

UNIVERSIDAD  
INTERNACIONAL  
DE LA RIOJA

**unir**

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

# La Creatividad y la In- teligencia Emocional en Educación Primaria

**Trabajo fin de máster**

**presentado por:** Noelia Barroso Alcázar

**Titulación:** Máster en Neuropsicología y Educación  
(Rama Profesional)

**Línea de investigación:** Procesos Creativos

**Directora:** Arantzazu Rodríguez Fernández

Madrid  
Junio, 2016

*“La creatividad es la inteligencia divirtiéndose”*

*Albert Einstein*

## ***Resumen***

En la actualidad, muchos son los ámbitos educativos y los especialistas que se plantean la influencia de la creatividad y la inteligencia emocional como factores determinantes en el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria. Por ello, este trabajo analiza la relación planteada, así como aspectos que puedan influenciar en ella, como el género de los alumnos participantes. El diseño sobre el que se plantea la investigación es de tipo estadístico descriptivo, cuantitativo – correlacional. Además, se ha llevado a cabo un proceso de investigación – acción. Para ello, se ha tomado una muestra incidental de un total de 37 alumnos de 8 años de edad, de los cuales 18 son hombres y 19 mujeres. Además, los resultados obtenidos durante la investigación para los objetivos específicos planteados refutan las hipótesis iniciales. Por otro lado, no se ha llegado a un consenso final entre la presente investigación y los estudios previos, dada la enorme controversia existente en cuanto a las conclusiones extraídas entre unos y otros.

**Palabras Clave:** Creatividad, Inteligencia Emocional, Rendimiento Académico, Educación.

## ***Abstract***

Nowadays, there are many education fields and specialists that questions the influence of creativity and emotional intelligence as determinants in the academic achievement of primary education students. Therefore, this paper analyses the previously proposed relationship and aspects that can influence it, such as the gender of the participating students. The design of the research is statistical descriptive, correlational – quantitative. It has also carried out an action research process. For that, it has been taken an incidental sample of a total of 37 students from 8 years of age, of whom 18 are men and 19 women. In addition, the results obtained during the investigation to the specific objectives refute the initial hypothesis. On the other hand, it has not been possible to reach a final consensus between this research and previous studies, given the enormous controversy regarding the conclusions drawn from one another.

**Keywords:** Creativity, Emotional Intelligence, Academic Achievement, Education.

# ÍNDICE

<b>Resumen</b>	<b>3</b>
<b>Abstract</b>	<b>4</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>8</b>
<b>1.1. Justificación</b>	<b>9</b>
<b>1.2. Problema y objetivos</b>	<b>11</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>13</b>
<b>2.1. La Inteligencia Emocional como parte de las Inteligencias Múltiples</b>	<b>13</b>
2.1.1. Concepto y tipos de emoción	16
2.1.2. Emociones y neuropsicología	17
2.1.3. Principales modelos teóricos sobre la inteligencia emocional	18
<b>2.2. Creatividad</b>	<b>21</b>
2.2.1. Concepto de creatividad y tipos de pensamiento creativo	21
2.2.2. Creatividad y neuropsicología. Características de la persona creativa	22
2.2.3. Principales modelos teóricos sobre la creatividad	23
2.2.4. El proceso creativo y el papel de la motivación	24
<b>2.3. Relación entre Creatividad e Inteligencia Emocional en Educación</b>	<b>26</b>
<b>2.4. Estudios previos sobre la relación entre la Creatividad, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico</b>	<b>28</b>
<b>3. MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>29</b>
<b>3.1. Objetivo / Hipótesis</b>	<b>29</b>
<b>3.2. Diseño</b>	<b>29</b>
<b>3.3. Población y muestra</b>	<b>30</b>

<b>3.4. Variables medidas e instrumentos aplicados</b>	<b>31</b>
<b>3.5. Procedimiento</b>	<b>34</b>
<b>3.6. Análisis de datos</b>	<b>34</b>
<b>4. RESULTADOS</b>	<b>36</b>
<b>5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN</b>	<b>40</b>
<b>6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	<b>56</b>
<b>Limitaciones</b>	<b>57</b>
<b>Prospectiva</b>	<b>58</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>59</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>59</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>64</b>

**ANEXOS**

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Actuales modelos de Inteligencia Emocional.</i>	20
Tabla 2. <i>Evaluación de la Inteligencia Emocional.</i>	33
Tabla 3. <i>Relación entre la puntuación obtenida en el boletín de notas y el rendimiento académico.</i>	34
Tabla 4. <i>Datos descriptivos de las variables.</i>	36
Tabla 5. <i>Diferencias según el sexo en la Creatividad e Inteligencia Emocional.</i>	38
Tabla 6. <i>Correlaciones entre el desarrollo de la Creatividad y la Inteligencia Emocional.</i>	38
Tabla 7. <i>Correlaciones entre el desarrollo de la Creatividad, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico.</i>	39
Tabla 8. <i>Cronograma del Programa de Intervención.</i>	54
Tabla 9. <i>Hoja de registros para el programa de intervención.</i>	73
Tabla 10. <i>Ficha individual para el registro anecdótico cualitativo.</i>	74

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Etapas del proceso creativo según Wallas (1926).</i>	25
<i>Figura 2. Etapas del proceso de investigación-acción.</i>	30
<i>Figura 3. Diagrama de dispersión de la variable Creatividad.</i>	37
<i>Figura 4. Diagrama de dispersión de la variable Inteligencia Emocional.</i>	37

## **1. INTRODUCCIÓN**

Es notorio el hecho de que, poco a poco, la neuropsicología va cobrando mayor importancia en los modelos y planteamientos educativos actuales (Renom et al., 2011). Aun así, se trata de una evolución lenta y compleja, puesto que todos aquellos procesos cognitivos estudiados por esta ciencia, tales como la creatividad o las inteligencias múltiples, no se enseñan convencionalmente, sino que hay que educarlos de manera más abstracta (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Por ello, es fundamental para el desarrollo personal de los alumnos dar visibilidad al crecimiento activo de este tipo de conocimientos.

Tanto la creatividad como la inteligencia emocional, de diferentes maneras pero siempre complementarias, suponen un enriquecimiento personal en muchas facetas de la vida. Tradicionalmente, éstas se han considerado de manera aislada, pero con el tiempo, se ha demostrado que es prácticamente imposible la separación entre inteligencia y emociones, así como entre la inteligencia y el nivel de creatividad que pueda mostrar una persona (Belmonte, 2007). A su vez, este autor afirma que una inteligencia se apoya en la otra y viceversa, y es ese especial conjunto el que va a dotar de personalidad y características distintivas a las personas .

Por su parte, Gardner (2001), precursor y pionero en la teoría de las Inteligencias Múltiples, determinó que todo ser humano presenta una serie de capacidades cognitivas que trabajan en conjunto. A estas capacidades cognitivas, a las que él llamó inteligencias y las consideró distintas unas de otras, le corresponden una serie de características que permiten precisamente que esa diferenciación sea posible. Existe un total de ocho Inteligencias Múltiples (lingüística, lógico-matemática, musical, viso-espacial, corporal-cinestésica, naturalista y emocional (interpersonal e intrapersonal)), todas ellas, desarrolladas en mayor o menor medida en cada persona; lo elemental de esta teoría de las inteligencias múltiples es que aun siendo diferentes unas de otras, se necesitan mutuamente para el impulso de las diferentes actividades o situaciones de la vida cotidiana. La inteligencia emocional, por su parte, pretende conseguir, entre otras cosas, una mayor adaptación de las personas a su entorno actuando de acuerdo al propio conocimiento que las experiencias nuevas y las emociones nos transmiten (Gardner, 2001).

En cuanto a la creatividad, atendiendo a Guilford (1962), se encuentra principalmente basada en la idea del pensamiento lateral o divergente, es decir, en la cantidad de ideas significativas diferentes que se pueden aportar como solución a un mismo problema. Tal y como Belmonte (2013) señala, se trata de un rasgo personal que ha sido estudiado desde numerosos ámbitos y puntos de

vista, como por ejemplo en relación al terreno educativo, dado el gran beneficio que su desarrollo puede suponer. Del este mismo modo, la creatividad también se encuentra vinculada a las emociones. Tal y como Belmonte (2013) menciona, las diferentes formas de imaginación durante el proceso de creación, traen consigo determinados elementos emocionales que, en cierto modo, determinan o influyen en el resultado. Es por ello, que tanto la creatividad como la inteligencia emocional sean foco de estudio a nivel escolar (Belmonte, 2013).

## **1.1. Justificación**

Actualmente, es bien sabido que, como factor neuropsicológico influyente en la conducta humana y en la mayoría de los aspectos cotidianos de la vida, entre otros el rendimiento escolar, la Inteligencia Emocional o la Creatividad también han de ser objeto de evaluación. Se anima y, en muchas ocasiones, presiona a las personas para alcanzar el éxito en todas y cada una de las tareas que realiza (Ramírez et al., 2011). Aun así, las guías que se proporcionan para saber gestionar emocionalmente ese camino son demasiado limitadas. Es por ello que actualmente ya se concede una mayor atención al aspecto emocional y creativo humano, para lo que se requiere, además, de una evaluación neuropsicológica adecuada (Renom et al., 2011).

Por otro lado, tanto desde el punto de vista de la creatividad como desde el punto de vista de la inteligencia emocional, la investigación al respecto puede gozar de cierto recorrido, no como en otros aspectos de la neuropsicología, lo que puede suponer una ventaja. La inteligencia social como concepto, precursora de la inteligencia emocional, pese a que pueda resultar algo relativamente reciente, fue formulada por vez primera en el año 1920 por Thorndike. Para Thorndike (1920), la inteligencia social supone la “habilidad para entender y dirigir a hombres y mujeres [...] a actuar sabiamente en las relaciones humanas” (p. 228). Y es que, desde hace ya casi un siglo, es notoria esa necesidad concreta del entendimiento personal y de los otros y, aunque con ligeros matices, el concepto de inteligencia emocional ha permanecido. En la actualidad, hay muchos autores que siguen trabajando sobre dicha idea, tales como Goleman, Gardner o Salovey y Mayer (1990), que definen la inteligencia emocional como derivada de la social y que tiene que ver con la habilidad de reconocer las emociones propias y de los demás, diferenciarlas y utilizar la información obtenida en el proceso para guiar el pensamiento y las acciones.

Con respecto a la creatividad, los antecedentes con los que cuenta son, al igual que en el caso anterior, muy numerosos y de gran calidad. La creatividad puede ser vista desde distintos enfoques, como el pensamiento matemático y las reflexiones que hizo al respecto Poincaré (1923), uno de los precursores, seguido posteriormente por Wallas (1926). Más recientemente, dichos enfoques han ido evolucionando hasta acercarse al término de creatividad desde un punto de vista más psicométrico, como en el caso de Freud (1963), Torrance (1960) o, más actual, como Guilford (1962),

quien la define como la habilidad para crear diferentes opciones partiendo de una información concreta, poniendo además especial atención en la cantidad, variedad e importancia del producto final.

Aun así, todo lo que se pueda llegar a conocer es poco, y por ello conviene seguir recogiendo datos, investigando y aportando conclusiones que sean de utilidad para todas aquellas personas interesadas y relacionadas con el ámbito de la neuropsicología y la educación. En este caso en concreto, se pretende ampliar la información existente sobre la relación presente entre los resultados obtenidos por los alumnos en las evaluaciones académicas con el nivel de desarrollo de la creatividad y la inteligencia emocional. De este modo, se tratará de dar respuesta a las necesidades planteadas por Belmonte (2013). Asimismo, este trabajo puede aportar luz y complementar los resultados obtenidos por otros en cuanto a la relación entre Inteligencia Emocional y Creatividad con respecto al sexo y el curso académico. Esto es así ya que muchos de los estudios realizados sobre esta base se centran en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), mientras que en este caso, se va a realizar con alumnos de Educación Primaria.

Además, y como continuación de lo mencionado anteriormente y sugerido por Salovey y Mayer (1990), conviene profundizar en cuáles deberían ser las habilidades previas para trabajar tanto la creatividad como la inteligencia emocional. Esto es así ya que, en muchos casos, se presupone que la persona ya ha tenido un acercamiento a ambas y cuenta con una base, pero lo cierto es que, generalmente, esa base no es del todo superficial y hay que realizar un trabajo previo hasta llegar a ella. Por otro lado, también conviene ampliar los estudios al respecto analizando el cómo la persona aplica su creatividad y su inteligencia emocional de forma adaptativa para mejorar su rendimiento escolar.

Como consecuencia, con este trabajo se pretende analizar esa posible relación entre inteligencia emocional y creatividad en Educación Primaria, más concretamente, centrado la atención en los resultados que esta relación puede tener en el rendimiento escolar de los alumnos. Asimismo, se analizará la importancia que los propios alumnos otorgan a ambos factores neuropsicológicos, haciendo distinción y comparación entre sexos. Por otro lado, se tendrá en cuenta el nivel en el punto de partida del análisis a los alumnos y el que se espera obtener tras haber trabajado, tanto la creatividad como la inteligencia emocional, en el aula. En definitiva, tal y como apuntan López-Martínez y Navarro-Lozano (2010), a pesar de que existen una infinidad de trabajos centrados en este estudio concreto, aun no se ha dado con la clave que relacione estas dos variables, por lo que es necesario persistir en la investigación.

Además, una de las claves del éxito de los seres humanos es conocerse a uno mismo y al entorno que nos rodea. Saber gestionar las emociones y creatividad, interactuar con los demás o co-

nocer los puntos fuertes, puede ser un factor determinante en la edad infantil, ya que es en esta etapa cuando se conforman la personalidad y las habilidades personales. En la actualidad, no muchos centros dedican un tiempo específico a la reflexión y el desarrollo de estas áreas más allá de la clase de Educación Artística o de la resolución de conflictos en una tutoría y debería ser algo a considerar de cara al futuro. Es necesario desarrollar el pensamiento crítico y creativo en los alumnos para que, así, puedan enfrentarse eficazmente a los retos que la sociedad demanda. Asimismo, es fundamental educar para la resolución de problemas, no solo de aquellos que entrañan un desafío dentro de la escuela, sino para la vida y el día a día. Es necesario añadir tintes creativos en toda actividad que se lleve a cabo en el ámbito educativo, ya que ello habilita el crecimiento afectivo y cognoscitivo de las personas.

Por todo ello, es fundamental buscar puntos comunes entre la creatividad y la inteligencia emocional en los que se puedan apoyar mutuamente, encontrar las mejores formas de trabajarlos y de que los niños los potencien en las aulas. Además, teóricamente hablando, ya se conoce mucho acerca de estos dos aspectos neuropsicológicos, pero aún no se ha encontrado cómo llevarlo a la práctica eficazmente en un aula de Primaria, ya que, generalmente, aún no son tratados como temas de peso ni están muy extendidos curricularmente hablando. Por ello, es fundamental poder hacer algo al respecto e investigar sobre cómo solucionar o apaciguar esta carencia que muchos maestros y profesionales de la educación anhelan desde hace tiempo.

## **1.2. Problema y objetivos**

En la presente investigación, principalmente se busca aclarar y dar solución a una cuestión tan fundamental en Educación Primaria, como analizar la posible relación entre inteligencia emocional y creatividad. Ésta es una de las preguntas más planteadas en el terreno educativo en la actualidad, dadas las consecuencias que podría llegar a tener en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Como se ha mencionado con anterioridad, en muchas ocasiones la sociedad en general se centra en la idea de que el éxito escolar supone sacar buenas notas e ir superando curso tras curso. Sin embargo, frecuentemente no se tienen en cuenta muchos de los factores que pueden tener influencia para llegar a dicho desenlace y que pueden dificultar el proceso. Ante tal situación y el anhelo de un giro en la educación que sirva para mejorar su calidad, así como la del aprendizaje y la formación integral de los alumnos, se observan carencias en determinados aspectos. Tanto la Creatividad como la Inteligencia Emocional pueden llegar a marcar la diferencia en ese camino hacia el éxito en el crecimiento personal e intelectual del alumno de Primaria. Es por ello que, con la ayuda de la neuropsicología, que va accediendo con paso lento pero firme a las aulas, se podría tratar de buscar una solución para tal problema. Aun así, primero habría que tratar de dar respuesta a la pregunta que muchas de las personas interesadas en el tema nos hacemos, y es si verdaderamente existe una

relación entre Creatividad e Inteligencia Emocional. Además, y como consecuencia a la pregunta anterior, averiguar si esta relación pudiese tener influencia en el rendimiento académico del alumno de Educación Primaria.

**Objetivo general:**

- Analizar la posible relación existente entre creatividad, inteligencia emocional y rendimiento académico de alumnos de 3º de Educación Primaria.

**Objetivos específicos:**

- Examinar el nivel de Creatividad e Inteligencia Emocional del alumnado de 3º de Educación Primaria.
- Identificar, atendiendo al sexo de los alumnos, qué género presenta mayor desarrollo en Creatividad e Inteligencia Emocional.
- Estudiar si existe relación entre el desarrollo de la Creatividad y el de Inteligencia Emocional.
- Correlacionar el nivel de Creatividad, Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de la muestra.

