

UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA

unir

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

"Relación entre las inteligencias intrapersonal e interpersonal y el rendimiento escolar: una propuesta de mejora"

**Trabajo fin de máster
presentado por:**

Nazaret Díaz Giraldo

Titulación:

Máster en Neuropsicología y Educación
(Rama Profesional)

Línea de investigación:

Línea 6: Neuropsicología Aplicada a la
Educación

Director/a:

Dra. Pilar Suárez López

Ciudad: Don Benito(España)

Fecha: 28/07/2015

Firmado por: Nazaret Díaz Giraldo

ÍNDICE

RESUMEN	9
ABSTRACT	10
1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. Justificación y problema	6
1.2. Objetivos general y específicos	8
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1. Evolución del concepto de inteligencia	9
2.2. Neuropsicología de la emoción	10
2.3. Teorías y estudios sobre inteligencia y emoción	12
2.4. Estudios sobre inteligencia emocional y rendimiento académico	17
2.5. Programas de intervención sobre la inteligencia emocional	21
3. MARCO METODOLÓGICO	25
3.1. Diseño	25
3.2. Variables medidas e instrumentos aplicados	26
3.3. Población y muestra	27
3.4. Resultados	32
4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN NEUROSPICOLÓGICO	33
4.1. Presentación/Justificación	33
4.2. Objetivos	35
4.3. Metodología y cronograma	35
4.4. Actividades	¡Error! Marcador no definido.
4.5. Evaluación	47
5. Discusión y Conclusiones	47
5.1. Limitaciones	49
5.2. Prospectiva	50
6. BIBLIOGRAFÍA	51
ANEXOS	55
□ Anexo 1: Cuestionario del profesor para diagnosticar inteligencias múltiples en Primaria (Armstrong, 2001)	55
□ Anexo 2: TMMS-24	56

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: Modelo de inteligencia emocional</i>	12
<i>Tabla 2: Análisis descriptivo de la muestra</i>	28
<i>Tabla 3: Rendimiento académico por género</i>	30
<i>Tabla 4: Resultados generales del TMMS-24</i>	31
<i>Tabla 5: TMMS-24 por género</i>	32
<i>Tabla 6: Análisis de correlación entre las variables de estudio</i>	33
<i>Tabla 7: Cronograma mensual de actividades</i>	36
<i>Tabla 8: Descripción de actividades programadas, Semana 1</i>	37
<i>Tabla 9: Descripción de actividades programadas, Semana 2</i>	39
<i>Tabla 10: Descripción de actividades programadas, Semana 3</i>	41
<i>Tabla 11: Descripción de actividades programadas, Semana 4</i>	44

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1: El cerebro ternario (McLean, 1972)</i>	11
<i>Ilustración 2: El sistema límbico (López, Valdovinos, Méndez, & Mendoza, 2009)</i>	11
<i>Ilustración 3: Recursos didácticos y educativos de “Educación Responsable” (Fundación Botín, 2015)</i>	22
<i>Ilustración 4: Diferencia entre inteligencia emocional, comportamiento asertivo y niveles de ansiedad en alumnos que no aplican Educación Responsable y alumnos que la aplican (Fundación Botín, 2015)</i>	22

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1: Teoría de las inteligencias múltiples (Regader, García-Allen, & Triglia, 2015)</i>	16
<i>Gráfico 2: Estructura del programa INTEMO (Extremera & Fdez-Berrocal, 2013)</i>	23
<i>Gráfico 3: Puntuaciones en inteligencia intrapersonal e interpersonal</i>	28
<i>Gráfico 4: Rendimiento académico de la muestra</i>	29
<i>Gráfico 5: Nivel de inteligencia intrapersonal e interpersonal por género</i>	29

RESUMEN

El análisis sobre la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, ha sido y es objeto de estudio de los últimas dos décadas. La discrepancia entre investigadores con respecto a si existe o no relación entre dichas variables hace necesario que continuemos realizando investigaciones para poder aplicar resultados factibles en las aulas.

En este estudio, trataremos de ahondar y verificar esta relación teniendo como objetivo general del trabajo, la realización de un programa de mejora de rendimiento académico mediante el fomento de diferentes componentes de la inteligencia emocional, y las inteligencias intra e interpersonal. Para la obtención de dicho objetivo, se ha realizado una evaluación de las inteligencias anteriormente expuestas a una muestra de 30 alumnos de 4º de Educación Primaria de un colegio concertado de Don Benito (Badajoz), entre los que había 21 niños y 9 niñas de 9 y 10 años. Los resultados obtenidos confirman una correlación estadísticamente significativa entre componentes de la inteligencia emocional y las inteligencias inter e intrapersonal con el rendimiento académico. En base a dichos resultados, hemos elaborado un programa de intervención con una duración de 6 meses de aplicación para la mejora del rendimiento a través de actividades que potencien dichas variables neuropsicológicas.

Palabras clave: inteligencia emocional, intrapersonal, interpersonal, rendimiento académico.

ABSTRACT

The analysis on the relationship between emotional intelligence and academic performance has been the subject of study of the last two decades. The discrepancy among researchers related to whether there is or not relationship between these variables, make us continuing conducting researches to be able to implement feasible results in classrooms.

In this study, we will try to deepen and verify this relationship as our main goal, carrying out a programme of improvement in academic performance through the development of different components of emotional intelligence, and intelligences as intra and interpersonal. To obtain this objective, we have carried out an evaluation of the intelligences previously exposed in a sample of 30 students of 4th year of primary education in a concerted school of Don Benito (Badajoz). There were 21 boys and 9 girls with 9 and 10 years old. The results confirm the statistically significant correlation between components of emotional intelligence and intelligences inter and intrapersonal with academic performance. Based on these results, we have developed an intervention program with 6 months of implementation for the improvement of performance through activities that will foster these neuropsychological variables

Keywords: emotional intelligence, intrapersonal, interpersonal, academic performance.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación y problema

La inteligencia emocional es un concepto reciente en la sociedad, utilizado por primera vez por Salovey y Mayer (1990), y en el contexto educativo en particular también, hablándose de educación emocional por primera vez en 1966 en la revista *Journal of Emotional Education*, desaparecida desde 1973 (Pérez & Pena, 2011). Si bien, en la sociedad actual capitalista en la que vivimos, lo que se promueve es la competitividad y la consecución del máximo beneficio con los recursos mínimos, no parece un marco ideal en el que promover la reflexión sobre el conocimiento de uno mismo, la expresión de las emociones y el desarrollo de algunas tan importantes como la empatía. Por ello, como la escuela es el reflejo de la sociedad, en la que los alumnos aprenden para insertarse y moverse de manera útil en ella, la educación emocional no ha tenido mucha cabida hasta el momento y, si tenemos en cuenta que en Educación Primaria actualmente no existen horas de tutoría, parece que el camino se complica bastante en cuanto a dedicar tiempo a este tipo de aprendizajes.

En el marco educativo y con respecto al rendimiento académico de los alumnos en España, el foco de mira siempre se ha situado tanto en base al informe PISA (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, MEC, 2013), como en la Evaluación de Diagnóstico. Tras leer el último informe PISA de 2012 se concluye que los adolescentes españoles están por debajo de la media de los países de la OCDE en Matemáticas, Lectura y Ciencias, situándose entre los puestos 21-25 de 34. Si se mira el último informe de la Evaluación de Diagnóstico de 2009 (Instituto de Evaluación, MEC, 2010), se puede ver que en los resultados de los alumnos de 4º de Educación Primaria de las distintas Comunidades Autónomas de España, evaluando las competencias lingüística, matemática, del conocimiento e interacción con el mundo físico, social y ciudadana, las puntuaciones oscilan entre 416 y 546 puntos. Las comunidades del norte suelen ser las que mejor puntúan (Asturias y La Rioja) y las del sur, por el contrario, obtienen peores puntuaciones (Ceuta y Melilla).

Los resultados anteriores hacen necesaria, por tanto, una reflexión sobre cuáles son las causas y, en consecuencia, establecer medidas. En el informe Delors (1994), realizado por la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, se hacía patente la necesidad de cuatro pilares sobre los que se debía asentar la educación, siendo éstos: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. El tercero estaría relacionado con el autoconocimiento y la autoestima, es decir, con la inteligencia intrapersonal, y el último con la relación con los demás o inteligencia interpersonal (Gardner, 1983), que conforman la educación emocional y son las que nos ocupan en esta investigación.

El caso es que, en España desde la LOGSE (1990), las leyes educativas han incluido como fines el desarrollo de la personalidad, el respeto a los derechos y libertades, igualdad de derechos y oportunidades, cooperación, solidaridad, etc. (LOE, 2006; LOMCE, 2013). En definitiva, se contemplan una serie de valores que las Comunidades Autónomas han desarrollado en sus currículos mediante el fomento de competencias, pero son aspectos generales que no se explican con detenimiento y que están faltos de temporalización y contenido y no se incluyen en ninguna área concreta, exceptuando algunos casos muy concretos como Canarias, que han incluido la materia de *Educación Emocional y para la creatividad* en su curriculum (Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias, 2015). Pero en general, por ejemplo, se incluyen como objetivos para la educación primaria adquirir valores y normas de convivencia, respeto a otras culturas, trabajo individual y en equipo.... Y entre las competencias, se habla de la iniciativa, aprender a aprender o competencia social (DOE, 2014), no habiendo referencia particular a una competencia que requiera del autoconocimiento o autoestima, sino que más bien, se trata de valores más que de emociones, aunque puede ser un comienzo.

Entre los investigadores hay discrepancia de opiniones. Partiendo de sus correspondientes estudios, por un lado están los que creen que la inteligencia emocional influye positivamente en el rendimiento académico (Schutte et al., 1998; Extremera & Fdez-Berrocal, 2003) y, por otro, los que piensan lo contrario (Newsome, Day & Catano, 2000; Austin, Evans, Goldwater & Potter, 2005). También hay otros con distintos resultados en diferentes estudios (Barchard 2000, 2003). En el marco teórico se expondrán las posibles razones de dichas discrepancias.

Llegados a este punto nos preguntamos: ¿existe realmente relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico? En caso afirmativo, ¿qué influye más, la inteligencia intrapersonal o la interpersonal? ¿Qué influencia tiene el sexo en la inteligencia emocional? Y, ¿qué pueden hacer los educadores para mejorar el desempeño del alumnado a través de estas inteligencias?

Partiendo de lo expuesto anteriormente, nuestra hipótesis de trabajo alternativa es la siguiente: *unas altas inteligencias intrapersonal e interpersonal y emocional se relacionan con un alto rendimiento académico*, siendo la hipótesis nula la ausencia de correlación entre dichas variables.

1.2. *Objetivos general y específicos*

El **objetivo general** es desarrollar un programa de mejora del rendimiento académico de todos los alumnos a través de la potenciación de la inteligencia emocional, intrapersonal e interpersonal.

Los **objetivos específicos** son:

- Realizar una evaluación de los aspectos de atención, claridad y reparación de la inteligencia emocional y las inteligencias inter e intrapersonal a alumnos de 4º de Educación Primaria.
- Determinar la correlación existente entre las inteligencias personales y la inteligencia emocional con el rendimiento académico, a través de un análisis de correlación entre las variables obtenidas y dicho rendimiento.
- Desarrollar un programa de intervención para la mejora del rendimiento académico a través del uso de la inteligencia emocional y las inteligencias personales.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Evolución del concepto de inteligencia

La **inteligencia** ha sido objeto de estudio desde hace dos siglos. Si hacemos una revisión del concepto, nos trasladamos al **siglo XIX**, cuando Galton (1869), propuso que la inteligencia estaba relacionada con características cognitivas y era hereditaria. De esta visión partió el concepto de eugenesia, prácticas de apareamiento programadas para mejorar las capacidades de las generaciones futuras. Así, Galton utilizó métodos estadísticos originales que llevaron al origen de la biometría o investigación cuantitativa de muestras de población (Barahona, 2005). A finales de siglo, surgieron los tests mentales, precursores de los test de inteligencia, con el cuestionario de los 16 factores de personalidad (Cattell, 1890) y, ya en el **siglo XX**, la escala métrica de inteligencia (Binet & Simon, 1905), que fue adaptada por Terman (1916) posteriormente. Este investigador introdujo, asimismo, el concepto de cociente intelectual como la diferencia entre la edad mental y la cronológica. Junto con Sperman (1927), Terman defendía la existencia de un único factor, llamado *g* o general, para valorar la inteligencia, por lo que se les llamó *monistas*. Todo lo contrario defendían los *pluralistas* como Thurnstone (1938) y Guilford (1967) (Molero, Saíz, & Esteban, 1998).

Algunos autores introdujeron en el concepto de inteligencia otros factores, como el componente social (Thorndike, 1920; Thorndike & Stein, 1937) y comportamental (Wechsler D. , 1939). Aún así, hubo distintas teorías en este siglo, como la Gestalt, que tenía en cuenta el pensamiento productivo dentro del concepto de inteligencia (Molero, Saíz, & Esteban, 1998), o la teoría computacional o de inteligencia artificial, que establecía un paralelismo entre el cerebro y el ordenador (Turing, 1950)...

