



TRENCANT L'ESTIGMA DE LA INTEL·LIGÈNCIA I EL FRACÀS ESCOLAR

Pseudònim: Llum

"Podem ignorar les diferències i suposar que totes les nostres ments són iguals. O podem aprofitar aquestes diferències"

- Howard Gardner

AGRAÏMENTS

Gràcies a tots aquells que han fet possible la creació d'aquest treball.

A la meva tutora pel temps dedicat i per la seva orientació i suport constant.

Als entrevistats per ajudar a donar forma al treball i aprendre dels seus coneixements.

A les escoles de la Cerdanya per participar i ajudar a acostar el treball a aquesta comarca.

Finalment a la meva família i amics, per acompanyar-me durant el desenvolupament d'aquest projecte.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo principal demostrar que el fracaso escolar no está necesariamente relacionado con la inteligencia.

Para demostrarlo se han explicado las teorías más conocidas sobre la inteligencia: las Inteligencias Múltiples y la Inteligencia Emocional, que rompen con la creencia que la inteligencia es únicamente un número, el cociente de inteligencia (CI). La siguiente parte está destinada a explicar qué es el fracaso escolar y todas sus causas; predominan los problemas emocionales, familiares y económicos.

Para contrastar toda esta información, se han realizado varias entrevistas. La primera se realizó a un experto en inteligencia emocional. Este nos explica la importancia de esta inteligencia y da su opinión sobre el sistema educativo actual. Las otras entrevistas se realizaron para demostrar que el Efecto Pigmalión es un factor del fracaso escolar más frecuente de lo que se cree.

Finalmente, para acercar el trabajo a La Cerdanya, a través de encuestas se realizó un estudio sobre la inteligencia y el fracaso escolar de todas las escuelas de esta comarca. Algunos datos más relevantes son: todas las escuelas incluyen la inteligencia emocional en su sistema educativo, el fracaso escolar en esta comarca se encuentra por debajo de la tasa de España y los alumnos que sufren fracaso escolar generalmente tienen dificultades con las matemáticas y la lenguas.

ABSTRACT

The main objective of this research is to demonstrate that school failure is not necessarily related to intelligence.

To demonstrate this, the most well-known theories about intelligence have been explained: Multiple Intelligences and Emotional Intelligence, which break with the belief that intelligence is only a number, the intelligence quotient (IQ). The following part is aimed at explaining what school failure is and all its causes. The most common are emotional, family or economic problems.

In order to contrast all this information, several interviews were carried out. The first was conducted with an expert in emotional intelligence. He explains the importance of this intelligence and gives his opinion on the current education system. The other two interviews were carried out to demonstrate that the Pygmalion Effect is a factor in school failure that is more common than is believed.

Finally, to bring the work closer to La Cerdanya, a study was carried out through surveys on intelligence and school failure in all the schools in this region. Some of the most relevant data are: all schools include emotional intelligence in their educational system, school failure in this zone is minor than the tax of Spain and children that suffer school failure generally struggle with mathematics and languages.

ÍNDEX

Agraïments	3
Abstract	4
1. INTRODUCCIÓ.....	10
MARC TEÒRIC INTEL·LIGÈNCIA	
2. DEFINICIÓ INTEL·LIGÈNCIA	13
2.1. ETIMOLOGIA	13
2.2. DIFERENTS CONCEPCIONS DE LA INTEL·LIGÈNCIA	13
3. EL QUOCIENT INTEL·LECTUAL (QI).....	16
3.1. ESCALA WECHSLER	16
3.1.1. WISC-V.....	17
3.2. CRÍTICA	21
4. TEORIES INTEL·LIGÈNCIA	22
4.1. TEORIA INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES	22
4.1.1. Howard Garnerd.....	22
4.1.2. Desenvolupament de la teoria.....	22
4.1.2.1. Intel·ligència lingüística.....	23
4.1.2.2. Intel·ligència lògica-matemàtica.....	23
4.1.2.3. Intel·ligència espacial.....	24
4.1.2.4. Intel·ligència corporal-cinestèsica.....	24
4.1.2.5. Intel·ligència musical.....	25
4.1.2.6. Intel·ligència interpersonal.....	25
4.1.2.7. Intel·ligència intrapersonal.....	26
4.1.2.8. Intel·ligència naturalista.....	26
4.1.3. Intel·ligències múltiples aplicades a l'educació.....	27
4.2. INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL	27
4.2.1. Model d'habilitats o capacitats de Salovey i Mayer.....	27
4.2.2. Model de les competències emocionals de Goleman....	28
4.2.3. Model de la intel·ligència emocional-social de Bar-On..	29

4.2.4. Tipus de mesura del quocient emocional (QE).....	31
4.2.5. Importància de la intel·ligència emocional a l'escola.....	33
4.3. NEUROCIÈNCIA I LES TEORIES D'INTEL·LIGÈNCIA	35
4.3.1. David Bueno.....	35
4.3.2. Neurociència i la Teoria de les Intel·ligències Múltiples.....	36
4.3.3. Neurociència i la intel·ligència emocional.....	36

MARC TEÒRIC FRACÀS ESCOLAR

5. DEFINICIONS FRACÀS ESCOLAR.....	38
6. FRACÀS ESCOLAR EN EL NOSTRE ENTORN	40
7. FACTORS FRACÀS ESCOLAR	42
7.1. FACTORS DE L'ALUMNAT	42
7.1.1. Factors afectius i emocionals.....	42
7.1.1.1. Autoconcepte i autoestima.....	42
7.1.1.2. Cridar l'atenció.....	43
7.1.1.3. Addiccions.....	43
7.1.2. Factors biològics.....	43
7.1.2.1. Discapacitats i trastorns en el desenvolupament.....	43
7.1.3. Factors intel·lectuals.....	44
7.1.4. Factors relacionats amb el sexe.....	45
7.1.5. Manca de motivació.....	46
7.2. FACTORS FAMILIARS	46
7.2.1. Factors socioeconòmics.....	46
7.2.2. Estils educatius dels pares.....	47
7.2.3. Situacions excepcionals.....	48
7.3. FACTORS DEL CENTRE	48
7.3.1. Sistema educatiu.....	48
7.3.1.1. Falta d'un sistema preventiu eficaç.....	48

7.3.1.2. Sistema educatiu no adaptat a l'alumnat.....	49
7.3.1.3. Separació per nivells.....	49
7.3.2. El professorat.....	49
7.3.3. Crisis econòmica i educativa.....	50
7.3.4. Assetjament escolar.....	50
7.4. EFECTE PIGMALIÓ	50

MARC PRÀCTIC

8. ENTREVISTES	52
8.1. ENTREVISTA PAU LÓPEZ.....	52
8.1.1. Biografia.....	52
8.1.2. Discussió i conclusió.....	52
8.2. ENTREVISTES EFECTE PIGMALIÓ	54
8.2.1. Discussió i conclusió entrevista anònim 1.....	55
8.2.2. Discussió i conclusió entrevista anònim 2.....	56
8.2.2.1. Comparació entrevistes.....	57
9. ENQUESTA A LES ESCOLES DE LA Cerdanya	59
9.1. RESULTATS ENQUESTA PRIMÀRIA	59
9.2. RESULTATS ENQUESTA SECUNDÀRIA.....	62
10. CONCLUSIONS FINALS.....	67
11. FONTS D'INFORMACIÓ.....	70
12. ANNEXOS.....	77
Annex 1: WISC-V.....	77
Annex 2: Exemples proves WISC-V.....	80
Annex 3: Taula diferències Intel·ligències Múltiples.....	81
Annex 4: Evidències científiques intel·ligència emocional.....	82
Annex 5: Entrevista a Pau López.....	83
Annex 6: Entrevista Efecte Pigmalión anònim 1	87
Annex 7: Entrevista Efecte Pigmalión anònim 2.....	91

Annex 8: Respostes enquesta escoles de La Cerdanya (primària).....	93
Annex 9: Respostes enquesta escoles de La Cerdanya (secundària).....	100

1. INTRODUCCIÓ

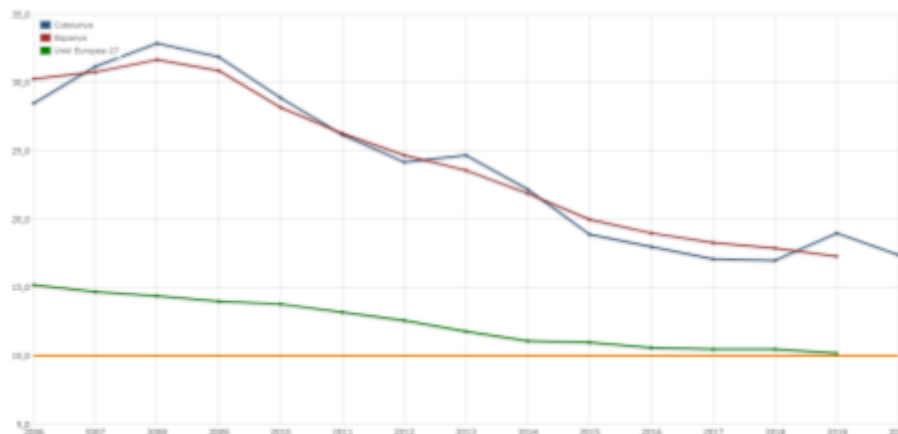
La societat té una tendència a relacionar el fracàs escolar amb la manca d'intel·ligència. El propòsit d'aquest treball és conèixer la realitat sobre aquest fet. Així que els dos temes principals del treball són: la intel·ligència i el fracàs escolar.

Vaig escollir el tema de la intel·ligència, perquè és un concepte confús i complex que genera molta controvèrsia a l'hora de definir-lo. Què significa ser intel·ligent? Habitualment sentim diversos comentaris al voltant d'aquesta idea i molts d'aquests associen la intel·ligència a l'habilitat per les matemàtiques o idiomes, mentre que es menysprea a les persones amb altres capacitats, com podria ser la gestió de les emocions. Ser intel·ligent, com molts autors han evidenciat en els seus estudis, va molt més enllà de les ciències o llengües.

La motivació principal que em va portar a escollir el tema del fracàs escolar va ser el nombre d'alumnes i companys que, durant la meua etapa educativa, han anat quedant enrere en l'ensenyament acadèmic. I és que a Espanya el 2020, el 16% dels joves entre 18 i 24 anys van deixar els estudis. Aquesta taxa a Catalunya és del 17,4%. Aquestes xifres són les més baixes que s'han obtingut mai, però continua sent una xifra elevada, per tant, un problema resoldre.

Gràfic 1

Abandonament prematur dels estudis. Catalunya, Espanya i Unió Europea



Font: Idescat. (2021). *Abandonament prematur dels estudis. Catalunya, Espanya i Unió Europea-27. 2005-2020*. Recuperat de <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ue&n=10101>

Nota. Objectiu Unió Europea 10%

Per què vaig voler relacionar la intel·ligència i el fracàs escolar? Des d'un inici volia tractar la intel·ligència relacionada amb l'àmbit escolar. Vaig pensar que el fracàs escolar era la part de l'educació que s'associava més amb la intel·ligència, ja que majoritàriament es creu que la gent que pateix fracàs escolar és menys intel·ligent. Però és realment així? Amb el meu treball de recerca, vull descobrir si existeix aquesta relació entre la intel·ligència i el fracàs escolar o si només són prejudicis socials.

Per tant, la hipòtesi d'aquest treball és la següent: *la intel·ligència i el fracàs escolar no estan necessàriament relacionats.*

També amb l'elaboració d'aquest treball de recerca em plantejo assolir els següents objectius:

- Descobrir que és realment ser intel·ligent.
- Conèixer la importància de les noves teories de la intel·ligència a l'educació.
- Contrastar les teories de la intel·ligència amb els coneixements de la neurociència.
- Definir el terme *fracàs escolar*.
- Comprovar que els principals factors del fracàs escolar no són factors intel·lectuals.
- Extreure dades sobre la intel·ligència i el fracàs escolar a La Cerdanya.

Aquest treball de recerca s'estructura en dues grans parts: el marc teòric i el marc pràctic.

En el marc teòric s'explica tota la teoria que més endavant es necessita per realitzar i entendre la pràctica. Aquesta primera gran part també està dividida en dues parts: el marc teòric de la intel·ligència i el marc teòric del fracàs escolar.

En el marc teòric de la intel·ligència es defineix el concepte d'intel·ligència, s'expliquen dues de les teories més conegudes sobre la intel·ligència i finalment es relaciona aquest concepte amb l'educació i la neurociència.

En el marc teòric del fracàs escolar es comença definint aquest terme i s'expliquen tots els factors més comuns dels alumnes que es troben en aquesta situació.

A la part pràctica, he realitzat diverses entrevistes per tal d'entendre millor la intel·ligència emocional i quin paper té dins l'educació, i per comprendre l'efecte Pigmalíó a partir d'experiències reals. En aquest mateix apartat, també s'ha fet un estudi de les escoles de La Cerdanya sobre com introdueixen en el seu sistema educatiu les diferents intel·ligències, la taxa de fracàs escolar i d'altres capacitats i les diferències principals entre d'aquests dos perfils d'infants.

MARC TEÒRIC INTEL·LIGÈNCIA

2. DEFINICIÓ INTEL·LIGÈNCIA

Primer de tot, abans d'explicar una teoria sobre la intel·ligència, s'ha de saber d'on prové aquest mot i què significa, però definir la intel·ligència pot ser una tasca difícil.

Malgrat la llarga història de debat i recerca, encara no s'ha estandarditzat una definició per la intel·ligència. Fins fa poc, la intel·ligència es considerava quelcom innat, és a dir, es naixia intel·ligent o no. La intel·ligència era una característica que s'heretava i l'educació no tenia res a fer. Però aquest fet, a poc a poc ha anat canviant amb les noves definicions d'alguns autors.

2.1. ETIMOLOGIA

La paraula intel·ligència prové del llatí *intelligentia*, que deriva d'*intelligere*, que resulta de la unió dels termes *inter* ("entre") i *legere* ("escollir"). Per tant, l'origen etimològic del concepte intel·ligència fa referència a saber escollir. Així que d'acord amb l'etimologia, un individu intel·ligent és aquell que té la capacitat d'escollir la millor opció entre diverses. (Pérez i Gardey, 2012)

2.2. DIFERENTS CONCEPCIONS DE LA INTEL·LIGÈNCIA

Durant els anys, diversos autors han desenvolupat diferents definicions sobre la intel·ligència. Algunes de les més importants són:

Taula 1

Definicions intel·ligència

AUTOR	DEFINICIÓ
Anastasi	"Qualitat de la conducta adaptativa".
Binet i Simon	Capacitat de comprendre, jutjar i raonar bé.
Boring	La intel·ligència és el que mesuren els tests d'intel·ligència.
Burt	"Aptitud cognitiva innata".
Carroll	"Concepte social que opera en l'àmbit acadèmic, tècnic i pràctic".
Colvin	"Capacitat d'aprendre a adaptar-se al medi".
Dearborn	"Capacitat d'aprendre a partir de l'experiència".
Galton	Qualitat cognitiva heretada genèticament que permet resoldre problemes de coneixement. L'educació no pot variar la intel·ligència d'una persona.
Gardner	"Conjunt de capacitats distintives que actuen independentment a demanda de les exigències".
Jensen	"Velocitat de processament de la informació i capacitat de retenir informació activa en la memòria immediata".
Piaget	Terme genèric que indica les formes d'organització de l'estructura cognitiva. S'utilitzen per a l'adaptació física i social.
Spearman	Capacitat general que implica principalment la deducció de relacions i correlacions.
Terman	"Capacitat per desenvolupar el pensament abstracte".
Thurstone	"Inhibir un ajustament instintiu, redefinir l'ajustament instintiu inhibid a la llum d'un procés imaginari d'assaig-error; i aplicar l'ajustament instintiu modificat en la conducta pública per l'afirmació de l'individu com animal social".
Wechsler	Capacitat global de l'individu per a actuar amb un propòsit, pensar de manera racional i enfrontar-se de manera efectiva amb l'ambient.

Font. Camacho. K.A. (2011). *Teorías implícitas de inteligencia en docentes universitarios*. Recuperat de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/pdf>

Nota. Ordre alfabètic

En resum, existeixen moltes definicions sobre la intel·ligència i gairebé totes diferents. Algunes d'elles tenen alguns punts en comú i d'altres que es contradiuen. Per exemple, diversos autors coincideixen que la intel·ligència és un concepte social que significa capacitat d'adaptar-se (Anastasi, Colvin, Piaget). En canvi, altres referents com Burt i Dearborn, es contradiuen. El primer afirma que la intel·ligència és una capacitat innata, en contra, per a Dearborn la intel·ligència sorgeix de l'experiència.

Així que en definitiva, s'entén com a intel·ligència, el conjunt de capacitats que es necessita per adaptar-se a les diferents situacions del dia a dia.

3. QUOCIENT INTEL·LECTUAL (QI)

El quocient intel·lectual o l'intel·lecte és la xifra que representa les habilitats cognitives i la capacitat intel·lectual d'una persona en relació amb la seva edat i amb la resta de població. Es calcula a través de la realització d'un test dissenyat per a aquest motiu. Amb el temps s'ha vist que cada generació assoleix unes puntuacions més altes que les anteriors (Efecte Flynn, 1999). Aproximadament, cada dècada la mitjana del QI augmenta tres punts. La principal causa d'aquesta diferència són els factors de l'entorn. Aquest fet ha demostrat que el nivell de QI no està determinat únicament per l'herència genètica.

El concepte de QI va ser introduït per W.L.Stern l'any 1912. La seva finalitat era donar nom a un nou mètode per puntuar els primers tests d'intel·ligència (1905) d'Alfred Binet i Theodore Simon: l'escala d'intel·ligència de Binet-Simon, on es calculava l'edat mental de la persona. En aquest mètode el QI s'obtenia a partir de la divisió entre l'edat mental d'un individu (aconseguida per mitjà de tests d'intel·ligència) i la seva edat cronològica, multiplicada per cent.

$$QI = \frac{\text{EDAT MENTAL}}{\text{EDAT CRONOLÒGICA}} \cdot 100$$

Actualment, però, els tests més emprats, com l'Escala de Wechsler, no calculen el quocient intel·lectual seguint l'anterior fórmula. (Enciclopèdia.cat, s.f.)

3.1. ESCALA DE WECHSLER

El 1939 David Wechsler, psicòleg nord-americà nascut a Romania, va publicar la seva primera escala d'intel·ligència. Aquesta es basava de tasques

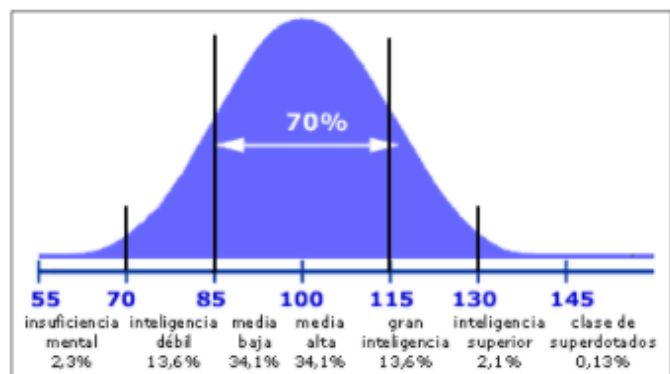
de caràcter verbal i executiu (per tant pot medir el quocient total (QI), el quocient intel·lectual verbal i el quocient intel·lectual executiu).

Aquesta escala s'ha anat modificant i actualitzant durant els anys. Actualment l'escala de Wechsler és molt diferent a la del 1939. Podem trobar tres escales adaptades a diferents edats:

- **Escala Wechsler per adults (WAIS):** va destinada a aquelles persones de 16 a 89 anys.
- **Escala Wechsler per a nens (WISC):** la poden realitzar infants de 6 a 16 anys.
- **Escala Wechsler per a preescolars (WPPSI):** va destinada a infants de 0 a 6 anys.

A través de les escales de Wechsler es pot extreure el QI, que a diferència del mètode de Stern, el valor mitjà és 100 punts (70% de la població) amb una desviació típica de 15 punts. Per tant 85 i 115 punts estan dins dels valors mitjans (distribució normal o gaussiana). Per sobre d'aquest valors són les persones amb altes capacitats i per sota dels valors són persones amb dèficit intel·lectual. (Brinkmann, s.f.)

Figura 1
Campana de Gauss



Font. Esposito F. D. (2012). *Comprueba tu inteligencia*. Recuperat de <https://www.taringa.net/comprueba-tu-inteligencia>

3.1.1. WISC-V (vegeu annex 1)

L'última versió del WISC és el WISC-V (2014). Va ser adaptada a l'espanyol un any després, el 2015. Aquest test el poden realitzar infants de 6 anys i 0 mesos a 16 anys i 11 mesos. La duració de la realització de les 10 proves principals és de 56-70 minuts.

Aquesta prova ofereix cinc índexs o escales principals (comprensió verbal, visuoespacial, raonament fluid, memòria de treball i velocitat de processament), que s'avaluen a partir de mínim 10 activitats; cinc índexs secundaris (raonament quantitatiu, memòria de treball auditiu, no verbal, capacitat general i competència cognitiva), que s'avaluen a partir de 5 activitats; i la puntuació del quocient intel·lectual total. Les activitats que es realitzen en el WISC-V són: cubs, semblances, matrius, dígit, claus, vocabulari, recerca de símbols, informació, lletres i números, cancel·lació, comprensió, aritmètica, trencaclosques visuals, balances i span de dibuixos. (Campos i Santacana, 2019). En la següent taula s'explica en què consten aquestes activitats (vegeu annex 2):

Taula 2

Proves test quocient intel·lectual

NOM	DESCRIPCIÓ
Semblances	Trobar les semblances entre dues paraules que es refereixen a objectes comuns, o entres dos conceptes.
Vocabulari	Anomenar un objecte que es presenta visualment i que defineixin paraules llegides per l'examinador.
Informació (opcional)	Respondre a preguntes sobre coneixements generals.
Comprensió (opcional)	Explicar què s'ha de fer en determinades circumstàncies o per què es segueixen certes pràctiques.
Cubs	Construir amb cubs pintats de vermell i blanc uns dibuixos de complexitat creixent.
Trencaclosques visuals	Triar tres peces que completin un puzzle que es presenta complet com a model.
Matrius	Escollir el dibuix que completi una sèrie que està incompleta.
Balances	Seleccionar les peses que equilibrin els plats de la balança.

Aritmètica (opcional)	Resoldre mentalment problemes aritmètics i donar la resposta dins d'un temps determinat.
Dígits	Està format per 3 tasques: <ul style="list-style-type: none">- Dígits directes: repetir una sèrie de dígits ,que es presenten oralment, en el mateix ordre.- Dígits inversos: repetir una sèrie de dígits en l'ordre invers en el qual s'han presentat.- Dígits en ordre creixent repetir una sèrie de dígits, llegits per l'examinador, de més petits a més grans.
Span de dibuixos	Observar durant un temps una sèrie de dibuixos. A continuació s'ha d'identificar i ordenar en el mateix ordre els dibuixos que es troben desordenats i entre més dibuixos.
Lletres i números (opcional)	Es diuen oralment una sèrie de nombres i lletres barrejats i l'infant ha de repetir els nombres en ordre ascendent i les lletres per ordre alfabètic.
Claus	Completar en un temps determinat, amb els símbols adequats, uns dibuixos que apareguin emparellats a un determinat símbol.
Recerca de símbols	Es presenten dos símbols i s'ha de decidir si algun dels dos es troba dins d'un conjunt.
Cancel·lació (opcional)	Ratllar, dins d'un temps determinat, uns dibuixos d'animals barrejats amb altres dibuixos de manera aleatòria o estructurada.

Font. Amador Campos, J. A. i Fornis i Santacana, M. (2019). *Escala de intel·ligència de Wechsler para niños, quinta edición: WISC-V*. Recuperat de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/WISC-V.pdf>

Taula 3

Tasques que integren els índexs principals

ÍNDEX	TASCA
Comprensió verbal	Semblances
	Vocabulari
Visoespacial	Cubs
	Trencaclosques visuals
Raonament fluid	Matrius
	Balances
Memòria de treball	Dígits
	Span dibuixos
Velocitat de processament	Claus
	Recerca de símbols

Font: Amador Campos, J. A. i Forns i Santacana, M. (2019). *Escala de intel·ligència de Wechsler para niños, quinta edición: WISC-V*. Recuperat de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/WISC-V.pdf>

Taula 4

Tasques que formen els índexs secundaris

ÍNDEX	TASCA
Raonament quantitatiu	Balances
	Aritmètica
Memoria de treball auditiva	Dígits
	Lletres i números
No verbal	Cubs
	Trencaclosques visuals
	Matrius

	Balances
	Span de dibuixos
	Claus
Capacitat general	Semblances
	Vocabulari
	Cubs
	Matrius
	Balances
Competència cognitiva	Dígits
	Span de dibuixos
	Claus
	Recerca de símbols

Font: Amador Campos, J. A. i Fornés i Santacana, M. (2019). *Escala de intel·ligència de Wechsler para niños, quinta edición: WISC-V*. Recuperat de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/WISC-V.pdf>

3.2. CRÍTICA

Els tests d'intel·ligència han causat molta controvèrsia, ja que es pregunten com és que no podem acabar de definir la intel·ligència, però som capaços de mesurar-la.

Molts crítics, com Stephen Jay Gould o Richard C. Lewontin (biòlegs), consideren que els tests d'intel·ligència no són suficientment vàlids ni fiables per a justificar l'ús que se'n fa. Per una banda, creuen que els tests d'intel·ligència no mesuren la intel·ligència, sinó la proximitat a uns canons de coneixements establerts pels creadors del test.

D'altra banda, asseguren que aquests tests afavoreixen als grups ètnics i socioeconòmics majoritaris de la societat actual. Per exemple, els tests d'intel·ligència s'han utilitzat per a demostrar la suposada inferioritat de les persones negres, dels jueus, de les dones i dels immigrants. (Giró, 2012)

4. TEORIES INTEL·LIGÈNCIA

Durant els anys, diferents autors han anat desenvolupant diverses teories sobre la intel·ligència. En els següents apartats s'expliquen dues de les teories més conegudes de la intel·ligència.

