

**Universidad Internacional de La Rioja
Máster universitario en Neuropsicología y
Educación**

**IMPACTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ATEN-
CIÓN Y EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS
DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR**

Trabajo Fin de Master
presentado por: Isabel Gil Sánchez

Titulación: Master Universitario en Neuropsicología y Educación

Línea de Investigación: Hiperactividad y Trastornos del Desarrollo.

Director: Javier Tubio Ordóñez

15 de Julio 2015
Firmado por: Isabel Gil Sánchez
Ciudad: Madrid

Resumen

Actualmente, el estudio de la atención y de los diversos factores que la condicionan, está cobrando cada vez mayor importancia en el campo de la investigación educativa. El presente trabajo trata de desarrollar las relaciones entre la inteligencia emocional y la atención, así como la asociación de ambas con el rendimiento académico de los alumnos. Para ello, en primer lugar se definen los dos conceptos y se exponen sus orígenes, las diferentes teorías que las sustentan así como las principales líneas de investigación que se han llevado a cabo al respecto. En segundo lugar, se muestran las pruebas utilizadas para medir dichos constructos con el fin de dar respuesta a la pregunta de cómo mejorar el nivel de atención de los alumnos así como su rendimiento académico. Para resolverla, se utilizó el test de atención (D-2), el test de pensamiento constructivo (CTI) así como el cuestionario de inteligencias múltiples, a 31 alumnos que cursan 2º de Educación Secundaria Obligatoria en un programa de diversificación curricular, analizando posteriormente los resultados obtenidos. En base a dichos resultados, en los que se muestra una clara relación significativa entre inteligencia intrapersonal y atención, se desarrolla una propuesta de aplicación práctica para estimular el nivel de atención a través de las inteligencias múltiples.

Palabras Clave: inteligencia emocional, atención, rendimiento académico, diversificación curricular.

Abstract

Currently, attention and the different factors that influence it have an increase importance in the field of educational research. This paper analyzes the relations between emotional intelligence and the attention, as well as the influence of both on the academic performance of students. First, these concepts are defined, and their origins and the different theories that support the main lines of research are show. Second, tests used to measure these constructs are showed in order to answer the question of (no tengo claro si poner of) how to improve the attention level and the academic performance of the students. The study is based on the analysis of the results of an attention test (D-2), a constructive thinking test (CTI), as well as a questionnaire of multiple intelligences. Tests are performed on 31 students enrolled on 2nd of Secondary Education on a curriculum diversification program. A clear significant relation between intrapersonal intelligence and the attention was observed. In base to the observed results, a proposal is performed for a practical application to stimulate the attention level through multiple intelligences.

Key words: emotional intelligence, attention, achievement, curricular diversification.

ÍNDICE

Resumen	2
Abstract	3
1. Introducción	5
Justificación y problema	5
Objetivos generales y específicos	8
2. Marco Teórico	9
3. Marco metodológico(materiales y métodos)	20
Hipótesis de investigación	20
Diseño	20
Población y Muestra	20
Variables medidas e instrumentos aplicados	21
Procedimiento	22
Plan de análisis de datos	22
4. Resultados	22
5. Programa de intervención neuropsicológica	38
6. Discusión y Conclusiones	49
Limitaciones	51
Prospectiva	51
7. Bibliografía	53
8. Anexos	57

1. Introducción

Justificación y problema

Existe en la actualidad una tendencia social a pensar que nuestros jóvenes cada vez tienen conductas más antisociales, una menor capacidad de resiliencia y de tolerancia a la frustración, menor nivel de atención, etc. Estas inquietudes se manifiestan a través de los sociólogos, de las asociaciones de madres y padres, de los profesionales de la educación y de los medios de comunicación. Por otro lado, las cifras muestran cómo España se sitúa a la cabeza en la media Europea en fracaso y abandono escolar, situándola en un funesto 21,9% de jóvenes entre 18 y 24 años, según datos estadísticos del Informe PISA (2015). Del resto de jóvenes que continúan estudiando, una buena parte de ellos han de incluirse en programas especiales por no poder llegar a alcanzar los objetivos mínimos para obtener el Título de Educación Obligatoria, en concreto, según fuentes del propio MEC, el porcentaje de alumnos que cursaron en el curso 2011-2012 programas de Diversificación curricular se sitúa en torno al 10%. Una de las cuestiones que se plantean a raíz de lo anteriormente expuesto es si los jóvenes adolecen de un bajo nivel de inteligencia emocional y/o capacidad de atención que pueda estar influyendo en sus resultados académicos.

Centrándolo el foco de atención en el grupo de jóvenes que cursan estos programas, se ha de aclarar que los programas de Diversificación, van dirigidos a alumnos de 3º y 4º de ESO con dificultades generalizadas de aprendizaje y tienen por finalidad que estos jóvenes, mediante una metodología y unos contenidos adaptados a sus características y necesidades, alcancen los objetivos generales de la etapa y, por lo tanto, obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria. Se trata de una medida educativa de carácter extraordinario y por ello se aplica cuando las medidas ordinarias, las medidas de refuerzo y apoyo y la repetición de curso resultan insuficientes.

Las características principales del alumnado de diversificación, son las habituales en todos los alumnos con dificultades de aprendizaje y tienen una especial incidencia en su motivación hacia el trabajo escolar:

- Son alumnos con un importante déficit de conocimientos y con falta de organización de los mismos
- Tienen dificultades para autorregular su propio aprendizaje.

- Creen que sus esfuerzos no les sirven para escapar de la situación de fracaso en que se encuentran.
- Son alumnos que evitan e incluso rechazan todo aquello en lo que anticipen una posibilidad de fracaso. Prefieren atribuir el eventual fracaso a esa falta de esfuerzo como forma de proteger su propia imagen.
- Tienen un auto concepto negativo tanto a nivel académico como personal. Tampoco atribuyen sus logros a su capacidad, sino a factores externos como la suerte o la condescendencia del profesor.

Son alumnos que a modo general, poseen por tanto y a priori un nivel de inteligencia emocional y de atención bajo, que puede estar influyendo, junto con otras múltiples variables, en sus dificultades escolares. Se torna necesario, investigar sobre ello, con el fin de poder encontrar posibles vías educativas que ayuden a atender las necesidades educativas de estos alumnos.

Dentro de la comunidad educativa a menudo los profesionales, pueden observar cómo en muchas ocasiones jóvenes con dificultades a nivel emocional suelen presentar rasgos de baja capacidad de atención. Éste hecho encamina a una búsqueda bibliográfica dirigida a determinar la situación en investigación educativa actual en este sentido así como a llevar a cabo una práctica empírica que ayude a contrastar estas variables.

Atendiendo al Informe a la UNESCO de Delors (1998) la educación ha de basarse en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Reflejando una concepción unitaria del ser humano y la necesidad de promoverla en el contexto escolar.

Alejarse de la visión tradicional de la enseñanza, conocer distintas inteligencias, y partir de ellas a la hora de conocer a los alumnos y de idear los programas educativos dirigidos a su desarrollo integral, es fundamental, si queremos que la educación se produzca por distintos senderos en función y en relación a nuestros alumnos, a sus capacidades e intereses y a una visión unitaria del ser humano.

En los últimos años ha florecido un gran número de investigaciones (Salovey y Mayer ,1990; Goleman, 1996; Chico, 1999; Bisquerra, 2003; Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004) que intentan corroborar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, sin embargo, aunque los resultados suelen ser contradictorios y discordantes, parece que existe una cierta evidencia empírica de que sí se asocian rendimiento académico con inteligencia emocional. En concreto, con el bienestar emocional (ajuste emocional y éxito en la vida):

“Cuando se relacionan estas variables psicológicas con las académicas(...) encontramos por un lado que la Inteligencia Emocional no parece relacionarse con estas variables académicas, únicamente la capacidad de comprensión de los estados emocionales (Claridad) se relaciona de manera positiva (...) En cambio, sí se encuentran correlaciones significativas tanto con la escala de bienestar personal como con el Ítem General de Felicidad (...) De esta manera, podría ser interesante, como ya se ha planteado en otras ocasiones, que la educación escolar pudiera formar no solamente en la adquisición de conocimientos sino también en el logro de estrategias emocionales que permitan un mayor bienestar del alumnado(...) Futuras investigaciones podrían ir encaminadas al estudio del bienestar personal y su relación con la inteligencia emocional”(Ferragut y Fierro, 2012, p.101).

En base a lo expuesto se evidencia la necesidad de investigar más en este campo. Además, autores como González y Tourón (1992) establecen que:” alumnos con una misma inteligencia, pero con autoconcepto académico distintos tienen probabilidad de obtener un rendimiento académico desigual”, destacando la influencia de factores propios de la inteligencia emocional como predictores del rendimiento académico.

Por otro lado, tradicionalmente se ha considerado la atención como una selección de estímulos adecuada a una meta, en este caso, metas educativas, influyendo en la cantidad y calidad del trabajo educativo, así como en la velocidad y precisión en la actuación y por tanto en el rendimiento académico. Según Castillo-Parra, Gómez y Ostrosky-Solís (2009) es imperativo que se generen programas de intervención para que sean implementados como parte del quehacer cotidiano, tanto del psicólogo educativo como del propio profesor, para estimular y fomentar los procesos de atención. Incluso, en palabras de León (2009): “Existen algunas investigaciones centradas en el ámbito educativo que demuestran la influencia de una intervención en atención plena para mejorar el desarrollo de la atención plena en el ámbito escolar (...) primordial para el aprendizaje del alumno para su desarrollo afectivo emocional”. Relacionando, la atención con la inteligencia emocional y a su vez con el rendimiento académico. A su vez, autores como Rafael Bisquerra (2009) plantea los beneficios de programas de inteligencia emocional en niños con déficit de atención e hiperactividad.

Se pretende justificar la inclusión de contenidos emocionales y el desarrollo de la inteligencia emocional para poder optimizar el rendimiento académico de los alumnos y aumentar su nivel de atención. La presente investigación puede resultar de gran interés y plantear líneas de investigación e innovación educativa, apostando por una metodología que fomente la inteligencia emocional como medio para mejorar la capacidad de atención de los alumnos y su rendimiento académico y

apoyando, al mismo tiempo, su formación integral, potenciando así el desarrollo de las competencias básicas y la capacitación de los alumnos para su realización personal, el ejercicio de una ciudadanía activa y su incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria.

Objetivos generales y específicos

Objetivo general:

Contrastar la correlación entre el nivel de inteligencia emocional y la capacidad de atención de un grupo de alumnos que cursa diversificación curricular, así como la asociación de ambas con el rendimiento académico. Y desarrollar y plantear un plan de intervención consistente en el entrenamiento de estos alumnos en inteligencia emocional que contribuya a reducir su fracaso escolar.

Objetivos específicos:

- Valorar y analizar la inteligencia emocional en la muestra de estudio.
- Valorar y analizar el nivel atencional en la muestra de estudio.
- Analizar la asociación de la inteligencia emocional con el nivel de atención.
- Examinar la asociación de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar de los ámbitos científico-tecnológico y lingüístico y social.
- Investigar la relación existente entre el nivel de atención y el rendimiento escolar de los ámbitos científico-tecnológico y lingüístico y social.
- Conocer la asociación de la inteligencia interpersonal, intrapersonal y lingüística sobre la atención y el rendimiento académico.

2. Marco Teórico

2.1. Atención: modelos teóricos, bases neurológicas

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define atender como aplicar el entendimiento a algo, esperar o aguardar. Etimológicamente, el término “atención” proviene del latín *attendere*, cuyo significado original era “tensar el arco hacia” lo cual ayuda a gestar una imagen mental muy concreta sobre este término y su significado. Aunque a nivel etimológico sea fácil de definir, no lo es dentro del ámbito de la psicología. Colmereo (2004), nos muestra cómo este concepto ha ido cambiando a lo largo del tiempo, desde su definición como un mecanismo de selección de la información según Broadbent (1958), a un recurso de procesamiento de distintas tareas según Kahneman (1973).

Un modelo clásico es el ofrecido por Mesulam (1990) quien concibe la atención como un proceso cognitivo soportado por una extensa red neuronal altamente conectada y organizada. En la actualidad y gracias a los avances de la neurociencia, se entiende como la atención, según nos señala Lapuente (2011) presenta dos sistemas claramente diferenciados, cada uno de ellos contribuye de manera distintas en la atención y la modulación. Los sistemas considerados son:

-Sistema de control “Abajo-Arriba” (*bottom-up*), el más antiguo evolutivamente y el primero en activarse durante nuestro desarrollo y que se haya situado en la Sustancia Activadora Reticular Ascendente (SARA), del tronco cerebral.

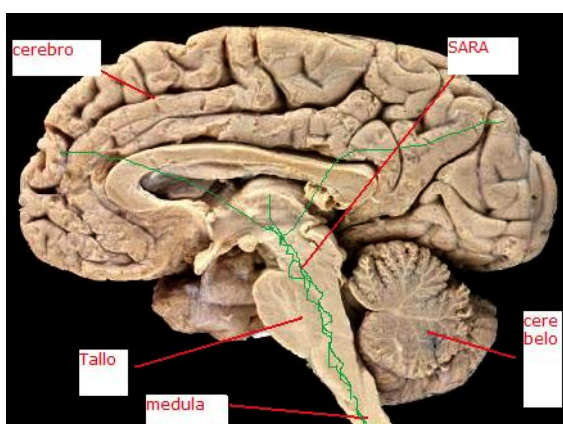


Figura1: Localización Sustancia Activadora Reticular Ascendente

(Fuente:<https://egoproduccionestrances.files.wordpress.com/2009/05/cerebro.jpg>)

-Sistema de control “Arriba-Abajo” (*top-down*), más reciente en la evolución humana y cuya activación es posterior en nuestro desarrollo. Su posición anatómica lo sitúa en el cortex prefrontal,

parietal posterior y en el sistema paralímbico. Éste último conocido, junto al sistema límbico como “el corazón de las emociones”. Ofreciéndonos una base anatómica que suscita una relación entre los procesos de la atención y las emociones. Con respecto al cortex prefrontal, existe, evidencia, en palabras de Jodar (2004), de su relación con el razonamiento, la capacidad de resolver problemas, funciones superiores del lenguaje, motivación, la atención y la afectividad. Combinando emoción, cognición y comportamiento.

