

Universidad Internacional de La Rioja
Máster Universitario en Neuropsicología y
Educación

**RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL, LOS HÁBITOS DE ESTUDIO
Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR**

**Trabajo fin de máster
presentado por:**

Gladys Elena Franco Peña

Titulación:

Máster en Neuropsicología y
Educación. Rama profesional

Línea de investigación:

Línea 2: Procesos de memoria y
habilidades de pensamiento

Director/a:

Angels Esteller Cano

Bogotá D.C. Colombia
Junio, 2016

Agradecimientos

Este ha sido un maravilloso camino de aprendizaje constante. Doy Gracias a cada persona que ha estado caminando a mi lado.

Gracias a Paulo, Jerónimo y Marguis, quienes aceptaron perder un poco de mí, y sentirme ausente aunque estuviese presente. Gracias por ayudarme a construir este nuevo sueño.

Resumen

El rendimiento escolar está influido por diversos aspectos, entre ellos la inteligencia emocional y la apropiación de hábitos de estudio. El objetivo de esta investigación es diseñar un programa de intervención neuropsicológica que mejore los niveles de adquisición tanto de la inteligencia emocional como de hábitos de estudio para incidir en el rendimiento académico.

Para alcanzar tal propósito se seleccionó una muestra de 55 alumnos de grado sexto, entre 11 y 12 años, a quienes se evaluó las variables mencionadas a partir de la aplicación del apartado de inteligencia emocional del cuestionario de inteligencias múltiples, el cuestionario TMMS-24 de inteligencia emocional y el cuestionario CHTE de hábitos y técnicas de estudio.

Esta aplicación arrojó como resultados un nivel medio en todas las variables analizadas, lo mismo que correlaciones positivas significativas entre las inteligencias intra e interpersonal y el lugar de estudio, con el rendimiento académico. Esto significa que en la medida en que un alumno tenga un mejor conocimiento de sí mismo, mayor autocontrol y autoestima, tenga mayores habilidades sociales, mayor empatía, mejores estrategias de resolución de conflictos, y estudie en un lugar adecuado, su rendimiento escolar será superior.

Los datos obtenidos permitieron elaborar un programa que visualiza, a través de 21 actividades, el desarrollo de factores como la autoconciencia, la autoestima, el control emocional y la motivación, las habilidades sociales, la empatía, la resolución de conflictos, el lugar de estudio, la planeación del trabajo, la actitud en general y algunas técnicas de estudio. Todas ellas en el marco de las sesiones de dirección de curso y durante un semestre académico. Queda como prospectiva su aplicación para validar qué tan pertinente es.

Palabras clave: Rendimiento académico, Inteligencia emocional, Hábitos de estudio.

Abstract

School performance is influenced by various aspects, including emotional intelligence and appropriation of study habits. The objective of this research is to design a neuropsychological intervention program that improves acquisition levels, both emotional intelligence and study habits to influence academic performance.

To achieve this purpose a sample of 55 students in sixth grade, between 11 and 12 years, was selected and evaluated in the mentioned variables from the application of the emotional intelligence paragraph from the multiple intelligences questionnaire, the TMMS-24 of emotional intelligence and the CHTE study habits and techniques questionnaire.

The application's results showed an average performance in all the variables analyzed, as well as significant positive correlations between intra and interpersonal intelligences and the place of study with the student's academic performance. That is to say, that providing a student has a better self-knowledge, greater self-control and self-esteem, greater social skills and empathy, better conflict resolution strategies, and an appropriate study place, the school performance will be higher.

The data obtained in this research allowed to develop a program that displays, through the use of 21 activities, the development of factors such as self-awareness, self-esteem, emotional control and motivation, social skills, empathy, conflict resolution, the study site, work planning, the general attitude and some study skills. All the activities within the framework of the course management sessions and during an academic semester. Prospective application of this program has been planned to validate the relevance of this project.

Key words: School performance, Emotional intelligence, Study habits.

ÍNDICE

Resumen	3
Abstract	4
1. INTRODUCCIÓN.....	8
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1 Inteligencia emocional	10
2.1.1 Concepto de inteligencia.....	10
2.1.2 Teorías de la Inteligencia Emocional	10
2.1.3 Bases neuropsicológicas de la emoción.....	16
2.1.4 Inteligencia emocional y rendimiento académico.....	18
2.2 Hábitos de estudio.....	20
2.2.1 Concepto.....	20
2.2.2 Hábitos de estudio y desarrollo cerebral	20
2.2.3 Hábitos de estudio y rendimiento académico.....	21
3. MARCO METODOLÓGICO.....	22
3.1 Diseño	22
3.2 Población y muestra	22
3.3 Variables medidas e instrumentos aplicados	23
3.4 Procedimiento	25
4. RESULTADOS	27
4.1 Análisis descriptivo	27
4.2 Análisis correlacional	31
5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN NEUROPSICOLÓGICA.....	35
5.1 Justificación	35
5.2 Objetivos	36
5.3 Metodología	37
5.4 Participantes.....	37
5.5 Actividades.....	39

5.6 Evaluación	49
5.7 Cronograma	50
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	51
6.1 Limitaciones.....	53
6.2 Prospectiva	54
7. BIBLIOGRAFÍA.....	55
ANEXOS.....	61

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Equivalencia entre puntajes y nivel. Cuestionario de inteligencias múltiples</i> _____	23
Tabla 2. <i>Evaluación Cuestionario TMMS-24 de inteligencia</i> _____	24
Tabla 3. <i>Estadística descriptiva de la inteligencia emocional interpersonal e intrapersonal</i> _____	27
Tabla 4. <i>Estadística descriptiva de la inteligencia emocional Cuestionario TMMS-24</i> _____	28
Tabla 5. <i>Frecuencias y porcentajes Cuestionario TMMS-24</i> _____	29
Tabla 6. <i>Estadística descriptiva CHTE</i> _____	30
Tabla 7. <i>Estadística descriptiva Rendimiento académico</i> _____	31
Tabla 8. <i>Coeficientes de correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico</i> _____	32
Tabla 9. <i>Coeficientes de correlación entre hábitos de estudio y rendimiento académico</i> _____	33

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Modelo pentagonal de competencias emocionales</i> _____	14
Figura 2. <i>Áreas cerebrales implicadas en la emoción</i> _____	18

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. <i>Puntuaciones directas en inteligencias interpersonal e intrapersonal</i> _____	27
Gráfica 2. <i>Medias en inteligencia emocional</i> _____	28
Gráfica 3. <i>Frecuencias Cuestionario TMMS-24</i> _____	29
Gráfica 4. <i>Cuestionario CHTE Medias</i> _____	30
Gráfica 5. <i>Cuestionario CHTE Porcentajes de perfiles obtenidos</i> _____	31
Gráfica 6. <i>Relación entre la inteligencia interpersonal y el rendimiento académico</i> _____	32
Gráfica 7. <i>Relación entre la inteligencia intrapersonal y el rendimiento académico</i> _____	33
Gráfica 8. <i>Relación entre el lugar de estudio y el rendimiento académico</i> _____	34
Gráfica 9. <i>Relación entre la actitud y el rendimiento académico</i> _____	34
Gráfica 10. <i>Relación entre los trabajos y el rendimiento académico</i> _____	34

1. INTRODUCCIÓN

Día a día en el aula, los maestros se encuentran con un número significativo de niños, niñas y jóvenes con bajo desempeño escolar. En general, se observa la evidencia, es decir, los fallos en su desempeño en las diferentes asignaturas del currículo, y se busca dar solución a estos. Sin embargo, es necesario buscar las causas y no las evidencias de las dificultades observadas. En esta medida, el reto de cada docente es lograr comprender qué está generando determinada dificultad en cada uno de sus alumnos y proponer programas de intervención que visualicen la mejora desde la base neuropsicológica.

El aprendizaje es un proceso complejo en el cual no sólo están implicadas las funciones cognitivas, sino diversidad de factores que influyen en diferente medida en el éxito escolar. Entre estos factores están el desarrollo de la inteligencia y la adquisición de hábitos de estudio.

Históricamente se ha ligado el aprendizaje a la inteligencia, desde una visión unitaria de la misma como una capacidad mental medible a partir de pruebas de cociente intelectual. No obstante, en las dos últimas décadas del siglo pasado surgen nuevas teorías que visualizan un concepto pluralista de inteligencia. Algunos investigadores como Gardner (1983) y Sternberg (1988) reconocen el valor esencial de algunos componentes denominados “no cognitivos”, es decir factores afectivos, emocionales, personales y sociales, sin menospreciar la importancia de los aspectos cognitivos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). En la misma línea, Salovey y Mayer (1990) proponen la existencia de una Inteligencia Emocional (IE) y la definen como una habilidad para monitorear los sentimientos y emociones de sí mismo y de los demás, discriminar entre sentimientos y emociones y utilizar esta información para guiar los pensamientos y acciones propios. Es Daniel Goleman quien luego da gran difusión a este concepto. Cada día surgen más estudios que analizan el papel de la educación emocional en la formación humana. Es posible plantear desde esta óptica que en cualquier proceso de aprendizaje se hace necesario a niños y jóvenes adquirir las habilidades básicas intra e interpersonales que les permitan aprender, interactuar, conocerse a sí mismo, regular sus emociones y lograr empatía con los demás.

Así, resulta fundamental indagar si el desarrollo de la inteligencia emocional incide o no en el rendimiento escolar, pues aunque su desarrollo está en auge, este no ha llegado realmente a la práctica en el aula, y se sigue dando más relevancia a la adquisición de contenidos dejando de lado las características personales de cada alumno y asumiendo que sólo existe una inteligencia y una forma de aprender.

En la misma dirección resulta pertinente indagar acerca de la adquisición de hábitos y técnicas de estudio como factor determinante en el desempeño escolar. No es suficiente con tener capacidades si estas no se logran gestionar para aprovecharlas al máximo y obtener los mejores resulta-

dos posibles. “Los hábitos de estudio son un aspecto fundamental dentro del rendimiento académico. Aprendiendo unos buenos hábitos de estudio el alumnado puede rendir mejor en los estudios” (Seder y Villalonga, 2016).

Autores como Rafael Bisquerra (2003), Pilar Martín-Lobo (2011) y Francisco Mora (2013) tratan el tema de la educación emocional en el aula. Igualmente, existen estudios que correlacionan hábitos de estudio en el proceso de aprendizaje con la inteligencia emocional como el de Ruiz y Palomino (2012). En esta medida, se podría decir que es un tema lo suficientemente analizado y que un estudio más en esta línea no aportaría nada de novedoso. Sin embargo, la relevancia de la presente propuesta radica en la población objeto del estudio, pues es una población campesina en la cual tanto la inteligencia emocional como el fomento de hábitos y técnicas de estudio no han sido trabajadas desde el aula y dónde hay un índice alto de fracaso escolar. Por lo mismo, los resultados de esta investigación han de redundar de manera positiva en los procesos de formación del alumnado de esta institución educativa.

Para el estudio se toma como muestra un grupo de 28 niños y 27 niñas, con edades entre los 11 y 12 años, alumnos de grado sexto de la institución educativa distrital rural El Destino. Con el fin de recolectar los datos del estudio, se utilizarán el Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio: CHTE (Álvarez y Fernández, 2002. 3º ed.), el Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) y las secciones correspondientes a la inteligencia emocional del Cuestionario de inteligencias múltiples (Armstrong, 1999).

Este estudio plantea analizar la relación existente entre el desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos de grado sexto de educación básica en un colegio rural, los hábitos de estudio adquiridos y su rendimiento escolar, con el **objetivo general** de diseñar un programa de intervención neuropsicológica que favorezca el desarrollo de estas variables.

Se proponen como objetivos específicos para plantear un programa de intervención pertinente:

- Determinar el desarrollo de la inteligencia emocional en la población estudiada.
- Establecer la existencia de hábitos y técnicas de estudio.
- Determinar el nivel de rendimiento escolar.
- Examinar la relación entre las variables inteligencia emocional y hábitos de estudio con el rendimiento escolar de los alumnos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Inteligencia emocional

2.1.1 Concepto de inteligencia

Del latín “*intelligentia*”, el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define la inteligencia como habilidad, destreza, experiencia, capacidad de entender o comprender y de resolver problemas. La tendencia general es, hasta finales del siglo XX, a considerar la inteligencia como una unidad, referente en particular al desempeño en áreas como lenguaje y matemáticas. La inteligencia entendida como una capacidad mental es objeto de estudio con el fin de analizar cuáles son los factores que intervienen en ella y qué hace que los desempeños de todas las personas sean diferentes. Siguiendo esta idea, aparece, en 1916, el concepto de Cociente Intelectual (C.I.) como la razón entre la edad mental y la edad cronológica, a partir del Test de Binet-Simon (1905). Se convierte así la inteligencia en un aspecto medible a través de pruebas estandarizadas.

En ese momento surgen posturas encontradas en torno a si la inteligencia es una sola estructura o si depende de varios factores. Por un lado, la tendencia “monista” plantea la existencia de un solo factor o factor general de inteligencia -*factor g*- (Terman, 1916). Por otro lado, emergen las teorías pluralistas que visualizan la inteligencia como un conjunto de estructuras interdependientes (por ejemplo, Thurstone, 1938 y Guilford, 1967).

En los trabajos de Thorndike (1919), se incorpora el término “inteligencia social”, definido como la habilidad de entender y manejar a hombres y mujeres; en otras palabras, de actuar sabiamente en las relaciones humanas (Molero, 1998). Desde esta visión de inteligencia tiene su génesis el constructo “inteligencia emocional”, el cual es enunciado por vez primera por Salovey y Mayer (1990), a partir de la noción de inteligencias personales de Gardner (1983) y difundido con amplitud por Goleman (1995), quien además plantea los conceptos de alfabetización emocional y cociente emocional.

2.1.2 Teorías de la Inteligencia Emocional

En la actualidad, una discusión en torno al concepto de inteligencia emocional radica en la existencia de diferentes modelos teóricos. Así, se puede distinguir entre modelos basados en el procesamiento de información emocional centrado en las habilidades emocionales básicas, como el de Mayer y Salovey (1997), y aquellos modelos denominados mixtos, basados en rasgos de personalidad, como los modelos de Bar-On (1997); Goleman (1995).

- **Teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983)**

En la década de 1980 surge la teoría de las inteligencias múltiples. Howard Gardner, profesor de la universidad de Harvard, plantea su teoría de que todo ser humano posee capacidades en, por lo menos, 8 ámbitos diferentes, en los cuales se desenvuelve con mayor o menor grado de eficiencia (Gardner, 1983). Esta teoría cambia de manera sustancial el panorama del concepto de inteligencia humana en la medida en que se aleja de las ideas monistas para dar paso a una visión pluralista. La inteligencia es para este teórico un conjunto de habilidades para resolver problemas y para elaborar productos que sean útiles en la sociedad, lo mismo que la capacidad para encontrar o crear problemas, de modo que se pueda generar conocimiento nuevo. En el planteamiento de su teoría, Gardner se basa en la neurobiología e indica las condiciones mínimas que ha de tener una inteligencia para ser considerada como tal. Plantea, entre otras, la existencia de niños prodigo, “sabios idiotas” y autistas, quienes tienen un desempeño excepcional en un área específica, independiente de las otras; y en la misma línea, la persistencia de facultades mentales tras un daño cerebral (Gardner, 1983).

Al tiempo que define y delimita cada una de las inteligencias, la Teoría de las inteligencias múltiples hace énfasis en que éstas no son capacidades aisladas, sino que cada ser humano las ha desarrollado y las utiliza en diferente medida y están en continua interrelación. Del mismo modo, la lista de estas inteligencias no es definitiva; de hecho, fueron 7 en un principio y con el avance de los estudios Gardner estableció la Inteligencia Naturalista y sugiere la existencia de otras, como la Inteligencia existencial. Las ocho inteligencias en cuestión son: espacial, cinético-corporal, musical, naturalista, lingüística, lógico-matemática, interpersonal e intrapersonal.

Inteligencia emocional

En el ámbito específico de este estudio, la más relevante entre las inteligencias múltiples es la inteligencia emocional, constituida por las inteligencias intra e interpersonal. Son inteligencias que por su mismo carácter han de apoyarse en otras (como la lingüística) para ser exteriorizadas. Los centros cerebrales en los cuales se localizan son el lóbulo frontal, las áreas prefrontales, las áreas de la emoción, la amígdala y el sistema límbico en general.