Y así llegamos al concepto de inteligencias múltiples de Howard Gardner (1993; Gardner, Frames of Mind. The theory of multiples intelligences., 1993), entre las que se encuentran la inteligencia interpersonal y la intrapersonal; a la primera mención al concepto de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1990), aunque ya en literatura y psiquiatría se había hablado de ello en los años 60, y en los 80 de manera más extensa (Mayer,

Salovey, & Carusso, 2004); y, para finalizar el siglo XX, al investigador que popularizó dicho concepto y creó el de cociente emocional, Daniel Goleman (Goleman, 1996).

En el siglo actual, el **XXI**, podemos decir que la inteligencia se ve como algo global, integrado en la personalidad y que abarca numerosas parcelas, entre ellas la afectiva, que está relacionado con tener conocimiento, expresión y control sobre las emociones (Martínez-Otero Pérez, 2002). Pérez y Pena (2011) también afirman que el concepto actual de inteligencia engloba tanto características tradicionales como relacionadas con la personalidad.

En **resumen**, en el siglo XIX los investigadores pensaban que la inteligencia era algo innato y no se tenían en cuenta más aspectos que los cognitivos. Sin embargo, en el siglo XX ya hay autores que elevan la inteligencia a otros aspectos no cognitivos y, en concreto, algunos hablan de factores emocionales, también considerados en el siglo actual.

2.2. Neuropsicología de la emoción

Los **principios** de las bases científicas de las emociones son tres, según LeDoux (1996): 1. 'Emoción' es el resultado de numerosos mecanismos cerebrales; 2. Estos mecanismos aparecieron ya en fases muy primitivas de la evolución y se han conservado hasta hoy; 3. Las emociones conscientes aparecen en especies que tienen consciencia, pero no se debe afirmar que éstas sean más importantes que las inconscientes.

A principios del siglo XX, se evidenció que las emociones se localizaban en el cerebro. Numerosos estudios se sucedieron para probar que ciertas partes del cerebro intervenían en las emociones: hipotálamo (Bard, 1928); amígdala (Klüver & Bucy, 1939); rinencéfalo (McLean, 1949)...

Paul McLean desarrolló la **teoría del cerebro ternario**, es decir, la idea de que existen tres cerebros: reptil, paleomamífero y neomamífero, de más antiguo a más moderno, respectivamente. Cada uno de ellos funciona autónomamente y tiene inteligencia, memoria y sentido del tiempo propios. En los mamíferos superiores (primates y humanos) existen los tres cerebros, mientras que el reptiliano es el único que se da en aves, reptiles, anfibios y peces (Belmonte, 2007).

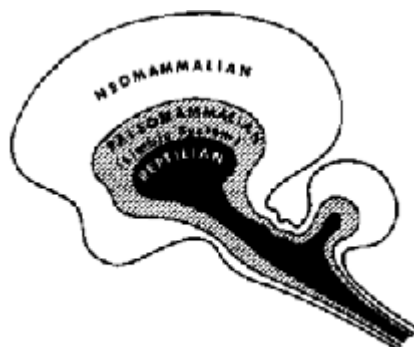


Ilustración 1: El cerebro ternario (McLean, 1972)

Por un lado, el cerebro más primitivo o reptil tiene como función los instintos básicos para sobrevivir, como el deseo sexual o de alimento. Por otro lado, el cerebro paleomamífero está constituido por el sistema límbico, que comprende fundamentalmente tálamo, hipotálamo, hipocampo y amígdala y es el llamado **“cerebro emocional”**. Finalmente, el cerebro neomamífero, llamado **“cerebro racional”**, está formado por el neocórtex, que trabaja conjuntamente con el sistema límbico para controlar las emociones y se encarga, entre otras cosas, de pensar y desarrollar una compleja vida emocional. Las partes más importantes en la asimilación de las emociones son los lóbulos prefrontales y frontales, que participan moderando las reacciones emocionales y planificando actuaciones para diferentes situaciones emocionales (Cortese, Cestau, & Gaynor, 2015).

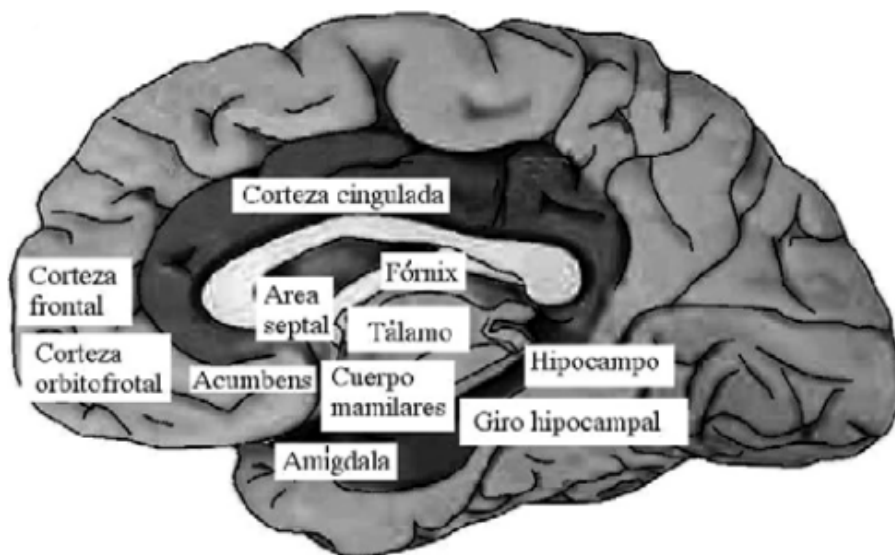


Ilustración 2: El sistema límbico (López, Valdovinos, Méndez, & Mendoza, 2009)

2.3. Teorías y estudios sobre inteligencia y emoción

John D. **Mayer**, doctor en Psicología y profesor de la Universidad de Hampshire, y Peter **Salovey**, profesor de Psicología y presidente de la Universidad de Yale, exponen su concepto de inteligencia emocional en un diagrama de cuatro ramas que va desde los procesos psicológicos más básicos a los más complejos: **percepción, evaluación y expresión de emociones; provisión emocional del pensamiento; comprensión y análisis de las emociones, uso del conocimiento emocional; y regulación reflexiva de emociones** para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, What is emotional intelligence?, 1997).

Tabla 1: Modelo de inteligencia emocional

INTELIGENCIA EMOCIONAL				
PERCEPCIÓN, EVALUACIÓN Y EXPRESIÓN DE EMOCIONES	Habilidad para identificar las emociones en los propios estados físicos, sentimientos y pensamientos	Habilidad para identificar las emociones en otras personas, diseños, obras de arte, etc., a través del lenguaje, el sonido, la apariencia y el comportamiento	Habilidad para expresar emociones de manera precisa, y expresar necesidades relativas a esos sentimientos	Habilidad para discriminar entre expresiones de sentimientos precisos e imprecisos, u honestos frente a deshonestos
PROVISIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO	Las emociones priorizan el pensamiento dirigiendo la atención a información importante	Las emociones son suficientemente vividas y disponibles para ayudar al juicio y a la memoria relacionada con los sentimientos	Los cambios de humor emocionales cambian la perspectiva del individuo de optimista a pesimista, alentando la consideración de múltiples puntos de vista	Los estados emocionales fomentan la aproximación a la solución de un problema específico, por ejemplo cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad
COMPREENSIÓN Y ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES; USO DEL CONOCIMIENTO EMOCIONAL	Habilidad para etiquetar emociones y reconocer relaciones entre las palabras y las propias emociones, por ejemplo la relación entre gustar y amar	Habilidad para interpretar los significados que las emociones transmiten respecto a las relaciones, como la tristeza a menudo acompaña a una pérdida	Habilidad para entender sentimientos complejos: sentimientos de amor y odio simultáneos, o combinaciones, por ejemplo el sobrecogimiento como una mezcla entre miedo y sorpresa	Habilidad para reconocer posibles transiciones entre emociones, por ejemplo el paso de la ira a la satisfacción, o de la ira a la vergüenza
REGULACIÓN REFLEXIVA DE EMOCIONES PARA PROMOVER EL CRECIMIENTO EMOCIONAL E INTELECTUAL	Habilidad para permanecer abierto a los sentimientos, tanto los agradables como los desagradables	Habilidad para acoplar o desprenderse de una emoción de manera reflexiva dependiendo de su capacidad informativa o utilidad	Habilidad para controlar de manera reflexiva las emociones propias y de otros, por ejemplo reconociendo cuán claras, típicas, influyentes o razonables son	Habilidad para gestionar emociones propias y de otros moderando las emociones negativas y aumentando las placenteras sin reprimir o exagerar la información que puedan transmitir

Extraída de Mayer y Salovey, 1997, pp. 11.

En relación con el modelo de inteligencia emocional expresado en la *tabla 1*, para **medir la inteligencia emocional**, los investigadores en cuestión desarrollaron el *Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)*, consistente en 12 tareas relativas a las cuatro ramas (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999). Posteriormente, lo redujeron y mejoraron, dando como resultado el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)* (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002) y MSCEIT V2.0 (Mayer J. , Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003), también adaptados al español por Extremera, Fdez- Berrocal y Salovey (2006). Asimismo, desarrollaron una escala rasgo de metaconocimiento de estados emocionales o **TMMS-24** (Salovey P. , Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995), traducida al español por Fernández Berrocal, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos, & Ravira (1998). Para la evaluación del presente estudio de la Inteligencia Emocional, nos basaremos en este sistema.

Pablo Fernández-Berrocal y Natalio Extremera, el catedrático y el profesor, respectivamente, de Psicología de la Universidad de Málaga han realizado numerosos estudios sobre la inteligencia emocional en diversos ámbitos. Siguen los **postulados reformados de Mayer y Salovey** con respecto a este tema.

La universidad en la que ejercen es pionera en investigación sobre inteligencia emocional. Fue organizadora en 2007 del primer congreso internacional sobre el tema y consta de un laboratorio de emociones en la Facultad de Psicología, que se enfoca en tres temas fundamentales: construir instrumentos para evaluar la IE; investigar sobre la relación existente entre este tipo de inteligencia y la salud, el consumo de drogas, el estrés, conductas disruptivas o la felicidad; y, por último, desarrollar programas de mejora de la IE (Fdez-Berrocal, 2009).

Como se indicó anteriormente, estos autores tradujeron al español el test **MSCEIT** y, concretamente Fernández Berrocal, entre otros, el **TMMS-24**. Además, realizaron diversos estudios referentes a la relación entre rendimiento académico e IE, que se explica en el presente trabajo.

Por otro lado, **Daniel Goleman** afirma: “La inteligencia constituye un asunto decididamente personal o emocional” (Goleman, 1996). Según este doctor de Harvard, miembro de la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia, poseemos dos mentes, una racional y otra emocional, una que piensa y otra que siente, y nuestra vida depende de

ambas. Por eso, no sólo debemos tener en cuenta el CI, que según el autor supone sólo un 20% para tener éxito en la vida y es modificable por medio de la educación y la experiencia. El otro 80% lo forman otros componentes, los emocionales, tales como el **conocimiento a uno mismo**, la capacidad de **control emocional**, de **automotivación**, de **autorregulación del estado de ánimo**, así como de **empatía y confianza en los otros**.

“La inteligencia emocional aporta, con mucha diferencia, la clase de cualidades que más nos ayudan a convertirnos en auténticos seres humanos”. En la escuela como en la vida hay una despreocupación de la educación emocional en favor de lo académico, afirma el autor (Goleman, 1996).

Por otro lado, **Rafael Bisquerra**, catedrático de orientación psicopedagógica y director de masters y posgrados en la Universidad de Barcelona, basa su modelo de inteligencia emocional en la existencia de 5 competencias emocionales: la **conciencia, regulación y autonomía emocionales**, la **competencia social** y **competencias para la vida y el bienestar** (Bisquerra, 2009).

Howard Gardner, profesor de Cognición y Educación en el Grado de Educación de la Universidad de Harvard, es también profesor adjunto de Psicología en la misma institución, así como director senior del “Proyecto cero de Harvard”, que está conformado por un grupo de investigación de la Facultad de Educación de dicha universidad y examina el desarrollo de los procesos de aprendizaje en niños, adultos y organizaciones desde 1967. Actualmente, incluye investigaciones sobre la inteligencia, el entendimiento o comprensión, pensamiento, creatividad, ética y otros aspectos fundamentales del aprendizaje humano (Harvard Graduate School of Education, 2014).

Gardner, tras estudiar fuentes como prodigios, talentos, lesos cerebrales, niños y adultos normales, expertos y personas con diversidad cultural, expone su teoría de las **inteligencias múltiples**, definiendo éstas como competencias intelectuales humanas y relativamente autónomas que conviven en armonía (de manera que esa autonomía puede no verse claramente en ocasiones) y que son equivalentes a un potencial, a un conocimiento procedimental para realizar las cosas.

Los individuos poseedores de una alta inteligencia de cualquier tipo deben tener dominio de ciertas habilidades para solucionar problemas, encontrarlos, e incluso crearlos, así como valorar las culturas humanas. Asimismo, los **criterios** para la existencia y clasificación de las inteligencias son los siguientes: posible aislamiento por daño cerebral, lo que implica una relativa autonomía en el cerebro respecto de otras facultades humanas; la existencia de *idiots savants*, prodigios y otros individuos excepcionales, es decir, la ausencia de una habilidad intelectual confirma que no se da cierta inteligencia y viceversa; la inteligencia como médula se activa con ciertas informaciones; un desarrollo, con principio, proceso y fin; una evolución a lo largo del tiempo; apoyo de la psicología y psicometría; capacidad para ser codificado en un sistema simbólico.