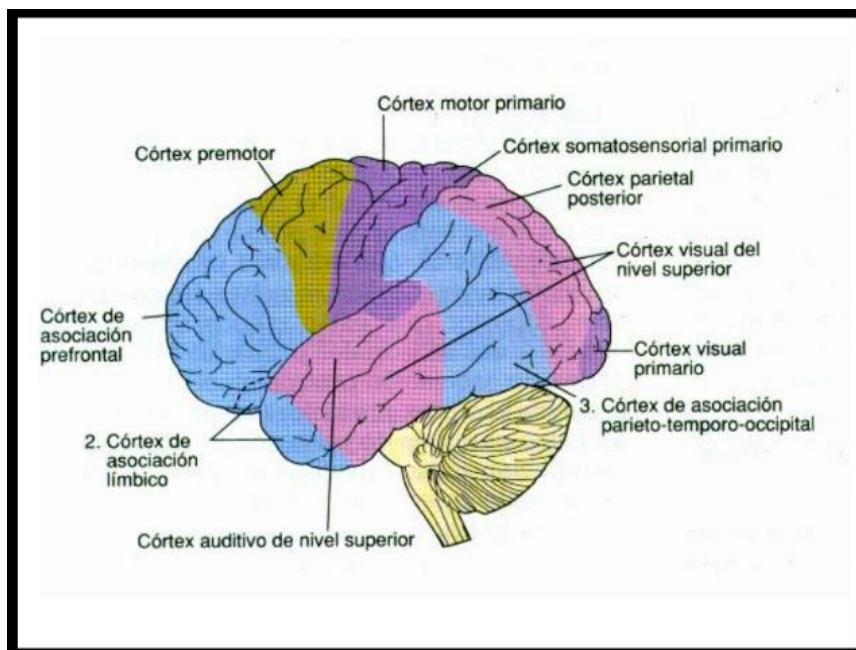


Figura 2: Localización cortex prefrontal, lóbulo parietal y sistema límbico.

(Fuente: <http://www.anatomiahumana.ucv.cl/estructura/fotos/cortex10.JPG>)

En la actualidad existe un enfoque cognitivo-energético basado en la eficiencia durante el procesamiento de la información, autores como Sergeant (2005) establecen que en el proceso atencional hay que distinguir un nivel computacional(búsqueda, decisión y organización motora) y un nivel de estado o alerta (arousal) que comprende la energía, el esfuerzo y la activación en una tarea, asociado a los estímulos que comportan las emociones y los sentimientos como “motores” de nuestra conducta y atención. Ofreciendo por tanto, una correspondencia muy estrecha entre atención y emoción.

Boujon y Quaireau (1999) revelan cómo los estudios de laboratorio de la psicología, utilizan y miden las distintas modalidades de atención que se han denominado: atención conjunta (entendida como la capacidad para coordinar la atención con un interlocutor social con respecto a algún objeto o acontecimiento), atención sostenida (referida a la capacidad de mantener una actividad

atencional durante un periodo de tiempo), atención dividida (considerada como la capacidad de realizar varias operaciones al mismo tiempo) y atención selectiva (capacidad para centrarse en uno o dos estímulos importantes, mientras se suprime deliberadamente la consciencia de otros estímulos distractores). En lo que concierne a su correlación con el rendimiento académico, es ya tradicional la visión de considerar la atención como factor predictor del éxito escolar. León (2009) la considera como un elemento esencial y necesario para la manipulación de información (atención conjunta y sostenida), selección (atención selectiva) y para poder establecer prioridad en su procesamiento (atención selectiva). Se la considera fundamental para el aprendizaje. Incluso, es considerada necesaria en el marco de una concepción unitaria del ser humano, tal y como señala Krishnamurti (1998) los niños se desarrollan armoniosamente cuando estimulamos su mente alerta, observadora, intensamente perceptiva y cuando el maestro se encarga de que crezcan en una atmósfera de atención.

En relación a la atención y en concreto a los trastornos asociados a ella, han surgido multitud de investigaciones, debido a varios factores como es el gran impacto social y escolar que provoca, así como a la controversia que se haya en relación al Trastorno por déficit de atención e hiperactividad, en adelante TDAH, que se define, según una de las últimas publicaciones de Artigas- Pallarés y Narbona (2011), y en la que la mayoría de los investigadores están de acuerdo, “por la coincidencia de síntomas derivados de una baja capacidad atencional, de una falta de control de la impulsividad y de una manifiesta inquietud”. Las investigaciones más recientes, muestran cómo este trastorno afecta y se relaciona con las emociones. Según nos muestra Albert, López-Martín, et al. (2008): “el TDAH no se caracteriza únicamente por la excesiva actividad motora y los problemas cognitivos (...) sufren otras dificultades que pueden estar relacionadas con el desarrollo motor, lenguaje, rendimiento escolar, la motivación o la emoción –excesiva reactividad emocional” (p.39). Estas dificultades, incluidas las relacionadas con el afecto, son consideradas actualmente por el DSM-IV como ‘características asociadas o secundarias’. Los estudios e investigaciones hasta el momento sobre el TDAH se han centrado más en analizar los efectos a nivel cognitivo del trastorno mientras que los estudios a nivel de competencia emocional (expresión, reconocimiento y regulación de las emociones) son escasos.

En el modelo ejecutivo (Barkley 2006), se sostiene que es una disfunción primaria en el control inhibitorio lo que provoca dificultades para modular las emociones en personas con TDAH, en concreto, en los subtipos hiperactivo-impulsivo y en el subtipo combinado. Esta dificultad en la modulación de las emociones se manifiesta, según este autor, en una menor empatía, menor capacidad para regular emociones, dificultad en activar y mantener la motivación, etc. Partiendo de este mo-

delo se han desarrollado alguna de las investigaciones que se han realizado relacionando la atención con las emociones. Además, autores como Gabriel (2002) afirman, cómo a nivel neuropsicológico y siguiendo el modelo de Barkley, la atención sostenida debe provenir de una necesaria autorregulación.

Por su parte, Brown (2006) destaca otras características a nivel emocional, en concreto, una baja tolerancia a la frustración y una gran dificultad en la regulación de las emociones en personas que presentan TDAH.

El estado actual de la investigación sobre TDAH y su relación con las emociones sigue siendo muy limitado, en especial a nivel de estudios con base neurales sobre la actividad cerebral, a excepción de uno relativamente reciente, realizado por Williams et al. (2008). Dato reflejado a su vez por Albert, López-Martín, et al. (2008): "Este déficit de datos resulta paradójico teniendo en cuenta la clara base neurobiológica del trastorno y el hecho de que algunas de las regiones cerebrales que parecen alterarse en el TDAH, de acuerdo con diversos estudios hemodinámicos sobre las alteraciones cognitivas del trastorno, desempeñan un papel fundamental en el reconocimiento y en la regulación y expresión emocional (corteza cingulada anterior, corteza prefrontal dorsolateral y orbital, o caudado)" (p.42).

Pero no sólo la atención y las emociones se "unen" en la existencia de trastornos como el TDAH, a nivel general se considera que ambas pueden estar muy relacionadas, como por ejemplo nos muestra Garrido et al. (2006): "Las emociones tienden a matizar la propia experiencia, lo que se "ve" y "cómo se ve", por tanto, las emociones pueden tener un papel director y organizador sobre la atención(...) en la adolescencia, en la medida en que maduran las estructuras prefrontales, jugando un papel importante en ello la conducta, el control emocional y la interacción social" (p.38).

2.2. Inteligencia emocional

De modo tradicional y desde un enfoque psicométrico, se entendía la inteligencia como un conjunto de aptitudes, en especial matemáticas y lingüísticas, que podían predecir el éxito en la vida de las personas. Gracias a la aparición de nuevas concepciones de la inteligencia aparecieron teorías y modelos que apostaban por la existencia de un cociente emocional, que influía en la capacidad humana de resolver problemas y de afrontar con éxito la vida. El concepto de inteligencia emocional y sus múltiples acepciones complica su conceptualización, pudiendo ser incluso de objeto de estudio propio. Partiendo de este hecho, se presentan a continuación, algunas de las teorías y modelos más significativos que hasta el momento se han ido perfilando sobre el concepto inteligencia emocional:

La inteligencia emocional se encuadra dentro del marco de las emociones, entendidas de modo general como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.

Por su parte el concepto de inteligencia emocional parte de la psicología humanista, destacando autores como Maslow y Carls Rogers, que centran su atención en la emoción a mediados del siglo XX. Con posterioridad, Payne (1986) plantea que en las escuelas se enseñe respuestas emocionales como modo de integrar emoción e inteligencia. Y ya en 1990 cobró especial importancia este concepto, y se produjo la primera conceptualización del término inteligencia emocional propiamente dicha, de la mano de Salovey y Mayer (1990), donde la definían como la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Consideran que se puede mejorar el modo de pensar, de procesar la información a través de estados de ánimo favorecedores a la actividad propuesta. En su modelo, la inteligencia emocional consta de cuatro componentes interrelacionados entre sí: percepción emocional; facilitación emocional; comprensión emocional y regulación emocional. Estos autores estaban en contra de una concepción tradicional de la inteligencia, entendida como la capacidad de resolver una situación relacionando los conocimientos que poseemos. Se empezaba a reconocer la importancia de las emociones y la necesidad de promoverlas, lo cual llevó incluso a que en 1994 se fundara el CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning) cuyo objetivo primordial era fomentar la educación social y emocional a nivel internacional. Partiendo también de Mayer y Salovey (1990), surgió el concepto de pensamiento constructivo,

formulado por Epstein (1994) que se basa en aquellos pensamientos, aprendidos por experiencias que han tenido lugar en la infancia y a lo largo de la vida, que aparecen en nuestra mente de manera automática ante cualquier acontecimiento y cuyos principales componentes son el afrontamiento emocional y el afrontamiento conductual y que influyen en la interpretación del sujeto de la realidad así como en su bienestar, capacidad de afrontar el estrés y rendimiento. El pensamiento constructivo es un concepto estrechamente ligado pues a la inteligencia emocional y al bienestar personal, por tanto su estudio se torna necesario, en palabras de Ferragut y Fierro (2012): “Futuras investigaciones podrían ir encaminadas al estudio del bienestar personal y su relación con la inteligencia emocional” (p.102).

Pero, el gran éxito mundial de la inteligencia emocional llegó de la mano de Goleman (1996) gracias a su libro *Inteligencia emocional*, en el que recoge las aportaciones ofrecidas por Salovey y Mayers (1990), y donde considera que la inteligencia emocional implica conocer las propias emociones, manejarlas de modo que se puedan expresar del mejor modo; motivarse a sí mismo (ligando emoción y motivación); reconocer las emociones de los demás así como establecer “buenas” relaciones interpersonales, estableciendo cinco componentes básicos en la inteligencia emocional, frente a los cuatro de Mayers y Salovey (1990). También resume investigaciones llevadas a cabo en el campo de la neurociencia y de la psicología evolutiva en las que se apunta a que el cociente emocional (CE) puede llegar a ser tan importante como el cociente intelectual (CI) en relación a un óptimo desarrollo y éxito en la vida de un niño. Además, Goleman, es uno de los principales precursores de la llamada “alfabetización emocional”, estableciendo 10 objetivos que pretende desarrollar gracias a la implantación de programas de optimización de la inteligencia emocional, como por ejemplo: desarrollar la capacidad de resiliencia, el optimismo vital o la prevención de conflictos interpersonales. Goleman postulaba que el intelecto no puede operar de manera óptima sin la inteligencia emocional.

Coincidiendo contemporáneamente con Goleman, se desarrolla la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), quien define inteligencia como “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”. Gardner promueve una visión pluralista de la inteligencia, estableciendo 8 inteligencias: naturalista, lógico-matemática, lingüística, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal, musical y viso-espacial. Aunque sus investigaciones actuales pueden dar fruto al establecimiento de más tipos de inteligencia como la “existencial o espiritual”. Cada individuo presenta una “huella” distinta en cada una de ellas, y es necesario un equilibrio armónico entre todas, aunque tengamos diferentes niveles, todos

presentamos la capacidad para poder alcanzar un adecuado papel de desempeño en cada una de ellas con la estimulación e instrucción adecuada.

En concreto, respecto a lo que se refiere a inteligencia emocional, objeto de estudio en la presente investigación, se divide en dos constructos que no tienen por qué darse de manera conjunta: la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. La inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para establecer buenas relaciones con otras personas; la inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento de los aspectos internos de sí mismo. Y ambas conforman la inteligencia emocional de Gardner, entendida (DeLuca 2000) frente a la inteligencia general como si la inteligencia es el conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas o fabricar productos valiosos en nuestra cultura, la inteligencia emocional es el conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas relacionados con las emociones.

En la presente investigación, se pretende corroborar la existencia o no de correlación entre inteligencia emocional y atención con el rendimiento académico en los ámbitos lingüístico y científico-matemático, por lo que la conceptualización de la inteligencia lingüística y lógico-matemática también cobra especial importancia. Gardner considera la inteligencia lingüística como la capacidad para estructurar y manejar el significado de las palabras, mientras que la lógico-matemática se caracteriza por ser la capacidad para construir soluciones, resolver problemas, estructurarlos, realizar deducciones y fundamentarlas con argumentos sólidos. Postula la existencia de distintos estilos cognitivos y de aprendizaje en función de cada inteligencia, conocerlos y conocer el punto de partida de cada inteligencia, supone acercarnos a conocer el modo en que cada alumno enfoca su aprendizaje, y poder así establecer estrategias y modelos educativos más adaptados a sus necesidades.

El concepto de inteligencia emocional ha tenido siempre grandes discrepancias según los autores y según las corrientes teóricas más amplias o restrictivas en su conceptualización. De lo que sí hay evidencia empírica es que existe una inteligencia emocional con un conjunto de habilidades distintas de las propiamente cognitivas, aunque relacionadas entre ambas.

A partir de los años 90, se multiplicaron las investigaciones, estudios y publicaciones sobre este concepto a nivel internacional:

Couper y Swaf (1997) la consideran una energía humana que ayuda a conocernos a nosotros y a los demás y así poder conectar e influir más en ellos.

Chico (1999) realiza un estudio experimental en el que corrobora relación entre inteligencia emocional y éxito académico.

Casey y Cobb (2000) establecen que la percepción emocional afecta a la percepción cognitiva ya que valoramos en función de nuestras experiencias anteriores.

Hein (2004) la considera como algo innato que se va desarrollando y variando en nivel según nuestras experiencias.

En España, se han de destacar autores como Vallés Arándiga (2005) quien considera que la inteligencia emocional es considerada de gran influencia en el rendimiento académico en concreto en sus componentes de adaptabilidad, manejo del estrés, y el conocimiento intrapersonal, lo cual conllevaría a modular los componentes cognitivos que influyen en el rendimiento escolar.

Carpena (2000), quien apuesta por un modelo de escuela en el que los aprendizajes no sólo se centren en transmitir conocimientos teóricos y académicos y donde cobre una mayor y necesaria importancia el favorecer el crecimiento personal de los alumnos.

