



**RENDIMIENTO ACADÉMICO Y AUTOPERCEPCIÓN DE
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN
UNIVERSITARIOS DE PRIMERA GENERACIÓN**
ACADEMIC ACHIEVEMENT AND SELF-PERCEPTION OF MULTIPLE INTELLIGENCES
AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN FIRST-GENERATION COLLEGE

Volumen 16, Número 2

Mayo-Agosto

pp. 1-23

Este número se publicó el 1° de mayo de 2016
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i2.23930>

René Barraza López
Mauricio González A.

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



RENDIMIENTO ACADÉMICO Y AUTOPERCEPCIÓN DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN UNIVERSITARIOS DE PRIMERA GENERACIÓN

ACADEMIC ACHIEVEMENT AND SELF-PERCEPTION OF MULTIPLE INTELLIGENCES AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN FIRST-GENERATION COLLEGE

René Barraza López¹
Mauricio González A.²

Resumen: El objetivo del presente artículo fue determinar la relación entre la autopercepción de inteligencias múltiples e inteligencia emocional y el rendimiento académico alcanzado por 252 estudiantes de nivel universitario de diversas carreras de la Universidad Santo Tomás-La Serena, tras el primer año de educación universitaria. Los antecedentes teóricos y empíricos establecen que el rendimiento académico se asociaría a variables novedosas como: ser primer miembro familiar en iniciar estudios universitarios y a la autopercepción de habilidad; no obstante, la evidencia disponible respecto de esta relación es aún escasa y contradictoria, más todavía si se considera que el grupo evaluado proviene mayoritariamente de familias con padres sin formación universitaria. Desde un enfoque cuantitativo se aplicó la escala TMMS-24 para la evaluación de la autopercepción de inteligencia emocional y la escala MIDAS-teens para la evaluación de la autopercepción de inteligencias múltiples. Los resultados revelan correlaciones débiles entre rendimiento académico y la autopercepción de las inteligencias: lingüística, lógico-matemática, además de una correlación inversa con la autopercepción de la rama atención de inteligencia emocional; de este modo, no evidencia correlación con la otras dimensiones de la inteligencia emocional y de las inteligencias múltiples. A partir del análisis de regresión múltiple se establece que no es posible explicar la varianza del rendimiento académico desde la autopercepción de las inteligencias mencionadas. Queda abierta la interrogante en cuanto al real efecto de la autovaloración de las propias capacidades en el rendimiento académico, como también el efecto de las formas de evaluación utilizadas en diversas áreas disciplinares respecto de estos resultados.

Palabras clave: RENDIMIENTO ACADÉMICO, INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Abstract: The aim of this paper was to determine the relationship between self-rated multiple intelligences and emotional intelligence, and academic performance achieved by 252 university students from different careers at the University St. Thomas-La Serena, after the first year of college. The theoretical and empirical data set that academic performance would be associated with novel variables, such as: being the first family member to start university studies and self-perceived ability; nevertheless, the evidence available regarding this relationship is still sparse and contradictory, even more if we consider that the evaluated group comes mainly from families with parents who do not have university training. From a quantitative approach, we applied the TMMS-24 scale for assessing self-perceived emotional intelligence and MIDAS-teens to evaluate the perception of multiple intelligences scale; the results reveal weak correlations between academic performance and intelligences: linguistic, logical-mathematical, as well as an inverse correlation with the attention branch of emotional intelligence; in this way, it shows no correlation with the other dimensions of emotional intelligence and multiple intelligences. Using multiple regression analysis we state that it is not possible to explain the variance in academic performance from the perception of intelligence mentioned. The question related to the actual effect of the self-assessment of the own abilities in academic performance remains open, as does the effect of the valuation methods used in various subject areas regarding these results.

Keywords: ACADEMIC PERFORMANCE, MULTIPLE INTELLIGENCES, EMOTIONAL INTELLIGENCE.

¹ Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Central de Chile. Dirección electrónica: renebarrazalopez@gmail.com

² Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena, Chile. Dirección electrónica: mgonzale@userena.cl

Artículo recibido: 10 de agosto, 2015

Enviado a corrección: 10 de febrero, 2016

Aprobado: 31 de marzo, 2016

1. Introducción

La educación superior en Chile ha tenido un significativo incremento de la cobertura, especialmente en jóvenes de familias con padres sin formación universitaria provenientes de sectores con algún tipo de vulnerabilidad (Jil, Paredes y Sánchez, 2013). Este incremento de la cobertura no se ha seguido de un incremento en la calidad de los procesos de formación (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE, 2009; Pressaco y Carbone 2010). Uno de los mayores desafíos de la educación superior chilena en la actualidad, es lograr que las personas jóvenes que ingresan a la universidad puedan titularse en forma oportuna, recibiendo una educación de calidad que asegure la permanencia además del logro de rendimientos y aprendizajes requeridos en las carreras que han escogido (Espinoza y González, 2012).

Sin embargo, lograr un buen rendimiento académico no es fácil para el alumnado y para los equipos de profesores en las diferentes carreras, considerando los diferentes factores que influyen en este (Fallahzadeh, 2011; García, Proestakis, Lillo, Muñoz, López y Guzmán, 2012; Cupani y Zalazar, 2014). A este respecto la literatura asume que considerar las calificaciones como indicador de logro de aprendizaje y/o rendimiento de un estudiante es una cuestión compleja (Winne y Nesbit, 2010) en la cual influyen una serie de factores (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007) de orden: cognitivo, (Knouse, Feldman y Blevins, 2014; Rohde y Thompson, 2007), socioeducativo (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: OCDE, 2009; Komarraju, Ramsey y Rinella, 2013), y autoreferencial (Zuffianò, Alessandri, Gerbino, Luengo, Di Giunta, Milioni, Caprara, 2013; Cupani y Zalazar, 2014), entre otros. En este sentido dos variables relacionadas al rendimiento en la universidad que destacan por su novedad son: 1- el provenir de una familia donde el estudiante es la primera generación que ingresa a la universidad (Jury, Smeding, Court y Darnon, 2015) y 2- la autopercepción de habilidades que el estudiantado tiene (Chevalier, Gibbons, Thorpee, Snell y Hoskins, 2009; Chamorro, Harlaar, Greven, Plomin, 2010), siendo ambas cuestiones aún poco exploradas.