Pese a esa claridad de concepto, Gardner (1993) afirma que no puede haber una lista universal de dichas inteligencias avalada por la totalidad de investigadores y que deben considerarse a un cierto nivel general, aunque por su naturaleza, cada una funciona de acuerdo con sus propios procedimientos, bases biológicas y reglas.

Definió 8 inteligencias que antes fueron hasta 20. De hecho, la inteligencia interpersonal se dividió en cuatro en un principio: el liderazgo, la aptitud de establecer relaciones y mantener las amistades, la capacidad de solucionar conflictos y la habilidad para el análisis social.

Las inteligencias múltiples de Gardner son finalmente: **lingüística**, relacionada con el lenguaje; **lógico-matemática**, sobre cálculo, lógica, problemas, razonamiento y relaciones; **viso-espacial**, que tiene que ver con las imágenes y el espacio-tiempo; musical, acerca de las formas musicales, ritmo, tono, timbre, frecuencia y melodía; **corporal-cinestésica**, referente al uso del propio cuerpo y el movimiento; **naturalista**, relativa al mundo natural; intrapersonal e interpersonal, definidas más ampliamente a continuación, por ser las relacionadas directamente con el presente estudio.



Gráfico 1: Teoría de las inteligencias múltiples (Regader, García-Allen, & Triglia, 2015)

La inteligencia **interpersonal** consiste en la capacidad de comprender a los demás: cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos. Los vendedores, los políticos, los maestros, los médicos y los dirigentes religiosos de éxito tienden a ser individuos con un alto grado de inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal constituye una habilidad correlativa –vuelta hacia el interior– que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz (Gardner, 1993, p. 9).

El autor da mayor importancia a la inteligencia **intrapersonal**, fundamental para elegir en los momentos importantes de la vida, definiéndola como la capacidad de conectar con los sentimientos de uno mismo, diferenciarlos y actuar conforme a esa experiencia (Gardner & Hatch, 1989). Los individuos con este tipo de inteligencia alta se caracterizan por ser independientes; pensar introspectivamente; meditar, planificar, reflexionar, fijarse metas, ser silenciosos y fantasiosos; necesitar un espacio personal, estar a solas; ser conscientes de sus emociones y expresarlas (Gardner, 2001).

Con respecto a las **etapas de desarrollo** por las que pasa una persona con respecto a sus inteligencias personales son las siguientes (Gardner, 1993):

- Durante los primeros meses, hay una fuerte vinculación entre el bebé y su madre. Conforme va creciendo, hay nuevas personas con las que se relaciona y la anterior vinculación ya no es tan intensa, aunque el amor sí lo sea.
- A los dos meses, el pequeño puede discriminar expresiones faciales, así como mostrar empatía con otro bebé cuando llora, por lo que se están formando altruismo y protección. A partir de aquí va experimentando diferentes estados en distintas

ocasiones que lo lleva al conocimiento intrapersonal. Cuando va conociendo sus propias reacciones y las diferencia, al mismo tiempo distingue entre otros individuos y sus estados de ánimo.

- Entre los dos y cinco años, los pequeños son capaces de expresar algunas emociones con gestos y palabras. También pueden identificarse a sí mismos totalmente, siendo una etapa de egocentrismo, por lo que es fundamental la educación y sociabilidad.
- Entre los cinco y doce años, los rasgos de la propia personalidad se fijan más y los niños descubren al otro y el concepto de reciprocidad. Sus relaciones van más allá del círculo familiar. Se va dando cada vez más importancia a la amistad y se va desarrollando la justicia social.
- En la adolescencia hay muchos cambios a nivel de todo tipo. Es muy importante la pertenencia a un grupo donde sentirse valorado y apoyado psicológicamente. Además se forma el sentido de justicia e igualdad. Esta es una etapa en la que ambas inteligencias se unen para formar una identidad propia, un sentido del yo.
- En la adultez se sigue evolucionando adquiriendo más autonomía e integridad, según algunos autores. Otros afirman que existe crisis de intimidad que sigue a la crisis de la identidad, pero el objetivo final, en cualquier caso, es un yo desarrollado y diferenciado de los demás.

2.4. Estudios sobre inteligencia emocional y rendimiento académico

Los niveles de inteligencia emocional influyen en la psicología de los estudiantes y esto afecta al rendimiento escolar (Fdez-Berrocal & Ruiz, 2008). La IE podría influir en el rendimiento académico a través de la cognición (Pérez & Castejón, 2006). Esto es lo que dicen algunos autores que han estudiado el tema. Algunas investigaciones sobre la **correlación existente** entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico son:

A. Agulló, Filella, Soldevila y Ribes (2011):

- Título de la investigación: "Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria".
- Instrumentos de medición: cuestionario CEEMP y entrevista, tanto al inicio como al final, y ficha de observación y cuestionario valorativo de cada actividad durante el proceso.
- Muestra: alumnos españoles (de la provincia de Lleida) del segundo ciclo de Primaria (de 8 a 10 años).
- Resultados: Los investigadores concluyen que los resultados conseguidos por los alumnos que han seguido la aplicación del programa mejoran significativamente. Este resultado nos permite afirmar que el uso intencional del programa de educación emocional para mejorar el ámbito afectivo ha incidido positivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

B. Martín, E. (2009):

- Título de la investigación: "Análisis de las relaciones entre Inteligencia Emocional y rendimiento en la asignatura de música en E.S.O.".
- Instrumento de medición: TMMS-24.
- Muestra: alumnos españoles de 1º y 2º de ESO (de 14 a 16 años).
- Resultados: la inteligencia emocional predice el equilibrio psicológico y desempeño académico de los alumnos, especialmente en la asignatura de música.

C. Briceño (2005):

- Título de la investigación: "Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos del segundo año de la escuela de educación secundaria".
- Instrumento de medición: ICE de Baron.
- Muestra: alumnos peruanos de 17 a 27 años.
- Resultados: existe una relación significativa entre los niveles de inteligencia emocional y rendimiento académico, especialmente en los alumnos de letras. Además, no hay relación entre IE y sexo.

Otros estudios son (Extremera & Fdez-Berrocal, La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula, 2003):

D. Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003):

- Título de la investigación: "Inteligencia emocional y depresión".
- Instrumento de medición: TMMS.
- Muestra: adolescentes de 3º y 4º ESO.
- Resultados: alumnos catalogados como depresivos tuvieron peor desempeño académico que los considerados como normales, es decir, se vio la relación entre rendimiento académico e inteligencia emocional o, más concretamente, inteligencia intrapersonal.

E. Barchard (2000):

- Título de la investigación: "Development and validation of a measure of emotional intelligence".
- Instrumento de medición: MSCEIT.
- Muestra: estudiantes universitarios americanos.
- Resultados: los niveles de inteligencia emocional predecían los resultados académicos a final de curso.

F. Shutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998):

- Título de la investigación: "Development and validation of a measure of emotional intelligence".
- Instrumento de medición: Schutte Scale.
- Muestra: estudiantes universitarios australianos.
- Resultados: una alta inteligencia emocional al principio del curso predecía de manera significativa la nota media de los alumnos al final del año escolar.

Otras investigaciones que inciden sobre la **ausencia de correlación** entre inteligencia emocional y rendimiento académico son las siguientes (Hernández, 2005):

A. Austin, Evans, Goldwater y Potter (2005):

- Título de la investigación: "A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students".
- Instrumento de medición: escala de inteligencia emocional y escala de la empatía médica de Jefferson (Hojat, y otros, 2001)
- Muestra: estudiantes universitarios de primer año de medicina.
- Resultados: fueron significativos en lo relativo al primer semestre en una materia (Salud y Sociedad), pero no hubo relación con las otras materias. Con ninguna en el segundo semestre, a final de año.

B. Beltrán, Pérez y Rodríguez, 2005 (citado en Hernández, 2005):

- Título de la investigación: "El pensamiento constructivo en estudiantes universitarios".
- Instrumento de medición: cuestionario de Epstein
- Muestra: estudiantes universitarios de primer año de medicina.
- Resultados: relacionan el pensamiento constructivo de manera indirecta, ya que una puntuación baja en pensamiento constructivo puede limitar y reducir la capacidad intelectual de los alumnos, no muestran relación con el rendimiento académico.

C. Núñez (2005) concuerda en su estudio "La relevancia de la Inteligencia Emocional sobre el rendimiento académico en estudiantes universitarios", sobre licenciaturas humanistas y técnicas. Los resultados muestran que ni el "IE como rasgos" de personalidad, ni el "IE como una habilidad mental" son predictores del rendimiento académico. Tampoco hay diferencias entre ellos en los distintos tipos de licenciatura, aunque sí hay relación significativa entre las medidas de IE y otras variables: ansiedad, autoconcepto-autoestima y depresión (citado en Hernández, 2005).

D. Newsome, Day y Catano (2000):

- Título de la investigación: "Assessing the predictive validity of emotional intelligence".
- Instrumento de medición: el EQ-i (Bar-On, 1997), test personal Wonderlic (Wonderlic Personnel Test Inc., 1992) y el 16 PF (Cattell, Cattell, & Cattell, 1993).

- Muestra: estudiantes universitarios canadienses.
- Resultados: el cociente emocional no se relaciona en general con el rendimiento escolar, aunque sí lo hace en una prueba de habilidad cognitiva.

E. Barchard (2003):

- Título de la investigación: "Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?"
- Instrumento de medición: test cognitivo, test de personalidad (basado en NEO-PI-R) y test de inteligencia emocional.
- Resultados: algunas medidas de la inteligencia emocional predecían el buen rendimiento escolar, pero ninguna de ellas predecían el mismo por encima de las variables cognitivas y de personalidad.

2.5. Programas de intervención sobre la inteligencia emocional

A continuación se detallan algunos de los programas de intervención actuales que tratan de mejorar el rendimiento académico a través de la inteligencia emocional y personal.

A. Educación Responsable (Fundación Botín, 2015)

Este programa de crecimiento tanto físico e intelectual como emocional y social, desarrollado por el área de educación de la **Fundación Botín** en colaboración con la **Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria**, trata de promover la comunicación y la mejora de la convivencia en los colegios, integrando los tres pilares fundamentales de la educación: alumnado, profesorado y familias. Concretamente, se trabaja para **mejorar competencias** como: autoestima, empatía, identificación y expresión de emociones, autocontrol, toma de decisiones, actitudes positivas hacia la salud, habilidades de interacción, autoafirmación, asertividad y creatividad. El **programa** incluye la formación, seguimiento, asesoría y evaluación del mismo a los centros participantes, así como recursos didácticos para integrar en el curriculum y herramientas para trabajar en las familias.



Ilustración 3: Recursos didácticos y educativos de "Educación Responsable" (Fundación Botín, 2015)

La **evaluación** que realiza la Universidad de Cantabria a algunos de los centros, se divide en dos: una pedagógica y otra psicológica. Algunos ejemplos de los resultados son los siguientes, en todo caso favorables:

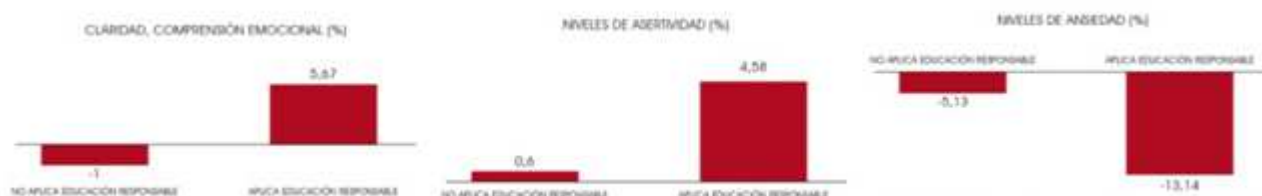


Ilustración 4: Diferencia entre inteligencia emocional, comportamiento asertivo y niveles de ansiedad en alumnos que no aplican Educación Responsable y alumnos que la aplican (Fundación Botín, 2015)

Los **resultados** de las evaluaciones suponen la certeza del funcionamiento del programa en la prevención del consumo de drogas, en la mejoría en la convivencia escolar y en la reducción de síntomas depresivos en niños y jóvenes. En consecuencia, hay correlación entre esto y los resultados académicos, mejorando éstos conforme mejoran aquéllos.

B. Programa INTEMO (Extremera & Fdez-Berrocal, 2013)

El **Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga** concreta su trabajo sobre educación emocional, que viene desarrollando desde 1996, en este programa que se fundamenta en el modelo de Mayer y Salovey, explicado anteriormente (ver *tabla 1*). Está coordinado por el Dr. Pablo Fernández-Berrocal, también referido con anterioridad.