Álvarez (2001) señala cómo existen una serie de capacidades emocionales y prácticas que explican por qué no siempre se garantiza el éxito en personas con un cociente intelectual (C.I) elevado. Señalando, a su vez, diferentes estudios en los que se corrobora la relación existente entre alta inteligencia emocional y éxitos laborales y académicos.

Bisquerra (2003) apuesta por la inteligencia emocional como propuesta de innovación educativa que responde a las necesidades sociales a las que no responden las materias ordinarias establecidas en el currículo oficial.

Según González-Pienda (2003), para aprender es necesario poder hacerlo, así como saber hacerlo y querer hacerlo, éste último aspecto, alude directamente al mundo emocional

Fernández et al. (2013) destaca la empatía como proceso socio-afectivo muy involucrado en la práctica de valores de los estudiantes así como en su aprendizaje. Apostando por un modelo de escuela en el que se fomente estrategias relacionadas con la afectividad pues consideran que la ca-

pacidad para aprender puede estar más influida por el bagaje emocional que por los contenidos a enseñar y a aprender.

A luz de las referencias aportadas, se puede considerar que hay un consenso actual, en la necesidad de desarrollar competencias que vayan más allá de las puramente académicas y/o profesionales, aunque no existe unanimidad en cuáles han de ser desarrolladas, el modelo propuesto por Bisquerra (2003) es considerado uno de los más completos, contemplando como competencias básicas a desarrollar:

- La conciencia emocional (ser consciente de las emociones propias y de las de los demás así como para poder captar el clima emocional en un contexto determinado).

- La regulación emocional, entendida como la capacidad de manejar nuestras emociones de modo apropiado, relacionado y equilibrando cognición, emoción y comportamiento.

- Autonomía personal, la cual incluye autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad de crítica social y autoeficacia emocional (autoaceptación).

- Inteligencia interpersonal, entendida como capacidad de establecer “buenas” relaciones con los demás, dominando las habilidades sociales, la comunicación, el respeto....

- Habilidades de bienestar y vida, relacionadas con la solución de conflictos en los ámbitos personal, familiar, social y profesional.

En la actualidad tal y como señala Bisquerra (2003) debemos encuadrar el concepto de inteligencia emocional dentro del marco de las inteligencias múltiples y de ahí pasar a la competencia emocional entendida como un motor primordial en la prevención y optimización del desarrollo social y personal. Entendida la inteligencia emocional como pensamiento constructivo, es decir, pensamiento positivo, que aspira a lograr los máximos resultados reconociendo los límites de nuestras posibilidades, y sacando el mayor provecho de cuanto pueda lograrse.

Las líneas actuales de investigación se centran en conocer más acerca de éste tipo de inteligencia y en cómo afecta en cada área de nuestro desarrollo. Es por tanto, la investigación presente un intento de continuar en esta línea de trabajo, aclarando la existencia o no de correlación entre algunos componentes de la inteligencia emocional y su influencia en nuestra capacidad de atención y en el rendimiento académico.

2.3. Rendimiento Académico

Comúnmente se reconoce el rendimiento académico como la medida de la eficacia y la eficiencia de un alumno dentro del contexto escolar, como la medida de sus capacidades cognitivas y medida de su aprendizaje. Más concretamente, Jiménez (2000) postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”. Tradicionalmente se ofrece una medida necesaria para conocer hasta qué punto han aprendido los alumnos. Pero evaluar y conocer sólo el rendimiento de los alumnos, no es suficiente para poder crear metodologías destinadas a optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal y como señala Navarro (2003). Los factores que intervienen en el rendimiento escolar son múltiples y variados, tales como personales, cognitivos, incluso ambientales, por lo que su medida se torna fundamental, Valdés Sánchez (2010) propone un cuadro- resumen con los que considera principales:

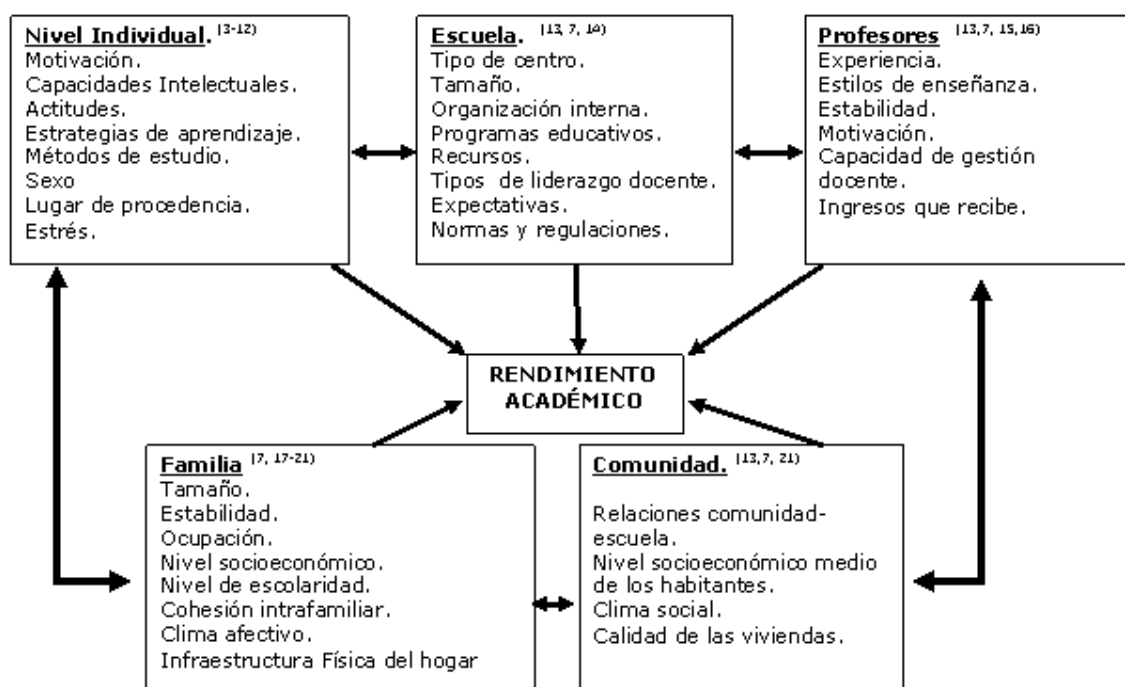


Figura 3: Factores condicionantes del rendimiento académico.

Fuente: Valdés Sánchez, M (2010). *El rendimiento académico en los estudiantes*. Revista Digital Científico Estudiantil de las Ciencias Médicas de Cuba.

En lo que concierne a factores a nivel individual se reflejan las actitudes, entendida tal y como aparece en Real Diccionario de la Lengua Española, como estado de ánimo que se expresa de una determinada manera. Es decir, actitudes como parte integrante de la inteligencia emocional. Estudios realizados hasta el momento, muestran resultados discrepantes, Gil Olarte Palomera (2006) encontró sólo correlaciones moderadas entre la nota final y la inteligencia emocional. Anteriormente, Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004), mostraron, cómo factores de riesgo para un bajo nivel de rendimiento académico son: el desajuste emocional, el manejo del estrés y la adaptabilidad. Aunque como se ha mencionado anteriormente en el marco teórico, las evidencias corroboran la correlación en muchos aspectos, los estudios actuales sobre la correlación entre inteligencia emocional y rendimiento todavía no son concluyentes en relación a todos los componentes de la inteligencia emocional y la influencia y determinación en el rendimiento académico de cada uno de ellos. Por tanto, se nos plantea la cuestión sobre qué aspectos de la inteligencia emocional pueden influir en mayor o menor medida en el rendimiento académico.

A su vez, la atención, tradicionalmente considerada como predictor del éxito escolar, León (2008), ha sido fruto de numerosas investigaciones que la correlacionan con el rendimiento académico de los alumnos. Eriksen (1990) y Laberge (1995), entre otros, reflejan en sus estudios cómo los estudiantes con problemas de atención, presentan dificultades en el tratamiento de la información que influyen en su rendimiento académico. Por su parte, Boujon y Quaireau (1999) demostraron que aquellos estudiantes que tienen las mejores notas son los que obtienen buena atención selectiva, buena capacidad en mantener su atención y cometen menos errores. Los estudios e investigaciones que continúen elaborando y ahondando más en este campo se tornan necesarios en la búsqueda de una clarificación y optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. Marco Metodológico (materiales y métodos)

Expuestas ya las razones que justifican esta investigación se plantea el problema objeto de la investigación acerca de la relación existente entre el nivel de atención y de inteligencia emocional, así como la relación de ambas con el rendimiento académico de los alumnos.

Hipótesis de investigación

Se pretende comprobar las siguientes hipótesis:

H1-Existe una relación significativa entre el nivel de inteligencia emocional y el nivel de atención.

H2-Existe una relación significativa entre el nivel de inteligencia emocional y el rendimiento académico en el ámbito lingüístico- social y científico-tecnológico.

H3-Un alto nivel de atención influye en un alto nivel de rendimiento en los ámbitos lingüístico-social y científico-tecnológico.

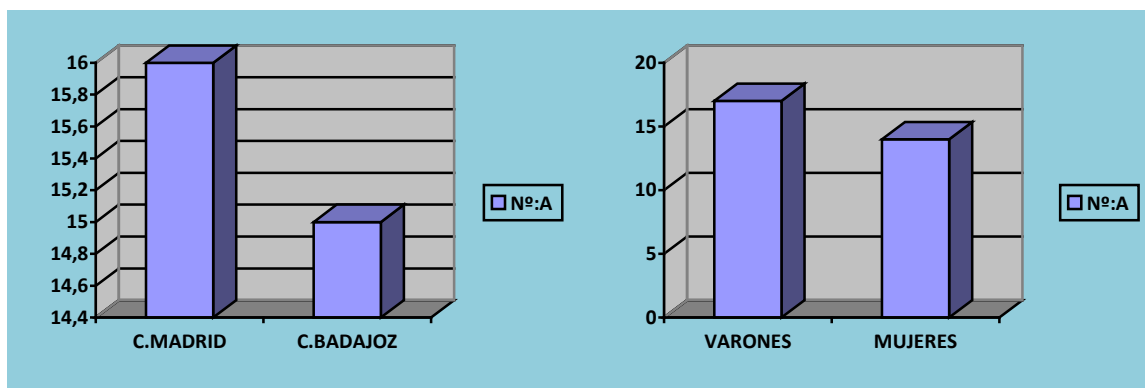
Diseño:

El presente estudio se fundamenta en una pequeña investigación bibliográfica y en un estudio descriptivo-correlacional ex post-facto, puesto que la muestra no pudo ser dada de modo totalmente aleatorio, no se han podido controlar todas las variables extrañas y las variables se describen en ambiente natural. Se ha contado con tres variables (inteligencia emocional, atención y rendimiento académico).

Las variables se han medido mediante un análisis de datos, con una metodología fundamentalmente descriptiva-correlacional, con elementos cuantitativos y cualitativos.

Población y muestra

Se utilizó una muestra total de 31 alumnos, que cursan en la actualidad el tercer curso de Enseñanza Obligatoria Secundaria en la modalidad de programa de diversificación Curricular, de ellos 16 proceden de un Instituto del Distrito centro de Madrid Capital y 15 de un Instituto de Badajoz Capital. La muestra la configuran, 17 chicos y 14 chicas, de entre 15 y 16 años.



Gráfica 1: Recuento por Centro Educativo

Gráfica 2: Recuento por género

Variables medidas e instrumentos aplicados

Para la recogida de información de las distintas variables se han aplicado los siguientes instrumentos:

Para medir la capacidad de atención se utilizó el Test d2 de Rolf Brickenkamp, considerado como una medida concisa de la "Atención Selectiva" y la "Concentración". Se han analizado descriptivamente los valores de PC (percentil de la puntuación total), CON (valor medio de velocidad y precisión en la tarea) y VAR (variación que implica la consistencia en el trabajo).

Para medir su nivel de inteligencia emocional se han utilizado dos instrumentos. En primer lugar el inventario de pensamiento constructivo (CTI) de Seymour Epstein, concebido para la medida de los pensamientos automáticos diarios, constructivos o destructivos, que se relacionan con el ajuste emocional y con el éxito en la vida. Dentro del CTI, se ha analizado descriptivamente el valor de pensamiento constructivo global (CTI global), el valor de afrontamiento conductual (CTI conductual) y el valor de afrontamiento emocional (CTI emocional). En segundo lugar, el Cuestionario para la detección de Inteligencias Múltiples para alumnos de Secundaria, versión adaptada por Walter MacKenzie (1999) de la versión original de Howard Gardner (1995). En éste estudio sólo se han aplicado las escalas de inteligencia emocional (intrapersonal e interpersonal), así como la escala de inteligencia lingüística y lógico-matemática.

Por su parte, para medir la variable: rendimiento académico, se han utilizado las calificaciones medias obtenidas por estos estudiantes en los ámbitos lingüístico-social y científico-tecnológico en el segundo trimestre (aún no se contaban con las calificaciones finales).

Procedimiento

En un primer momento se presentó el diseño de la investigación al Departamento de Orientación de ambos institutos, dada su conformidad se procedió a solicitar el consentimiento a los padres y/o tutores legales, al tratarse de menores de edad. De éste procedimiento se encargó la Dirección de Centro junto con la orientadora de ambos institutos.

Los datos se recogieron en un día en cada Centro, durante la última semana del mes de Mayo. Se realizaron en el salón de actos de cada centro, durante un tiempo medio de dos horas, contando la presencia de la autora de la presente investigación así como la orientadora de cada centro.

Plan de análisis de datos

Se ha realizado el análisis descriptivo de las variables analizadas (fundamentalmente cuantitativo y en alguna variable análisis cualitativo) así como el estudio de las posibles correlaciones entre ellas. Para ello se han utilizado los siguientes test estadísticos: coeficiente de correlación de Spearman y U de Mann-Whitney. El programa estadístico utilizado ha sido Statistics IBM, en su versión 22, SPSS.

4-Resultados

En primer lugar se exhiben los resultados descriptivos obtenidos del grupo de estudio en dos tablas (ver anexos) y a continuación se presentan las singlaturas utilizadas y su correspondiente significado:

- Al: los alumnos
- D2TPC: el valor percentil en el que se sitúa.
- D2 Cual: El valor cualitativo contemplado, siendo alto para los valores iguales o mayores de 50 y bajo los valores menores de 49.
- D2Con: valor medio de velocidad y precisión en la tarea.
- D2Var: variación que implica la consistencia en el trabajo
- ILM: puntuación obtenida en Inteligencia lógico-matemática. La presento aunque no está valorada en el presente estudio.

-IL: puntuación obtenida en inteligencia lingüística.