A través de toda esta serie de objetivos, se tratará de desarrollar una investigación lo más completa posible. Se buscará, además, satisfacer las necesidades y puntos menos desarrollados en torno a este tema para mejorar los conocimientos al respecto y, así, mejorar la calidad de nuestro acercamiento a la creatividad y a la inteligencia emocional.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Durante las siguientes páginas, se realizará un recorrido sobre los conceptos de Inteligencia Emocional y Creatividad, así como de la relación que existe entre ambos y el efecto que ésta produce en el rendimiento escolar. Con ello, se pretende ofrecer la visión más globalizadora posible del tema para, así, poder continuar el recorrido con el análisis de datos y la propuesta de intervención.

### **2.1. La Inteligencia Emocional como parte de las Inteligencias Múltiples**

El concepto inteligencia es uno de los más trabajados por el ámbito científico y educativo a lo largo del tiempo. Muchos autores como Sternberg o Terman han participado en la construcción del mismo, destacando entre ellos Wechsler. Para Wechsler (1945), la inteligencia supone la habilidad general de las personas para actuar con un propósito específico, pensar de manera racional, así como interactuar de la manera más efectiva posible con su entorno. Además, añade que se trata de una característica global de la persona, ya que afecta de manera generalizada al comportamiento y está compuesta por una serie de capacidades que por separado funcionarían de manera muy diferente (Wechsler, 1945).

Tradicionalmente, la inteligencia se ha medido mediante un número, llamado cociente intelectual (CI), obtenido a través del resultado de diferentes pruebas neuropsicológicas que tratan de determinar la capacidad cognitiva del individuo que las realiza. De hecho, Wechsler, anteriormente mencionado, fue el creador de una de las escalas de inteligencia más importantes que aportan como resultado este CI. Por su parte, Gardner (2001) planteó la existencia de siete inteligencias múltiples que también se miden a través de un resultado numérico orientativo, con el objetivo de continuar engrandeciendo los puntos fuertes del alumno, y fortaleciendo los más débiles (Gardner, 2001). Como consecuencia, la principal diferencia entre el sistema de medición de la inteligencia según el CI y la medición atendiendo a las Inteligencias Múltiples, es que el CI se centra en la idea de que la inteligencia es una y única y que, aunque puede sufrir cambios a lo largo del desarrollo, tiene una importante base genética que no permite una mejora notable de la misma (Hochel y Gómez, 2007).

Gardner ofreció una visión más pluralista de la mente con lo que él denominó la Teoría de las Inteligencias Múltiples (1993). Para Gardner (2001), existen pruebas lo suficientemente contundentes como para confirmar la presencia de diferentes habilidades cognitivas en las personas, o lo que es lo mismo, múltiples “inteligencias humanas”. Estas inteligencias serían en mayor o menor

medida autosuficientes e invisibles a los ojos, pero a la hora de llevar a cabo una tarea, emergerían haciendo notar su presencia. Asimismo, las inteligencias múltiples son adaptativas al contexto, tanto cultural como social, de las personas, siendo así capaces de amoldarse a las condiciones particulares de cada individuo y situación. Además, todas las personas podrían llegar a desarrollar dichas inteligencias hasta un nivel adecuado de competencia, puesto que su entrenamiento es parte fundamental en su desarrollo. Las siete inteligencias múltiples se detallan a continuación (Gardner, 2001):

- *Inteligencia Lingüística.* El lenguaje es el medio de comunicación natural de las personas. Éste comienza a forjarse desde bebés ya con los primeros balbuceos, a los que poco a poco siguen palabras cortas, expresiones de deseo y necesidad, etc.; así hasta que se haya forjado por completo. Las personas con una alta inteligencia lingüística, se caracterizan principalmente por un rico vocabulario, capacidad para aprender nuevos idiomas, fluidez verbal o gran percepción de sonidos, semántica y sintaxis.
- *Inteligencia Musical.* La música es el talento que aparece de forma más precoz en las personas, pero no todo el mundo llega a desarrollarlo con la misma maestría y agudeza. Por otro lado, no es totalmente constante en el tiempo, pudiendo aparecer crisis que interrumpen esta habilidad. Las personas con una inteligencia musical elevada se caracterizan por un gran sentido del ritmo y tonalidad, dedican gran parte de su actividad cerebral a patrones musicales o, incluso, presentan gran pericia en la composición. Todas estas características, junto a muchas otras, hacen de la música su mejor arma de expresión y de pensamiento.
- *Inteligencia Lógico-Matemática.* Se trata de una de las inteligencias que primero tiende a menguar, concretamente tras cumplir la cuarentena. Sin embargo, a diferencia de las dos inteligencias anteriores, cuya aparición recae en ambientes auditivo-orales, la lógico-matemática aparece al enfrentarse la persona con los objetos que le rodean, tratando así de ordenarlos, contarlos, etc. (Gardner, 2001). Las personas con una inteligencia lógico-matemática destacan por presentar una gran habilidad y destreza razonando, así como para discernir esquemas numéricos.
- *Inteligencia Viso-Espacial.* Esta inteligencia guarda especial relación con la inteligencia matemática. Las personas que disfrutan de una inteligencia viso-espacial alta se caracteriza por una notable habilidad para interpretar la información visual y espacial con gran acierto, transformar esas interpretaciones y reproducir elementos de dicha experiencia.

- *Inteligencia Cenéstésico-corporal*. Capacidad para la utilización habilidosa de las características corporales propias. Es decir, las personas con esta inteligencia, son capaces de desarrollar una complejidad gozosa de un tono, equilibrio y una movilidad adecuados. Además, realizan una comunicación mente-cuerpo muy fructífera que les ayuda a desenvolverse con soltura (Gardner, 2001).
- *Inteligencia Naturalista*. Se encuentra principalmente basada en la relación de la persona con el medio que le rodea. En otras palabras, es la capacidad para observar y establecer relaciones en el mundo natural. Se trata de una de las inteligencias que cobra mayor importancia a lo largo de la primera infancia del niño, ya que es un momento de gran valor exploratorio.
- *Inteligencia Emocional*, también llamada como social o personal. Tal y como el propio Gardner expresa (2001), las personas presentan dos características bien diferenciadas que conformarían el “yo”. Cada persona presenta una inteligencia emocional diferente con un balance exclusivo de cada uno de los dos aspectos o inteligencias que la conforman. Estas inteligencias son:
  - *Inteligencia Interpersonal*. Se centra en la capacidad del individuo de relacionarse con su entorno más cercano. Para ello, la persona ha de tratar de identificar el estado de ánimo de los demás e, incluso, sus motivaciones personales para actuar en consecuencia. Generalmente, destacan además por su capacidad de liderazgo y popularidad.
  - *Inteligencia Intrapersonal*. En este caso, hace referencia a los sentimientos y la vida emocional, de la persona. Es la habilidad de poner nombre a las emociones, saber gestionarlas y actuar adaptativamente al respecto. Se encuentra en constante evolución, siendo el punto más crítico la tierna infancia.

Por otra parte, el ser humano se viene preguntando por su propia inteligencia, haciendo así un ejercicio de metacognición. Flavell o Brown fueron solo algunos de los autores más ilustres que trabajaron en este término y que, posteriormente influenciaron a muchos otros a plantearse la relación entre metacognición e inteligencia emocional. Este es el caso de Briñol et al. (2006), quienes pensaron que si las personas hacían un ejercicio de identificación de su propia inteligencia, así como de sus emociones, ésta tendría una seria relación con la inteligencia emocional, lo que podría llegar a influenciar o, incluso, determinar la consecución de objetivos personales. Todo ello, y como afirmaban Briñol et al. (2006), no hace más que apoyar el hecho de que para poder llevar a cabo un buen ejercicio de inteligencia, es necesario también tener en cuenta las emociones.

Así, atendiendo a Salovey y Mayer (1990), el origen de la inteligencia emocional parte del supuesto de que se trata de una réplica ordenada que puede simplificar las operaciones cognitivas de forma adecuada. Esta teoría, según los mismos autores, se posiciona en contra de otras de corte más filosófico que argumentaban que las emociones no eran sino expresiones desordenadas y pasionales. En la praxis, la inteligencia emocional se encuentra más relacionada con la felicidad o la amistad (López y Mafé, s.f.). Por ello, que la inteligencia emocional, también puede aprenderse y desarrollarse, tal y como sugieren autores como Renom et al. (2011) o López y Mafé (s.f.), siendo el referente fundamental la familia, aunque, por otro lado, ese aprendizaje podría ser variable dependiendo de las personas y su personalidad.

### **2.1.1. Concepto y tipos de emoción**

Tal y como se aprecia en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, es posible entender la inteligencia de numerosas maneras diferentes, incluso aquella que se refiere a las emociones. Algo similar ocurre con el concepto de emoción, dada su abstracción y la numerosidad de autores que han escrito al respecto, tales como Bisquerra (2005) o Goleman (1995). Pero, ¿qué es exactamente la Inteligencia Emocional? Para Salovey y Mayer (1990, p. 189), es un “subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para controlar los sentimientos y emociones propios y de los demás, para discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones”. Goleman (1995, p. 441) por su parte, uno de los expertos más reconocidos al respecto, con *emoción* se refiere a “un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan”. Aun así, sigue siendo un tema que genera grandes controversias ya que las emociones son de etiología multicausal (García, 2012). Emoción sería, en resumen, cada uno de los sentimientos y estados que éstos nos producen, así como la capacidad de utilizarlos de manera adaptativa, tanto a nivel personal como para con los demás. Y es que no hay una única emoción para una misma situación, depende de diversos factores que la rodean tales como el estado de ánimo, la situación, etc. Además, generalmente, no se siente una única emoción en aislamiento de las demás, sino que se entremezclan entre sí dando lugar a situaciones y sentimientos diferentes en cada momento (Gardner, 2001).

Como se ha mencionado con anterioridad, se trata de un tema controvertido donde no haya, puesto que ni siquiera hay un acuerdo generalizado para clasificar las emociones (Goleman, 1995). Si bien es cierto, existen emociones que se podrían clasificar como primarias, como el amor o el miedo. Pero, qué hacer con las emociones que subyacen de éstas, por ejemplo, la ternura como una invitación al amor (Goleman, 1995). Bisquerra (2005), por ejemplo, propone que las emociones se pueden dividir en diferentes subgrupos, tales como emociones positivas/negativas, básicas/derivadas, estéticas, ambiguas, etc. Pero esta clasificación va a variar dependiendo del autor de referencia. Una de las clasificaciones más ampliamente extendidas es la propuesta por Goleman

(1995), en la que se asume que las emociones básicas serían ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión y, finalmente, vergüenza.

Por otro lado, es importante mencionar el papel fundamental que las emociones juegan en la sociedad y en las relaciones entre las personas (Thorndike, 1920). En cierto modo, sería la inteligencia interpersonal la encargada de este factor y es que, es importantísimo descifrar el sentir del prójimo. Para ello, tienen especial importancia las expresiones de la cara, y esto no es algo nuevo. Uno de los numerosos dichos populares, siempre ha tenido a bien recordar que la cara es el espejo del alma, y es sobre esta teoría sobre la que Ekman y Oster (1979) trabajaron. Atendiendo a estos dos autores, las expresiones faciales de las personas varían culturalmente y son de naturaleza social, siendo dicha sociedad la que ayuda a denominar éstas expresiones. Lamentablemente, añaden que esta teoría no fue acogida unilateralmente, habiendo ciertas culturas que la rechazaron. Aun así, defienden que hay una serie de emociones que presentan unas facciones universales, tales como alegría, tristeza, miedo, desagrado o ira.

### **2.1.2. Emociones y neuropsicología**

Atendiendo a Aguado (2002), las emociones son unos de los aspectos neuropsicológicos más complejos, subjetivos y variados que caracterizan al ser humano. Lo que es más, para Aguado (2002) comprenden manifestaciones en la conducta, en la fisiología y en la cognición de las personas, por lo que en muchas ocasiones se las ha relacionado especialmente con teorías de la supervivencia. Además, el mismo autor puntualiza que, biológicamente hablando, su función principal es adaptativa, es decir, la adecuación conductual a las diferentes circunstancias de importancia vital para el individuo. Generalmente, estas circunstancias vienen generadas en consecuencia a estímulos externos, aunque en el caso de las personas, los estímulos internos, tales como los recuerdos o la motivación, juegan un papel fundamental en las emociones.

En el proceso de la gestión emocional, participan ambos hemisferios cerebrales, aunque no de manera equitativa. El hemisferio izquierdo se encuentra relacionado con la experimentación de emociones de tipo positivo. Por su parte, el hemisferio cerebral derecho se encuentra principalmente a cargo de los mecanismos de expresión y comprensión de los componentes emocionales y afectivos de la lengua, así como de los de la expresión no verbal (Belmonte, 2007). Con respecto a las emociones de tipo negativo, Goldin et al. (2008) señalan que, además del cambio evidente que sufren nuestras facciones, el cerebro también registra una serie de cambios, principalmente en la amígdala, de la que se hablará a continuación.

Por su parte, el sistema límbico, formado por el tálamo, el hipotálamo, el hipocampo y la amígdala, es una de las áreas cerebrales más importantes con respecto al tratamiento de la emoción. Por ello, es también conocido como el cerebro emocional. Se sitúa bajo la corteza cerebral y se

encarga principalmente de controlar las emociones internas, es decir, es el lugar donde las personas procesan las diferentes emociones a las que se encuentran sometidas. Dentro de este sistema, el hipotálamo es la estructura principalmente relacionada con las emociones, puesto que hay evidencias de la elevada participación del mismo en las respuestas y expresiones emocionales. Tomando las relaciones entre el hipotálamo y otras áreas del cerebro, Papez contempló la idea de que en el cerebro, hubiese áreas única y exclusivamente diseñadas para la gestión de las emociones. Así, Papez sugirió que el hipotálamo era el encargado de mandar y recibir información del sistema límbico (Belmonte, 2007).

La amígdala, además de formar parte del sistema límbico, es una de las estructuras que cobra una mayor relevancia en las emociones. Es primordial para la consecución del miedo condicionado y se vincula con la intervención y mando de las tareas afectivas tan importantes como el amor o la amistad (Martín-Lobo y Vergara-Moragues, 2015). Además, se trata de la estructura cerebral responsable de potenciar emocionalmente la memoria.

Finalmente, es importante realizar una distinción entre el contraste emocional atendiendo al sexo, algo que no solo afecta a las personas de manera individual al desarrollo, sino que tiene consecuencias de tipo social (Etxebarria et al., 2003). Teniendo en cuenta el objetivo de la presente investigación, conviene realizar esta distinción entre la población en edad escolar. Atendiendo a las conclusiones suscitadas por el estudio realizado por Etxebarria et al. (2003), las niñas son más proclives a la tristeza y focalización atencional que los niños. Además, añaden, con la edad las niñas tienden a aumentar el control inhibitorio, al contrario que los niños. Por el contrario, la agresividad aumenta en los niños y disminuye en las niñas en edad escolar.

### **2.1.3. Principales modelos teóricos sobre la inteligencia emocional**

En la actualidad, la inteligencia emocional tiene dos bases teóricas diferenciadas atendiendo a los factores en los que centran su atención. Por un lado, destaca el *modelo de habilidad*, que busca la categorización de Inteligencia Emocional como una habilidad propiamente dicha, destacando a Mayer y Salovey (1997) como autores fundamentales. Por otro lado, encontramos los *modelos mixtos*, más centrados en relacionar las habilidades emocionales y cognitivas con la individualidad de cada persona, en los que destacan autores como Goleman (1995) o Bar-On (1997).

Con respecto al *modelo de habilidad*, destacan principalmente Mayer y Salovey (1997) como los autores más distinguidos y pioneros en cuanto a este planteamiento. Como bien se ha mencionado anteriormente, buscan la categorización de Inteligencia Emocional como una habilidad. Para ello, centran toda su atención en estudiar las diferentes habilidades de los individuos con las que enfrentarse al procesamiento de la información afectiva y, así, hacer frente de manera adaptativa a las diferentes situaciones que se les planteen. Para ellos, algunas de las habilidades integran-

tes del ser humano serían la percepción y asimilación de la emoción, entre otras, así como la regulación afectiva para responder de manera adaptativa a las necesidades del entorno (Mayer y Salovey, 1997).

Atendiendo a los *modelos mixtos*, buscan dar respuesta a la adición de nueva terminología relacionada con las emociones o la cognición (Martín-Lobo y Vergara-Moragues, 2015). En este modelo, destacan de manera principal dos autores. En primer lugar, Goleman (1995) y sus llamadas competencias emocionales. Para Goleman (1995), la inteligencia emocional tiene que ver con la habilidad para percibir y conducir las emociones internas, utilizar la motivación y registrar las respuestas realizadas. Por ello, para este autor, el modelo se basa en las habilidades que permiten la gestión de tales emociones tanto para la persona en sí mismo como para su entorno (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

En segundo lugar, Bar-On (1997) hace hincapié en la llamada inteligencia socio-emocional, notoriamente influenciado por Thorndike (1920) y su inteligencia social. En este caso Bar-On (1997) realiza una confrontación entre el triunfo socio-académico y el socio-emocional para definir su modelo. Para Bar-On (1997), supone una realidad que hay personas mucho más fructíferas que otras en su vida en general, a lo que trata de encontrar un por qué. Además, saca a relucir el factor manejo del estrés como una de las habilidades integrantes que ejercen influencia en las personas.