El **programa** INTEMO va dirigido a alumnos de 12 a 18 años y se desarrolla en doce sesiones con actividades distribuidas en tres sesiones en cada una de las cuatro fases, correspondientes a las cuatro partes del modelo de Salovey y Mayer:

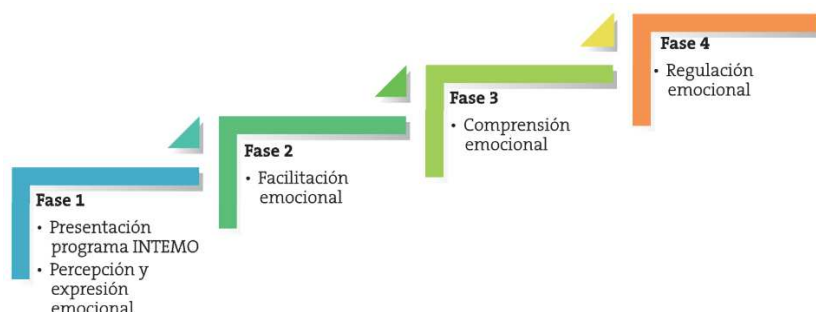


Gráfico 2: Estructura del programa INTEMO (Extremera & Fdez-Berrocal, 2013)

Los **objetivos** fundamentales del programa son: el aprendizaje fruto del trabajo casa-escuela y la implicación de la familia en la educación emocional de los alumnos. En la primera fase se explica de manera teórica y práctica qué es la inteligencia emocional y sus beneficios. En el resto de fases se empieza con una puesta en común sobre la tarea que se encargó para casa en la sesión anterior y después se presenta la habilidad a trabajar, las actividades a realizar, tanto en la sesión como en casa, y se finaliza resumiendo lo que se ha trabajado.

Con respecto a la **evaluación** del programa, ésta es muy positiva en todos los casos, tanto a corto como a largo plazo a nivel de ajuste psicológico, relaciones sociales, empatía o conductas violentas a nivel general (Extremera & Fdez-Berrocal, 2013). En casos particulares, como por ejemplo en el Colegio Privado Almedina de Córdoba, concretamente, se percibieron mejoras notables en los siguientes aspectos: menor ansiedad, depresión y consumo de drogas, así como mejores relaciones familiares e íntimas, relaciones sociales y rendimiento académico (Dto. de Orientación del Colegio Almedina de Córdoba, 2015).

C. Programa FOSOE (Repetto, y otros, 2009)

Este programa de Formación en Competencias Socioemocionales (FOSOE), está **basado** en competencias relacionadas con la inserción laboral, el bienestar personal, la disminución de violencia y el rendimiento académico. Asimismo, está dirigido por la catedrática de Orientación Educativa de la UNED, Elvira Repetto, que dirigió también un

proyecto de I+D del Ministerio de Educación, a raíz del cual se diseñó y evaluó este programa.

El **objetivo** del programa FOSOE es la formación en competencias socioemocionales desde la óptica de Goleman y se compone de dos manuales: el del formador, que incluye teorías que basan las actividades e indicaciones para desarrollar éstas; y el del alumno, con objetivos, procedimientos y lecturas. Estos libros se distribuyen en siete módulos (uno por competencia: autonciencia, regulación emocional, empatía, motivación, asertividad, trabajo en equipo y resolución de conflictos) de 5 sesiones de dos horas cada una.

Tras la **evaluación** del programa en alumnos de FP y universidad, se observa la eficacia en la mejoría de las competencias trabajadas.

D. Red extremeña de escuelas de inteligencia emocional (DOE, 2009)

La Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Extremadura creó esta red de apoyo social e innovación educativa para promocionar la educación social y emocional, proporcionando herramientas para desarrollar habilidades y competencias sociales y emocionales para una óptima convivencia y la excelencia en rendimiento educativo a nivel actitudinal y aptitudinal. Los centros integrados en esta red desarrollan **Programas** de Aprendizaje Social y Emocional enfocados a mejorar la actitud de los miembros de la Comunidad Educativa, la comunicación y las relaciones interpersonales, el desarrollo de valores que impliquen al alumnado para su desarrollo y educación integral. Todo esto se concreta en los **contenidos** de: reconocimiento y regulación de emociones propias, teniendo en cuenta, por un lado, la autoestima y la identidad y, por otro lado, el control del estrés y la automotivación; y el reconocimiento de emociones ajenas, es decir, la empatía, asertividad y habilidades emocionales. Además, se implica a toda la comunidad educativa, desde alumnos, profesores, centros y administración, hasta personal que colabora con el centro y familias.

Esta red ha tenido un impacto muy positivo pues se viene realizando desde el 2009 hasta la actualidad (DOE, 2015).

3. MARCO METODOLÓGICO

En los inicios de esta investigación se planteaba: ¿existe realmente relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico? En caso afirmativo, ¿qué influye más, la inteligencia intrapersonal o la interpersonal? ¿Qué influencia tiene el sexo en la inteligencia emocional? Y, ¿qué pueden hacer los educadores para mejorar el desempeño del alumnado a través de estas inteligencias?

Para llegar al objetivo general de la investigación, es decir, desarrollar un programa de mejora de rendimiento académico de todos los alumnos potenciando la inteligencia emocional y las personales, se debe pasar previamente por los objetivos específicos, esto es, realizar una evaluación inicial de aspectos de inteligencia emocional y de las inteligencias intra e interpersonal a alumnos de 4º de Educación Primaria, además de determinar la relación existente entre las inteligencias personales y el rendimiento académico. Solo así se podrá responder a las preguntas anteriores y a la hipótesis inicial alternativa: *unas altas inteligencias emocional, intrapersonal e interpersonal están relacionadas con un alto rendimiento académico. Nuestra hipótesis nula de trabajo, por tanto, sería la ausencia de correlación entre dichas variables.*

3.1. Diseño

El presente estudio es una **investigación no experimental** y con **metodología correlacional**, ya que uno de nuestros objetivos es el análisis de la relación, existente o no, de las variables de estudio.

Se partió de una muestra de 30 alumnos de 8-9 años que cursaban 4º de primaria, y se evaluaron las siguientes variables: inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, inteligencia emocional y el rendimiento académico.

3.2. Variables medidas e instrumentos aplicados

- **Inteligencia personal e interpersonal**

Para medir esta variable se empleó el **cuestionario del profesor para diagnosticar inteligencias múltiples en primaria (Armstrong, 2001)**, especificado en el *Anexo 1*, que fue rellenado por el tutor para cada alumno como resultado de su observación diaria. Este cuestionario se compone de 10 ítems para cada una de las 8 inteligencias, pero sólo se emplearon 2, la intrapersonal y la interpersonal. En cada ítem se debía escoger entre las respuestas “sí”, que valían 1 punto, “no”, con 0 puntos, o “algunas veces”, que se correspondían con 0,5 puntos. Al final, se sumaron los puntos de los 10 ítems determinando los niveles de inteligencia intra e interpersonal de cada alumno, es decir, bajo (de 0 a 2 puntos), medio-bajo (de 2,5 a 4 puntos), medio (de 4,5 a 6 puntos), medio-alto (de 6,5 a 8 puntos) o alto (de 8,5 a 10 puntos). Fue recogido un mes después de ser entregado para dar tiempo suficiente ante posibles dudas.

- **Inteligencia emocional**

El mismo día de recogida de los cuestionarios realizados por el tutor, los alumnos realizaron, individualmente y al mismo tiempo, el **TMMS-24**, que se encuentra en el *Anexo 2*. En sus inicios, esta prueba se conocía simplemente con el nombre de TMMS y fue una de las primeras formas de medida de la inteligencia emocional, desarrollada por Salovey y Mayer, junto con otros autores (Extremera & Fdez-Berrocal, 2004). Empleaba 48 ítems divididos en 5 subescalas, en las cuales la mitad eran redactados de forma positiva y la otra mitad de forma negativa: claridad de la percepción emocional, estrategias de regulación emocional, integración de sentimientos, atención a las emociones y actitudes acerca de la emoción (Salovey P. , Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995). Posteriormente la escala ha sido simplificada y adaptada a tres subescalas con 8 ítems cada una: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional (Fernández Berrocal, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos, & Ravira, 1998; Fernandez-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004). Los alumnos debían marcar con una cruz uno de los números de entre el 1 y el 4, ambos inclusive, donde el 1 era “nada de acuerdo” y el 5 “totalmente de acuerdo”.

Esta prueba de recogida de información tuvo lugar un día escolar a primera hora de la mañana (9:00 h.) y se realizó ininterrumpidamente, es decir, el examinador leyó las instrucciones en voz alta y después los alumnos respondieron a todas las preguntas. La duración fue de 10 minutos. En la evaluación la puntuación, que también difería según el sexo, indicaba si se debía mejorar, era adecuada o excelente la atención, claridad y reparación emocional (*para saber los parámetros exactos, ver anexo 2*).

- **Rendimiento académico**

Para evaluar esta variable, se recogió información procedente de la nota media de las **calificaciones de final de curso** de los alumnos, siendo ésta insuficiente (=0-4), suficiente (5), bien (6), notable (7-8) o sobresaliente (9-10).

3.3. Población y muestra

En esta investigación han participado alumnos del colegio privado-concertado "Sagrado Corazón de Don Benito", de Badajoz, perteneciente a la Congregación "Hijas de María Madre de la Iglesia" y dirigido, por tanto, por monjas. Es un centro antiguo y pequeño que cuenta con las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. El nivel sociocultural de las familias es medio. Hay algunas inmigrantes, pero no llega a ser un número significativo. Los participantes han sido **30 alumnos de 4º curso de Educación Primaria**, es decir, de 9 y 10 años. Entre ellos había un total de 9 niñas y 21 niños. En general, sus características son normales, excepto en un chico con síndrome de Asperger, otro con lateralidad cruzada y otros dos pertenecientes a familias extranjeras (en riesgo de exclusión social).

Entre las razones para escoger esta muestra, está el hecho de la disponibilidad del centro en horario escolar para pasar el test, así como la colaboración del tutor para rellenar los cuestionarios.

El **análisis descriptivo**, resumen de las variables neuropsicológicas evaluadas en la muestra, es el siguiente:

Tabla 2: Análisis descriptivo de la muestra

Variables	Media	Desviación típica	N
AtenciónEmocional	27,7000	6,88902	30
ClaridadEmocional	28,6333	7,50854	30
ReparacionesEmociones	30,5333	7,86846	30
Interpersonal	6,2667	2,63836	30
Intrapersonal	5,2000	2,75305	30
Rendimiento	6,2667	1,14269	30

En primer lugar y en general, los cuestionarios rellenados por el tutor dieron como resultado los siguientes **niveles de inteligencia intrapersonal e interpersonal** en la muestra de estudio:

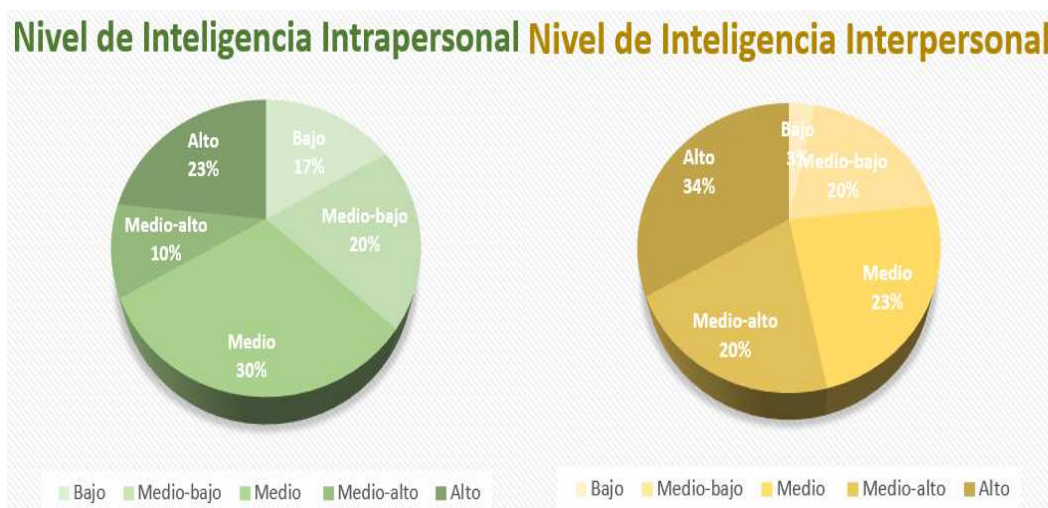


Gráfico 3: Puntuaciones en inteligencia intrapersonal e interpersonal

Como se puede observar, un 37% de alumnos tiene un nivel de inteligencia intrapersonal por debajo de la media, es decir, bajo y medio-bajo. Esto ocurre en un 23% en el caso de la inteligencia interpersonal. Si nos referimos a por encima de la media, un 33% de pupilos da como resultado en el nivel de inteligencia intrapersonal y un 54% en la interpersonal, con lo que nos quedaría un nivel medio en el 30% de alumnos para la primera inteligencia y un 20% para la segunda. De ello se puede concluir que, en ambos casos, la mayoría de los alumnos tiene niveles de inteligencia que están en el medio o por encima, un 63% de pupilos si hablamos de inteligencia intrapersonal y un 74% si lo hacemos de la interpersonal. Veamos si esto coincide con los porcentajes de **rendimiento académico**.