Inteligencia intrapersonal

La inteligencia intrapersonal genera en el individuo autoconocimiento, autoestima, reconocimiento y control de la vida emocional y sentimental y manejo de la conducta propia. Una persona con una buena inteligencia intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo. (Gardner,

1993). En fin, implica un conocimiento profundo del yo interno, una significativa capacidad de autorreflexión y procesos avanzados de independencia, crítica personal y toma de decisiones.

Inteligencia interpersonal

Reconocer y comprender, en el otro, emociones, sentimientos, estados de ánimo y necesidades, sentir empatía y deseo de ayuda, son características propias de la inteligencia interpersonal. Mientras la inteligencia intrapersonal favorece una mirada interior, la interpersonal permite ver a los demás, estar dispuesto a dar y ser facilitador. El conocimiento interpersonal permite al adulto hábil leer las intenciones y deseos —incluso aunque se han escondido— de muchos otros individuos y, potencialmente, de actuar con base en este conocimiento (Gardner, 1983).

Inteligencias intra e interpersonal son, entonces, capacidades de procesamiento de información —una dirigida hacia adentro, la otra hacia afuera— que tiene disponible todo infante humano como parte de su derecho de nacimiento de la especie (Gardner, 1983). Las inteligencias personales son de considerable importancia en muchas sociedades del mundo, si no es que en todas. Sin embargo, han tendido a ser pasadas por alto o minimizadas por casi todos los estudiosos de la cognición (Gardner, 1983). Razón esta, que justifica el desarrollo del presente estudio.

- ***Inteligencia emocional - Mayer y Salovey***

El concepto de Inteligencia Emocional (I.E.) aparece por primera vez propuesto por John Mayer y Peter Salovey quienes plantean que consiste en la habilidad para monitorear los sentimientos y emociones propios y de los demás, discriminar entre estos sentimientos y emociones y utilizar esta información para guiar los pensamientos y acciones propios (Salovey, 1990). Su propuesta tiene un interés basado en el rigor científico, lo que los ha llevado a construir un modelo de la inteligencia emocional y sucesivas definiciones, producto de la permanente investigación (Extremera, 2003). Así, se redefine la I.E como “la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; citado en Extremera, 2003).

El modelo de Salovey y Mayer está articulado en las habilidades básicas que se consideran necesarias para el desarrollo emocional (Berrocal y Pacheco, 2004).

Percepción, evaluación y expresión de emociones: consiste en la capacidad o habilidad para ser consciente de las propias emociones y expresarlas de modo que se logre transmitir a los demás lo que se quiere; lo mismo que percibir cuáles son las emociones de los demás y evaluarlas de manera adecuada. También percibir emociones expresadas en objetos o creaciones artísticas.

Facilitación emocional del pensamiento: se trata de ir más allá de la percepción de las emociones hacia una asimilación de las mismas. Lograr asimilar las emociones facilita la posterior solución de problemas y la creatividad.

Comprensión y análisis de la información emocional: concierne a la relación directa entre el pensamiento y la emoción. El análisis y comprensión de las emociones permite relacionar sentimiento-pensamiento, prever posibles consecuencias de una acción generada por una emoción y tomar decisiones acertadas.

Regulación de emociones: se refiere a la posibilidad de tomar distancia de las emociones y manejárlas en beneficio propio y de los demás. Para llegar a esta habilidad es necesario dominar las anteriores, es decir, expresar, percibir, evaluar, asimilar, analizar y comprender emociones en sí mismo y en el otro.

Además de su modelo, Mayer y Salovey han desarrollado diferentes cuestionarios de evaluación de la inteligencia emocional. En primera instancia el MEIS (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*, 1999); posteriormente el MSCEIT (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*, Version 2.0, 2003). Estos son cuestionarios que evalúan las habilidades personales en cada una de las cuatro ramas que conforman el modelo de inteligencia emocional: percibir, usar, comprender y manejar emociones (Salovey y Grewal, 2005).

Por otra parte, los primeros cuestionarios de inteligencia emocional elaborados son los denominados test de auto informe, en los cuales es el evaluado mismo quien responde a partir de sus propias percepciones. En esta línea, el grupo de investigación de Salovey y Mayer propuso el TMMS-48 (*Trait Meta-Mood Scale*, 1995) el cual es posteriormente adaptado en España por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). El resultado de esta adaptación es el TMMS-24, que, distribuido en 24 ítems, evalúa la atención a los sentimientos, la claridad emocional y la reparación de las emociones (Berrocal y Pacheco, 2005).

- ***Inteligencia emocional - Difusión***

Con una propuesta que parte de las teorías expuestas por Howard Gardner, John Mayer y Peter Salovey, Daniel Goleman se convierte en el punto de referencia más reconocido al hablar de inteligencia emocional. El término lo retoma de los trabajos de Mayer y Salovey, y lo difunde ampliamente. Goleman define la inteligencia emocional como “ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que

los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas" (Goleman, 1995). Plantea que existe una diferencia marcada entre la inteligencia cognitiva y la inteligencia emocional; entre los desempeños en pruebas de cociente intelectual y en situaciones de la vida emocional; que el éxito en la vida está determinado por factores emocionales en mayor medida que por factores cognitivos.

Es también Goleman quien desarrolla el concepto de "alfabetización emocional", de la cual esboza como beneficios el autoconocimiento emocional, el manejo de las emociones, el aprovechamiento productivo de las emociones, la empatía –interpretación de las emociones- y el manejo de las relaciones personales. Concluye Goleman que programas de alfabetización emocional influyen de manera positiva, entre otros aspectos, en el desempeño escolar medido desde las calificaciones de las asignaturas, del mismo modo que el "analfabetismo emocional" genera consecuencias negativas para las personas, y por ende, para la sociedad.

- ***Educación emocional en España***

En España, en los últimos años se ha dado una amplia difusión a las teorías de la I.E gracias a los trabajos de investigadores que han continuado las propuestas de los autores ya mencionados, han avanzado en adaptaciones para el castellano tanto de teorías como de test de medida y han generado nuevo conocimiento en torno a este constructo, que por su misma naturaleza ha sido imposible de definir de forma unánime.

En este campo aparecen los planteamientos de Rafael Bisquerra, quien desarrolla los conceptos de competencia emocional y educación emocional. Respecto de la competencia emocional o competencias emocionales, realiza una revisión de la delimitación teórica de este constructo (Bisquerra y Pérez, 2007), y presenta la propuesta del GROP (Grupo de investigación en orientación psicopedagógica), que se visualiza en la Figura 1:

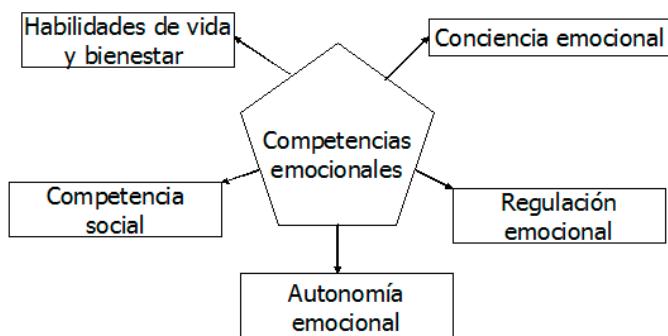


Figura 1. Modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).

Este modelo en forma de pentágono articula las competencias emocionales en 5 bloques:

Conciencia emocional, vista como la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones, nombrarlas y comprender las emociones de los demás.

Regulación emocional, la cual se refiere a la toma de conciencia de la interacción existente entre emoción, cognición y comportamiento, la expresión y la regulación de las emociones; la habilidad para desenvolverse ante emociones negativas y la capacidad de generar de forma autónoma emociones positivas.

Autonomía emocional, relativa a la autoestima, la automotivación, la responsabilidad, la actitud positiva, la aceptación de las propias emociones, el análisis crítico de las normas sociales y la resiliencia.

Competencia social, referente al dominio de habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, la comunicación receptiva y expresiva, la cooperación y el compartir emociones, asertividad, la prevención y solución de conflictos y la capacidad de gestión emocional.

Habilidades de vida y bienestar, habilidades en torno a fijar objetivos alcanzables, tomar decisiones, buscar ayuda, asumir su ciudadanía activa y responsable, vivenciar su propio bienestar y fluir.

Las competencias emocionales han de ser formadas desde edades tempranas y a lo largo de toda la vida, concepción desde la cual surge la noción de educación emocional entendida como una alternativa frente a o dentro de la educación formal, para desarrollar las competencias emocionales, favorecer el bienestar personal y social y dar respuesta a los requerimientos de una realidad social cada día más compleja (Bisquerra, 2003). La educación emocional parte del presupuesto de que no es suficiente el “saber”, se necesita además saber hacer, saber ser, saber estar y saber convivir. En esta medida, el autor hace énfasis en la importancia de la formación del profesorado, tanto tutores como docentes de las diferentes áreas y orientadores escolares; lo mismo que en la función de la familia y la comunidad (Bisquerra y Pérez, 2012).

Dentro de la investigación en inteligencia emocional han jugado un papel muy importante también Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal, de la Universidad de Málaga, quienes además de adaptar al castellano el MSCEIT (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002) y construir el cuestionario TMMS-24, han realizado diversidad de estudios y publicado un número sustancial de artículos que los convierten en un referente indispensable al momento de estudiar los avances en

este ámbito (por ejemplo, Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, 2004; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; y Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre, y Guil, 2004).

- ***Educación emocional en Colombia***

En Colombia, aunque la noción de inteligencia emocional es omnipresente en el ámbito educativo, su desarrollo tanto en la práctica educativa como en el entorno investigativo es aún incipiente. Algo semejante ocurre con la legislación, pues salvo el Proyecto de acuerdo no. 049 de 2010, del Concejo de Bogotá, D.C, no existe ninguna otra alusión, en la norma, a la inteligencia emocional. Este proyecto de acuerdo, que no prosperó en el Concejo, promovía la “implementación del programa de inteligencia emocional en los colegios públicos del Distrito Capital”. En lo referente a propuestas pedagógicas, la Secretaría de Educación de Bogotá lanza en 2014 la cartilla “Desarrollo socioafectivo: educar en y para el afecto”, que se constituye en un programa de formación de la inteligencia emocional en el aula. Este se articula en cuatro ejes: intrapersonal, interpersonal, de comunicación asertiva y de capacidad para resolver problemas. De manera paulatina los colegios de la ciudad han integrado esta propuesta a sus planes de estudios. Por otro lado, desde la *Fundación internacional de pedagogía conceptual* se lleva a la práctica la pedagogía afectiva, que en oposición a la “pedagogía industrial”, promueve el amor a sí mismo, el amor a los otros y el amor al mundo y al conocimiento (De Zubiría, 2003).

2.1.3 Bases neuropsicológicas de la emoción

Todo aprendizaje está sujeto a la emoción; para que haya aprendizaje, para que un estímulo logre recorrer el camino hasta fijarse en la memoria a largo plazo es inminente que haya un toque emocional; sin él no se aprende (Mora, 2013). La emoción es una función humana compleja al igual que su estudio. Desde la neurociencia se ha analizado cómo diferentes estructuras corticales y subcorticales están implicadas en los procesos de la emoción. El sistema límbico, área subcortical formada entre otros por el tálamo, la amígdala, el hipotálamo y el hipocampo, se ha considerado responsable del funcionamiento emocional; del mismo modo, se ha evidenciado el papel fundamental que aquí cumple la corteza prefrontal. Las evidencias de los estudios muestran que la respuesta emocional humana se distribuye y representa en múltiples regiones de la corteza y de las estructuras subcorticales (Silva, 2008).

El sistema límbico –antes denominado lóbulo límbico- es la base de la emoción y establece interrelaciones permanentes con la corteza prefrontal. Así, se establece una relación funcional en particular entre la amígdala, el hipotálamo y el córtex prefrontal, siendo la amígdala el eje de la emoción. De todas las estructuras subcorticales, la amígdala es la que se ha relacionado de un mo-

do más consistente con la emoción (Le Doux y Phelps, 1993). El ser humano percibe de forma permanente aferencias desde los órganos sensoriales, y es la amígdala la estructura cerebral encargada de procesar estas señales y organizarlas, pues recibe información desde las diversas áreas de asociación sensorial. Existen dos tipos de conexiones, las talamo-amigdalinas y las córtico-amigdalinas; esto supone el envío de información a la amígdala, no sólo desde el tálamo de forma directa, sino de información más elaborada desde el área cortical.

La amígdala es la encargada de cargar de contenido emocional cualquier estímulo recibido por el cerebro. En el proceso de memoria, aunque el hipocampo es el que almacena datos para luego recuperarlos, es la amígdala la que decide si estos datos tienen o no valor emocional. En últimas, es la amígdala la que decide qué retiene el hipocampo y qué no. El hipocampo y la amígdala juegan un papel fundamental en la formación de recuerdos, la emoción y la cognición (Gudin, 2001).

Por otro lado, aunque el estudio neurobiológico de la emoción se ha centrado clásicamente en estructuras subcorticales, diferentes trabajos experimentales y clínicos han asociado la corteza prefrontal humana con la emoción (Sánchez-Navarro y Román, 2004). El procesamiento de la emoción y la generación de respuestas requieren de la intervención plena de la corteza prefrontal que la relaciona con las experiencias internas y su expresión externa. Se puede decir que el sistema límbico genera respuestas emocionales primarias, las cuales son esenciales, pero el desarrollo de la emocionalidad de una persona se da a través de la elaboración compleja que permite el córtex prefrontal.

En cuanto a la elaboración de las emociones, los dos hemisferios cerebrales también tienen un rol significativo; algunos estudios establecen la existencia de una especialización hemisférica. Se plantea en principio que es el hemisferio derecho el dominante en cuanto a la emoción, el estado de ánimo y el afecto; sin embargo se ha planteado también que el hemisferio izquierdo reacciona ante emociones positivas, mientras el derecho lo hace ante las negativas, siendo así ambos importantes en la regulación emocional (Sánchez, 2004).

Por último resulta muy valioso considerar la función de las neuronas espejo en el desarrollo emocional. Cuando se habla de inteligencia emocional, las teorías coinciden en que una parte constitutiva de ésta es la capacidad de reconocer al otro, de relacionarse con él, de compartir emociones y construir un entorno social armónico. En esta línea aparece la noción de empatía como la capacidad de ponerse en la piel del otro, de vivenciar los estados mentales de los demás, sus pensamientos y sentimientos. Supone la identificación mental de un individuo con el estado de ánimo de otro y la reacción adecuada ante sus intenciones y emociones (García, González y Maestú, 2011).

Rizzolatti y otros neurocientíficos italianos descubrieron en 1991 las neuronas espejo, a partir de estudios de la corteza motora realizados con macacos. El equipo científico descubrió, por azar, cómo, ante algún movimiento de una persona, en el cerebro del observador se activan las neuronas equivalentes a ese movimiento, sin que él mismo llegue a ejecutarlo. En primates se han ubicado tales neuronas en el córtex frontal, zona correspondiente al área de Broca, en humanos (García, 2011; Iacoboni, 2009). Según otros estudios, están localizadas en áreas visuales y en áreas corticales de predominancia motora: zona rostral del lóbulo parietal inferior y zonas del giro precentral y del giro frontal inferior (Rizzolatti y Craighero, 2004).

Esta red de neuronas permite comprender el accionar de las demás personas y está estrechamente relacionada con la empatía; ya que se encuentra conectada anatómicamente, a través de la ínsula, con el sistema límbico, es decir con las áreas cerebrales encargadas de la emoción. De modo que se evidencia la capacidad de las neuronas espejo para enviar señales al sistema límbico que permitan establecer conexiones emocionales con el otro (Iacoboni, 2009).

Así, se observa cómo la emoción está sustentada en diferentes áreas cerebrales, corticales y subcorticales, que interactúan entre sí, en un sistema interdependiente en el cual cada estructura tiene su función esencial. La Figura 2 muestra las áreas cerebrales implicadas en la emoción.

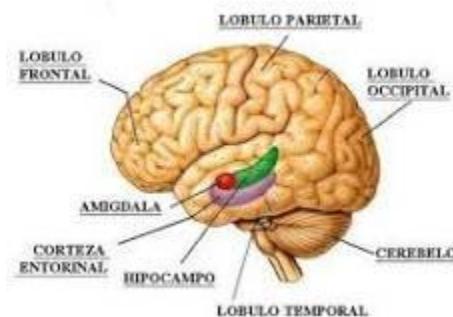


Figura 2. Áreas cerebrales implicadas en la emoción (Universidad Internacional de la Rioja, 2016).