A continuación, se presenta una tabla que resume de manera clara y específica los modelos actuales de inteligencia emocional, tanto el *modelo de habilidad* de Mayer y Salovey (1997), como los *modelos mixtos* de Goleman (1995) y Bar-On (1997):

	<b>MODELO DE HABILIDAD</b>	<b>MODELOS MIXTOS</b>	
<b>Modelo</b>	<b>Mayer y Salovey (1997)</b>	<b>Goleman (1995)</b>	<b>Bar-On (1997)</b>
<b>Definición</b>	<p>“IE es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones. Más formalmente, es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y razonar emocionalmente, y finalmente la habilidad para regular emociones propias y ajenas”</p> <p>(Mayer y Salovey, 1997, p.10)</p>	<p>“IE incluye auto-control, entusiasmo, persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo... hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la IE: el carácter”</p> <p>(Goleman, 1995, p.28)</p>	<p>“IE es... un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales”</p> <p>(Bar-On, 1997, p.14)</p>
<b>Habilidades integrantes</b>	<p>“Percepción evaluación y expresión de las emociones”</p> <p>“Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento”</p> <p>“Comprensión y análisis de las emociones”</p> <p>“Regulación reflexiva de las emociones”</p>	<p>“Conocimiento de las propias emociones”</p> <p>“Manejo emocional”</p> <p>“Auto-motivación”</p> <p>“Reconocimiento de las emociones en otros”</p> <p>“Manejo de las relaciones interpersonales”</p>	<p>“Habilidades intrapersonales”</p> <p>“Habilidades interpersonales”</p> <p>“Adaptabilidad”</p> <p>“Manejo del estrés”</p> <p>“Estado anímico general”</p>

**Tabla 1. Actuales modelos de Inteligencia Emocional. Adaptado de Mayer, Salovey y Caruso (2000). Extraído de Extremera y Fernández-Berrocal (2001).**

## **2.2. Creatividad**

El ser humano, además de por ser racional, una de sus más características cualidades, destaca por su talento creacional, bien por necesidad, como ha ocurrido con algunos de los inventos más rompedores de la historia, como la rueda, o bien como forma de expresión (Curtis et al., 1976). Es en este punto donde cobra especial importancia la creatividad personal.

### **2.2.1. Concepto de creatividad y tipos de pensamiento creativo**

Desde que se viene estudiando la creatividad, actividad que goza de un amplio recorrido, han sido muchos los autores que han tratado de conceptualizar el término, aunque no exentos de la dificultad que implica definir lo abstracto y subjetivo. Para Maslow (1962), uno de los autores más inspiradores sobre el tema, la creatividad no habría de ser simplemente vista desde la perspectiva del producto obtenido, puesto que interviene mucho la influencia estereotipadora. Sin embargo, el autor propone los términos de “talento especial” y “auto-realización”, tanto a nivel personal como con los demás, para la consecución de sus objetivos (p. 10). Por su parte, Guilford (1962), considera la creatividad como un conjunto de elementos cognitivos interrelacionados, a los que denomina pensamiento divergente. De Bono (2004) manifiesta que, además, la creatividad está rodeada de un cierto halo misterioso, puesto que se trata de algo nuevo, diferente, pero del que no se sabe su procedencia.

Una vez enmarcado el concepto de creatividad, conviene realizar una distinción entre los diferentes tipos de pensamientos con los que se relaciona. En primer lugar, Guilford (1950) realizó por primera vez una distinción entre el pensamiento convergente frente al divergente, señalando que el proceso de producción divergente es más característico de las personas creativas. En este proceso, tal y como Romo (1987) describe, el pensamiento se mueve en diferentes direcciones, buscando así soluciones de naturaleza variada para resolver problemas nuevos. Así, Romo añade que la importancia de esas aportaciones se centra en lo significativo de las mismas, en su cuantía y en su diversidad. Por el contrario, el pensamiento convergente, también llamado como redefinición, sería la variación ocurrida en favor de la obtención de una respuesta única, generalmente, de carácter convencional (Romo, 1987).

Por su parte, De Bono (1970) trabajó en el concepto de pensamiento lateral, del que dijo encontrarse estrechamente vinculado a los procedimientos cognitivos creativos, perspicaces e ingeniosos. Asimismo, añade que se trata de un tipo de pensamiento reglado por la voluntad de tipo consciente. Atendiendo a De Bono (1970), además añade que el fin último del pensamiento lateral es la producción de ideas inéditas, así como la desvinculación de ideas que puedan estar obsoletas por el paso de los años. Dice también que choca o confronta con el concepto de pensamiento verti-

cal o lógico, ya que este basa todos sus logros en la consecución de ideas a través de etapas argumentadas (De Bono, 1970).

### **2.2.2. Creatividad y neuropsicología. Características de la persona creativa**

Neuropsicológicamente hablando, la creatividad es uno de los factores más estudiados en tanto en cuanto tiene una gran afectación personal (Torrance y Myers, 1976). Es por ello, que se ha tratado a lo largo del tiempo de contemplar su origen, así como sus implicaciones. Tal y como apunta Guilera (2011), hasta los años 50 se ha venido considerando la creatividad como una parte más de la inteligencia, hasta que Guilford (1950), tras una serie de estudios científicos, pasó a considerarla como un atributo totalmente diferenciado de la misma, siendo ésta una de sus aportaciones más importantes de su modelo de estructura del intelecto, así como uno de los más reconocidos hasta la fecha. De hecho, en la actualidad es posible encontrar numerosos trabajos de investigación que concluyen afirmando que la relación que se da entre la creatividad y la inteligencia, medida en forma de CI, es muy baja (Guilera, 2011).

Con respecto a la estructura del cerebro, la creatividad se asocia al funcionamiento de diferentes áreas (Bowden et al., 2005). En primer lugar, es fundamental hacer referencia al gran papel que realizan los lóbulos frontales en el proceso de creación creativa (Heilman et al., 2003). Concretamente, Ortiz (2008) señala que:

Esta parte más anterior del córtex prefrontal está implicada mediante sus múltiples conexiones córtico-corticales y córtico-subcorticales, en la mayoría de las funciones más complejas del ser humano, que van desde el campo afectivo-emotivo y ético-moral hasta la esfera más compleja del ser humano como es la lógica, el razonamiento, la conciencia o la creatividad [...]. (pp. 187-188)

El lóbulo parietal, por su parte y tal y como indican Chávez et al. (2004), realiza una función sensorial integradora. Asimismo, añaden que esta función se ha venido relacionando con la comprensión y la producción de representaciones mentales (Chávez et al., 2004). Además, por lo general, también se reconoce que el hemisferio dominante en cuestiones creativas es el derecho, también llamado holístico, siendo capaz de realizar imágenes mentales completas de situaciones determinadas (Alder, 1995).

Finalmente, uno de los puntos que más investigaciones ha suscitado es la identificación de aquellos rasgos característicos, tanto de personalidad como cognitivos, comunes a todas las personas creativas. De la Torre (2003) realiza una diferenciación entre cuatro grupos de personas atendiendo a su potencial o sus relaciones sociales, entre otros, y sería la siguiente:

- ✎ El *genio creador*, con excelentes habilidades creacionales.
- ✎ La *persona creadora*, más relacionada con la creatividad a la hora de llevar a cabo realizaciones valiosas.
- ✎ La *persona creativa*, presenta ideas creativas, aunque no explota al máximo su potencial.
- ✎ La *persona pseudo-creativa*, se trata de una creatividad que no es del todo cierta, con matices engañosos.

Puesto que no hay una sola clasificación acerca de las características de las personas creativas, Gardner (2001) por su parte añade que las personas creativas suelen serlo en un ámbito específico, no en todos los aspectos por igual. Para Guilford (1962) por su parte, la creatividad tiene que ver con las diferentes habilidades para la resolución de problemas. Por ello, sugiere la existencia de cuatro características fundamentales en las personas para dicho proceso:

- ✎ *Sensibilidad* para reconocer y afrontar los problemas.
- ✎ *Fluidez* de ideas para solventar los problemas y reorganizarlos.
- ✎ *Flexibilidad*, tanto adaptativa como espontánea, para producir respuestas novedosas.
- ✎ *Originalidad*, para producir respuestas o generar ideas poco frecuentes.

### **2.2.3. Principales modelos teóricos sobre la creatividad**

A lo largo del tiempo y con los avances científicos en la investigación de la creatividad, se han ido trabajando en diferentes modelos teóricos. Según Fernández y Peralta (1998), en la actualidad, existe una opinión generalizada que se postula en favor de la creatividad como una sinergia entre procesos, personalidad, producto y contexto. Lo que es más, añaden que la principal diferencia entre unos modelos y otros está en el peso que dan los respectivos autores a cada uno de los factores mencionados anteriormente (Fernández y Peralta, 1998). A continuación, se procede a realizar una descripción de tres de los modelos más importantes:

#### ➤ *Modelo de Urban (1995)*

Para este autor, la creatividad es el trabajo cooperativo entre elementos cognitivos (pensamiento divergente y conocimiento) y elementos de la personalidad a diferentes niveles. La comunicación que se establece entre dichos elementos y niveles, son todo un entramado funcional que no tendría la capacidad suficiente para operar de manera aislada, por lo que se necesitan entre sí (Fernández y Peralta, 1998). Asimismo, Urban (1995) recalca que es fundamental el papel del razonamiento, del recuerdo y del procesamiento para la creatividad.

➤ *Modelo de Sternberg y Lubart (1993)*

Los autores enmarcan este modelo en lo que llamaron la teoría de la inversión, haciendo así un paralelismo entre las personas con una gran creatividad y los inversores (Fernández y Peralta, 1998). Este modelo ayuda a enmarcar y desarrollar la creatividad analizando los componentes que la caracterizan. En él intervienen seis recursos fundamentales, como son los procesos intelectuales, el conocimiento, los estilos cognitivos, la personalidad del individuo, el contexto y, finalmente, la motivación (Sternberg y Lubart, 1993). Además, dentro de los estilos cognitivos, ambos autores realizan una nueva aportación definiendo tres funciones diferenciadas:

- Legislativa, encargada de formular y plantear sistemas de normas novedosos.
- Ejecutiva, cuyo objetivo es comenzar lo planeado en la función legislativa.
- Judicial, la que evalúa o juzga el resultado.

Finalmente, dentro del proceso de producción creativa, será la función legislativa la que cuente con un mayor peso (Fernández y Peralta, 1998).

➤ *Modelo de Treffinger, Feldhusen e Isaksen (1990)*

Este grupo de autores se deja llevar por las influencias de las investigaciones surgidas a lo largo de los años 80, centrado así en el pensamiento de tipo productivo (Treffinger et al., 1990). De este modo, la estructuración y ordenación del pensamiento productivo estaría dividido en tres niveles diferenciados. En primer lugar y como base de los otros dos, se encontrarían el conocimiento, la motivación y la metacognición del sujeto. En segundo lugar, cobrarían importancia el pensamiento crítico y creativo. Finalmente, en el tercer nivel aparecen la toma de decisiones y la resolución de conflictos, ya que son imprescindibles para que los dos niveles anteriores funcionen de manera exitosa (Fernández y Peralta, 1998).

#### **2.2.4. El proceso creativo y el papel de la motivación**

Como todo proceso, desde el comienzo de la producción hasta la obtención del producto final, han de seguirse una serie de etapas. Esto fue lo que sugirió Wallas (1926) con respecto a la creatividad, aunque no fue el único. Para Wallas (1926), el proceso creativo se encuentra dividido en cuatro fases diferenciadas:



**Figura 1. Etapas del proceso creativo según Wallas (1926).**

*Fuente:* Wallas, G. (1926). The art of thought. En P.E. Vernon (Ed.), *Excerpts reprinted in creativity* (pp. 91-97). Middlesex, England: Penguin.

- 1º *Preparación.* Es el momento de la identificación del problema o reto que ha de ser resuelto. Para ello, ha de reunirse toda la información que pueda ser útil para enfrentar la nueva condición.
- 2º *Incubación.* La información se procesa, barajando las diferentes posibilidades para resolver el caso. En este paso, la persona no lo realiza de manera directa, sino que se observa la situación con cierta lejanía y perspectiva.
- 3º *Iluminación o insight.* De repente, aparece la solución al problema, cuando más apartado parecía estar de la persona. Este punto, sería el resultado de los dos pasos anteriores.
- 4º *Verificación.* Se trata de la comprobación de la solución, es decir, es el punto en el que se comprueba si la idea obtenida para dar solución al problema planteado es efectiva o, si por el contrario, se ha de seguir trabajando en ella.

Algunos autores, sugieren que se trata de un proceso que no siempre ha de seguir el mismo orden, pudiendo así variar una etapa con respecto a otra en el orden de aparición. Tal sería el supuesto de Vinacke (1952), quien además añade que se trata de un proceso unitario.

Por otro lado, a lo largo de todo este proceso creativo, es fundamental el papel que juega la motivación. Muchos han sido los autores que han trabajado sobre este supuesto, siendo Amabile (1983) uno de los más destacados por sus estudios sobre la influencia de los factores sociales en la creatividad. Para la autora, merecen especial relevancia la motivación, la evaluación y las recompensas.

- *Motivación.* Para Amabile (1983) es uno de los factores más influyentes, haciendo a su vez distinción entre la motivación intrínseca y extrínseca. Mientras que el primer tipo de motivación puede favorecer enormemente la creatividad de las personas, el segundo puede inhibirla o, incluso, eliminarla.

- *Evaluación.* Se trata de uno de los factores que más pueden perjudicar la creatividad según la autora. La sensación de una constante evaluación o el tratar de alcanzar unas determinadas expectativas sociales, pueden ir en detrimento a la creatividad del producto final.
- *Recompensas.* Amabile (1983) es de la opinión de que las recompensas de tipo extrínseco pueden repercutir de manera negativa a la creatividad de la persona. Aun así, no todos los autores han llegado a un acuerdo en este punto, teniendo muy presente en la actualidad la teoría del reforzamiento positivo de Skinner (1974).

### **2.3. Relación entre Creatividad e Inteligencia Emocional en Educación**

Tal y como se observan la creatividad y la inteligencia emocional, así como teniendo en cuenta cada una de las partes que las conforman, parece evidente que puedan tener cierta relación con la educación y, más concretamente, con el rendimiento escolar (Belmonte, 2013). En la actualidad, se viene buscando la consecución de una educación de calidad, tratando así que ésta sea lo más integral y beneficiosa para el alumnado, lo que ha de incluir la formación tanto de la creatividad, como de la inteligencia emocional en el aula.

Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), autores que se han venido encargando del estudio de la inteligencia emocional, apoyan el hecho de que hay determinados beneficios para el alumnado en su mejora en las siguientes áreas:

- ◆ *Relaciones interpersonales.* Estudios como los llevados a cabo por Shiffman et al. (2006) o el realizado por Extremera y Fernández-Berrocal (2001), vienen a apoyar el hecho de que una inteligencia emocional sana y desarrollada favorece enormemente las relaciones de tipo social. Esto es así debido a que las personas con una alta inteligencia emocional son capaces de trabajar y entender adecuadamente las emociones propias y de los demás y de responder de manera adaptativa a las necesidades del entorno (Belmonte, 2013).
- ◆ *Bienestar psicológico.* Según Belmonte (2013), atendiendo a diferentes estudios realizados por investigadores americanos, la inteligencia emocional guarda especial relación con el bienestar psicológico. Esto es así ya que, según dichos estudios, las personas con una inteligencia emocional más alta tienen un mayor abanico de estrategias y posibilidades para resolver los conflictos, evitando así periodos de estrés o ansiedad.
- ◆ *Aparición de conductas disruptivas.* Los niveles bajos de inteligencia emocional, al contrario que en el caso anterior puede favorecer los comportamientos de tipo asocial Belmonte (2013).

- ◆ *Rendimiento académico.* Atendiendo al estudio realizado por Fernández-Berrocal et al. (2003) y tal y como se ha mencionado con anterioridad, la inteligencia emocional podría ejercer de intermediaria y reguladora de la acción cognitiva sobre el rendimiento escolar Belmonte (2013).

Por otro lado, Buitrón y Navarrete (2008) hablan sobre la importancia del docente y su papel en el aula para desarrollar la inteligencia emocional en los alumnos. Y es que es fundamental formar docentes emocionalmente inteligente que sepan transmitir esos conocimientos a los alumnos ya que, son uno de los ejemplos más básicos y con mayor presencia en la vida del alumno (Buitrón y Navarrete, 2008). Aunque es fundamental entender, tal y como apunta Belmonte (2013), que el papel del docente no acaba ahí, sino que también ha de coordinar su relación con los alumnos, así como las propias relaciones entre iguales.