4.1. TEORIA INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES

4.1.1. Howard Gardner

Howard Gardner va néixer l'11 de juliol el 1943 a Scranton, Pennsilvània (EUA). Actualment, és psicòleg i pedagog. És fill d'una família jueva que es va establir als Estats Units fugint de l'Alemanya Nazi.

Com a estudiant va destacar i va ser acceptat en la Universitat de Harvard on es va interessar per la psicologia del desenvolupament.

Després d'obtenir un doctorat en psicologia a la Universitat de Harvard i fer la seva investigació postdoctoral en el camp de la neuropsicologia, Gardner va contribuir molt en l'educació i la psicologia.

Als anys vuitanta, va desenvolupar la famosa teoria de les intel·ligències múltiples basada en el seu treball empíric. (García-Allen, s.f.)

4.1.2. Desenvolupament de la teoria

Howard Gardner amb la seva teoria de les intel·ligències múltiples va deixar enrere la concepció tradicional o binària (es pot ser intel·ligent o no intel·ligent) de la intel·ligència i va fer una proposta pedagògica per a les aules a partir d'una metodologia que involucra la seva teoria.

Figura 2

Howard Gardner



Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Howard Gardner. *La enciclopedia biográfica en línea*. Recuperat de <https://www.biografiasyvidas.com/gardnerhoward.htm>

Segons la teoria de les intel·ligències múltiples no hi ha una intel·ligència absoluta i única, sinó que n'hi ha diverses, cada una independent de la resta. Aquestes es poden educar, desenvolupar (no nega el factor genètic) i observar, però no es poden mesurar. (Carrillo i López, 2014)

Howard Gardner al principi va proposar set intel·ligències (1997), però més tard, va ampliar a vuit (2001). Concretament són les següents intel·ligències (vegeu annex 3):

- Lingüística
- Lògica-matemàtica
- Espacial
- Corporal-cinestèsica
- Musical
- Interpersonal
- Intrapersonal
- Naturalista (2001)

4.1.2.1. Intel·ligència lingüística

La intel·ligència lingüística o verbal és la capacitat d'utilitzar les paraules de manera efectiva, tant de forma oral com escrita.

Una persona és intel·ligent lingüísticament, quan és capaç d'utilitzar hàbilment el llenguatge per expressar i entendre idees, per comunicar els seus pensaments als altres, per aconseguir objectius a partir d'aquesta habilitat...

Aquesta intel·ligència es troba en advocats, escriptors, periodistes, editors i poetes, entre d'altres. (Sánchez, 2015)

4.1.2.2. Intel·ligència lògica-matemàtica

Durant molts anys, la intel·ligència lògica-matemàtica conjuntament amb la lingüística, han estat les intel·ligències que definien si una persona era intel·ligent o no (tests d'intel·ligència (QI)). Les persones amb un bon

desenvolupament d'aquestes intel·ligències assolien l'èxit escolar. En canvi les que destacaven per altres intel·ligències es trobaven exclosos del sistema educatiu. Actualment, però, la concepció de la intel·ligència s'ha anat ampliant i ja hi ha moltes escoles que introdueixen altres intel·ligències a l'aula.

La intel·ligència lògica-matemàtica és la capacitat per utilitzar els nombres de manera efectiva i raonar adequadament, a través del pensament lògic. Són les persones amb una habilitat per a pensar racionalment.

Aquesta intel·ligència és pròpia dels enginyers, matemàtics, científics, programadors, econòmics... (Sánchez, 2015)

4.1.2.3. Intel·ligència espacial

La intel·ligència espacial o visual és la capacitat de pensar en tres dimensions. És l'habilitat per entendre conceptes quan estan representats gràficament.

Les persones que destaquen amb aquesta intel·ligència acostumen a tenir capacitats per idear imatges mentals, dibuixar, orientar-se i detectar detalls.

Alguns exemples de persones que tenen un bon desenvolupament de la intel·ligència espacial són, els arquitectes, els pintors, els escultors, els fotògrafs, etc. (Sánchez, 2015)

4.1.2.4. Intel·ligència corporal-cinestèsica

La intel·ligència corporal-cinestèsica és la capacitat d'utilitzar el cos de manera controlada i coordinada, per a expressar idees i sentiments. També es refereix a la facilitat de l'ús de les mans per a transformar elements.

Les persones amb una intel·ligència cinestèsica desenvolupada tenen habilitats de coordinació, destresa, equilibri, flexibilitat, força i velocitat.

Els ballarins, actors, esportistes, cirurgians i artesans, són alguns exemples d'intel·ligència corporal. (Sánchez, 2015)

4.1.2.5. Intel·ligència musical

La intel·ligència musical és la capacitat de representar, percebre, transformar i expressar les formes musicals. Per tant, implica processos en el camp visual (llegir la música), auditiu (sentir, escoltar i apreciar la música) cinestèsic (executar la música mitjançant instruments) i imaginatiu (crear música).

Sovint les persones amb intel·ligència musical tenen habilitats pel cant, compondre i tocar un instrument.

Aquesta intel·ligència està present en individus que tenen aptituds per a la música i el ritme, com per exemple compositors, músics, directors d'orquestra i cantants... (Sánchez, 2015)

4.1.2.6. Intel·ligència interpersonal

La intel·ligència interpersonal és la capacitat de comprendre als altres i interactuar de manera eficaç amb ells. Aquesta intel·ligència va més enllà de l'extroversió-introversió, ens permet empatitzar amb les altres persones. Inclou sensibilitat a les expressions facials, a la veu, als gestos i postures i tenen habilitats per respondre de manera adequada.

Cal destacar la interacció, la percepció, l'empatia, l'assertivitat i l'ètica, com habilitats d'aquesta intel·ligència.

La intel·ligència interpersonal és pròpia de les persones que treballen en contacte amb altres persones (treball en equip), com els polítics, docents, actors, psicòlegs, advocats... (Sánchez, 2015)

4.1.2.7. Intel·ligència intrapersonal

La intel·ligència intrapersonal és la capacitat de comprendre's a un mateix. Implica l'autoestima, l'autodisciplina, l'automotivació i l'autocomprensió. Fa referència al grau en què coneixem els aspectes interns de cada persona, com els nostres pensaments, accions o sentiments.

Les persones amb un desenvolupament destacable de la intel·ligència intrapersonal els agrada planificar, reflexionar, meditar i són persones equilibrades que gestionen bé la seva vida.

Algunes sortides professionals més relacionades amb la intel·ligència intrapersonal ressalten els filòsofs, terapeutes, psicòlegs i teòlegs. (Sánchez, 2015)

4.1.2.8. Intel·ligència naturalista

La intel·ligència naturalista va ser afegida a la Teoria de les Intel·ligències Múltiples més tard que la resta d'intel·ligències, dotze anys més tard, en el 2001. Gardner va decidir afegir aquesta vuitena intel·ligència, perquè es tracta de la intel·ligència que ha sigut fonamental per a la supervivència de l'espècie humana (i les altres espècies) i ha ajudat a l'evolució.

Aquesta intel·ligència és la capacitat de comprendre el medi ambient i l'atracció i sensibilitat cap aquest. Ens permet distingir, classificar i utilitzar plantes i animals.

Les habilitats més pròpies de la intel·ligència naturalista són l'observació, experimentació, manipulació i qüestionament del nostre entorn.

Els pagesos, antropòlegs, jardineros i biòlegs, són alguns exemples de la intel·ligència naturalista. (Sánchez, 2015)

4.1.3. Intel·ligències múltiples aplicades a l'educació

La teoria de les Intel·ligències Múltiples ha fet que molts docents s'inspiressin per a realitzar noves maneres per educar. Algunes de les estratègies més utilitzades són, dedicar un dia a la setmana a estudiar un tema tenint en compte totes les intel·ligències o habilitar una aula per a cada intel·ligència.

Un exemple d'una escola que utilitza el mètode de les intel·ligències múltiples en el seu sistema educatiu és l'Escola Mireia C.E. de Barcelona, Catalunya. L'objectiu principal d'aquesta escola és activar les vuit intel·ligències a través de diverses activitats o assignatures com: activitats digitals, català, castellà, anglès i francès, escacs, treballs manuals, treballs cooperatius, càlcul mental, teatre, audició musical i mediació, entre d'altres. (Mireia Centre d'estudis, s.f.)

4.2. INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL

Anys després de l'aparició de la Teoria de les Intel·ligències Múltiples es va començar a estudiar la relació entre les emocions i el pensament, ja que des de sempre s'havien vist com àrees totalment oposades i resultava una idea interessant. Gràcies a aquest estudi, va sorgir el concepte de la Intel·ligència Emocional que inclou la intel·ligència interpersonal i intrapersonal de Gardner.

Van aparèixer diversos models que plantegen l'existència de la intel·ligència emocional. Els més importants són:

- Model d'habilitats o capacitats de Salovey i Mayer
- Model de les competències emocionals de Goleman
- Model de la intel·ligència emocional-social de Bar-On

4.2.1. Model d'habilitats o capacitats de Salovey i Mayer

Els primers a fer una definició formal del concepte d'intel·ligència emocional van ser Salovey i Mayer (1990) en un article. Segons aquests autors la intel·ligència emocional era un conjunt d'habilitats o capacitats. En concret

la definien com a: "l'habilitat de controlar els sentiments i les emocions pròpies i dels altres, per a discriminar entre elles i utilitzar aquesta informació per a guiar el pensament i les accions" (1997).

El model que proposen aquests dos autors està compost per quatre àrees o branques de la intel·ligència emocional, cada una de les quals es construeix sobre les habilitats aconseguides a l'àrea anterior (Aguaded i Pantoja, 2015):

- **Percepció emocional:** capacitat de percebre les emocions d'un mateix i dels altres.
- **Integració o facilitació emocional:** capacitat per utilitzar, generar i sentir les emocions de la manera necessària per comunicar els sentiments i facilitar el pensament i raonament (sistema cognitiu).
- **Comprensió emocional:** capacitat per a comprendre la informació emocional (relacions interpersonals i les combinacions de les emocions).
- **Regulació o maneig emocional:** capacitat per a regular les emocions en un mateix i en els altres per promoure el coneixement emocional, intel·lectual i personal per poder gestionar les emocions.

4.2.2. Model de les competències emocionals de Goleman

Daniel Goleman va crear el model de les competències emocionals, aquest és mixt, perquè defineix la intel·ligència emocional com a un conjunt de capacitats o habilitats socials i trets de la personalitat existents prèviament (confiança, motivació, estrès...).

No va ser fins que Goleman va publicar "Intel·ligència emocional" (1995) quan es va començar difondre i a fer popular aquest concepte. També a causa de la publicació d'aquest llibre, va obrir possibilitats de triomfar utilitzant les capacitats emocionals. Va deixar enrere la sensació que el futur

de les persones estava dominat per un quocient intel·lectual (QI) heretat i inamovible.

Goleman el 1998 va formular una nova definició d'intel·ligència emocional: "Capacitat per reconèixer els nostres propis sentiments i els dels altres per a motivar-nos i per a gestionar les emocions en les nostres relacions". (Aguaded i Pantoja, 2015)

Segons el model mixt de Goleman, la intel·ligència emocional consisteix en (Nieto, 2012):

- **Autoconeixement emocional:** conèixer i saber identificar les nostres emocions, els efectes d'aquestes emocions i els recursos (fortaleses i debilitats).
- **Autoregulació emocional:** control i el maneig dels nostres impulsos. És fonamental en les relacions entre individus.
- **Automotivació:** capacitat emocional que ens guia o facilita l'assoliment d'un objectiu.
- **Empatia:** consciència dels necessitats, sentiments i preocupacions dels altres.
- **Relacions interpersonals:** habilitat per fabricar respostes assertives i relacionar-nos de manera efectiva amb les persones.

4.2.3. Model de la intel·ligència emocional-social de Bar-on

Reuven Bar-On fa una nova definició de la intel·ligència emocional utilitzant de base la de Salovey i Mayer. Considera que la intel·ligència emocional i social van unides. Per això agrupa les dues intel·ligències i forma la intel·ligència emocional-social (ESI), que la defineix com un conjunt de competències i destreses personals, emocionals i socials que influeixen en les estratègies d'afrontament i determinen la nostra eficàcia per a comprendre i relacionar-nos amb altres persones i resoldre els problemes quotidians (2000, 2006).

El model de Bar-On és mixt i es fonamenta en les competències, les quals intenten explicar com un individu es relaciona amb les persones i amb el medi ambient.

Segons aquest model, l'ESI està formada per 5 factors que inclouen 15 competències en total (López-Zafra, Pulido-Martos i Berrios-Martos, 2014):

- Intrapersonal

1. **Autoconsciència emocional:** capacitat per entendre i reconèixer les nostres emocions.
2. **Independència:** pensament i accions lliures de dependència emocional.
3. **Autoconcepte:** capacitat per comprendre's, acceptar-se i respectar-se a un mateix.
4. **Assertivitat:** habilitat per expressar els sentiments, pensaments o creences de manera no agressiva ni passiva.
5. **Autoactualització:** capacitat per desenvolupar el nostre potencial i aconseguir els nostres objectius.

- Interpersonal

6. **Empatia:** capacitat per entendre les emocions i sentiments dels altres.
7. **Responsabilitat social:** habilitat per identificar-se en un grup social i contribuir per la construcció d'aquest.
8. **Maneig de les relacions interpersonals:** capacitat per fer i mantenir relacions.

- Maneig de l'estrès

9. **Tolerància a l'estrès:** capacitat per manejar l'estrès i emocions fortes.
10. **Control d'impulsos:** capacitat per resistir als impulsos i controlar les nostres emocions.

- Estat d'ànim

11. **Recerca i manteniment de la felicitat:** divertir-se, expressar sentiments positius i estar satisfet amb la vida.

12. **Optimisme:** capacitat per veure el costat bo de les coses.

- **Adaptació**

13. **Estratègies de solució de problemes:** habilitat d'identificar problemes i posar a prova solucions.

14. **Prova de realitat:** capacitat per avaluar la correspondència entre els pensaments i sentiments i l'ambient objectiu.

15. **Flexibilitat:** habilitat per canviar els nostres pensaments i sentiments.

4.2.4. Tipus de mesura del quocient emocional (EQ)

Es pot definir el quocient emocional (EQ) com el resultat de la mesura de la capacitat de l'individu d'entendre, gestionar i sentir les emocions pròpies i dels altres. Les persones amb un EQ elevat seran socialment equilibrades, decidides, responsables, còmodes amb elles mateixes i capaces de relacionar-se amb el seu entorn.

Per avaluar la intel·ligència emocional es pot fer a través de:

- **Autoinformes:** van ser la primera manera de mesurar la intel·ligència emocional. Estan formats per un seguit d'enunciats curts i els individus han de dir si estan d'acord o desacord. Es pretén captar diversos aspectes de la percepció que els individus tenen de la seva pròpia intel·ligència emocional. (González, Peñalver i Bresó, s.f.)

Goleman va desenvolupar l'ESCI (Emotional and Social Competency Inventory) el 1998. Aquest test està format per 68 ítems i té una durada de 30-45 minuts. L'ESCI avalua 12 competències:

- **Consciència d'un mateix**

- 1. Autoconeixement emocional

- **Autogestió**

- 2. Autocontrol emocional

- 3. Orientació als assoliments

- 4. Perspectiva positiva

5. Adaptabilitat
- **Consciència social**
 6. Empatia
 7. Consciència organitzativa
- **Gestió de relacions**
 8. Influència
 9. Entrenador i mentor (fomentar aprenentatge donant suport)
 10. Gestió de conflictes
 11. Lideratge inspirador
 12. Treball en equip

En l'educació s'utilitza l'ESCI-U, la versió adaptada de l'ESCI. Aquest inclou dues competències més: el pensament de sistemes i el reconeixement de patrons. (HayGroup, 2021)

Bar-On va crear el test EQ-i (Emotional Quotient Inventory, 1997-2000). El test el pot realitzar persones de 17 anys o més grans i té una durada aproximada de 40 minuts. L'EQ-i està compost per 133 ítems que es responen a través d'una escala tipus Likert (1 punt= d'acord, 5 punts= desacord). Posa a prova totes les competències del model de la intel·ligència emocional-social. (López-Zafra, Pulido-Martos i Berrios-Martos, 2014)

- **Escala de capacitats:** són les que s'utilitzen en el model de Salovey i Mayer. S'han de realitzar diferents exercicis que requereixen posar a prova les habilitats emocionals i després es comparen les respostes amb els criteris de puntuació predeterminats i objectius.

El MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, 2002), és una prova creada per Mayer, Caruso i Salovey. Està compost per 141 ítems que es responen en uns 35 minuts. En aquesta prova s'avalua les quatre àrees de la intel·ligència emocionals segons

Salovey i Mayer (percepció emocional, facilitació emocional, comprensió emocional i maneig emocional). (González, Peñalver i Bresó, s.f.)

Molts autors no els hi agrada utilitzar el concepte de quocient emocional (QE) i tan sols utilitzen el terme IE (intel·ligència emocional).

4.2.5. Importància de la intel·ligència emocional a l'escola

L'educació a l'escola es centra principalment en la transmissió del coneixement i obtenir capacitats lògiques, analítiques, numèriques, lingüístiques i digitals. Però, actualment aquests aspectes no són suficients, ja que no garanteixen una educació integral que prepari a la joventut per afrontar els reptes del S. XXI. Necessitem ser emocionalment intel·ligents, però les persones no naixem amb aquesta habilitat, aprenem a ser-ho. La intel·ligència emocional es desenvolupa a través de les nostres relacions amb els altres, el coneixement d'un mateix i de comptar amb altres recursos que ens ajudin a desenvolupar-la, com els centres educatius.

Hi ha evidències científiques sobre la influència de la intel·ligència emocional en el benestar psicològic, el rendiment acadèmic i professional i la motivació dels alumnes (vegeu annex 4). Sense educació emocional, s'estan desenvolupant persones incompletes, amb carències emocionals (ansietat, depressió, violència, drogoaddicció, trastorns de l'alimentació...) que afectaran la seva vida personal i professional. Per aquest motiu, l'educació emocional sorgeix com una resposta educativa a aquest seguit de problemes que es troben a la societat actual.

L'educació emocional és un procés educatiu, continu i permanent, que pretén desenvolupar el coneixement sobre les pròpies emocions i les dels altres amb l'objectiu de capacitar a l'individu perquè adopti comportaments que possibilitin la participació activa i efectiva a la societat.

L'educació no es pot basar únicament a l'aprenentatge acadèmic, sinó que ha d'englobar altres dimensions, perquè es potenciï el seu equilibri entre els

aspectes de la persona (ment-cos-relació social) i es doni l'oportunitat de conèixer i expressar, les diferents potencialitats que cada persona posseeix. És a dir, el procés d'aprenentatge no ha de fer referència només als continguts culturals i científics, sinó que ha de permetre el desenvolupament integral de l'alumnat. (Alagarda, 2015).

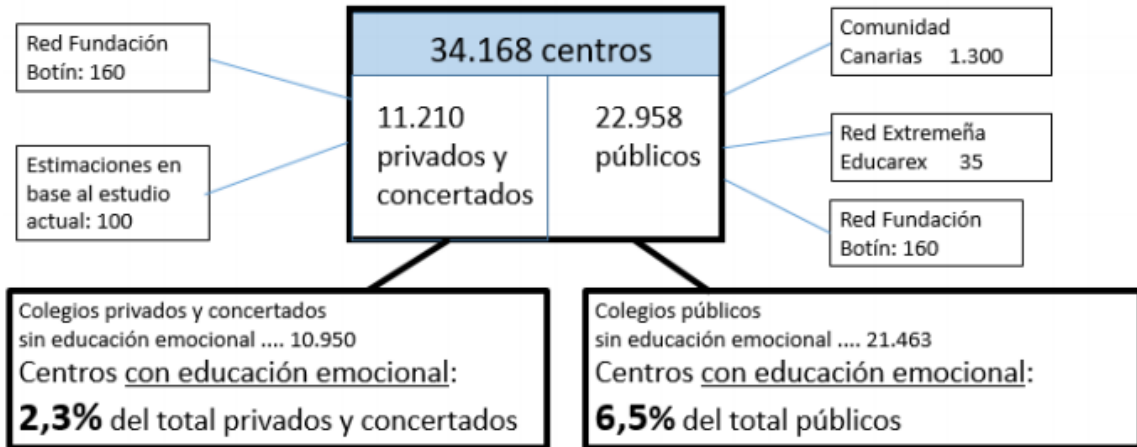
Així que l'educació no pot ser concebuda com un simple procés que es centra exclusivament en l'àrea cognitiva de l'alumne, sinó que ha d'englobar a tota la personalitat, i és precisament l'orientació educativa que proporciona l'ajuda necessària perquè l'alumne pugui desenvolupar-se en tots els aspectes com a persona (Álvarez i Bisquerra, 1996).

A Espanya l'Idiena (Institut d'Intel·ligència Emocional i Neurociència Aplicada) ha realitzat una estadística on s'ha calculat que només un 5% de les escoles treballen les competències emocionals en el seu programa educatiu. Això és degut principalment per:

- **La legislació no ho promou:** només una (Canàries) de les disset Comunitats Autònomes a Espanya l'educació emocional és una assignatura obligatòria.
- **Escassa sensibilitat cap al concepte:** només el 5% de les escoles inclouen l'educació emocional.
- **Falta de formació dels docents:** el 90% dels docents afirmen que és molt difícil que els alumnes adquireixin competències, si ells no estan formats.
- **Dificultat d'implementació:** el 62% dels directors afirmen que és difícil incloure l'educació emocional.
- **Economia:** implica contractar més docents per tal que realitzin l'assignatura de la intel·ligència emocional.

Figura 3

Tant per cent escoles privades i públiques d'Espanya que inclouen l'educació emocional



Font. IDIENA (2021). *I Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España*. Recuperat de <https://www.observatoriodelainfancia.es/I-EstudioEducacionEmocionalenLosColegios.pdf>

4.3. NEUROCIÈNCIA I TEORIES DE LA INTEL·LIGÈNCIA

4.3.1. David Bueno

En David Bueno, és doctor en biologia i professor i investigador de la Secció de Genètica de la Universitat de Barcelona. Des de 2019 també dirigeix la Càtedra de *Neuroeducación UB-EDU1st*, la primera a tot el món que es dedica exclusivament a aquesta temàtica.

Ha participat i participa en diversos projectes de reflexió i innovació educativa promoguts per la Generalitat de Catalunya. També des de fa anys és el coordinador de la matèria de Biologia de les Proves d'Accés a la Universitat a Catalunya, on ha potenciat el canvi de les preguntes memorístiques tradicionals per preguntes de reflexió i anàlisi en contextos reals. (Universitat de Barcelona, s.f.)

Figura 4
David Bueno



Font. Caselles, D. (s.f.). "Los adolescentes necesitan que les pongamos límites para que los puedan cruzar". Recuperat de <https://www.som360.org/es/adolescentes-necesitan-limites-puedan-cruzar>

4.3.2. Neurociència i la Teoria de les Intel·ligències Múltiples

En el llibre "Neurociencia para educadores" de David Bueno, s'explica les relacions entre la neurociència i les Intel·ligències Múltiples.

Per una banda, explica que la teoria de les Intel·ligències Múltiples ha estat útil per anar en contra de l'argument del quocient intel·lectual i ha ajudat a donar veu a aquells aspectes que el QI no considera. Va trencar amb el tabú que la intel·ligència està basada en la lògica, les matemàtiques i la llengua. També aquesta teoria pot ajudar a organitzar activitats educatives més completes i transversals. Com més "intel·ligències múltiples" afegim a l'activitat, el cervell ho assimila millor i es podrà utilitzar de manera més efectiva.

Per l'altra banda, el cervell no funciona amb diverses intel·ligències independents unes a les altres, com explica Howard Gardner, sinó que la intel·ligència és una, però que es nodreix de diferents parts. Per exemple: no es pot explicar matemàtiques només utilitzant la part lògica-matemàtica, sinó que també s'ha d'utilitzar la part interpersonal i lingüística. (Bueno, 2019)

4.3.3. Neurociència i la intel·ligència emocional

La neurociència defineix a les emocions com a patrons de comportament que es desencadenen de manera preconscient i automàtica en qualsevol situació que impliqui un canvi en la situació en què es troba una persona (David Bueno, 2017).

Les emocions en els humans es generen en el cervell, en concret a les amígdales. No s'ha consensuat mai quantes emocions diferents poden generar ni com classificar-les. El principal problema per fer-ho és lingüístic, ja que és molt difícil expressar amb paraules les emocions.

Les emocions són molt importants, ja que qualsevol aprenentatge que tingui alguna component emocional el cervell ho interpretarà com a necessari per

a sobreviure, per tant ho memoritzarà i utilitzarà millor. També són essencials pel desenvolupament integral de les persones. Per aquest motiu és fonamental la intel·ligència emocional i incorporar educació emocional a l'escola.

A través de quines emocions hem d'adquirir els aprenentatges? Durant molts anys s'ha utilitzat la por, perquè és un mètode molt eficaç, però en el moment en el qual ja no es tingui l'obligació d'anar a un centre educatiu, possiblement no es voldran aprendre noves coses, perquè aprendre s'haurà associat amb la por. Així que hem d'aprendre a través de l'alegria i la sorpresa. Aquestes emocions no són tan potents com la por, però les conseqüències són molt diferents. En un futur quan els alumnes siguin adults relacionaran l'aprenentatge amb l'alegria i no la por. (Bueno, 2019)

MARC TEÒRIC FRACÀS ESCOLAR

5. DEFINICIÓ FRACÀS ESCOLAR

El terme *fracàs escolar* ha provocat i provoca moltes discussions, perquè és un terme molt ambigu. És difícil trobar una definició convincent, que s'ajusti als diferents obstacles que es pot trobar l'alumnat. En la següent taula s'agrupen diverses definicions que han proposat alguns autors:

Taula 5

Definicions fracàs escolar

AUTOR	DEFINICIÓ
Blanca	Desajust entre el procés d'ensenyament i l'aprenentatge de l'alumnat. (2008)
Castillo	Situació de caràcter circumstancial i relativa, que s'inicia a l'educació primària, cristal·litza a l'educació secundària obligatòria i no es pot separar de l'adolescència. (2006)
CEC ¹	Inadaptació i manca de rendiment acadèmic adequat. (2005)
González	Incapacitat de l'escola per proporcionar a l'infant el grau de maduresa adequat per enfrontar-se a la vida. (2005)
GRET ² - ICE ³	Construcció acumulativa mitjançant una trajectòria escolar que porta a una avaluació global negativa. (1998)
Marchesi	Manca d'assoliment, en finalitzar l'escola, dels coneixements i les habilitats necessàries per desenvolupar-se de manera satisfactòria en la vida social i laboral i prosseguir. (2003)

¹ Consell Escolar de Catalunya

² Grup de Recerca en Educació i Treball

³ Institut en Ciències de l'Educació

Martínez i Homs	Manca d'adquisició en el temps previst, i d'acord amb els programes i nivells escolars, dels coneixements i les habilitats que la institució escolar té marcats. (1992)
Molina	Procés acumulatiu de dificultats que, com una bola de neu, es fa més gran d'un curs a l'altre. (1998)
Navarrete	Procés de dificultats per assolir els objectius marcats pel sistema educatiu i adaptar-s'hi. (2007)

Font: Boada, C. et al. (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Recuperat de http://ctesc.gencat.cat/doc/doc_53893194_1.pdf

Nota: Ordre alfabètic

En aquest treball quan s'utilitzi el terme *fracàs escolar* es referirà a quan un infant no és capaç d'arribar al nivell mínim de rendiment acadèmic mitjà esperat a la seva edat. Per tant aquesta definició engloba: suspendre algunes assignatures, repetir de curs i l'abandonament escolar.