Si bien se ha establecido que los factores intelectuales de tipo cognitivo asociados a habilidades lingüísticas y lógico-matemática son muy importantes para el éxito académico (Cerdeña-Etchepare, Ortega, Pérez, Flores y Melipillán, 2011; García et al., 2012; González, Leal, Segovia y Arancibia, 2012), las nuevas concepciones sobre la inteligencia han ampliado el concepto. De este modo, incorporan, además de los aspectos cognitivos clásicos, otros aspectos asociados al despliegue de habilidades -y a la autopercepción de

habilidad-, tan diversas como las kinestésicas, espaciales, naturalistas y musicales, además de las de tipo relacional y afectivo (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey 1997; Gardner, 2001; Gardner, 2005; Rosas, Boeto y Jordán, 2005).

En esta misma línea, Gardner (2001) propone que la inteligencia es un potencial biológico y psicológico que puede convertirse en realidad dependiendo de la cultura, la motivación y las consecuencias experimentadas por los sujetos. Para este autor, la inteligencia es la fusión de las capacidades existentes en diversas partes del cerebro, las cuales no se remiten a un coeficiente intelectual como se creía antes, sino más bien a un abanico de capacidades denominadas inteligencias, las cuales pueden operar relacionadas entre sí y/o como una sola.

El propio Gardner (2001, p. 24) señala que "hay evidencias persuasivas sobre la existencia de varias competencias intelectuales humanas relativamente autónomas, las que conforman un amplio espectro de inteligencias humanas". Pese a ser autónomas, actúan de manera interrelacionada, siendo la característica más importante que no son innatas, ni hereditarias, sino más bien crecen y maduran mediante la estimulación ambiental. En otras palabras, los seres humanos tienen la capacidad de ser más inteligentes y desarrollar todo su potencial dependiendo de las oportunidades que les brinde su entorno social y educativo de referencia (Beceren, 2010).

Gardner (2010) propuso inicialmente siete tipos distintos de inteligencias, luego amplió su definición original a nueve tipos de inteligencia, quedando conformado el cuadro de la siguiente manera: lingüístico-verbal, lógica-matemática, viso-espacial, corporal-kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista y espiritual. Cada una de estas inteligencias puede definirse de la siguiente manera:

- Inteligencia lingüística: incluye las destrezas involucradas en la lectura, escritura, escucha y habla. Por tanto, esta inteligencia se refiere a las habilidades que se relacionan con el dominio del *lenguaje*, en todas sus dimensiones (semántica, fonológica, sintáctica, y pragmática). La adquisición del lenguaje, y por ende de esta inteligencia, se realiza durante el desarrollo de la niñez, encontrándose las primeras evidencias de este en los lactantes; luego sigue una serie de etapas, hasta llegar al lenguaje adulto. Una vez que es adquirido este empiezan a aparecer las distintas funciones. De este modo, a partir de lo que es valorado y reforzado en cada cultura, irán apareciendo y desarrollándose habilidades lingüísticas más específicas en las personas. Las bases biológicas de esta inteligencia, indican que el lenguaje estaría

relacionado con el lóbulo temporal del hemisferio izquierdo, pues daños en esta área generan dificultades en el lenguaje (Gardner, 2001).

- Inteligencia lógico-matemática: la inteligencia lógico-matemática está involucrada en la computación numérica, derivación de evidencias, resolución de problemas lógicos, y en gran parte del pensamiento científico. Se relaciona, junto a la inteligencia lingüística, con la solución de problemas matemáticos enunciados verbalmente. Gardner (2001) postula que esta inteligencia surge en la confrontación de objetos, en su ordenación y reordenación y en la evaluación de su cantidad, es donde se logra el conocimiento inicial y más fundamental acerca del campo lógico-matemático. De esta forma, la lógica guardaría relación con el espacio de lo declarativo (proposicional) y lo matemático con entidades abstractas. En otro sentido los mismo autores Esta habilidad es muy utilizada por las personas científicas, en su intento por explicar la realidad física y la naturaleza; pero también es usada en la vida diaria, como por ejemplo, cuando un individuo decide en el supermercado cuál producto prefiere comprar entre dos envases de diferente marca. En otro sentido los mismos autores (Rosas et al., 2005, p. 82), señalan que respecto a los fundamentos biológicos de esta inteligencia que la evidencia apunta a "que existe gran flexibilidad en el cerebro humano, en la forma en cómo este realiza las operaciones e implicaciones lógicas, asociándose generalmente esta habilidad con el hemisferio izquierdo".
- Inteligencia espacial: se refiere a la habilidad de percibir con exactitud el mundo visual, realizar transformaciones y modificaciones a las percepciones iniciales, y recrear aspectos de la experiencia visual, incluso en ausencia de estímulos físicos apropiados (Gardner, 2001). En términos más generales, esta inteligencia se refiere a la habilidad para operar sobre *representaciones mentales*: se diferencia de una inteligencia visual, pues también las personas ciegas pueden desarrollarla (Rosas et al., 2005). Las bases biológicas de esta inteligencia indican que el procesamiento visual y espacial se ubicaría en la parte posterior del hemisferio derecho. Según Gardner (2001), el daño en esta región afectaría ciertos aspectos de la inteligencia espacial, tales como la habilidad para encontrar salida a una situación y reconocer caras o escenas.
- Inteligencia musical: esta inteligencia está involucrada al cantar, tocar un instrumento y, en alguna medida, al apreciar la música, más específicamente la habilidad de discernir el significado e importancia en conjuntos de tonos arreglados rítmicamente, y también de producir secuencias en forma métrica, como una forma de comunicación

con otros individuos (Gardner, 2001). Incluye también aspectos tales como la audición, la organización rítmica, afectivos y de placer. La evidencia disponible propone que la inteligencia musical es universal, aplicable a todas las culturas; sin embargo, existen diferencias individuales y culturales en la adquisición y desarrollo de la competencia musical, la cual, además, seguiría una determinada secuencia de desarrollo en infantes (Gardner en Rosas et al., 2005, p. 82). Las fuentes biológicas de esta inteligencia aún son poco concluyentes, sin embargo pareciera existir alguna relación entre las destrezas propias de la inteligencia musical por ejemplo como la audición dicótica y lateralización hemisférica derecha del sistema nervioso (Gardner, 2001).