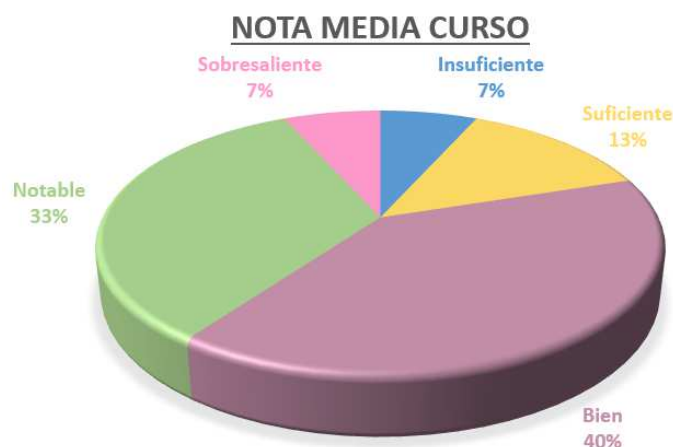


Gráfico 4: Rendimiento académico de la muestra

En este caso, un 20% de alumnos se situaría en niveles medio-bajo y bajo de rendimiento académico, es decir, con suficiente e insuficiente de nota media. Un 40% sobresaldría por encima con notable y sobresaliente y, por lo tanto, otro 40% está en el medio. Con ello concluimos que un 80% de alumnos está bien situado en el medio o por encima, un 17% más que en el caso de la inteligencia intrapersonal y tan sólo un 6% más que de inteligencia interpersonal.

En cuando al **género** se refiere, observemos los siguientes gráficos:

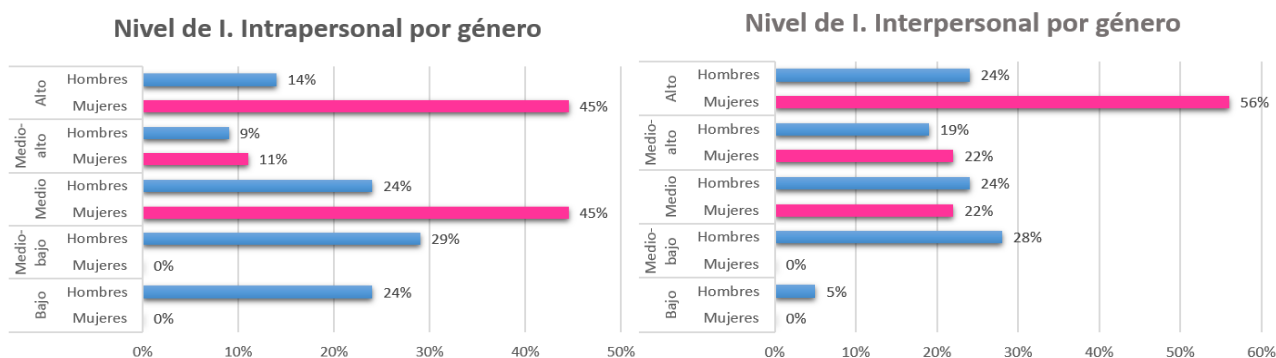


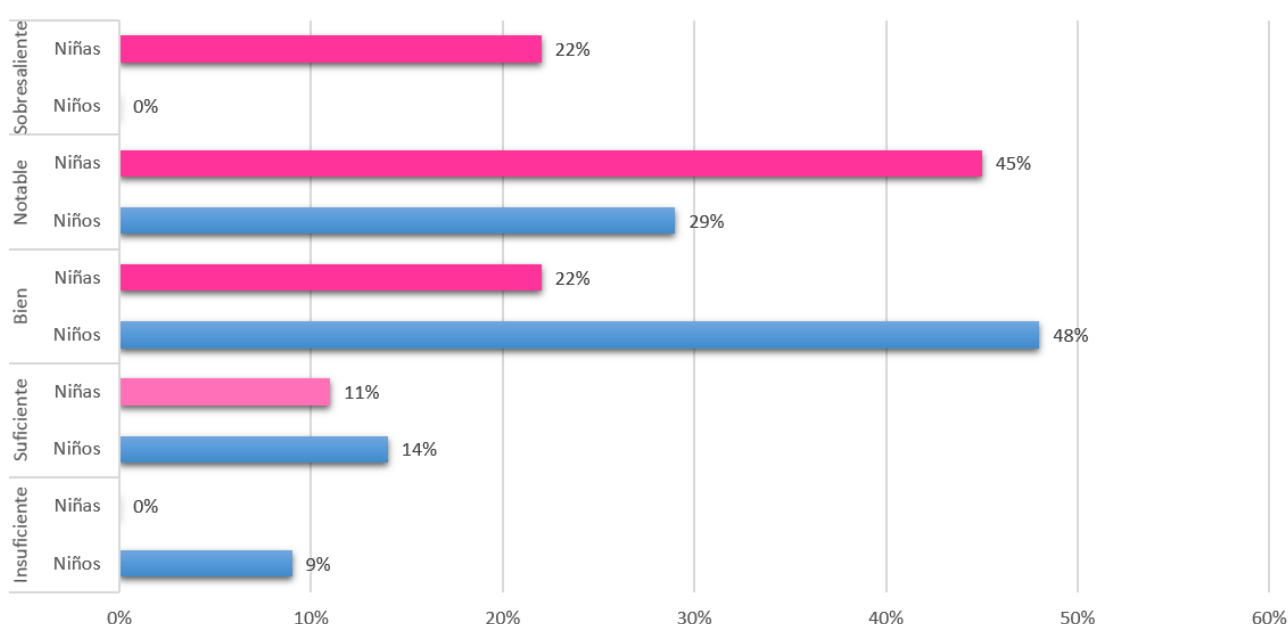
Gráfico 5: Nivel de inteligencia intrapersonal e interpersonal por género

En el caso de los niños, poco más de la mitad (53%) tiene un nivel bajo y medio-bajo de inteligencia intrapersonal, así como un tercio (33%) tiene ese nivel de inteligencia interpersonal. Es llamativo que no hay niñas en estos casos. Por otro lado, destacan por encima un 23% y un 43% de niños con nivel alto y medio-alto de inteligencias intra e interpersonal, respectivamente. Las chicas, en esta situación, cuentan con un 56% y un 78%, respectivamente, es decir, más de la mitad en ambos casos. Con todo ello, el nivel

medio es de un 24% de niños en ambas inteligencias y un 45% y 22% en el caso de las chicas para las inteligencias intrapersonal e interpersonal, respectivamente.

En conclusión, las mujeres parecen disponer de niveles más altos en ambas inteligencias, con un 100% de niñas situadas entre los niveles medio y alto y un 47% de chicos para la inteligencia intrapersonal y un 67% para la interpersonal. Es cierto y debemos recordar que en la muestra había tan sólo 9 niñas, en contraposición con los 21 niños. Pero veamos la diferencia de sexo en rendimiento académico, si coincide con lo anterior:

Tabla 3: Rendimiento académico por género

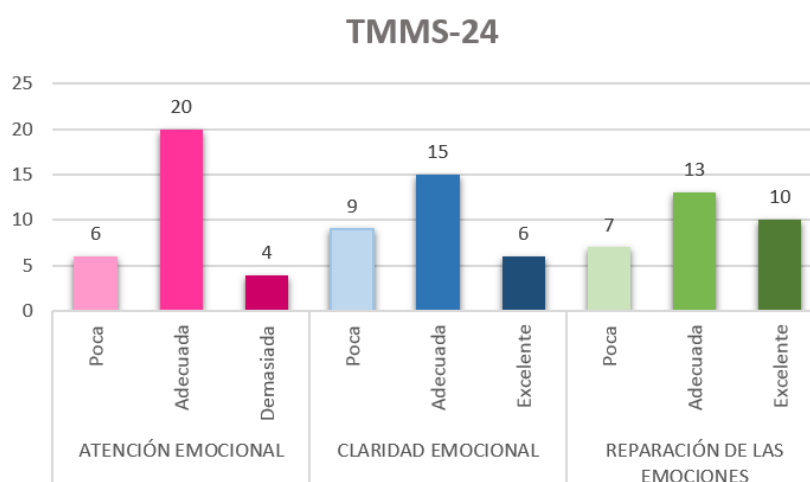


Como se observa, los niños son los únicos que suspenden y, en general, que tienen peor rendimiento académico, situándose un 23% en niveles bajo y medio-bajo. Del resto de chicos, un 48% se sitúa en el medio con bien como calificación, y un 29% tiene notable, sin haber ningún sobresaliente, mientras que en las chicas es al contrario, la mayoría tiene un nivel de rendimiento alto (22% sobresaliente y 45% notable = 67%) y tan sólo un 11% lo tiene medio-bajo, ya que no hay ningún insuficiente. El 22% se situaría en el medio, es decir, con bien como calificación.

Como conclusión en esta comparación, se puede afirmar que las niñas tienen mejor rendimiento académico que los niños, yendo de la mano con los niveles de inteligencia intrapersonal e interpersonal.

Por otro lado, si ahondamos en la inteligencia emocional, con el **TMMS-24** podemos ver el nivel de atención, claridad y reparación emocional del que dispone la muestra:

Tabla 4: Resultados generales del TMMS-24



En la tabla se puede observar cómo, en la mayoría de los casos, las tres variables son adecuadas. Si sumamos los niveles medio y alto de las mismas tenemos 20 alumnos en el caso de la atención emocional, 21 con claridad emocional y 23 que reparan sus emociones. Así, hay 6 poco y 4 demasiado atentos emocionalmente, 9 con poca claridad y 7 con poca capacidad de reparación emocional, es decir, todas las competencias rondan la tercera parte de los alumnos.

Teniendo en cuenta las diferencias de género en cada una de las variables, los resultados son los siguientes (*tabla 5*):

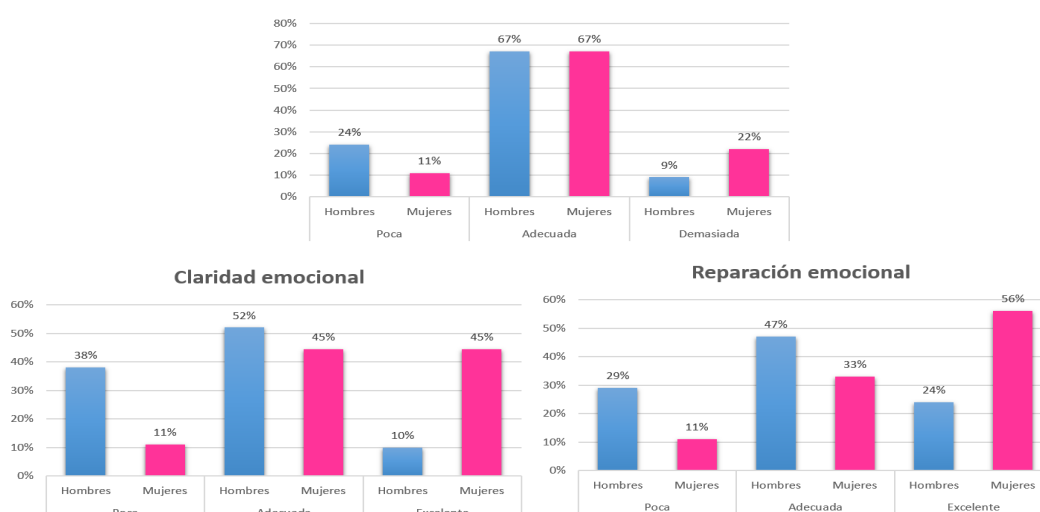
Con respecto a la **atención emocional**, un 24% de niños la tienen baja frente a un 11% de niñas, es decir, la mitad. Ambos sexos están equiparados en cuanto a una adecuada atención, pero un 22% de niñas tienen demasiada, mientras que en el caso de los hombres tan sólo es un 9%. En general, se puede decir que están más o menos igual, sólo que la descompensación viene por poca atención en el caso de los niños, y por mucha en el caso de las niñas.

Si se observa la **claridad emocional**, hay muchos más niños que niñas que no se aclaran con sus emociones. En concreto un 38% de ellos frente a un 11% de ellas posee

nivel bajo de esta competencia. Por lo tanto, en el lado contrario, es decir, conjugando una adecuada y una excelente claridad emocional, está un 62% de chicos y un 90% de chicas, gran diferencia.

Resultados similares se deducen de la **reparación emocional**. Un 29% de niños tiene poca frente a un 11% de niñas, o sea, más del doble. Si sumamos los niveles adecuado y excelente, nos encontramos un 71% de chicos y un 89% de chicas.

Tabla 5: TMMS-24 por género



Como conclusión del análisis del TMMS-24, se puede decir que las niñas obtienen mejores resultados que los niños en las 3 competencias, existiendo una gran diferencia entre ambos sexos.

3.4. Resultados

Como se puede observar en la tabla posterior, existe **correlación altamente significativa** entre la inteligencia intrapersonal y el rendimiento académico, así como entre éste y la inteligencia interpersonal. Además, existe una correlación **significativa** entre las dos inteligencias mencionadas.

Con respecto a la inteligencia emocional, hay distinción entre sus componentes. Si bien hay correlación **significativa** entre atención emocional, reparación emocional y rendimiento académico, ésta es **no significativa** entre claridad emocional y rendimiento.

Las tres variables de la Inteligencia emocional estudiadas se correlacionan **significativamente** con la inteligencia interpersonal, mientras que **ninguna** de ellas correlacionan de forma estadísticamente **significativa** con la inteligencia intrapersonal.