Con respecto a la creatividad, muchas veces se ha planteado la incógnita de si es o no posible su educación. La escuela es uno de los entornos más favorecedores de la creatividad a los que tiene acceso el alumno, de ahí la importancia de ofrecer los mecanismos necesarios para que su desarrollo pueda tener lugar (Belmonte, 2013). Asimismo y como se ha mencionado con anterioridad, es fundamental tener en cuenta el entorno y la motivación a la que se someten los alumnos a la hora de afrontar sus tareas (Amabile, 1983). El reto o el desafío constante son situaciones que favorecen el desarrollo de creatividad, así como ayudan a asentar y construir una inteligencia emocional eficaz (Belmonte, 2013).

Atendiendo a De Bono (2004) es totalmente obsoleta la idea de que la creatividad no es educable. Es más, añade que “la enseñanza implica voluntad, destreza y método” (p. 381):

- ◆ *Voluntad*, de la persona encargada de la educación de las técnicas creativas, quien debe mostrar decisión a lo largo del proceso.
- ◆ *Destreza*, es decir, un adecuado y avanzado talento creativo que pueda ser transferible de unas personas a otras.
- ◆ *Método*, también llamado procedimiento de enseñanza o metodología del pensamiento lateral. De Bono (2004) además sugiere que es preferible actuar de acuerdo a los dictámenes de un método concreto en vez de entremezclar varios al mismo tiempo. Esto es así debido a que puede generar confusión en el alumno.

Por otro lado, no todas las personas educadas en creatividad pueden ser consideradas geniales, puesto que se trata de un proceso que requiere de mucho tiempo y, en tal caso, sí que hay una fuerte carga desde el nacimiento (De Bono, 2004).

## ***2.4. Estudios previos sobre la relación entre la Creatividad, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico***

Tal y como se ha indicado a lo largo del marco teórico, tanto la creatividad como la inteligencia emocional son dos de los factores neuropsicológicos que más interesan en el terreno educativo. Es por ello, que actualmente se cuenta con diversos estudios en los que se relacionan con el rendimiento académico y el éxito en la escuela.

Por su parte, Tatliah et al. (2012) llevan a cabo un estudio en el que se busca analizar la influencia de la creatividad y la inteligencia emocional en la consecución del éxito académico. Dicha investigación, basada en una muestra total de 235 sujetos, concluye con una significativa relación entre la creatividad y la inteligencia emocional como factores predictores del éxito académico. Por ello, además, añaden que deberían formar parte del horario académico como una asignatura más para así optimizar la productividad académica. Además, Torrance (1960) realiza un apunte muy significativo, equiparando la relación entre los resultados de las pruebas creatividad y rendimiento académico con las de inteligencia. Finalmente, tanto en el modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997) como los modelos mixtos planteados por Goleman (1995) y Bar-On (1997), explicados con anterioridad, son favorables la influencia de la creatividad y la inteligencia emocional en el rendimiento académico.

Por otro lado, también es posible encontrar estudios postulados de manera contraria al anterior, como el de Hansenne y Legrand (2012) en el ámbito de la educación primaria. En este caso, la muestra la conforman un total de 73 sujetos y los resultados concluyen que, mientras que la creatividad sí actúa como un predictor del rendimiento académico, no ocurre lo mismo con la inteligencia emocional. Por su parte, González (2003), en su estudio concluye que el efecto que causa la creatividad en el rendimiento académico de los alumnos no es significativo, corroborado por el estudio elaborado por Belmonte (2013), quien dice que esta relación no es clara. Estos son varios de los numerosos estudios que no hace sino acrecentar la brecha que hay entre los autores que se postulan en defensa de la creatividad y la inteligencia emocional como precursores del rendimiento académico y los que no.

Con respecto al género ocurre algo similar. Existen controversias acerca de si el sexo de los alumnos es un factor diferencial en la evaluación de la inteligencia emocional y la creatividad. Por su parte, Naderi et al. (2010) sentencia su estudio afirmando que no se aprecian diferencias significativas entre la creatividad y el sexo con respecto al rendimiento académico alcanzado.

## **3. MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1. Objetivo / Hipótesis**

El **objetivo general** de la presente investigación es analizar la posible relación existente entre creatividad, inteligencia emocional y rendimiento académico de alumnos de 3º de Educación Primaria. De este objetivo general se desprenden los siguientes **objetivos específicos**:

- Objetivo específico 1: Examinar el nivel de Creatividad e Inteligencia Emocional del alumnado de 3º de Educación Primaria.
- Objetivo específico 2: Identificar, atendiendo al sexo de los alumnos, qué género presenta mayor desarrollo en Creatividad e Inteligencia Emocional.
- Objetivo específico 3: Estudiar si existe relación entre el desarrollo de la Creatividad y el de Inteligencia Emocional.
- Objetivo específico 4: Correlacionar el nivel de Creatividad, Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de la muestra.

Atendiendo a los objetivos específicos 2, 3 y 4, se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis del objetivo específico 2: Los alumnos de sexo femenino presentan un mayor desarrollo tanto en creatividad como en inteligencia emocional.

Hipótesis del objetivo específico 3: Existe correlación entre el desarrollo de la creatividad y el de inteligencia emocional.

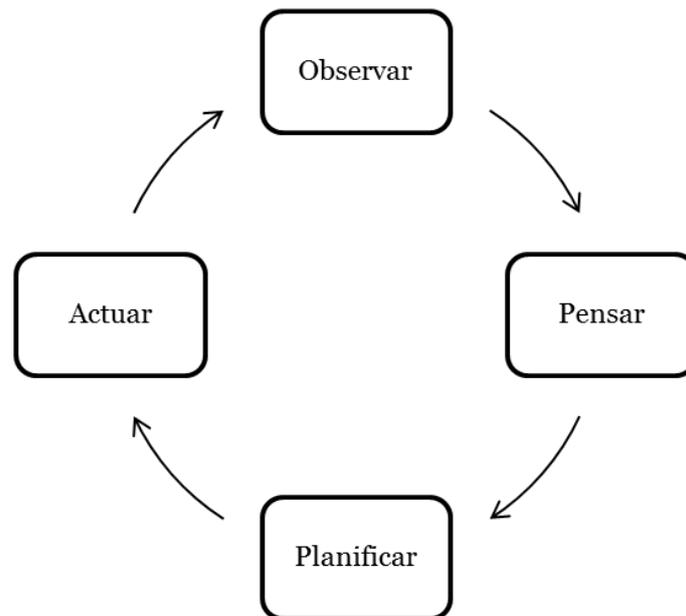
Hipótesis del objetivo específico 4: Se espera encontrar relación entre el nivel de desarrollo de inteligencia emocional, creatividad y éxito académico.

### **3.2. Diseño**

La presente investigación ha seguido un diseño de tipo estadístico descriptivo, cuantitativo-correlacional. Es descriptiva puesto que busca la obtención y análisis de los datos recogidos, así como describir un aspecto que se da en la realidad. Por otro lado se trata de un método cuantitativo-correlacional, ya que busca el estudio y el análisis de las relaciones existentes entre fenómenos tal y como se producen en la realidad, sin la manipulación de ninguna de sus variables.

Por otro lado, se ha llevado a cabo un trabajo de investigación-acción, también llamada c investigación en el aula. En este tipo de diseños se busca tomar decisiones sobre prácticas concretas, aportar información y, así, resolver los problemas cotidianos de la mejor manera posible. Se trata de un proceso cíclico conformado por cuatro etapas fundamentales:

- *Observar y medir* el problema al que se busca dar solución.
- *Pensar* cuál será la metodología óptima para alcanzar el objetivo deseado
- *Planificar* la actuación para alcanzar el objetivo.
- *Actuar*, llevar a cabo la planificación.



**Figura 2. Etapas del proceso de investigación-acción.**

Fuente: <http://slideplayer.es/slide/3243056/>

Una vez finalizado el proceso por primera vez, éste comienza de nuevo observando y midiendo las cosas que no han mejorado o que se podrían continuar mejorando, pensando cómo alcanzar el objetivo propuesto, etc. Se trata de buscar la excelencia y mejorar una conducta o problema concreto con su solución.

### **3.3. Población y muestra**

Para poder llevar a cabo la presente investigación, se ha contado con una muestra formada por un total de 37 sujetos (18 niños y 19 niñas) de 8 años de edad. Los participantes son todos estudiantes del C.E.I.P. San Sebastián, un colegio público integrador situado en la sierra de Guadarrama (Madrid), dando acogida a los estudiantes provenientes de las localidades de El Boalo, Cer-

ceda y Mataelpino. Este centro, ha sido seleccionado como uno de los primeros Centros Bilingües de la C.A.M. y es un referente en innovación y calidad educativa pública.

Socioeconómicamente hablando, las familias que forman parte de este colegio tienen su base en el sector servicios y, de un tiempo a esta parte, principalmente en el sector turístico que atrae tanto a la sierra de Madrid. El centro ha sufrido grandes cambios, tanto cuantitativos, como cualitativos, debido a la demanda de plazas y a la mejora de su calidad educativa. Asimismo, el aumento de inmigración ha hecho posible que la multiculturalidad tenga más cabida aun si cabe en un centro de fuerte arraigo rural.

El colegio, como se ha mencionado anteriormente, está dividido en tres secciones, dando así respuesta a las necesidades de tres poblaciones cercanas. El centro es, además, línea 5 desde 1º de Infantil hasta 3º de Primaria, y línea 4 desde 4º hasta 6º.

Las diferentes pruebas neuropsicológicas se han llevado a cabo en la sección de El Boalo con los niños de 8 años de 3º de Primaria. El muestreo ha sido de tipo incidental, puesto que ha sido la propia investigadora, la encargada de seleccionar los sujetos formantes de la muestra participante. Por otro lado, cabe mencionar que no ha sido necesaria la exclusión de ninguno de los sujetos ante la posibilidad de alteración de la muestra.

### ***3.4. Variables medidas e instrumentos aplicados***

Para la realización de la presente investigación, se han tenido en cuenta las siguientes variables:

- Resultados obtenidos en la prueba de creatividad.
- Resultados obtenidos en la prueba de Inteligencia Emocional.
- Rendimiento académico en forma de nota media del segundo trimestre del presente curso (2015/2016).

Para medir la creatividad, se ha utilizado la prueba “*CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*” (Corbalán et al., 2015). Se trata de una prueba sencilla y de aplicación rápida, 10 minutos aproximadamente, dirigida a niños (a partir de 6 años), adolescentes y adultos. Dicha aplicación puede ser de carácter individual o colectivo, aunque en este caso se le ha realizado a todos los sujetos a la vez. La finalidad de la prueba es la comprobación de la inteligencia creativa de las personas a través de la evaluación cognitiva de la creatividad como resultado del planteamiento de preguntas. Los resultados se encuentran baremados para todos los rangos de edad que abarca la prueba y se muestran en forma de percentiles. Para la realización de la prueba es imprescindible contar con el manual de aplicación, en el que se detallan claramente los pasos a seguir, los tiempos, así como la interpretación de los resultados; las 3 láminas sobre las que se van

a realizar las preguntas, además de un cronometro o similar que ayude en el manejo de los tiempos, puesto que se trata de uno de los factores fundamentales.

La puntuación de la prueba de creatividad CREA es tan elemental como su aplicación. Se centra en la premisa de que todas las preguntas formuladas son buenas, a excepción de si éstas son repetidas o parecidas. Además, tiene criterios específicos para la interpretación de cada una de esas preguntas, como las preguntas básicas, puntuadas con 1 punto, o aquellas que involucren a más de un esquema cognitivo a la vez, como las dobles (al punto básico, sumarían 1 adicional) o las triples (al punto básico, sumarían 2 adicionales). Finalmente, también tiene en cuenta a la hora de puntuar que cada una de las preguntas vaya en una línea diferente a la anterior. De este modo, una vez corregida la prueba, la creatividad del sujeto se puede dividir en:

- Baja, si ha obtenido entre 1 - 25 puntos.
- Media, si ha obtenido entre 26 - 74 puntos.
- Alta, si ha obtenido entre 75 - 99 puntos.

Por su parte, para medir la variable inteligencia emocional se ha utilizado el cuestionario “*Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)*” (Fernández-Berrocal et al., 2004). El TMMS-24 es una versión reducida pero totalmente validada del “*TMMS-48*” (Salovey et al., 1995), que estima el metaconocimiento de las emociones, aunque sostiene los elementos iniciales de la prueba con una fiabilidad adecuada. Concretamente, el TMMS-24 se centra en tres aspectos fundamentales del terreno de la inteligencia emocional medidos con 8 ítems respectivamente, como son la atención a las emociones, la claridad de los sentimientos y la reparación emocional. Para cada uno de los ítems que se formulan, el sujeto puede responder:

- Nada de acuerdo: 1 punto.
- Algo de acuerdo: 2 puntos.
- Bastante de acuerdo: 3 puntos.
- Muy de acuerdo: 4 puntos.
- Totalmente de acuerdo: 5 puntos.

Una vez estimada la puntuación total para cada uno de los tres aspectos en los que la prueba subdivide la inteligencia emocional, ésta sería su interpretación:

		<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
<b>Percepción</b>	Presta poca atención (debe mejorar)	< 21	< 24
	Adecuada	22- 32	25- 35
	Presta demasiada atención (debe mejorar)	> 33	> 36
<b>Comprensión</b>	Debe mejorar	< 25	< 23
	Adecuada	26- 35	24- 34
	Excelente	> 36	> 35
<b>Regulación</b>	Debe mejorar	< 23	< 23
	Adecuada	24- 35	24- 34
	Excelente	> 36	> 35

**Tabla 2. Evaluación de la Inteligencia Emocional.**

Fuente: <http://www2.uned.es/competencias-emocionales/TMMS24%20con%20referencias.pdf>

Por otro lado, con el objetivo de obtener un resultado global sobre la inteligencia emocional, se ha realizado un sumatorio de los tres aspectos que mide la prueba. Atendiendo a la puntuación obtenida en el sumatorio, la inteligencia emocional puede ser:

- Baja, si ha obtenido entre 24 - 55 puntos.
- Media, si ha obtenido entre 56 - 88 puntos.
- Alta, si ha obtenido entre 89 - 120 puntos.

Finalmente, para la medición del rendimiento académico se ha utilizado el boletín de notas de cada uno de los alumnos participantes. Con el objetivo de obtener los datos más actualizados posibles, la atención se ha centrado específicamente en los resultados del segundo trimestre del presente curso escolar (2015/2016), que ha abarcado de enero a marzo. Con los resultados de todas las asignaturas, un total de siete, se ha procedido a hallar la media aritmética, que aporta la visión más global del rendimiento del alumno. Atendiendo a las puntuaciones regidas en España con respecto al rendimiento académico, éstas pueden ser:

	<b>Puntuación</b>	<b>Rendimiento</b>
<b>Sobresaliente</b>	9 - 10	Alto
<b>Notable</b>	7 - 8	Medio - Alto
<b>Bien</b>	6	Medio
<b>Suficiente</b>	5	Medio - Bajo
<b>Insuficiente</b>	0 - 4	Bajo

Tabla 3. *Relación entre la puntuación obtenida en el boletín de notas y el rendimiento académico.*

### 3.5. Procedimiento

En primer lugar, la investigadora se puso en contacto con el C.E.I.P.S.O. San Sebastián, que colaboró muy amablemente en todo momento facilitando los trámites en la medida de lo posible. A continuación, se procedió a la elaboración de la carta de consentimiento informado de acuerdo a una plantilla elaborada por el colegio, así como a su recogida una vez firmada por las familias. En ella, se aseguró el anonimato de los alumnos y los resultados obtenidos en cada prueba para asegurar en todo momento la confidencialidad y la seguridad de los padres. Una vez hecho el recuento del número total de alumnos participantes en las pruebas, se procedió a la preparación de las mismas.

Posteriormente, tuvo lugar la recogida colectiva de datos por parte de la investigadora en las mismas instalaciones del centro. En primer lugar se procedió a recoger los datos de la prueba de creatividad y, a continuación, de la de inteligencia emocional. Mientras tanto, los alumnos cuyos padres no habían autorizado la prueba, quedaron a cargo del tutor de la clase. La duración total de la administración de las pruebas, pese a su brevedad en sí, se alargó durante media hora aproximadamente. Al comienzo de las mismas, se recordó a los alumnos que las pruebas eran de carácter privado y nadie más, aparte de la investigadora, iba a tener acceso a ellas. De este modo, se trató de evitar el efecto negativo de la deseabilidad social, además de asegurar la sinceridad en las respuestas.

Finalmente, y previa solicitud, el centro escolar puso a disposición de la investigación las calificaciones obtenidas por los alumnos durante la segunda evaluación del curso.

### 3.6. Análisis de datos

El análisis de datos se ha realizado mediante el programa estadístico SPSS Statistics 19.0.

Para dar respuesta al objetivo específico 1, se ha realizado el análisis descriptivo de las variables para la obtención de la media, la desviación típica, el mínimo y el máximo.

Con respecto al objetivo específico 2, que plantea las diferencias en creatividad e inteligencia emocional atendiendo al sexo, se ha obtenido la media en hombres y mujeres y la significatividad. Además, se ha realizado la prueba U de Mann Whitney.

Para el objetivo específico 3, que busca estudiar si existe relación entre el desarrollo de la creatividad y el de inteligencia emocional, se ha procedido mediante el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson entre ambas variables.