-I.Inter: puntuación obtenida en inteligencia interpersonal

-I.Intr: puntuación obtenida en inteligencia intrapersonal.

-Nota L.S: Nota media en el ámbito lingüístico-social.

-Nota C.T: Nota media en el ámbito científico-tecnológico.

-CTI GLO: Valor medio de puntuación CTI global.

-CTI CON: Valor medio de puntuación CTI conductual.

-CTI EM: valor medio de puntuación CTI emocional

A continuación se exponen los datos descriptivos de la muestra. Pueden verse en la tabla tanto la media de las puntuaciones como la mediana. También se facilita la puntuación máxima y mínima recogida en los test y cuestionarios así como la desviación típica para confirmar que se cumple con el criterio de normalidad y su correspondiente desviación estándar.

Tabla 1: Descriptivos de la muestra

	D2 TPC	D2 CON	D2VAR	ILM	IL	I. INTER	I. INTRA	NOTA L.S	NOTA C.T	CTI GLO	CTI CO	CTI EMO
Media	69,1	62,3	37,5	6,194	6,72	6,38	7,29	6,27	6,03	46,0	44,7	48,4
Media- na	80	80	35	6,50	6,00	6	7,50	6	6	45	45,0	46,0
Min	3	2	1	2,5	5,0	4	5,0	2	3	34	20	31
Max	99	99	98	9	9,0	9,5	10,0	9	9	59	77	54
Des.	31	34,0	27,4	1,49	1,37	1,58	1,38	1,64	1,9	6,91	12,5	10,2
Var	99,0	1158	753,3	2,22	1,88	2,51	1,93	2,69	3,8	47,7	157,	105,5

Como se puede apreciar los alumnos se sitúan en general dentro de la media en su nivel de atención, mientras que ligeramente por debajo de la media respecto a su nivel de pensamiento constructivo. Respecto a su nivel en inteligencia emocional también se muestra en valores medios.

4.1. Resultados relación: Inteligencia emocional y atención

En segundo lugar, los resultados obtenidos de las correlaciones entre el nivel de percentil obtenido en el Test D-2 y la puntuación global en el CTI. Realizados con el test de correlación Rho de Spearman, en relación a la primera variable considerada: existe una relación significativa entre niveles altos de inteligencia emocional y mayores niveles de atención.

Tabla 2: Correlación cuantitativa entre D_2pc y CTIglobal.

Correlaciones			d2cpc	ctitglobal
Rho de Spearman	d2cpc	Coeficiente de correlación	1,000	,114
		Sig. (bilateral)	.	,543
		N	31	31
	ctitglobal	Coeficiente de correlación	,114	1,000
		Sig. (bilateral)	,543	.
		N	31	31

Como se puede apreciar, no existe relación entre ambas variables, obteniendo un valor de $p=0,543$ muy por encima de 0,05, punto mínimo necesario para considerar la significación

A continuación se presenta el análisis correlacional entre las puntuaciones obtenidas con el test D-2 Con, considerado como el valor medio de velocidad y precisión en la tarea, y la puntuación global obtenida en el test CTI. El test Rho de Spearman muestra que no existe relación entre las variables analizadas.

Tabla 3: Correlación cuantitativa entre D-2con y CTi global

Correlaciones			d2tpc	ctitglobal
Rho de Spearman	d2tpc	Coeficiente de correlación	1,000	-,018
		Sig. (bilateral)	.	,923
		N	31	31
	ctitglobal	Coeficiente de correlación	-,018	1,000
		Sig. (bilateral)	,923	.
		N	31	31

En la siguiente tabla se presenta la correlación entre el nivel de varianza en el test D-2(d2vpc), considerada como **variación que implica la consistencia en el trabajo**, y la puntuación global obtenida en el test CTI.

Tabla 4: Correlación cuantitativa entre D-2 var y CTI global

Correlaciones			d2vpc	ctitglobal
Rho de Spearman	d2vpc	Coefficiente de correlación	1,000	-,314
		Sig. (bilateral)	.	,085
		N	31	31
	ctitglobal	Coefficiente de correlación	-,314	1,000
		Sig. (bilateral)	,085	.
		N	31	31

En el análisis de ambas variables, se puede apreciar una correlación negativa. De este modo, mayores niveles de inteligencia emocional global se asocian con menores niveles de d2vpc (consistencia en el trabajo) y menores niveles de d2con (velocidad y precisión)

En relación al nivel de inteligencia emocional, entendida por Gardner como el nivel de inteligencia interpersonal y el nivel de inteligencia intrapersonal y la relación de ambas con respecto al nivel de atención, se presenta a continuación las estadísticas obtenidas:

En concreto, se muestra el análisis cuantitativo entre el nivel de inteligencia interpersonal y el nivel de atención, medido con el test de correlación Rho de Spearman:

Tabla 5: Correlación cuantitativa entre nivel inteligencia interpersonal y nivel de atención.

Correlaciones			ininter	d2tpc
Rho de Spearman	ininter	Coeficiente de correlación	1,000	-,016
		Sig. (bilateral)	.	,930
		N	31	31
	d2tpc	Coeficiente de correlación	-,016	1,000
		Sig. (bilateral)	,930	.
		N	31	31

La correlación entre el nivel de inteligencia interpersonal y el nivel de atención es negativa ($r=-0,016$), lo cual implica que en esta muestra cuanto mayor es el nivel de inteligencia interpersonal menor es el nivel de atención. El valor de $p=0,930$, cercano al 1, lo que nos muestra la no significatividad entre ambas variables. Se presenta su correspondiente gráfico de dispersión, en el que se observa la no relación entre ambas variables:

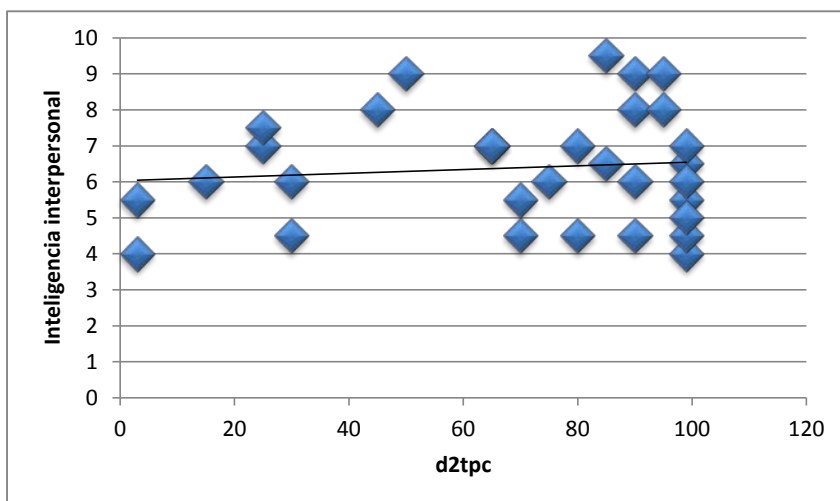


Gráfico 3: Diagrama dispersión nivel de in. Interpersonal y nivel de atención.

En cuanto al nivel de inteligencia intrapersonal y su correlación respecto al nivel de atención, la correlación obtenida utilizando el test de correlación Rho de Spearman, ha sido:

Tabla6: Correlación entre nivel de atención y nivel de inteligencia intrapersonal.

Correlaciones			d2tpc	in intra
Rho de Spearman	d2tpc	Coeficiente de correlación	1,000	,664**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	31	31
	in intra	Coeficiente de correlación	,664**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	31	31

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Los datos muestran un nivel de significatividad muy alto, siendo el valor de p: 0,000. A continuación se puede observar su correspondiente diagrama de dispersión.

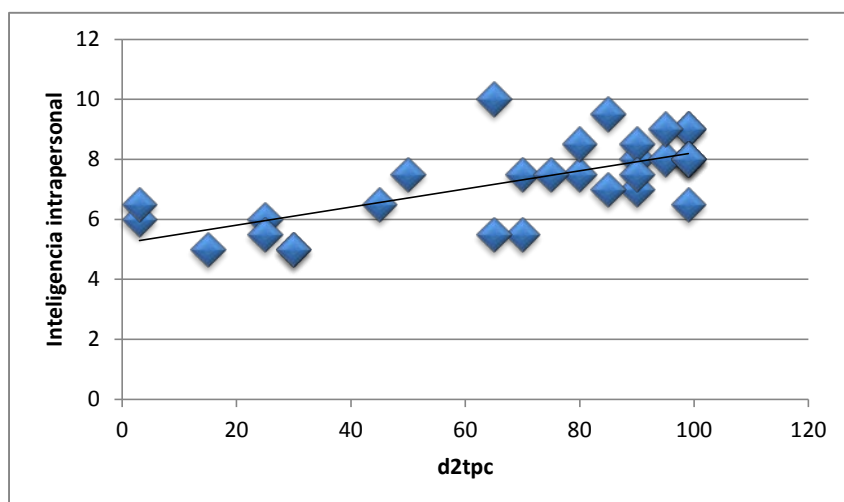


Gráfico 4: Diagrama de dispersión entre nivel de in. Intrapersonal y nivel de atención.

Dada la significatividad encontrada, he realizado un análisis más exhaustivo, considerando una variable cuantitativa (el nivel de inteligencia intrapersonal) y otra transformada a nivel cualitativo (atención cuyo valor cualitativo contemplado es siendo alto para los valores iguales o mayores de 50 y bajo los valores menores de 49), utilizando la prueba U-de Mann-Whitney:

Tabla 8. Correlación cualitativa entre nivel de in. Intrapersonal y nivel de atención.

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de inintra es la misma entre las categorías de d2cpcualit.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000 ¹	Rechaza la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es ,0

¹Se muestra la significación exacta para esta prueba.

El gráfico que se presenta a continuación muestra a nivel visual la correlación positiva entre ambas variables, es decir, a mayor nivel de atención mayor es el nivel de atención en la muestra. A su vez, marco en el centro de cada barra la media obtenida en inteligencia intrapersonal para cada grupo de alumnos, en función de su nivel de atención (alto, bajo):

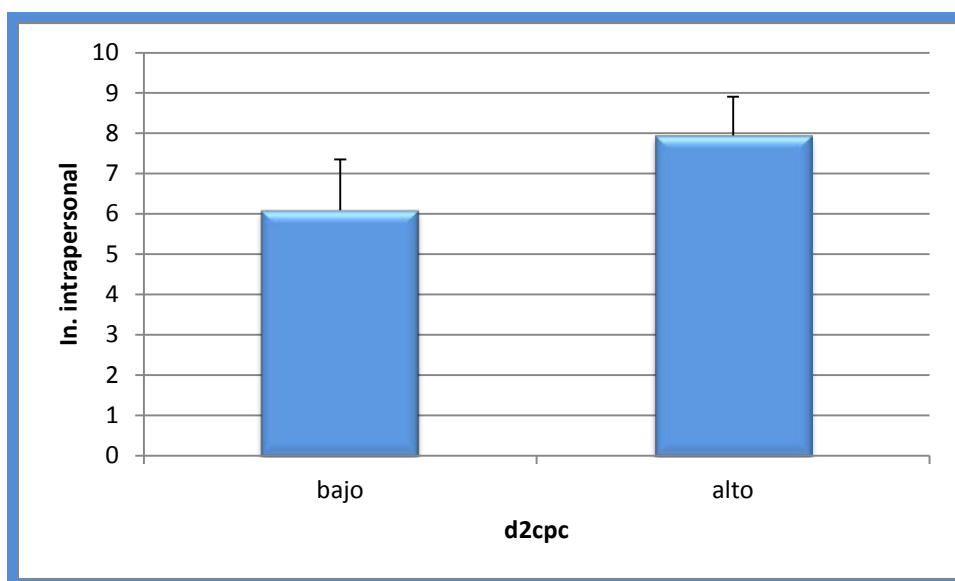


Gráfico 5: Gráfico de barras entre nivel de in. Intrapersonal y nivel de atención.

Tras su medición en el presente estudio, se expone a continuación la correlación entre el nivel de inteligencia lingüística y el nivel de atención:

Tabla7: Correlación cuantitativa entre nivel de in. Lingüística y nivel de atención.

Correlaciones			d2tpc	il
Rho de Spearman	d2tpc	Coeficiente de correlación	1,000	,370*
		Sig. (bilateral)	.	,041
		N	31	31
	il	Coeficiente de correlación	,370*	1,000
		Sig. (bilateral)	,041	.
		N	31	31

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Se muestra una correlación estadísticamente significativa, obteniendo un valor de $p=0,041$, superior por tanto, al 0,05 necesario para establecer su significatividad. Se muestra su correspondiente diagrama de dispersión a continuación:

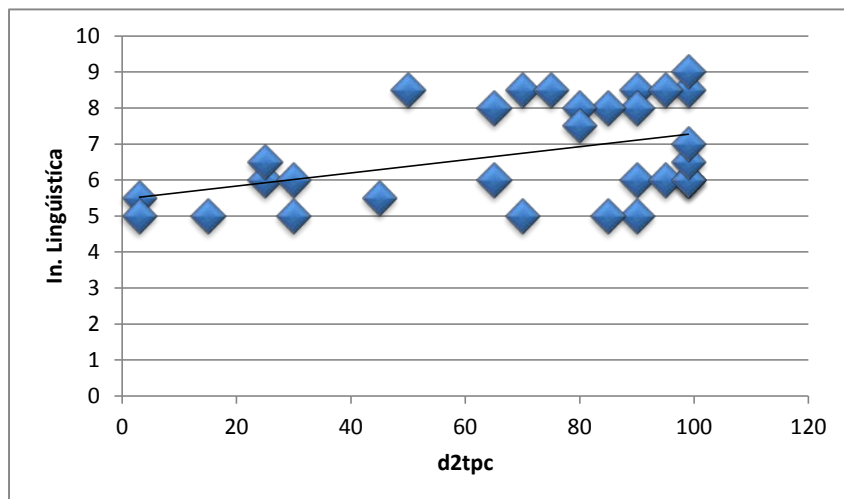


Gráfico 6: Diagrama de dispersión entre nivel de in. Lingüística y nivel de atención.

4.2. Resultados relación: Inteligencia emocional y rendimiento

Los resultados obtenidos con el coeficiente de correlación Rho de Spearman, en relación a la segunda hipótesis: existe una relación significativa entre el nivel de inteligencia emocional y el rendimiento académico en el ámbito lingüístico-social y científico-tecnológico, se muestran divididos en función de ambos ámbitos y de los dos componentes propios de la inteligencia emocional.