6. FRACÀS ESCOLAR AL NOSTRE ENTORN

Actualment, a Europa la taxa d'abandonament escolar es troba en un 10,3% (2019). Aquestes dades són bastant més baixes que les d'Espanya i Catalunya.

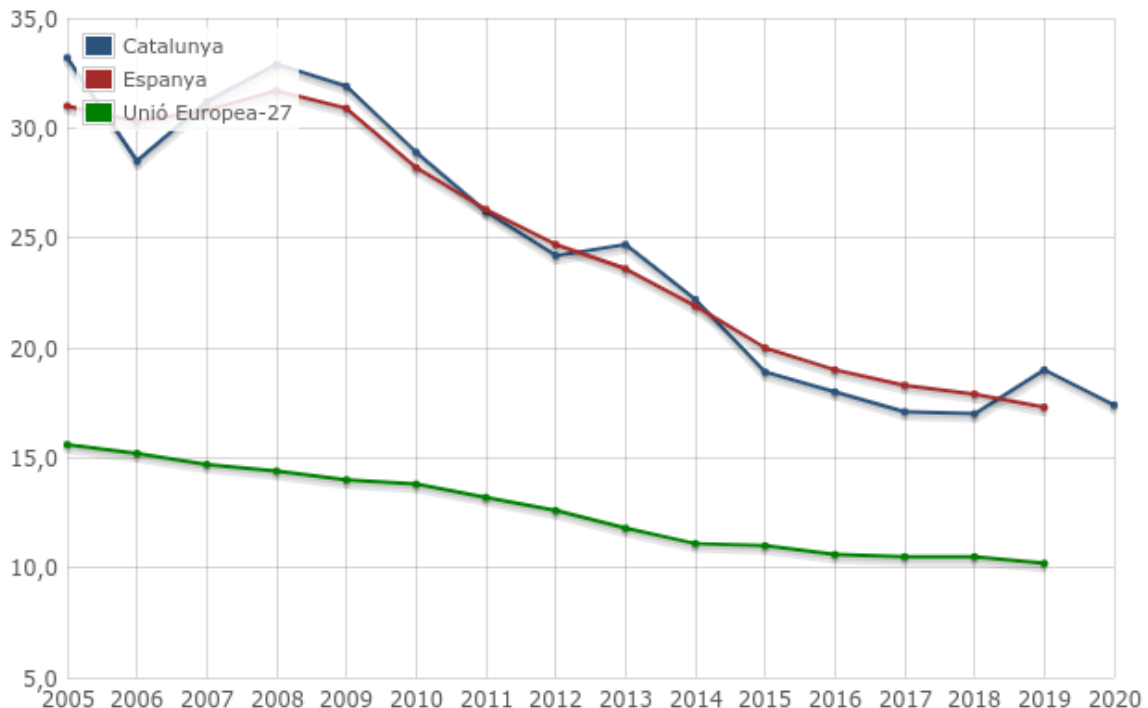
A Espanya la taxa d'abandonament escolar és d'un 16%. Aquest valor ha disminuït 12 punts en comparació a fa 10 anys, per tant l'any 2010 a Espanya l'abandonament escolar es trobava en un 28%. (La Moncloa, s.f.)

A Catalunya aquesta taxa és d'un 17,4% i amb els anys ha anat disminuint. (Idescat, 2021).

En el següent gràfic extret d'Idescat, es pot veure l'evolució de l'abandonament escolar a Europa, Espanya i Catalunya:

Gràfic 2

Abandonament prematur Europa, Espanya i Catalunya.



Font: Idescat. (2021). *Abandonament prematur dels estudis. Catalunya, Espanya i Unió Europea-27. 2005–2020.* Recuperat de <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ue&n=10101>

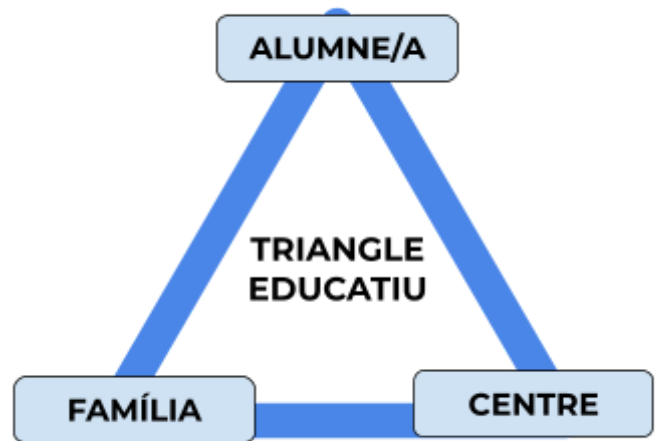
L'estratègia Europa 2020 es va comprometre a reduir la taxa d'abandonament escolar prematur d'Europa a un 10% durant el període del 2010 al 2020. Les dades del 2019 indiquen que aquesta taxa es trobava en un 10,3%. Per tant, es pot dir que el propòsit gairebé es va aconseguir. Aquest mateix any (2010), Espanya es va comprometre a baixar la taxa fins a un 15%. (Comisión Europea, s.f.)

En canvi, a La Cerdanya el percentatge de fracàs escolar als cursos de primària es troba molt per sota de les dades de Catalunya, Espanya i Europa. Segons una enquesta realitzada a les escoles de La Cerdanya, la taxa de fracàs escola es troba per sota del 10% (vegeu annex 8). En els cursos de secundària aquesta taxa és superior d'un 20% aproximadament (vegeu annex 9).

7. FACTORS DEL FRACÀS ESCOLAR

En el procés educatiu d'una persona estan involucrats diversos elements: l'alumne/a, el centre educatiu (també es refereix als docents) i la família, l'anomenat triangle educatiu. Aquests elements han d'ajustar-se i relacionar-se entre ells per tal de fer possible l'aprenentatge de l'infant. Així que tan sols que falli un d'aquests tres elements pot aparèixer el fracàs escolar. A continuació s'expliquen els factors relacionats amb cada un dels elements anteriors, encara que no són la causa del 100% dels casos del fracàs escolar, ja que entre un 25% i un 30% dels casos són deguts a causes desconegudes (Gabarró, 2010).

Figura 5
Triangle educatiu



Font. Elaboració pròpia

7.1. FACTORS DE L'ALUMNAT

Els factors relacionats amb l'alumnat són els factors més determinants del fracàs escolar. Causen entre el 45 i 50% dels casos de fracàs escolar (Gabarró, 2010). A continuació s'expliquen diverses circumstàncies de l'estudiant que afecten el seu rendiment escolar.

7.1.1. Factors afectius i emocionals

7.1.1.1 Autoconcepte i autoestima

L'autoconcepte és la imatge mental que té un individu sobre ell mateix. Es va formant al llarg de la vida de la persona i es veu afectat per les opinions, creences, idees, percepcions dels altres. En canvi, l'autoestima és la valoració que es fa una persona sobre ella mateixa. Per tant, aquests dos conceptes estan molt lligats entre ells, ja que l'autoestima depèn de les semblances entre l'autoconcepte d'un individu i la imatge del seu "jo ideal".

Quan l'autoconcepte o l'autoestima són negatius poden causar diversos problemes com la timidesa, la manca d'iniciativa, la depressió i fins i tot el fracàs escolar. (*Fracàs escolar*, 2011)

7.1.1.2. Cridar l'atenció

El fracàs escolar també és una forma de cridar l'atenció dels pares. Els fills saben que pels pares les notes són importants i que si aquestes comencen a disminuir, els progenitors mostraran més atenció cap a ells. Així que, els fills utilitzen el fracàs escolar com a una eina per reclamar l'atenció dels pares o donar per entendre que tenen algun problema o fins i tot que es senten sobrevalorats. (Rogeró, s.f.)

7.1.1.3. Addiccions

Les addiccions solen aparèixer durant l'adolescència, per tant quan els alumnes cursen l'Educació Secundària Obligatòria (ESO). Aquestes addiccions poden ser a les drogues, a l'alcohol o també, molt comú actualment, a les noves tecnologies. Les conseqüències que pot comportar el consum de drogues o l'addicció a les noves tecnologies són la violència, el suïcidi, la fatiga, els canvis en la personalitat i el fracàs escolar, entre d'altres. El fracàs escolar es produeix, principalment, a causa d'una actitud negativa, falta d'interès i absències freqüents. (Forum Terapeutic Asturias, s.f.)

Moltes vegades els nois i noies proven per primera vegada les drogues o alcohol a causa de la pressió social i a causa d'altres problemes com pot ser la baixa autoestima pot fer que l'infant es torni addicte a aquestes substàncies. (Forum Terapeutic Asturias, s.f.)

7.1.2. Factors biològics

7.1.2.1. Discapacitats i trastorns en el desenvolupament

Les discapacitats per causes físiques o psíquiques (com ara les visuals, les auditives, les motrius, els trastorns de la personalitat, la síndrome de Down,

l'ansietat...), o les situacions de vulnerabilitat de l'alumne (com, per exemple, les derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu o la situació social desfavorida) també poden dificultar els processos d'aprenentatge i derivar al fracàs escolar si no s'apliquen les adequades a cada cas. (Boada et al., 2011)

Per exemple, un de cada quatre alumnes suspenen o té un rendiment inferior als seus coneixements a causa de l'ansietat que els provoca els exàmens (García, 2013).

D'altra banda, entre un 5% i un 15% de la població en edat escolar pateix un trastorn de l'aprenentatge (TA) com el TDAH (5-10%), el TANV, la dislèxia (10-17%), la discalcúlia, la disgrafia o la disfàsia. Els TA són una de les causes més freqüents del fracàs escolar, ja que si aquests trastorns no es tracten els nens i nenes afectats es poden sentir desmotivats, desanimats, amb una baixa autoestima i amb problemes d'ansietat, que agreugen la situació escolar. (Sant Joan de Déu, s.f.)

El TDAH i la dislèxia són els trastorns de l'aprenentatge més comuns. En concret, un estudi (Study ACADEMICA. Fischer, 2003) va calcular que un 42% dels infants amb trastorn de dèficit d'atenció i hiperactivitat repeteixen curs. En canvi, només un 13% dels alumnes que no pateixen TDAH es troben en aquesta situació. També Javier Quintero (2012), director de Psiquiatria de l'Hospital Infanta Leonor de Madrid, afirma que un de cada tres casos de fracàs escolar té com a origen el TDAH no diagnosticat.

7.1.3. Factors intel·lectuals

Per aquest factor es necessita calcular el QI. Aquest es pot donar tres resultats diferents: inferior, superior o dins dels valors mitjans.

En el primer cas, la gent que obté un valor inferior al mitjà en un test intel·lectual (15% de la població) té dèficit intel·lectual, per tant té grans possibilitats que pateixi fracàs escolar, ja que no poden seguir el ritme

normal de la classe. Tot i que el dèficit intel·lectual és una causa del fracàs escolar no es pot afirmar que és la causa única i principal d'aquest problema. Binet ho va voler demostrar a través d'un experiment on va participar 336 persones que havien patit fracàs escolar, i va descobrir que 164 d'aquest tenien una bona capacitat intel·lectual (González, 1988).

En el segon cas, també es troben casos de fracàs escolar. Les persones que tenen un desenvolupament intel·lectual superior a la resta (15% de la població) i no se'ls hi ha detectat sovint s'avorreixen durant l'horari lectiu, ja que les classes no capten el seu interès perquè no estan adaptades al seu nivell intel·lectual. Aquesta manca d'interès fa que l'alumne deixi de treballar i que al final si no es detecta a què es deu la desmotivació de l'alumne/a, la situació pot abocar al fracàs escolar. (García, 2013)

En l'última situació, si un alumne/a amb un nivell intel·lectual dins dels valors mitjans (70% de la població) pateix fracàs escolar no és causat per un factor intel·lectual, sinó per una de les altres causes que existeixen.

7.1.4. Factors relacionats amb el sexe

Moltes vegades s'ha intentat trobar una relació entre el sexe de l'alumnat i el seu rendiment escolar. En alguns casos, els resultats mostren una diferència entre les respostes dels nois i noies segons la matèria avaluada (Calero i Waisgrais, 2008), mentre que en d'altres no s'observa la influència del sexe en el rendiment escolar.

La majoria dels estudis identifiquen que els nois tenen més bons resultats amb les habilitats numèriques, i les noies amb les llengües (Maccoby i Jacklyn, 1975; Wilson i Vanderberg, 1976; Yen, 1975; Feingold, 1992 et al.). Tanmateix, aquest tema és molt controvertit.

Amb el que no es té dubtes és que les noies tenen més bon rendiment escolar i un índex inferior de fracàs escolar, respecte al dels nois. Per

exemple, a Catalunya un 41% dels nois de quinze anys es troben en risc de patir fracàs escolar i en el cas de les noies només un 19% (FEDAIA, 2012).

7.1.5. Manca de motivació

Una altra causa del fracàs escolar que es considera que té una repercussió molt important és la motivació de l'alumnat. En alguns estudis es demostra que la motivació és l'element decisiu en el rendiment escolar. El nivell d'execució intel·lectual no és només efecte de l'habilitat de la persona sinó també de la motivació d'aquesta (Pérez-Rosas, 2002). Això explica el fet que estudiants amb un mateix nivell intel·lectual obtinguin resultats diferents en algunes proves.

7.2. FACTORS FAMILIARS

Sociòlegs, pedagogs i en general, les persones que estudien el funcionament del sistema escolar, coincideixen a destacar la importància del paper de la família en la trajectòria escolar de l'alumnat (Bonal, 2004). Entre un 18% i un 20% del fracàs escolar és causat per factors familiars o de l'entorn (Gabarró, 2010). En els següents punts hi ha diverses situacions familiars que poden causar fracàs escolar a un infant.

7.2.1. Factors socioeconòmics

Les causes socioeconòmiques afecten de forma directa i indirecta als nens i nenes que les pateixen. Algunes d'aquestes situacions que poden provocar el fracàs escolar són: l'atur, la pobresa i la classe social.

Actualment a Espanya, un 14,3% de les famílies es troben afectades per l'atur, que en el cas dels immigrants afecta un 26,58% (SEPE, 2021). A causa d'això i d'altres motius, més del 28% dels infants d'Espanya són pobres (Save The Children, s.f.). Aquests nens i nenes que viuen en pobresa repeteixen quatre vegades més que els que no viuen en aquesta situació (Ferrer, 2019). Succeeix aquest fet, perquè aquests infants no disposen del material escolar necessari, no participen en activitats extraescolars i no reben suficient atenció dels pares a causa de la inestabilitat econòmica.

També s'ha demostrat que les diferents classes socials afecten el fracàs escolar a llarg termini. A la següent taula es pot veure aquest fet:

Taula 6

Taxa (%) fracàs escolar entre la població de 19 i 20 anys

Any	Classe alta	Classes mitjanes	Classe obrera	Classe agrària
1991	1,9%	6,7%	13,3%	20,5%
1997	3,8%	6,9%	10,5%	16,1%
2001	3,1%	8%	12,7%	15,3%
2004	4,1%	10,8%	18,1%	23,1%
2007	5,8%	17,9%	24,4%	31,4%

Font.: Gabarró, D. (2010). *El fracàs escolar? La solució inesperada del gènere i la coeducació*. Recuperat de https://edu21.cat/files/continguts/fracas_cat.pdf

Nota. Fracàs escolar=no acabar educació obligatòria

Els immigrants també pateixen més fracàs escolar que la resta de població. Un estudi realitzat pel Centre d'Estudis Demogràfics de la UAB (2018) mostra que els estudiants autòctons que no assoleixen l'ESO representen un 10,3%. En canvi, un 17,3% dels alumnes de segona generació d'immigrants (han nascut a Espanya, però provenen d'una família immigrant) pateixen fracàs escolar i els de primera generació (nascuts a l'estranger) són un 29,2%.

7.2.4. Estils educatius dels pares

Els pares que busquen una disciplina extrema o un excés de perfecció per part del seu fill o filla en l'àmbit acadèmic fan crear una gran inseguretats a l'infant quan no arriba als alts nivells que volen els seus pares i com a conseqüència es sentiran frustrats i podran encara baixar més les seves notes.

D'altra banda l'excés de protecció dels pares (el nen/a aviciat) també produeix inseguretats als seus fills, perquè no saben enfrontar-se sols a les dificultats i frustracions de l'escola i, en general, de la vida. (Menéndez, s.f.)

7.2.3. Situacions excepcionals

Algunes situacions que alteren la família com la mort o la malaltia d'un familiar o un amic proper, la separació dels pares, el nou matrimoni dels pares, l'abandonament d'un progenitor, el naixement d'un germà o germana, l'addicció a les drogues d'un familiar... Totes aquestes circumstàncies poden afectar l'equilibri emocional de l'estudiant, fent que el seu rendiment escolar disminueixi. (Menéndez, s.f.)

7.3. FACTORS DEL CENTRE EDUCATIU

Diferents elements i/o problemes del centre educatiu també poden afectar en els estudis dels infants. Encara que els factors del centre educatiu només són els causants d'un 5%-6% dels casos de fracàs escolar, si una escola té moltes mancances, pot fer que l'índex de fracàs escolar en el seu centre augmenti (Gabarró, 2010). A continuació s'anomenen algunes d'aquestes mancances que existeixen a les escoles.

7.3.1. Sistema educatiu

7.3.1.1. Falta d'un sistema preventiu eficaç

Encara que normalment el fracàs escolar apareix durant l'adolescència, es desenvolupa molt abans, durant els cursos de primària. Aquest fet succeeix perquè no hi ha un sistema preventiu eficaç que pugui resoldre els diferents problemes que poden sorgir en aquesta etapa d'aprenentatge i tampoc es dona la suficient importància al paper de la família per evitar el fracàs escolar. La falta de comunicació entre l'escola i la família fa que els problemes s'agreugin i siguin més difícils de resoldre durant la secundària. (FEDAIA, 2012)

7.3.1.2. Sistema educatiu no adaptat a l'alumnat

Una altra causa relacionada amb el sistema educatiu actual a Espanya és que, com explica Rodrigo Martínez de Ubago (professor dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC), cada infant té una personalitat diferent establerta pels seus gens, però a les escoles eduquen tots els alumnes de la mateixa manera, quan això no és possible. S'haurien d'adaptar les classes a cada alumne sense discriminar o menysprear a ningú.

7.3.1.3. Separació per nivells

Un de cada tres instituts catalans separa els alumnes per nivells. Aquesta pràctica, però, no és afectiva per a tothom, ja que aquesta tècnica perjudica els de nivell baix i beneficia els de nivell alt. Un estudi realitzat per investigadores del de l'Institute of Education in London, Susan Hallam i Samantha Parsons ho van demostrar observant el comportament de 2500 nens i nenes de sis anys. (Adams, 2014)

7.3.2. El professorat

El professorat és un element clau per millorar el rendiment de l'alumnat, ja que les seves idees, pensaments, creences... tenen un gran impacte sobre la imatge que els nens construeixen d'ells mateixos (Díez-Elola, 2021). Per tant, si els docents no estan suficientment ben qualificats o tenen algun tipus de problema també poden provocar el fracàs escolar dels seus alumnes.

Els problemes més comuns del professorat que afecten el rendiment acadèmic dels nens i nenes són: manca de formació psicopedagògica, amotivació laboral, no tenir cura de la relació mestre-alumne, no tenir cura de la integració social dels infants (causant marginació en el grup classe), estil educatiu amb poca autoritat, problemes de la personalitat d'ells mateixos i les absències (Fageda i Renom, 1991).

7.3.3. Crisis econòmica i educativa

La crisi econòmica dels últims anys ha fet que la inversió econòmica de les escoles públiques disminuís. Aquest fet ha produït diversos problemes com: ràtios molt grans, falta de recursos (principalment material escolar i noves tecnologies), menys beques i ajudes... Tots aquests motius han fet que el fracàs escolar augmenti, ja que s'ha dificultat l'accés a l'educació i les classes s'han fet més complicades. (Sánchez, 2017)

7.3.4. Assetjament escolar

L'assetjament escolar o el bullying és un maltractament mental o físic guiat per un individu o un grup d'individus, els assetjadors, contra una persona que no es pot defensar per si mateix, la víctima. Aquest fet passa durant l'etapa escolar i normalment entre adolescents.

El bullying pot causa moltes conseqüències que poden derivar al fracàs escolar d'un infant. Algunes d'elles són: fòbia a l'escola, ansietat, dificultat de concentració, baixa autoestima, depressió i fins i tot, intent de suïcidi. (Orientats, s.f.)

7.4. EFECTE PIGMALIÓ

L'efecte Pigmalíó també és una altra de les causes del fracàs escolar. A diferència dels altres factors, aquest no només està implicat un dels elements del triangle educatiu (escoles, alumne/a i família), sinó que intervenen tots tres.

L'efecte Pigmalíó és quan les expectatives que es té sobre una persona s'acaben complint sense que, conscientment, s'hagi intervingut. L'efecte Pigmalíó demostra que les persones tendeixen a comportar-se segons les creences que els altres tenen d'elles. En l'educació, l'opinió d'un individu pot afectar en el rendiment acadèmic d'una altra persona. (Vilallonga, 2017)

El terme d'efecte Pigmalíó va ser proposar per Robert Rosenthal i Leonore Jacobson a partir de dos experiments que van realitzar per contrastar la

seva hipòtesi: els mestres o les persones que tenen algun poder quan expressen en públic una opinió a algun grup o individu són capaços de transformar objectivament l'autoconcepte que havia interioritzat aquest grup o individu.

El primer experiment va ser realitzat amb ratolins. Es va repartir 6 ratolins de laboratori, triats a l'atzar sense cap diferència objectiva, a dos grups d'estudiants. En el primer grup d'estudiants se'ls hi va fer creure que els seus ratolins donarien un resultat excepcional en unes proves de laberints, i en canvi, a l'altre grup se'ls hi va dir que s'esperaven uns resultats dolents dels seus ratolins. Finalment, el primer grup de ratolins va obtenir un resultat molt millor que l'altre. Això va ser així, perquè el grup guanyador de ratolins van ser motivats i se'ls hi va mostrar com passar les proves.

El segon experiment (1968), Rosenthal va voler demostrar l'efecte Pigmalión en els humans. Per fer-ho, va fer passar proves de quocient intel·lectual a un grup de nens i nenes de l'Oak School (Napa, Califòrnia). A continuació va fer creure als mestres que a l'atzar un 20% d'infants eren brillants i prometedors. Al cap d'un any aquests nens i nenes havien augmentat molt significativament els seus resultats en els exàmens i, fins i tot, el QI es va veure afectat.

La validesa d'aquests experiments ha estat molt discutida al llarg del temps, ja que els resultats en altres situacions a vegades no han estat els predits per Rosenthal i Jacobson. El que s'ha aprovat a l'aula són situacions de 'Pigmalión negatiu': quan un mestre o familiar no creu en les potencialitats de l'infant, aquest tendeix a disminuir el seu rendiment acadèmic.

En conclusió, l'efecte Pigmalión no només afecta l'àmbit de l'educació, sinó que es pot observar en altres entorns com: l'esport, la feina o en l'amor. Però en el cas de l'educació, pot ser una de les causes del fracàs escolar, ja que si un docent o un familiar desvalora o desmotiva a l'infant els seus resultats poden veure's afectats. (Alcoberro, s.f.)

MARC PRÀCTIC

8. ENTREVISTES

Per tal de complementar la informació d'aquest treball, s'has realitzat diverses entrevistes. En total tres, una a un expert d'intel·ligència emocional i dues més a dos testimonis anònims que han patit fracàs escolar a causa de l'efecte Pigmalíó.

8.1. ENTREVISTA PAU LÓPEZ (vegeu annex 5)

8.1.1. Biografia

En Pau López, psicòleg, expert en intel·ligència emocional i director de lleure, va néixer a Begur i actualment és veí de Palafrugell. Es considera una persona afable, optimista, d'idees clares i generadora d'oportunitats.

Després de 6 anys de formació especialitzada, ha decidit continuar el seu camí professional en solitari. Així va ser com va néixer *PL talent*, l'any 2016, una marca personal amb metodologia pròpia. Ofereix diversos serveis i encarats en diferents àmbits i sectors com: acadèmic, familiar, públic, privat i sessions individuals.

Figura 6
Pau López



Font. PL Talent (s.f.). Pau López. Recuperat de <http://www.pltalent.com/pau-lopez/>

8.1.2. Discussió i conclusió

En aquesta entrevista en Pau López explica diversos aspectes sobre la intel·ligència emocional a l'escola i també dona la seva opinió i reflexiona sobre la suposada relació entre la intel·ligència i el fracàs escolar.

Primer de tot ens defineix el concepte d'*intel·ligència*. Per a ell, la intel·ligència està lligada amb l'aprenentatge i la genètica. És allò que sabem.

Seguidament, explica la importància que ha tingut la teoria de les Intel·ligències Múltiples per a la Intel·ligència Emocional. Aquesta última la defineix com el resultat d'un procés de competències que serveixen pel dia a dia i especialment en moments d'impacte emocional.