Tabla 6: Análisis de correlación entre las variables de estudio

Variables	Correlación	Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación de Emociones	I. Interpersonal	I. Intrapersonal	Rendimiento
Atención Emocional	Correlación de Pearson	1	,672(**)	,727(**)	,457(*)	,155	,422(*)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,011	,413	,020
	N	30	30	30	30	30	30
Claridad Emocional	Correlación de Pearson	,672(**)	1	,708(**)	,451(*)	,185	,293
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,012	,326	,116
	N	30	30	30	30	30	30
Reparación Emociones	Correlación de Pearson	,727(**)	,708(**)	1	,566(**)	,354	,406(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,001	,055	,026
	N	30	30	30	30	30	30
I. Interpersonal	Correlación de Pearson	,457(*)	,451(*)	,566(**)	1	,435(*)	,633(**)
	Sig. (bilateral)	,011	,012	,001		,016	,000
	N	30	30	30	30	30	30
I. Intrapersonal	Correlación de Pearson	,155	,185	,354	,435(*)	1	,766(**)
	Sig. (bilateral)	,413	,326	,055	,016		,000
	N	30	30	30	30	30	30
Rendimiento	Correlación de Pearson	,422(*)	,293	,406(*)	,633(**)	,766(**)	1
	Sig. (bilateral)	,020	,116	,026	,000	,000	
	N	30	30	30	30	30	30

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Por lo tanto, **se confirma la hipótesis** alternativa de partida planteada: unas altas inteligencias intrapersonal e interpersonal y emocional, se relacionan con un alto rendimiento académico.

4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN NEUROPSICOLÓGICO

4.1. Presentación/Justificación

La justificación de esta intervención, en primer lugar, se encuentra en la **confirmación de la hipótesis** mencionada anteriormente, por lo que este programa debería mejorar las inteligencias personales y, en consecuencia, el rendimiento académico.

En segundo lugar, otras razones se pueden encontrar en el actual **currículum de Educación Primaria**, Real Decreto 126/2014. En esta ley, que se encuentra en consonancia con la normativa establecida en Europa, se fomenta el aprendizaje por competencias, entendiéndose éstas como “una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, **emociones**, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 19.350).

Por otro lado, el **principio general de la Educación** es el aprendizaje de los alumnos en distintos ámbitos para una formación integral, destacando entre ellos el **hábito de convivencia** y la **afectividad**.

Asimismo, entre los **objetivos** de la Educación Primaria destacan:

- Conocer y actuar conforme a los valores y normas de convivencia, así como respetar los derechos humanos y la pluralidad de la sociedad.
- Desarrollar una serie de hábitos y actitudes relacionadas con el trabajo, ya sea individual o colectivo, confianza en uno mismo, iniciativa personal, entre otros.
- Prevenir y resolver problemas pacíficamente.
- Desarrollar las capacidades afectivas en lo relativo a la personalidad propia y las relaciones sociales y fomentar actitudes de rechazo al sexismo, la violencia y los prejuicios.

Además de lo anterior, este programa de intervención viene justificado por otras razones:

- Derecho a la **igualdad de oportunidades** de los niños de diferentes CCAA, ya que en algunas como Canarias ya se está empezando a impartir como materia curricular “Educación emocional y para la creatividad”.
- Aumento de **violencia** en los centros escolares, proporcionando herramientas para conocerse a uno mismo y resolver los conflictos de manera pacífica.

4.2. Objetivos

El objetivo general de este programa es **mejorar el rendimiento académico** de los alumnos a través de la mejora de las inteligencias intrapersonal e interpersonal y emocional.

Además, **otros objetivos** son:

- Promover y desarrollar un clima agradable en el centro educativo.
- Conocerse a uno mismo y desarrollar la propia autoestima.
- Conocer los sentimientos de los demás y desarrollar la empatía.
- Resolver conflictos de manera pacífica.
- Trabajar en equipo de manera eficaz y cooperar con los demás.

4.3. Metodología y cronograma

La metodología está basada en el **constructivismo**, es decir, por un lado y según Piaget, los alumnos son activos, son las personas las que construyen su propio conocimiento; entre ellos y los contenidos hay una relación dinámica y además, construyen los nuevos aprendizajes a partir de la conexión con otros previos. Por otro lado y según Vigotsky, el aprendizaje se da en un contexto social a tener en cuenta (Gómez-Granel & Coll, 1994).

Con respecto a su aplicación, el programa se propone para ser añadido al plan de acción tutorial y se realizará de manera práctica y lúdica, esto es, con juegos que hagan su aprendizaje significativo.

Concretamente, este programa está diseñado para ser ejecutado durante **6 meses**. La periodicidad de las sesiones será de **dos semanales de una hora, con dos o tres actividades en cada sesión**. En la primera sesión semanal se planificarán las actividades sobre inteligencia emocional (en particular: atención emocional, claridad emocional y reparación de las emociones), y en la segunda sesión los ejercicios versarán sobre inteligencia intra e interpersonal.

A continuación se citan las **actividades** que incluiríamos de forma mensual en las 8 sesiones distribuidas en el primer mes, que serán vueltas a aplicar en los 5 meses posteriores para afianzar las estrategias adquiridas.

Tabla 7: Cronograma mensual de actividades

SEMANA 1	
Sesión 1	Sesión 2
1. Informe meteorológico emocional	1. Autobiografía
2. El espejo	2. Comparto mi autobiografía y escucho
3. Rincón de las emociones	
SEMANA 2	
Sesión 1	Sesión 2
1. Me expreso	1. Puntos fuertes y débiles
2. ¿Qué haría yo si...?	2. Adivina quién es.
3. Respiro y siento	3. Slogan
SEMANA 3	
Sesión 1	Sesión 2
1. Aprendo a expresar lo que siento	1. Diálogo interno
2. Mis propósitos para el final de trimestre	2. Redacción desde distintos puntos de vista
3. Rincón de las emociones y Me expreso	3. El personaje de la historia
SEMANA 4	
Sesión 1	Sesión 2
1. Mi nombre	1. ¿Qué me hace sentir?
2. Lectura con distintas entonaciones	2. Me imitan
3. Rincón de las emociones y Me expreso	3. Palabras amables

4.4. Actividades

A continuación se exponen las actividades incluidas en el cronograma descrito en el apartado anterior, en función de las semanas de aplicación:

Tabla 8: Descripción de actividades programadas (semana 1)

SEMANA 1
Sesión 1
1. Informe meteorológico emocional
2. El espejo
3. Rincón de las emociones
<div><p><u>INFORME METEOROLÓGICO EMOCIONAL</u></p><ul style="list-style-type: none">- <u>Objetivo</u>: trabajar la atención emocional.- <u>Materiales</u>: pizarra, tiza, folio, lápiz y lápices de colores.- <u>Temporalización</u>: 20 minutos.- <u>Procedimiento</u>:<ol style="list-style-type: none">1. El profesor pregunta sobre los estados meteorológicos y selecciona voluntarios para dibujarlos en la pizarra.2. El profesor expone en la pizarra las emociones primarias (cólera, alegría, miedo, tristeza) y pone ejemplos de situaciones para ayudar a los niños a su comprensión.3. Se comenta qué estados meteorológicos se relacionan con los emocionales.4. Cada niño dibuja y expone su estado meteorológico emocional y explica a qué es debido.</div>
<div><p><u>EL ESPEJO</u></p><ul style="list-style-type: none">- <u>Objetivo</u>: trabajar la claridad emocional.- <u>Materiales</u>: pizarra y tiza.- <u>Temporalización</u>: 20 minutos.- <u>Procedimiento</u>:<ol style="list-style-type: none">1. El profesor expone a los alumnos en la pizarra que hay otras emociones, llamadas secundarias (amor, sorpresa, vergüenza y aversión), explicando que de ellas y de las primarias resultan las demás. Pone ejemplos, como <i>adoración = nivel máximo de amor</i>.</div>

2. Primero se ejemplifica la actividad en gran grupo, donde un alumno expresa con un gesto facial una emoción y el resto debe adivinarla.
3. Después, se colocan en parejas, uno enfrente del otro y, por turnos, deben expresar distintas emociones a través de los gestos de sus caras y adivinar la del compañero.
4. Al final se hace reflexión de la actividad, viendo quiénes acertaron, quiénes no y por qué.

RINCÓN DE LAS EMOCIONES

- Objetivo: Trabajar la reparación emocional.
- Materiales: papel continuo y rotuladores.
- Temporalización: 20 minutos.
- Procedimiento:
 1. El profesor explica que se va a crear en el aula un espacio de expresión de emociones y resolución de conflictos que podrán utilizar en cualquier momento.
 2. Se selecciona a tres alumnos para ejemplificarlo. Primero, uno de ellos, por ejemplo, va al rincón y cuenta a los demás un mal sentimiento que tenga y explica por qué ha surgido y qué puede hacer para solucionarlo. El profesor indica que puede realizarse en parejas y también a través de dibujos o escritos. El objetivo es sacar de uno el mal sentimiento.
 3. Otros dos alumnos, por ejemplo, imaginando que han discutido en el recreo por una entrada en el fútbol y habiendo acabado mal, exponen un diálogo pacífico en el rincón para solucionarlo, indicando cómo se han sentido.
 4. Tras los ejemplos, se realiza en papel continuo el cartel del rincón entre todos.

Sesión 2

1. Autobiografía

2. Comparto mi autobiografía y escucho

AUTOBIOGRAFÍA

- Objetivo: trabajar la inteligencia intrapersonal.
- Materiales: folio y lápiz.
- Temporalización: 15 minutos.
- Procedimiento:
 1. A cada alumno se le reparte una copia para rellenar los siguientes datos con unas líneas:

Mi retrato físico y emocional.

Mi escuela.

Mi familia.	Mis buenos recuerdos.
Mis juegos.	Mis malos recuerdos.
Mis amigos.	Mis alegrías.
Mi casa.	Mis preocupaciones.
Mi barrio.	Mis sueños.

COMPARTO MI AUTOBIOGRAFÍA Y ESCUCHO

- Objetivo: trabajar la inteligencia interpersonal.
- Materiales: hoja rellena anteriormente.
- Temporalización: 45 minutos.
- Procedimiento:
 1. Cada alumno lee su autobiografía al grupo.
 2. Se dialoga sobre lo que los demás conocían de él y lo que no.

Tabla 9: Descripción de actividades programadas (semana 2)

SEMANA 2

Sesión 1

1. Me expreso

2. ¿Qué haría yo si...?

3. Respiro y siento

ME EXPRESO

- Objetivo: trabajar la reparación de emociones.
- Materiales: folios, lápiz, lápices de colores.
- Temporalización: 20 minutos.
- Procedimiento: actividad semanal.
 1. Los alumnos cierran los ojos y piensan en una emoción negativa que hayan sentido durante esa semana.
 2. Tienen varias opciones para expresarla: contársela a alguien, escribirla o dibujarla.
 3. Después se cuelgan los escritos y dibujos en el "Rincón de las Emociones".

¿QUÉ HARÍA YO SI...?

- Objetivo: trabajar la claridad emocional.
- Materiales: pizarra y tiza.
- Temporalización: 30 minutos.

- Procedimiento:

1. El profesor expone una situación sin solución, como la del hombre que sólo puede salvar a una persona de entre tres (una anciana, el mejor amigo o el chico o chica al que quieren) de un accidente.
2. Se exponen en la pizarra tres columnas con las tres situaciones y los nombres de los alumnos debajo de cada una, según su opinión.
3. Se divide a la clase en grupos de tres (cada uno con una opinión diferente) y éstos debaten sobre el tema hasta llegar a una única solución.
4. Se expone la solución de cada grupo en común.

RESPIRO Y SIENTO

- Objetivo: trabajar la atención emocional.

- Materiales: esterilla.

- Temporalización: 10 minutos.

- Procedimiento:

1. Los alumnos se tumban en el suelo encima de una esterilla y boca arriba.
2. El profesor va dándoles indicaciones para relajarse. Primero cierran los ojos, respiran a un ritmo marcado y después van siendo conscientes de cómo se relaja cada parte del cuerpo de la cabeza a los pies. Subrayar que la actividad no consiste en dormirse, sino en relajarse.
3. Al final de la actividad se levantan lentamente y comparten impresiones.

Sesión 2

1. Puntos fuertes y débiles

2. Adivina quién es

3. Slogan

PUNTOS FUERTES Y DÉBILES

- Objetivo: trabajar la inteligencia intrapersonal.

- Materiales: lápiz y papel.

- Temporalización: 10 minutos.

- Procedimiento:

1. Cada alumno piensa en las cosas que se le dan bien y las que se le dan mal.
 2. Dibujan dos círculos que se corten, quedando un espacio común en el medio.
-

3. En círculo de la izquierda deben escribir lo que se les da bien y en el de la derecha lo que se les da mal.

4. Después piensan en un compañero y trasladan al centro, donde coinciden los círculos, las cosas que tienen en común.

ADIVINA QUIÉN ES

- Objetivo: trabajar la inteligencia interpersonal.

- Materiales: ninguno.

- Temporalización: 30 minutos.

- Procedimiento:

1. El profesor lee en voz alta cada folio escrito en la actividad anterior y los alumnos deben averiguar de quién se trata.

2. A los que se les da bien una actividad pueden ofrecerse a enseñar a los que se les da mal.

SLOGAN

- Objetivo: trabajar la inteligencia interpersonal.

- Materiales: papel continuo, rotuladores, folios, tijeras y pegamento.

- Temporalización: 20 minutos.

- Procedimiento:

1. El profesor hace una lluvia de ideas para crear un slogan del grupo relacionado con la inteligencia emocional y los contenidos que han ido viendo hasta el momento.

2. Cuando decidan cuál va a ser el slogan con la guía del profesor, se reparten las tareas de manera voluntaria y, en caso de querer hacer lo mismo, se sortea. Se trara de que cada uno colabora en la realización del slogan de alguna manera, ya sea dibujando, recortando o pegando una letra, o bien adornando el resto de papel continuo.