En la siguiente tabla, se muestra el nivel de correlación entre CTI global y notas obtenidas en el ámbito lingüístico-social en la muestra analizada:

Tabla 9: Correlación entre nivel CTI global y rendimiento académico en el ámbito lingüístico-social

Correlaciones			ctitglobal	notals
Rho de Spearman	ctitglobal	Coeficiente de correlación	1,000	-,075
		Sig. (bilateral)	.	,688
		N	31	31
	notals	Coeficiente de correlación	-,075	1,000
		Sig. (bilateral)	,688	.
		N	31	31

En éste caso, la correlación es negativa, $p=-0,075$, y ambas variables no son significativas entre sí. A continuación se muestra el gráfico de dispersión referido a esta correlación:

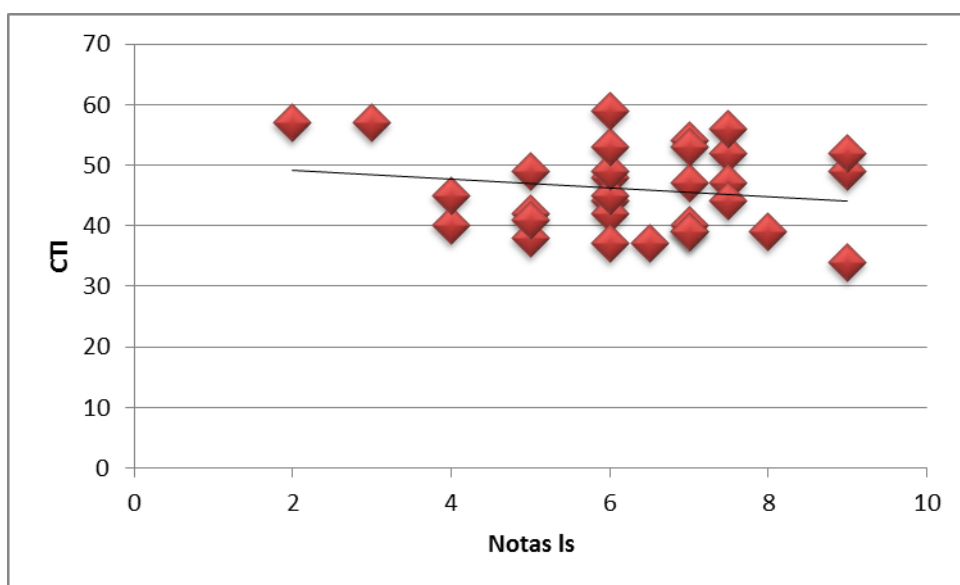


Gráfico 7: Diagrama de dispersión entre nivel CTi global y rendimiento académico en el ámbito lingüístico y social.

Respecto al nivel de CTI global y su relación con las notas obtenidas en el ámbito científico-tecnológico, se puede observar cómo no existe significatividad:

Tabla10: Correlación entre nivel CTI global y Rendimiento en al ámbito científico-tecnológico.

Correlaciones			notact	ctitglobal
Rho de Spearman	notact	Coeficiente de correlación	1,000	-,016
		Sig. (bilateral)	.	,932
		N	31	31
	ctitglobal	Coeficiente de correlación	-,016	1,000
		Sig. (bilateral)	,932	.
		N	31	31

La correlación estadística entre ambas variables es negativa, y no existe significatividad ($p=0.932>0.05$). Su correspondiente gráfico de dispersión se muestra a continuación:

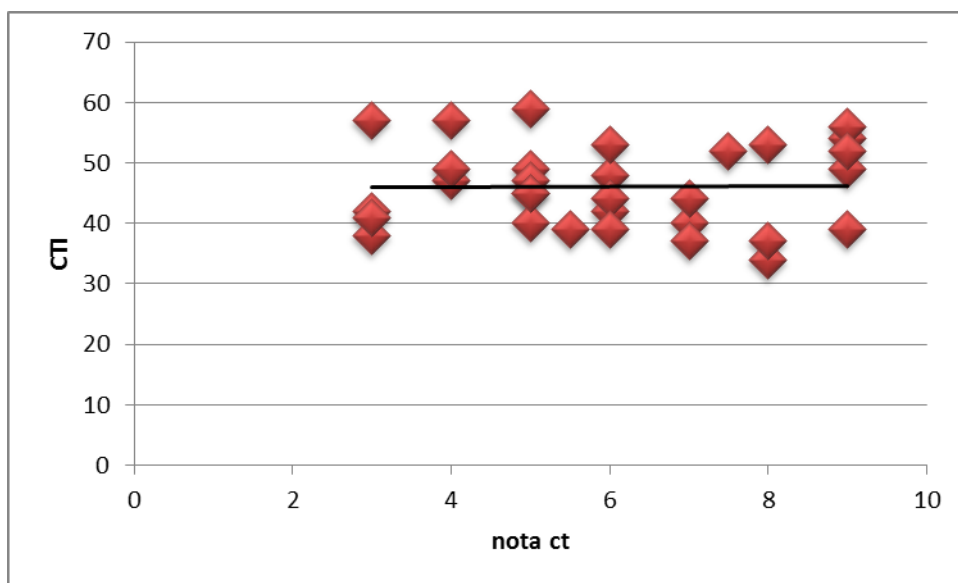


Gráfico 8: Diagrama de dispersión entre nivel CTI global y Rendimiento en al ámbito científico-tecnológico

Continuando con el análisis elaborado, se presentan los resultados obtenidos de las correlaciones entre el nivel medio obtenido respecto a inteligencia interpersonal y la puntuación media de las calificaciones escolares en el ámbito lingüístico-social y científico-tecnológico. Realizados con el test de correlación Rho de Spearman:

Tabla 11: Correlación entre nivel inteligencia interpersonal y notas en ámbito lingüístico-social

Correlaciones			ininter	notals
Rho de Spearman	ininter	Coeficiente de correlación	1,000	-,094
		Sig. (bilateral)	.	,614
		N	31	31
	notals	Coeficiente de correlación	-,094	1,000
		Sig. (bilateral)	,614	.
		N	31	31

Tabla 12: Correlación entre nivel de inteligencia interpersonal y notas en ámbito científico-tecnológico.

Correlaciones			notact	ininter
Rho de Spearman	notact	Coeficiente de correlación	1,000	-,124
		Sig. (bilateral)	.	,507
		N	31	31
	ininter	Coeficiente de correlación	-,124	1,000
		Sig. (bilateral)	,507	.
		N	31	31

En ambos casos, la correlación entre nivel de inteligencia interpersonal y rendimiento académico es negativa ($r=-$), es decir, a mayor nivel de inteligencia interpersonal menor es el resultado académico. Tampoco existe significatividad entre ambas variables en la muestra analizada.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las correlaciones entre el nivel medio obtenido respecto a inteligencia intrapersonal y la puntuación media de las calificaciones escolares en el ámbito lingüístico-social y científico-tecnológico. Realizados con el test Rho de Spearman:

Tabla 13: Correlación entre nivel inteligencia intrapersonal y notas en ámbito lingüístico-social

Correlaciones			notals	inintra
Rho de Spearman	notals	Coeficiente de correlación	1,000	,413*
		Sig. (bilateral)	.	,021
		N	31	31
	inintra	Coeficiente de correlación	,413*	1,000
		Sig. (bilateral)	,021	.
		N	31	31

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Tabla 14: Correlación entre nivel de inteligencia interpersonal y notas en ámbito científico-tecnológico.

Correlaciones			notact	inintra
Rho de Spearman	notact	Coeficiente de correlación	1,000	,175
		Sig. (bilateral)	.	,347
		N	31	31
	inintra	Coeficiente de correlación	,175	1,000
		Sig. (bilateral)	,347	.
		N	31	31

Respecto a la correlación entre nivel de inteligencia intrapersonal y rendimiento académico, la estadística muestra significatividad entre ambas variables ($p < 0.05$) en el ámbito lingüístico-social, no así en el ámbito científico-tecnológico.

A continuación se muestra sus correspondientes diagramas de dispersión:

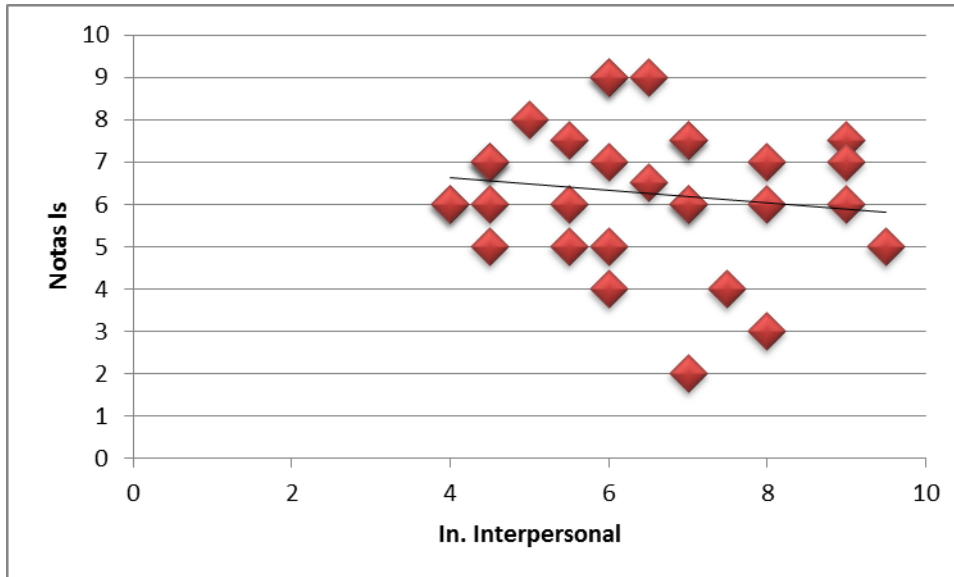


Gráfico 9: Diagrama dispersión entre nivel inteligencia interpersonal y notas en ámbito lingüístico-social

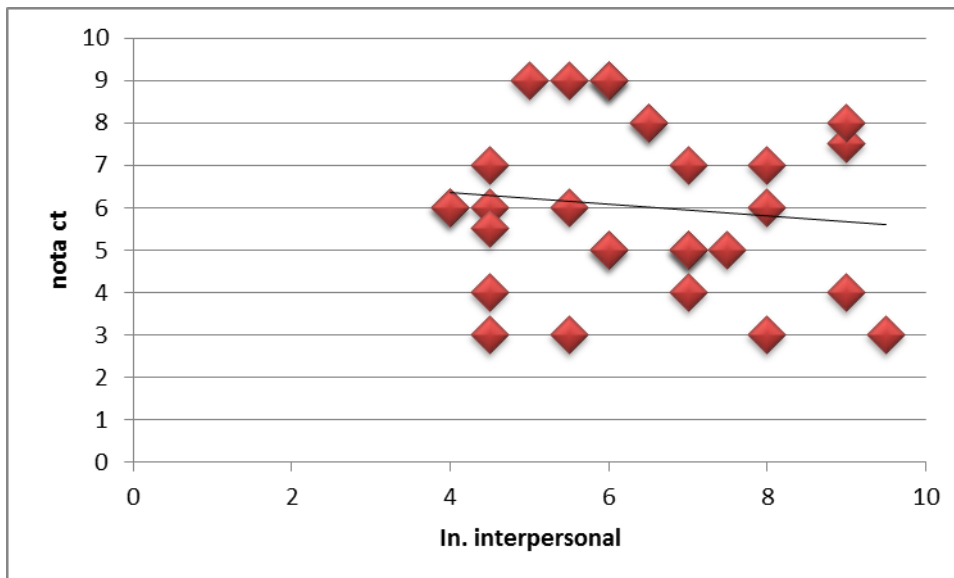


Gráfico 10: Diagrama de dispersión entre nivel de inteligencia interpersonal y notas en ámbito científico-tecnológico.

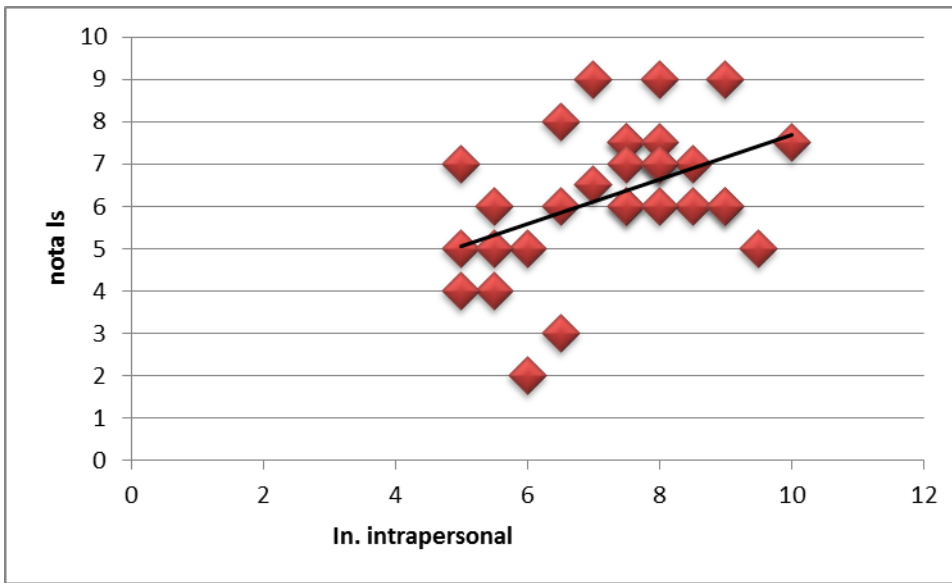


Gráfico 11: Diagrama dispersión entre nivel inteligencia intrapersonal y notas en ámbito lingüístico-social

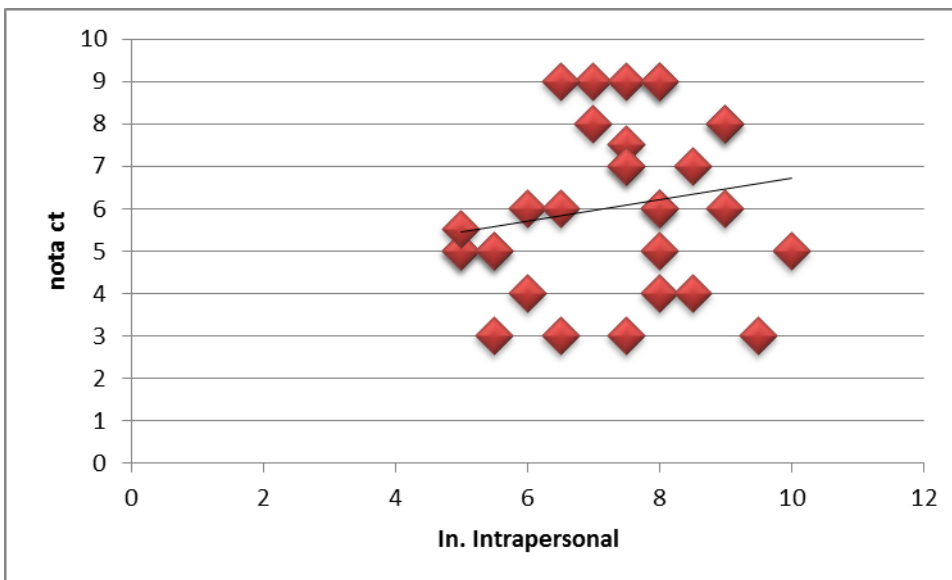


Gráfico 12: Diagrama de dispersión entre nivel de inteligencia interpersonal y notas en ámbito científico-tecnológico.