2.1.4 *Inteligencia emocional y rendimiento académico*

Rendimiento académico es un término utilizado de manera permanente en educación; en general haciendo referencia al desempeño de los alumnos en cada una de las áreas del currículo, el cual es medido a través de las calificaciones escolares. Se entiende como el resultado de los procesos generales desarrollados en el ámbito escolar; resultado del aprendizaje que se da en el alumno mediado por la acción del profesor (Touron, 1985). Probablemente una de las variables más em-

pleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son las calificaciones escolares (Edel, 2003). El rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico (Jiménez, 2000). Sin embargo, en la dinámica de una evaluación integral es necesario tener en cuenta también múltiples factores que inciden en el rendimiento académico: personales, familiares, socioeconómicos, culturales, pedagógicos; motivación, inteligencia, personalidad, entre otros (Fullana, 2008). Se evidencia cómo el desempeño intelectual no es la única variable que determina el éxito o fracaso escolar. Hay alumnos con niveles cognitivos muy altos, quienes a pesar de ello no logran un rendimiento escolar sobresaliente; por el contrario, hay alumnos con alta motivación y esfuerzo, quienes a pesar de procesos cognitivos medios o bajos, alcanzan un alto rendimiento escolar. Y la paleta de realidades entre estos dos puntos es innumerable.

En esta medida, el análisis de la influencia que ejerce la inteligencia emocional en el rendimiento académico, como factor determinante, resulta muy pertinente. De hecho, es una constante entre los docentes el interés por desarrollar en los alumnos el constructo inteligencia emocional con miras a mejorar su desempeño escolar en general, y por ende, su rendimiento académico. La Asociación Americana de Psicología (*American Psychological Association*, APA) plantea en 2015 los 20 principios fundamentales de la psicología para la enseñanza y el aprendizaje desde la educación infantil hasta la enseñanza secundaria. Entre ellos, el número 15 hace referencia a la inteligencia emocional. El bienestar emocional influye en el rendimiento educativo, el aprendizaje y el desarrollo: “El bienestar emocional es fundamental para un correcto funcionamiento diario del aula e influye en el rendimiento académico y el aprendizaje. Es también importante para las relaciones interpersonales, el desarrollo social y la salud mental en general” (APA, 2015).

Son numerosos los estudios que plantean la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico; muchos han encontrado correlaciones positivas y significativas (por ejemplo, Buenrostro-Guerrero et al., 2012; Duran, Extremera, Rey, Fernández y Montalbán, 2006; Gil Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Nasir y Masrur, 2010). Así mismo se ha analizado cómo la I.E influye de manera indirecta en el logro académico a partir del efecto mediador de una buena salud mental sobre el desempeño escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). En niños de 11-12 años se encontraron correlaciones positivas al analizar las características de inteligencia, personalidad y autoconcepto (Ferrando et al., 2010).

Ahora bien, otras investigaciones han mostrado resultados contradictorios; resultados que pueden estar mediados por características metodológicas como la muestra o la operacionalización de la variable rendimiento académico. Así mismo, han evidenciado la pobre capacidad predictiva de la IE total sobre la ejecución académica, aunque muestran que algunos aspectos como el manejo

del estrés y la adaptabilidad pueden ser predictores de las notas escolares (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). La diversidad en los resultados de investigación indica tanto el notorio interés actual en esta línea, como la necesidad de continuar trabajando con el objetivo de extraer conclusiones sólidas (López y Jiménez, 2009).

2.2 Hábitos de estudio

2.2.1 Concepto

Una variable ligada al rendimiento académico y al aprendizaje es el estudio. Cada alumno lleva a cabo dentro de sus actividades sesiones de estudio, las cuales si no están estructuradas ni tienen un horizonte, muy posiblemente no serán útiles en el proceso de aprendizaje. En esta dinámica la adquisición de hábitos de estudio resulta imprescindible para alcanzar las metas planteadas. La falta de correlación entre hábitos de estudio y rendimiento académico -“no saber estudiar”-, es una de las causas de fracaso escolar que más se aducen en la educación básica y media (Núñez-Vega y Sánchez-Huete, 1991).

Al hablar de hábitos de estudio se utilizan de forma indiscriminada términos como hábitos, técnicas, métodos, estrategias de aprendizaje o simplemente, estudio (Seder y Villalonga, 2016). Del mismo modo, las definiciones son diversas. Se define método de estudio como el conjunto más o menos sistemático de pautas, que dan luz a la tarea de estudio y que se especifica en estrategias concretas, como suelen ser el uso de subrayados, cuadros sinópticos y reglas nemotécnicas (Hernández y García, 1991; citado en Seder y Villalonga, 2016). Estudiar es el modo particular que se tiene de aprender, el proceso que se sigue para adquirir y demostrar, casi siempre mediante exámenes, que se tienen los conocimientos necesarios respecto a unas asignaturas (Báez y Báez, 1998; citado en Seder y Villalonga, 2016). Los hábitos de estudio son considerados como la costumbre de estudiar con cierta frecuencia y dedicando a ello un tiempo determinado de forma sistemática. (Álvarez y Fernández, 1999). Entre los hábitos de estudio se consideran primordiales aspectos como las condiciones físicas del alumno, el ambiente en el que estudia, la organización y uso del tiempo, y las técnicas utilizadas.

2.2.2 Hábitos de estudio y desarrollo cerebral

El aprendizaje requiere del funcionamiento óptimo de diferentes áreas cerebrales, por lo cual se hace necesario adquirir hábitos que permitan que los procesos cerebrales se desarrollen a cabalidad. Entre estos hábitos están la alimentación, el ejercicio físico, el sueño, la gimnasia cerebral y un

ambiente emocional equilibrado. El cerebro requiere madurez para poder aprender, y los aprendizajes están condicionados por la motivación, el estado emocional, el estado físico y el ambiente, los cuales constituyen elementos que favorecen o interfieren en el proceso (Maya y Rivero, 2010). El aprendizaje de hábitos y habilidades está relacionado con procesos emocionales e implica a los sistemas sensoriales y motores; lo mismo que los ganglios basales y el cerebelo que regulan la información.

Para adquirir destrezas académicas y valores sociales, culturales y morales el cerebro está preparado a partir de los cuatro años. Para esto necesita seleccionar, ordenar y secuenciar la información que recibe, lo mismo que relacionarla con conocimientos previos. Hacia los doce años y hasta la adolescencia aumentan los aprendizajes abstractos y las capacidades cognitivas gracias al desarrollo de la sustancia gris. Se da también la integración interhemisférica gracias a la madurez del cuerpo calloso; y el desarrollo de la corteza prefrontal posibilita el acceso a funciones ejecutivas complejas (Maya y Rivero, 2010).

2.2.3 Hábitos de estudio y rendimiento académico

Como se ha dicho, los hábitos y técnicas de estudio adquiridos por los alumnos son un condicionante fundamental del éxito escolar. Los resultados obtenidos en diversos estudios permiten concluir que existe una relación positiva significativa entre el rendimiento académico y los hábitos de estudio en general (Hernández y García, 1991; Fullana, 2008; Ruiz, 2012; Seder y Villalonga, 2016); de modo que es posible predecir un mejor rendimiento académico en alumnos a quienes se les han enseñado y han adquirido hábitos de estudio. Este aspecto, aunque es recomendable formarlo desde edades tempranas, en cualquier momento se puede incorporar o mejorar.

Las investigaciones muestran entonces que en la medida en que se hayan interiorizado hábitos de estudio adecuados, el rendimiento académico será mejor. Conclusión que plantea la necesidad de intervenir en la enseñanza-aprendizaje de aspectos como la motivación intrínseca y actitud hacia el estudio, el manejo del tiempo, la planificación del trabajo, la adecuación de un espacio óptimo para el estudio, la salud física, la elaboración de trabajos y la preparación de exámenes y ejercicios. Esta última idea en concordancia con planteamientos que proponen que aprendiendo unos correctos hábitos de estudio el alumnado puede rendir mejor. Enseñándoles a planificar el tiempo, a mejorar el lugar y las técnicas utilizadas, entre otros aspectos, los alumnos pueden mejorar sus hábitos de estudio y su rendimiento académico (Seder y Villalonga, 2016)

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño

El diseño del estudio “**Relación entre la inteligencia emocional, los hábitos de estudio y el rendimiento escolar**” es cuantitativo, no experimental, descriptivo, correlacional.

No experimental en la medida en que no se realiza manipulación ni tratamiento de las variables cuantitativas: inteligencia emocional, hábitos de estudio y rendimiento académico. De modo que es un análisis ex post facto, a partir del cual no se producen cambios en el grupo de alumnos que hacen parte de la investigación. Descriptivo y correlacional en cuanto se evalúan características de los sujetos y se busca establecer relaciones entre las variables analizadas a partir de la aplicación de instrumentos cuantitativos que generan datos numéricos.

3.2 Población y muestra

El colegio El Destino es un establecimiento educativo oficial ubicado en la vereda El Destino, zona rural de Bogotá. Es el único centro de Educación Secundaria y Bachillerato de la región ya que en las escuelas de las otras veredas sólo hay formación hasta quinto de Educación Primaria. La mayoría de los alumnos (92%) son niños y jóvenes campesinos procedentes de la escuela primaria de El Destino o de las escuelas de las otras 18 veredas aledañas; el restante 8% procede de la zona urbana de la ciudad. En general, en las familias de estos alumnos no se da importancia a las dinámicas de estudio en casa por diferentes condiciones como el trabajo del campo, un porcentaje persistente de analfabetismo absoluto y/o funcional, falta de recursos tecnológicos, entre otros. Adicional a esto, en las comunidades existe una escasa cultura del libro y de la lengua escrita; no hay acceso a bibliotecas, salvo una incipiente biblioteca escolar y el acceso a internet es limitado; por ende, hay poco contacto con las nuevas tecnologías de la comunicación.

Para este estudio se tomó como muestra un grupo de 55 niños de grado sexto: 27 niñas (49.1%) y 28 niños (50.9%), con un promedio de edad de 11.4 años. En el período lectivo 2016 el grado sexto está organizado en dos cursos, cada uno conformado por 40 estudiantes de entre 11 y 14 años. El único criterio de selección de la muestra fue la edad, pues se decidió desarrollar la investigación con niños entre los 11 y 12 años, de este grado escolar.

Para la mayoría de ellos este es el primer año en el centro El Destino, y han pasado de una escuela muy pequeña, con alrededor de 15 compañeros, a un curso de 40 alumnos que en general no se conocen entre sí; y de tener 1 o 2 profesores a tener 11, de las diferentes asignaturas. Esta situa-

ción origina diversidad de expectativas y de realidades que el profesor debe manejar de forma adecuada. Una de ellas es el alto porcentaje de fracaso escolar que en los últimos años se ha observado en este grado y que en 2015 llegó a un 21.3%.

3.3 Variables medidas e instrumentos aplicados

Las variables neuropsicológicas que se analizaron en este estudio fueron la inteligencia emocional (intra e interpersonal) y los hábitos de estudio, las cuales se correlacionaron con el rendimiento académico. Para la medición se utilizaron el cuestionario de inteligencias múltiples (Armstrong, 1999), el cuestionario TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) de inteligencia emocional, el cuestionario de hábitos y técnicas de estudio CHTE (Álvarez y Fernández, 2002) y las calificaciones de los alumnos, respectivamente.

Cuestionario de detección de las inteligencias múltiples para secundaria

El cuestionario de detección de inteligencias múltiples para alumnos de secundaria, basado en la Teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner (Armstrong, 1999) es un instrumento a partir del cual el propio alumno valora diferentes aspectos dependiendo de si se siente o no identificado con ellos. El cuestionario comprende un total de 80 ítems, 10 para cada inteligencia, en cada uno de los cuales el alumno marca 1 si se siente plenamente identificado, 0.5 si se identifica algunas veces y 0 si no se siente identificado en absoluto. En este caso se utilizaron las tablas correspondientes a las inteligencias interpersonal e intrapersonal (véase el Anexo 1). Al final, sumando los valores independientes de cada inteligencia, se obtuvo un puntaje que los ubicó en un determinado nivel. La Tabla 1 ilustra estos puntajes.

Tabla 1. *Equivalencia entre puntajes y nivel. Cuestionario de inteligencias múltiples.*

NIVEL	Bajo	Medio-Bajo	Medio	Medio-Alto	Alto
PUNTAJE	0 – 2.0	2.5 – 4.0	4.5 – 6.0	6.5 – 8.0	8.5 - 10

Cuestionario TMMS-24 de inteligencia emocional

El cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS (*Trait Meta-Mood Scale, 1995*), de Peter Salovey y colaboradores, es una prueba de autoinforme estructurada en 48 ítems que evalúan tres componentes: atención, claridad y reparación. Este test indaga por la conciencia acerca de las emociones propias y la capacidad para regularlas.

A partir de este cuestionario, en España, el grupo de investigación de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), construyeron el TMMS-24, prueba de 24 ítems articulados en tres ejes: percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional (véase el Anexo 2). A cada uno de los componentes corresponden 8 ítems. El componente de percepción emocional -8 primeros ítems- hace referencia a la capacidad de sentir y expresar los sentimientos. El siguiente componente se refiere a la correcta comprensión de los estados de ánimo y corresponde a los ítems 9 a 16. Del 17 al 24 conciernen a la regulación emocional, es decir, la capacidad de gestionar los estados emocionales de forma adecuada.

El TMMS-24 utiliza una escala tipo Likert en la cual el evaluado debe indicar que tan de acuerdo o en desacuerdo está frente a cada una de las 24 afirmaciones que se le plantean, siendo 1, nada de acuerdo y 5, totalmente de acuerdo. Se hace énfasis en que no existen respuestas correctas o incorrectas. La Tabla 2 sintetiza la escala de evaluación del cuestionario.

Tabla 2. *Evaluación Cuestionario TMMS-24 de inteligencia emocional*

Evaluación	Puntuaciones	
	Hombres	Mujeres
Percepción	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24
	Adeuada percepción 22 a 32	Adeuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 36
	Debe mejorar su comprensión < 25	Debe mejorar su comprensión < 23
Comprensión	Adeuada comprensión 26 a 35	Adeuada comprensión 24 a 34
	Excelente comprensión > 36	Excelente comprensión > 35
	Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
Regulación	Adeuada regulación 24 a 35	Adeuada regulación 24 a 34
	Excelente regulación > 36	Excelente regulación > 35

Fuente: Espinoza, Sanhueza, Ramírez, y Sáez (2015)

Cuestionario CHTE de hábitos y técnicas de estudio

El cuestionario de hábitos y técnicas de estudio CHTE (3º ed.; Álvarez y Fernández, 2002) es una prueba que evalúa hábitos y técnicas de estudio a escolares entre los 10 y 18 años, es decir, desde 5º de primaria hasta el final de la educación secundaria (véase el Anexo 3). A partir de esta

evaluación se busca diagnosticar aspectos fundamentales del desempeño individual y grupal que inciden en el aprendizaje.

Articulada en tres ejes (condiciones físicas y ambientales; planificación y estructuración del tiempo; y conocimiento de técnicas básicas), consiste en la valoración de siete escalas. La primera, actitud general hacia el estudio (AC), está conformada por 10 ítems acerca de la motivación y el interés del alumno hacia el estudio. En segunda instancia se evalúa el lugar de estudio (LU), con 10 ítems que indagan por el espacio en el cual se desarrollan las tareas escolares. A continuación: estado físico del escolar (ES), en el cual a partir de 6 ítems se indaga por las condiciones físicas del alumno, que pueden incidir en su desempeño. Luego se evalúa en plan de trabajo (PL), a través de 10 ítems, si el alumno planifica su tiempo de estudio en función de necesidades particulares. La quinta escala es técnicas de estudio (TE) en la que se verifica cómo el alumno estudia, a partir de 9 ítems. La siguiente escala revisa, con 5 ítems, cómo el alumno prepara sus ejercicios y exámenes (EX). Por último, la escala de trabajos (TR), evalúa a través de 6 ítems la manera en que el alumno se organiza para la realización de sus trabajos. En total son 56 preguntas que se responden con un “SÍ” o con un “NO”. El manual de la prueba contiene una hoja que permite elaborar el perfil de cada evaluado.

El objetivo de este cuestionario va más allá de la indagación y busca ser el punto de partida para la elaboración de programas de intervención que favorezcan la adquisición de hábitos y técnicas de estudio, y por ende, el aprendizaje.