Existeixen diversos mètodes per treballar la intel·ligència emocional a les escoles. Un element de gran importància en l'educació, com diu en Pau, és l'exemple. Per tant, és de gran utilitat emprar aquesta eina per a l'autogestió dels infants. També és essencial incorporar valors que permetin assolir la concòrdia entre els objectius acadèmics i l'acompanyament emocional. Per fer possible tots aquests mètodes són necessaris recursos i temps.

En Pau explica que el principal problema en l'educació a l'hora de treballar la intel·ligència emocional és la falta de formació dels docents. Aquest fet es pot relacionar amb el que s'ha analitzat a partir de la recerca bibliogràfica al marc teòric; l'elevada importància que es dona al QI. A part d'aquesta carència, n'existeixen d'altres com: el sistema focalitzat en la intel·ligència tradicional, horaris poc flexibles i molts objectius acadèmics alhora. Per aquest motiu és molt diferent com es treballa la intel·ligència emocional a estudis postobligatoris (batxillerat) i a infantil.

Des del punt de vista d'en Pau López, el fracàs escolar és quan un alumne/a no assoleix el nivell mínim que es demana en el seu curs acadèmic, però creu que s'hauria d'incloure el desenvolupament de valors, habilitats socials, emocionals... perquè una de les causes principals del fracàs escolar són motius emocionals. També considera que aquest terme s'hauria d'anomenar *fracàs acadèmic*, perquè l'escola no només engloba les notes.

Segons en Pau, el sistema educatiu s'està quedant enrere. La societat avança molt ràpid i aquest no sembla avançar. Actualment a les escoles, encara donen més importància a la intel·ligència matemàtica i lingüística i deixen les altres de banda. També es continua avaluant els infants a partir de notes que treuen en moments puntuals, això provocar que l'alumnat estudiï per aprovar i no per aprendre. Però, amb la introducció de l'avaluació contínua i de l'educació emocional, creu que la taxa d'abandonament escolar disminuirà.

Finalment, en Pau reflexiona sobre el tema de la intel·ligència i el fracàs escolar. Estan relacionats? Segons l'expert en intel·ligència emocional, aquests conceptes no estan necessàriament associats. Hi ha moltes persones que tenen un currículum acadèmic excel·lent, però manquen en habilitats socials. Això mateix pot succeir al revés. Una persona amb una intel·ligència intel·lectual (QI) baixa pot tenir altres habilitats, com per exemple, interpersonals, corporals o musicals.

En conclusió, en Pau remarca la importància de renovar el sistema educatiu introduint-li la intel·ligència emocional, formant a docents. Això disminuiria el percentatge de fracàs escolar a Espanya. A més a més afirma que la intel·ligència no és el motiu principal del fracàs escolar, per tant una persona que pateix fracàs escolar no deixa de ser més o menys intel·ligent.

8.2 ENTREVISTES EFECTE PIGMALIÓ

Moltes persones, més de les que ens pensem, han estat negativament influenciades en l'àmbit educatiu per les expectatives dels altres. Per aquest motiu, he entrevistat a dues persones que durant algun moment del seu recorregut acadèmic un familiar o docent els ha desvalorat amb algun comentari i que després de diverses situacions en les quals semblava que aquests comentaris fossin certs, han arribat molt més lluny del que mai ningú s'havia pensat.

Aquestes dues entrevistes són anònimes, ja que els entrevistats expliquen una experiència molt personal per a ells.

8.2.1. Discussió i conclusió entrevista anònim 1 (vegeu annex 6)

Aquesta entrevista està realitzada a una persona que ha estat recentment afectada per l'efecte Pigmalión per part de la seva família i de l'escola (encara que de part d'un docent fos fa anys, els efectes els ha tingut actualment quan s'ha assabentat del què havia passat). Gràcies a aquesta entrevista podem descobrir diversos impactes que pot causar l'Efecte Pigmalión.

Tot comença amb els comentaris dels seus pares que la comparaven amb el seu germà. Això la feia estar molt malament sobretot emocionalment, ja que si no arribava el nivell del seu germà, els seus pares no estaven contents. Això va provocar que al cap del temps de suportar aquests comentaris, aquesta situació anés més enllà de la salut emocional i també va afectar el seu rendiment acadèmic, disminuint de manera considerada. Un altre fet que va fer que empitjorés la situació, va ser quan es va assabentar que una professora, diversos anys enrere, li va dir a la seva mare que no arribaria mai a poder estudiar més enllà de la secundària, ja que no tenia habilitats per les llengües.

L'entrevistada no és que no pogués fer batxillerat, sinó que en creure's els diversos comentaris que li havien fet, tot semblava que no podria superar aquest curs. Però, després d'ajuda emocional i el suport del seu entorn va poder tornar a la seva normalitat acadèmica.

Ella explica que està segura que si en comptes de fer-li comentaris negatius, l'haguessin ajudat i motivat durant el seu recorregut acadèmic, mai s'hauria trobat en l'anterior situació. Tampoc nega que "gràcies" a tots aquests comentaris va començar a esforçar-se més en els estudis per

demostrar que ella podia ser igual que el seu germà, perquè en aquest moment ella no es creia que no pogués.

L'última pregunta d'aquesta entrevista l'entrevistada ens explica que se la va desvalorar per culpa de les llengües i que amb això una professora van determinar el seu futur, però ella era molt bona amb els esports i mai se la va valorar per això a l'escola.

En conclusió, les expectatives dels altres, inconscientment, poden causar molts problemes, encara que també pot ser a l'inrevés. Per tant, s'ha d'anar amb compte el que es creu d'una persona, perquè pot afectar greument en la seva salut mental i també quotidiana.

8.2.2. Discussió i conclusió entrevista anònim 2 (vegeu annex 7)

Aquesta segona entrevista on l'entrevistat a patit els efectes de l'Efecte Pigmalíó, també explica un altre factor del fracàs escolar que s'ha esmentat en aquest treball.

Primer de tot, aquest noi patia fracàs escolar principalment per un motiu de falta de motivació, una de les principals causes per les quals els infants es troben en aquesta situació. Això es va agreujar a causa del comentari que el director de l'escola on va cursar secundària va fer als seus pares (no podria arribar més enllà de l'ESO). A causa d'aquest comentari les seves notes no van disminuir, perquè ja eren molt baixes, però va afectar les seves ganes de seguir estudiant.

La principal causa per la qual el comentari del docent no el va afectar gaire és gràcies al suport dels seus pares i perquè mai va arribar a creure-s'ho del tot. El suport de la família i la seva força de voluntat, va fer que actualment tingui dues carreres.

Seguidament, cal remarcar els seus punts forts: habilitats esportives, autoconeixement i treball sota pressió. L'única habilitat que es treballa més a l'escola d'aquestes tres, és el treball sota pressió. Segurament, per aquest motiu, al setembre, la seva última oportunitat per aprovar, treia més bones notes que durant la resta de l'any. Però les altres habilitats no se'ls hi dona tanta importància, per això el director de l'escola tampoc va contemplar un futur esportiu per aquesta persona.

Concloent, podem veure que la falta de motivació i les expectatives dels docents són factors del fracàs escolar molt comuns a la nostra societat. Una idea clau d'aquesta entrevista és que encara que algú tregui uns resultats dolents a l'escola, no es pot desvalorar, ja que moltes vegades darrere d'aquestes baixes notes hi ha un altre problema no relacionat amb la intel·ligència. En aquest cas, la falta de motivació.

8.2.2.1. Comparació entrevistes

Les dues entrevistes anteriors el seu tema principal és l'efecte Pigmalión i com pot afectar aquest al rendiment acadèmic a una persona. Però, com es pot comprovar, les dues persones entrevistades van viure aquesta experiència totalment diferent.

Per una banda, el primer cas l'entrevistada arriba un moment on es creu tots els comentaris que ha rebut durant els anys i comença a patir fracàs escolar.

Però en canvi, per l'altra banda, el segon cas les expectatives del professor l'afecten però no d'una manera tan greu com en el primer cas.

La causa principal per la qual les dues persones van reaccionar diferent a una situació semblant, és la intel·ligència emocional. La primera persona va creure's els comentaris que es van fer sobre ella perquè com afirma a l'enquesta no estava passant per un bon moment emocional. Per tant els

comentaris negatius de les altres persones van afectar més en ella que no en el segon entrevistat.

Gràcies a aquestes dues entrevistes s'ha pogut demostrar que l'efecte Pigmalión és una causa del fracàs escolar i l'important paper de la intel·ligència emocional a l'educació.

9. ENQUESTA A LES ESCOLES DE LA CERDANYA

Per tal d'apropar aquest treball més a La Cerdanya, vaig decidir passar una enquesta a totes les escoles d'aquesta comarca i descobrir diversos aspectes de la intel·ligència i el fracàs escolar. Per exemple, si inclouen la intel·ligència emocional o les intel·ligències Múltiples al seu sistema educatiu, descobrir el tant per cent d'infants que pateixen fracàs escolar o són superdotats i si realment els alumnes amb altes capacitats són bons amb tot. Vaig realitzar dues enquestes, una per les escoles on es pot cursar primària i una altra per secundària.

9.1. RESULTATS ENQUESTA PRIMÀRIA

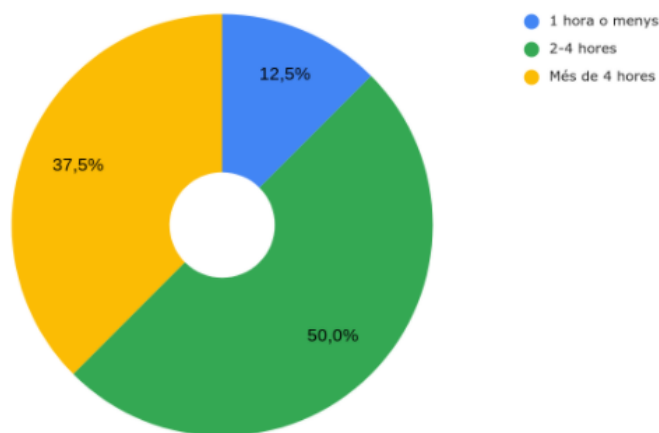
Després de realitzar l'enquesta a 8 escoles⁴ de La Cerdanya amb diferents sistemes educatius, he obtingut uns resultats que em permeten valorar el coneixement d'aquestes escoles envers les teories de la intel·ligència i descobrir el tant per cent de fracàs escolar entre els alumnes de primària de La Cerdanya. A continuació faré per cada pregunta una petita conclusió i finalment una conclusió general.

Les dues primeres preguntes són d'informació bàsica de cada escola. La majoria de les escoles de La Cerdanya són públiques.

A continuació, sobre les preguntes de la intel·ligència emocional, a totes les escoles, el seu sistema educatiu inclou la intel·ligència emocional i li dediquen una mitjana de 3 hores cada mes. Principalment la treballen a partir de xerrades, tallers o a l'hora de tutoria.

Gràfic 3

Temps que dediquen les escoles de primària de La Cerdanya a la intel·ligència emocional durant un mes



Font. Elaboració pròpia

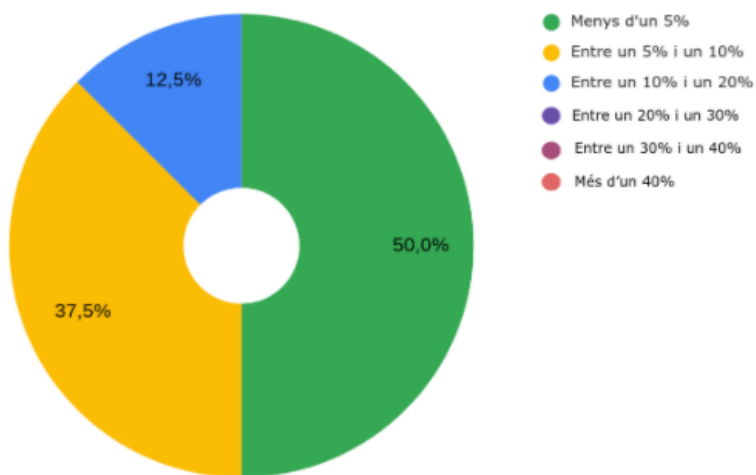
⁴Escola Santa Coloma (Ger), Escola Santa Cecília (Bolvir), Escola Alfons I (Puigcerdà), Llums del Nord (Puigcerdà), Escola Jaume I (Llívia), Bac de Cerdanya (Alp), Escola Vedruna (Puigcerdà) i Mare de Déu de Talló (Bellver)

Les Intel·ligències Múltiples també són conegudes a tots els centres encara que, en general, tenen més dificultats de posar-la en pràctica, a causa de falta de recursos humans i materials. L'apliquen a les aules a través d'activitats cooperatives, tutories, tallers i amb diversitat d'activitats per potenciar totes les intel·ligències.

Per una banda, la taxa de fracàs escolar (primària) a La Cerdanya és bastant baix. El 50% de les escoles afirmen que menys d'un 5% dels seus alumnes pateixen fracàs escolar. Un 37,5% es troba entre un 5% i un 10% i la resta entre un 10% i un 20%. Per tant, podem afirmar que a la comarca de La Cerdanya el fracàs escolar es troba bastant per sota de la taxa de Catalunya o Espanya.

Gràfic 4

Tant per cent fracàs escolar alumnes de primària a la Cerdanya

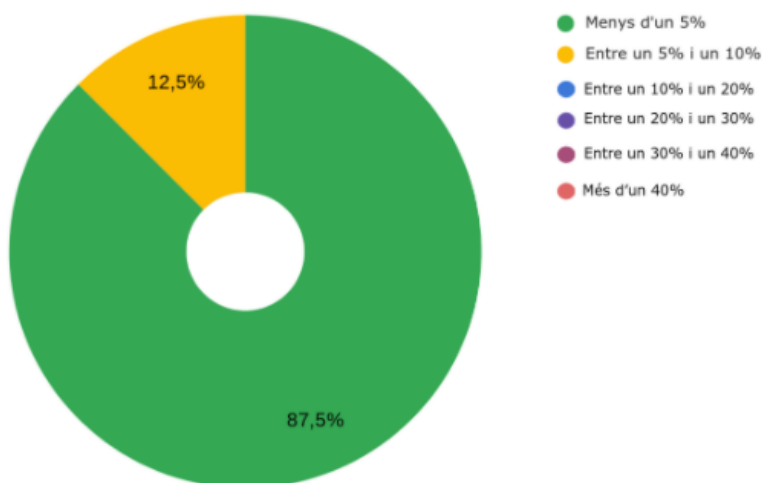


Font. Elaboració pròpia

Per l'altra, el tant per cent d'alumnes amb altes capacitats també és bastant baix. Gairebé totes les escoles han afirmat que menys d'un 5% del seu alumnat tenen altes capacitats. La resta es troba entre un 5% i un 10%.

Gràfic 5

Tant per cent alumnes de primària amb altes capacitats a la Cerdanya



Font. Elaboració pròpia

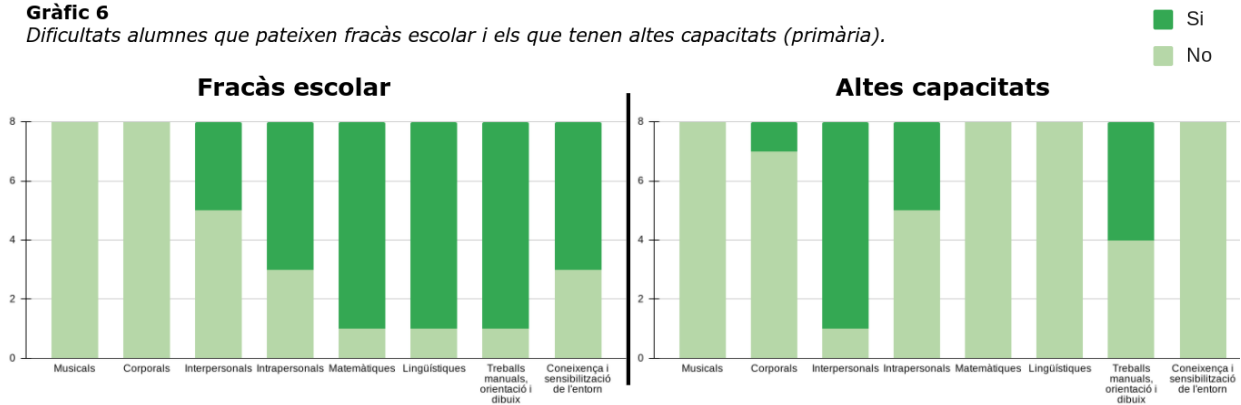
Les dues següents preguntes m'han ajudat a descobrir i demostrar que les persones amb altes capacitats no són bones amb tot i les que pateixen fracàs escolar tampoc són dolentes amb tot. Cadascú té les seves destreses i debilitats.

En general, segons les respostes adquirides a l'enquesta, gairebé tots els alumnes que pateixen fracàs escolar tenen dificultats amb les matemàtiques, les llengües i el dibuix, orientació i treballs manuals. Alguns no tenen habilitats intrapersonals ni amb l'entorn. En canvi, no presenten cap problema per la música i ni les habilitats corporals (esport).

L'alumnat amb altes capacitats coincideix bastant en ser el contrari dels que pateixen fracàs escolar. Són hàbils amb les matemàtiques, les llengües, l'entorn i la música. En canvi, tenen bastantes dificultats amb el dibuix, l'orientació i els treballs manuals, habilitats corporals, habilitats intrapersonals i sobretot amb les habilitats interpersonals.

Gràfic 6

Dificultats alumnes que pateixen fracàs escolar i els que tenen altes capacitats (primària).

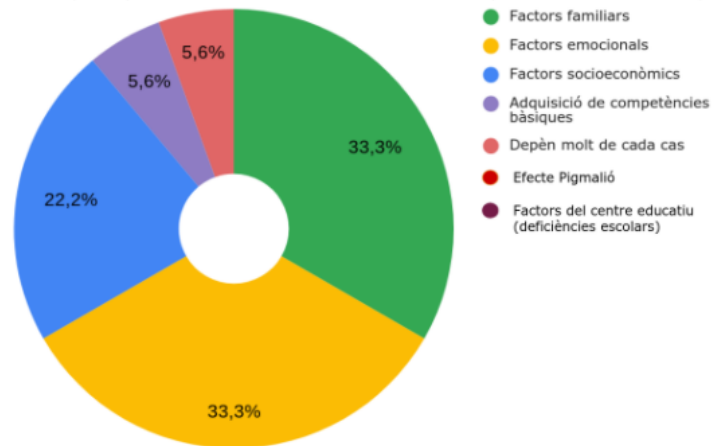


Font. Elaboració pròpia

Les causes principals del fracàs escolar a La Cerdanya són: factors familiars, factors emocionals i factors econòmics. Per tant, tots els centres estan d'acord que la intel·ligència i el fracàs escolar no estan sempre relacionats.

Gràfic 7

Factors principals del fracàs escolar d'alumnes de primària a La Cerdanya



Font. Elaboració pròpia

Com a conclusions generals, les escoles de la Cerdanya on es pot cursar primària inclouen la Intel·ligència emocional i les Intel·ligències Múltiples en els seus sistemes educatius. Això pot ser un motiu pel qual la taxa de fracàs escolar durant els cursos de primària a La Cerdanya sigui bastant baixa. També a partir de les dades recollides en aquesta enquesta, es demostra que tothom és més o menys intel·ligent per certes coses. Les persones que pateixen fracàs escolar tenen unes habilitats diferents que les que són superdotades.

Per veure els resultats complets d'aquesta enquesta vegeu a l'annex 8.

9.2. RESULTATS ENQUESTA SECUNDÀRIA

A La Cerdanya només hi ha dos centres educatius on es pugui cursar secundària, aquests són: l'Institut Pere Borrell i l'Escola Vedruna, els dos a Puigcerdà. Un centre és públic i l'altre concertat.

Primer de tot, els dos centres inclouen la intel·ligència emocional en el seu sistema educatiu. En un dels casos, la treballen com una assignatura i durant l'hora de tutoria. En canvi, l'altre la treballa tant en una assignatura

(ètica, optatives i tutoria)

que com tallers i xerrades.

Una de les escoles treballa

la intel·ligència emocional

una mitjana d'1 hora o

menys cada mes i l'altra

entre 2 i 4 hores en

aquest mateix període de

temps. Aquesta dada en

comparació a l'educació

primària disminueix, és a

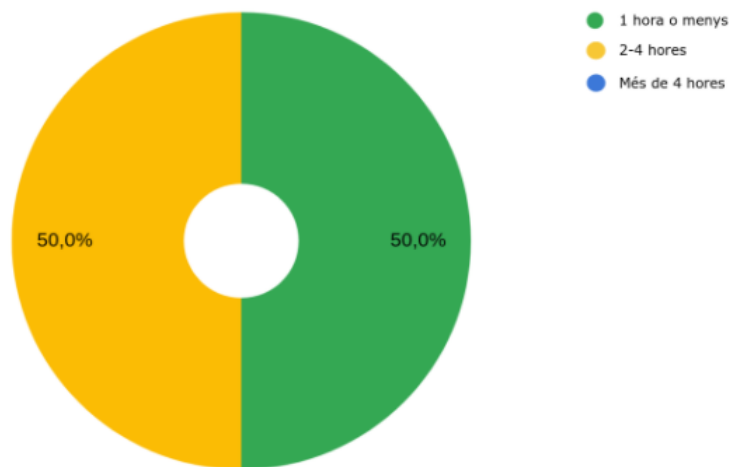
dir, a secundària a La

Cerdanya dediquen menys

temps a fomentar la intel·ligència emocional.

Gràfic 8

Temps que dediquen les escoles de secundària de La Cerdanya a la intel·ligència emocional



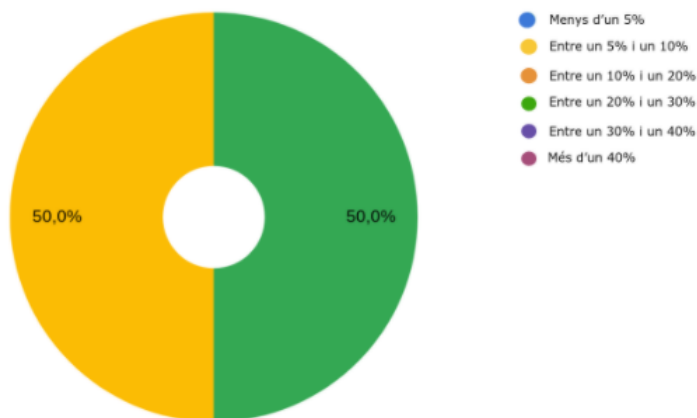
Font. Elaboració pròpia

Seguidament, sobre la teoria de les Intel·ligències Múltiples, tots dos centres la coneixen, però no la utilitzen d'una manera concreta a les hores lectives. Una de les activitats que sovint realitzen per incentivar alguna de les intel·ligències múltiples són les activitats en grups cooperatius.

Per una banda, a les escoles de La Cerdanya que ofereixen estudis de secundària tenen un tant per cent d'entre un 10% i un 30% de fracàs escolar. Aquesta dada és bastant més elevat que la de primària, ja que molts dels factors del fracàs escolar comencen a aquesta etapa.

Gràfic 9

Tant per cent d'alumnes de secundària de La Cerdanya que pateixen fracàs escolar.

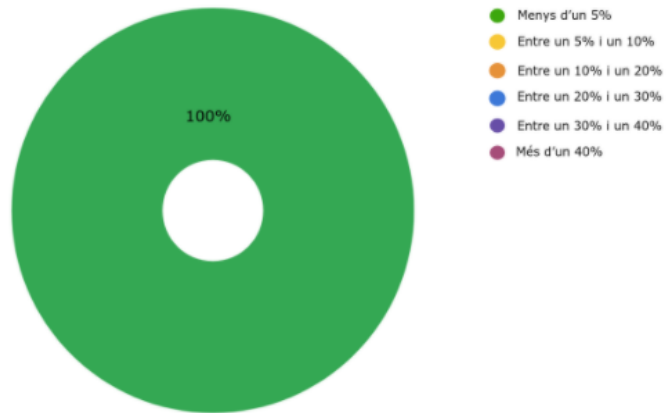


Font. Elaboració pròpia

Gràfic 10

Tant per cent d'alumnes de secundària de La Cerdanya amb altes capacitats.

Per l'altra banda, la taxa de casos d'alumnes amb altes capacitats és bastant baixa. Menys d'un 5% de l'alumnat que cursa secundària a La Cerdanya té un quocient intel·lectual (QI) superior a la mitjana.

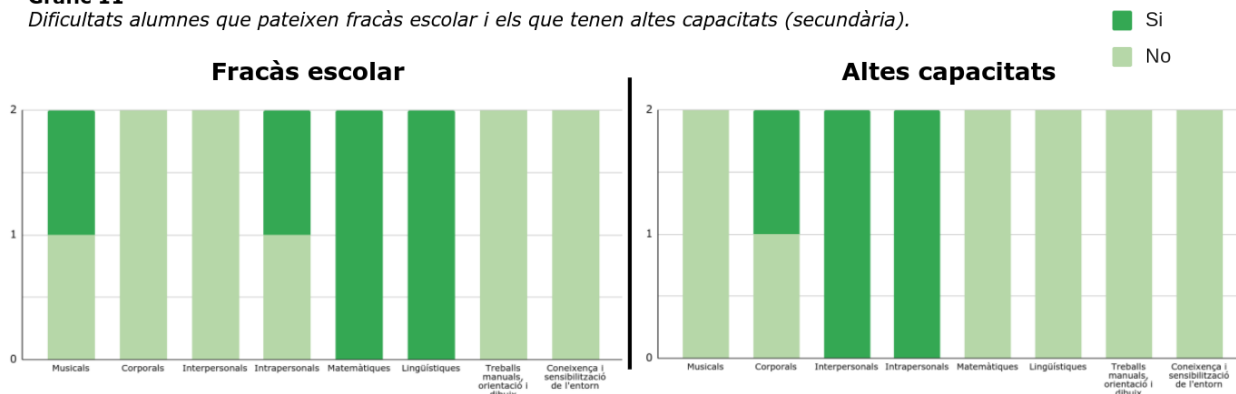


Font. Elaboració pròpia

En els següents gràfics elaborats a partir de les respostes de l'enquesta es pot veure de manera molt clara amb quines habilitats destaquen i quines són les seves debilitats. En general els alumnes que pateixen fracàs escolar presenten dificultats, principalment, amb les matemàtiques i les llengües. Sovint també tenen problemes amb la música i les habilitats intrapersonals. En canvi, els punts dèbils de les persones amb un QI elevat són les habilitats interpersonals i les intrapersonals; la intel·ligència emocional.