Tabla 10: Descripción de actividades programadas (semana 3)

SEMANA 3

Sesión 1

1. Aprendo a expresar lo que siento

2. Mis propósitos para el final de trimestre

3. Rincón de las emociones y Me expreso

APRENDO A EXPRESAR LO QUE SIENTO

- **Objetivo:** trabajar la atención emocional.
- **Materiales:** pizarra, tiza, folios y lápices.
- **Temporalización:** 35 minutos.
- **Procedimiento:**
 1. El profesor recuerda en la pizarra las emociones que se han estudiado (primarias y secundarias).
 2. Pide a cada alumno que ejemplifique una emoción mediante gestos.
 3. El resto de compañeros debe adivinar de qué emoción se trata.
 4. Cada alumno dibuja la expresión de las emociones estudiadas en caras, anotando debajo la situación en la que sienten esa emoción.

MIS PROPÓSITOS PARA EL FINAL DEL TRIMESTRE

- **Objetivo:** trabajar la claridad emocional.
- **Materiales:** papel continuo, rotuladores y papel autoadhesivo (post-it).
- **Temporalización:** 15 minutos.
- **Procedimiento:**
 1. El profesor reparte un papel autoadhesivo a cada niño y pide que piensen en los propósitos de cada uno para ese trimestre.
 2. Mientras los alumnos piensan y registran sus propósitos en el papel autoadhesivo, el profesor dibuja la silueta de un árbol con rotulador en el papel continuo con el título "Nuestros propósitos para el primer trimestre".
 3. Uno a uno, los alumnos van pegando sus propósitos dentro del árbol y van compartiéndolos con los demás.

RINCÓN DE LAS EMOCIONES Y ME EXPRESO

- **Objetivo:** Trabajar la reparación emocional
- **Materiales:** papel, lápiz y lápices de colores, en caso de dibujo o escritura.
- **Temporalización:** 10 minutos.
- **Procedimiento:**
 1. Cada alumno, según lo necesite realiza una u otra actividad como se explicó anteriormente, es decir, bien resolviendo un conflicto con algún compañero en el rincón, bien expresando un sentimiento negativo que tienen contándolo, por escrito o dibujándolo.

Sesión 2

1. Diálogo interno

2. Redacción desde distintos puntos de vista

3. El personaje de la historia

DIÁLOGO INTERNO

- Objetivo: Trabajar la inteligencia intrapersonal.
- Materiales: pizarra y tiza.
- Temporalización: 20 minutos.
- Procedimiento:
 1. El profesor expone en la pizarra las siguientes preguntas:
 - ¿En que situaciones hablo conmigo mismo normalmente?
 - ¿Cuándo fue la última vez que hablé conmigo mismo?
 - ¿Hablo sólo conmigo mismo o mantengo conversaciones mentales con otras gentes?
 - Quando hablo conmigo mismo, ¿qué tal me trato?
 - ¿Qué tipo de cosas me digo? ¿Son comentarios para darme ánimo o son críticas?
 - ¿Qué tipos de voz utilizo?
 - Mi diálogo interno ¿me ayuda a hacer las cosas mejor o me lo hace todo más difícil?
 2. Los alumnos cierran los ojos e intentan hablar consigo mismos y reflexionar sobre las preguntas anteriores.
 3. Después ponen en común las preguntas, contando cómo se han sentido.

REDACCIÓN DESDE DISTINTOS PUNTOS DE VISTA

- Objetivo: Trabajar la inteligencia intrapersonal.
- Materiales: lápiz y papel.
- Temporalización: 20 minutos.
- Procedimiento:
 1. Los alumnos piensan y escriben un esquema de cómo se perciben física y psicológicamente a sí mismos.
 2. En otro folio, hacen la misma operación con un compañero, previamente sorteado por el profesor.
 3. El profesor recoge estas últimas descripciones y las reparte a los que se describen en ellas.
 4. Los alumnos escriben una descripción. En el primer párrafo debe estar redactado lo que piensan de sí mismos y en el segundo lo que piensa el compañero que lo ha descrito.

5. Reflexionar en común la diferencia entre los puntos de vista de cada uno.

EL PERSONAJE DE LA HISTORIA

- Objetivo: Trabajar la inteligencia intrapersonal e interpersonal

- Materiales: pizarra y tiza

- Temporalización: 20 minutos.

- Procedimiento:

1. El profesor hace una lluvia de ideas sobre diferentes personajes de los cuentos populares que los alumnos conozcan.

2. Los alumnos eligen uno con el que se sientan identificados, teniendo en cuenta las descripciones del ejercicio anterior.

3. El profesor les pide que se pongan en el lugar de otro personaje totalmente diferente e intenten explicar qué le llevó a actuar de la manera que lo hizo.

Tabla 11: Descripción de Actividades programadas (semana 4)

SEMANA 4

Sesión 1

1. Mi nombre

2. Lectura con distintas entonaciones

3. Rincón de las emociones y Me expreso

MI NOMBRE

- Objetivo: Trabajar la atención emocional.

- Materiales: pizarra y tiza.

- Temporalización: 20 minutos.

- Procedimiento:

1. El profesor escribe en la pizarra una serie de preguntas:

¿Te gusta el nombre que te pusieron tus padres?

¿Por qué o por quién te lo pusieron?

¿Conoces a esa persona, cómo es?

En caso de que no te guste tu nombre ¿Por cuál lo cambiarías?

2. Pide a los alumnos que hagan una reflexión sobre su nombre, teniendo en cuenta las preguntas anteriores.

3. Ponen en común sus impresiones.

LECTURA CON DISTINTAS ENTONACIONES

- Objetivo: Trabajar la claridad emocional.
- Materiales: ordenador, cañón y texto.
- Temporalización: 20 minutos.
- Procedimiento:
 1. El profesor proyecta un texto para ser leído por los alumnos.
 2. Cada alumno elige leerlo de una manera, expresando alguna emoción. El profesor pone un ejemplo previamente, como leerlo él mismo expresando alegría.
 3. El resto de alumnos debe interpretar la emoción con la que se ha leído.

RINCÓN DE LAS EMOCIONES Y ME EXPRESO

- Objetivo: Trabajar la reparación de emociones.
- Materiales: lápiz, papel y lápices de colores, en caso de escribir o dibujar.
- Temporalización: 20 minutos.
- Procedimiento:
 1. Cada alumno, según lo necesite realiza una u otra actividad como se explicó anteriormente, es decir, bien resolviendo un conflicto con algún compañero en el rincón, bien expresando un sentimiento negativo que tienen contándolo, por escrito o dibujándolo.

Sesión 2

1. ¿Qué me hace sentir?

2. Me imitan

3. Palabras amables

¿QUÉ ME HACE SENTIR?

- Objetivo: Trabajar la inteligencia intrapersonal.
- Materiales: ordenador, cañón, fotografías, lápiz y papel.
- Temporalización: 10 minutos.
- Procedimiento:
 1. El profesor proyecta una serie de fotografías que reflejan distintas emociones.
 2. Los alumnos anotan la emoción que les transmiten las fotografías.
 3. Se ponen en común las impresiones de todos los alumnos.

ME IMITAN

- Objetivo: Trabajar las inteligencias intrapersonal e interpersonal.
- Materiales: trozos de papel con nombre de los alumnos.

- Temporalización: 35 minutos.

- Procedimiento:

1. El profesor escribe los nombres de todos los alumnos, cada uno en un trozo de papel y los mezcla en una bolsa.
2. Cada alumno coge un trozo de papel y lo ve sin que nadie más lo haga. Si alguno le toca a sí mismo, se devuelve a la bolsa y se coge otro papel.
3. Los alumnos van saliendo por turnos y deben imitar en sus gestos y con palabras al compañero que le tocó en el papel.
4. El resto de alumnos debe averiguar de quién se trata.
5. El imitado debe expresar cómo se ha sentido, si se ha identificado...

PALABRAS AMABLES

- Objetivo: Trabajar las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

- Materiales: ninguno.

- Temporalización: 15 minutos.

- Procedimiento:

1. Los alumnos se colocan unos enfrente de otros formando un pasillo.
2. Por turnos, desde el primero del pasillo, deben pasar por el mismo despacio y el resto de compañeros debe dedicarle unas palabras amables que sientan como verdaderas. No es necesario que hablen todos, sino algunos mientras va pasando por el pasillo.

Para la programación de actividades se han tenido en cuenta las siguientes **fuentes**:

(Colegio El Porvenir, Madrid, Aprendizaje social y emocional en Primaria, 2015); (Rubio, Inteligencia intrapersonal, 2015); (Instituto Pedagógico de Caracas. Universidad Experimental Libertador, Curso Inteligencias Múltiples en el Aula. Inteligencia Intrapersonal, 2015); (Hoffman & Bartokowicz, A guide to the Learning Adventure, 1999); (Renom, Educación emocional. Programa para educación primaria, 2008).

Con respecto a la **familia**, se programará una reunión antes de iniciar el programa para explicarles en qué consiste y así poder trabajar de la mano con otro pilar fundamental de la educación.

4.5. Evaluación

Para la evaluación de la efectividad del programa, se realizará una evaluación **pre y post intervención**. Los instrumentos utilizados en dichas evaluaciones serán los siguientes: Cuestionario del profesor para diagnosticar inteligencias múltiples en Primaria (Armstrong, 2001); los alumnos cumplimentarán de nuevo el TMMS-24 (Fernández Berrocal, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos, & Ravira, 1998); y, finalmente, se analizarán las calificaciones finales para comprobar la eficacia del programa.

Durante la aplicación del programa, tanto el tutor como el grupo de profesores por medio de la observación directa, realizarán **anotaciones** de forma individual de todas aquellas incidencias y necesidades de modificación del programa para realizar e forma continua un proceso de mejora del programa.

5. Discusión y conclusiones

En el presente estudio se ha pretendido dar respuesta a la pregunta de si existe relación entre inteligencia emocional, intra e interpersonal y rendimiento académico, puesto que el objetivo general era desarrollar un programa de mejora de ese rendimiento a través de la potenciación de dichas inteligencias. Para ello, se partió de una muestra de 30 alumnos de 4º de Educación Primaria de un colegio concertado de Don Benito (Badajoz), de la que se estudiaron la atención, claridad y reparación de su inteligencia emocional mediante la cumplimentación del TMMS-24 (Fernández Berrocal, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos, & Ravira, 1998), así como sus inteligencias inter e intrapersonal a través del cuestionario del profesor para diagnosticar inteligencias múltiples en Primaria (Armstrong, 2001). Tras realizar las pruebas y comprobar la relación existente entre las mismas y el rendimiento académico mediante las calificaciones finales, se vio también que la mayoría de los alumnos tenían niveles medios y superiores de inteligencia, tanto intrapersonal como interpersonal, habiendo más alumnos en ésta última. Por género, las niñas resaltan en ambas inteligencias, siendo el doble de la de los niños en el caso de la inteligencia intrapersonal y un 40% mayor si nos referimos a la interpersonal, en niveles medio y alto. Así pues, en consonancia con las inteligencias, las chicas tenían mejor rendimiento académico que los chicos.

Con respecto a la IE, más de dos terceras partes de los alumnos tenían adecuadas o excelentes atención, claridad y reparación emocional. Si dividimos los sexos, las chicas destacan con un 20% de diferencia en adecuada o excelente atención emocional, 30% en claridad emocional y un 18% en reparación de emociones.

Por tanto, las niñas resultan tener mejores resultados en todas las variables. Esto no concuerda con Briceño (2005) que no encontró relación entre IE y sexo tras estudiar a alumnos de ESO.

Volviendo a lo que centra la investigación, es decir, la correlación entre inteligencia emocional, intrapersonal e interpersonal y rendimiento académico, los resultados concluyen que aquélla es altamente significativa entre la inteligencia intrapersonal y el rendimiento académico, y entre éste y la inteligencia interpersonal, aparte de ser significativa entre la atención y la reparación emocional y aquél, no siendo así con la claridad emocional.

Así pues, se confirma la hipótesis planteada: *unas altas inteligencias intrapersonal e interpersonal y emocional se relacionan con un alto rendimiento académico*. Esta hipótesis se ve reforzada por numerosos autores. Como afirmaban Fernández Berrocal y Ruiz (2008), la inteligencia emocional influye en la psicología de los alumnos y esto, a su vez, en el rendimiento escolar. Además Martín (2009), tras analizar las relaciones entre IE y rendimiento en la materia de música en ESO, dedujo que la IE predecía el desempeño académico de los estudiantes, y Briceño (2005) también vio relación significativa entre las variables. Por un lado Barchard (2000) y por otro Shutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998), observaron que la IE predecía los resultados académicos de los alumnos universitarios que estudiaron. Y concretamente en lo que se refiere a la inteligencia intrapersonal, Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2003) obtuvieron relación entre esta variable y el rendimiento en alumnos de la ESO.

Por otro lado, se ha desarrollado el programa de intervención durante seis meses, del que se evaluará la efectividad mediante una evaluación pre y post intervención con estos instrumentos: Cuestionario del profesor para diagnosticar inteligencias múltiples en Primaria (Armstrong, 2001), el TMMS-24 (Fernández Berrocal, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos, & Ravira, 1998) y las calificaciones finales de los alumnos. Se prevee una alta efectividad como en el caso de Agulló, Filella, Soldevila y Ribes (2011) que, después

de evaluar la educación emocional en el ciclo medio de la Educación Primaria, observaron que tras aplicar un programa los alumnos mejoraron sus resultados académicos.