Calificaciones académicas

La información del rendimiento académico de los estudiantes se extrajo de las calificaciones en las diferentes asignaturas del currículo, correspondientes al primer trimestre académico del año lectivo 2016. Se determinó el promedio de estas calificaciones con el fin de obtener un dato único. Las calificaciones se plantearon en una escala de 1.0 a 5.0, acordes con el Sistema Institucional de Evaluación del colegio El Destino, en el cual una valoración entre 1.0 y 2.99 es considerado desempeño bajo, es decir, fracaso escolar. Entre 3.0 y 3.79 es desempeño básico; entre 3.8 y 4.49 es desempeño alto; y desempeño superior equivale a una valoración entre 4.5 y 5.0

3.4 Procedimiento

En primera instancia se llevó a cabo una reunión con la rectora del colegio El Destino a quien se le presentó la propuesta de TFM y se solicitó permiso para la realización del estudio. Luego de

obtener este permiso se realizó una sesión informativa con los padres o acudientes de los alumnos seleccionados para participar y se recolectaron las autorizaciones firmadas (véase el Anexo 4).

A continuación se aplicaron los test durante dos jornadas escolares. La aplicación tomó tres horas consecutivas de clase de 55 minutos cada una. Se trabajó en grupo con cada curso de grado sexto: un día con Sexto A y el siguiente con Sexto B, en el marco de las clases de lengua castellana.

Primero que todo se explicó a los alumnos el objetivo de la actividad. Luego se contestó la prueba de hábitos de estudios, por ser la más larga; y después la TMMS-24 y la de inteligencias múltiples, respectivamente. En cada una de las pruebas se realizó una explicación detallada de las instrucciones y se leyó en voz alta cada enunciado. Se sugirió a los alumnos seguir el ritmo de la lectura grupal con el fin de evitar posibles confusiones. Durante el desarrollo de los cuestionarios se respondieron todas las inquietudes que surgieron.

Respecto a la variable rendimiento académico, las fechas de recolección de datos coincidió con la entrega de informes académicos del primer trimestre lectivo del año 2016, de modo que se contó con los datos de manera oportuna.

4. RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos a partir de la aplicación de los test neuropsicológicos y de la revisión de las calificaciones de los alumnos se realizó en dos direcciones. Primero el análisis descriptivo y en segunda instancia, el análisis correlacional, que visualizó el establecimiento de relaciones entre las variables evaluadas.

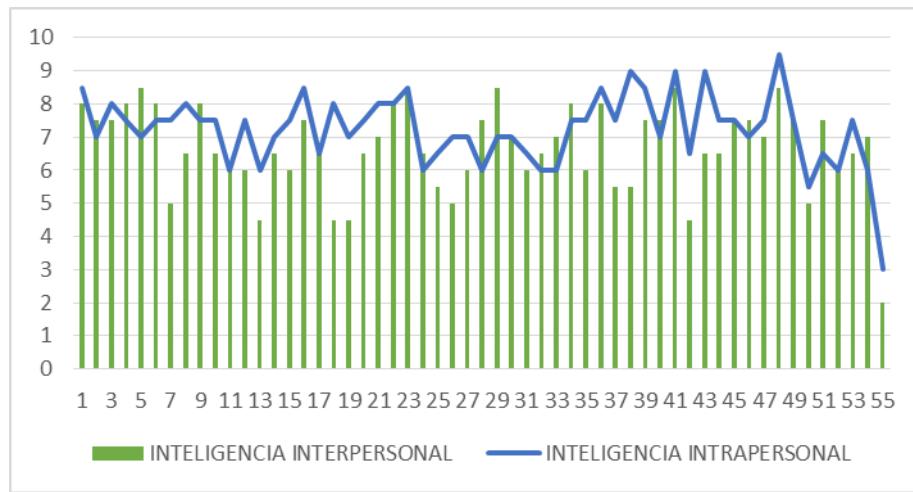
4.1 Análisis descriptivo

En este apartado se describen por separado cada una de las variables. En cuanto a las inteligencias inter e intrapersonal, la Tabla 3 refleja la media (M), la desviación típica (DT) y el rango (mínimo y máximo) en una escala del 0 al 10.

Tabla 3. *Estadística descriptiva de la inteligencia emocional interpersonal e intrapersonal.*

	M	DT	Mínimo	Máximo
Inteligencia interpersonal	6.67	1.31	2.0	8.5
Inteligencia intrapersonal	7.23	1.07	3.0	9.5

Las medias de las dos inteligencias estuvieron por encima de 6.0, lo cual las ubicó en un nivel medio-alto. Aunque fueron muy similares, la inteligencia intrapersonal fue la más desarrollada en el grupo evaluado. Las puntuaciones generales de las dos inteligencias se ven reflejadas en la Gráfica 1, y muestran cómo en la mayoría de los casos la inteligencia intrapersonal estuvo por encima.



Gráfica 1. Puntuaciones directas en inteligencias interpersonal e intrapersonal.

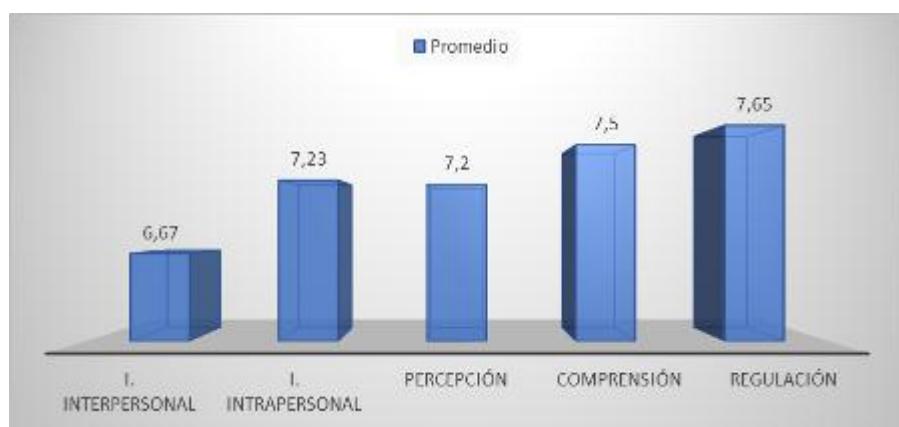
Al observar los mínimos y máximos también fue posible visualizar esta tendencia, pues aunque el rango fue el mismo, en inteligencia intrapersonal los puntajes fueron más elevados.

Los datos generados a partir del cuestionario TMMS-24 arrojaron información en dos vías: por un lado fue posible obtener un puntaje global, y por otro lado, la baremación permitió ubicar al alumno según su puntaje en un nivel determinado en los factores evaluados (véase la Tabla 4).

Tabla 4. *Estadística descriptiva de la inteligencia emocional Cuestionario TMMS-24.*

ESCALAS	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mínimo	Máximo
Percepción	28,8	5,48	8	37
Comprensión	30	5,19	15	40
Regulación	30,6	5,74	11	39

Los datos ubicaron a los alumnos en un nivel adecuado de adquisición de los factores emocionales. Sin embargo, se halló una alta desviación típica, lo mismo que rangos bastante amplios en cada factor. El mejor adquirido fue la regulación emocional, aunque se ubicó muy cercana a la media de percepción y comprensión. Según los resultados que arrojaron la aplicación de las pruebas, en inteligencia emocional los alumnos sujetos del estudio se encontraron en general en niveles promedio, notándose un pequeño repunte en las niñas, y siendo siempre los niños quienes se ubicaron en los niveles mínimo y máximo de las pruebas. La Gráfica 2 sintetiza las medias en todos los factores evaluados, en una escala general llevada al 10.



Gráfica 2. Medias en inteligencia emocional.

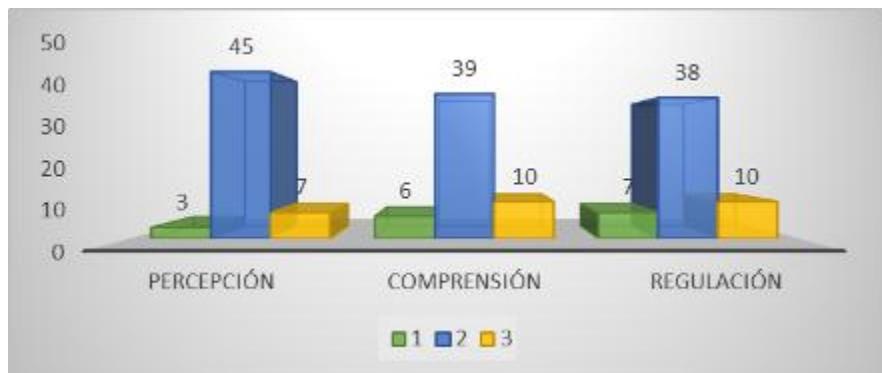
Se transformaron los datos del cuestionario TMMS-24 en una escala de 1 a 3, con el fin de definir el nivel en el que se ubicaba el evaluado respecto a cada factor. En percepción, 1 significa que

se presta poca atención; 2 que la percepción es adecuada; y 3 que se presta demasiada atención. En cuanto a comprensión y regulación, 1 indica que debe mejorar, 2 que el desarrollo de este factor es adecuado y 3 que es excelente. Como se observa en la Tabla 5 la mayor parte de los alumnos se ubicó en un nivel adecuado de desarrollo emocional.

Tabla 5. *Frecuencias y porcentajes Cuestionario TMMS-24.*

ESCALAS	DESCRIPTORES	Porcentaje
Percepción	Debe mejorar su percepción: presta poca atención	5.5%
	Adecuada percepción	81.8%
	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención	12.7%
Comprensión	Debe mejorar su comprensión	10.9%
	Adecuada comprensión	70.9%
	Excelente comprensión	18.2%
Regulación	Debe mejorar su regulación	12.7%
	Adecuada regulación	69.1%
	Excelente regulación	18.2%

La Gráfica 3 representa los valores de estas frecuencias.



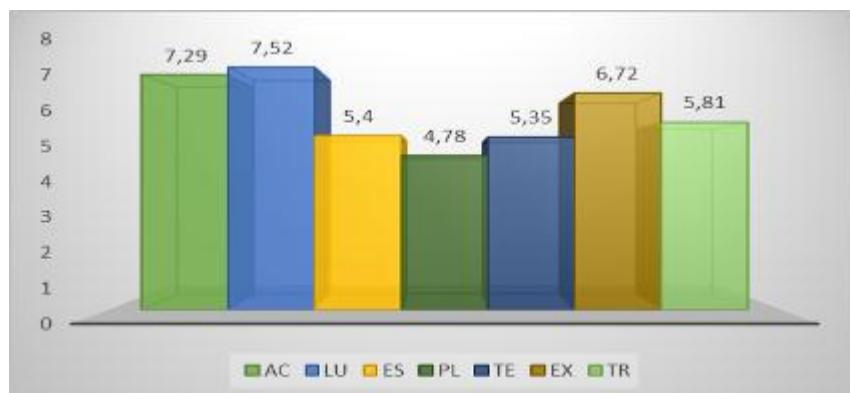
Gráfica 3. *Frecuencias Cuestionario TMMS-24.*

A continuación se analizaron los datos obtenidos acerca de hábitos y técnicas de estudio. Para realizar el análisis se llevó cada escala del cuestionario CHTE (2002) a valores de 0 a 10. La Tabla 6 refleja los resultados estadísticos obtenidos.

Tabla 6. Estadística descriptiva CHTE.

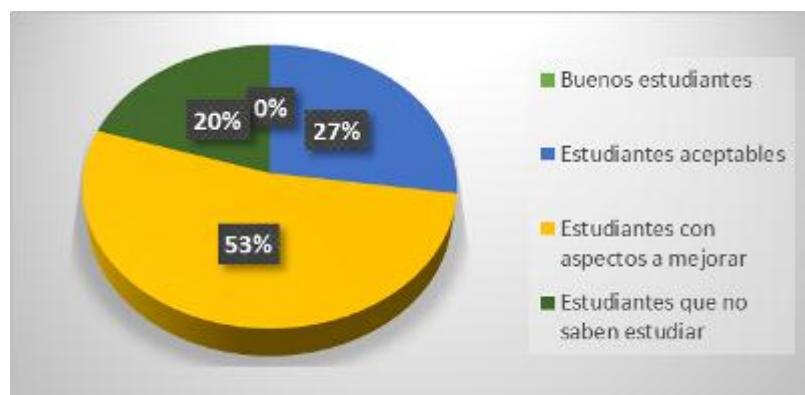
ESCALAS	M	DT	Mínimo	Máximo
Actitud general	7.29	1.11	5	9
Lugar de estudio	7.52	1.38	4	10
Estado físico	5.4	1.87	0	8.3
Plan de trabajo	4.78	1.86	2	9
Técnicas de estudio	5.35	2.13	2.2	10
Exámenes y ejercicios	6.72	2.15	0	10
Trabajos	5.81	1.83	1.7	10

En general, las medias de todas las escalas se hallaron cerca al punto central (5). El aspecto mejor adquirido por los alumnos fue el lugar de estudio, seguido de cerca por la actitud general hacia el estudio. En el extremo opuesto estuvieron plan de trabajo y técnicas de estudio (véase la Gráfica 4). Las categorías estado físico y exámenes y ejercicios, aunque no tuvieron las medias más bajas, fueron las únicas en las que se dio el puntaje 0. Del mismo modo, en 4 categorías (LU, TE, EX y TR) se alcanzaron los puntajes máximos. Fue en la preparación de exámenes y ejercicios en la que hubo más desviación, pues se hallaron tanto los puntajes máximos como los mínimos posibles.



Gráfica 4. Cuestionario CHTE Medias

La interpretación del cuestionario permitió también obtener un perfil de cada alumno, el cual indicó si se trataba de un buen estudiante, si era un estudiante aceptable, si tenía aspectos a mejorar o si no sabía estudiar. Según este perfil, en el grupo evaluado había 15 estudiantes aceptables, 29 con aspectos a mejorar, 11 que no sabían estudiar y ningún buen estudiante. Así, un alto porcentaje se situó entre quienes no sabían estudiar o tenían bastantes aspectos por mejorar (véase la Gráfica 5).



Gráfica 5. Cuestionario CHTE. Porcentajes de perfiles obtenidos

En cuanto al rendimiento escolar, evaluado a partir de las calificaciones académicas del primer trimestre lectivo en todas las asignaturas del currículo, se observó que la media, en una escala de 1.0 a 5.0, equivalía a desempeño básico según la evaluación cualitativa. El valor mínimo (2,8), aunque corresponde a desempeño bajo o no aprobado, está muy cerca al límite considerado como aprobado (3.0). En este nivel se encontraron 4 de los 56 alumnos. Por otro lado, el valor máximo fue 4.5 o desempeño superior, el cual fue alcanzado sólo por 2 alumnos. El resto de las calificaciones se acercó bastante a la media, lo cual se reflejó en la mínima desviación estándar (véase la Tabla 7).

Tabla 7. Estadística descriptiva Rendimiento académico

RENDIMIENTO ACADÉMICO	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mínimo	Máximo
	3,61	0,43	2,8	4,5

Para concluir, la estadística descriptiva muestra que la mayoría de los promedios de todas las variables analizadas en una escala del 0 al 10, se encontraron en un nivel medio, excepto estado físico del estudiante, plan de trabajo y trabajos. Ninguna variable alcanzó un promedio alto o superior.

4.2 Análisis correlacional

Dado que la mayor parte de los datos no siguieron una distribución normal según la prueba de Shapiro-Wilk, $p < 0.05$, a continuación se realizó la estadística Rho de Spearman para examinar las correlaciones entre las diferentes variables.

La estadística Rho de Spearman generó un coeficiente de correlación expresado en valores que van de -1 a +1. El valor negativo implica una relación inversa entre las variables, es decir, a mayor puntuación en una, menor en la otra. Por el contrario, valores positivos suponen relación positiva entre las variables: a mayor puntuación en una, mayor en la otra, y viceversa. Estas correlaciones pueden ser significativas o no, lo cual se evidencia en el valor de significación. Si este es inferior a 0.05 indica que la relación es significativa.