- Inteligencia corporal-kinestésica: en esta inteligencia está implicada la capacidad de expresión corporal y la manipulación efectiva de objetos, manifestándose en diversidad de actividades, como el baile, los deportes, la cirugía médica y otras similares, por ende implica la habilidad para utilizar el propio cuerpo, ya sea en su totalidad o diversas partes del mismo, y la solución de problemas o interpretación de productos o manifestaciones (Gardner, 2001). Los aspectos biológicos asociados a esta inteligencia son muy complejos, exigen una coordinación muy compleja de componentes neurológicos y musculares de forma integrada y diferenciada, siendo esta inteligencia ubicada en la corteza motora, donde cada uno de los dos hemisferios controla los movimientos corporales del lado contrario. Esta habilidad ha ido evolucionando y complejizándose filogenéticamente; así como también va desarrollándose durante el propio crecimiento de cada infante (Rosas et al., 2005).
- Inteligencia interpersonal: Permite la comprensión de las motivaciones, intenciones, estados de ánimo y temperamento de las otras personas (Gardner, 2001, p. 189). La inteligencia interpersonal se expresa mediante aspectos verbales y no verbales, como lo que ocurre cuando una persona "lee entre líneas" o entiende la intencionalidad de lo que otra está diciendo, o también para interpretar un mensaje y su direccionalidad a partir de gestos y expresiones faciales (Gardner, 2001, en Rosas et al., 2005).
- Inteligencia intrapersonal: esta inteligencia se relaciona con la habilidad para comprenderse a uno mismo, es decir, poder acceder a la propia vida sentimental -de los afectos y emociones-, con el fin de comprender y guiar la propia conducta. Implica saber cómo se siente uno mismo con respecto a las cosas, entender el propio rango de emociones, tener discernimientos ("*insights*") sobre por qué uno actúa del modo que lo hace, y comportarse de maneras que resulten adecuadas para las necesidades,

metas y habilidades propias (Gardner, 2001).

Existen, además de las recién mencionadas, dos inteligencias más, que fueron agregadas por el autor en los últimos años: la *inteligencia naturalista* y la *inteligencia existencial*. Esta última aún es considerada solo como una posibilidad, pues falta mayor investigación y evidencia acerca de ella (Gardner, 2010).

- Inteligencia naturalista: esta nueva inteligencia fue agregada en 1995, después de los datos arrojados por algunos experimentos y tiene relación con la capacidad de reconocer y categorizar objetos del mundo natural (Rosas et al., 2005).
- Inteligencia existencial: incluye la capacidad humana de concebir y reflexionar acerca de preguntas relacionadas con la existencia, vida, muerte y finitud (Rosas et al., 2005).

Respecto a las inteligencias de tipo relacional-afectivo, también denominadas inteligencia emocional, Fernández Berrocal y Extremera (2005) proponen que se puede establecer una distinción entre modelos mixtos de inteligencia emocional y modelos de habilidad de la misma basados en el procesamiento de la información. El modelo mixto entiende la inteligencia emocional como la conjunción de una serie de elementos entre los cuales se pueden encontrar: rasgos estables de personalidad (Sinclair y Feigenbaum, 2012), competencias socio-emocionales (Brackett, Mayer y Warner, 2004), aspectos motivacionales y un amplia gama de habilidades cognitivas (Davis y Humphrey, 2012).

Por otra parte, el modelo de habilidad es una concepción propuesta por Mayer y Salovey (1997), que entiende a la inteligencia emocional como una inteligencia genuina, basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Esto implica un conjunto de competencias que contribuyen a la evaluación precisa y la expresión de las emociones, la regulación eficaz de las mismas, además del uso de las emociones para motivar, planificar y alcanzar logros personales en la vida. Partiendo de esta definición, la inteligencia emocional se considera una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica emociones y razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997 en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, p. 91).

Desde el modelo de habilidad, se considera que la inteligencia emocional incluye cuatro habilidades: la facilitación emocional, la comprensión emocional, la regulación emocional y la percepción emocional; Fernández-Berrocal y Extremera (2005, pp. 92-93)

ofrecen una definición detallada de cada una de estas habilidades, la cual se presenta a continuación:

- Percepción emocional: es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de los otros. Concretamente se expresa en la capacidad para prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Por otra parte se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar adecuadamente sus propias emociones, los estados, sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. .
- Facilitación emocional: parte del supuesto que los puntos de vista respecto de los problemas cambian en función de los estados emocionales, lo cual puede jugar a favor o en contra posibilitando en el mejor de los casos el pensamiento creativo. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es realmente importante.
- Comprensión emocional: implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica un actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Permite también la combinación de estados emocionales para el surgimiento de las emociones secundarias, además de la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, y el reconocimiento de las transiciones de unos estados emocionales a otros.
- Regulación emocional: es la última de las habilidades que propone este modelo, e incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para el crecimiento emocional e intelectual.

En relación al vínculo entre estas nuevas formas de conceptualizar la inteligencia y el rendimiento académico, se evidencia que en los últimos años un importante número de publicaciones científicas han reportado la incidencia en el rendimiento académico de habilidades no cognitivas y variables socioemocionales, llegando a señalar que estas pudieran ser tanto o más importantes que las puramente cognitivas para alcanzar y mantener un desempeño exitoso (D' Antoni y Pacheco, 2004; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Entre las variables socioemocionales estudiadas se encuentra la autopercepción de inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey 1997; Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Jiménez y López, 2009; Yazici, Seyis y Altun, 2011; MacCann, Fogarty, Zeidner y Roberts, 2011), y la autopercepción de inteligencias múltiples como autoreporte de habilidades diversas (Contreras, Caballero, Palacio y Pérez, 2008; Özdilek, 2010; Rodríguez, Sánchez, Roldán y Franco, 2011; Lee, Shariffudin y Mislán, 2012; Hernández, Ferrándiz, Ferrando, Prieto y Fernández, 2014).

En cuanto a la inteligencia emocional, la literatura evidencia la relación de la autopercepción de inteligencia emocional con diferentes mediciones del rendimiento; Yazici *et al.* (2011), estableció que la inteligencia emocional y las creencias de autoeficacia explicaban 19% de la varianza total del rendimiento académico, donde los componentes más significativos son "ser consciente de las emociones", que corresponde a un componente de la inteligencia emocional, además de la "perseverancia" como componente de la autoeficacia. Por su parte, Parker *et al.*, (2004) compararon dos grupos de estudiantes de nivel universitario que habían alcanzado niveles muy altos y muy bajos de éxito académico al finalizar el primer año, evidenciándose la existencia de relación significativa entre el promedio de notas del primer año de universidad, y variables como: las habilidades intrapersonales, el manejo del estrés y la capacidad de adaptación. Otros estudios como los de MacCann *et al.* (2011) y Fallahzadeh (2011), llegaron a conclusiones similares, el primero con estudiantes de 8º grado y el segundo con estudiantes de medicina.