Por tanto como **conclusiones**:

- El rendimiento académico se ve influido por el grado de inteligencia interpersonal e intrapersonal de los alumnos.
- La atención y la reparación emocional influyen de forma directa en el rendimiento académico.
- Debemos tener en cuenta la variable de inteligencia emocional dentro del aula, ya que influye directamente en el rendimiento de nuestros alumnos.

5.1. Limitaciones

Con respecto a las limitaciones del estudio, se podría mencionar el hecho de la **poca significatividad de la muestra**, al ser esta bastante pequeña. Además, en lo que se refiere al sexo, la **representatividad de las niñas es muy inferior** a la de los niños, teniendo las primeras 5 y los segundos 21.

Por otro lado, existen estudios de **investigadores** que estudiaron este tema y **encontraron la hipótesis nula**. Por ejemplo, Austin, Evans, Goldwater y Potter (2005) no vieron correlación entre IE y rendimiento académico en estudiantes universitarios, tan sólo en una asignatura. A Newsome, Day y Catano (2000) les pasó lo mismo, sólo encontraron relación en una prueba de habilidad cognitiva al estudiar una muestra de universitarios canadienses. Y así, ocurre lo mismo con otros autores (Beltrán, Pérez y Rodríguez, 2005; Núñez, 2005; Barchard, 2003).

Además, el programa de **intervención** no se ha aplicado aún, con lo que **no sabemos si tendrá o no efectividad**, aunque se confíe en ello.

5.2. Prospectiva

En lo relativo a este tema, se puede decir que el estudio podría llevarse a cabo de una manera más amplia si se incluyera **más cantidad de muestra** y se involucrara a la **familia** en él, e incluso a todo el colegio, lo que podría mejorar los resultados enormemente. De todas formas, el programa incluido en este estudio puede servir como guía para intervenir en casos de problemas de convivencia o violencia escolar.

También deberíamos aplicar el programa en un futuro y estudiar su eficacia con un **grupo control**.

Sería interesante **empezar la intervención en la etapa anterior** o el primer curso de Primaria para ir en consonancia todos los cursos trabajando contenidos relacionados, e incluso **continuar en la etapa secundaria**.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Agulló, M., Filella, G., Soldevila, R., & Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligencias Múltiples: Cómo reconocerlas y estimularlas en sus hijos*. San José, Costa Rica: Ed. Norma.
- Austin, E., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.
- Barahona, A. (2005). Galton y el surgimiento de la genética humana. En *Ludus Vitalis*, vol. 13 (pág. 151). México.
- Barchard, K. (2000). *Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?* Tesis doctoral, University of British Columbia, Vancouver.
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Physiology*, 84(3), 490-515.
- Bar-On, R. (1997). The emotional intelligence inventory: technical manual. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. (2000). *BarOn emotional quotient inventory: Youth version. Technical manual*. New York: Multi-Health Systems.
- Belmonte, C. (2007). Emoción y cerebro. *Revista de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 101(1), 59-68.
- Binet, A., & Simon, T. (1905). Echelle métrique de l'intelligence. . *L'annee Psychologique*, 11, 163-190.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On, & J. (. Parker, *Handbook of Emotional Intelligence* (págs. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Briceño, R. (2005). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos del segundo año de la escuela de educación secundaria. *Revista de psicología*, 7, 78-96.
- Cattell, J. (1890). Mental tests and measurements. *Mind*, 59, 373-381.
- Cattell, R., Cattell, A., & Cattell, H. (1993). *Sixteen personality factor questionnaire*. Champaign: Institute for Personality and Ability Testing.
- Colegio El Porvenir, Madrid. (17 de julio de 2015). *Aprendizaje social y emocional en Primaria*. Obtenido de http://www.elporvenir.es/es/actividades_primaria_ie
- Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias. (9 de julio de 2015). *Educación emocional y para la creatividad*. Obtenido de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/emocionycreatividad/>
- Cortese, A., Cestau, D., & Gaynor, E. (7 de julio de 2015). *Inteligencia emocional*. Obtenido de <http://www.inteligencia-emocional.org/articulos/elcerebroemocional.htm>

- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación. La Educación encierra un tesoro*. Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, México.
- DOE. (23 de noviembre de 2009). *Número 225*, 32107-32118.
- DOE. (27 de abril de 2015). *Diario Oficial de Extremadura*, 13557-13592.
- Dto. de Orientación del Colegio Almedina de Córdoba. (4 de julio de 2015). *Colegio Almedina: Programa INTEMO*. Obtenido de <http://colegioprivadoalmedina.com/wp-content/uploads/2013/06/PROGRAMAINTIMO.pdf>
- Extremera, N., & Fdez-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 105.
- Extremera, N., & Fdez-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. *Boletín de psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N., & Fdez-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y maestros*, 354, 34-39.
- Extremera, N., Fdez-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0.: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fdez-Berrocal, P. (2009). Darwin y el misterio de las emociones. *Uciencia*(1), 32-34.
- Fdez-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15, 6(2), 421-436.
- Fdez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos-Díaz, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en psicología social*, 5(1), 251-254.
- Fernández Berrocal, P. A., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., & Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. En *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica* (Vol. 1, págs. 83-84).
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale 1, 2. *94*(3), 751-755.
- Filella, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M., & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147.
- Fundación Botín. (3 de julio de 2015). *Fundación Botín: Red de Centros de Educación Responsable*. Obtenido de <http://www.educacionresponsable.org/>
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. London: McMillan and Co.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The theory of multiples intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The theory of multiples intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *Creators: multiple intelligences. The origins of creativity*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences go to school. *Educational researcher*(18), 8.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, J. (7 de julio de 2015). *Seo Barcelona - Jorge González*. Obtenido de <http://www.jorgegonzalez.com/neuromarketing-web>
- Guildford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw Hill.

- Harvard Graduate School of Education. (2 de julio de 2015). *Harvard Graduate School of Education: Project Zero*. Obtenido de <http://www.pz.harvard.edu/>
- Hernández, P. (2005). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los Moldes Mentales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 45-62.
- Hoffman, E., & Bartokowicz, Z. (1999). *A guide to the learning adventure*. Middlewich: Learn to Learn.
- Hojat, M., Mangione, S., Nasca, T. J., Cohen, M. J., Gonnella, J. S., Erdmann, J. B., & Magee, M. (2001). The Jefferson Scale of Physician Empathy: development and preliminary psychometric data. *Educational and Psychological Measurement*, 61(2), 349-365.
- Instituto de Evaluación, MEC. (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto Curso. Informe de resultados*. Madrid.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, MEC. (2013). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid.
- Instituto Pedagógico de Caracas. Universidad Experimental Libertador. (19 de julio de 2015). *Curso Inteligencias Múltiples en el aula. Inteligencia intrapersonal*. Obtenido de <http://lainteligenciaintrapersonal.blogspot.com.es/>
- Klüver, H., & Bucy, P. (1939). Preliminary analysis of functions of the temporal lobes in monkeys. *Archives of Neurology & Psychiatry*, 42(6), 979-1000.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- López, D., Valdovinos, A., Méndez, M., & Mendoza, V. (2009). El Sistema Límbico y las Emociones: Empatía en Humanos y Primates. *Psicología Iberoamericana*, 17(2), 63.
- Martín, E. (2009). Análisis de las relaciones entre inteligencia emocional y rendimiento en la asignatura de música en ESO. *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (págs. 429-434). Santander: Fundación Botín.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2002). Reflexiones psicopedagógicas sobre la inteligencia. *Pulso*(25), 83.
- Martínez-Otero, V. (2002). Reflexiones psicopedagógicas sobre la inteligencia. *Pulso*(25), 83.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En J. Mayer, & P. Salovey, *Emotional Development and Emotional Intelligence* (págs. 10-11). New York: Basic Books.
- Mayer, J., & Stevens, A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. *Journal of Research in Personality*(28), págs. 351-373.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet*. Toronto: MHS Publishers.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological inquiry*, vol. 5, nº 3, 197-215.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- McLean, P. (1949). Psychosomatic Disease and the "Visceral Brain": Recent Developments Bearing on the Papez Theory of Emotion. *Psychosomatic medicine*, 11(6), 338-353.

- McLean, P. (1972). Cerebral evolution and emotional processes: new findings on the striatal complex. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 137-149.
- Molero, C., Saíz, E., & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 11-30.
- Newsom, S., Day, A., & Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Pérez, J., & Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Pérez, N., & Castejón, J. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 393-400.
- Petrides, K., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, págs. 39-57.
- Regader, B., García-Allen, J., & Triglia, A. (1 de julio de 2015). *Psicología y Mente*. Obtenido de <http://psicologiymente.net/la-teoria-de-las-inteligencias-multiples-de-h-gardner/>
- Renom, A. e. (2008). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Repetto, E. B., Benavent, J., Garay-Gordovil, A., García, N., Hernández, V., Lozano, S., & Pena, M. (2009). *Formación en Competencias socioemocionales. Libro del formador y del alumno*. Madrid: La Muralla.
- Rubio, F. D. (18 de julio de 2015). *Centro virtual Cervantes. DidactiRed*. Obtenido de Inteligencia intrapersonal: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_07/07052007b.htm
- Sáinz-Gómez, M., Ferrándiz, C., Fernández, C., & Ferrando, M. (2014). Propiedades Psicométricas del Inventario de Cociente Emocional EQ-I:YV en Alumnos Superdotados y Talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 41-55.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Baywood Publishing Co., Inc.*, pág. 189.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. Pennebaker, *Emotion, disclosure, and health* (págs. 125-154). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Shutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. London: Macmillan.
- Terman, L. (1916). Nature of the Stanford revision and extension. En L. Terman, *The measurement of intelligence* (págs. 51-64). Houston: Houghton, Mifflin and Co.
- Thurnstone, L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 433-460.
- Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore : Williams & Wilkins Co.
- Wonderlic Personnel Test Inc. (1992). *Wonderlic Personnel Test: User's Manual*. Libertyville: Author.

ANEXOS

▪ Anexo 1: Cuestionario del profesor para diagnosticar inteligencias múltiples en Primaria (Armstrong, 2001)

Nombre del alumno	
Colegio	
Edad	Años meses
Curso	
Profesor/a	

Indicaciones:

Lea cada uno de los siguientes puntos y considere si observa generalmente la presencia o ausencia de cada característica o conducta en el/la niño/a. Es importante responder a todas las preguntas aunque ello suponga dedicar un tiempo extra a la observación del alumno.

Coloque una cruz en la columna correspondiente.

Inteligencia Intrapersonal	Si	No	Al
Manifiesta gran sentido de la independencia.			
Tiene un sentido realista de sus fuerzas y debilidades.			
Lo hace bien cuando se queda sólo para trabajar o estudiar.			
Tiene un hobby o afición del que no habla mucho con los demás.			
Tiene un buen sentido de la auto-dirección.			
Prefiere trabajar sólo a trabajar con otros.			
Expresa con precisión cómo se siente.			
Es capaz de aprender de sus fracasos y éxitos en la vida.			
Tiene una alta autoestima.			
Manifiesta gran fuerza de voluntad y capacidad para automotivarse.			

Inteligencia Interpersonal	Si	No	Al
Disfruta de la convivencia con los demás.			
Parece ser un líder natural.			
Aconseja a los iguales que tienen problemas.			
Parece comportarse muy inteligentemente en la calle.			
Pertenece a clubes, comités y otras organizaciones parecidas.			
Disfruta de enseñar informalmente a otros.			
Le gusta jugar con los otros compañeros.			
Tiene dos o más amigos íntimos.			
Tiene un buen sentido de la empatía y del interés por los otros.			
Los compañeros buscan su compañía.			

CORRECCIÓN DEL CUESTIONARIO

Las respuestas se contabilizan de la siguiente manera:

SI: 1 punto

No: 0 puntos

Al: (algunas veces): 0'5 puntos

La puntuación se calcula de manera independiente para cada una de las inteligencias evaluadas.

ÍNDICES DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	
PUNTUACIÓN OBTENIDA	NIVEL
0 a 2	Bajo
2'5 a 4	Medio – bajo
4'5 a 6	Medio
6'5 a 8	Medio – alto
8'5 a 10	Alto

▪ **Anexo 2: TMMS-24 (Fernández Berrocal, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos, & Ravira, 1998)**

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

	Definición
Atención	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada
Claridad	<i>Comprendo bien</i> mis estados emocionales
Reparación	Soy capaz de <i>regular los estados</i> emocionales correctamente

Evaluación

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, sume los ítems del 1 al 8 para el factor *atención emocional*, los ítems del 9 al 16 para el factor *claridad emocional* y del 17 al 24 para el factor *reparación de las emociones*. Luego mire su puntuación en cada una de las tablas que se presentan. Se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos.

Recuerde que la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido al responder a las preguntas.

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Claridad	Debe mejorar su claridad < 25	Debe mejorar su claridad < 23
	Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
	Excelente claridad > 36	Excelente claridad > 35

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Reparación	Debe mejorar su reparación < 23	Debe mejorar su reparación < 23
	Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34
	Excelente reparación > 36	Excelente reparación > 35