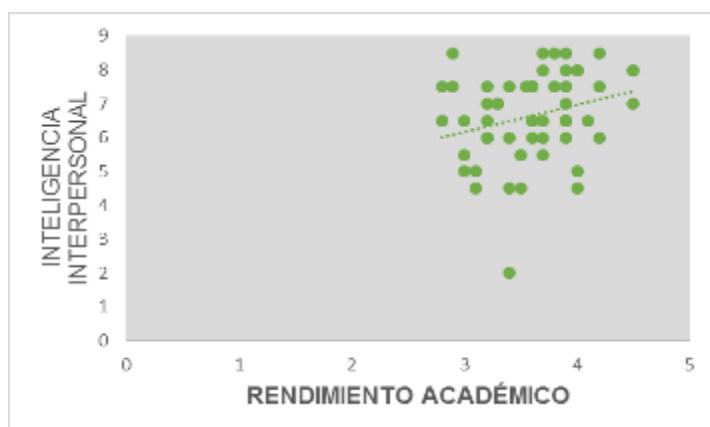
En la Tabla 8 se presentan los coeficientes de correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Se pudo observar una relación positiva significativa entre la inteligencia intrapersonal y el rendimiento académico, $\rho = .34$, $p = .012$, lo mismo que entre la inteligencia interpersonal y el rendimiento académico, $\rho = .30$, $p = .028$. En otras palabras, en la medida en que el alumno tenía mejor desarrollada su inteligencia emocional, interpersonal e intrapersonal, tenía también mejor rendimiento académico. Mediante este análisis se evidenció además que no había correlación estadística entre los factores evaluados por el cuestionario TMMS-24 y el rendimiento escolar.

Tabla 8. *Coeficientes de correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.*

CUESTIONARIO DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	RENDIMIENTO ACADÉMICO
Inteligencia interpersonal	.30*
Inteligencia intrapersonal	.34*
CUESTIONARIO TMMS-24	
Percepción emocional	-.11
Comprensión de sentimientos	.03
Regulación emocional	.09

*La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

Las Gráficas 6 y 7 representan las correlaciones entre la inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal con el rendimiento académico, respectivamente.



Gráfica 6. Relación entre la inteligencia interpersonal y el rendimiento académico



Gráfica 7. Relación entre la inteligencia intrapersonal y el rendimiento académico

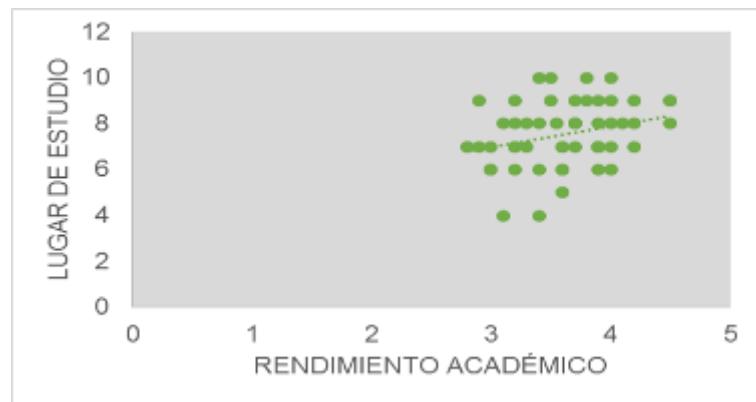
En la Tabla 9 se muestran los coeficientes de correlación entre el Cuestionario CHTE y el rendimiento académico. A propósito de hábitos de estudio, la estadística mostró que se establece una relación positiva significativa entre el rendimiento académico y el lugar de estudio, $\rho = .29$, $p = .033$. Además, se encontraron tendencias a la significación entre las escalas actitud hacia el estudio y trabajos con el rendimiento académico, $p = .055$ y $p = .060$, respectivamente. Por tanto, el lugar en donde el alumno estudia se relacionó positivamente con su rendimiento académico; del mismo modo, se halló una tendencia a que su actitud hacia el estudio y las estrategias de realización de trabajos también estaban positivamente relacionadas.

Tabla 9. Coeficientes de correlación entre hábitos de estudio y rendimiento académico

CUESTIONARIO CHTE DE HÁBITOS DE ESTUDIO	RENDIMIENTO ACADÉMICO
Actitud hacia el estudio	.26
Lugar de estudio	.29*
Estado físico	.19
Plan de trabajo	.06
Técnicas de estudio	.10
Ejercicios y exámenes	.01
Trabajos	.26

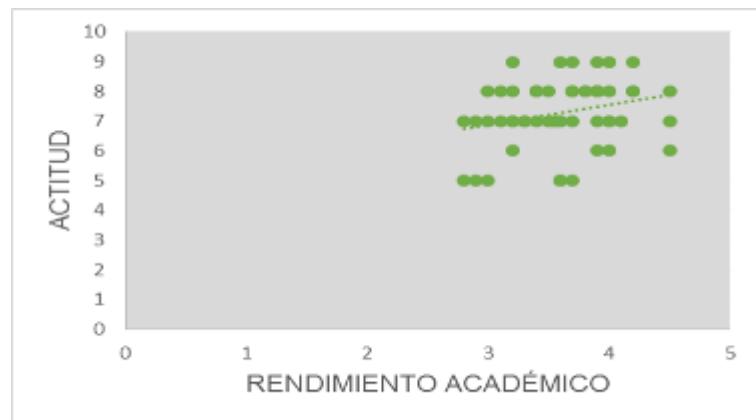
*La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

La Gráfica 8 representa la correlación existente entre lugar de estudio y rendimiento académico.

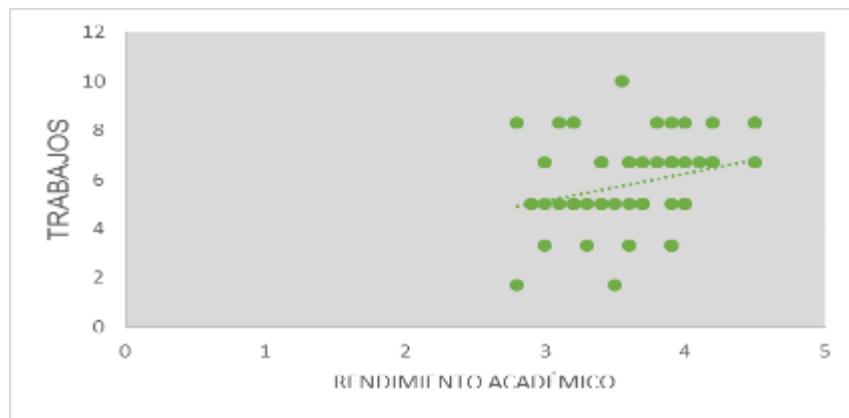


Gráfica 8. Relación entre el lugar de estudio y el rendimiento académico

Por último, en las Gráficas 9 y 10 se presentan respectivamente las tendencias a la significación entre la actitud del alumno y los trabajos con el rendimiento académico.



Gráfica 9. Relación entre la actitud y el rendimiento académico



Gráfica 10. Relación entre los trabajos y el rendimiento académico

5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN NEUROPSICOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA ADQUISICIÓN DE HÁBITOS DE ESTUDIO “YO CONSTRUO MI DESTINO”

5.1 Justificación

Los resultados de la presente investigación muestran que existen correlaciones positivas significativas entre el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional, inter e intrapersonal, la adquisición de hábitos de estudio, en particular el lugar de estudio, y el rendimiento académico de los alumnos de grado sexto; al igual que una tendencia a la influencia sobre este último, de la actitud y los trabajos. Así mismo, la estadística descriptiva muestra niveles medios en la mayoría de las variables evaluadas.

Esta evidencia hace pertinente el diseño y ejecución de un programa de intervención neuropsicológica que potencie el desarrollo de las variables, con miras a aterrizar en el aula teorías que beneficien el desarrollo integral de cada alumno y la potenciación de sus diversas fortalezas, habilidades e inteligencias.

Desde edades tempranas todo ser humano ha de ser formado de manera integral, no sólo para “saber”, sino para “saber ser” y “saber aprender”, entre otros aspectos. Esta se convierte en una labor en la cual están involucradas tanto la familia, como la escuela y la sociedad. Bajo tal perspectiva, “la Neuropsicología Educativa aporta nuevos conocimientos acerca de los procesos de aprendizaje, de sus bases neuropsicológicas y de los niveles de neurodesarrollo de cada etapa educativa para prevenir dificultades, desarrollar capacidades, inteligencias y talentos” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

Es precisamente desde el estudio de la neuropsicología ligada a la educación que esta propuesta visualiza el desarrollo de la inteligencia emocional y la adquisición de hábitos de estudio como herramientas fundamentales para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Así, se plantean actividades en torno a la autoconciencia, la autoestima, el control emocional y la motivación, en el ámbito de la inteligencia intrapersonal. Respecto de la inteligencia interpersonal, se abordan las habilidades sociales, la empatía y la resolución de conflictos. Por último, el lugar de

estudio, la planeación del trabajo, la actitud en general y algunas técnicas, son las temáticas abordadas en cuanto a los hábitos de estudio.

El programa se lleva a cabo en el marco de la dirección de curso (tutoría); según Bisquerra y Pérez (2012) la tutoría es el espacio apropiado pues sus objetivos visualizan el desarrollo personal y social, que haga posible la convivencia y la construcción del bienestar personal y social. Además es importante tener en cuenta que dentro de la escuela el director de curso es la persona más cercana a los alumnos y se convierte en puente entre estos y otros miembros de la comunidad educativa, al igual que es quien más contacto logra con los padres de familia. Como se ha dicho, el papel de la familia es fundamental, razón por la cual el programa incluye sesiones informativas y formativas con los padres, de modo que estén al tanto de los procesos de sus hijos y se conviertan en agentes activos en dichos procesos.

Al fortalecer su inteligencia emocional e interiorizar adecuados hábitos de estudio, los alumnos han de mejorar su rendimiento académico y sus procesos de aprendizaje en general.

5.2 Objetivos

Objetivo general

Desarrollar la inteligencia emocional y la adquisición de hábitos de estudio en alumnos de grado sexto.

Objetivos específicos

- Potenciar el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, haciendo énfasis en la autoconciencia, la autoestima, el control emocional y la motivación intrínseca.
- Desarrollar la inteligencia interpersonal, en particular en aspectos como la empatía, las habilidades sociales y la resolución de conflictos.
- Estimular la adquisición de hábitos de estudio.
- Mejorar el rendimiento académico de los alumnos de grado sexto.
- Vincular en el proceso formativo a los padres de familia.

5.3 Metodología

El programa está construido sobre la base de una metodología activa, participativa y el trabajo tanto individual como en equipos colaborativos. Así se fortalece desde un principio el trabajo, la colaboración y la solidaridad; aspectos importantes de la inteligencia emocional. Del mismo modo, se formulan actividades lúdicas que favorezcan la motivación y el interés; a la vez que se fomenta el manejo de las habilidades básicas comunicativas: oralidad, lectura y escritura.

La puesta en marcha se da en el espacio de dirección de curso, con el director como responsable, apoyado por la orientación escolar. En esta medida, se hace necesaria una primera actividad formativa para los docentes encargados de la aplicación del programa. Durante un semestre escolar, de junio a noviembre, se llevará a cabo 1 sesión semanal, para un total de 21 sesiones.

El programa se organiza desde tres ejes: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal y hábitos de estudio. Las actividades formuladas para cada uno de los ejes se intercalan de modo que se dé la misma relevancia a cada uno de ellos. Se inicia con una sesión de motivación para comprometer a los alumnos en su propia formación. Y se finaliza con una actividad de evaluación conjunta en la cual se visualiza la continuidad para el siguiente año escolar. Para cada una de las actividades se explicitan los objetivos, los recursos necesarios, los tiempos, los responsables, la organización y una descripción detallada. Se utilizan como herramientas básicas diversos vídeos acerca de cada temática y la agenda personal como medio de reflexión y comunicación entre todos los actores del proceso.

En cuanto a los padres y/o acudientes, primero se realiza una reunión informativa liderada por el orientador escolar y el director de curso. En esta reunión se conversa con los padres acerca de los objetivos del programa, de su utilidad y del papel que ellos juegan en el mismo. Posteriormente se realiza un encuentro intermedio de seguimiento con el objetivo de analizar los avances parciales. Al final se realiza una última sesión de evaluación general y planteamiento de propuestas de continuidad que alimenten el programa.

5.4 Participantes

Alumnos

El alumno es un sujeto activo, quien asume a cabalidad la responsabilidad en su propia formación. Logra trabajar en equipo, de modo que aporta a los demás cuanto puede, aprende de los compañeros, es solidario y responsable. Conoce sus fortalezas, las potencia; del mismo modo que identifica y trabaja en sus puntos débiles.

Padres de familia

Teniendo en cuenta que la mayor parte del tiempo los alumnos están en su hogar y que es de allí de donde toman los aprendizajes básicos que guían su actuar, los padres se convierten en pilar esencial en su formación. Están atentos y dispuestos a articular las acciones y dinámicas familiares con las escolares; al tiempo que reconocen en sus hijos, personas en proceso de formación que necesitan de apoyo permanente y pertinente para potenciar todas sus capacidades y alcanzar su desarrollo integral.

Director de curso

Asume una posición de guía y mediador. Su función es proponer y orientar actividades y generar espacios en los cuales el alumno, de manera paulatina, logre asumir su propio aprendizaje. Tiene clara cuál es la formación que va a dar a sus alumnos, cuáles son los objetivos, los recursos que necesita, los tiempos que utilizará, los mecanismos de evaluación. Ante todo tiene claro que él no es el centro de la formación, y que el eje de este proceso es el alumno, razón por la cual está abierto y preparado para que en el camino haya modificaciones de acuerdo con las dinámicas propias de cada actividad y de cada alumno. Fomenta el trabajo en equipos cooperativos, la responsabilidad y, en general, la formación emocional y en valores.

Orientador escolar

A partir de sus conocimientos en psicología, el orientador es un apoyo fundamental tanto en el trabajo con alumnos, como con padres. Aporta a la formación de los docentes encargados (directores de curso). Está al tanto de los procesos de cada uno de los alumnos y colabora en el seguimiento y evaluación.

Coordinador académico

Es quien organiza tiempos y espacios de modo que otras actividades propias de la dirección de curso, no interfieran con la aplicación del programa.

Rector

Avala la puesta en marcha del programa, a la vez que gestiona y facilita los recursos necesarios para su implementación.

5.5 Actividades

A continuación se describe de forma detallada cada una de las actividades:

1 Aplicación de pruebas diagnósticas	
Objetivo:	Determinar el estado de los alumnos respecto de las variables neuropsicológicas evaluadas.
Tiempo:	3 horas
Materiales:	Cuestionarios impresos
Desarrollo:	Esta actividad se describe a fondo en el marco metodológico.

2 Capacitación a directores de curso	
Objetivo:	Presentar el programa de intervención neuropsicológica a los directores de curso encargados
Tiempo:	2 horas
Materiales:	https://www.youtube.com/watch?v=RSJ7kKUjWCI https://www.youtube.com/watch?v=LcNWYNp2MSw Presentación en Power Point - Materiales impresos
Desarrollo:	En reunión conjunta con el orientador y los directores de curso se realiza la presentación del programa. En esta se da a conocer el análisis diagnóstico realizado a los alumnos, la importancia de la intervención neuropsicológica, el rol del director de curso, las actividades detalladas, los recursos necesarios y el proceso de evaluación. Del mismo modo se resuelven interrogantes iniciales.

3 Sesión informativa con padres de familia	
Objetivo:	Conformar con los padres de familia un equipo de trabajo conjunto, a partir de la propuesta de intervención neuropsicológica
Tiempo:	2 horas
Materiales:	https://www.youtube.com/watch?v=T9K3yfnzaZE Presentación en Power Point - Materiales impresos
Desarrollo:	Esta es una reunión formativa e informativa. En primera instancia se presenta el programa de intervención haciendo énfasis en el rol de los padres. A continuación se dan algunas recomendaciones para el apoyo en casa. Por último se establecen las fechas para los próximos encuentros.

Recomendaciones para las familias

En su hogar:

- Tenga claro que su hijo es un ser sentipensante. Valore tanto lo que piensa como lo que siente.
- Dé importancia a sus emociones, enséñele y ayúdale a gestionarlas.
- Escuche a su hijo cuando lo requiera y busque espacios de conversación en los que se construya confianza mutua.
- Sea un ejemplo a seguir en valores para la sana convivencia –respeto a la diferencia, valor del otro, honestidad, responsabilidad, entre otros-.
- Elaboren y pongan en marcha planes de acción para alcanzar metas que se propongan en familia o individualmente.
- Colabórele en la organización de un espacio de estudio adecuado.
- Ayúdale a plantear y seguir un horario de estudio en casa.
- Ofrezca a su hijo alimentación adecuada para nutrir su cuerpo y su cerebro.
- Organice los tiempos en casa para favorecer un descanso y sueño reparador.
- Recuerde que usted también es un ser importante en su hogar, tiene en cuenta estos consejos para ponerlos en práctica con usted mismo.