Pese a ello, otros estudios, como el de Homayouni (2011), ponen en tela de juicio la radicalidad de estos resultados, puesto que si bien su estudio reporta una fuerte relación entre todos los componentes de la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés, no se encontró correlaciones significativas entre el aprendizaje de las matemáticas y los componentes de la inteligencia emocional. Esto apoya lo planteado por Jiménez y López-Zafra (2009), quienes proponen que los estudios que han intentado vincular la inteligencia

emocional con el rendimiento, entregan resultados controversiales dejando abierta la pregunta acerca de la relación entre estos constructos.

Por otra parte, los resultados de los estudios que vinculan la autopercepción de inteligencias múltiples y el rendimiento son escasos, focalizándose principalmente en educación secundaria. A este respecto, Douglas, Burton y Reese (2008), lograron establecer que el rendimiento en matemáticas para estudiantes expuestos a un modelo de enseñanza basado en la autopercepción de sus inteligencias múltiples, mostró un incremento considerable en comparación con el rendimiento del otro grupo que recibió una enseñanza basada en el paradigma de transmisión de conocimiento. Por su parte Lee et al. (2012) determinaron que el estudiantado con alto rendimiento se autoperceben con todas las inteligencias desarrolladas, siendo predominante la inteligencia intrapersonal, seguida por las inteligencias existencial, kinestésica, lógico-matemática, espacial, interpersonal, naturalista lingüística y musical en ese orden.

Özdilek (2010) refiere que la autopercepción de desarrollo de las inteligencias múltiples afecta el nivel de logro; si bien es posible apreciar correlaciones directas entre el nivel de logro académico alcanzado y la autopercepción de las inteligencias (lógico-matemática, visual/espacial, musical, e inter-personal) estas exhiben valores débiles, lo cual hace preguntarse por la estabilidad de esta relación.

Dados los antecedentes que establecen que el rendimiento académico se asociaría a variables como: ser la primera persona de una familia en iniciar estudios universitarios y a la autopercepción de habilidad, el presente trabajo analizó empíricamente la relación entre el rendimiento académico alcanzado por estudiantes de primera generación tras el primer año de educación universitaria y los componentes de la inteligencia emocional autoinformada y las inteligencias múltiples autopercebidas, dado que la evidencia disponible respecto de esta relación es escasa y contradictoria, más aún si se considera que el grupo evaluado proviene mayoritariamente de familias donde los padres no tienen formación universitaria.

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta de 252 participantes, estudiantes universitarios de primer año de ambos sexos (66 hombres y 186 mujeres), los cuales fueron reclutados mediante un muestreo no probabilístico, de participantes voluntarios (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) y encuestados en una clase introductoria de sus respectivas carreras. La

muestra de participantes seleccionada corresponde mayoritariamente a una población proveniente de familias perteneciente a los dos primeros quintiles de ingreso económico, donde la mayoría del estudiantado cumple con el requisito de ser primera generación de sus familias que inician estudios universitarios.

2.2. Instrumentos

Para la evaluación de las inteligencias múltiples se utilizó la segunda versión del MIDAS-Teens de Shearer (Shearer 2012a, Shearer 2012b), traducida y adaptada para Chile por Pizarro, Redondo, Castillo, Alarcón y Saavedra (2002). Esta escala es un instrumento de autorreporte que considera 119 ítems de escala likert con 5 opciones (a=1, B=2, c=3, d=4, e=5) más una opción "no sé; no corresponde o no me acuerdo" (f=6=0). Entrega un valor porcentual en cada una de las 8 inteligencias múltiples, repartidos en 8 sub escalas: musical, ítem 1 a 14; kinestésica corporal, ítem 15 a 27; lógica matemática, ítem 28 a 44; espacial, ítem 45 a 59; lingüística, ítem 60 al 79; interpersonal, ítem 80 a 97; intrapersonal, ítem 98 a 106; y finalmente la naturalista, ítem 107 a 119. La consistencia interna obtenida en la presente aplicación alcanzó un alfa de Cronbach total de 0,94, en tanto que este mismo indicador por sub-escala obtuvo valores de alfa que van desde $\alpha = 0,69$ a $\alpha = 0,85$. Los parámetros de interpretación de la escala declarados por Shearer (2012a), están expresados en valores porcentuales que van de 0 a 100%, definiendo las siguientes categorías que dan cuenta del nivel de autopercepción de la habilidad:

- De 0 a 19% = muy bajo
- De 20 a 39% = bajo
- De 40 a 59% = moderado
- De 60 a 79% = alto
- De 80 a 100%= muy alto

Para el caso de la inteligencia emocional autoinformada, se utilizó la versión adaptada de la escala TMMS-24 (Trait Meta-MoodScale), la cual es una escala de autorreporte que se compone de 24 ítems: 8 ítems para atención, 8 para claridad y 8 para reparación (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). La consistencia interna obtenida en la presente aplicación alcanzó un alfa de Cronbach de 0,83 para la totalidad de la escala, en tanto que los valores alcanzados por las subescalas informaron valores alfa de Cronbach de: 0,802

para la subescala atención emocional, 0,75 para la subescala claridad emocional y 0,74 para la subescala reparación emocional.

Los parámetros de interpretación de la escala declarados por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) establecen el punto de corte que da cuenta del nivel de autopercepción de habilidad para cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional. Para la "atención emocional", un puntaje < 21 en el caso de los hombres y < 24 en el caso de las mujeres se considera bajo, por lo que debe mejorar su atención emocional; si el puntajes $> a 33$ en el caso de los hombres y $> a 36$ en el caso de las mujeres se considera como extremadamente alto, por lo que debe mejorar su percepción dado que presta demasiada atención a sus emociones. Para el componente "claridad emocional" un puntaje < 25 en el caso de los hombres y < 23 en el caso de las mujeres se considera bajo, por lo que debe mejorar su comprensión emocional; por su parte, si el puntajes $> a 36$ en el caso de los hombres y $> a 35$ en el caso de las mujeres, se considera como excelente, lo cual implica que tiene una muy buena comprensión de sus estados emocionales. Finalmente, para la "reparación emocional" un puntaje < 23 en el caso de los hombres y mujeres se considera bajo, por lo que debe mejorar la regulación de sus emociones, en tanto que si el puntajes $> a 36$ en el caso de los hombres y $> a 35$ en el caso de las mujeres se considera excelente, lo cual implica que es capaz de regular sus estados emocionales correctamente.