Finalmente, para el objetivo específico 4, encargado de correlacionar el nivel de creatividad, inteligencia emocional y el rendimiento académico de la muestra, se ha seguido el mismo camino que en el caso anterior, estudiando así el coeficiente de correlación de Pearson entre las variables.

## 4. RESULTADOS

A lo largo de este apartado, se va a proceder a la presentación de los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos específicos tras el análisis estadístico.

El **objetivo específico 1** se centra en examinar el nivel de Creatividad e Inteligencia Emocional del alumnado de 3º de Educación Primaria. Para ello, se ha procedido al análisis de los estadísticos descriptivos correspondientes a la media, desviación Típica (D.T.), mínimo (Mín.) y máximo (Máx.). Los resultados obtenidos durante el análisis se pueden observar en la Tabla 4.

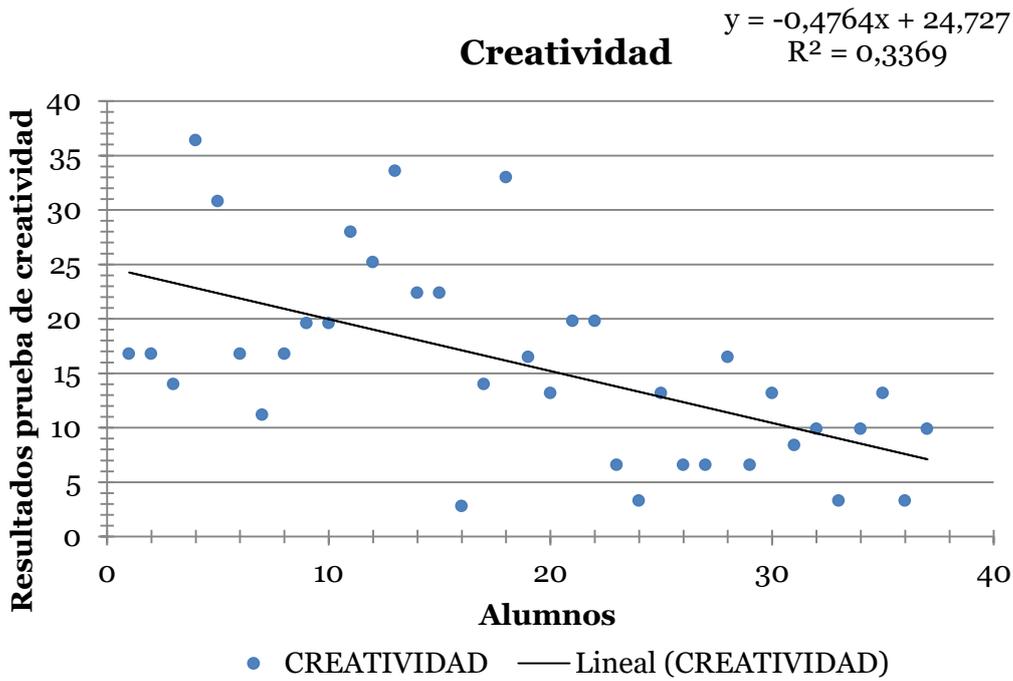
**Tabla 4. Datos descriptivos de las variables.**

<b>Variables</b>	<b>Media</b>	<b>D. T.</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>
<b>Creatividad</b>	15.67	8.88	2.8	36.4
<b>Inteligencia Emocional</b>	85.59	12.20	61	117
<b>Rendimiento Académico</b>	7.55	1.17	4.57	9

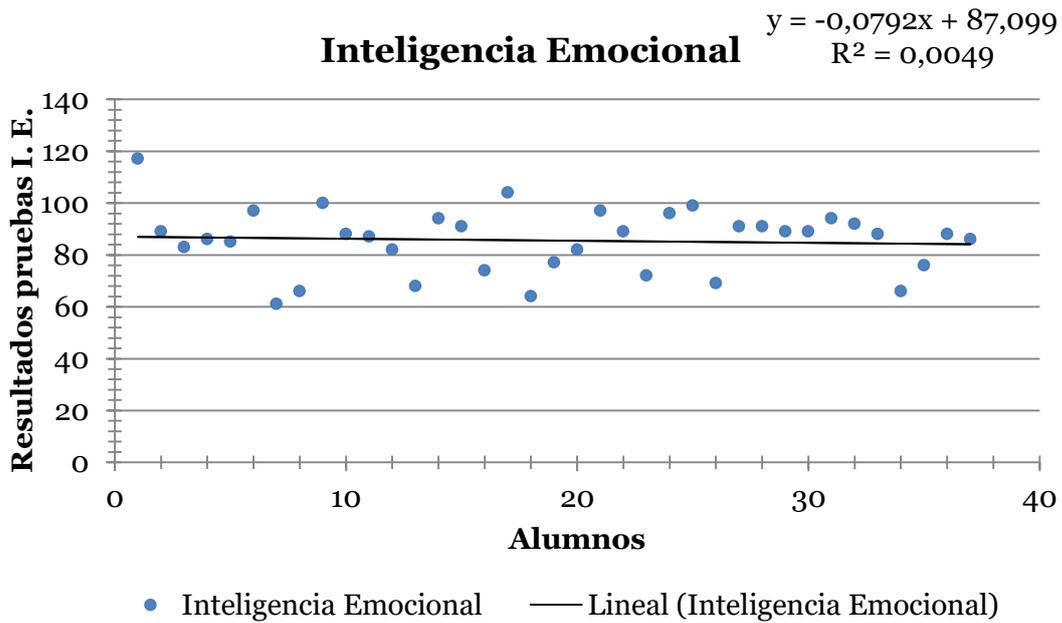
D.T: Desviación Típica; Mín: Mínimo; Máx: Máximo

Los resultados obtenidos durante la prueba muestran, en primer lugar, una media en creatividad baja y una inteligencia emocional que podría considerarse media – alta. Con respecto al rendimiento académico, la media muestra que éste es medio – alto. Además, se puede apreciar que la puntuación mínima en creatividad entra dentro de lo que se considera una creatividad baja y la máxima en los parámetros de la creatividad media. Con respecto a la inteligencia emocional, la puntuación mínima obtenida es considerada como media, mientras que la puntuación máxima corresponde al intervalo de una inteligencia emocional alta.

Finalmente, atendiendo al rendimiento escolar, el alumno con la puntuación más baja y, por lo tanto, mínimo del análisis, correspondería a una puntuación baja, mientras que el máximo, alcanzaría el nivel alto.



**Figura 3.** Diagrama de dispersión de la variable Creatividad.



**Figura 4.** Diagrama de dispersión de la variable Inteligencia Emocional.

Por otro lado, la dispersión de la creatividad y de la inteligencia emocional se ha mostrado en los diagramas anteriores. En el caso de la variable creatividad, los resultados obtenidos son muy dispares, mientras que en el caso de la inteligencia emocional, éstos son más estables ya que generalmente parecen situarse entre 80 y 100 puntos para la mayoría de los casos.

El **objetivo específico 2** se centra en identificar, atendiendo al sexo de los alumnos, qué género presenta mayor desarrollo en Creatividad e Inteligencia Emocional. Los resultados obtenidos tras la realización de la media y de la prueba *U de Mann Whitney* se presentan en la Tabla 5.

**Tabla 5. Diferencias según el sexo en la Creatividad e Inteligencia Emocional.**

<b>Variables</b>	<b><i>h</i></b>	<b><i>m</i></b>	<b><i>U</i></b>	<b><i>p</i></b>
<b>Creatividad</b>	14.58	16.70	153	.583
<b>Inteligencia Emocional</b>	89.88	81.52	113	.078

*h*: media en el sexo masculino; *m*: media en el sexo femenino

*U*: estadístico *U* de Mann Whitney

*p*: significatividad

Tal y como se puede observar, la media indica que las mujeres presentan un desarrollo ligeramente superior en creatividad, ocurriendo lo contrario en inteligencia emocional.

Por otro lado, los resultados arrojados por las pruebas indican que éstos no son estadísticamente significativos, no habiendo por consiguiente diferencias atendiendo al sexo en el nivel de creatividad y el de inteligencia emocional.

Con respecto a la hipótesis inicialmente planteada para este objetivo, que decía que los alumnos de sexo femenino presentan un mayor desarrollo tanto en creatividad como en inteligencia emocional; no se ha cumplido. Si bien es cierto que en el caso de la creatividad, las mujeres presentan una media más elevada que la de los hombres, la correlación no es estadísticamente significativa.

Por su parte, el **objetivo específico 3**, se centra en estudiar si existe relación entre el desarrollo de la Creatividad y el de Inteligencia Emocional. Para ello, se ha procedido a estudiar el *coeficiente de correlación de Pearson*, tal y como se presenta en la Tabla 6.

**Tabla 6. Correlaciones entre el desarrollo de la Creatividad y la Inteligencia Emocional.**

<b>Variables</b>	<b>Creatividad</b>
<b>Inteligencia Emocional</b>	<i>r</i> -.056
	<i>p</i> .743

*r*: coeficiente de Pearson; *p*: significatividad

Tal y como se puede apreciar, en este caso no existe correlación entre el desarrollo de la creatividad y el de la inteligencia emocional, ya que los resultados nos indican que no son estadísticamente significativos.

Atendiendo a la hipótesis inicial del objetivo específico 3, que indicaba la existe de correlación entre el desarrollo de la creatividad y el de inteligencia emocional, tampoco se ha cumplido, puesto que la correlación no ha resultado ser estadísticamente significativa.

Finalmente, para el **objetivo específico 4**, centrado en correlacionar el nivel de Creatividad, Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de la muestra, se ha procedido al igual que en el caso anterior, a hallar el *coeficiente de correlación de Pearson*. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 7.

**Tabla 7. Correlaciones entre el desarrollo de la Creatividad, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico.**

<b>VARIABLES</b>		<b>Creatividad</b>	<b>Inteligencia Emocional</b>	<b>Rendimiento Académico</b>
<b>Creatividad</b>	r	-	-.056	-.131
	p	-	.743	.438
<b>Inteligencia Emocional</b>	r	-.056	-	.269
	p	.743	-	.107
<b>Rendimiento Académico</b>	r	-.131	.269	-
	p	.438	.107	-

r: coeficiente de Pearson; p: significatividad

Atendiendo a los resultados obtenidos en el estudio, se observa que no existe correlación entre ninguna de las variables, es decir, los resultados no son estadísticamente significativos.

Sobre la hipótesis del objetivo específico 4, que sugería la relación entre el nivel de desarrollo de inteligencia emocional, creatividad y éxito académico, tampoco se ha cumplido, al igual que en los casos anteriores. Del mismo modo, los resultados obtenidos en la correlación no son estadísticamente significativos.

## **5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

### **5.1 Presentación**

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, la creatividad y la inteligencia emocional son dos de las cualidades personales sobre las que más se ha trabajado debido al interés que generan en el ámbito de la educación. Si bien es cierto, a pesar de todo ese trabajo, no siempre se acaba trasladando a las aulas, lo que para muchos resulta del todo insuficiente.

Tomando esta referencia como punto de partida, en el presente programa de intervención se pretenden desarrollar la creatividad y la inteligencia emocional, tanto de manera individual, como ambas en conjunto. De este modo, se esperan obtener o incrementar las habilidades en el proceso de aprendizaje, así como conseguir que éste sea lo más significativo posible para el alumno. Así, se tratará reflejar ese desarrollo principalmente en el éxito académico. Tal y como García (2012) argumenta, el éxito académico se ve influenciado por numerosos factores, de los que los más importantes son las emociones y la cognición. Del mismo modo, la creatividad juega un papel fundamental en ese proceso. En la actualidad es totalmente frecuente la idea de innovación educativa, pero, sin embargo, en pocas ocasiones es observable realmente que este hecho se produzca (Marina, 2013).

Por todo ello, este programa de intervención tratará de dar respuesta a todas esas inquietudes para mejorar, en la medida de lo posible, la formación más integral de los alumnos.

### **5.2 Objetivos**

Con la realización del siguiente programa de intervención se busca alcanzar los siguientes objetivos:

- Mejorar el desarrollo de la creatividad en los alumnos, no solo en las tareas escolares sino como forma de pensamiento.
- Fomentar y desarrollar la inteligencia emocional en el día a día de los alumnos.
- Concienciar acerca de la importancia de la creatividad y de la inteligencia emocional como elementos característicos y fundamentales en las personas.
- Analizar las diferentes repercusiones que tienen, tanto la creatividad como la inteligencia emocional en el rendimiento académico.

### 5.3 Metodología

El presente programa de intervención está diseñado para ser llevado a cabo en un centro escolar, concretamente, por un profesor de aula con la participación de sus alumnos. Además de la participación de los anteriormente mencionados, es muy importante que toda la comunidad educativa que rodea al centro apoye y colabore con la iniciativa.

Por otro lado, es fundamental destacar los diferentes papeles que van a tomar parte en esta intervención y que van a ser relevantes para el correcto desarrollo de la misma. A continuación se detalla el papel de cada uno:

Con respecto al profesor, seguirá una metodología activa a la vez que reflexiva, adaptándose a la actividad en cuestión. Ha de fomentar, también el trabajo colaborativo de los alumnos, así como ejercer de guía y modelo para ellos. Es importante la idea del trabajo en equipo, así como compartir los éxitos y fracasos. Además, ha de fomentar la idea de que todas las propuestas y comentarios son buenos y han de ser escuchados con atención. Debe fomentar un espacio para el diálogo, la creación, el pensamiento crítico y las relaciones, tanto con uno mismo como con los demás. De este modo, a lo largo de todo el programa de intervención se verá reflejado el trabajo de la inteligencia emocional y de la creatividad. Finalmente, habrá de tener en cuenta y gestionar los tiempos y espacios necesarios para poder llevar a cabo el programa con garantías de éxito.

Por parte del alumno, es importante que muestre atención y entusiasmo por las actividades mediante su participación en ellas. Del mismo modo, es clave la idea de investigar o conocer aspectos de uno mismo y de los demás menos comunes o desconocidos. En este punto, serán fundamentales los conocimientos previos y la base que tengan sobre creatividad e inteligencia emocional. Por otro lado, es importante que conozca que el espacio de trabajo se encuentra libre de prejuicios, con el fin de que no tenga una actitud temerosa ante el qué dirán o pensarán el resto de compañeros acerca de las ideas expresadas.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el programa de intervención se llevará a cabo en diferentes sesiones de una duración aproximada de una hora cada una. En ellas, se trabajarán tanto la creatividad como la inteligencia emocional, aisladamente y en conjunto. Uno de los beneficios más importantes que presentan estas dos variables a la hora de trabajar es que son perfectamente complementarias, enriqueciendo así cualquier actividad.

## 5.4 Actividades

En este apartado se detallan cada una de las actividades del programa de intervención. Es importante mencionar que, a pesar de que cada una de ellas lleva un peso mayor en Creatividad o Inteligencia Emocional, generalmente todas tratan ambos aspectos de manera simultánea.

A continuación se presentan cada una de las actividades elaboradas para el plan de intervención:

### ACTIVIDAD 1: EL BUZÓN DE LA CLASE

---

**OBJETIVO:** Crear un espacio en clase en el que los alumnos puedan dejar por escrito lo que piensan acerca de sus compañeros de clase así como de la dinámica del grupo en general, así como aprender a expresar las emociones.

**CONTENIDO:** Inteligencia Emocional

---

**AGRUPAMIENTO:** Colectivo

---

#### **MATERIAL NECESARIO:**

Para llevar a cabo esta actividad, será necesaria la realización de dos buzones, para los que se utilizarán cajas de cartón recicladas (tipo calzado). Posteriormente, los alumnos participarán en su decoración y en la creación de las etiquetas identificativas de cada uno de los buzones. El primero de ellos se llamará “*Sugerencias*”, buzón de tipo más genérico, y el segundo “*Me gustaría decirte que...*”, para comentarios de carácter personal.

#### **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Una vez a la semana tendrá lugar la asamblea en la que se abran y se lean los comentarios depositados en los buzones. A lo largo de esa semana, los alumnos que lo consideren habrán ido depositando en el momento que crean oportuno cada uno de sus comentarios. Éstos pueden ser de carácter anónimo o, si lo desean, nominativos. Se trata en todo momento de favorecer la comunicación, evitando que los alumnos se sientan comprometidos.

Con respecto al buzón “*Sugerencias*”, la temática de los comentarios será de tipo más estructural, es decir, se tratarán las ideas que los alumnos sugieran para favorecer la dinámica de clase, el aprendizaje o, incluso, feedback a los propios profesores, como por ejemplo: “Me gusta cuando trabajamos en grupo. Me siento bien ayudando a mis compañeros y agradezco que me ayuden a mi cuando lo necesito”. Se trata de sugerencias que ayuden a favorecer la dinámica y el clima de la clase como grupo.

---

Con respecto al buzón “*Me gustaría decirte que...*”, será de uso exclusivo para comentarios acerca de compañeros. Han de ser en todo momento de tipo constructivo, tomando como base la premisa de que todos aprendemos de los errores y que nos gusta que se nos reconozcan las buenas conductas. Estos comentarios pueden ser de todo tipo. En primer lugar, tendrán cabida los comentarios en los que se:

- Elogien las actitudes de otros compañeros. Ej. “Me encanta estar con Claudia; siempre viene contento al cole”.
- Concreten actitudes que nos hacen sentir mal y nos gustaría que otra persona cambiara. Ej. “A veces me molesta cuando Pedro me dice que soy muy bajito delante de otros, me hace sentir mucha vergüenza”.
- Premien esfuerzos por mejorar. Ej. “Creo que Javier está mejorando mucho y se está esforzando en no ser tan mandón”.

Del mismo modo, una vez leído el comentario, se pedirá la participación de los alumnos para favorecer la comunicación del grupo. Se tratará de poner nombre al sentimiento que predomina en cada comentario y a las consecuencias que éste puede acarrear. Además, se buscará una solución a aquellos comentarios de tipo más negativo o de mejora y se premiará con una gran ovación a aquellos compañeros que estén haciendo el esfuerzo de mejorar y reciban elogios.

## ACTIVIDAD 2: EL EMOCIONARIO

---

**OBJETIVO:** Aprender a nombrar los sentimientos y a diferenciar unos de otros que puedan ser similares.

**CONTENIDO:** Inteligencia Emocional y Creatividad

---

**AGRUPAMIENTO:** Individual

---

### MATERIAL NECESARIO:

Hojas en blanco, cartulina para la portada y contraportada, materiales para escribir, dibujar y decorar el libro.

Apoyo profesor: Núñez, C. y Valcárcel, R. (2014). *Emocionario. Di lo que sientes*. Madrid: Palabras Aladas.

### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

El *Emocionario* se centra en la idea de crear un diccionario de emociones. Para ello, los alumnos tendrán que hacer introspección acerca de sus propios sentimientos, así como los de los de-

más. Han de ser capaces de encontrar el nombre adecuado para el sentimiento que identifique esas características.

Cada sentimiento tendrá su propia página del libro y, una vez encontrado, se trata de realizar una descripción lo más detallada del mismo. Para ello se podrán dar ejemplos, oponerlo a otros sentimientos o buscar alguno parecido.

Con el objetivo de que los alumnos lo comprendan mejor, se les mostrará como ejemplo antes de comenzar la actividad el Emocionario propuesto por Núñez y Valcárcel (2014). En él, se habla de un total de cuarenta y dos emociones, como por ejemplo:

### **Compasión**

Hay quienes la llaman ‘conmiseración’ o ‘lástima’.

La compasión es la pena que nos provoca la desgracia de los demás.

¿A qué nos motiva la compasión?

Nos motiva a ayudar a quien está sufriendo. Puede ser un pariente o un desconocido. Incluso puede tratarse del personaje que habita en un libro, como un zorro que ha perdido a su familia. Eso nos despierta el deseo de abrazarlo para aliviar su tristeza.

Si un ser querido la pasa mal y no lo ayudamos, es muy probable que entremos en el territorio del remordimiento.

Núñez y Valcárcel (2014). *Emocionario. Di lo que sientes*.

## **ACTIVIDAD 3: MI MARCIANO EN LA TIERRA**

---

**OBJETIVO:** Desarrollar la creatividad por medio del dibujo.

**CONTENIDO:** Creatividad

---

**AGRUPAMIENTO:** Grupos de 4-5 personas

---

### **MATERIAL NECESARIO:**

Cada persona del grupo tendrá que tener un folio doblado en forma de acordeón con tantos pliegues como participantes tenga el grupo. Además, tendrán que tener acceso a pinturas, rotuladores, decoraciones...

---

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Se trata de una actividad muy sencilla y amena que va a ser elaborada entre todos los miembros del grupo al mismo tiempo, en forma de trabajo colaborativo, ya que todos los alumnos participarán en todos los dibujos de los miembros de su equipo.

Para ello, los alumnos tendrán que ponerse en la piel de un marciano que ha venido de vacaciones a la Tierra y no tenía demasiado claro cuál era el atuendo más apropiado para la ocasión. Entonces, cada alumno empezará a dibujar la cabeza de su marciano con las características fisionómicas particulares que le quiera dar, así como complementos que le quiera añadir para ir bien equipado en sus vacaciones. Posteriormente, y sin revelar el dibujo del marciano, se los intercambiarán entre sí. A continuación y con el dibujo en la mano de un compañero diferente, se continuará con el torso del marciano, con la cadera, piernas y, finalmente, pies.

Una vez finalizado el dibujo a ciegas del marciano, regresarán a su dibujante original y los desplegarán para contemplar el resultado final.

---

**ACTIVIDAD 4: MÍMICA**

---

**OBJETIVO:** Mejorar la relación entre los miembros de la clase, así como aprender a expresar los sentimientos a través del cuerpo.

**CONTENIDO:** Inteligencia Emocional

---

**AGRUPAMIENTO:** Parejas

---

**MATERIAL NECESARIO:**

Para realizar esta actividad no será necesario contar con ningún material especial. Tan solo será importante despejar las mesas y las sillas de la clase para dar amplitud y libertad de movimientos o, en su defecto, buscar un espacio que pueda suplir dicha necesidad.

---

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Por parejas y un alumno enfrente del otro, deberán tratar de averiguar a qué sentimiento le está haciendo referencia su compañero, así como saber nombrarlo. Para ello, es fundamental prestar gran atención a las expresiones de la cara, así como a los movimientos realizados con el resto del cuerpo, puesto que no se podrá hablar durante la mímica.

Una vez uno de los miembros de la pareja haya averiguado el sentimiento que el compañero le esté tratando de mostrar, se cambiará el turno y el que antes adivinaba es ahora el encargado de

---

la mímica.

---

### ACTIVIDAD 5: SUCESIONES

---

**OBJETIVO:** Desarrollar la lógica y la orientación espacial de los alumnos a través del dibujo.

**CONTENIDO:** Lógica, orientación espacial y creatividad

---

**AGRUPAMIENTO:** Individual

---

#### **MATERIAL NECESARIO:**

Serán necesarias las fichas (*Anexo 3*) para rellenar, que serán entregadas por el profesor.

#### **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

El profesor entregará a cada alumno su ficha correspondiente. Una vez todos tengan un ejemplar, se realizará una breve explicación del enunciado, así como se dará un ejemplo de sucesión diferente a los que aparecen en la ficha.

Finalmente, serán los propios alumnos los encargados de inventarse dos sucesiones cada uno, que serán recogidas por el profesor y unificadas en un documento. Una vez se tenga la colección de sucesiones de los alumnos, se repartirá un ejemplar a cada uno para que traten de resolverlas.

---

### ACTIVIDAD 6: ORQUESTADOS

---

**OBJETIVO:** Fomentar y desarrollar la creatividad y la inteligencia emocional a través de la música.

**CONTENIDO:** Inteligencia Emocional y Creatividad

---

**AGRUPAMIENTO:** Colectivo

---

#### **MATERIAL NECESARIO:**

Material reciclado para la fabricación de los diferentes instrumentos musicales que formen parte de la orquesta.

#### **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

La actividad se encuentra dividida en tres fases o etapas:

En primer lugar, los alumnos de la clase en colaboración unos con otros, van a componer una can-

---

ción acerca de los sentimientos que tienen ellos como grupo. Para ello, tendrán que tener en cuenta todo lo aprendido acerca de los sentimientos, hacer uso de su pensamiento crítico, así como de sus habilidades lingüísticas.

A continuación, la creación de los diferentes instrumentos musicales con los que se va a interpretar la canción compuesta previamente.

Finalmente, procederán a cantar y a interpretar con los instrumentos y la canción trabajada.

---

### **ACTIVIDAD 7: LAS AVENTURAS DE TINTIN**

---

**OBJETIVO:** Desarrollar las habilidades creativas en los alumnos, así como la escritura.

**CONTENIDO:** Creatividad

---

**AGRUPAMIENTO:** Individual

---

**MATERIAL NECESARIO:**

Un folio en tamaño DIN A-3 y materiales para dibujar, colorear y escribir.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Tomando como base los clásicos cómics de las aventuras de Tintín, se le va a entregar a cada alumno una lámina con una historia diferente. En primer lugar, tendrán que leer el comienzo de la historia y observar los dibujos para identificar la trama.

A continuación, se pedirá a los alumnos que dibujen y escriban las seis viñetas que, según su criterio, finalizarían la historia.

---

### **ACTIVIDAD 8: PONGO A PRUEBA MIS SENTIDOS**

---

**OBJETIVO:** Aprender a describir diferentes situaciones cotidianas a través de los sentidos.

**CONTENIDO:** Inteligencia Emocional, Creatividad y los Sentidos.

---

**AGRUPAMIENTO:** Grupos de 3 alumnos

---

**MATERIAL NECESARIO:**

Para el desarrollo de esta actividad, cada grupo de niños contará con una plantilla, proporciona-

---

da por el profesor, en la que van a ir realizando las anotaciones pertinentes.

### **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Una vez cada grupo tenga a su disposición una plantilla de anotaciones, se les ofrecerán unos minutos para leerla. Una vez leída, el profesor encargado de la actividad la comentará con los alumnos. Se trata de una actividad aparentemente sencilla, pero requiere de una gran atención por parte de los alumnos, así como de la capacidad para saber expresar ideas abstractas.

La plantilla de la actividad, así como los enunciados correspondientes a la misma, se presentan en el *Anexo 4*.

---

## **ACTIVIDAD 9: MI SEMÁFORO DE LAS EMOCIONES**

---

**OBJETIVO:** Aprender a identificar los sentimientos propios para ser capaces de expresarlos a los demás.

**CONTENIDO:** Inteligencia Emocional

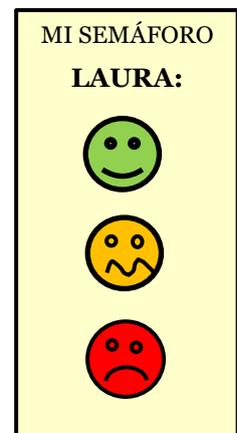
---

**AGRUPAMIENTO:** Individual

---

### **MATERIAL NECESARIO:**

Esta actividad es muy sencilla en cuanto al material requerido. Para poder llevarla a cabo, es necesaria una cartulina blanca por cada dos alumnos (ya que sólo usarán media cada uno), así como diferentes cartulinas de color verde, amarillo y rojo. Así mismo, serán necesarias unas tiras de velcro para poder pegar el color del semáforo que más se identifique con el alumno en cada momento.



### **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

El semáforo de cada alumno será muy útil para el desarrollo de la jornada escolar en general, principalmente para aquellos alumnos a los que les cueste expresar sus emociones, llegando incluso a interferir en su relación con los demás compañeros. El semáforo puede ser una herramienta portátil para aquellos alumnos que crean que la pueden necesitar a lo largo del día, aunque también puede permanecer pegada a la mesa del alumno o en algún lugar de clase visible para todos. La decisión de si llevar el semáforo o dejarlo en clase se dejará tomarla a los alumnos, aunque es necesario que el profesor o tutor oriente al alumno en esta decisión.

Es importante que todos los alumnos conozcan bien el código de colores para poder actuar en con-

---

secuencia. El significado de los colores del semáforo puede estar sujeto a variaciones, puesto que lo más interesante sería acordarlo teniendo en cuenta las opiniones de los alumnos. El código que se plantea en este caso es el siguiente:

- *Verde*. Me siento bien, alegre, contento. Me apetece jugar, ayudar, hablar y estar con mis amigos.
- *Amarillo*. No es el mejor momento del día. Aun así, me apetece intentar sentirme mejor. Podemos jugar y hablar juntos, pero perdóname si en algún momento no soy el/la de siempre.
- *Rojo*. Hoy no es mi día. No me siento bien y me apetece estar solo. Cuando me sienta mejor me acercaré yo a hablar; mientras tanto, prefiero que se me pase.

### ACTIVIDAD 10: EL PATIO DE MI COLE

---

<b>OBJETIVO:</b> Realizar introspección de forma creativa a través de diferentes situaciones cotidianas del ambiente escolar atendiendo a cómo nos hacen sentir.	<b>CONTENIDO:</b> Creatividad e Inteligencia Emocional
	<b>AGRUPAMIENTO:</b> Grupos de 6-7 personas

---

#### MATERIAL NECESARIO:

Hojas y papel para apuntar los diálogos del role-playing, así como las plantillas para anotar de los que observan.

#### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

La presente actividad está basada en una de las propuestas por Renom et al. (2011). En ella, un grupo de alumnos (6-7) va a plantear una situación, en la que cada participante va a adquirir un rol diferente. Teniendo en cuenta la situación que plantea el grupo de alumnos “actores”, los “observadores” tendrán que anotar sus comentarios teniendo en cuenta las preguntas que se les plantean.

Es importante que los actores tomen totalmente en serio el papel que llevan a cabo, así como remarcar la importancia de hacer reflexión acerca de cuándo han presenciado situaciones similares en el colegio.

Renom et al. (2011, pp. 287-288) plantean la siguiente situación y la siguiente ficha de anotaciones, pero es totalmente adaptable y extrapolable a muchas otras situaciones cotidianas:

PERSONAJE	ORDEN
<b>María</b>	Estás en clase haciendo los deberes y te comportas como siempre.
<b>Amigo 1</b>	No le vas a hablar nunca más.
<b>Amigo 2</b>	Si te pide alguna cosa no se la dejarás.
<b>Amigo 3</b>	Te comportas como siempre con ella, con normalidad.
<b>Amigo invitado 1</b>	Les das coba, te haces el simpático.
<b>Amigo invitado 2</b>	Explicas a tus compañeros lo bien que te lo has pasado.
<b>Amigo invitado 3</b>	Te sientas a su lado para ayudarla en lo que necesite.

Actores	Valora la actuación de tus compañeros (rencorosa, sincera, comprensiva, educada, etc.)	¿Qué sientes al ver la actuación de los actores? Rabia, ira, felicidad, odio, tristeza, alegría, compasión, etc.	¿Cómo hubieras actuado?	¿Cómo reacciona María ante la actuación de cada uno de sus compañeros?
<b>María</b>				
<b>Amigo 1</b>				
...				

### ACTIVIDAD 11: ¡NO ES LO QUE PARECE!

**OBJETIVO:** Aprender a buscar alternativas ante planteamientos comunes.

**CONTENIDO:** Creatividad

**AGRUPAMIENTO:** grupos de 3-4 personas

#### MATERIAL NECESARIO:

Pizarra digital interactiva, folios, lápices, gomas y materiales para colorear.

#### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

En primer lugar, se procede a la realización de los grupos. El profesor o tutor encargado durante la realización de la actividad, deberá tratar de favorecer los grupos entre los alumnos que generalmente no pasan tiempo juntos con el objetivo de darle una oportunidad a relaciones a las que, por un motivo u otro, no son tan afines.

---

A continuación, se mostrará en la pizarra digital una imagen de un objeto convencional, como por ejemplo, un sacacorchos. La imagen será mostrada durante dos minutos, en los cuales los alumnos deberán prestar toda la atención posible y tratar de imaginar usos alternativos para dicho objeto.

En un primer lugar, se puede realizar la actividad de forma en que termine en cuanto todos los grupos hayan expuesto las utilidades del objeto; aunque también se le pueden aportar tintes competitivos para que tenga más emoción.

---

### **ACTIVIDAD 12: ¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE GUSTA DE MI?**

---

**OBJETIVO:** Reflexionar acerca de uno mismo y de los demás, así como mejorar el autoestima.

**CONTENIDO:** Inteligencia Emocional

---

**AGRUPAMIENTO:** Colectivo

---

#### **MATERIAL NECESARIO:**

Cada alumno deberá llevar a clase una camiseta básica de color blanco para pintar en ella. El colegio aportará los rotuladores textiles.

#### **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Cada alumno deberá llevar puesta su camiseta de color blanco. Una vez preparados, el profesor encargado en la actividad, repartirá a cada alumno una lista de la clase. Una vez todos tengan su lista, se darán 10 minutos para reflexionar sobre qué es lo que más les gusta de cada uno de sus compañeros. Es importante recalcar que ha de ser algo real y fruto de la reflexión.

Una vez todos hayan terminado de escribir lo que más les gusta de sus compañeros de clase, llega el momento de plasmarlo en las camisetas con los rotuladores textiles.

Una vez hayan terminado, se realizará una pequeña asamblea en la que se lean los comentarios de cada uno, así como tratar de encontrar el motivo que lleva a los compañeros a pensar así de cada uno.

### ACTIVIDAD 13: LOS SEIS SOMBREROS PARA PENSAR

---

**OBJETIVO:** Trabajar los diferentes estilos de pensamiento para la resolución de problemas.

**CONTENIDO:** Creatividad

**AGRUPAMIENTO:** grupos de 6 alumnos

---

#### **MATERIAL NECESARIO:**

Para esta actividad no será necesario ningún material especial, tan solo unas hojas y lápices para anotar las ideas que vayan surgiendo durante el proceso.

#### **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Tomando como referencia los *Seis sombreros para pensar* de De Bono (1988) a cada grupo se le asignará una situación específica, en la que cada miembro adoptará un rol diferente atendiendo a los seis tipos de pensamiento que plantea el autor.

Por ejemplo, se plantea la situación: “*Te vas a ir de viaje y vas con mucho retraso al aeropuerto*”. Ante esta situación, los miembros del grupo se repartirán los roles o tipos de pensamiento siguientes:

- *Informativo* (sombrero blanco), principalmente centrado en los datos e información.
- *Emocional* (sombrero rojo), se centra en las emociones, en la intuición sin justificación.
- *Pesimista* (sombrero negro), mayormente centrado en lo negativo.
- *Creativo* (sombrero verde), utiliza la imaginación.
- *Optimista* (sombrero amarillo), tiene en cuenta los aspectos positivos, los beneficios de la situación.
- *Ejecutivo* (sombrero azul), resume las diferentes aportaciones para llegar a conclusiones de prácticas.

El resto de la clase tendrá que permanecer atenta a la actuación de los compañeros puesto que habrán de llegar a un consenso acerca de quién de los actores llevaba el sombrero de cada color. Además, también se pueden añadir ideas que no se hayan visto durante la actuación. Tras la actuación del primer grupo, lo hará el segundo y así sucesivamente.

Para finalizar, se realizará una reflexión individual y colectiva acerca de qué tipo o tipos de pensamiento creen ellos que es el más eficaz, así como el que creen ellos que tienden a utilizar con mayor frecuencia.

## ACTIVIDAD 14: ¿DÓNDE ESTOY?

---

<b>OBJETIVO:</b> Desarrollar el auto-concepto y el autoestima, así como fomentar la creatividad.	<b>CONTENIDO:</b> Inteligencia Emocional y Creatividad
--	--

---

**AGRUPAMIENTO:** Colectivo

---

### MATERIAL NECESARIO:

Para el desarrollo de esta actividad no es necesario ningún material específico. Para comenzarla, sí será necesario hacer un sorteo a ciegas, metiendo en una bolsa un papelito con el nombre de cada niño participante.

### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

Para llevar a cabo esta actividad, como se ha mencionado anteriormente, es necesario realizar un sorteo, de forma que cada alumno deberá tener un compañero asignado. Dicha información deberá ser secreta ya que el juego consiste en encontrar al compañero de clase que te está imitando. De esta forma, todos los alumnos deberán acabar el juego habiendo averiguado qué compañero les imitaba.

Para ello, es importante darles pautas previas como que observen el tipo de expresiones que utilizan, cómo se mueven, si realizan algún gesto de forma recurrente... aunque en todo momento debe primar el respeto por los demás.

## 5.5 Evaluación

La evaluación del programa de intervención anterior será llevada a cabo por el profesor o tutor que ha realizado el programa. El éxito o fracaso de dicho programa tendrá, además, una estrecha relación con el grado de participación de los alumnos en el mismo.

La presente evaluación será de tipo continua, por lo que es importante contar con registros iniciales (*Anexo 4*) que ayuden a contrastar la situación inicial con la final. Será además observacional, a través de la cual se anotarán en forma de registros anecdóticos cualitativos (*Anexo 5*) los diferentes progresos personales de cada alumno, así como cualquier otro comentario que pueda resultar significativo.

Por otro lado, las observaciones de Creatividad y de Inteligencia Emocional se tomarán en registros diferenciados, pudiendo así profundizar de manera más exacta en los avances.

Finalmente y una vez terminado el programa y comparado las observaciones finales con las iniciales, se realizará un informe detallado sobre cada uno de los alumnos participantes. En él, aparecerán todos sus progresos, comentarios relevantes, así como sugerencias de mejora, entre otras cosas. Dicho informe, será posteriormente entregado tanto a las familias de los alumnos como a los profesores directamente involucrados en el proceso de enseñanza de los alumnos, junto con pautas en forma de consejos que ayuden a continuar con el proceso.

## 5.6 Cronograma

Con el objetivo de que el programa de intervención sea lo más efectivo posible, la duración del mismo es indeterminada, pudiendo así abarcar unos meses o todo el curso escolar. Por ello, si se considera alargar el programa temporalmente, además de tener en cuenta las actividades desarrolladas anteriormente, sería conveniente su ampliación. Además, dado el tipo de actividades que se pretenden fomentar, la intervención es de carácter inclusivo, es decir, además de dedicarle un tiempo específico, siempre se pueden trabajar en cualquier asignatura o momento del día en el centro.

Por ello, la duración de las sesiones puede variar, durando alrededor de una hora aproximadamente aquellas en las que se trabajen concretamente los objetivos, o unos minutos, en las que se realice una actividad en concreto en un momento espontáneo en el que resulte conveniente realizarla.

Aun así, lo más importante es mantener cierta continuidad y constancia con el objetivo de comprobar la evolución que el trabajo invertido en el plan de intervención ejerce en los alumnos.

Seguidamente, se muestra en forma de tabla el cronograma del programa:

**Tabla 8. Cronograma del Programa de Intervención.**

SESIÓN	ACTIVIDAD	L	M	X	J	V
Sesión 1	1 - 2	X				
Sesión 2	3 - 4			X		
Sesión 3	5 - 6				X	
Sesión 4	7 - 8					X
Sesión 5	9 - 10					X

---

Sesión 6	11 - 12	X
----------	---------	---

---

Sesión 7	13 - 14	X
----------	---------	---

---

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El principal objetivo de la presente investigación es analizar la posible relación existente entre creatividad, inteligencia emocional y rendimiento académico de alumnos de 3º de Educación Primaria. Para ello se plantearon cuatro objetivos específicos los cuales pasaremos a discutir a continuación.

El **primer objetivo específico** que se presenta es examinar el nivel de Creatividad e Inteligencia Emocional del alumnado de 3º de Educación Primaria. Los resultados obtenidos con las pruebas neuropsicológicas muestran una media en creatividad baja y una inteligencia emocional que podría considerarse media – alta. Atendiendo al rendimiento académico, la media muestra que éste es medio – alto. Por otro lado, atendiendo a la dispersión de la creatividad y de la inteligencia emocional no existe dependencia estadística. Además, en el caso de la creatividad, el diagrama muestra una independencia o ausencia de correlación de tipo negativo, mientras que en el caso de la inteligencia emocional, existe dependencia aleatoria o correlación.

Con respecto al **segundo objetivo específico**, que busca identificar, atendiendo al sexo de los alumnos, qué género presenta mayor desarrollo en Creatividad e Inteligencia Emocional, los resultados obtenidos son del todo curiosos. Éstos muestran, en primer lugar, que las mujeres presentan un desarrollo ligeramente superior en creatividad, ocurriendo lo contrario en inteligencia emocional. Además, los resultados no son estadísticamente significativos, lo que indica que no existen diferencias en el nivel de creatividad y el de inteligencia emocional atendiendo al sexo. Por consiguiente, la hipótesis correspondiente a este objetivo ha sido parcialmente refutada, ya que decía que los alumnos de sexo femenino presentan un mayor desarrollo tanto en creatividad como en inteligencia emocional. Y digo parcialmente puesto que en el caso de la variable creatividad, la media en mujeres es más elevada que en el caso de los hombres, aunque la correlación no es estadísticamente significativa. Además, este segundo objetivo específico se ha podido corroborar con el estudio planteado por Naderi et al. (2010), en el que, del mismo modo, indica la falta de significatividad entre el género de los alumnos y su desarrollo en creatividad e inteligencia emocional.

Del **tercer objetivo específico**, encargado de estudiar si existe relación entre el desarrollo de la Creatividad y el de Inteligencia Emocional, se desprende una de las conclusiones más curiosas. Esto es así ya que, en contra de la hipótesis inicialmente planteada, que sugería la existencia de correlación entre el desarrollo de la creatividad y el de inteligencia emocional, ésta se ha desmentido rotundamente. Atendiendo a la creatividad y a la inteligencia emocional, no existe correla-

ción en su desarrollo, ya que los resultados, como se ha mencionado anteriormente, no son estadísticamente significativos.

Finalmente, el **cuarto objetivo específico**, que trata de correlacional el nivel de Creatividad, Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de la muestra, tal y como determinan los resultados, no existe correlación entre ninguna de las variables, es decir, los resultados no son estadísticamente significativos. Atendiendo a la hipótesis de este objetivo, tampoco se ha cumplido ya que sugería que sí había correlación entre las tres variables.

Para concluir, conviene reseñar como se ha visto a lo largo de la investigación, que no existe relación entre creatividad, inteligencia emocional y rendimiento académico de alumnos de 3º de Educación Primaria. Es por ello, que no se puede asumir que sean factores influyentes en los alumnos en lo que a dicha etapa escolar se refiere.

Con respecto a los objetivos específicos tres y cuatro, es difícil realizar una comparativa con estudios previos, pues, tal y como se ha podido apreciar en el marco teórico, existen numerosas controversias al respecto. Por un lado, autores como Tatlah et al. (2012), Torrance (1960), Mayer y Salovey (1997), Goleman (1995) o Bar-On (1997) son favorables a la correlación entre creatividad, inteligencia emocional y rendimiento académico. Por otro lado, autores como Hansenne y Legrand (2012), González (2003) o Belmonte (2013), indican que estas relaciones no son del todo significativas y, por lo tanto, no fiables. Es por ello, que es imprescindible y necesario continuar con la investigación al respecto que ayude a clarificar las relaciones entre dichas tres variables y, por consiguiente, su efecto en la educación.

## ***Limitaciones***

A lo largo de la investigación han surgido ciertas limitaciones que, en cierto modo, han podido llegar a afectar los resultados obtenidos. En primer lugar, conviene destacar la muestra. Pese a que la muestra con la que se ha contado alcanza el total de 37 sujetos, es bien sabido que cuanto mayor sea la muestra, más ajustados y exactos serán los resultados. Éste hecho podría llegar a ser una amenaza a la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos.

Además, con respecto al objetivo en el que se requiere de la distinción por sexos entre hombres y mujeres, probablemente los resultados hubiesen sido más concluyentes con una muestra más numerosa.

Finalmente, quizás hubiese sido interesante contar con una muestra compuesta por alumnos de diferentes centros de enseñanza ya que los resultados pueden estar bajo la influencia de la

metodología seguida por el colegio en cuestión. Este hecho no es ciertamente influyente, pero podría llegar a restarle fiabilidad al global de los resultados.

### ***Prospectiva***

Teniendo en cuenta el desarrollo de la presente investigación, conviene continuar ampliando objetivos y buscando respuestas que ayuden a mejorar la calidad de la educación de los alumnos. Para ello, además de tratar de actuar en consecuencia a las limitaciones mencionadas con anterioridad surgidas a lo largo del proceso, se sugieren futuras líneas de trabajo.

En primer lugar, es de especial interés conocer si los resultados obtenidos son los mismos a lo largo de toda la primaria y demás etapas educativas o si, por el contrario, se trata de un hecho puntual para el curso de 3º de Primaria tal y como se ha investigado.

Por otro lado, la investigación se ha llevado a cabo en un centro educativo de entorno rural, lo que lleva a pensar si los resultados pueden variar en alumnos de entornos más urbanos, por ejemplo.

Finalmente, podría resultar muy enriquecedor conocer si las tres variables estudiadas, creatividad, inteligencia emocional y rendimiento académico, conceden los mismos resultados en alumnos que presentan algún tipo de trastorno neuropsicológico. Para ello sería muy interesante la realización de un estudio transversal comparando un grupo control con otro que presente algún tipo de trastorno.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

### **Referencias bibliográficas**

- Aguado, L. (2002). Procesos cognitivos y sistemas cerebrales de la emoción. *Revista de Neurología*, 34 (12), 1161-1170.
- Alder, H. (1995). *Pensar para la excelencia*. Madrid: Editorial EDAF, S.A.
- Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Belmonte, C. (2007). Emociones y cerebro. *Real academia de ciencias exactas, físicas y naturales*, 101 (1), 58-68.
- Belmonte, V. M. (2013). *Inteligencia Emocional y Creatividad: factores predictores del rendimiento académico*. Universidad de Murcia, Departamento de psicología evolutiva y de la educación.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bowden, E. M., Jung-Beeman, M., Fleck, J. y Kounious, J. (2005). New approaches to demystifying insight. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 322-328.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 343-362.
- Briñol, P., Petty, R. y Rucker, D. (2006). The role of meta-cognitive processes in emotional intelligence. *Psicothema*, 18, 26-33.
- Buitrón, S. y Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias [reseña en línea]. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, 4 (1), 1-8.

- Chávez, R. A., Graff-Guerrero, A., García-Reyna, J. C., Vaugier, V. y Cruz-Fuentes, C. (2004). Neurobiología de la creatividad: resultados preliminares de un estudio de activación cerebral. *Salud Mental*, 27 (3), 38-46.
- Corbalán, F. J., Marínez, F., Donolo, D. S., Alonso, C., Tejerina, M. y Limiñana, R. M. (2015). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Madrid: Anaya S.A.
- De Bono, E. (1970). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Granica.
- De Bono, E. (2004). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. México: Paidós.
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- Ekman, P. y Oster, H. (1979). Expresiones faciales de la emoción. *Annual Review of Psychology*, 30, 527-554.
- El blog del profe Alex (2016). *Sucesiones Gráficas Ejercicios Resueltos - Razonamiento Abstracto*. Recuperado el 03/06/2016 de <http://profe-alexz.blogspot.com.es/2013/07/sucesiones-graficas-ejercicios.html>
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 147-161.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). *¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?* Trabajo presentado en las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and Incremental validity using the Trait Meta-mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Fernández, R. y Peralta, F. (1998). Estudio de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa. *Faisca: revista de altas capacidades*, 6, 67-85.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia Emocional y Depresión. *Encuentros en psicología social*, 1, 251-254.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15, 6 (2), 421-436.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3 (6), 43-52.
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36 (1), 1-24.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica S.A.
- Goldin, P. R., McRae, K., Ramel, W. y Gross, J. (2008). The neural bases of emotion regulation: reappraisal and suppression of negative emotion. *Biological Psychiatry*, 63 (6), 577-586.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, M. P. (2003) Los factores de creatividad como determinantes del rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 7 (9), 59-67.
- Guilera, L. (2011). *Anatomía de la creatividad*. Sabadell: FUNDIT - Escola Superior de Disseny ESDi.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1962). *A psychometric approach to creativity*. University of Southern California.
- Hansenne, M. y Legrand, J. (2012). Creativity, emotional intelligence and school performance in children. *International Journal of Education Research*, 53, 264-268.
- Heilman, K. M., Nadeau, S. E. y Beversdorf, D. O. (2003). Creative innovation: Possible brain mechanisms. *Neurocase*, 9, 369-379.
- Hochel, M. y Gómez, E. (2007). *El rompecabezas del cerebro: la conciencia*. Universidad de Granada.

- López, C. y Mafé, T. (s.f.). *La Inteligencia Emocional*. Colegio Internacional Ausiàs March, Departamento de Psicopedagogía.
- López-Martínez, O., Navarro-Lozano, J. (2010). Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 283-296.
- Marina, J. A. (2013). El aprendizaje de la creatividad. *Pediatría Integral*, 17 (2), 138-142.
- Martín-Lobo, P. y Vergara-Moragues, E. (Coords.) (2015). *Procesos e instrumentos de evaluación neuropsicológica educativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Catálogo de publicaciones del Ministerio.
- Maslow, A. H. (1962). *Towards a psychology of being*. Princeton, N. J.: D. Van Nostrand.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31. Nueva York: Basic Books.
- Naderi, H. Abdullah, R., Aizan, H T., -sharir, J. y Kumar, V. (2010). Creativity, age and gender as predictors of academic achievement among undergraduate students. *Journal of American Science*, 5 (5), 101-112.
- Núñez, C. y Valcárcel, R. (2014). *Emocionario. Di lo que sientes*. Madrid: Palabras Aladas.
- Ortiz, T. (2008). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramírez, S., García, A. y Sánchez, C. A. (2011). *El éxito escolar ¿Cómo pueden contribuir las familias del alumnado?* Madrid: Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos.
- Renom, A. (Coord.); Bisquerra, R. (Coord.); Álvarez, M.; Agulló, M. J.; Filella, G.; López, E.; Paula, I.; Pérez, N.; Rodríguez, F.; Talavara, M. y Vargas, C. (2011). *Educación Emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer|Educación.
- Romo, S. (1987). Treinta y cinco años de pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, 28-29, 175-192.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9 (3), 185-211.

- Salovey, P., Mayer, D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Shiffman, S., Lerner, N, Salovey, P., Brackett, M. y Rivers, S. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (4), 780-795.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviourism*. Nueva York: Knopf.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1993). Creative Giftedness: a multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 7-15.
- Tatlah, I. A., Aslam, T. M., Ali, A. e Iqbal, M. I. (2012). Role of intelligence and creativity in the academic achievement of students. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 2 (7), 1-10.
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Torrance, E. (1960). Eight partial replications of the Getzels-Jackson study (Research Memo BER-60-18). *Minneapolis: Bureau of Education Research*. University of Minnesota.
- Torrance, E. y Myers, R. E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
- Treffinger, D. J., Feldhusen, J. F. y Isaksen, S. G. (1990). Organization and structure of productive thinking. *Creative learning today*, 4 (2), 6-8.
- Urban, K. (1995). Different models in describing, exploring, explaining and nurturing creativity in society. *European Journal for high Ability*, 6, 143-159.
- Vinacke, W. E. (1952). *Thought and thinking*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Wallas, G. (1926). The art of thought. En P.E. Vernon (Ed.), *Excerpts reprinted in creativity* (91-97). Middlesex, England: Penguin.
- Wechsler, D. (1945). *The measurement of adult intelligence*. United States of America: Waverly Press, INC.

## ***Bibliografía***

- De Bono, E. (2008). *Creatividad. 62 ejercicios para desarrollar la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (1992). *La decadencia de los test de inteligencia*. En Detterman, D. y Sternberg, R. (Coords.), *¿Qué es la inteligencia?: enfoque actual de su naturaleza y definición* (92-96). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós S.A.
- Guilford, J. P. (1975). Creativity: A quarter century of progress. En Taylor, I. A. y Getzels, J. W. (Eds.), *Perspectives in creativity*, 37–59. Chicago: Aldine.
- Kaufman, P., Ray, M. y Goleman, D. (2009). *El espíritu creativo*. Barcelona: Zeta Bolsillo.
- Navarro, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. L. (2001). Guilford's Structure of Intellect Model and Model of Creativity: contributions and limitations. *Creativity Research Journal*, 13, 3-4, 309-316.
- Taylor, I. A. (1959). *The nature of the creative process*. New York: Hasting House.

## ANEXOS

### ANEXO 1. Carta de consentimiento informado a las familias de los alumnos.



**C.E.I.P.S.O. "SAN SEBASTIÁN" El Boalo / Cerceda / Mataelpino**

Estimadas familias:

Mi nombre es Noelia Barroso Alcázar, soy maestra de Educación Primaria y estudiante del máster universitario en Neuropsicología y Educación. Me dirijo a ustedes con el objetivo de solicitarles su colaboración en mi Trabajo de Fin de Máster (TFM). El objetivo del TFM es analizar la posible relación existente entre la Creatividad y la Inteligencia Emocional de alumnos de Primaria con respecto a su rendimiento académico. Para ello, me he puesto en contacto con el Colegio, quien, muy amablemente, me ha mostrado su apoyo. Para poder llevarlo a cabo necesito su consentimiento para pasar unas pruebas neuropsicológicas a su hijo/a sobre Creatividad e Inteligencia Emocional además de poder consultar sus resultados académicos.

Me gustaría añadir que este tipo de pruebas neuropsicológicas no requieren de mucho tiempo y que los resultados serán tratados de forma confidencial. Además, las conclusiones obtenidas durante la investigación serán únicamente compartidas con los tutores para poder sacar el mayor beneficio educativo de las mismas.

Si desea que su hijo participe en este proyecto de investigación, agradecería que lo indicase firmando la siguiente hoja y entregándola al centro educativo. Agradeciendo de antemano su colaboración, quedo a su entera disposición para cualquier información adicional que precisen.

Reciban mi más cordial saludo,

Noelia Barroso Alcázar, estudiante del Máster en Neuropsicología y Educación.

.....

Yo, \_\_\_\_\_  
padre/madre o tutor del alumno/a \_\_\_\_\_ he  
sido informado del proyecto de investigación. Con este conocimiento:

**SÍ**  **NO**  Autorizo a mi hijo/a a participar en este programa.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

Mataelpino, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

**ANEXO 2.** Instrumento de evaluación de la Inteligencia Emocional.

**TMMS-24**

(Fernández-Berrocal et al., 2004)

**INSTRUCCIONES:**

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e 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

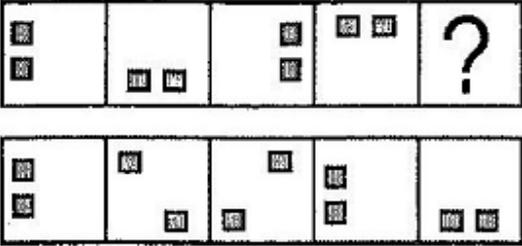
1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten 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

ANEXO 3. Ficha para la Actividad 5: SUCESIONES.

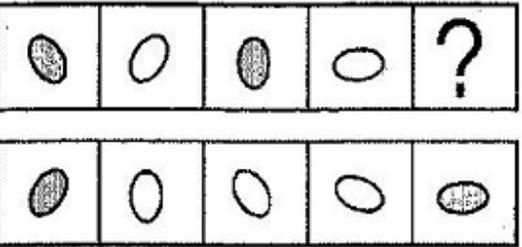
¿Qué figura continúa?

1



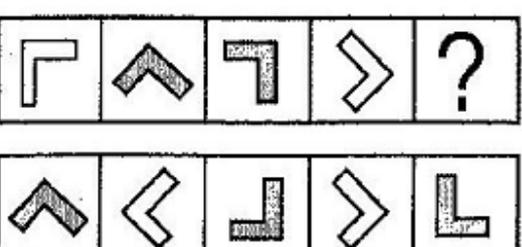
A B C D E

2



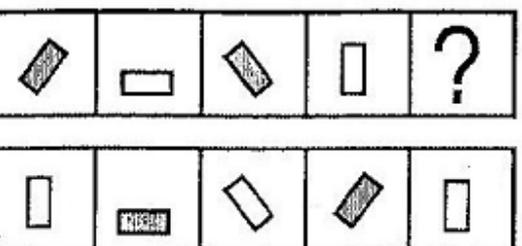
A B C D E

3



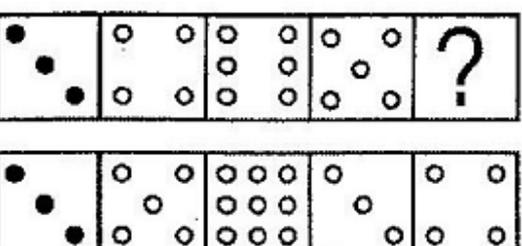
A B C D E

4



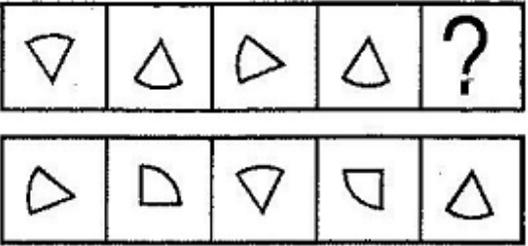
A B C D E

5



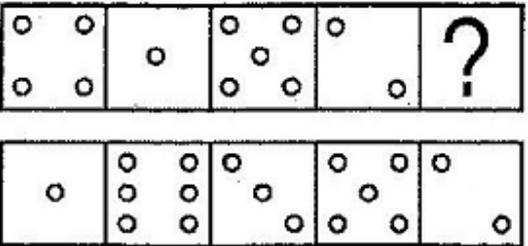
A B C D E

6



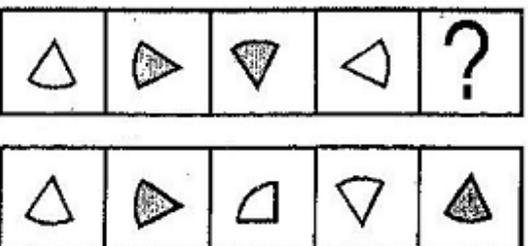
A B C D E

7



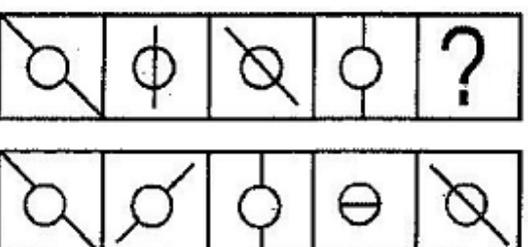
A B C D E

8



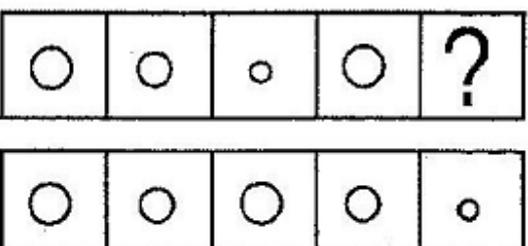
A B C D E

9

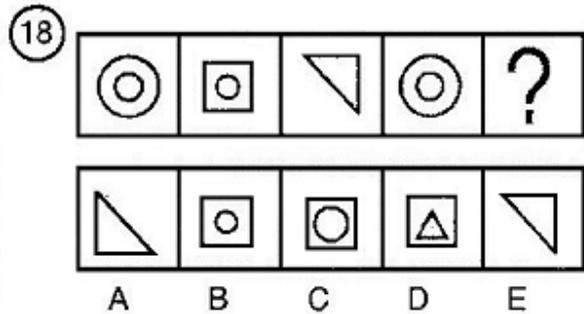
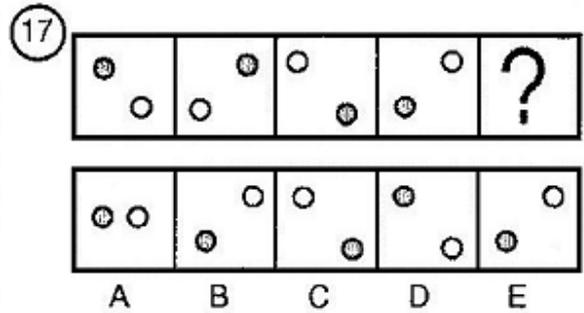
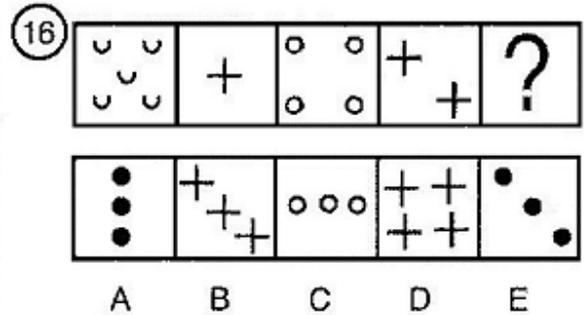
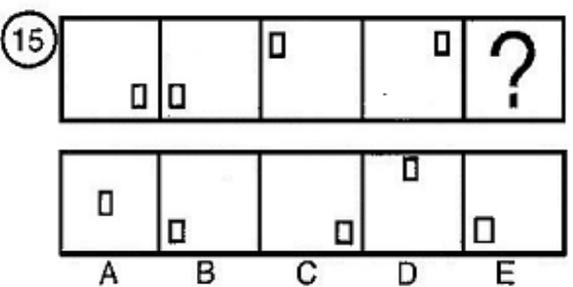
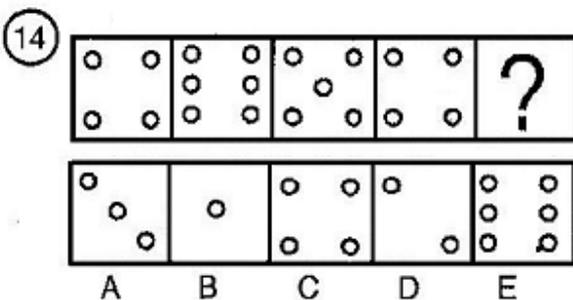
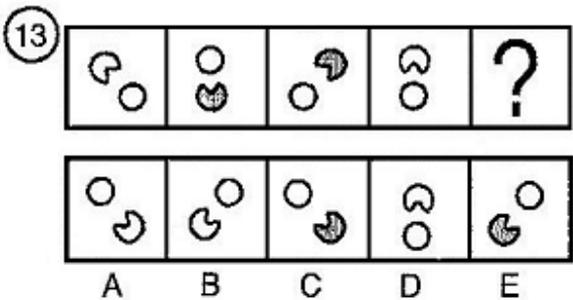
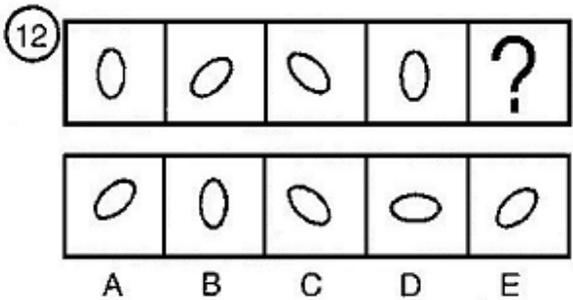
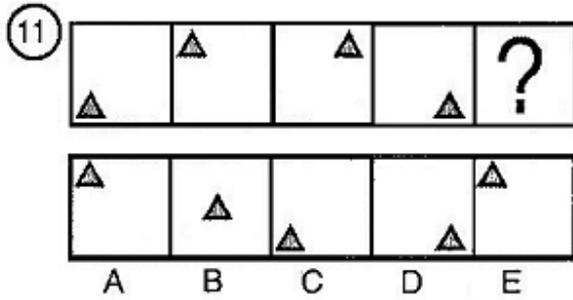


A B C D E

10



A B C D E



*¡Verifica tus respuestas!*

**RESPUESTAS**

- |      |       |       |
|------|-------|-------|
| 1) A | 7) B  | 13) C |
| 2) A | 8) E  | 14) E |
| 3) C | 9) A  | 15) C |
| 4) D | 10) B | 16) E |
| 5) C | 11) C | 17) D |
| 6) E | 12) D | 18) B |

Fuente: <http://profe-alexz.blogspot.com.es/2013/07/sucesiones-graficas-ejercicios.html>

**ANEXO 3.** Ficha para la *Actividad 8: PONGO A PRUEBA MIS SENTIDOS.*

**PONGO A PRUEBA MIS SENTIDOS**

Antes de comenzar, es importante reflexionar. ¿Somos capaces de explicar qué son los sentidos?

---

---

Antes de enfrentarnos a cualquier situación, es fundamental pararse a pensar antes, hay que hacerse preguntas: ¿sé lo que tengo que hacer?, ¿cómo lo puedo resolver?, etc.

A continuación, vais a hacer algo parecido. Me imagino que ya sabéis cual es el tema principal en este caso: **¡LOS SENTIDOS!** Para ello, el profesor os va a proporcionar una situación que vais a tener que describir al resto de compañeros con la ayuda de vuestros sentidos.

Esta es la situación/objeto sobre el que vais a tener que trabajar: \_\_\_\_\_

---

La actividad consiste en que vuestros compañeros traten de adivinar la situación u objeto a través de la información que les vais a proporcionar. Cuanto más concreta y exacta sea esa información, más fácil lo tendrán los compañeros para adivinarla y, así, superar el objetivo. Está permitido traer objetos que tengan alguna característica similar al descrito para dar las indicaciones.

Para que os resulte más sencillo, aquí tenéis algunas pistas sobre cómo empezar:

**¿A qué huele?** ¿Es un olor ácido, fresco, dulce...? ¿Conozco algo que huela de forma similar?

**¿Qué tipo de tacto tiene?** ¿Es liso, rugoso, peludo, desagradable, blando...? ¿Conozco algo con un tacto similar?

**¿Tiene sabor, se puede comer?** ¿Es blando/duro, ácido, dulce, salado...? ¿Conozco alguna comida con un sabor similar?

**¿Cómo es a la vista?** ¿Es grande, colorido...? ¿Conozco algo parecido físicamente?

**¿Hace ruido?** ¿Es grave, agudo, desagradable...? ¿Conozco algo que haga un ruido similar?

Como veis, se pueden dar muchos detalles acerca de algo cotidiano y hacerlo más especial. Además de los sentidos, las personas tenemos algo muy importante que nos hace diferentes a otros seres vivos, como son los sentimientos.

**¿Cómo me hace sentir?** (Cariño, asco, ira, amor, indiferencia, ternura, etc.)

Una vez terminada la descripción, **¡a prepararse!** Llega el momento de compartir la información con los demás compañeros de la clase y de tratar que adivinen sobre qué estáis hablando.

**ANEXO 4.** Hoja de registros para el programa de intervención.

	NO	ALGUNAS VECES	SÍ
Es artístico.			
Disfruta jugando con el resto de los compañeros de clase.			
Presenta una amplia gama de vocabulario.			
Es ávido, busca la novedad.			
Es capaz de encontrar más de una solución a los problemas.			
Reconoce sus fracasos y éxitos y aprende de ellos.			
Prefiere el trabajo individual al grupal.			
Es imaginativo.			
Presenta gran capacidad de liderazgo.			
Es capaz de poner nombre a sus emociones.			
Muestra sensibilidad con su entorno.			
Presenta una gran seguridad personal.			
Es capaz de empatizar y ayudar a sus compañeros.			
Sopesa las situaciones desde diferentes puntos de vista antes de tomar una decisión.			
Tiene una buena autoestima.			
Muestra ingenio en sus propuestas.			
Es paciente con los demás y sabe escuchar.			
Le gusta ayudar a los demás en las tareas de clase.			

**Tabla 9.** Hoja de registros para el programa de intervención.

**ANEXO 5.** Ficha individual para el registro anecdótico cualitativo.

<b>Alumno:</b>	<b>Curso:</b>
<b>Observador:</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Contexto:</b>	<b>Hora:</b>
<b>Descripción del hecho o incidente:</b>	
<b>Comentario o interpretación:</b>	

**Tabla 10.** *Ficha individual para el registro anecdótico cualitativo.*