4

YO CONSTRUYO MI DESTINO Presentación

Objetivo:	Motivar a los alumnos en torno al programa
Tiempo:	55 minutos
Materiales:	http://www.aulafacil.com/cursos/t313/salud/ejercicio/yoga-para-ninos-y-ninas Agendas personales, lápices y marcadores y papeles de colores, reproducción de audio.
Organización:	Trabajo individual
Desarrollo:	

El director de curso se encuentra con los alumnos, desarrolla un ejercicio inicial de relajación y respiración profunda. A continuación les presenta el programa y los motiva a su participación activa.

Luego cada uno de los niños marca y decora a gusto la agenda personal. Esta es una agenda que se alimenta a lo largo de todas las sesiones y se convierte en un portafolio. En esta primera sesión los alumnos además de su nombre y algunos datos personales escriben qué los hace felices; esto con el fin de comenzar el proceso de autoconciencia.

5	INTENSAMENTE - CINE FORO
Objetivo:	Desarrollar el reconocimiento de las propias emociones
Tiempo:	Película 110 minutos – Foro 55 minutos
Materiales:	Película “Intensamente”
Organización	Individual - Equipos colaborativos
Desarrollo:	<p>Las emociones básicas a las que hace alusión la película son Alegría, Tristeza, Desagrado, Temor y Furia. El profesor entrega a cada niño 5 hojas de colores (concordantes con los colores de las emociones en la película) para que en cada una de ellas escriba qué lo hace tener esas emociones; generalmente, cómo reacciona ante ellas y cuál considera que es la predominante en su personalidad. En equipos de 4 conversan acerca de sus respuestas. Al final, en plenaria de curso, se realiza un conversatorio y reflexión acerca de la importancia de cada una de las emociones y la forma adecuada de gestionarlas. Las hojas de colores se pegan en la agenda.</p>

6	MI LUGAR
Objetivo:	Organizar en casa un espacio de estudio que favorezca el aprendizaje
Tiempo:	Una tarde – Trabajo en casa / 1 sesión de 55 minutos en el aula
Materiales:	http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/printer-108725.html http://www.puzzlesjunior.com/
	Computadores con acceso a Internet – Fotos del lugar de estudio
Organización:	Equipos colaborativos: En casa trabajo con ayuda de los padres En dirección de curso equipos de 3 alumnos

Desarrollo:	
	<p>En casa, con ayuda de sus padres, el alumno debe organizar su espacio de estudio teniendo en cuenta, en la medida de las posibilidades de cada familia, las indicaciones ofrecidas en este link de la página del ministerio de educación de Colombia: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/printer-108725.html. El niño le toma una foto al espacio ya organizado y la tiene como insumo para la actividad. Durante la sesión en el aula de sistemas los alumnos utilizan su foto para elaborar un rompecabezas propio a través de la página http://www.puzzlesjunior.com/. Luego los niños presentan el rompecabezas a su equipo y juegan a armar cada uno de ellos. Al final conversan acerca de cómo quedó cada lugar y escriben sus impresiones en la agenda.</p>

Ejemplo: http://www.puzzlesjunior.com/desafio-puzzle-de-lugar-de-estudio_56816df473cef.html

7

CON MI AMIGO PUEDO...

Objetivo: Reconocer al otro
Fortalecer las relaciones interpersonales

Tiempo: 55 minutos

Materiales: Agenda

Organización: Individual – Equipos.

Desarrollo:

El profesor plantea en el tablero las siguientes preguntas para que los niños las respondan en su agenda:

- | | |
|---|---|
| ¿Cuál es tu deporte favorito? | ¿Qué música prefieres escuchar? |
| ¿Qué tipo de libros te gusta leer? | ¿Cuál es tu materia preferida? |
| ¿Acerca de qué temas prefieres conversar? | ¿Qué video juegos te gustan? |
| ¿Qué género cinematográfico prefieres? | ¿Cuáles son tus programas de T.V favoritos? |
| ¿Qué haces para divertirte? | ¿Qué juegos te gustan?... |
| entre otras que el profesor decida. | |

Cuando los niños han contestado todas las preguntas, el profesor, de acuerdo con sus respuestas, les pide que armen equipos y se reconozcan. Ejemplo: Quienes prefieren el fútbol, quienes prefieren el baloncesto, quienes prefieren el ping pong, quienes prefieren el tenis. Así se hace con todas las preguntas.

Al final de la sesión los niños registran en su agenda un cuadro que diga:

Con mi amigo _____ puedo jugar _____;
Con mi amigo _____ puedo conversar acerca de _____.

8

MI CAJITA DE DONES

Objetivo: Fortalecer la autoestima

Tiempo: 55 minutos

Materiales: Papel y cartulinas de colores

Organización Individual y plenaria de curso

Desarrollo:

Primero el profesor enseña a los niños a elaborar una caja en origami. Luego, le entrega a cada uno tiras de papel y los nombres de 10 a 15 niños del curso (decidir según el tiempo). En cada tira el alumno escribe lo que admira de cada compañero (sólo aspectos positivos). Al haber escrito todos los atributos de sus compañeros, busca a cada uno y coloca lo que le escribió en la cajita de origami. Todos los niños leen en voz alta lo que sus compañeros les han escrito.

Es necesario organizar el curso de modo que todos los niños reciban escritos por igual. En la agenda el alumno escribe cómo se siente al leer lo que los otros niños piensan de él.

9

ORGANIZO MI TIEMPO DE ESTUDIO

Objetivo:	Establecer un horario de estudio en casa Reconocer algunos organizadores gráficos
Tiempo:	2 sesiones de 55 minutos c/u
Materiales:	Pimpones, cubetas de huevos, cartulinas, marcadores de colores, regla.
Organización	Equipo colaborativo – Individual (en familia)

Desarrollo:

Sesión 1

El profesor lleva a la clase cantidad de pimpones marcados con actividades que se realizan en un día corriente y otros con diferentes horas del día.

Los alumnos deben aparejar la hora con la actividad correspondiente, dentro de la cubeta de huevos. Cada equipo plantea su propuesta y la justifica.

El profesor ofrece sugerencias acerca de cómo se deben distribuir las actividades a lo largo del día, teniendo en cuenta aspectos como el estudio, la recreación, la ayuda en casa y el descanso. A la vez, les presenta información básica acerca de algunos organizadores gráficos que puedan utilizar: cuadros, esquemas, mapa mental, línea de tiempo, reloj.

Tarea para la casa: organizar en familia un horario diario en el que se tengan en cuenta todas las actividades que realiza de forma cotidiana y se incluya tiempo diario para el estudio. Elaborar un póster utilizando algún organizador gráfico.

Sesión 2:

Galería de horarios. En las paredes del aula se exponen todos los pósters. El profesor hace recomendaciones individuales.

Posteriormente, el profesor da indicaciones acerca de cómo distribuir el tiempo de estudio de modo que sea más productivo. Tiene en cuenta aspectos como la realización de tareas, el repaso, la preparación de exámenes y la elaboración de trabajos.

10

SOLUCIÓN CON SOMBRAZOS

Objetivo:	Aprender a gestionar conflictos
Tiempo:	110 minutos
Materiales:	https://www.youtube.com/watch?v=TiNUaHXsjBA Sombreros de 6 colores (blanco, rojo, negro, amarillo, verde y azul)
Organización	Plenaria de curso.

Desarrollo:

Esta actividad se basa en la técnica de los seis sombreros para pensar (De Bono, 1988). El profesor presenta a los alumnos una problemática que se esté presentado en el curso o el colegio. Debe ser una problemática real del centro escolar. Los alumnos asumen la posición que el color del sombrero les indica, y presentan su visión de la problemática. La técnica de los 6 sombreros permite que se observe una situación desde 6 perspectivas diferentes. El blanco es informativo y asume una visión objetiva. El rojo es emocional; su perspectiva es intuitiva y apela a las emociones. El negro, pesimista, presenta aspectos negativos y un análisis crítico de la situación. El amarillo, asume una lógica positiva, mostrando beneficios y ventajas. El verde es la visión creativa, que da alternativas y propuestas. Finalmente, el azul, ejecutivo; que genera conclusiones prácticas y tiene una visión global.

Es necesario que de la discusión resulte una posible solución a dicha problemática. Las conclusiones personales acerca del proceso se escriben en la agenda personal.

11	MI PASIÓN ES...
Objetivo:	Potenciar la motivación intrínseca Motivar el estudio diario y organizado
Tiempo:	110 minutos
Materiales:	https://www.youtube.com/watch?v=oMmVh7VCfmI https://www.youtube.com/watch?v=49DQhe3FQas Múltiples materiales para la elaboración de un mural-collage
Organización	Individual – Plenaria

Desarrollo:

Cada uno tiene una pasión, algo que le encanta, que lo hace feliz. Si en la escuela se descubre cuál es esa pasión, es posible apoyarse en ella para potenciar el aprendizaje.

Luego de visualizar los videos, se pide a cada niño que busque en su interior cuál es su pasión y cuál sería la mejor manera de representarlo. Con los diversos materiales se elabora un mural-collage que refleje la pasión de cada uno. Se puede trabajar pintura, dibujo, sombreado, escultura con plastilina o greda, música, literatura o la forma de expresión que el alumno prefiera. Se sugiere al profesor que participe como igual y muestre también su pasión.

La reflexión gira en torno a la relevancia del estudio para lograr alcanzar metas.

Se pide al alumno que invente y escriba una historia en la cual él se vea viviendo su pasión.

12	MÉTODO DE ESTUDIO EPL3R
Objetivo:	Manejar el método de estudio EPL3R
Tiempo:	55 minutos
Materiales:	http://www.ecopibes.com/mas/secretos/115.htm Texto impreso
Organización	Equipos colaborativos
Desarrollo:	<p>A partir de la lectura del texto “Educar a los hijos” de Tito Rodríguez (véase el Anexo 5),, el profesor lleva a los estudiantes a practicar la técnica de estudio EPL3R, que consiste en</p> <p>Examinar: lectura global.</p> <p>Preguntar: segunda lectura y planteamiento de preguntas significativas.</p> <p>Leer: tercera lectura-reflexiva. Extracción de ideas principales y secundarias.</p> <p>Resumir: elaboración del resumen a partir de las ideas extraídas.</p> <p>Repasar: lectura para confirmar la adecuación del resumen al texto.</p> <p>Recordar: repaso que permite el establecimiento de la información en la memoria a largo plazo.</p>

13	¡LOS DEMÁS TAMBIÉN SIENTEN!
Objetivo:	Desarrollar la empatía
Tiempo:	55 minutos
Materiales:	https://www.youtube.com/watch?v=VELLO6PeSEo
Organización	Individual
Desarrollo:	<p>Los alumnos observan el cortometraje. Al terminar el profesor les plantea algunas preguntas: ¿Cómo crees que se siente el protagonista de esta historia? ¿Cómo te sentirías tú en la misma situación? ¿Qué harías para mejorar la situación?</p> <p>Luego el profesor pide a cada alumno que describa en la agenda una situación en la que él mismo haya maltratado a alguien. Después de esto el alumno responde las preguntas: ¿Qué crees que sintió esta persona cuando tú lo maltrataste? ¿Qué habrías sentido tú estando en su lugar? ¿Qué puedes hacer para mejorarlo?</p> <p>En la parte final se escucha a quienes quieran compartir sus respuestas y se realiza una reflexión a partir de ellas. Se hace énfasis en la importancia de ponerse en el lugar del otro.</p>

14	ENCUENTRO CON NUESTRAS FAMILIAS
Objetivo:	Valorar la importancia del otro
	Elaborar un plan de trabajo
Con padres:	Evaluuar el avance del proceso

Tiempo:	3 horas
Materiales:	Los que los alumnos consideren necesarios
Organización	Equipos colaborativos

Desarrollo:

Esta actividad está dividida en 2 partes:

Los padres se reúnen con el director de curso y el orientador. Se realiza una sesión de relajación y respiración profunda. Es importante entender que los padres también necesitan desarrollar procesos emocionales para poder guiar a sus hijos. Después de la relajación se realiza un conversatorio en el cual los padres exponen qué ha sucedido en el hogar desde el inicio del programa y cuáles son sus expectativas. Se sugiere que esta reunión tenga un carácter muy informal y convivial. De la sesión queda un registro en audio.

Se aprovecha la cercanía de la celebración en Colombia del Día de Amor y Amistad. Mientras tanto, los alumnos están organizando todo lo necesario para agasajar a sus padres. Con 3 semanas de anticipación se les ha informado de la reunión programada y que ellos deben organizar en equipo un plan de trabajo y materializarlo, para atender y recrear a los padres en un pequeño compartir. Tanto alumnos como padres pasan juntos la última parte de este encuentro, lo cual ayuda a estrechar lazos filiales y de amistad. Los padres escriben en la agenda un mensaje de amor y amistad para su hijo.

15

¿CÓMO ACTÚO FRENTE AL CONFLICTO?

Objetivo:	Fortalecer el control emocional
Tiempo:	110 minutos
Materiales:	Vestuario diverso del aula de teatro.
Organización	Equipos colaborativos de 4 alumnos

Desarrollo:

El profesor entrega a cada equipo una situación hipotética que presenta un conflicto. Los alumnos realizan un montaje de juego de roles mostrando la forma negativa o la forma positiva de reaccionar ante ese conflicto. Se realiza la puesta en escena en el teatrino o en el auditorio. Luego de las presentaciones se genera una discusión acerca de cómo es adecuado gestionar un momento conflictivo. Cada uno escribe su reflexión personal en la agenda.

Algunas posibles situaciones a plantear son:

- Estás en clase y un grupo de compañeros grita y molesta todo el tiempo.
- Un compañero de curso coge tus cuadernos y los rompe.
- Vas por el patio y alguien te golpea en la cara con un balón.

Alguien te cuenta que tus mejores amigos han hablado mal de ti.

16	¡A COCINAR!
Objetivo:	Reconocer las fases de elaboración de un trabajo
Tiempo:	2 horas
Materiales:	Ingredientes necesarios – Cocina
Organización	Equipos colaborativos

Desarrollo:

Antes de la sesión: en equipo, los alumnos seleccionan un plato que quieran aprender a preparar. Buscan la receta, la leen con atención para saber qué ingredientes y utensilios necesitan.

Durante: con ayuda de los profesores, preparan la comida seleccionada. Es necesario seguir los pasos que indica la receta. Luego se pone atención a la forma de servirla.

Después: mientras degustan y comparten se reflexiona acerca de cómo se llevó a cabo el paso a paso, cómo se veía el plato servido y cómo sabe.

El profesor conecta estos comentarios a la elaboración de trabajos, Haciendo énfasis en el antes, el durante y el después. **Antes:** búsqueda, lectura, comprensión y selección de la información.

Durante: elaboración del trabajo utilizando el material seleccionado y una redacción propia.

Después: atención a aspectos formales.

El director de curso puede ponerse de acuerdo con los otros profesores para articular esta sesión a la elaboración de un trabajo propio de la asignatura.

17	¡COMO ME QUIERO, ME CUIDO!
Objetivo:	Fomentar hábitos de cuidado físico para favorecer el estudio
Tiempo:	55 minutos
Materiales:	Juego “Concéntrese” de hábitos de autocuidado
Organización	Equipos colaborativos

Desarrollo:

“Concéntrese” es un juego de memoria que consiste en emparejar recuadros que se corresponden, los cuales están cubiertos y el jugador descubre uno a la vez. En clase de lengua a cada alumno se le entrega un hábito con su respectiva descripción para que él lo escriba y dibuje en dos tarjetas de tamaño 15X15. El profesor monta los tableros para jugar en la sesión. El objetivo es que todos los equipos logren emparejar las fichas en su totalidad.

Con las parejas descubiertas cada niño elabora en su agenda una historieta que represente cuáles son los cuidados que debe tener con su cuerpo para mejorar su estado físico y así poder estudiar mejor.