2.3. Procedimiento

Con la aprobación de las autoridades universitarias y del comité de ética de la universidad, se procedió a realizar la aplicación de las escalas de autorreporte, las cuales fueron explicadas y presentadas a los sujetos en formato lápiz papel. La aplicación se realizó previa lectura y firma del consentimiento informado por parte de cada persona participante. En este documento se les dio a conocer los fines del estudio, el carácter voluntario en cuanto a la participación en el mismo, además de explicitar las garantías referidas al anonimato de los protocolos y confidencialidad en el tratamiento de la información. Los instrumentos fueron aplicados de manera colectiva en la sala de clases por el investigador principal.

2.4. Análisis de datos

Para la descripción de las inteligencias se calcularon medidas de tendencia central, para establecer el grado de relación asociativa entre las inteligencias y el rendimiento académico se utilizó el coeficiente r de Pearson, considerando un criterio alfa $\leq 0,05$.

Finalmente se aplicó un análisis de regresión lineal múltiple hacia atrás, para determinar la relación del rendimiento con la autopercepción de las diferentes inteligencias múltiples y las dimensiones de la inteligencia emocional autoinformada. Para la realización de estos análisis se utilizó el software SPSS versión 15.0.

3. Resultados

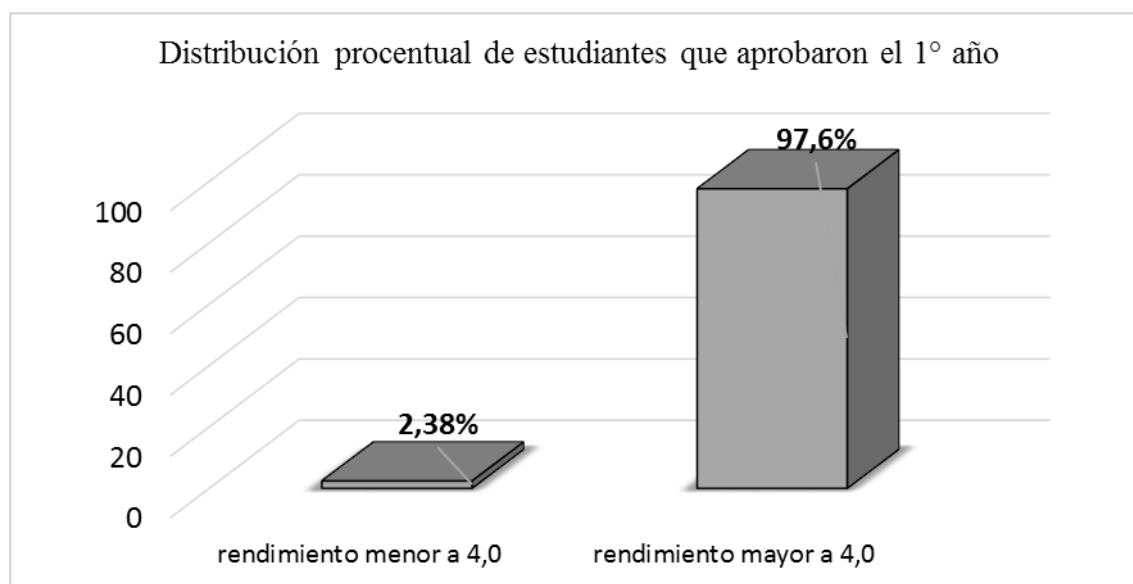
Los resultados referidos al rendimiento académico de la muestra estudiada dan cuenta de un rendimiento promedio homogéneo (ver Tabla 1), donde una alta proporción del estudiantado alcanzó un promedio final suficiente para aprobar el primer año (ver Gráfico 1).

Tabla 1. Promedios obtenidos por los 252 estudiantes de la muestra en los distintos periodos del 1º año

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Promedio 1º Semestre	252	3,20	6,20	4,96	0,53
Promedio 2º Semestre	252	1,50	6,50	4,90	0,66
Promedio anual	252	3,30	6,30	4,92	0,52

Fuente: Elaboración propia

Gráfico1. Distribución porcentual de los/as 252 estudiantes de la muestra que aprobaron el primer año.



Fuente: Elaboración propia

Los promedios referidos al autorreporte de las inteligencias múltiples dan cuenta de un nivel de desarrollo medio para las inteligencias kinestésica, espacial, naturalista y lógico-matemática y un nivel alto para las inteligencias musical, lingüística, interpersonal e intrapersonal, según los parámetros descritos por Shearer (2012a). (ver Tabla 2)

Tabla 2. Descriptivos autorreporte de inteligencias múltiples del grupo de 252 estudiantes de la muestra.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Kinestésica	252	0,230	0,907	0,530	0,152	0,023
Espacial	252	0,186	0,960	0,536	0,146	0,022
Naturalista	252	0,138	0,953	0,551	0,148	0,022
Lógico-mat.	252	0,282	0,929	0,551	0,119	0,014
Musical	252	0,200	0,928	0,603	0,138	0,019
Lingüística	252	0,310	0,970	0,620	0,119	0,014
Interpersonal	252	0,244	0,944	0,662	0,126	0,016
Intrapersonal	252	0,288	0,977	0,717	0,120	0,015

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los datos descriptivos para las dimensiones de la inteligencia emocional autoinformada, tanto los promedios de hombres como de mujeres se encuentran dentro del rango "adecuado" (ver Tabla 3).

Tabla 3. Descriptivos inteligencia emocional percibida de 252 estudiantes que formaron parte del estudio.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Atención	252	13	40	28,17	6,373	40,610
Claridad	252	12	40	28,87	6,219	38,677
Reparación	252	13	40	30,24	6,568	43,140

Fuente: Elaboración propia

Respecto al grado de correlación encontrado entre los componentes de la inteligencia emocional autoinformada y el rendimiento académico del estudiantado -expresado en el promedio de notas-, fue posible establecer que para la subdimensión atención se evidenció una correlación inversa de carácter débil con el promedio de notas ($r = -0,127$; $p = 0,04$). En cuanto a las inteligencias múltiples, fue posible apreciar la existencia de correlaciones

directas de carácter débil, entre el promedio de notas de quienes fueron participantes y la inteligencia kinestésica ($r= 0,132$; $p= 0,036$), la inteligencia lógico matemática ($r= 0,124$; $p= 0,049$) y la inteligencia lingüística ($r= 0,181$; $p= 0,004$) (Ver tabla 4).

Tabla 4. Niveles de entre promedio de notas del grupo de 252 participantes y algunas de Inteligencias múltiples y la dimensión atención de la inteligencia emocional autoinformada.

Inteligencia		Promedio de notas
Kinestésico	r	0,132*
	p	0,036
Lógico –matemática	r	0,124*
	p	0,049
Lingüística	r	0,181**
	p	0,004
Atención	r	- 0,127*
	p	0,04

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se aplicó un análisis de regresión lineal múltiple para determinar la potencial relación causal entre la autopercepción de las tres inteligencias múltiples y la dimensión de la atención de la inteligencia emocional, que se correlacionó con el rendimiento. Como se observa en la tabla 5, ninguna de las variables introducidas produjo un cambio significativo de R^2 . La ANOVA para el modelo arrojó una probabilidad ($p= 0,389$) muy superior al criterio alfa requerido ($p > 0,05$). Por lo anterior, se puede establecer que no es posible explicar la varianza del rendimiento a partir de las variables del estudio.

Tabla 5. Análisis de regresión lineal inteligencias múltiples y la dimensión atención.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Sig. Cambio en F
1	,128(a)	,017	,001	,5231728	0,389

a Variables predictoras: (Constante), Atención, KINES, LINGU, L-MAT

Fuente: Elaboración propia

4. Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo establecer la relación del rendimiento académico con el autorreporte de inteligencias múltiples y la inteligencia emocional autoinformada en estudiantes de primer año de universidad, cuya condición es provenir mayoritariamente de una familia sin miembros con estudios universitarios previos. A partir de los antecedentes previos, era posible hipotetizar que la autopercepción de habilidad en alguna de las inteligencias pudiera explicar el rendimiento académico; sin embargo, los resultados nos dan cuenta que esta relación causal es inexistente, al menos para la muestra estudiada.

Se esperaba que al menos algunas de las variables estudiadas pudiera predecir el rendimiento final de las alumnas y los alumnos, pero esto no fue refrendado por los datos. Es posible, que dicha relación no exista, al contrario de lo que se ha señalado en algunos hallazgos empíricos publicados (Özdilek, 2010; Yazici et al., 2011; Lee et al., 2012; Lopes, Mestre, Guil, Pickard y Salovey, 2012) o no al menos en las condiciones educativas y evaluativas que el sistema ofrece a este grupo en particular.

En este sentido, es posible que la relación de estas variables pueda hacerse más notoria en niveles avanzados del currículo formativo que implican mayor exigencia emocional y académica. Otra explicación de estos resultados, puede estar en el hecho de lo poco estándar que es el rendimiento como indicador del logro o del éxito del estudiante (Winne y Nesbit, 2010), más aún si se considera que las formas de evaluación utilizadas para alcanzar dichos rendimientos, solo evalúan el aprendizaje de conocimientos y habilidades académicas (D' Antoni y Pacheco, 2004; García-Cepero y Mccoach, 2009), no considerando una evaluación auténtica del desempeño del estudiante que integre conocimientos, habilidades y actitudes (Pinilla-Roa, 2013).

A este respecto, la evidencia aportada por los estudios antes mencionados, da cuenta que la relación entre las distintas inteligencias y el rendimiento académico de estudiantes responde a diseños de clases y métodos de evaluación que consideran la percepción de habilidad del alumnado como un insumo importante para la planificación del trabajo en aula. Como proponen Douglas et al. (2008), el proceso de aprendizaje se sustenta en una forma de evaluación que es coherente con una metodología de enseñanza que considera las distintas formas de inteligencia del estudiantado, lo cual tendría una incidencia positiva en su rendimiento.

Pese a que no fue posible establecer la relación causal de las variables en estudio, sí fue posible establecer una relación asociativa de carácter débil entre el rendimiento académico y el componente atención emocional, además de la relación directa entre el rendimiento académico y la autopercepción de inteligencia lingüística, kinestésica y lógico-matemática.

En cuanto a la correlación inversa entre el promedio de notas y la escala de atención emocional -correspondiente a la autopercepción de inteligencia emocional-, es menester señalar que este resultado, se contrapone a lo reportado por estudios previos desarrollados por Parker et al. (2004), Fallahzadeh (2011) y Yazici *et al.* (2011), quienes establecen que el ser consciente de las emociones se asocia predictiva y significativamente con el rendimiento académico. A este respecto, es necesario señalar -tal como lo plantean Fernández-Berrocal y Extremera (2005)- que presentar niveles elevados de atención emocional, pudiera afectar negativamente el rendimiento en distintos ámbitos, puesto que ello actuaría como un precursor de *distress* disminuyendo la eficiencia adaptativa y el procesamiento cognitivo de las emociones. En consecuencia con lo anterior, los resultados obtenidos en la presente investigación sí respaldan esta afirmación, puesto que al haber un rendimiento académico elevado es esperable que la atención emocional sea menor.

Por su parte, es importante mencionar que, tanto los estudios realizados por Parker *et al.* (2004) como los de Fallahzadeh (2011) y Yazici *et al.* (2011), utilizaron escalas distintas entre sí y diferentes a la del presente estudio, lo cual hace que la contrastación de estos resultados deba hacerse con cautela y teniendo en cuenta que el ser consciente de las emociones, no necesariamente es análogo a atender a las emociones. A este respecto, es menester señalar que la atención emocional -es una de las dimensiones que conforman el modelo de habilidad de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey- y está referido al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como las sensaciones fisiológicas y cognitivas que estas conllevan. En tanto que conciencia emocional proviene del modelo mixto de Bar-On, e implica no solo el reconocimiento o identificación emocional, sino también la comprensión de las emociones propias; vale decir por qué se producen, lo cual en el caso del modelo de habilidad, está reservado para el componente comprensión emocional. En este sentido, la literatura advierte que la medición de la inteligencia emocional es altamente sensible al tipo de instrumento con el que se mide (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés, y Latorre, 2008) dado que distintos instrumentos refieren a distintos modelos de conceptualización del constructo, lo cual podría

explicar la disparidad de resultados y brindar un mayor sentido a la correlación negativa entre atención emocional y rendimiento académico.

Respecto a las correlaciones encontradas entre el rendimiento académico y la autopercepción de las inteligencias múltiples, se constató que solo la autopercepción de inteligencia lógico-matemática, kinestésica y lingüística se asocia a los niveles de logro. Estos hallazgos son similares a los reportados por Özdilek, (2010), quien señaló correlaciones similares en la inteligencia lógico-matemática y el rendimiento académico en una materia específica. Lo que de momento queda claro es que se mantiene la tendencia reportada por otros estudios (Cerdeña et al., 2011; García et al., 2012; González et al., 2012), en cuanto a que la inteligencia lógico-matemática, en tanto habilidad o percepción de habilidad, pareciera ser la que más se relaciona al rendimiento académico. En cuanto a la relación encontrada entre la inteligencia kinestésica y el rendimiento académico, Lee et al. (2012) reportan que el estudiantado con alto rendimiento posee un desarrollo de todas las inteligencias siendo una de las predominantes la inteligencia kinestésica. De todas formas la evidencia a este respecto aún es escasa quedando abierta la pregunta para próximas investigaciones en cuanto a la estabilidad de este resultado en el tiempo y diversos grupos.

A nivel descriptivo, llama la atención los altos niveles de aprobación en el primer año, lo cual concuerda con lo reportado por Jury et al., (2015), quienes refieren que los estudiantes de primera generación están motivados por el logro de una movilidad ascendente, lo que implica un mayor esfuerzo en alcanzar metas académicas que les permitan conseguir dicha movilidad. Esto permite proponer la discusión en relación a los procesos de movilidad que la universidad propicia y el efecto en las motivaciones del estudiantado para obtener logros académicos que le permitan este ascenso en la escala de reconocimiento social. No obstante lo anterior, si bien el promedio alcanzado por el grupo es suficiente para aprobar, no podría considerarse como un rendimiento alto o de excelencia según el criterio de clasificación informado por Lee et al., (2012). Una limitación del estudio guarda relación con lo homogéneo de la muestra en cuanto al rendimiento académico, por lo cual se sugiere que próximas investigaciones que aborden ésta línea puedan considerar el trabajo con muestras más heterogéneas en cuanto a rendimiento académico se refiere.

Sin embargo, en cuanto a la descripción de las inteligencias múltiples, es posible constatar que en promedio todas ellas se encuentran en un nivel de desarrollo medio a alto, al igual que las dimensiones de la inteligencia emocional autoinformada, las cuales se ubican en un rango de adecuado. De acuerdo a lo planteado por Chevalier et al., (2009), Chamorro

et al., (2010) y Zuffianò et al., (2013) el alumnado con una visión más positiva de sus habilidades presentaría una mayor predisposición a obtener buenos rendimientos académicos, donde la autopercepción de habilidad que cada estudiante haya desarrollado a lo largo de su proceso educativo puede constituirse en una limitante o un factor potenciador de la probabilidad de éxito en la etapa universitaria.

Lo anterior otorga sentido a la alta proporción de aprobación de estudiantes poniendo de relieve la importancia que tiene, para el trabajo formativo y evaluativo que realiza el cuerpo de docentes (García-Cepero *et al.*, 2012), la incorporación y utilización activa de metodologías didácticas que recojan la autopercepción de las habilidades cognitivas, emocionales y otras no cognitivas presentes en estudiantes. Esto ha demostrado tener un efecto de incremento en el aprendizaje y motivación del alumnado (Douglas et al., 2008; Fallahzadeh, 2011; Khajehpour, 2011), se trata de aspectos que habitualmente no reciben suficiente atención por parte de quienes son docentes (Özdilek 2010).

Referencias

- Beceren, Burcu Özdemir. (2010). Determining multiple intelligences pre-school children (4-6 age) in learning process. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2473–2480. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.356>
- Brackett, Mark, Mayer, John y Warner, Rebecca. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387–1402. DOI [10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)
- Caso-Niebla, Joaquín y Hernández-Guzmán, Laura. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=80539304>
- Cerda-Etchepare, Gamal, Ortega, Rosario, Pérez, Carlos, Flores, César y Melipillán, Roberto. (2011). Inteligencia lógica y rendimiento académico en matemáticas: un estudio con estudiantes de Educación Básica y Secundaria de Chile. *Anales De Psicología*, 27(2), 389-398. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/123011>
- Contreras, Katherine, Caballero, Carmen, Palacio, Jorge y Pérez, Ana María. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (22), 110-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21311866008>
- Contreras, Marisol, Corbalán, Francisca y Redondo, Jesús. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Reice. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5e), 259-263. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025031.pdf>

- Cupani, Marcos, y Zalazar, Mauricio. (2014). Rasgos Complejos y Rendimiento Académico: Contribución de los Rasgos de Personalidad, Creencias de Autoeficacia e Intereses. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 57-71. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-54692014000100004&lng=es&tlng=es
- Chamorro, Tomas, Harlaar, Nicole, Greven, Corina y Plomin, Robert. (2010). More than just IQ: A longitudinal examination of self-perceived abilities as predictors of academic performance in a large sample of UK twins. *Intelligence*, 38(4), 385–392. DOI [10.1016/j.intell.2010.05.002](https://doi.org/10.1016/j.intell.2010.05.002)
- Chevalier, Arnaud, Gibbons, Steve, Thorpe, Andy, Snell, Martin y Hoskins, Sherria. (2009). Students' academic self-perception. *Economics of Education Review*, 28(6), 716–727. DOI [10.1016/j.econedurev.2009.06.007](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.06.007)
- D' Antoni, Maurizia y Pacheco, Xenia. (2004). Más inteligentes de lo que el colegio cree. *Revista Electrónica Educare*, (7), 159-170. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1132>
- Davis, Sarah y Humphrey, Neil. (2012). Emotional intelligence predicts adolescent mental health beyond personality and cognitive ability. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 144–149. DOI [http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.09.016](https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.09.016)
- Douglas, Onika, Burton, Kimberly y Reese-Durham, Nancy. (2008). The effects of the multiple intelligence teaching strategy on the academic achievement of eighth grade math students. *Journal of instructional psychology*, 35(2), 182-187. Recuperado de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/33405332/effects-multiple-intelligence-teaching-strategy-academic-achievement-eighth-grade-math-students>
- Espinoza, Oscar y González, Luis. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Sociedad y Economía*, (22), 68-94. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-63572012000100004&lng=en&tlng=es
- Fallahzadeh, H. (2011). The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement in medical science students in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1461-1466. DOI [http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.283](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.283)
- Fernández-Berrocal, Pablo, Extremera, Natalio y Ramos, Natalia. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15217021>
- Fernández- Berrocal, Paulo y Extremera, Natalio. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 63-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>