Gràfic 11

Dificultats alumnes que pateixen fracàs escolar i els que tenen altes capacitats (secundària).

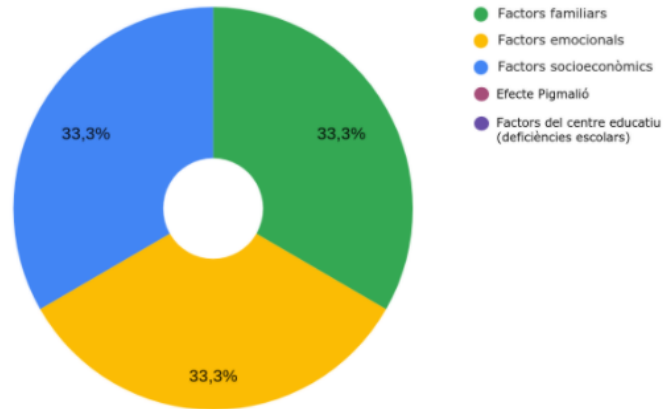


Font. Elaboració pròpia

Per últim, els factors principals del fracàs escolar en els alumnes de secundària a La Cerdanya són els factors: socioeconòmics, familiars i emocionals. Per tant, les dues escoles pensen que no sempre existeix una relació entre el fracàs escolar i la intel·ligència.

Gràfic 12

Factors principals del fracàs escolar en alumnes de secundària de La Cerdanya.



Font. Elaboració pròpia

Concloent, es pot dir que encara que els centres escolars de La Cerdanya dediquin temps a la intel·ligència emocional, els problemes emocionals continuen sent una de les causes principals del fracàs escolar a aquesta zona.

També, comparant les dades obtingudes amb les de l'enquesta de primària, es pot apreciar la gran diferència entre el tant per cent d'infants que pateixen fracàs escolar. Es pot afirmar que durant l'ESO el nombre d'alumnes que suspensen o repeteixen curs és molt més elevat que durant la primària. És així, perquè a aquesta etapa de la vida, l'adolescència, és una etapa on apareixen molts dels factors del fracàs escolar, sobretot problemes emocionals i també una és una època d'autoconeixement pels adolescents.

Finalment, les preguntes sobre les habilitats i mancances de les persones amb altes capacitats i els que pateixen fracàs escolar, ens demostra que tots dos grups de persones tenen les seves debilitats i punts forts i que els que suspensen són els que tenen problemes amb les matemàtiques i

llengües. Per tant, significa que el sistema encara es centra principalment en aquests dos àmbits.

Per veure els resultats complets d'aquesta enquesta vegeu a l'annex 9.

10. CONCLUSIONS FINALS

Al llarg de tot aquest treball s'ha demostrat que tant la intel·ligència com el fracàs escolar són conceptes confusos i complexos. L'objectiu d'aquestes conclusions finals és corroborar la hipòtesi ("la intel·ligència i el fracàs escolar no estan necessàriament relacionats") que es va proposar a l'inici de la realització d'aquest treball.

El marc teòric d'aquest treball ha ajudat a verificar la hipòtesi plantejada. S'ha realitzat una recerca bibliogràfica per entendre el conjunt de conceptes que envolten a la intel·ligència i al fracàs escolar. Com és el cas del QI, amb el qual es centren molts sistemes educatius de l'actualitat. La bibliografia extreta sobre el QI i les teories de la intel·ligència (Intel·ligències Múltiples i intel·ligència emocional) mostren l'error per part del sistema educatiu (sobretot anys enrere) a l'hora d'enfocar l'educació a les mateixes habilitats (matemàtiques i lingüístiques) en què es centren els tests d'intel·ligència. D'aquesta manera s'estan educant totes les persones amb un mateix perfil. Les teories que es tracten en aquest treball permeten desenvolupar altres habilitats que faran formar a una persona intel·ligent en tots els àmbits.

També cal remarcar la importància del treball de la intel·ligència emocional a les escoles. Els coneixements que s'adquireixen al llarg de la vida estan molt condicionats per l'estat emocional en què es troba una persona o les emocions que sent envers aquell tema. És molt important ser intel·ligent emocionalment, ja que els problemes acadèmics principals són els relacionats amb aquest àmbit.

Es conclou, que les teories que s'han exposat en aquest treball potencien el desenvolupament de la total intel·ligència dels alumnes i si les escoles comencessin a introduir en els seus sistemes educatius les altres intel·ligències, també es reduiria la taxa de fracàs escolar.

Respecte als factors del fracàs escolar, es veu que la intel·ligència no té un paper important. L'única relació entre el fracàs escolar i la intel·ligència es

troba en les habilitats emocionals, matemàtiques i lingüístiques. Existeixen altres factors no relacionats amb la intel·ligència, com els factors familiars, del centre educatiu o l'efecte Pigmalión. Aquest fet es pot contrastar amb les entrevistes realitzades en aquest treball.

Una altra manera per demostrar la hipòtesi del treball és a partir dels resultats de les enquestes a les escoles de La Cerdanya. Es pot comprovar que els alumnes que pateixen fracàs escolar tenen dificultats amb les matemàtiques i les llengües, però que en canvi, els alumnes amb altes capacitats tenen problemes relacionats amb la intel·ligència emocional. Per tant, si la intel·ligència va més enllà del QI, no es poden classificar aquests dos grups d'estudiants com a intel·ligents i no intel·ligents.

Per què la societat actual relaciona el fracàs escolar amb la manca d'intel·ligència? La resposta a aquesta pregunta es troba en el desconeixement d'aquests conceptes i en els sistemes educatius. Com ja s'ha dit, tant el terme d'intel·ligència com el de fracàs escolar són difícils de definir i van molt condicionats per les ideologies de cada persona. Per tant, depenen de la percepció que es té sobre aquests mots. Aquelles persones que creuen que la intel·ligència es basa en habilitats matemàtiques o lingüístiques, probablement pensen que les persones que pateixen fracàs escolar és per falta d'intel·ligència. D'aquesta mateixa manera, si els sistemes educatius actuals es basen en les intel·ligències matemàtica i lingüística els alumnes amb altes habilitats per aquestes intel·ligències assoliran l'èxit escolar i seran els "intel·ligents". En canvi, aquells que no tinguin un alt nivell en aquests àmbits, encara que siguin molt vàlids per altres sectors, es menyspreen provocant el fracàs escolar.

Finalment, també es proposen noves línies de treball i estudi:

- Es podrien realitzar enquestes als pares i alumnes de cada escola per obtenir una visió més objectiva sobre aquest tema.
- Tornar a repetir l'estudi al cap d'uns anys i veure com ha evolucionat els sistemes educatius.

- Entrevistar a docents de diferents centres i especialitats per saber quines limitacions tenen.
- Realitzar l'estudi de les escoles a un territori més gran i comparar els resultats segons barris o zones de diferents nivells socioeconòmics.

11. FONTS D'INFORMACIÓ

Adams, R. (2014, 25 de setembre). *School streaming helps brightest pupils but nobody else, say researchers*. The Guardian. Recuperat de <https://www.theguardian.com/education/2014/sep/25/school-streaming-pupils-english-primaries> [Consulta: 18 d'agost, 2021]

Aguaded, M. C. i Pantoja M. J. (2015). *Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil*. Recuperat de <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/.pdf> [Consulta: 5 d'agost, 2021]

Aiken, L. R. (1996). *Tests psicológicos y evaluación de inteligencia*. Onzena edició. Editorial Prentice Hall. Recuperat de <https://ebg.ec/content/uploads/2020/Tests-psicologicos-y-evaluacion.pdf> [Consulta: 30 de juliol, 2021]

Alagarda, A. (2015, abril). *La importancia de gestionar las emociones en la escuela: implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Recuperat de https://usie.es/La_importancia_de_las_emociones.pdf [Consulta: 2 de juliol, 2021]

Alcoberro, R. (s.f.). *Rosenthal i l'Efecte Pigmalión*. Recuperat de <http://www.alcoberro.info/pdf/psico43.pdf> [Consulta: 20 d'agost, 2021]

Amador Campos, J. A. i Forns i Santacana, M. (2019). *Escala de inteligencia de Wechsler para niños, quinta edición: WISC-V*. Recuperat de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/127676/1/WISC-V.pdf> [Consulta: 16 de juliol, 2021]

Boada, C. et.al. (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Recuperat de http://ctesc.gencat.cat/doc/doc_53893194_1.pdf [Consulta: 1 d'agost, 2021]

Brinkmann, H. (s.f). *Escalas de Inteligencia Wechsler*. Recuperat de https://www2.udec.cl/~hbrinkma/escalas_de_inteligencia_wechsler.pdf

[Consulta: 16 de juliol, 2021]

Bueno, D. (2019). *Neurociencia para educadores*. Editorial Octaedro. Recuperat de <https://leer.amazon.es/?asin=B07NL7J7TT> [Consulta: 10 de juliol, 2021]

Camacho. K.A. (2011). *Teorías implícitas de inteligencia en docentes universitarios*. Recuperat de

<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20765.pdf?sequence=1>

[Consulta: 28 de juny, 2021]

Carrillo, M. E. i López, A. (2014). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas*. Recuperat de

<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/>

[Consulta: 1 de juliol, 2021]

Castejón, J. L. i Pérez, N. (2006, juny). *Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Recuperat de

<http://reme.uji.es/articulos/20RELACIONES.pdf> [Consulta: 14 de juliol, 2021]

Centre d'Estudis Demogràfics de la UAB. (2018, 17 de juliol). *El fracàs escolar a l'ESO dels alumnes immigrants gairebé duplica el dels autòctons*. Recuperat de

<https://www.uab.cat/web/sal/el-fracas-escolar-a-l-eso-dels-alumnes-immigrants-gairebe-duplica-el-dels-autoctons>

[Consulta: 20 d'agost, 2021]

Comisión Europea. *Abandono escolar*. Recuperat de https://ec.europa.eu/education/policies/school/early-school-leaving_es

[Consulta: 12 d'agost, 2021]

Consejo general de la Psicología (s.f.) Evaluación de la escala de inteligencia para niños-V (WISC-V). Efa. Recuperat de <https://www.cop.es/uploads/PDF/2016/WISC-V.pdf> [Consulta: 17 de juliol, 2021]

Díez-Elola, M. (2021, 10 de febrer). *Causas del fracaso escolar en contextos de vulnerabilidad sociocultural desde la perspectiva docente*. Recuperat de <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.21> [Consulta: 20 d'agost, 2021]

Enciclopèdia.cat. (s.f.). *Quocient intel·lectual*. Recuperat de <https://www.enciclopedia.cat/ec-gec-0205254.xml> [Consulta: 10 de juliol, 2021]

Extremera, N. i Fernández-Berrocal, P. (2003). *La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. Recuperat de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/pdf> [Consulta: 19 de juliol, 2021]

Fageda, J. i Renom, A. (1991). . *El fracàs escolar: les seves causes i conseqüències en la salut mental*. Recuperat de http://webs.academia.cat/revistes_elect/view_document.php?tpd=2&i=897 [Consulta: 16 d'agost, 2021]

FEDAIA (2012, febrer). *Fracàs escolar a Catalunya*. Recuperat de <https://xarxanet.org/sites/default/files/informefracasescolarfedaia.pdf> [Consulta: 17 d'agost, 2021]

Ferrer, A. (2019). *Todo lo que debes saber de PISA 2018 sobre equidad*. Save the Children. Recuperat de <https://www.savethechildren.es/pisa2018.pdf> [Consulta: 5 d'agost, 2021]

Gabarró, D. (2010). *El fracàs escolar? La solució inesperada del gènere i la coeducació*. Recuperat de https://edu21.cat/files/continguts/fracas_cat.pdf [Consulta: 5 d'agost, 2021]

Gafarot, C. (s.f.). *Intel·ligències Múltiples*. Menuts Girona. Recuperat de <https://www.menutsgirona.cat/intelligenciasmultiples/> [Consulta: 29 de juny, 2021]

García, A. (2013, 1 de maig). *Alumnes superdotats, millorar l'atenció per evitar el fracàs escolar*. Recuperat de <https://www.consumer.es/alumnos-superdotats-millorar-latenci-per-evitar-el-fracas-escolar.html> [Consulta: 25 d'agost, 2021]

García-Allen, J. (s.f.). *Howard Gardner: biografia del psicòlego estadounidense*. Recuperat de <https://psicologiymente.com/biografias/howard-gardner> [Consulta: 1 de juliol, 2021]

Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada*. Editorial Paidós. Recuperat de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU_Gardner_2_Unidad_1.pdf [Consulta: 3 de juliol, 2021]

Giró, C. (2012, 9 de maig). *¿Sirven de algo los test de inteligencia?*. La Vanguardia. Recuperat de <https://www.lavanguardia.com/sirven-de-algo-los-test-de-inteligencia.html> [Consulta: 14 de juliol, 2021]

González, A., Peñalver, J. i Bresó, E. (s.f.). *La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad?*. Recuperat de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 21 de juliol, 2021]

HayGroup (2021, juny). *Emotional and social competency inventory (ESCI)*. Recuperat de http://www.eiconsortium.org/pdf/ESCI_user_guide.pdf [Consulta: 22 de juliol, 2021]

IDIENA (2021). *I Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España*. Recuperat de <https://www.observatoriodelainfancia.es/I-Estudio-Educacion-Emocional-en-los-Colegios-en-Espana-2021.pdf> [Consulta: 28 de juliol, 2021]

Idescat. (2021). *Abandonament prematur dels estudis. Catalunya, Espanya i Unió Europea-27. 2005-2020*. Recuperat de <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ue&n=10101> [Consulta: 5 d'agost, 2021]

La Moncloa. (2021, 29 de gener). *La tasa de abandono educativo temprano se sitúa en el 16% en 2020, según los datos de la Encuesta de Población Activa*. Recuperat de <https://www.lamoncloa.gob.es/prensa/.aspx> [Consulta: 16 d'agost, 2021]

López-Zafra, M., Pulido-Martos, M. i Berrios-Martos, M. P. (2014, febrer). *Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios*. Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/Adaptacion_y_validacion_al_espanol_del_EQ-i_en_universitarios [Consulta: 19 de juliol, 2021]

Menéndez, I. (s.f.). *Fracaso escolar*. Recuperat de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=454> [Consulta: 31 de juliol, 2021]

Mireia Centre d'estudis (s.f.). *El model de les Intel·ligències Múltiples a l'Escola Mireia C.E.* Recuperat de <https://www.mireiace.net/model-de-les-intel-ligencies-multiples/> [Consulta: 4 de juliol, 2021]

Nieto, A. E. (2012, novembre). *Inteligencia emocional*. Recuperat de <https://www.aadidess.com/inteligencia-emocional.pdf> [Consulta: 20 de juliol, 2021]

Orientats. (s.f.). *Què és l'assetjament escolar?*. Generalitat Valenciana. Recuperat de <https://ceice.gva.es/orientados/profesorat/bullying.pdf> [Consulta: 20 d'agost, 2021]

Pérez, J. i Gardey, A. (2012). *Definición de inteligencia*. Recuperat de <https://definicion.de/inteligencia/> [Consulta: 1 de juny, 2021]

Rodríguez, P. (2017, 21 de novembre). *La separació per nivells a l'ESO augmenta el risc d'abandonar els estudis d'alguns alumnes*. El diari de l'educació. Recuperat de <https://diarieducacio.cat/nivellsaugmentariscabandoninestudis/> [Consulta: 19 d'agost, 2021]

Rogero, J. (s.f.). *El fracaso escolar, causas y alternativas*. Recuperat de <file:///home/chronos/ElFracasoEscolarCausasYAlternativas-3832080.pdf>

Rosas, R. i Pizarro, M. , D. (2014). *WISC-V*. Recuperat de <https://www.scribd.com> [Consulta: 20 de setembre, 2021]

Sánchez, D. (2017, 11 de setembre). *España todavía invierte en educación menos que hace siete años*. El Diario.es. Recuperat de https://www.eldiario.es/sociedad/inversion-educacion_1_3199265.html [Consulta: 25 d'agost, 2021]

Sánchez, L. I. (2015, abril). *La teoría de las inteligencias múltiples en la educación*. Recuperat de <https://unimex.edu.mx/lasinteligenciasmultiplesenlaeducacion.pdf> [Consulta: 29 de juny, 2021]

Save the Children. (s.f.). *Pobreza infantil en España*. Recuperat de <https://www.savethechildren.es/pobreza-infantil/pobreza-infantil-en-espana> [Consulta: 1 d'agost, 2021]

SEPE. (2021). *Informe del Mercado de Trabajo de los Extranjeros*. Recuperat de <file:///home/chronos/u-28447444ca3dc6955ccc7a3bf4444187aa4ebbc6/MyFiles/Downloads/Informe-mercado-trabajo-Extranjeros-2020-Datos2021.pdf> [Consulta: 16 d'agost, 2021]

Suarez, N. (s.f.). *La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. ACADEMIA. Recuperat de https://cloudfront.net/La_Teoria_de_las_Inteligencias_Multiples.pdf [Consulta: 2 de juliol, 2021]

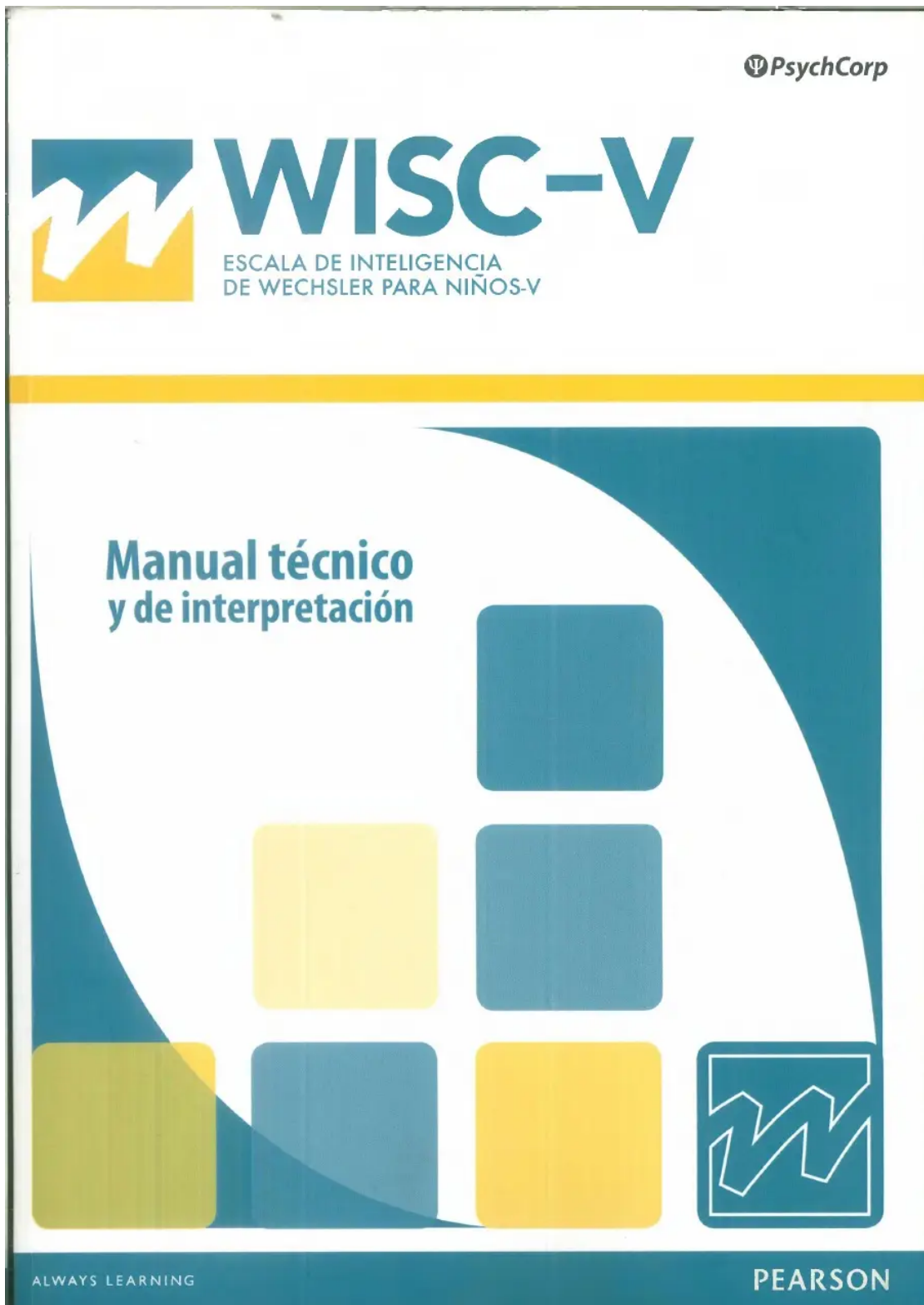
Universitat de Barcelona. (s.f.). *David Bueno o Torrens*. Recuperat de <https://www.ub.edu/neuroedu/david-bueno/> [Consulta: 22 de juliol, 2021]

Universitat de Barcelona. (s.f.). *Quocient Intel·lectual (QI)*. Recuperat de <http://www.ub.edu/casosenxarxa/glossary/quocient-intel%C2%B7lectual-qi/#.YTeVtWiTLrd> [Consulta: 14 de juliol, 2021]

Vilallonga, J. S. (2017, 7 de juliol). *Efecte Pigmalión*. Recuperat de <https://www.psicologiaflexible.com/efecte-pigmalio/> [Consulta: 22 d'agost, 2021]

12. ANNEXOS

Annex 1: WISC-V



Font. Rosas, R. i Pizarro, M. , D. (2014). *Manual técnico y de interpretación*. WISC-V. Pearson Recuperat de <https://www.scribd.com/document/476797240/WISC-v-Manual-Tecnico-PDF>



Cuadernillo de anotación

Calculo de la edad cronológica

Año Mes Día

Fecha de aplicación

Fecha de nacimiento

Edad cronológica

Nombre del niño: _____

Examinador: _____

Página de resumen

Conversión de puntuaciones directas a puntuaciones escalares

Prueba	PD	Puntuación escalar					
Cubos	<input type="text"/>						
Semejanzas	<input type="text"/>						
Matrices	<input type="text"/>						
Dígitos	<input type="text"/>						
Claves	<input type="text"/>						
Vocabulario	<input type="text"/>						
Balanzas	<input type="text"/>						
Puzles visuales	<input type="text"/>						()
Span de dibujos	<input type="text"/>						()
Búsqueda de símbolos	<input type="text"/>						()
Información	<input type="text"/>						()
Letras y números	<input type="text"/>						()
Cancelación	<input type="text"/>						()
Comprensión	<input type="text"/>						()
Aritmética	<input type="text"/>						()
Suma puntuaciones escalares							
		Comp. verbal	Visoespacial	Razon. fluido	Mem. trabajo	Vel. proces.	Escala total

Perfil de puntuaciones escalares

	Comprensión verbal			Visoespacial		Razonamiento fluido			Memoria de trabajo			Velocidad de procesamiento		
	S	V	I CO	C	PV	M	B	A	D	SD	LN	CL	BS	CA
19	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
18	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
17	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
16	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
15	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
14	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
13	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
12	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
11	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
10	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
9	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
8	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
7	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
6	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
5	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
4	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
3	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
2	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
1	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

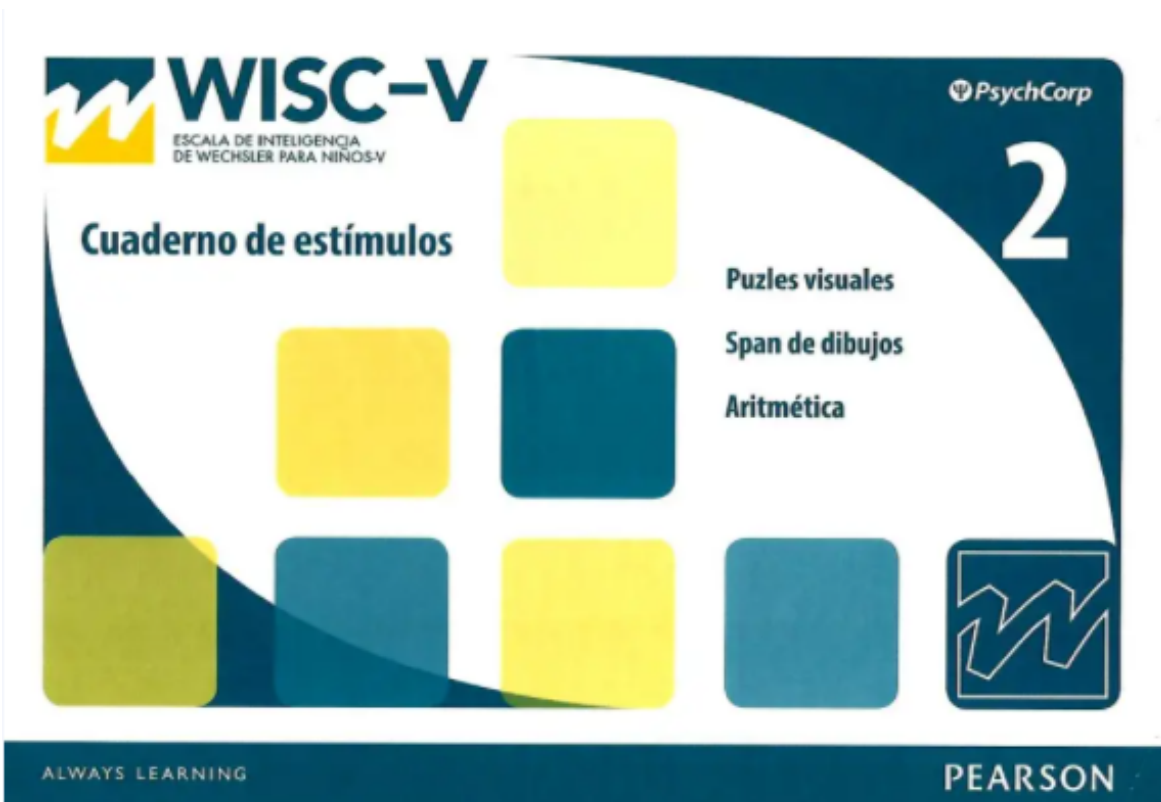
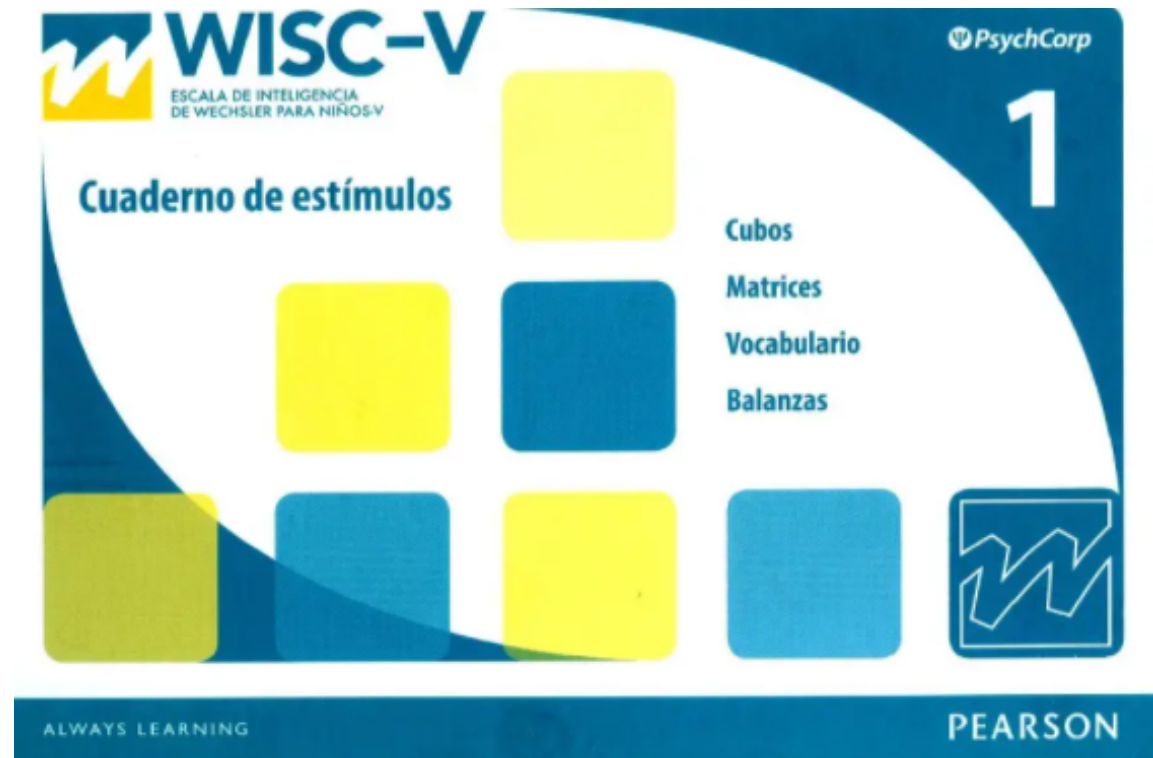
Perfil de puntuaciones compuestas

	ICV	IVE	IRF	IMT	IVP	CIT
160						
155						
150						
145						
140						
135						
130						
125						
120						
115						
110						
105						
100						
95						
90						
85						
80						
75						
70						
65						
60						
55						
50						
45						
40						

Conversión de suma de puntuaciones escalares a puntuaciones compuestas

Escala	Suma punt. escalares	Puntuación compuesta	Rango percentil	Intervalo de confianza 90% o 95%
Comprensión verbal	<input type="text"/>	ICV <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Visoespacial	<input type="text"/>	IVE <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Razonamiento fluido	<input type="text"/>	IRF <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Memoria de trabajo	<input type="text"/>	IMT <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Velocidad de procesamiento	<input type="text"/>	IVP <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Escala total	<input type="text"/>	CIT <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Font. Rosas, R. i Pizarro, M., D. (2014). Cuadernillo de anotación. WISC-V. Recuperat de <https://www.scribd.com/document/476797240/WISC-v-Manual-Tecnico-y-de-Interpretacion-PDF>



Font. Rosas, R. i Pizarro, M. , D. (2014). *Cuaderno de estímulos 1. cuaderno de estímulos 2.* WISC-V. Recuperat de <https://www.scribd.com/document/473504977/CUADERNO-DE-ESTIMULOS>

Annex 2: Exemples proves WISC-V

Balances	Puzzle visual	Span de dibuixos
Cubs	Matrius	Recerca de símbols
Claus	Cancel·lació	Aritmètica

Font. Rosas, R. i Pizarro, M. , D. (2014). *Cuaderno de estímulos 1. cuaderno de estímulos 2.* WISC-V. Recuperat de <https://www.scribd.com/document/473504977/CUADERNO-DE-ESTIMULOS>

Annex 3: Taula diferències intel·ligències múltiples

Intel·ligència	Destaca en	Li agrada	Aprèn millor
Lingüística	Lectura, escriptura, narració d'històries. Pensa en paraules.	Llegir, escriure, explicar històries i parlar.	Llegint, escoltant, parlant, escrivint i debatent.
Matemàtica	Matemàtiques, raonament lògic i resolució de problemes.	Resoldre problemes, treballar amb números i experimentar.	Utilitzant pautes i relacions i classificant.
Espacial	Lectura de mapes, gràfics, dibuix, laberints i trencaclosques.	Dissenyar, dibuixar, construir i crear.	Treballant amb dibuixos i colors.
Corporal	Dansa, art dramàtic, treballs manuals i utilització d'eines.	Moure's i el llenguatge corporal.	Processant informació a través de sensacions corporals
Musical	Cantar, reconèixer sons, recordar melodies i ritmes.	Cantar, tocar un instrument i escoltar música.	Escoltant música.
Interpersonal	Entendre a la gent, liderar, comunicar, resolent conflictes i venent.	Tenir amics i parlar amb la gent.	Compartint,, relacionant-se, entrevistan i cooperant.
Intrapersonal	Entenent-se a ell mateix, reconeixent els seus punts forts i dèbils i establint-se objectius.	Treballar sol i reflexionar.	Treballant sol, tenint espai i reflexionant.
Naturalista	Entenent la naturalesa, fent distincions, identificant la flora i la fauna.	Participar en la naturalesa i fer distincions.	Treballant en el medi natural, aprenent de plantes i animals.

Suarez, N. (s.f.). *La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. ACADEMIA. Recuperat de https://cloudfront.net/La_Teoria_de_las_Inteligencias_Multiples_v2.pdf

Annex 4: Evidències científiques intel·ligència emocional

RESUM DE LES INVESTIGACIONS MÉS IMPORTANTS SOBRE LA IE I L'ÀMBIT ESCOLAR				
ÀMBIT D'INVESTIGACIÓ	FONT	INSTRUMENT	MOSTRA	RESULTATS
AJUST PSICOIÒGIC	Fernández-Berrocal, Alcaide i Ramos (1999)	Autoinforme: Trait Meta mood Scale (TMMS)	Estudiants d'ESO espanyols	- Els alumnes depressius presentaven unes puntuacions baixes en IE i més ansietat. - Major IE en dones que en homes.
	Ciarrochi, Chan i Caputi (2000)	Habilitat: MEIS	Estudiants universitaris americans	- L'alta IE es va relacionar amb major empatia, satisfacció vital i millor qualitat de les relacions socials.
	Ciarrochi, Deane i Anderson (2002)	Autoinforme: EI Schutte Scale	Estudiants universitaris australians	- L'alta IE es va relacionar amb respostes a l'estrès amb menys idees suïcides i menys símptomes de depressió i desesperació
	Lopes, Salovey i Straus (2003)	Habilitat: MSCEIT	Estudiants universitaris americans	- L'alta IE es va relacionar amb relacions més positives amb els amics, millor vincle parental, menor nombre de conflictes i interaccions negatives amb amics propers.
	Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden i Dornheim (1998)	Autoinforme: EI Schutte Scale	Estudiants universitaris australians	- L'alta IE a l'inici del curs acadèmic predeia significativament la nota mitjana de l'alumnat a l'acabar l'any.
RENDIMENT ESCOLAR	Bachard (2000)	Habilitat: MSCEIT	Estudiants universitaris americans	- Els nivells de IE dels estudiants precedien les notes al final de l'any acadèmic.
	Fernández-Berrocal, Extremera i Ramos (2004)	Autoinforme: Trait Meta mood Scale (TMMS)	Estudiants espanyols adolescents (ESO)	- L'alta IE es va relacionar amb menys ansietat, depressió i pensaments intrusius. Els que tenien menys símptomes de depressió van obtenir un major rendiment acadèmic.
CONDUCTAS DISRUPTIVES	Rubin (1999)	Habilitat: MEIS	Estudiants adolescents americans	- L'alta IE es va relacionar amb menys comportaments agressius a les aules.
	Maldonado i Extremera (2000)	Autoinforme: Trait Meta mood Scale (TMMS)	Estudiants adolescents de l'ESO espanyols	- L'alta IE es va relacionar amb un consum menor de tabac i alcohol.
	Brackett i Mayer (2003)	Habilitat: MSCEIT	Estudiants universitaris americans	- En els homes es va veure que una IE baixa tenia tendència al consum de drogues il·legals i alcohol, més baralles i relacions negatives amb els amics.
	Extremera i Fernández-Berrocal (2004)	Autoinforme: Trait Meta mood Scale (TMMS)	Estudiants adolescents de l'ESO espanyols	- Els alumnes amb menys comportaments agressius tenien més habilitats per distingir les seves emocions, per reparar emocions negatives i prolongar les positives i tenien menys pensaments negatius.

Font: Extremera, N. i Fernández-Berrocal, P. (2003). *La intel·ligència emocional en el context educatiu: hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. Recuperat de

<https://www.educacionvip.gob.es/dam/ocr/6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>

Nota: Ordre cronològic

Annex 4: Entrevista a Pau López

1. Com definiries el concepte d'intel·ligència de manera general?

Entenc la intel·ligència com el resultat d'una equació on consten processos d'aprenentatge i variables genètiques, sabent que està estretament vinculada a "el que sabem" i guarda més distància amb "el que sabem fer".

2. Coneixes la teoria de les Intel·ligències Múltiples de Howard Gardner? Si és així, què n'opines?

I tant! De fet, es pot considerar la llavor de la intel·ligència emocional. Va ser la clau que ens va permetre posar en dubte que intel·ligència i intel·lecte fossin conceptes inseparables. La Teoria de les Intel·ligències Múltiples ens ha aportat una visió més holística i coherent del que som.

3. Com definiries, breument, la intel·ligència emocional?

Entenc la intel·ligència emocional com el resultat d'un procés d'aprenentatge de competències que ens permeten donar resposta a situacions d'impacte emocional.

4. Com es pot treballar la intel·ligència emocional en l'àmbit educatiu?

Un dels elements metodològics que té més impacte en l'educació és l'exemple. Així que considero que la primera tasca que cal fer és treballar-se per a l'autogestió. A partir d'aquí, existeixen moltes propostes que conviden a incorporar recursos emocionals a nivell educatiu: pautes de relaxació, la tècnica del semàfor, el pot de la calma, entre d'altres.

Per mi el més important és incorporar en el rol educatiu i de manera transversal valors que afavoreixin espais d'acompanyament. En altres paraules, cal tenir en compte les diferents necessitats de l'alumnat, aconseguint una harmonia entre els objectius acadèmics i l'acompanyament emocional. Per poder incorporar aquesta pràctica en el dia a dia professional es necessita temps i recursos de qualitat.

5. Quines carències creus que hi ha en l'educació a l'hora de treballar la intel·ligència emocional (si creus que n'hi ha)?

El primer que veig clar és que no podem demanar a professionals de l'educació que desenvolupin tasques per les quals no han rebut una formació adequada. A aquest fet cal sumar-hi que arrosseguem un sistema molt focalitzat al desenvolupament de la intel·ligència tradicional i això també es tradueix en manca de recursos: molts objectius acadèmics aglutinats en franges horàries poc flexibles. En aquest sentit, podem observar com, per raons precisament de pressió curricular, hi ha una diferència abismal (i clarament progressiva) entre l'acompanyament emocional que es fa a infantil i el que es fa a batxillerat.

6. Què consideres que és el fracàs escolar? I quines creus que són les causes principals?

Es fa referència al fracàs escolar quan no s'assoleix el nivell mínim establert en relació amb la proposta acadèmica. Crec que a aquesta definició l'hi pertoca el concepte fracàs acadèmic, ja que el que engloba l'escola és molt més que la suma d'un conjunt de notes.

Per mi el fracàs escolar també hauria de contemplar aspectes com el desenvolupament de valors, habilitats socials, comunicatives i emocionals.

Un dels principals motius del fracàs escolar és precisament el malestar emocional amb totes les seves conseqüències: ansietat, estrès, impulsivitat, depressió, entre d'altres.

7. A Espanya hi ha una taxa del 16% d'abandonament escolar/fracàs escolar, una dada molt superior a la resta d'Europa. Què opines sobre aquesta taxa tan elevada?

Crec que estem construint un discurs que encara no s'ha traslladat en el dia a dia educatiu, si més no de manera global i generalitzada. Continuem arrossegant un sistema caduc amb objectius que no encaixen a una societat que creix a un ritme frenètic. Quan l'acompanyament emocional sigui un

ingredient característic de la nostra educació, hi haurà efectes agradables en relació als índexs de fracàs i abandonament escolar.

8. Treballar la intel·ligència emocional a l'escola podria suposar una reducció del fracàs escolar? Per què?

Clarament, sí. Els principals motius del fracàs escolar tenen una base emocional, i la gestió emocional persegueix un objectiu estrella: el benestar, el qual s'associa al rendiment.

9. Actualment, encara l'educació es centra a desenvolupar la intel·ligència lògica-matemàtica i lingüística, i deixa les altres de banda? Creus que això crea fracàs escolar?

Ens trobem amb professionals de l'educació amb molta empena que s'han d'emmotllar a un sistema que cal actualitzar. Efectivament, continuem destinant gran part dels recursos a l'assoliment d'objectius vinculats a la intel·ligència intel·lectual, generant en molts casos desconexió amb l'alumnat, que tot i que se'l comença a tenir en compte a nivell metodològic, no es dóna resposta a altres necessitats ni a les seves preferències. Tot i que cada vegada més s'afavoreix l'avaluació contínua, el dia d'avui seguim avaluant a infants i joves segons les notes que treuen en moments puntuals. Aquest fet provoca percepcions vinculades a sentiments de desvinculació i que fomenten motivacions poc adients: estudio per aprovar i no per aprendre. Tot plegat es pot traduir en pressions, impotència, desmotivació i, per què no, fracàs.

10. Sempre s'ha pensat que les persones que a l'escola treien males notes significava una manca d'intel·ligència. Creus que realment és així? Si és que no, per què?

Crec que tothom coneix a algú que demostra que això no és així. I començo desmuntant aquesta teoria capgirant la truita. Tradicionalment hem equiparat bones notes amb intel·ligència i intel·ligència amb "arribaràs lluny". I què passa amb aquell jove que treu matrícules d'honor a la

universitat, però no es veu capaç de presentar-se a una entrevista de feina per manca d'habilitats socials?

Doncs passa el mateix a la inversa. Puc no tenir molta intel·ligència intel·lectual però defensar-me molt bé a nivell comunicatiu, d'interacció o inclús tenir un sentit de vida clar, treballat i coherent. Això em pot portar a tenir i experimentar l'èxit, que a la vegada, pot estar condicionat per les notes obtingudes a l'etapa acadèmica.

Jo amb el temps he après que som molt més del que s'han pensat que érem.

Annex 5: Entrevista Efecte Pigmalión anònim 1

1. Explica'm el teu recorregut acadèmic breument.

Durant tots els cursos de guarderia, infantil, primària i ESO vaig anar a la mateixa escola. Actualment, des de l'any passat vaig a un altre d'institut on estic cursant el batxillerat social.

2. En algun moment t'has sentit desvalorada per part de l'escola/familiars (el teu entorn) per algun motiu acadèmic? Si és que sí, em podries explicar aquesta experiència?

Abans a mi no m'agradava estudiar i em suposava bastanta dificultat. Hi havia de dedicar molt de temps, i encara que hi dediques molta estona els resultats no eren gaire bons. Això feia que em frustres molt per les meves notes.

Respecte a la pregunta, sí, m'he sentit desvalorada diverses vegades. Per exemple, a vegades quan treia un set, anava contenta a casa i els meus pares em deien "el teu germà treia més bones notes", o quan algun examen m'anava malament i suspenia tot i haver-me esforçat feien el comentari de "el teu germà mai havia suspès res". També m'havien comparat amb el meu cosí petit, com que jo anava a un curs més que ell, quan els meus pares veien les seves notes li deien "la teva cosina no treia tan bones notes" o em deien que m'assemblés més al meu cosí. Tots aquests comentaris a poc a poc em van afectar.

D'un altre fet que em vaig assabentar fa poc, gràcies a la meva mare, és que una professora quan jo feia P5 li va dir que jo no podria arribar a fer batxillerat, que hauria de trobar feina perquè no tenia facilitat per l'estudi i que arribaria un moment en el qual jo no podria continuar estudiant. La professora li va dir aquest comentari a la meva mare, perquè feia moltes faltes d'ortografia i em costava llegir.

**3. Quin impacte va causar en tu i en els estudis aquest succés?
Va/ha canviat alguna cosa (acadèmica) des d'aquell moment?**

Tots aquests comentaris em van afectar negativament en les notes i també emocionalment. Els diversos comentaris que em feien m'afectaven molt, perquè encara que m'esforcés, semblava que els meus pares no ho veiessin, ja que únicament es fixaven en la nota. Per tant, si la nota no era la millor, ells no estaven contents i a mi això em frustrava molt. Per aquest motiu a partir d'aquests comentaris, jo vaig començar a dedicar més temps a l'estudi. Em sentia en una competició constant amb el meu germà.

Per una banda, després que els meus pares em diguessin el seguit de comentaris sobre el meu germà o cosí, vaig començar a dedicar molt temps als estudis perquè volia complir el que els meus pares volien. Gràcies als comentaris jo tenia els pensaments de "m'he de superar", "he d'intentar ser millor", "he d'intentar arribar al nivell del meu germà", que per una part em va anar bé, ja que durant la secundària vaig treure més bones notes que durant la primària.

Però per l'altra banda, l'any passat, a primer de batxillerat, va ser quan em van explicar el que havia dit la professora de P5 sobre mi. Justament l'any que començava batxillerat, el curs que ella havia "predit" que no hi podria arribar. Tot aquest cúmul de fets i comentaris van fer que passés per un moment bastant dolent emocionalment parlant. Em sentia molt "atrapada".

Que jo estigués més dèbil emocionalment va afectar el meu rendiment acadèmic, perquè em vaig començar a creure tots els comentaris. Ja feia temps que "ho portava dins meu", però no m'ho acabava de creure, fins que vaig arribar al nou institut. En aquell moment em vaig dir: "no puc", ja que tots els comentaris, per a mi, eren una confirmació que jo no podia fer batxillerat. No m'havia deixat cap oportunitat per provar-ho, però jo estava convençuda que no podria, que no seria capaç. Com que jo ja tenia molt clar que suspendria, quan em posava a estudiar era un estrès constant per no poder arribar a complir les expectatives dels meus pares. Encara que en

aquest moment els meus pares ja no m'ho demanaven tant, a causa de tots els anteriors cops ja no em podia treure del cap els comentaris que m'havien fet, perquè jo sabia que realment era el que ells volien, que estigués al mateix nivell que el meu germà. Així que quan em posava a estudiar, tots aquests pensaments no em deixaven i necessitava moltes més hores, perquè no podia estar concentrada ni tranquil·la. No podia contenir ni assimilar tota la informació que necessitava i tenia diversos problemes d'ansietat. Tot això va fer que les meves notes en comparació els anys anteriors disminuïssin bastant.

4. Què haguessis fet al respecte?

Els comentaris que em deien els odiava ("has de ser més com el teu germà/cosí") i moltes vegades em posava a plorar. Per això sempre els hi deia que no em comparessin amb el meu germà, perquè això no m'estava ajudant de cap manera. Que em diguessin que m'assemblés més algú i que ho intentés i no pogués, em feia sentir encara pitjor. Dir-ls-hi que els comentaris que em feien em molestaven, ha fet que amb el temps ja no m'ho diguin tant.

Sobre el comentari de la professora de P5 era molt petita per fer alguna cosa al respecte. Però, actualment li diria que encara que un infant de 5 anys tingui alguna dificultat més que la resta de la classe, no és un motiu per donar-lo per perdut i que en comptes de tancar-li les portes des d'un començament, hauria d'intentar fer el possible per tal que si aquesta persona realment vol estudiar, que ho pugui fer.

5. Imagina una hipotètica situació en el qual el docent/familiar en comptes d'actuar com ho va fer t'hagués motivat i ajudat a tirar endavant. Què creus que hagués canviat?

Crec que si m'haguessin ajudat i motivat, no m'hagués sentit amb la necessitat de demostrar que jo podia treure més bones notes que el meu germà o que puc arribar on jo vulgui si m'esforço. Hagués tingut un pes menys a sobre, ja que jo trauria bones notes per a mi mateixa i no per

demostrar res a ningú. També estic segura que no m'hagués cregut que no podia arribar a més i hagués evitat molts problemes tant emocionals com acadèmics.

Per tant, crec que encara que aquesta experiència m'ha ensenyat a valorar-me més, no hauria d'haver estat així, ja que per culpa de tots aquests comentaris que em menyspreaven, va haver-hi una època que jo també me'ls vaig creure, així que m'estava desvalorant a mi mateixa i les conseqüències van ser molt dolentes (estrès, atacs d'ansietat, pessimisme, no poder dormir...).

6. Quins són els teus punts forts i dèbils?

Sempre he tingut més dificultats per a les llengües, sobretot llegir i escriure correctament. Encara que actualment ja ho tinc bastant superat, considero que aquests són els meus punts dèbils. Per altra banda, des de ben petita que m'ha agradat i m'ha resultat fàcil la pràctica d'esport. Quan feia P5 practicava esquí alpí i dansa. Actualment, jugo a voleibol.

Annex 6: Entrevista Efecte Pigmalión anònim 2

1. Explica'm breument el teu recorregut acadèmic.

Vaig anar fins a quart d'ESO a una escola concertada i després per fer el batxillerat vaig canviar-me a una escola pública. Durant aquests anys d'ESO i batxillerat ho suspenia gairebé tot i cada any anava a les recuperacions del setembre per poder passar de curs. Utilitzava la llei del mínim esforç. No feia res fins al setembre que feia el mínim per aprovar.

Després de fer la selectivitat, vaig estar entrenant-me durant un any per les proves físiques d'INEFC a Lleida, fins que vaig entrar. Vaig estar fent aquesta carrera durant 5 anys.

Més tard vaig anar a una acadèmia de Barcelona per preparar-me per repetir la selectivitat i poder entrar a arquitectura, ja que amb la nota que vaig treure en finalitzar batxillerat, no podia entrar-hi. Finalment, vaig aconseguir entrar.

2. En algun moment t'has sentit desvalorada per part de l'escola/familiars (el teu entorn) per algun motiu acadèmic? Si és que sí, em podries explicar aquesta experiència?

Sí, ja que com he dit, durant els cursos de secundària jo suspenia gairebé totes les assignatures, així que el director de l'escola va voler reunir-se amb els meus pares per dir-ls hi que jo no podria seguir estudiant, que no estava capacitada i que havien de buscar una professió per a mi.

3. Quin impacte va causar en tu i en els estudis aquest succés? Va/ha canviat alguna cosa (acadèmica) des d'aquell moment?

A nivell acadèmic no em va causar gaire impacte, ja que les notes sempre havien estat molt baixes, així que continuaven d'aquesta manera.

Crec que l'impacte principal és que em va desmotivar encara més i em va fer perdre les ganes d'estudiar. Encara que els meus pares, al contrari del

docent, em van seguir ajudant, i en part gràcies a ells he acabat fent el què he fet.

Penso que no em va afectar gaire perquè no m'ho vaig arribar a creure del tot mai.

4. Imagina una hipotètica situació en el qual el docent/familiar en comptes d'actuar com ho va fer t'hagués motivat i ajudat a tirar endavant. Què creus que hagués canviat?

Sí, definitivament, ja que jo crec que si separen un grup de persones a l'atzar de la resta i els hi dius que ells són els més intel·ligents (sense la necessitat de ser-ho) i els motives més que els altres, segur que al cap d'un temps els seus resultats, tan acadèmics com d'altres temes, són molt més bons que els de la resta de persones que no han estat seleccionades. Així que si a mi m'haguessin motivat i ajudat, segurament hagués començat a aprovar i m'hagués quedat amb més bon record de la meva època a l'institut.

5. Quins són els teus punts forts i dèbils?

Per una banda, el meu punt dèbil principal com he dit, era haver de memoritzar conceptes, fórmules, dates... Per aquest motiu no m'agradava estudiar, perquè em suponia un gran esforç.

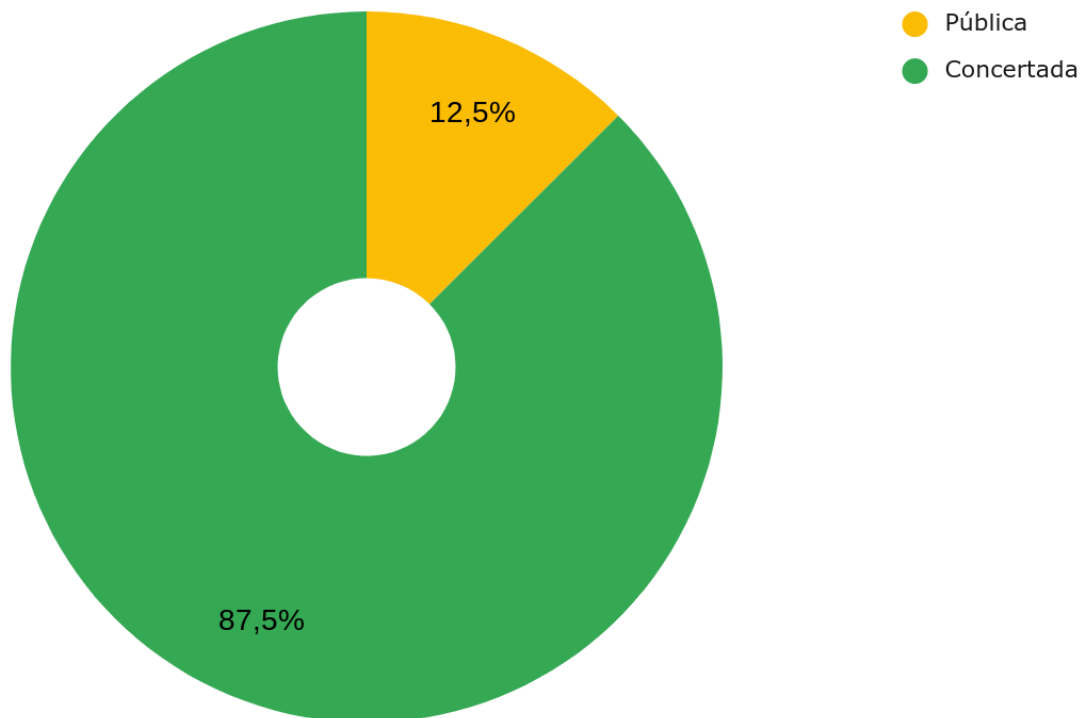
Per l'altra banda, jo des de ben petit que m'agrada i practico esport, especialment l'esquí alpí, per això els meus estudis d'INEFC. També crec sempre he estat bo en saber quins són els meus punts forts i quins els dèbils, tinc molt clar el que soc capaç de fer i del que no. Crec que això em va ajudar bastant a no creure'm el comentari del director de l'escola on vaig fer secundària. Finalment, també crec que soc bo i m'agrada treballar sota pressió, d'aquesta manera sóc més efectiu.

Annex 8: Respostes enquesta escoles de La Cerdanya (primària)

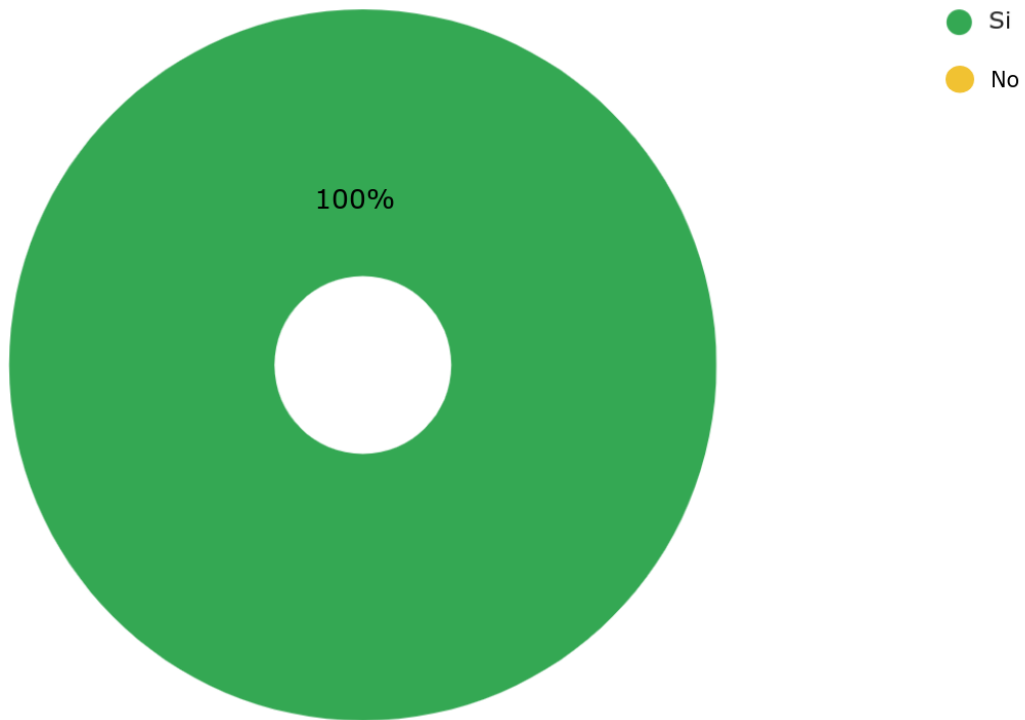
1. Nom escola

- Escola Santa Coloma
- Escola Santa Cecília
- Escola Alfons I
- Llums del Nord
- Escola Jaume I
- Bac de Cerdanya
- Vedruna Puigcerdà
- Mare de Déu de Talló

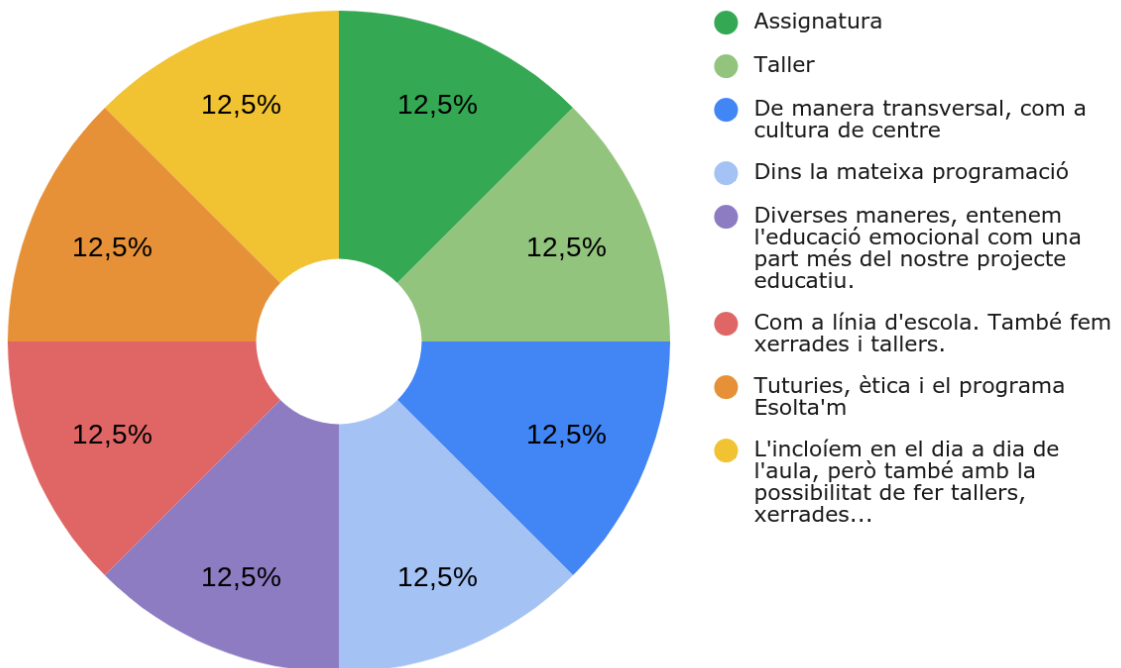
2. L'escola és:



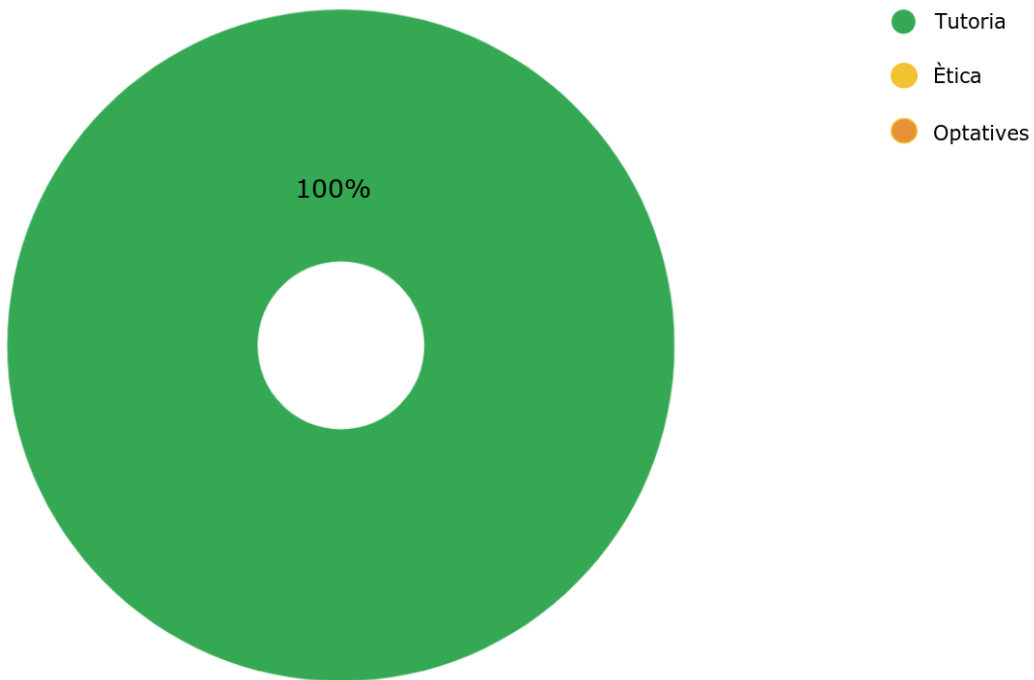
3. El vostre sistema educatiu inclou educació emocional?



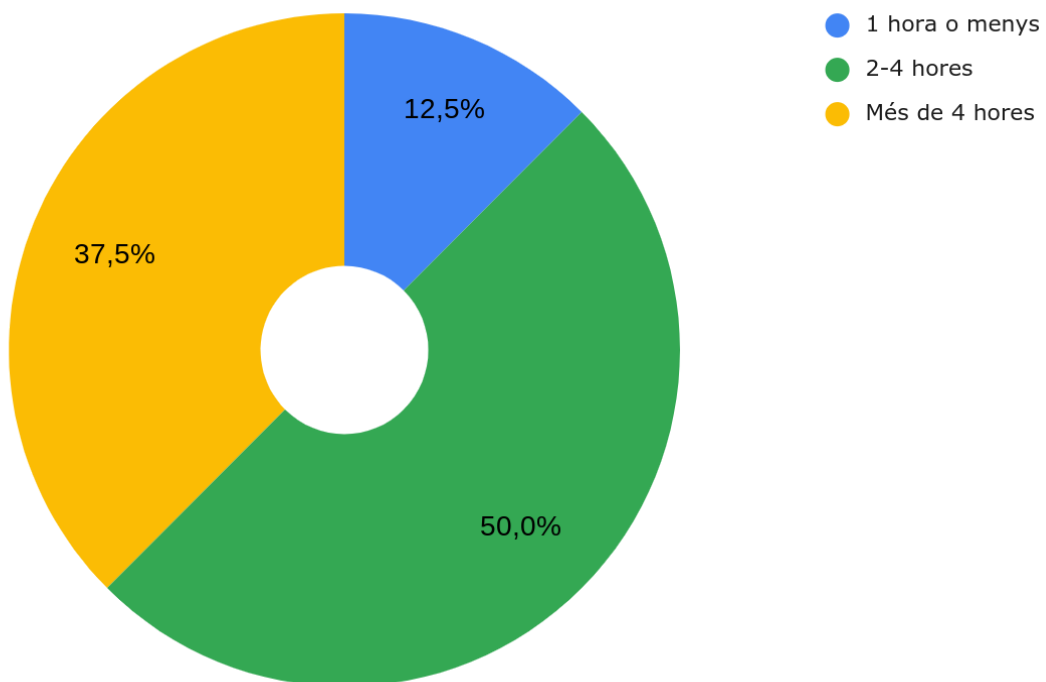
4. En cas que l'anterior pregunta fos que sí, com trebal·leu l'educació emocional?



5. Si treballau l'educació emocional com una assignatura o dins d'una assignatura, quina és?



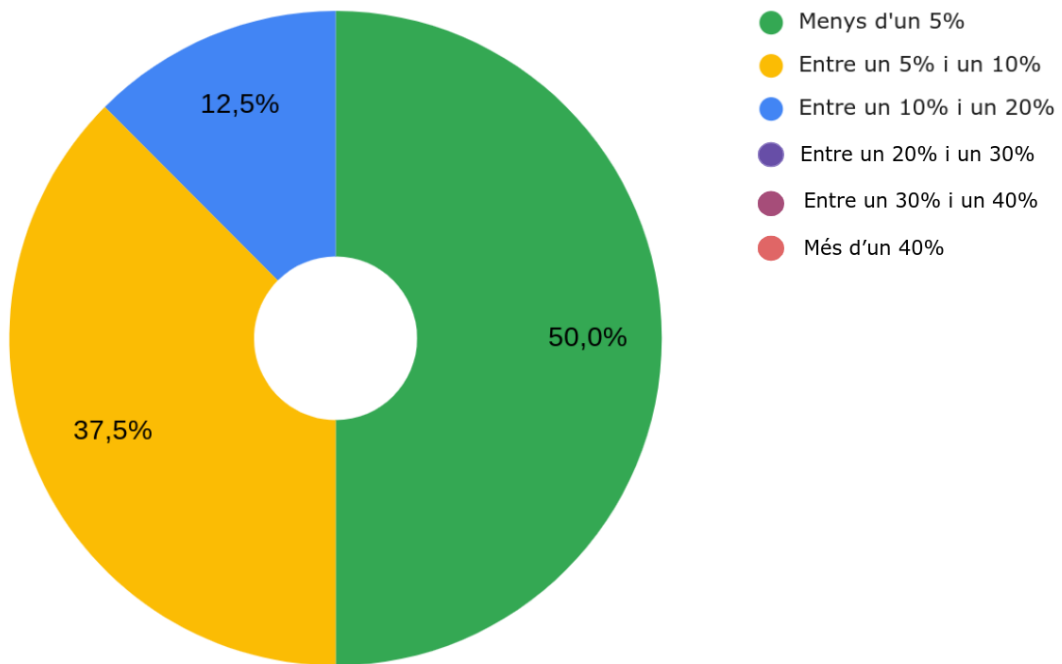
6. Quan de temps dediqueu a l'educació emocional en un període d'un mes?



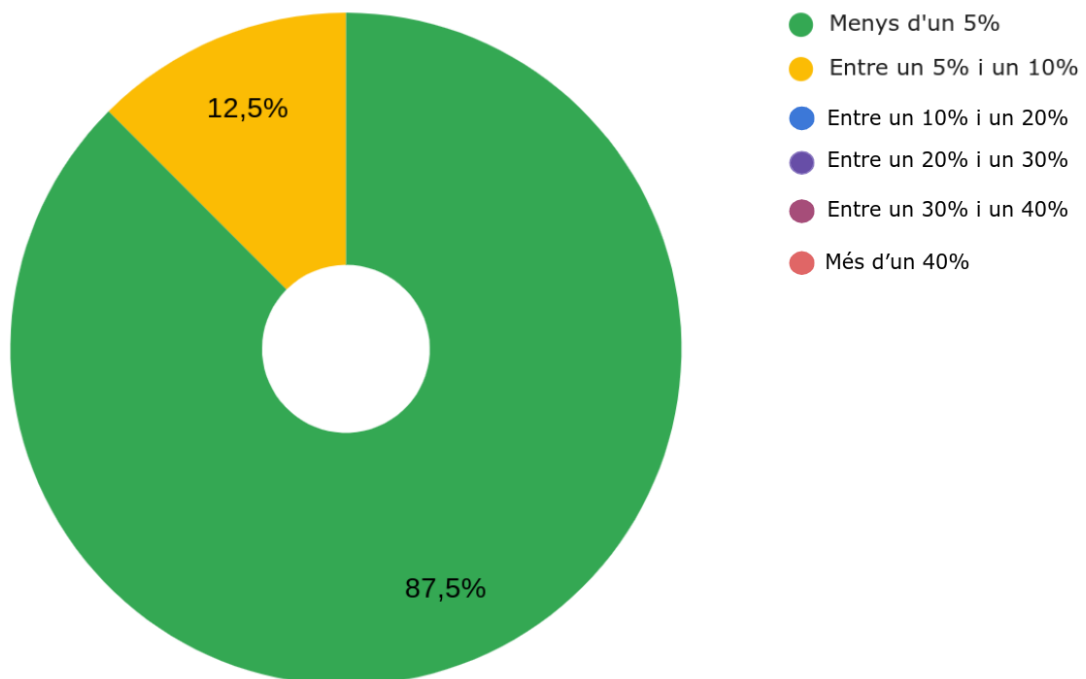
7. Coneixeu la Teoria de les Intel·ligències Múltiples de Howard Gardner? Si és que sí, l'apliqueu a les aules? Com?

1. Amb el tractament de la diversitat dels infants es dona l'oportunitat de resoldre de múltiples maneres les diferents propostes.
2. Diverses maneres, entenem l'educació emocional com una part més del nostre projecte educatiu. Es té en compte en el dia a dia i a més podem participar en xerrades, sessions de tutoria, valors...
3. Sí. A través dels companys.
4. La coneixem. No la apliquem directament però si tenim en compte les motivacions dels alumnes i amb què és més competent.
5. La conec i estic completament d'acord, ho tinc en compte a les meves sessions però falten recursos humans i materials per poder aplicar-ho a l'aula.
6. La coneixem, s'aplica en alguns projectes potenciant la participació en activitats cooperatives on cada alumne aporta parts del treball diferents en funció dels seus interessos i capacitats.
7. Des de tutoria a través d'activitats i tallers.
8. La coneixem i l'apliquem tenint en compte les necessitats de cada alumne, oferint activitats en diferents formats .

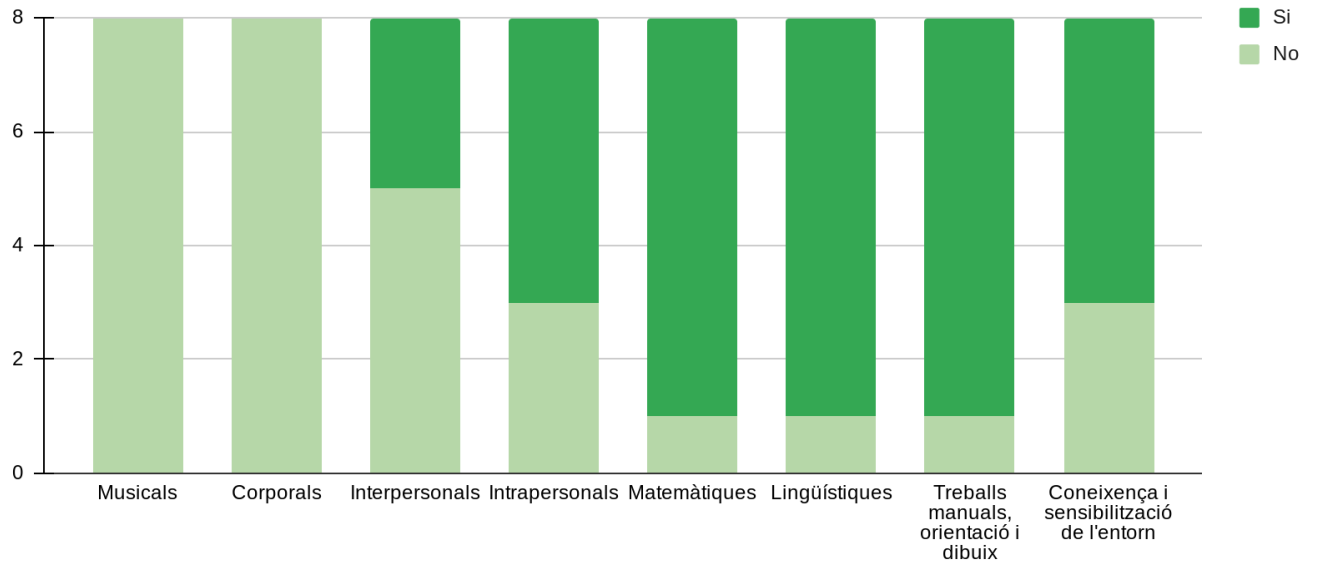
8. Quin tant per cent (aproximat) d'alumnes pateixen fracàs escolar al vostre centre?



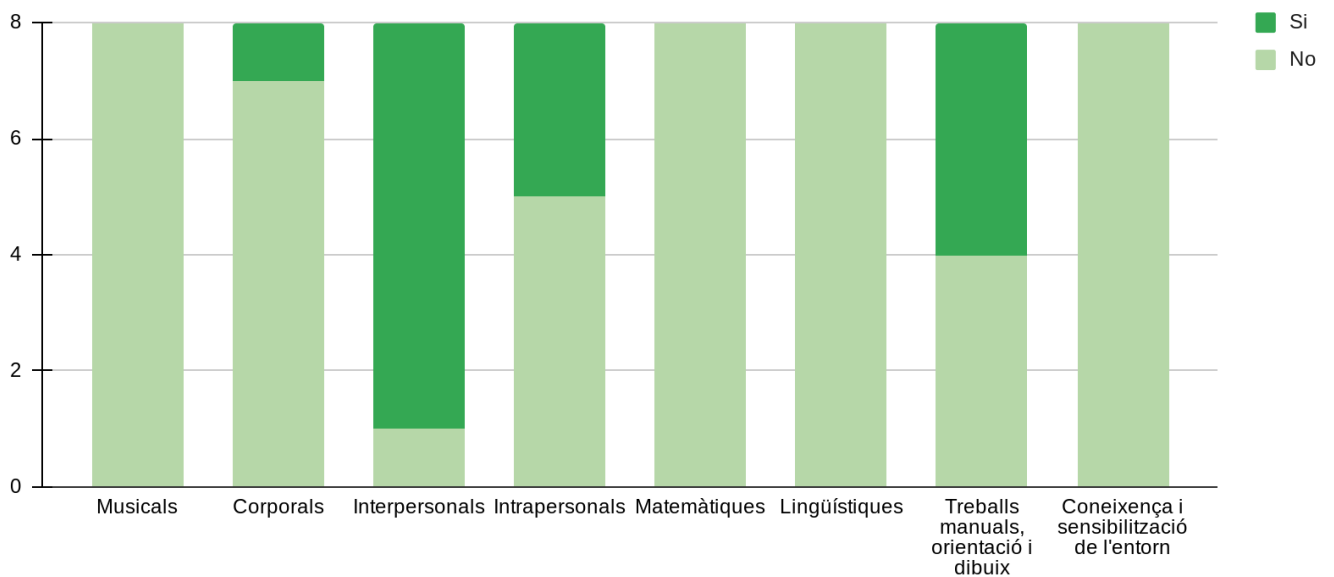
9. Quin tant per cent (aproximat) d'alumnes són superdotats a la vostra escola?



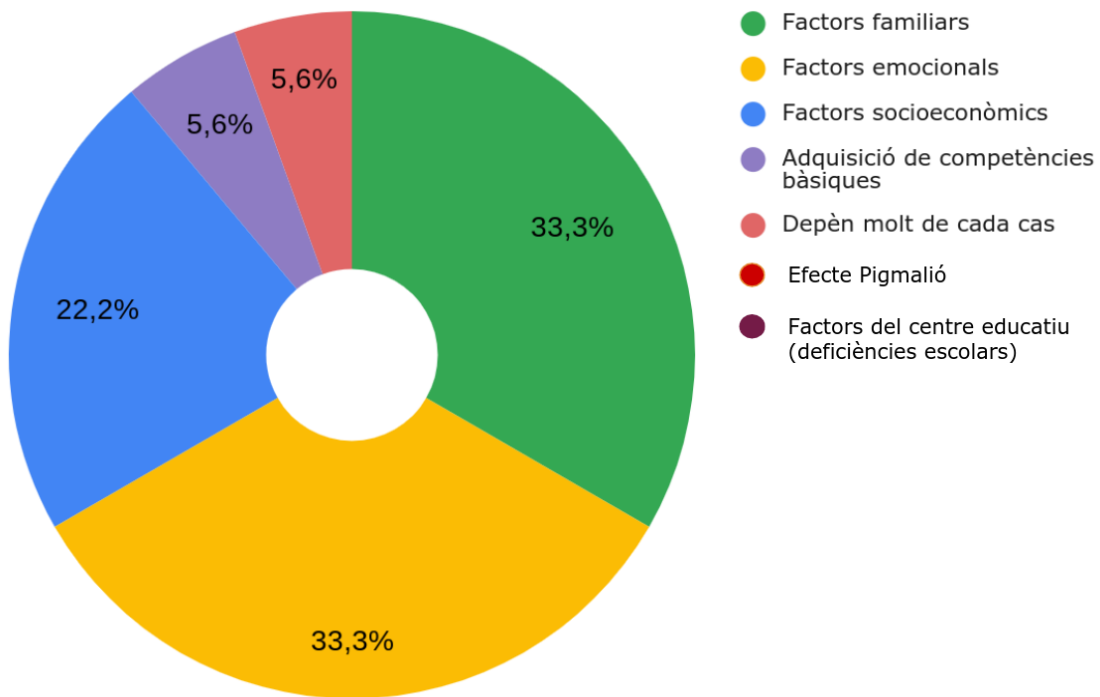
10. Les persones que pateixen fracàs escolar presenten dificultats amb les següents habilitats?



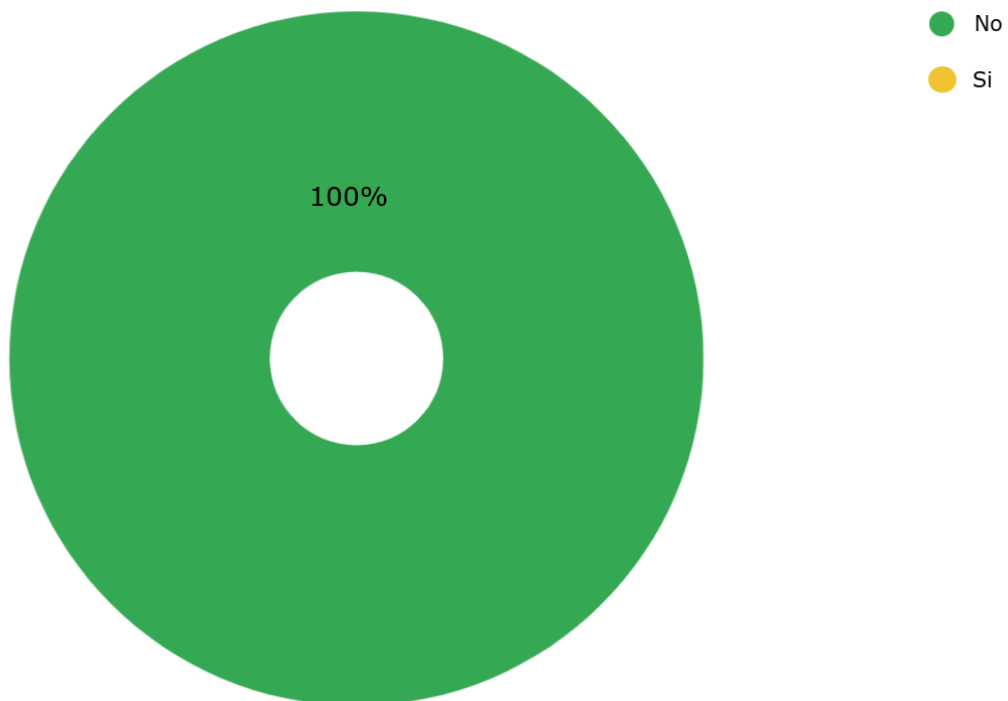
11. Les persones amb altes capacitats presenten dificultats amb les següents habilitats?



12. Quins són els factors principals que determinen el fracàs escolar a la vostra escola?



13. Creieu que sempre hi ha una relació directa entre el fracàs escolar i la intel·ligència?

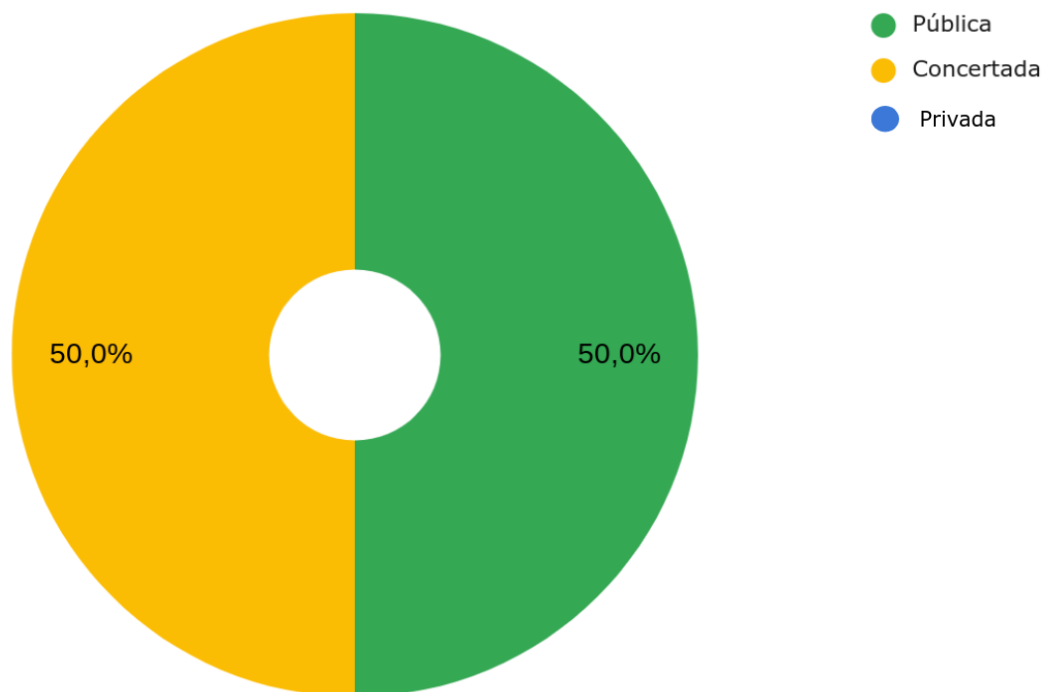


Annex 9: Respostes enquesta escoles de La Cerdanya (secundària)

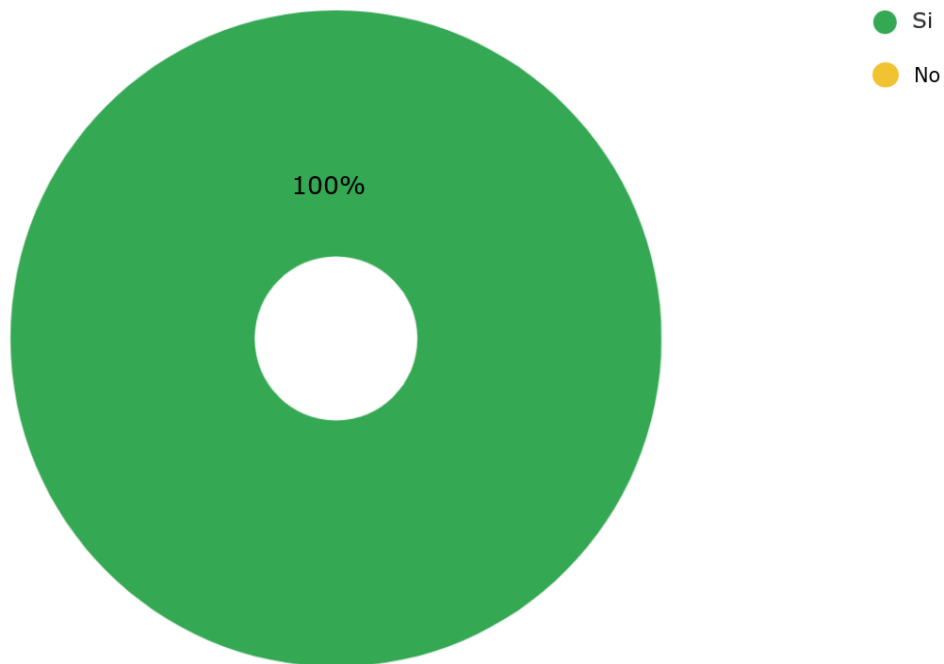
1. Nom escola

- Ins Pere Borrell
- Vedruna Puigcerdà

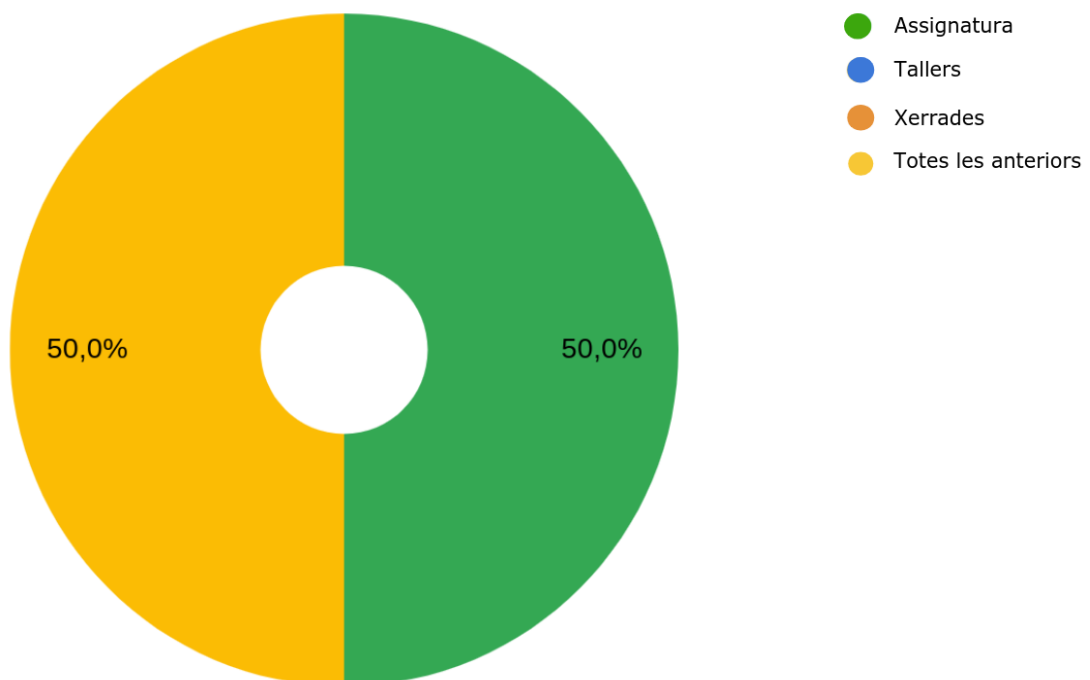
2. L'escola és:



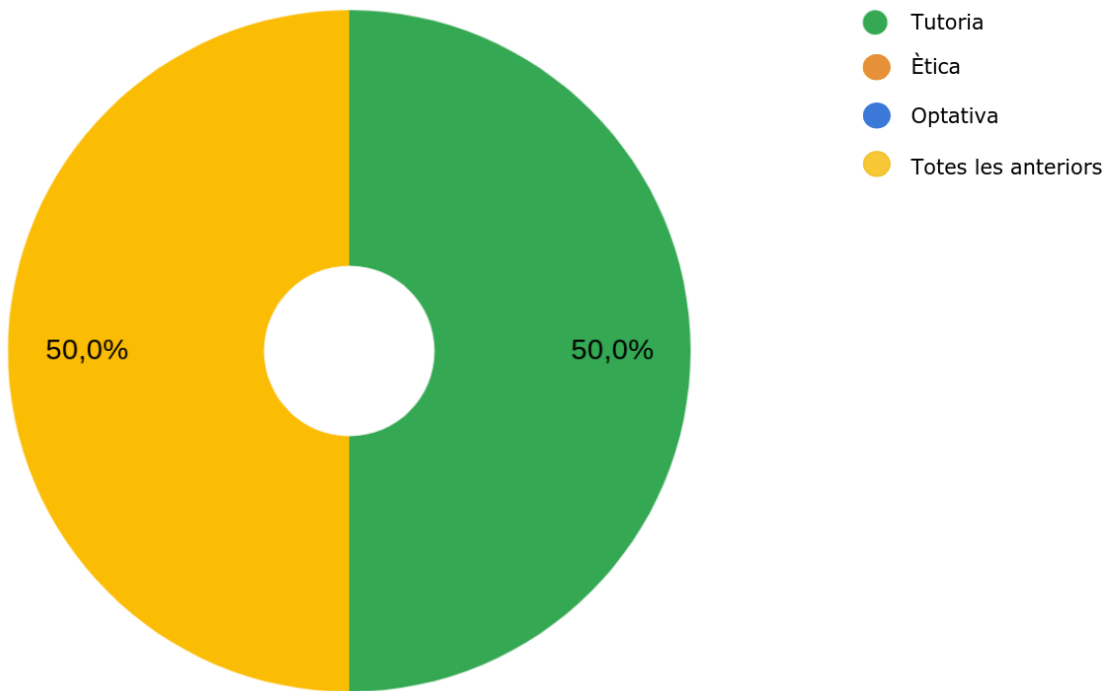
3. El vostre sistema educatiu inclou educació emocional?



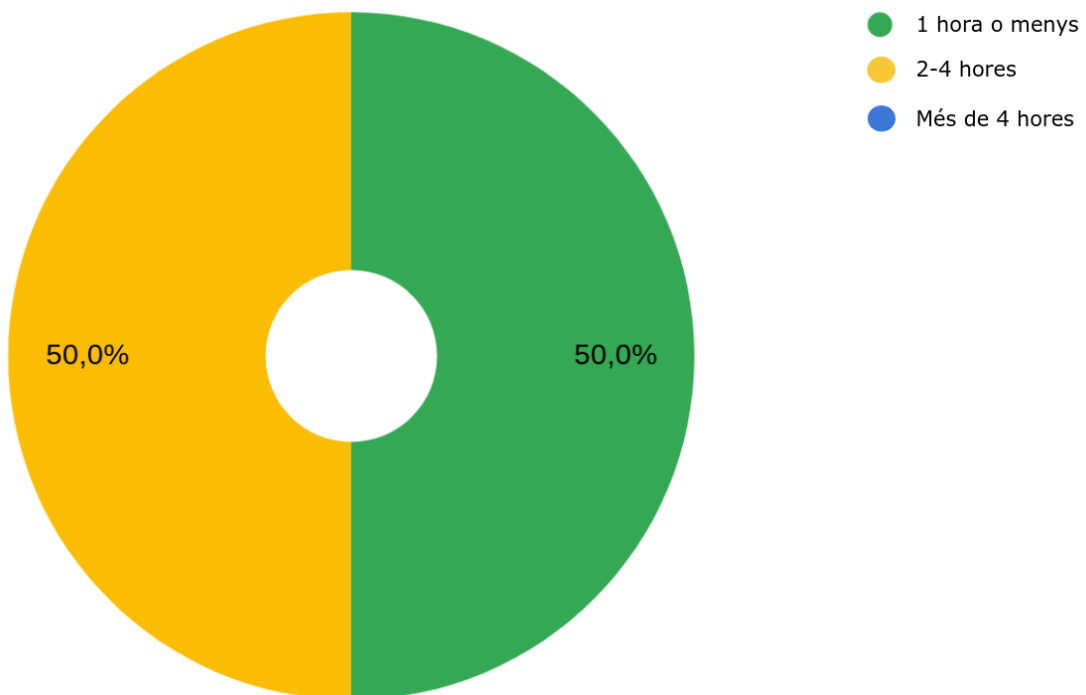
4. En cas que l'anterior pregunta fos que sí, com trebal·leu l'educació emocional?



5. Si treballau l'educació emocional com una assignatura o dins d'una assignatura, quina és?



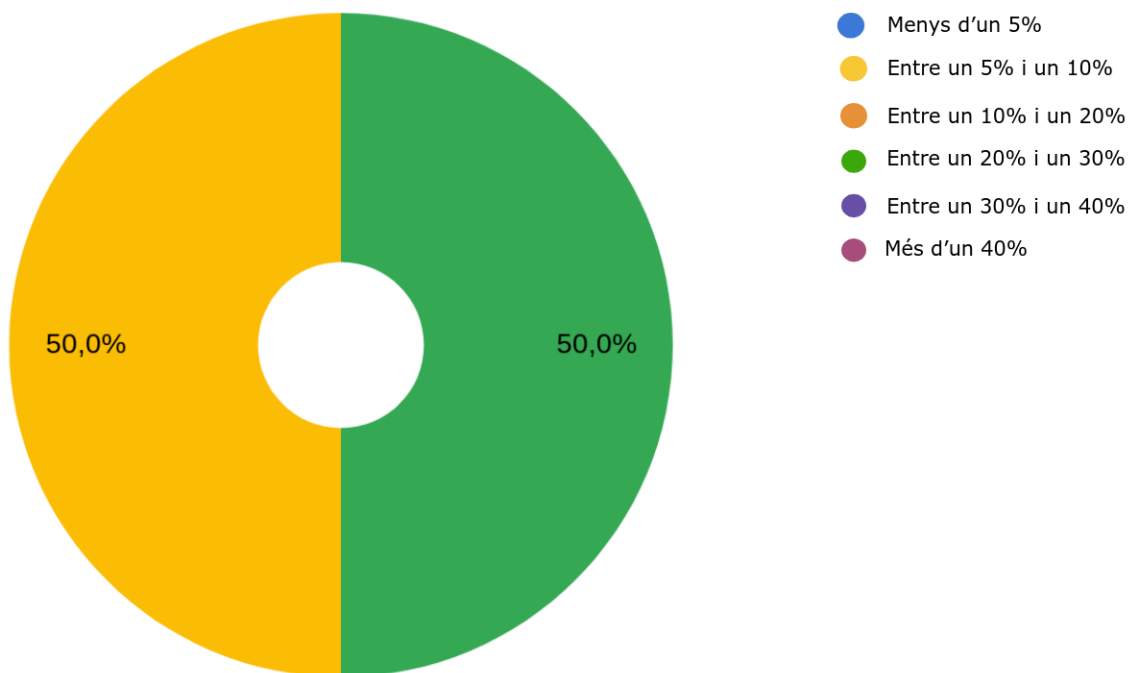
6. Quan de temps dediqueu a l'educació emocional en un període d'un mes?



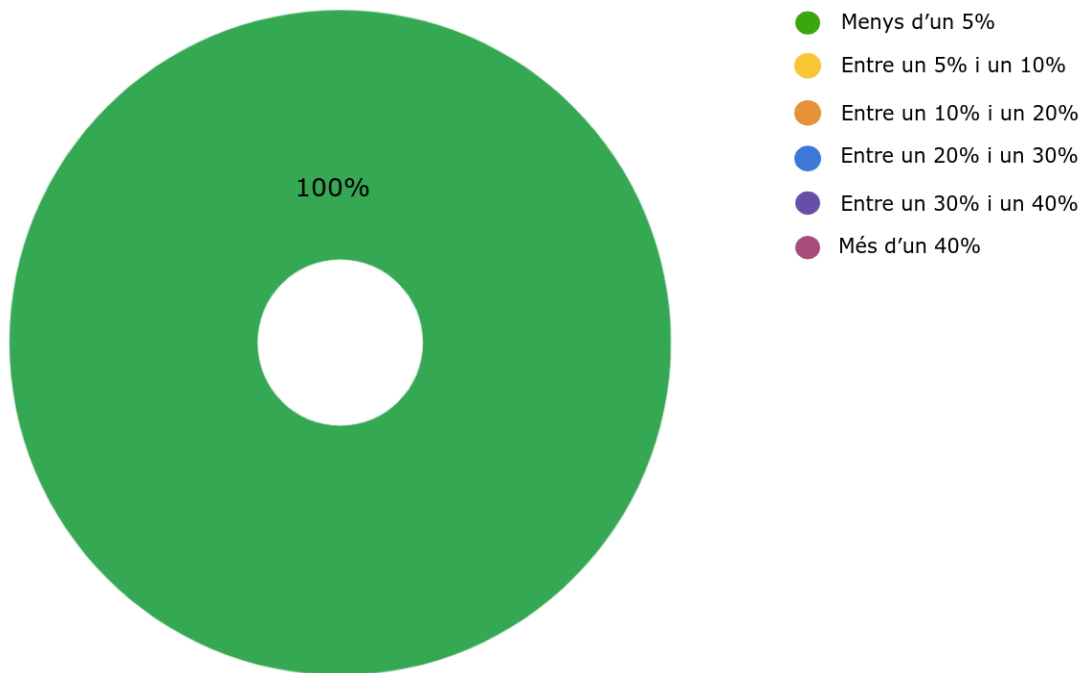
7. Coneixeu la Teoria de les Intel·ligències Múltiples de Howard Gardner? Si és que sí, l'apliqueu a les aules? Com?

1. Es proposen tasques de treball cooperatiu, o aprenentatge basat en problemes entre altres, per poder incentivar les intel·ligències múltiples.
2. La coneixem però no l'apliquem d'una forma concreta.

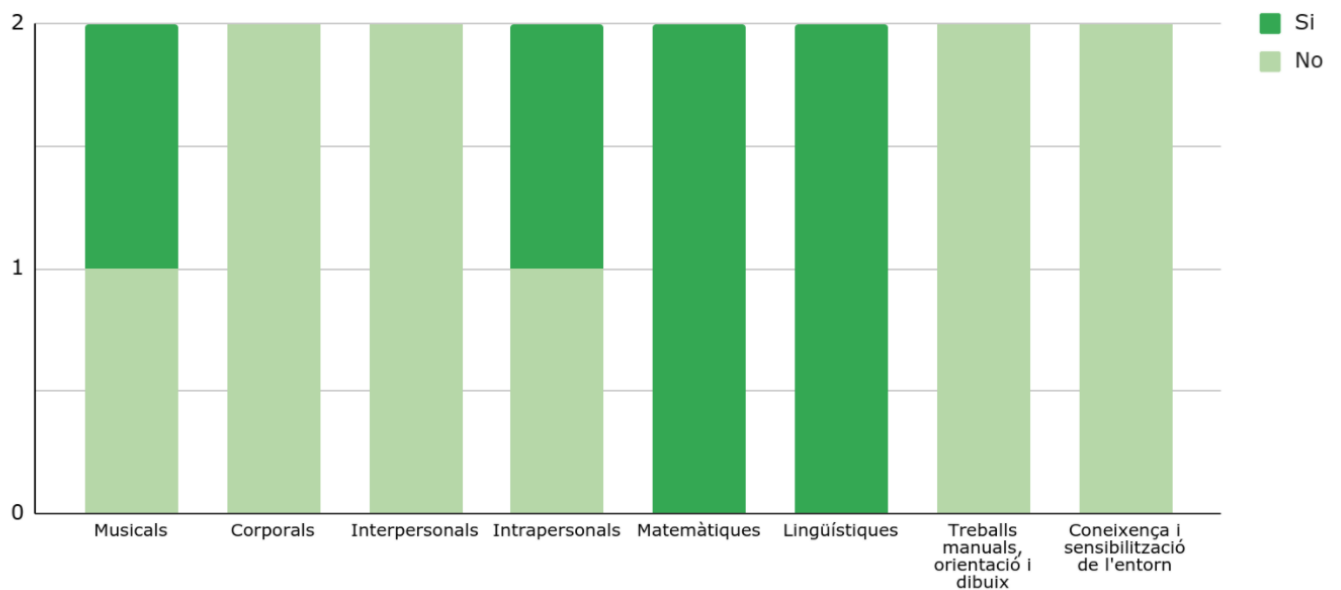
8. Quin tant per cent (aproximat) d'alumnes pateixen fracàs escolar al vostre centre?



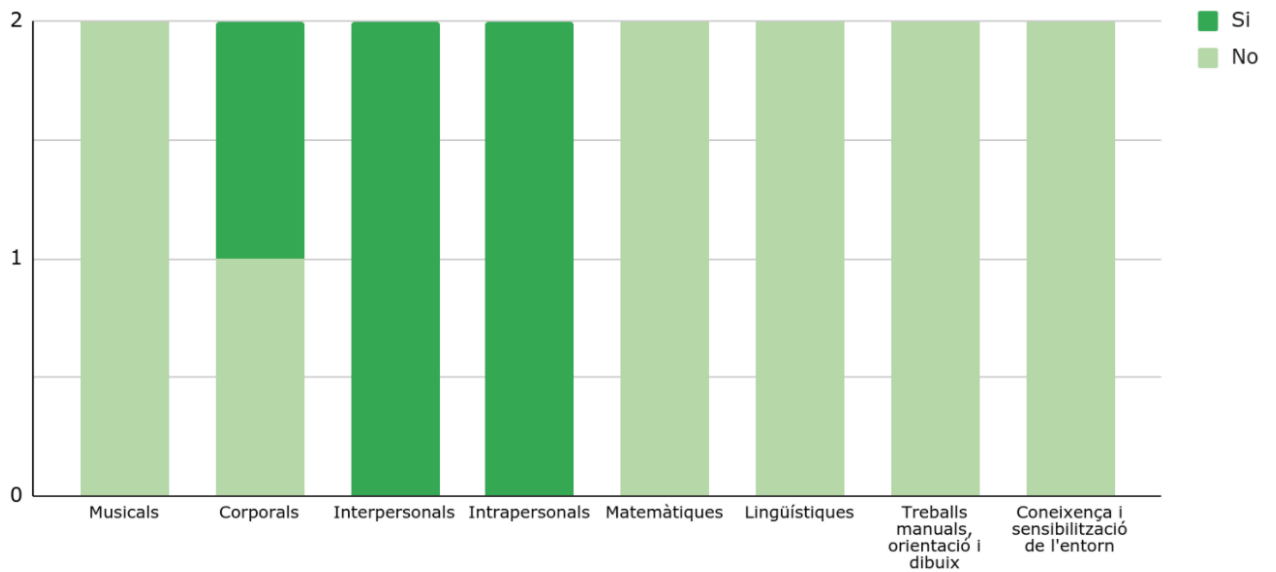
9. Quin tant per cent (aproximat) d'alumnes són superdotats a la vostra escola?



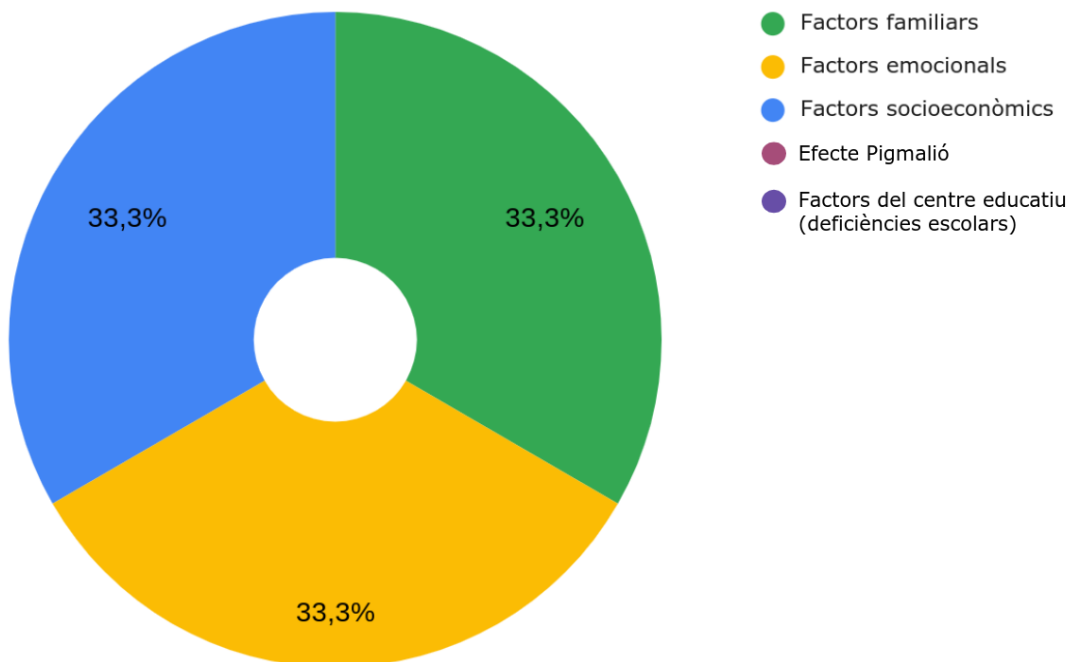
10. Les persones que pateixen fracàs escolar presenten dificultats amb les següents habilitats?



11. Les persones amb altes capacitats presenten dificultats amb les següents habilitats?



12. Quins són els factors principals que determinen el fracàs escolar a la vostra escola?



13. Creieu que sempre hi ha una relació directa entre el fracàs escolar i la intel·ligència?