18	EMOCIONES POR MONTONES
Objetivo:	Reconocer emociones propias y de los demás
Tiempo:	2 sesiones de 55 minutos
Materiales:	https://www.youtube.com/watch?v=OczEHXRUqWU Cámaras fotográficas, video grabadoras, tablets, computadores.
Organización	Equipos colaborativos
Desarrollo:	<p>Durante todo el proceso se han visualizado diversos videos interesantes; ahora es el turno de hacerlos. A lo largo de las próximas semanas los alumnos realizarán un video propio con el cual logren transmitir la importancia de la inteligencia emocional. En la primera sesión se organizan los equipos, se plantean las ideas y se canalizan las necesidades de cada uno. La segunda sesión es de capacitación acerca de programas que se pueden utilizar para la elaboración del video. El resultado de este ejercicio será visualizado en el encuentro final con padres.</p>

19	EN EL PLANETA TODOS SOMOS IMPORTANTES
Objetivo:	Desarrollar acciones de buen trato al planeta en general
Tiempo:	55 minutos
Materiales:	https://www.youtube.com/watch?v=qW1MGzkm0Bg
Organización	Individual o en equipos colaborativos, según criterio del estudiante.
Desarrollo:	<p>En las relaciones con el entorno natural también se desarrollan aspectos como el control emocional, el reconocimiento del otro, la empatía. Cada alumno o equipo plantea una actividad en la cual se promuevan las buenas relaciones con la naturaleza. Esta acción ha de tener permanencia en el tiempo, y los padres y profesores serán los garantes de su ejecución. Para esto, cada acción tendrá un tutor que hará el acompañamiento.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Sembrar y cuidar un árbol - Adoptar un animal abandonado - Cuidar una fuente de agua</p>

20	APLICACIÓN DE PRUEBAS FINALES
Objetivo:	Evaluar el proceso a través de pruebas diagnósticas
Tiempo:	3 horas
Materiales:	Cuestionarios impresos
Organización	Individual
Desarrollo: (véase el Anexo 6).	<p>Para finalizar el proceso se aplican de nuevo los cuestionarios que se aplicaron al inicio del programa. Adicionalmente se aplica la matriz de auto informe elaborada para evaluar el proceso</p>

21

EVALUACIÓN FINAL CONJUNTA

Objetivo: Evaluar de manera conjunta el proceso

Tiempo: 2 horas

Materiales: Cuestionario impreso

Organización Individual

Desarrollo:

La reunión inicia con los padres. En primera instancia cada uno de ellos llena un cuestionario de evaluación del proceso (véase el Anexo 7). Posteriormente se realiza un conversatorio en el cual se expresan apreciaciones personales y sugerencias.

En la segunda hora se reúnen padres y alumnos para hacer el cierre

5.6 Evaluación

La evaluación de la propuesta se da en diferentes momentos y con diferentes actores. Por un lado está la evaluación directa al alumno. En esta hay tres momentos: antes, durante y después de la aplicación del programa. La evaluación previa se realiza a partir de la aplicación del cuestionario de inteligencias múltiples (1999), el cuestionario TMMS-24 de inteligencia emocional (2004), el cuestionario CHTE de hábitos y técnicas de estudio (2002) y las calificaciones escolares del primer trimestre académico. La evaluación durante el proceso se realiza a través de la evaluación de cada actividad. Al final del proceso se aplican las pruebas iniciales, una matriz evaluativa de auto informe en la cual se indaga por el avance que ha tenido cada alumno (véase el Anexo 6), y las calificaciones obtenidas al término del año escolar. La agenda personal también se convierte en una herramienta de evaluación.

Adicionalmente los padres responden una encuesta en la cual se indaga acerca de su percepción del programa (véase el Anexo 7). Por su parte, el director de curso relaciona después de cada sesión aspectos relevantes de la puesta en marcha del programa. A partir de estos insumos se realiza un análisis que permite evidenciar la eficacia del programa, con el fin de mejorarlo y darle continuidad.

5.7 Cronograma

Sesiones con: Director de curso



Alumnos



Padres



6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se planteó determinar el desarrollo de la inteligencia emocional, establecer la existencia de hábitos y técnicas de estudio, determinar el nivel de rendimiento académico y correlacionar las variables inteligencia emocional y hábitos de estudio con el desempeño escolar en estudiantes de sexto grado de educación secundaria en un colegio rural. Esto con el objetivo de diseñar un programa de desarrollo de la inteligencia emocional y la adquisición de hábitos de estudio para favorecer el rendimiento académico. Para ello, se conformó una muestra de 55 alumnos, a quienes se evaluó en inteligencia emocional y hábitos de estudio a través del Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004), el apartado de inteligencia emocional del Cuestionario de inteligencias múltiples (Armstrong, 1999) y el Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio CHTE (Álvarez y Fernández, 2002, 3º ed.),

A propósito del desarrollo de la inteligencia emocional, los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario de inteligencias múltiples mostraron que los alumnos han adquirido un nivel medio alto en esta variable, con un ligero repunte de la inteligencia intrapersonal sobre la interpersonal. Esto significa que los alumnos tienen capacidades adecuadas de autoconocimiento, autoestima y control emocional; al igual que capacidades para reconocer en los demás emociones y estados de ánimo y sentir empatía. En cuanto a la percepción emocional, la comprensión de sentimientos y la regulación emocional, que fueron evaluados con el cuestionario TMMS-24, se observó que los alumnos tienen un desarrollo adecuado en todos los factores, manteniéndose en niveles medios. La regulación emocional es entre estos, el factor más desarrollado. Se evidencia entonces que los alumnos logran tener un manejo adecuado de sus emociones, sin alcanzar niveles altos y que se desenvuelven mejor en aspectos intrapersonales y de regulación emocional. Respecto de la adquisición de hábitos y técnicas de estudio, evaluadas con el cuestionario CHTE, el perfil que ofrece la prueba mostró que los alumnos en general no saben estudiar o tienen aspectos por mejorar; ninguno de ellos se encuentra en el rango de buen estudiante. En todos los factores de esta variable se encuentran cerca de la media aunque obtuvieron mejor resultado en el lugar de estudio y su actitud general hacia el estudio. Los otros factores no están lo suficientemente adquiridos. Esta información concuerda con los planteamientos iniciales de este estudio en los cuales se advierte que en la escuela no se ha favorecido la formación emocional ni en hábitos de estudio.

En la misma línea, se determinó el rendimiento académico del grupo de alumnos, el cual se mantiene también en niveles medios. Sólo 2 alumnos de la muestra alcanzan un desempeño académico superior. Retomando todas las variables evaluadas con los diferentes cuestionarios se concluyó que la mayoría se encuentran en un nivel medio, excepto estado físico del estudiante, plan de trabajo y trabajos, las cuales están en un nivel bajo.

El análisis correlacional de los resultados obtenidos permitió establecer que efectivamente, como se plantea en la introducción, existe una correlación directa entre el desarrollo de la inteligencia emocional con el rendimiento académico de los escolares. Hay una relación positiva significativa entre la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal con el rendimiento académico. Con esto se concluye que en la medida en que mejor se desarrolle la inteligencia emocional mejores serán los desempeños académicos. Es decir que cuando un alumno posee habilidades emocionales más altas: autoestima, conciencia de sí mismo, autocontrol, habilidades sociales, empatía y capacidad de resolver conflictos, logra mejores calificaciones. Tales resultados están en concordancia con numerosos estudios realizados que también han encontrado correlaciones positivas y significativas entre las dos variables. Por ejemplo, Buenrostro-Guerrero et al. (2012); Duran, Extremera, Rey, Fernández y Montalbán (2006); Gil Olarte, Palomera y Brackett (2006); Nasir y Masrur (2010). Del mismo modo, se acercan a la idea de que todo aprendizaje está ligado a la emoción y que sin esta no se aprende (Mora, 2013). Al igual, se ajustan al planteamiento de que el bienestar emocional influye en el rendimiento educativo, el aprendizaje y el desarrollo (APA, 2015).

Por otro lado se evidenció que no existe correlación estadística entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en aspectos como la percepción emocional, la comprensión de sentimientos y la regulación emocional; lo cual coincide con otros estudios que tampoco encuentran tal relación, como Chico (1999); Newsome, Day, y Catano (2000) y Barchard (2003). Es probable que estas discrepancias radiquen en la diversidad de concepciones de la inteligencia emocional, en cómo se evalúa y en las metodologías de los estudios realizados o el empleo sólo de las calificaciones como factor determinante del rendimiento académico (Morales y López-Zafra, 2009). Es, en todo caso, relevante indicar que, como la mayoría de los estudios lo plantean, un alumno inteligente emocional y capaz de regular sus propias emociones, logra alcanzar mejores desempeños académicos.

En lo referente a la correlación entre hábitos de estudio y rendimiento académico, la estadística estableció una relación positiva significativa entre este último y el lugar de estudio. Mientras que no se establece relación con los otros factores analizados, salvo un acercamiento con la actitud frente al estudio y la realización de trabajos. El hecho de encontrar relación entre lugar de estudio y actitud del alumno con su rendimiento escolar permite plantear, en concordancia con Núñez-Vega (1991); Ruiz (2012) y Seder (2016) que los hábitos de estudio son un aspecto relevante en el rendimiento académico y que si el alumno adquiere hábitos adecuados mejorará su desempeño. No obstante surge como interrogante la relevancia que tienen o no los factores con los cuales no se encontró una relación significativa, como el estado físico del alumno, la preparación de exámenes y ejercicios o las técnicas de estudio, los cuales sí son tenidos en cuenta como factores determinantes en los estudios mencionados.

Dados los resultados, se diseña un programa de intervención neuropsicológica que se articula en 21 sesiones proyectadas a fortalecer las variables trabajadas. Este programa que busca favorecer el rendimiento académico de los alumnos, a partir de la formación de las inteligencias intra e interpersonal y la apropiación de hábitos y técnicas de estudio, se apoya en las familias y el director de curso.

En relación con los objetivos propuestos se concluye que:

- El nivel de adquisición de la inteligencia emocional en los alumnos sujetos de este estudio está en un nivel medio. Los aspectos que hacen referencia a la inteligencia intrapersonal y a la regulación emocional son los más desarrollados.
- El grupo posee también en un nivel medio, los hábitos de estudio que se evaluaron. El lugar de estudio y su actitud general son los aspectos más fortalecidos, mientras que se hallan carencias ante todo en el plan de trabajo.
- El rendimiento de los escolares se promedia en desempeños básicos. Aunque hay alumnos con desempeño bajo, alto o superior, estos son escasos.
- Al correlacionar la inteligencia emocional adquirida por los estudiantes con su rendimiento académico se ha confirmado la influencia de las inteligencias intra e interpersonal, mientras que se descarta la influencia de la percepción, comprensión y regulación en los procesos académicos. Esta conclusión generó el diseño de un programa de intervención que atiende en particular la formación de la inteligencia emocional (intra e interpersonal).
- En cuanto a la relación del rendimiento con los hábitos de estudio, la evidencia muestra que el lugar de estudio, la actitud y la dinámica de elaboración de trabajos están relacionados con el rendimiento, y no otros factores que fueron analizados como el estado físico, el plan de trabajo o la preparación de exámenes y ejercicios. A pesar de ello, se plantearon en el programa, actividades que favorecieran tanto los aspectos fuertes como los débiles, con el fin de fortalecer de modo integral el proceso de los alumnos.

6.1 Limitaciones

El proceso de investigación ha generado algunas limitaciones que en alguna medida podrían afectar la fiabilidad de la misma. La muestra seleccionada resulta muy escasa, primero porque se evaluó sólo 56 de los 80 niños del curso, atendiendo al rango de edad de 11 a 12 años. Probablemente al evaluar a todos los alumnos, los resultados podrían diferir. En esta misma línea, se evidenció en estos alumnos un rendimiento académico notoriamente superior al de alumnos de grado

sexto en años anteriores. Quizá las características de estos cursos en particular interfieren también en los resultados. Aquí es importante del mismo modo hacer alusión a la manera en que se midió el rendimiento académico, pues se apeló únicamente al promedio de las calificaciones dejando de lado otros aspectos que tienen que ver con el desempeño escolar como la interacción, la participación, las posibles dificultades o el uso que se hace de los conocimientos adquiridos. El hecho de no llevar a cabo una evaluación neuropsicológica a fondo incide también en los resultados, pues otras variables pueden estar condicionando el rendimiento académico.

Por otra parte, la aplicación de los cuestionarios de auto informe hace que los datos sean siempre subjetivos; existe la posibilidad de que los alumnos respondan lo que consideren que es correcto aunque no sea su realidad. Referente también a las pruebas, surgió como limitación el uso del cuestionario CHTE de hábitos y técnicas de estudio en su tercera versión del año 2002, cuando ya existe una quinta versión de 2015 que no fue posible adquirir; cabe preguntarse si el uso de esta última habría variado los datos obtenidos. Por último, surge como limitación la no aplicación del programa propuesto, lo cual deja en incógnita su real utilidad para el avance de los alumnos. Estas limitaciones, no obstante, pueden ser subsanadas en un proceso articulado a futuro.

6.2 Prospectiva

La propuesta de continuidad de esta investigación plantea ante todo la aplicación del programa de intervención diseñado, pues su evaluación final proveerá insumos para valorar su pertinencia. A futuro se plantea ampliar el tamaño de la muestra a la totalidad de la población, considerando que esta no es excesiva (alrededor de 500 alumnos) y en una labor conjunta entre docentes y orientadores es viable de realizar. Así, se ampliaría el rango de edades para la intervención, iniciando desde los primeros años de escolaridad.

La aplicación de una medida de habilidad como el MSCEIT (*Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*, Extremera y Fernández-Berrocal, 2002) resulta interesante pues disminuye el nivel de subjetividad en las respuestas; ya que este test permite obtener más información acerca de cómo se utilizan las habilidades emocionales. Sin embargo, esta acarrea nuevas limitaciones como lo denso de la aplicación o los mayores costos que conlleva (Berrocal y Pacheco, 2004); queda como criterio para analizar cuál de las dos resultaría más pertinente. Se mantiene además la dificultad para la adquisición del material por ser este de pago y excesivamente costoso. En otro sentido, se visualiza la aplicación de un programa de intervención en el formato de talleres de padres, con el fin de formar también a padres y madres en inteligencia emocional. Esta propuesta incidiría de manera positiva en la calidad de vida de las familias, por ende de los alumnos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. y Fernández, R. (1999). *Propuesta de un programa de métodos de estudio*. Madrid: TEA Ediciones.
- Álvarez, M. y Fernández, R. (2002). *CHTE, Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio. Propuesta de un programa de métodos de estudio. Manual. 3^a edición revisada y ampliada*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education (2015). *Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning*. Washington: American Psychological Association.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Argentina: Manantial.
- Baéz, J. y Báez, J. M. (1998). *Métodos y técnicas de estudio, manual para estudiantes*. Madrid: Edinumen.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the predictions of academic success? *Educational and Psychological Measurement, 63*, 840-858.
- Berrocal, P. F., y Pacheco, N. E. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de autoinforme. *Boletín de psicología, 80*, 59-78
- Berrocal, P. F., y Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 54*, 63-94.
- Binet, A. y Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique, 11*, 191-244.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21* (1), 7-43.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61-82.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la asociación de inspectores de educación de España*, 16, 1-11.

Buenrostro-Guerrero, A., Valadez-Sierra, M., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano, R., y García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.

Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia emocional. *Boletín de psicología*, 62, 65-78.

Concejo de Bogotá D.C. (2010). *Proyecto de acuerdo no. 049*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=38769>

De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Ediciones Granica SA

De Zubiría, M. (2003). Pedagogía afectiva. En M. De Zubiría (1^a ed.), *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas* (pp. 297-336). Bogotá: FIPC Alberto Merani.

Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., y Montalbán, F.M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.

Edel-Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(2), 1-15.

Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N., y Sáez-Carrillo, K. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería, 23(1), 139-147.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. (2002): *Adaptación al castellano del Mayer Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Extremera-Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(2), 209-228.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29 (1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrández, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A., y Fernández, M. C. (2010). Trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29 (2), 150-159.
- Fullana, J. (2008). *La investigació sobre l'exit i el fracàs escolar des de la perspectiva dels factors de risc. Implicacions per a la recerca i la pràctica* (tesis doctoral). Departament de Pedagogia, Universitat de Girona.
- García García, E., González Marqués, J., y Maestú Unturbe, F. (2011). Neuronas Espejo y Teoría de la Mente en la explicación de la empatía. *Ansiedad y estrés*, 17(2-3), 265-279.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiples intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Gudín, M. (2001). *Cerebro y afectividad*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra. EUNSA.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hernández, P., y García, L.A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo*. Buenos Aires: Capellades.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21- 48.

- Le Doux, J.E. y Phelps, E. A. (1993). Emotional networks in the brain. En M. Lewis y J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 159-179). New York: Guilford Press.
- López-Zafra, E. y Jiménez-Morales, M.I. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Martín Lobo, M.P. (2011). Inteligencias múltiples: intereses y aficiones. Madrid: Ed. San Pablo.
- Maya, N., y Rivero, S. (2010). *Conocer el cerebro para la excelencia en la educación*. Zamudio: Innobasque.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (1999). *MSCEIT Item Booklet* (Research Version 1.1.) Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-on y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 92-116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V 2. o. *Emotion*, 3(1), 97.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Procesos y programas de neuropsicología educativa*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Molero, C., Saiz, V., y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 11-30.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morales, M., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41 (1), 69-79.
- Nasir, M., y Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of education and research*, 32(1), 37-51.