- García-Cepero, María y Mccoach, Betsy. (2009). Educators' Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students. *Universitas Psychologica*, 8(2), 295-310. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672009000200001&lng=en&tlng=en
- García-Cepero, María, Proestakis, Alejandro, Lillo, América, Muñoz, Eduardo, López, Carolina y Guzmán, María. (2012). Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1327-1340. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/sitio/psychologica/sccs/articulo.php?id=1658>
- Gardner, Howard. (2010). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gardner, Howard. (2005). Las inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 27-34. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/volumenes/download/3-revista-numero-1-ao-2005/7-revistaparte6gardner2.html>
- Gardner, Howard. (2001). *Estructuras de la Mente: La Teoría de las inteligencias múltiples* (6° reimpr.). Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica Ltda.
- González, María, Leal, Daniela, Segovia, Carolina y Arancibia Violeta. (2012). Autoconcepto y Talento: Una Relación que Favorece el Logro Académico. *Psykhe* (Santiago), 21(1), 37-53. DOI <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282012000100003>
- Homayouni, Alireza. (2011). Personality traits and emotional intelligence as predictors of learning english and math. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 839-843. DOI [10.1016/j.sbspro.2011.10.163](http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.163)
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014) *Metodología de la investigación* (4° ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández Daniel, Ferrándiz Carmen, Ferrando Mercedes, Prieto Lola y Fernández María. (2014). The theory of multiple intelligences in the identification of high-ability students. *Anales de psicología*, 30(1), 192-200. DOI <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.148271>
- Jil, Francisco, Paredes, Ricardo y Sánchez, Ignacio. (2013). El ranking de las notas: inclusión con excelencia. *Centro de políticas públicas UC, Temas de la agenda pública*, 8(60), 3-19.
- Jiménez, María y López-Zafra, Esther. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Jury, Mickaël, Smeding, Annique, Court, Martine y Darnon, Céline. (2015). When first-generation students succeed at university: On the link between social class, academic

- performance, and performance-avoidance goals. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 25–36. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.001>
- Khajehpour, Milad. (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1081–1086. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.242>
- Knouse, Laura, Feldman, Greg y Blevins, Emily. (2014). Executive functioning difficulties as predictors of academic performance: Examining the role of grade goals. *Learning and Individual Differences*, 36, 19–26. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.001>
- Komarraju, Meera, Ramsey, Alex y Rinella Virginia. (2013). Cognitive and non-cognitive predictors of college readiness and performance: Role of academic discipline. *Learning and Individual Differences*, 24, 103–109. DOI [10.1016/j.lindif.2012.12.007](http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.007)
- Lee, Ming, Shariffudin, Rio Sumarni y Mislán, Nora. (2012). Pattern and Relationship Between Multiple Intelligences, Personality Traits and Critical Thinking Skills Among High Achievers in Malaysia. *International Proceedings of Economics Development & Research*, 27, 205. Recuperado de http://eprints.uthm.edu.my/2353/1/rp040_IC4E_2012-F10034.pdf
- Lopes, Paulo, Mestre, José, Guil, Rocío, Pickard Janet y Salovey, Peter. (2012). The Role of Knowledge and Skills for Managing Emotions in Adaptation to School: Social Behavior and Misconduct in the Classroom. *American Educational Research Journal*, 49(4), 710-742. DOI 10.3102/0002831212443077
- Mayer, John y Salovey, Peter. (1997). What is emotional intelligence?. In *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-34). New York: Basic Books. Recuperado de http://unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1997MS/WhatsEI.pdf
- MacCann, Carolyn, Fogarty, Gerard, Zeidner, Moshe y Roberts, Richard. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60–70. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.002>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE. (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación. La Educación Superior en Chile*. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion_1990021x
- Özdilek, Zehra. (2010). To what extent do different multiple intelligences affect sixth grade students' achievement level on the particle model of matter?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4858–4862. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.784>
- Parker, James, Creque, Ronald, Barnhart, David, Harris, Jan, Majeski, Sarah, Wood, Laura, ... y Hogan, Marjorie. (2004). Academic achievement in high school: does emotional

- intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321–1330. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.002>
- Parker, James, Summerfeldt, Laura, Hogan, Marjorie y Majeski, Sarah. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163–172. DOI [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Pinilla-Roa, Análida. (2013). Evaluación de competencias profesionales en salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(1), 53-70. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112013000100008&lng=en&tlng=es
- Pizarro, Raúl, Redondo, Jesús, Castillo, Julio, Alarcón, Dina y Saavedra, María de los Ángeles. (2002). Análisis Psicométrico de las Escalas de Inteligencias Múltiples Midas-Teens. *Enfoques Educativos*, 4(1).
- Pressacco, Carlos y Carbone, Ricardo. (2010). Educación superior en Chile: tensiones y actores relevantes en torno al eje calidad-equidad. *Papel Político*, 15(2), 537-570. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77721289007>
- Rohde, Treena y Thompson, Lee. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1), 83–92. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2006.05.004>
- Rodríguez, Ayolaida, Sánchez, Gerardo, Roldán, Olga y Franco, Mercedes. (2011) Percepción de autoeficacia en inteligencias múltiples de los estudiantes de nuevo ingreso al Decanato de Ciencias de la Salud. *Ucla Académica*, 2(3), 141-154. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3748211>
- Rosas, Ricardo, Boeto, Carolina y Jordán, Verónica. (2005). *Introducción a la psicología de la inteligencia*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Salovey, Peter y Mayer, John. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. Recuperado de <http://ica.sagepub.com/content/9/3/185.full.pdf+html>
- Sánchez Núñez, Ma. Trinidad, Fernández-Berrocal, Pablo, Montañés, Juan y Latorre, José Miguel. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455-474. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/english/Art_15_253.pdf
- Shearer, Branton. (2012a). An Inter-rater Reliability Study of a Self-assessment for the Multiple Intelligences. *International Journal of Psychological Studies*, 4(3), 131-138. DOI: [10.5539/ijps.v4n3p131](https://doi.org/10.5539/ijps.v4n3p131)
- Shearer, Branton. (2012b). Cross Cultural Factor Analytic Studies of a Multiple Intelligences Self-Assessment. *International Journal of Psychological Studies*, 12(1). Recuperado de http://v2.miresearch.org/wp-content/uploads/2013/12/Cross_Cultural_Validity_IJEP.pdf

- Sinclair, Hellen y Feigenbaum, Janet. (2012). Trait Emotional Intelligence and Borderline Personality Disorder. *Personality and Individual Differences*, 52(6), 674–679. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.022>
- Winne, Philip y Nesbit, John. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 61, 653-678. DOI 10.1146/annurev.psych.093008.100348
- Yazici, Hikmet, Seyis, Sevda y Altun, Fatma. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2319–2323. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.100>
- Zuffianò, Antonio, Alessandri, Guido, Gerbino, María, Luengo, Bernardette, Di Giunta, Laura, Milioni, Michaela y Caprara, Gian. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.010>