4.3. Resultados relación: Atención y rendimiento

En cuarto lugar, se presentan los resultados obtenidos en el análisis de las correlaciones, realizados con el test Rho de Spearman, así como sus correspondientes diagramas de dispersión, en relación a la tercera hipótesis: un alto nivel de atención influye en un alto nivel de rendimiento en los ámbitos lingüístico-social y científico-tecnológico.

Tabla15: Correlación entre nivel de atención y notas en el ámbito científico-tecnológico.

Correlaciones			d2tpc	notact
Rho de Spearman	d2tpc	Coeficiente de correlación	1,000	,469**
		Sig. (bilateral)	.	,008
		N	31	31
	notact	Coeficiente de correlación	,469**	1,000
		Sig. (bilateral)	,008	.
		N	31	31

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Se muestra un grado de significatividad muy alto entre ambas variables, $p=0,008<0,05$. Su correspondiente gráfica de dispersión se presenta a continuación:

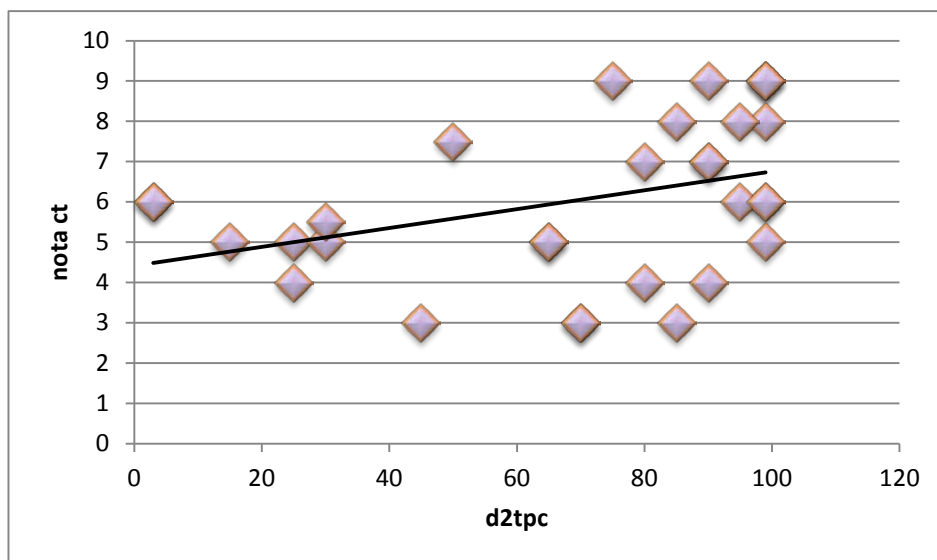


Gráfico13: Diagrama de dispersión entre nivel de atención y notas en el ámbito científico-tecnológico.

Tabla16: Correlación entre nivel de atención y notas en el ámbito lingüístico-social

Correlaciones			d2tpc	notals
Rho de Spearman	d2tpc	Coefficiente de correlación	1,000	,576**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	31	31
	notals	Coefficiente de correlación	,576**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	31	31

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Respecto a la correlación entre las variables nivel de atención y rendimiento académico en el ámbito lingüístico-social, estadísticamente se muestra significatividad en un nivel muy alto, pues el valor de $p=0,001 < 0,05$.

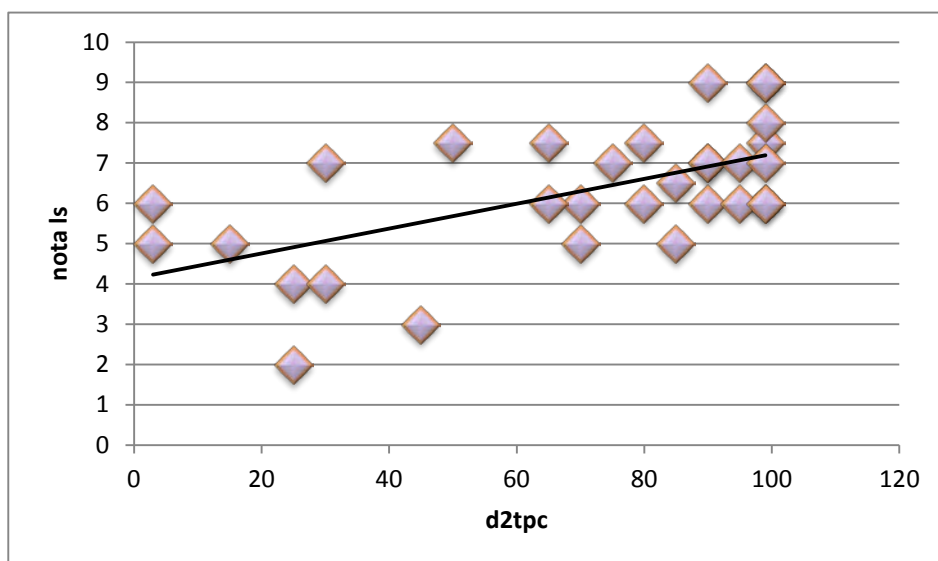


Gráfico14: Diagrama de dispersión entre nivel de atención y notas en el ámbito lingüístico-social.

4. Programa de intervención neuropsicológica

4.1. JUSTIFICACION

En base a los resultados obtenidos, es necesario considerar que en la muestra estudiada el nivel de inteligencia emocional respecto a su pensamiento constructivo no se correlaciona con su nivel de atención ni con sus resultados académicos. Sin embargo, su nivel de inteligencia intrapersonal y lingüística presenta un alto grado de correlación tanto con su nivel de atención como con su rendimiento académico, por lo que se puede presuponer que programas de mejora en ambos tipos de inteligencia pueden influir en la mejora del nivel de atención. Una vez analizados estos datos en los alumnos, el siguiente y necesario paso es mejorar y adaptar la labor educativa en relación a dichos resultados. Por ello, se presenta una propuesta práctica de intervención, en función de los datos de la muestra, que contempla el desarrollo de las inteligencias intrapersonal y lingüística.

4.2. OBJETIVOS

Objetivo general:

Optimizar el nivel de atención en un grupo de alumnos de diversificación curricular.

Objetivos específicos:

Fomentar el desarrollo de la inteligencia intrapersonal.

Estimular la mejora de la inteligencia lingüística.

4.3. METODOLOGÍA

La metodología estará basada en un principio significativo y atractivo para el alumno, respetando sus ritmos de evolución e intereses. Será interdisciplinar en las distintas materias y trabajando conjuntamente y coordinadamente desde el contexto escolar y el familiar.

La aplicación del programa será principalmente grupal, y en los casos que así se requiera a nivel de pequeño grupo o incluso individual con actividades en dificultad creciente y de forma progresiva.

Los contenidos se relacionarán desde el aula con contenidos escolares y en el contexto familiar con el aula y con sus propios intereses y experiencias. Estableciendo actividades que favorezcan el desarrollo de ambos tipos de inteligencias. Establecer coordinación con los profesores supone op-

timizar la mejora de sus alumnos y aumentar la eficacia en toda la actividad docente en general, procurando que los contenidos se puedan enlazar con los propios contenidos de las asignaturas. Se llevaría a cabo una reunión con el profesor/a tutor/a de cada alumno con el fin de establecer cauces de comunicación y colaboración así como pautas y orientaciones adaptadas a cada alumno/a, así mismo, se podría realizar una reunión general en la que se explicase los principios de las inteligencias múltiples. En general, sería necesario el trabajo coordinado y utilizar los procedimientos necesarios para la formación de los profesores como los programas de formación continua específicos en inteligencias múltiples. También el diagnóstico y las pautas ofrecidas gracias a los miembros de los Equipos de Orientación, así como la coordinación con sus distintos profesionales, son fundamentales. En concreto, se pueden proponer que realicen los alumnos actividades para: mejorar la inteligencia lingüística (favorecer las narraciones y dramatizaciones), y para la Inteligencia Intrapersonal: juegos de relajación, favorecer las habilidades sociales, la atención y el aprendizaje colaborativo, así como grupos tutoriales.

Ya que los padres son los principales protagonistas de la educación de sus hijos es necesario contar con ellos en cualquier tema que afecte a sus hijos. Como indicaciones generales: seguir las pautas indicadas, que conozcan la filosofía de las inteligencias múltiples, partir de los intereses, experiencias y competencias del niño, conocerles y promover sus puntos fuertes.

- Hacer comentarios acerca de la actividad que se va a realizar.
- Reforzar los éxitos favorecerá su autoestima y su seguridad personal.

Presento un gráfico que resume una propuesta de sistema para la puesta en práctica de un programa de mejora de inteligencia multiples en un centro educativo:



Figura 4: sistema implantación de un programa de inteligencia multiples en el ámbito escolar

Fuente: Bisquerra (2012)

4.4. ACTIVIDADES

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL:

Los contenidos a desarrollar a través de las actividades propuestas en el presente programa de inteligencia intrapersonal se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 16. Tabla de contenidos de programa inteligencia intrapersonal

CONTENIDOS	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL
1-Conciencia de uno mismo	1.1.Conciencia emocional 1.2Valoración adecuada de sí mismo 1.3Confianza en uno mismo
2-Autoregulación	2.1.Autocontrol 2.2.Integridad 2.3.Adaptabilidad 2.4.Innovación
3-Motivación	3.1.Motivación de logro 3.1.Compromiso 3.4.Optimismo

1-Actividades de conciencia de uno mismo, lo que implica conocer y reconocer nuestros estados de ánimo:

1.1. Conciencia emocional:

Realizar dentro de la clase de tutoría, en grupo, un mapa conceptual de los fenómenos afectivos (sentimientos, emociones, afecto...) y de los tipos de emociones (positivas, negativas, ambiguas, etc). Así como del conocimiento y aspectos de la inteligencia intrapersonal.

En una clase del ámbito lingüístico-social se podría proponer la realización de un mapa conceptual identificando los tipos de emociones que se pueden haber “sentido” en grandes episodios históricos de la Humanidad: como en la Segunda Guerra Mundial, en la Ilustración, etc.

Promover la realización de un diario emocional, en el ámbito familiar, en el que cada alumno escriba cómo se ha sentido durante las clases, reflexionando sobre qué causas las han podido provocar y cuáles pueden ser las soluciones, también escribiendo sobre qué aspectos le cuestan más y qué le gusta más de las distintas asignaturas. Además, realizar una escala de valoración de emociones, trimestral, siguiendo el citado criterio: identificar en una escala del uno al cinco, qué tan elevado había sido su nivel de estrés dentro de cada una de las materias del año. Si califican su estado emocional en la materia con un valor de uno, es porque en la materia se sienten relajados y con deseos de aprender. Si califican su estado emocional con el número dos, es porque en la materia generalmente sienten un ligero nivel de tensión en su cuerpo, acompañado de algunos pensamientos preocupantes. Si califican su estado emocional en la materia con el número tres, es porque con frecuencia sienten una presión palpable en su pecho o en su estómago, o lo que comúnmente conocemos como mariposas en el estómago, aunado a constantes pensamientos preocupantes. Si califican a la materia en el nivel cuatro, es porque además de la presión en el pecho y en el estómago, sienten movimientos constantes en las extremidades, ganas de pararse de la silla, y dificultad para concentrarse en la materia por la cantidad de pensamientos preocupantes que invaden su mente. Pensamientos como: no se puede, no voy a poder, es difícil, no me animo a levantar la mano aquí porque se van a burlar de mí, el maestro seguro me va a poner en ridículo, etc. Por último, si califican su estado emocional en la materia en nivel cinco, es porque además de la presión en el cuerpo, el movimiento en las extremidades, hay dolor de cabeza en ocasiones, sudoración en las extremidades y en algunos casos apatía total por tener la sensación de que no van a poder con la materia.

1.2. Valoración adecuada de uno mismo:

El propósito de este ejercicio, cuya duración estimada es de unos 40 minutos, basado en el libro de Lynn (2001) es ayudar a evaluar en qué medida el pensamiento es crítico y busca lo negativo versus en qué medida el pensamiento refleja gratitud y positividad. Con frecuencia, nuestro pensamiento crítico pesa más que nuestra habilidad para pensar en positivo sobre nosotros mismos, nuestras habilidades y destrezas. Se pide a cada participante que cumplimente un gráfico “de tarta”. Se anima a todos a reflexionar y a reflejar con sinceridad el porcentaje de tiempo que invierten pensando en qué aspectos están mal de sí mismos versus el porcentaje de tiempo que invierten pensando en qué es lo que está bien. Se divide a los participantes en grupos de cuatro y se les pide que discutan lo siguiente:

- (1) ¿Qué porcentaje de tiempo dedica al pensamiento crítico?
- (2) ¿Qué porcentaje de tiempo dedica a pensar con gratitud y en positivo?
- (3) ¿Cuál es el mensaje que la mayoría de las personas están recibiendo de ti?
- (4) ¿De qué forma puede beneficiarte el hecho de que cambies tus pensamientos?

Se reúne al grupo general. Se resume la actividad explicando cuáles son los beneficios tanto para uno mismo como para los demás cuando nos centramos en las emociones positivas. Explique que esta emoción positiva es la esencia del liderazgo, la influencia, la cooperación y la creación de unos vínculos fuertes con los amigos, compañeros y familiares.

1.3. Confianza en uno mismo

Durante una sesión de la clase de educación plástica y visual, se visionará el vídeo “Bocetos de Belleza real”, en el que se muestra la diferencia entre cómo nos vemos a nosotros mismos y cómo nos ven los demás. A continuación, se formarán parejas en el grupo-aula y se dará material a los alumnos para que cada uno pueda realizar un boceto de su compañero y de sí mismo. A continuación se expondrán y se pondrán en común las ideas y reflexiones oportunas.

2-Autorregulación, manejo de los estados de ánimo, impulsos y recursos.

2.1. Autocontrol: aclarando a los alumnos la necesaria no correspondencia entre autorregulación y represión. Algunas actividades que se podrían realizar en la asignatura de educación física serían de relajación, meditación y respiración.

Del libro de Bisquerra et al. (2011) se recoge esta actividad. En este caso los objetivos son: evitar la respuesta impulsiva; aprender a canalizar la agresividad a través de la respuesta verbal y aprender estrategias de comunicación asertiva. Se explica a los adolescentes la importancia de re-

solver situaciones conflictivas a través del diálogo. Para ello, se presenta un caso en el que la mala interpretación del conflicto ha provocado una pelea. En pequeño grupo, se debe escribir una conversación entre dos protagonistas para que después gestionen sus diferencias. Una vez terminado este pequeño relato, se expondrá delante de los demás grupos. Después, el educador explica los pasos necesarios para transmitir una queja a otra persona en una situación conflictiva. Conviene clarificar que la queja debe estar justificada. No puedo quejarme simplemente porque tengo un mal día. También hay que elegir el momento, lugar y persona adecuados para transmitir la queja. Es importante estar calmado y tranquilo en el momento de expresar una queja. Los pasos necesarios para transmitir una queja son: describir la situación-problema lo más detallada y objetiva posible; comprender que hay que clarificar el conflicto para resolverlo; expresar al otro lo que se uno siente ante esta situación; explicar al otro como le gustaría que le hubiesen tratado; identificar y expresar el beneficio mutuo que se obtendría solucionando el conflicto de otra manera. Es importante al comunicar una queja hablar desde el “yo”, no desde el “tú”. Por ejemplo, en lugar de decir: “Eres un mentiroso” (centrado en el tú), es mejor decir: “Me siento engañado o decepcionado” (centrado en el yo). Es importante transmitir la idea de que la queja no debe servir simplemente para descargar la rabia, sino que de ello se debe desprender un aprendizaje. Por ello es importante poner énfasis en el beneficio mutuo de la solución que se adopte.

2.2. Integridad

Estudios de ética aplicados al ámbito lingüístico-social. Se propondrá, en grupos de 5, el estudio de biografías de personajes célebres, con gran nivel de inteligencia intrapersonal: Gandhi, Luther King, Proust. Posteriormente se expondrán al grupo-clase.

2.3. Adaptabilidad

Realizar un estudio, de modo individual, de los intereses y posibilidades académicas y profesionales propias, dentro de la asignatura de tutoría, con la colaboración del orientador del Centro.

2.4. Innovación

Promover la realización de un proyecto creativo en el ámbito científico-tecnológico, utilizando la metodología de proyecto global. Como actividad inicial, se explicará y mostrará a los alumnos conocimientos sobre los inventos (historia, inventos más famosos, etc). A continuación, en grupos de 7, se formarán equipos y deberán trabajar tratando de proponer un invento o una

propuesta de mejora de alguno ya existente. Después, en una nueva sesión de clase, se expondrán al grupo-aula y se realizará un debate sobre qué aspectos les han resultado más difíciles, sobre cómo se puede innovar.

3-Motivacion, aprendiendo a plantear objetivos y metas y cómo alcanzarlos.

3.1. Motivación de logro

Para desarrollar este aspecto en los alumnos, se les invitará a nivel individual, durante una clase del ámbito socio-lingüístico, a imaginarse en una cena con grandes visionarios, como Marthin Luther King, Roosevelt, Gandhi (que previamente se habrán explicado en clase). Habrán de redactar la respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué aspectos destacarían en ti? , ¿ qué consejos creen que te darían para cumplir tus metas?, ¿ qué aspectos podrías poner en práctica?. Después las distintas reflexiones se pondrán en común.

3.2. Compromiso

Durante una sesión de tutoría, se pedirá a los alumnos que cumplimente un registro de una semana, en la que aparezca reflejados qué metas se han propuesto (acabar los deberes, asistir a todas las clases, aprobar un examen...) y qué acciones han llevado a cabo para alcanzarlas. Transcurrido dicho período, en una nueva sesión de tutoría se podrán en común los datos registrados.

3.3. Optimismo

Durante una clase tutoría, se visiona el vídeo:” aprendiendo a ser felices”, del programa Redes. A continuación se realizará una charla-coloquio sobre el mismo.

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA:

Los contenidos a desarrollar a través de las actividades propuestas en el presente programa de inteligencia lingüística se dividen en tres grandes bloques que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla17: Contenidos programa inteligencia lingüística

CONTENIDOS
1-Lectura y comprensión
2-Expresión oral
3-Expresión escrita

1-Lectura y comprensión:

Dentro del ámbito lingüístico-social, se realizarán en distintas sesiones, la explicación y puesta en práctica del programa de comprensión lectora EPL3R de Pilar Martín Lobo (2003). Se explicará cómo el primer paso es examinar (E) un texto, con el fin de detectar su idea principal, sus partes...Después se procederá a realizar preguntas (P) sobre el mismo: ¿ es importante lo que cuenta?, ¿ cuál es la idea principal? ¿ cuáles serán las ideas secundarias?¿será materia de examen?, etc. El siguiente paso en el método es leer (L) activamente el texto buscando las respuestas a las preguntas que se formularon. A continuación, se procederá a resumir(R), señalando las ideas principales y las secundarias, así como los puntos en los que se divide el texto. Después, se repasara (R) y por último se trata de recordar (R) lo leído y escrito. Para ello, se utilizará en todo momento la técnica del modelado metacognitivo: el profesor en un primer momento actuará de guía-ejecutor y después será el guía mientras lo realiza el propio alumno.

2-Expresión oral:

Mesa Redonda de Personajes. En ella, participan varios estudiantes, que representan cada uno un personaje diferente, y tratan un tema o una pregunta central, acerca de las inquietudes sociales que se muestran en un libro trabajado desde el ámbito lingüístico-social.

LLuvia de ideas. Al inicio de cada tema, en el ámbito científico-tecnológico, se propiciará la realización de esta técnica que sirve como actividad de detección de ideas previas así como recurso para la mejora de la expresión oral.

Crear obras de teatro (dramatizaciones) sobre distintos contenidos de estudio. Por ejemplo, se propone sobre desequilibrios medioambientales: efecto invernadero, desertificación, deterioro de la capa de ozono y descenso de la biodiversidad. Contenidos trabajados en el ámbito científico-tecnológico.

3-Expresión escrita:

Diarios de Personajes: ésta actividad es una extensión de la mesa redonda de personajes. Esta estrategia reta a los estudiantes a escribir como si fueran un personaje de ficción. Participar requiere que los estudiantes piensen y se expresen como lo haría el personaje. Cada uno será un personaje de ficción de los libros que se estén trabajando en clase, deberá imaginarse que es el personaje y escribirá sobre lo que le pasa en la historia, cómo se siente, etc.

En Pocas Palabras: Esta actividad reta a los estudiantes a examinar un párrafo y extraer la frase que contiene el mayor significado o que representa un punto de partida interesante. Comienzan a escribir con ella un texto diferente.

Relato con “Blogs” (escritura en círculo): Se creará un blog en el que se pondrá el comienzo de una historia, uno a uno, los alumnos deberán ir continuando la historia, siguiendo las intervenciones de sus compañeros. Cuando se haya finalizado, se podrá realizar una lectura conjunta.

4.5. EVALUACIÓN

Para asegurar la eficacia y eficiencia del programa de intervención establecido, se realizará su seguimiento gracias a la realización de entrevistas trimestrales entre el tutor-profesor y los padres. Se llevará a cabo una evaluación continua en base al registro de observaciones, gracias a todo ello se podrán realizar los ajustes necesarios a lo largo de la aplicación del programa, cuya duración será de 9 meses, tras los cuales se volverán a utilizar algunas de las pruebas ya realizadas en la presente investigación, en concreto: el test D-2 y el Cuestionario para la detección de Inteligencias Múltiples para alumnos de Secundaria, versión adaptada por Walter MacKenzie (1999) de la versión original de Howard Gardner (1995), así como las notas obtenidas y se tomarán las medidas oportunas, en función de los datos obtenidos y de las dificultades y progresos observados durante la aplicación del presente programa de intervención, obteniendo una valoración final y un análisis comparativo con la situación inicial. Por último y transcurridos tres meses de la finalización del programa se llevará a cabo un seguimiento del mismo.

4.6. CRONOGRAMA

Tabla 18: tabla cronograma programa in. intrapersonal

	octubre				noviem				dici			ener			febre			marzo				abril				mayo				junio				Respon.
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Mapa E.																																		Tutor/a
Mapa emoc.																																		Profesor a.l-s
Diario																																		Familia
Cuestionario																																		Familia
Valoración																																		Tutor/a
Confianza																																		Profesor ed.plástic
Autocontrol																																		profesor ed.física
Integridad																																		Prof. a.l-s
Adaptabi.																																		Tutor y O
Innovación																																		Profesor a.c-t
Motivación																																		Profesor a.l-s
Compromiso																																		Tutor/a
Optimismo																																		Tutor/a

Tabla 19: tabla cronograma programa in.lingüística y evaluación

	octubre				noviem				dici			ener			febre			marzo				abril				mayo				junio				Respon.
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Lectura y comprensión																																		Profesor a.l-s
Mesa redonda																																		Profesor a.l-s
Lluvia de ideas																																		Profesor a.c-t
Dramatización																																		Profesor a.c-
Diario de personajes																																		Profesor a.l-s
En pocas palabras																																		Profesor a.l-s
Relato con blog																																		Profesor a.l-s
Evaluación continua																																		Tutor, ori y padres
Evaluación final																																		Tutor, profesores, alumno
Seguimiento final																																		A los tres meses. Tutor y orientador.

5. *Discusión y Conclusiones*

Recordemos que el objetivo del presente TFM ha sido analizar la correlación entre el nivel de inteligencia emocional y la capacidad de atención de un grupo de alumnos que cursa diversificación curricular, así como la influencia de ambas en el rendimiento académico. También desarrollar y plantear un plan de intervención consistente en el entrenamiento de estos alumnos en inteligencia emocional que contribuya a reducir su fracaso escolar.

Los resultados obtenidos muestran:

-Respecto a la primera hipótesis considerada: Existe una relación significativa entre el nivel de inteligencia emocional y el nivel de atención. Se cumple sólo en parte, pues por un lado, el pensamiento constructivo se muestra no significativo ($p>0.05$) en su relación con el nivel de atención, incluso en alguno de sus aspectos considerados se puede apreciar una correlación negativa ($r=-$), es decir, a mayor nivel de atención (tanto en velocidad y precisión como en consistencia en el trabajo) menor es el nivel de pensamiento constructivo.

Respecto a la medida de inteligencia emocional, en concreto, inteligencia interpersonal, su correlación con el nivel de atención es también negativa, no existiendo significatividad entre ambas variables en la muestra analizada.

Por otro lado, la correlación entre nivel de atención y nivel de inteligencia intrapersonal, es altamente significativa, obteniéndose un valor $p=0,000$. También se pudieron obtener datos respecto a la inteligencia lingüística, encontrándose en éste caso, una relación también positiva y significativa ($p=0,04<0,05$) entre ambas variables. Analizados estos resultados, se podría inferir que la inteligencia intrapersonal influye muy significativamente en la capacidad de atención de los alumnos por lo que, se revalida la idea propuesta por Garrido et al.(2006) respecto a que las emociones tienden a matizar la propia experiencia, lo que se “ve” y “cómo se ve”, por tanto, las emociones pueden tener un papel director y organizador sobre la atención (...) en la adolescencia, en la medida en que maduran las estructuras prefrontales, jugando un papel importante en ello la conducta y el control emocional.

Además, a la luz de la presente investigación, las ideas y propuestas prácticas planteadas por Bisquerra (2003), son oportunas, él contempla como competencias básicas a desarrollar:

-La conciencia emocional (ser consciente de las emociones propias y de las de los demás así como para poder captar el clima emocional en un contexto determinado).

-La regulación emocional, entendida como la capacidad de manejar nuestras emociones de modo apropiado, relacionado y equilibrando cognición, emoción y comportamiento.

-Autonomía personal, la cual incluye autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad de crítica social y autoeficacia emocional (autoaceptación).

Respecto a la segunda hipótesis considerada: Existe una relación significativa entre el nivel de inteligencia emocional y el rendimiento académico en el ámbito lingüístico-social y científico-tecnológico. Los resultados muestran que tanto el pensamiento constructivo como la inteligencia interpersonal mantienen una correlación negativa con el rendimiento académico en los ámbitos científico-tecnológico y socio-lingüístico. Lo cual coincide con las investigaciones llevadas a cabo por Gil Olarte Palomera (2006) quien encontró sólo correlaciones moderadas entre la nota final y la inteligencia emocional. Sin embargo, se contradice con lo anteriormente descubierto por Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004), quienes mostraron, cómo factores de riesgo para un bajo nivel de rendimiento académico eran: el desajuste emocional, el manejo del estrés y la adaptabilidad. Los estudios actuales sobre la correlación entre inteligencia emocional y rendimiento todavía no son concluyentes en relación a todos los componentes de la inteligencia emocional y la influencia y determinación en el rendimiento académico de cada uno de ellos. Por tanto, a la luz de los resultados presentados en la presente muestra de estudio, dentro de la inteligencia emocional, el aspecto referido al pensamiento constructivo así como la inteligencia interpersonal influyen de modo negativo y no significativo con el rendimiento académico, incumpliendo, en parte, la hipótesis planteada.

Pero la hipótesis se cumple, en parte, en la muestra analizada, puesto que la inteligencia intrapersonal, mantiene una correlación positiva ($p=0,021<0,05$) en el ámbito lingüístico-social, aunque no en el ámbito científico-tecnológico ($p= 3,347>0,05$). Nuevamente, la hipótesis se valida parcialmente. Coincidiendo con Vallés Arándiga (2005) quien considera que la inteligencia emocional es considerada de gran influencia en el rendimiento académico en concreto en sus componentes de adaptabilidad, manejo del estrés, y el conocimiento intrapersonal, lo cual conllevaría a modular los componentes cognitivos que influyen en el rendimiento escolar.

En lo que concierne a la tercera hipótesis planteada: Un alto nivel de atención influye en un alto nivel de rendimiento en los ámbitos lingüístico-social y científico-tecnológico. De los resultados obtenidos, se puede manifestar la validación de ésta tercera hipótesis planteada, pues se obtiene en el rendimiento en los dos ámbitos una relación muy significativa con el nivel de atención

($p=0,001$ y $p=0,008$), respectivamente. Lo cual coincide con las investigaciones planteadas por diversos autores como Eriksen (1990) y Laberge (1995), Boujon y Quaireau (1999), quienes corroboraron que los estudiantes que obtienen mejores notas son aquellos que presentan un mayor nivel de atención.

En conclusión, se ha examinado la relación entre inteligencia emocional y atención, así como la relación de ambas con el rendimiento académico de los alumnos y se ha valorado la existencia de una relación muy estrecha entre inteligencia intrapersonal y atención y una relación moderada entre inteligencia intrapersonal y rendimiento académico.

Limitaciones

Tras el estudio y análisis de datos, se han encontrado ciertas dificultades y hándicaps que en un momento dado no han podido ser controlados y que han podido interferir en los resultados obtenidos.

Por un lado, respecto a la muestra, hubiera sido oportuno contar con un número mucho mayor así como que el grupo de muestra hubiera pertenecido a un mismo centro educativo, y así poder controlar variables externas que han podido influir en los resultados obtenidos.

Igualmente hubiese sido de interés poder controlar las variables socio-familiares de los participantes, ya que estudios de la OCDE (Pisa, 2009) concluyen que los alumnos cuyas familias tienen mayor nivel de estudios se sienten más motivados para lograr los objetivos curriculares, lo cual puede haber influido en su rendimiento académico.

Prospectiva

Siendo los datos positivos y pudiendo confirmar las hipótesis de que la inteligencia intrapersonal se correlaciona con la atención y ambas con el rendimiento académico, futuras líneas de investigación que se pueden derivar son:

La primera línea se centraría en una investigación post-test, con los resultados obtenidos de la evaluación continua y final así como del posterior seguimiento del programa de intervención planteado.

La segunda, replicar el estudio y explorar de forma más precisa la relación de la inteligencia intrapersonal con la atención. Valorándose la aplicación del test de inteligencia emocional de Ma-

yer-Salovey-Caruso (MS-CEIT), contando para ello con una muestra mayor y procedente del mismo centro escolar.

Por último, una tercera línea, que relacionara no sólo la inteligencia emocional con la atención, sino todas las inteligencias planteadas por Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias a la colaboración de las orientadoras de los Institutos Rosa Chacel de Madrid y Ágora de Badajoz, junto con los alumnos, que tan altruistamente se prestaron a participar. También quiero agradecer la ayuda e interés mostrado por mi Director Javier Tubio.

6. Bibliografía

- Alzina, R. B., Granell, V. P., González, M. Á., & Cuadrado, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. CissPraxis.
- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación*, 21(1), 7-43.
- Amaya Sabogal, Y., & Villarreal Hernández, D. (2012). Características Neuropsicológicas de niños escolares con trastorno por déficit de atención con hiperactividad.
- Albert, J., López-Martín, S., Fernández-Jaén, A., & Carretié, L. (2008). Alteraciones emocionales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: datos existentes y cuestiones abiertas. *Revista de Neurología*, 47(1), 39-45.
- Arándiga, A. V. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, (11), 49-61.
- Barca, A. (2005). Atención a la diversidad en la educación secundaria en Galicia: perfiles del alumnado con bajo rendimiento escolar y propuestas de intervención socioeducativa. *Revista Galega do Ensino*, 45, 353-385.
- Barkley RA. A theory of ADHD. In Barkley RA, ed. *Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. NewYork: Guilford Press; 2006. p. 297-336.
- Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T., & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid. España. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11.
- Boujon, C., & Quaireau, C. (1999). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar: aportaciones de la psicología cognitiva y experimental* (Vol. 147). Narcea Ediciones.
- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación*, 21(1), 7-43.
- Brown, T. E. (2006). *Trastorno por déficit de atención: una mente desenfocada en niños y adultos*. Elsevier España.
- Boujon, C., & Quaireau, C. (1999). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar: aportaciones de la psicología cognitiva y experimental* (Vol. 147). Narcea Ediciones.
- Brickenkamp, R., & Zillmer, E. (1998). *The d2 test of attention*. Hogrefe & Huber Pub.

- Castillo-Parra, G., Gómez, E., & Ostrosky-Solís, F. (2009). Relación entre las funciones cognitivas y el nivel de rendimiento académico en niños. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9(1), 41-54.
- Cano-Vindel, A. (1997). Modelos explicativos de la emoción. /Models of the emotion. In *Psicología general. Motivación y emoción* (pp. 127-161).
- Castro, P. G., Pérez, L. Á., Pérez, J. C. N., García, J. A. G. P., García, D. Á., & Fernández, J. M. (2010). Cortical activation and attentional control in ADAH subtypes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(1), 23-39.
- Carpena, a. (2000). Educación emocional en la escuela: Educación dual niños/profesores. *Hoy por hoy, una experiencia compartida*, 3-5.
- Colmenero Jiménez, J. M. (2004). La atención y su papel en la experiencia consciente.
- Chico, E. (1999). Evaluación Psicométrica de una Escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología (Spain)*.
- De Luca, S. L. (2000). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de la educación*, 11.
- Del Barco, B. L., López, E. M., Martín, A. G., & Castaño, E. F. (2008) Estudio preliminar de la escala de atención plena "mindfulness" en el ámbito escolar. *Revista International Journal of Development and Educational Psychology*. N°1, pp: 371-380.
- Delors, J. (1998). Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Epstein, S. (2001). *CTI: inventario de pensamiento constructivo: una medida de la inteligencia emocional. Manual*. TEA Ediciones.
- Eriksen, C.W.(1990). Attentional search of the visual field. En D.Brogan (Ed), *Visual Search* (pp 3-19). Londres: Taylor & Fancis.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3), 95-104.
- Fernández, O., Luquez, P., & Leal, E. (2013). Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar/Socio-affective processes associated with learning and practicing values in the school environment. *Telos*, 12(1), 63-78.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Garrido, M. P., & Talavera, E. R. (2008). Estado de la investigación sobre Inteligencia Emocional en España en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 400-420.
- Gardner, H. (1995). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.

- Garrido, A. A. G., Loyo, J. R., & Orta, E. M. (Eds.). (2006). *La atención y sus alteraciones: del cerebro a la conducta*. Unam.
- González-Pienda, J.A. (2003). El rendimiento escolar: un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de Psicología y Educación*, nº 7, vol 8, 247-248.
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- González, M. D. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.
- Gabriel, G. (2002). El modelo funcional de atención en neuropsicología. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 55(1), 113-122.
- Jadue, J. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso ya la deserción escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 193-204.
- Jódar-Vicente, M. (2004). Funciones cognitivas del lóbulo frontal. *Revista de Neurología*, 39(2), 178-182.
- Krishnamurti, J. (2009). *Sobre la educación*. Editorial Kairós.
- Laberge, D. (1995). *Attentional processing*. Longes: Harvard University Press.
- León, B. (2009). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.
- LeDoux, J. (2003). Emotion circuits in the brain. *Annual Rev. Neuroscience*.23,155-184.
- Lynn, A. B. (2001). *The emotional intelligence activity book: 50 activities for promoting EQ at work*. AMACOM Div American Mgmt Assn.
- Lusar, A. C., & Oberst, Ú. E. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (14), 209-217.
- Márquez, P. G. O., Martín, R. P., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18(Suplemento), 118-123.
- McKenzie, W. (1999). Multiple intelligences inventory. *Retrieved July, 1, 2008*.
- Menéndez, R. B., & de la Puente, E. V. (2011). Una disociación doble en procesos de pensamiento lógico. *Eikasía: revista de filosofía*, (36), 399-411.
- Mesulam, M. M. (1990). Large-scale neurocognitive networks and distributed processing for attention, language, and memory. *Annals of neurology*, (28), 597-613.
- Mesulam, M. (2000). *Principles of behavioral and cognitive neurology*. Oxford University Press.

- Mulas, F., Etchepareborda, M. C., Abad-Mas, L., Díaz-Lucero, A., Hernández, S., la Osa-Langreo, D., & Ruiz-Andrés, R. (2006). Trastornos neuropsicológicos de los adolescentes afectos de trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 43(Supl 1), 71-81.
- Pallarés, J. A., & Narbona, J. (2011). *Trastornos del neurodesarrollo*. Viguera Editores.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172.
- Pérez, J. A. P. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Roca, C. (2010). El aprendizaje en la infancia y la adolescencia: claves para evitar el fracaso escolar.
- Smith, M. K. (2002). Howard Gardner and multiple intelligences. The encyclopedia of informal education.
- Sánchez Navarro, J. P., & Román Lapuente, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional.
- Sergeant, J. A. (2005). Modeling attention-deficit/hyperactivity disorder: a critical appraisal of the cognitive-energetic model. *Biological psychiatry*, 57(11), 1248-1255.
- Vallejo Sánchez, B., Rodríguez Pereira, C., Sicilia Martín, A., García Blanco, C., & Martínez Arnaiz, J. (2012). Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar.
- Valdés Sánchez, M (2010). *El rendimiento académico en los estudiantes*. Revista Digital Científico Estudiantil de las Ciencias Médicas de Cuba.
- Williams LM, Hermens DF, Palmer D, Kohn M, Clarke S, Keage H, et al. Misinterpreting emotional expressions in attention-deficit/hyperactivity disorder: evidence for a neural marker and stimulant effects. *BiolPsychiatry* 2008; 67: 917-26.
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Biological psychiatry*, 57(11), 1336-1346.

ANEXOS

Tabla 1: Anexos: Puntuaciones individuales obtenidas en cada variable

AL.	D2 TPC	D2 CU ALI	D2 CON	D2VAR	ILM	IL	I.INTER	I.INTRA	NOTA L.S	NOTA C.T	CTI GLO	CTI CO	CTI EMO
1	50	A1	25	85	7,5	8,5	9	5,5	7,5	7,5	52	54	51
2	15	Bj	20	45	6	85	6	5	5	5	49	20	41
3	3	Bj	5	40	5,5	5,5	5,5	6	5	6	42	47	48
4	3	Bj	80	75	7,5	5	4	5,5	6	6	48	39	52
5	99	A1	99	30	4	6	4	9	6	6	44	55	42
6	70	A1	2	15	2,5	5	4,5	5,5	5	3	38	26	41
7	25	Bj	25	40	6	6	5	6	2	4	57	45	70
8	90	A1	50	1	7	8,5	9	8	7	4	47	54	45
9	70	A1	85	20	7,5	8,5	5,5	7,5	6	3	42	36	43
10	90	A1	85	65	4,5	6	4,5	8,5	7	7	40	45	59
11	65	A1	75	45	7	8	7	10	7,5	5	47	43	53
12	90	A1	96	75	4,5	8	6	7	9	9	49	43	70
13	45	Bj	50	5	7	5,5	8	6,5	3	3	57	35	45
14	90	A1	80	25	8	5	8	7,5	6	7	37	30	46
15	25	Bj	20	35	4,5	6,5	7,5	5,5	4	5	40	43	46
16	85	A1	85	35	7	8,5	9,5	9,5	5	3	41	51	48
17	80	A1	75	25	4	8	7	7,5	7,5	7	44	54	46
18	30	Bj	25	20	4	5	6	5	4	5	45	47	46
19	65	A1	40	50	6	6	7	5,5	6	5	45	26	41
20	75	A1	85	20	8	8,5	6	7,5	7	9	54	50	63
21	99	A1	99	10	4,5	6	5,5	8	7,5	9	56	57	46
22	80	A1	80	10	6,5	7,5	4,5	8,5	6	4	49	47	35
23	95	A1	95	90	6,5	6	8	8	7	6	39	45	31
24	99	A1	99	25	7	8,5	6,5	9	9	8	39	57	49
25	95	A1	25	1	9	8,5	9	9	6	8	53	48	74
26	99	A1	95	10	7	9	7	8	6	5	59	43	58
27	99	A1	96	10	5	6	4,5	8	7	6	53	73	48
28	99	A1	97	70	6	6,5	6	8	9	9	52	30	46
29	85	A1	20	55	6	5	6,5	7	6,5	8	37	33	43
30	99	A1	99	98	7,5	7	5	6,5	8	9	39	36	31
31	30	Bj	20	35	5	6	4,5	5	7	5,5	39	36	31

A continuación presento resultados obtenidos con distintas variables analizadas, pero que no han sido expuestos en el apartado análisis de resultados por no haber obtenido significación ni haber sido considerado aspectos prioritarios en el trabajo realizado.

Tabla 2 Anexos: Correlación entre CTI conductual y notas en el ámbito Lingüístico-social.

Correlaciones			ctitcond	notals
Rho de Spearman	ctitcond	Coeficiente de correlación	1,000	,128
		Sig. (bilateral)	.	,492
		N	31	31
	notals	Coeficiente de correlación	,128	1,000
		Sig. (bilateral)	,492	.
		N	31	31

Tabla 3 Anexos: Correlación entre CTI conductual y notas en el ámbito científico-tecnológico.

Correlaciones			notact	ctitcond
Rho de Spearman	notact	Coeficiente de correlación	1,000	,053
		Sig. (bilateral)	.	,775
		N	31	31
	ctitcond	Coeficiente de correlación	,053	1,000
		Sig. (bilateral)	,775	.
		N	31	31

Tabla 4 Anexos: Correlación entre CTI emocional y notas en el ámbito científico-tecnológico.

Correlaciones			ctitemo	notact
Rho de Spearman	ctitemo	Coeficiente de correlación	1,000	-,012
		Sig. (bilateral)	.	,950
		N	31	31
	notact	Coeficiente de correlación	-,012	1,000
		Sig. (bilateral)	,950	.
		N	31	31

Tabla 5 Anexos: Correlación entre CTI emocional y notas en el ámbito Lingüístico-social.

Correlaciones			ctitemo	notals
Rho de Spearman	ctitemo	Coeficiente de correlación	1,000	-,077
		Sig. (bilateral)	.	,680
		N	31	31
	notals	Coeficiente de correlación	-,077	1,000
		Sig. (bilateral)	,680	.
		N	31	31

Tabla 6 Anexos: Correlación entre mágico y notas en el ámbito Lingüístico-social

Correlaciones			notals	ctitmag
Rho de Spearman	notals	Coeficiente de correlación	1,000	,079
		Sig. (bilateral)	.	,672
		N	31	31
	ctitmag	Coeficiente de correlación	,079	1,000
		Sig. (bilateral)	,672	.
		N	31	31

Tabla 7 Anexos: Correlación entre CTI mágico y notas en el ámbito científico-tecnológico

Correlaciones			notact	ctitmag
Rho de Spearman	notact	Coeficiente de correlación	1,000	-,088
		Sig. (bilateral)	.	,636
		N	31	31
	ctitmag	Coeficiente de correlación	-,088	1,000
		Sig. (bilateral)	,636	.
		N	31	31

Tabla 8 Anexos: Correlación entre D-2 e inteligencia lógico-matemática.

Correlaciones			d2tpc	ilm
Rho de Spearman	d2tpc	Coefficiente de correlación	1,000	,053
		Sig. (bilateral)	.	,777
		N	31	31
	ilm	Coefficiente de correlación	,053	1,000
		Sig. (bilateral)	,777	.
		N	31	31