Newsome, S., Day, A., y Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual differences*, 29, 1005-1016.

Núñez-Vega, C., y Sánchez-Huete, J.C. (1991). Hábitos de estudio y rendimiento en EGB y BUP. Un estudio comparativo. *Revista complutense de educación*, 2(1), 43-66.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23º ed.). Consultado en <http://dle.rae.es/>

Rizzolatti, G., y Craighero, L. (2004). The Mirror-Neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192.

Ruiz, M. J. C., y Palomino, M. C. P. (2012). Incidencia de los hábitos de estudio en el proceso de aprendizaje de alumnos de educación primaria en la inteligencia emocional. En *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias: (V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje)*, Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.

Salovey, P., y Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285.

Sánchez-Navarro, J.P., y Román, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de Psicología*, 20 (2), 223-240.

Secretaría de Educación del Distrito (2014). Desarrollo socioafectivo: Educar en y para el afecto. *Reorganización curricular por ciclos*. Bogotá D.C: ISBN 978-958-8878-25-6

Seder, A. C., y Villalonga, H. B. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 157-172.

Silva, J. (2008). Neuroanatomía funcional de las emociones. En E. Labos, A. Slachevsky, P. Fuentes y F. Manes (Eds.) *Tratado de neuropsicología y neuropsiquiatría clínica* (pp. 271-307). Buenos Aires: Akadia.

Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking Pr.

Terman, L. M. (1916). The uses of intelligence tests. *The measurement of intelligence*, 3-21.

Thorndike, E. L. (1919). Tests of Intelligence, Reliability, Significance, Susceptibility to Special Training and Adaptation to the General Nature of the Task. *School and Society*, 9, 216.

Thurstone, L. L. (1938). Primary mental abilities. *Psychometric Monographs*, 1, 121.

Touron, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española De Pedagogía*, 43 (169/170), 473–495.

Universidad Internacional de la Rioja (2016). *Déficit de atención e hiperactividad. Tema 5: Desarrollo emocional en el niño con déficit de atención*. Material no publicado.

ANEXOS

Anexo 1. Apartado de inteligencia emocional –

Cuestionario de Inteligencias Múltiples (Armstrong, 1999)

CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES **INTELIGENCIA INTERPERSONAL E INTRAPERSONAL**

(Ejemplar para el alumno de Secundaria. Adaptación de Walter McKenzie, 1999)

Nombre y apellidos:

Colegio: _____ Curso: _____

Edad: _____ Fecha: _____

Completa el siguiente cuestionario marcando con un 1 aquella frase con la que te sientes identificado o que creas que te describe.

Si no te identificas con la frase márcala con un 0.

Si algunas veces marca 0.5.

No.	INTELIGENCIA INTERPERSONAL	Puntaje
1	Aprendo mejor en grupo.	
2	No me importa, e incluso me gusta dar consejos.	
3	Estudiar en grupo es beneficioso para mí.	
4	Me gusta conversar.	
5	Me preocupo por los demás.	
6	Las tertulias de la radio y la televisión son agradables.	
7	Me gustan los deportes de equipo.	
8	Tengo dos o más buenos amigos.	
9	Los clubes y las actividades extraescolares son divertidas.	
10	Presto atención a los asuntos sociales y a sus causas.	
	Total puntos	

No.	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	Puntaje
1	Me gusta saber y replantearme mis creencias morales.	
2	Aprendo mejor cuando el tema "toca mis sentimientos".	
3	La justicia es importante para mí.	
4	Suelo aprender de los errores y aciertos que he tenido en mi vida.	
5	Puedo expresar como me siento fácilmente.	
6	Trabajar solo puede ser tan productivo como trabajar en grupo.	
7	Antes de aceptar hacer algo necesito saber por qué tengo que hacerlo.	
8	Cuando creo que algo vale la pena me esfuerzo al cien por cien.	
9	Me gusta participar de las causas que ayudan a otros.	
10	Me afectan e importan los comentarios que los demás hagan de mí.	
	Total puntos	

Anexo 2. Cuestionario TMMS-24 de Inteligencia Emocional

TMMS-24

INSTRUCCIONES:

Al continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se apropie 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, generalmente 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. Cuestionario CHTE de hábitos y técnicas de estudio
(Álvarez, M. y Fernández, R. 2002)

CHTE
Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio

Apellidos: _____ Nombre: _____
Edad: _____ Sexo: _____ Centro: _____ Curso: _____

A continuación encontrarás unas preguntas que se refieren a tu forma de estudiar. Léelas con detenimiento y contestalas marcando la palabra:

SI, si lo que se dice coincide SIEMPRE o CASI SIEMPRE con tu forma de estudiar.
NO, si lo que se dice NO coincide NUNCA o CASI NUNCA con tu forma de estudiar.

En caso de duda, contesta SI o NO teniendo en cuenta lo que te ocurre con más frecuencia. Recuerda que sólo debes dar una respuesta a cada pregunta. Si te equivocas, debes borrar cuidadosamente la marca y señalar la otra.

Debes ser sincero, y contestar a todas las preguntas pues estos datos te servirán para conocer cuál es tu situación en el estudio personal y mejorar, si es necesario, aquellos aspectos que lo requieran. Si no has comprendido algo, puedes preguntarlo ahora.

NO COMIENCES A CONTESTAR HASTA QUE TE LO INDIQUEN

- | | | |
|--|----|----|
| 1. ¿Tienes claras las razones por las que estudias?..... | SI | NO |
| 2. ¿Sueles cambiar con cierta frecuencia el lugar donde estudias en tu casa?..... | SI | NO |
| 3. ¿Procuras estudiar en aquellas horas en que te encuentras en mejores condiciones para aprender?..... | SI | NO |
| 4. ¿Te has parado a pensar sobre el número de actividades que realizas cada día y el tiempo que le dedicas a cada una de ellas?..... | SI | NO |
| 5. ¿Acostumbras ver el índice y los apartados más importantes del tema antes de comenzar a estudiar?..... | SI | NO |
| 6. ¿Tomas nota de las explicaciones de los profesores?..... | SI | NO |
| 7. ¿Lees con detenimiento los enunciados de las preguntas?..... | SI | NO |
| 8. ¿Consideras el estudio una ocasión para aprender?..... | SI | NO |
| 9. ¿Tu lugar de estudio está alejado de ruidos y otras cosas que te impidan concentrarte?..... | SI | NO |
| 10. ¿Antes de empezar un trabajo, haces un esquema de los aspectos más importantes que vas a desarrollar?..... | SI | NO |
| 11. ¿Sueles dormir, por lo menos, 8 horas cada día?..... | SI | NO |
| 12. ¿Tienes una idea general de lo que vas a estudiar a lo largo del curso en cada materia o asignatura?..... | SI | NO |
| 13. ¿Antes de estudiar el tema con profundidad, realizas una lectura rápida del mismo para hacerte una idea general?..... | SI | NO |
| 14. ¿Antes de escribir la respuesta, piensas detenidamente lo que vas a contestar y cómo lo vas a hacer?..... | SI | NO |
| 15. ¿Cuando comienzas a estudiar, tardas bastante tiempo en concentrarte?..... | SI | NO |
| 16. ¿En el lugar donde estudias habitualmente, hay personas o cosas que distraen tu atención?..... | SI | NO |
| 17. ¿Cuando tomas notas, sueles copiar al pie de la letra lo que dice el profesor?..... | SI | NO |
| 18. ¿Sueles dormir mal y por la mañana te sientes cansado y poco repuesto?..... | SI | NO |

NO TE DETENGAS, CONTINUA EN LA PAGINA SIGUIENTE

19. ¿Has elaborado un plan de trabajo en función del tiempo de que dispones y de las asignaturas que tienes?..... SI NO
20. ¿Cuando has de hacer un trabajo, sueles comentar con tu profesor el esquema y desarrollo del mismo? SI NO
21. ¿Después de una primera lectura del tema, haces una lectura lenta y reposada para buscar las ideas más importantes?..... SI NO
22. ¿Cuando faltas a clase, sueles informarte a través de un compañero o del profesor de lo que se ha realizado y se ha de realizar?..... SI NO
23. ¿En un examen o ejercicio, repartes el tiempo por cada pregunta?..... SI NO
24. ¿Cuando no comprendes algo, lo anotas para luego consultararlo?..... SI NO
25. ¿Tienes luz suficiente (luz natural o lámpara) para estudiar sin forzar la vista?..... SI NO
26. ¿Combinas el tiempo que dedicas al estudio con el tiempo de descanso?..... SI NO
27. ¿Dedicas a cada asignatura el tiempo necesario que pueda asegurarte un buen resultado?..... SI NO
28. ¿Subrayas las ideas más importantes a medida que vas estudiando un tema?..... SI NO
29. ¿Sueles abrir un poco la puerta/ventana de tu habitación de estudio para que se ventile?..... SI NO
30. ¿En el caso de que necesites información para hacer el trabajo, sabes cómo encontrarla?..... SI NO
31. ¿Cuidas que tu expresión escrita sea clara, ordenada y comprensiva?..... SI NO
32. ¿Tratas de estudiar sólo lo justo para una prueba o control?..... SI NO
33. ¿Has notado que los resultados en tus estudios son bajos porque tienes el tiempo demasiado ocupado en otras cosas?..... SI NO
34. ¿Sigues el plan de trabajo que te has propuesto desde el principio del curso?..... SI NO
35. ¿En tu lugar de estudio, dispones de suficiente espacio para tener organizado y a la mano todo el material que necesitas?..... SI NO
36. ¿Antes de empezar a estudiar, piensas que lo que vas a hacer y cómo vas a distribuir el tiempo?..... SI NO
37. ¿Resumes lo más importante de cada uno de los apartados del tema, para elaborar después una síntesis general?..... SI NO
38. ¿Cabe en tu mesa todo lo que necesitas para el estudio?..... SI NO
39. ¿Cuando buscas información en un libro, enciclopedia, etc., para realizar un trabajo, te limitas a copiar al pie de la letra lo que lees?..... SI NO
40. ¿Sueles interrumpir tus sesiones de estudio en casa?..... SI NO
41. ¿Te has acostumbrado a hacer esquemas, croquis, cuadros, gráficos, etc., cuando estudias un tema?..... SI NO
42. ¿Intentas sobreponerte con interés, con ánimo, ante un bajón en las notas?..... SI NO
43. ¿A tu silla de estudio le falta respaldo?..... SI NO
44. ¿Tienes organizado todo el material que se ha trabajado en cada materia?..... SI NO
45. ¿La altura de tu silla de estudio te permite apoyar bien los pies en el suelo?..... SI NO
46. ¿Cuando terminas tu sesión de estudio personal, sueles acabar las tareas que te habíais propuesto?..... SI NO
47. ¿La altura de la mesa está proporcionada a la de la silla?..... SI NO
48. ¿Tienes la costumbre de preparar los exámenes con poco tiempo de antelación?..... SI NO
49. ¿Relacionas el tema estudiado con lo aprendido anteriormente?..... SI NO
50. ¿Descuidas la redacción y presentación del trabajo?..... SI NO
51. ¿Acostumbras memorizar las ideas más importantes que has resumido en un tema o lección?..... SI NO
52. ¿Pones de tu parte todo lo que puedes para asegurarte unos buenos resultados en tu tarea escolar?..... SI NO
53. ¿Te acercas excesivamente sobre el libro cuando estudias?..... SI NO
54. ¿Aprovechas algún momento del fin de semana para repasar aquellos temas que te han quedado más flojos?..... SI NO
55. ¿Si te sobra tiempo, entregas el examen inmediatamente sin repasar de nuevo las respuestas?..... SI NO
56. ¿Sueles indicar el nombre de todos aquellos materiales (libros, enciclopedias, revistas, etc.) que has utilizado en el trabajo?..... SI NO

COMPRUEBA SI HAS CONTESTADO A TODAS LAS PREGUNTAS

Anexo 4. Consentimiento informado



06 de mayo de 2016, Bogotá D.C.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En mi calidad de padre, madre y/o acudiente legal del alumno:

_____, del grado sexto, identificado con documento de identidad número _____; autorizo que se le aplique a mi representado, las pruebas neuropsicológicas necesarias, en el marco del Trabajo Fin de Máster “Relación entre inteligencia emocional, hábitos de estudio y rendimiento escolar”.

Estas pruebas serán aplicadas por la profesora Gladys Elena Franco Peña.

Firma: _____

Documento: _____

Anexo 5. Texto base para el desarrollo del método de estudio EPL3R

EDUCAR A LOS HIJOS

A menudo se comete el error de creer que el instinto y el aprendizaje se oponen entre sí. Mientras que el instinto es el conocimiento heredado, el aprendizaje se adquiere después del nacimiento. Una ventaja del aprendizaje sobre el instinto es que el comportamiento se puede modificar rápidamente dando respuesta inmediata a situaciones cambiantes. Una desventaja es que los individuos jóvenes de muchas especies inteligentes están indefensos al nacer y dependerán de las enseñanzas que reciban de sus padres.

Entre las orcas, este aprendizaje está muy marcado por la gran dependencia de los cachorros en su primer año de vida. Durante el tiempo de lactancia, ellos aprenderán de sus mayores a través del juego, las destrezas que necesitan desarrollar para vivir, sobre todo la capacidad de obtener alimento. Este aprendizaje se adquiere y perfecciona por medio del ensayo y el error.

Es común ver a un grupo de hembras de orcas, acompañadas de sus cachorros, que capturan a un joven lobo marino. El juego consiste en alejar al lobo de la costa y liberarlo para que los cachorros de orca lo vuelvan a capturar. Si el lobo consigue burlar a los cachorros, la madre vuelve a atraparlo y lo vuelve a soltar una vez más para que el cachorro siga intentando capturarlo. Una vez que el cachorro logró capturar al lobo, él mismo volverá a soltarlo para volver a darle caza una y otra vez o permitir que otro cachorro pratique. A veces el juego consiste en que varios cachorros de orca trabajen en conjunto para capturar al asustado fugitivo.

Lo sorprendente de esta conducta es que rara vez el lobo sale lastimado, al menos no físicamente. Después de un buen rato las orcas parecen aburrirse de este juego y simplemente lo liberan para que el lobo escape, presa de un visible pánico, en busca de la playa. Obviamente si las orcas hubieran estado hambrientas lo hubieran devorado, de hecho muchas veces lo hacen. Pero en este caso se trataba de una práctica de un entrenamiento o, tal vez, de otra lección a sus hijos enseñándoles a no matar sin necesidad.

Las orcas no matarían al lobo por placer, incluso ni siquiera lo lastiman. Matar a un animal por placer es una actitud reservada sólo a algunos seres humanos, que afirman su poder sobre las bestias matándolas. Afortunadamente otros seres humanos, conscientes de su inteligencia, prefieren enseñar a sus hijos la enorme importancia de preservar la vida.

Anexo 6. Evaluación final del proceso Matriz para el alumno

Valora las siguientes afirmaciones según como te sientas respecto a ellas

N.	Afirmación	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1	Sé reconocer mis emociones					
2	Logro manejar mis emociones de forma adecuada					
3	Estoy satisfecho con cómo soy					
4	Tengo una meta y trabajo por alcanzarla					
5	Dedico tiempo de calidad a practicar un pasatiempo					
6	Cuido de mi estado físico en general					
7	Tengo diferentes amigos con quienes realizo diferentes actividades					
8	Logro encontrar las cualidades en otras personas					
9	Frente a un conflicto intento encontrar soluciones adecuadas					
10	Pienso y me tomo un tiempo antes de reaccionar frente a los conflictos					
11	Busco ponerme en la situación del otro para comprender cómo actúa					
12	Valoró a cada miembro de mi familia					
13	Duermo bien					
14	Tengo un lugar de estudio adecuado					
15	Tengo un horario de actividades diarias					
17	Dedico tiempo diario al estudio organizado					
18	Busco alimentarme bien evitando consumir productos dañinos para mi cuerpo					
19	Realizo trabajos siguiendo las pautas aprendidas					
20	Valoró y respeto el entorno					

Anexo 7. Evaluación final del proceso Matriz para los padres

Su visión de este proceso es muy importante, complete el cuadro siguiente de acuerdo a cómo percibió las actividades realizadas y cómo analiza el desempeño de su hijo:

Aspectos positivos:	Aspectos a mejorar:
Avances que haya evidenciado en su hijo:	Dificultades para la realización de las actividades:
Propuestas para continuar con el programa:	Observaciones generales:

