

# Inteligencias múltiples, emociones y creatividad en estudiantes universitarios españoles de primer curso

**María Josefa Sospedra-Baeza<sup>1</sup>; Isabel Martínez-Álvarez<sup>2</sup>; Sergio Hidalgo-Fuentes<sup>\*3</sup>**

<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0002-4413-9894>, Universitat de València, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Valencia, España, <sup>2</sup><https://orcid.org/0000-0002-4534-4072>, Universidad a Distancia de Madrid, Facultad de Ciencias de la Salud y Educación, Madrid, España, <sup>3</sup><https://orcid.org/0000-0003-0842-4986>, Universitat de València, Facultad de Psicología, Valencia, España.

---

**Citar como:** Sospedra-Baeza, M., Martínez-Álvarez, I. & Hidalgo-Fuentes, S. (2022). Inteligencias múltiples, emociones y creatividad en estudiantes universitarios españoles de primer curso. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2), e1153. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1153>

---

**Recibido:** 20/02/2020. **Revisado:** 4/04/2020. **Aceptado:** 19/04/2022. **Publicado:** 30/06/2022.

## Resumen

**Introducción:** Esta investigación apunta en la dirección de la pertinencia y utilidad de diseñar y aplicar intervenciones focalizadas en la mejora de las inteligencias, atendiendo de manera prioritaria a los aspectos emocionales y creativos, para fomentar un rendimiento integral óptimo en los estudiantes. Existe una pronunciada necesidad de formar a personas competentes, tanto cognitiva como socioemocionalmente, para que se desenvuelvan de manera eficaz en una sociedad en constante cambio. **Objetivo:** El propósito fue evaluar y comparar el nivel de autoeficacia que perciben los participantes con respecto a sus inteligencias múltiples, su inteligencia emocional, su creatividad y su rendimiento académico. **Método:** La muestra se compone de 435 estudiantes universitarios de primer curso. El diseño de investigación fue predictivo transversal. **Resultados:** Se hallaron relaciones entre las variables analizadas, así como diferencias en función del sexo de los participantes. Los análisis de regresión muestran cómo las inteligencias lingüística y la lógico-matemática autopercebidas son predictores del rendimiento académico de los estudiantes. **Discusión:** Se detecta una relación positiva entre las diferentes competencias sociales y emocionales, así como la importancia de las mismas para el óptimo rendimiento de los estudiantes.

**Palabras clave:** creatividad, enseñanza superior, rendimiento escolar, inteligencia emocional, inteligencias múltiples

## Multiple intelligences, emotions and creativity in first-year spanish undergraduate students

### Abstract

**Introduction:** This research points in the direction of the relevance and usefulness of designing and applying interventions focused on improving intelligence, giving priority to emotional and creative aspects, to promote optimal comprehensive performance in students. There is a pronounced need to develop competent people, both cognitively and socio-emotionally, to function effectively in an ever-changing society. **Objective:** The purpose was to evaluate and compare the level of self-efficacy perceived by the participants with respect to their multiple intelligences, their emotional intelligence, their creativity and their academic performance. **Method:** The sample is made up of 435 first-year university students. The research design was cross-sectional predictive. **Results:** Relationships were found between the analyzed variables, as

---

**\*Correspondencia:**

Sergio Hidalgo-Fuentes  
[sergio.hidalgo@uv.es](mailto:sergio.hidalgo@uv.es)

well as differences based on the sex of the participants. Regression analyzes show how linguistic and logical-mathematical intelligences are self-perceived predictors of students' academic performance. Discussion: A positive relationship between the different social and emotional competencies is detected, as well as their importance for the optimal performance of the students.

**Keywords:** creativity, higher education, school performance, emotional intelligence, multiple intelligences

## Introducción

La sociedad actual demanda competencias que posibiliten a los sujetos desenvolverse de manera eficaz ante situaciones imprevistas e inciertas. Este es uno de los retos que tiene la Universidad actualmente, formar a personas competentes para vivir en un mundo cambiante y exigente. Tener un cociente intelectual alto no es garantía de alcanzar el éxito educativo y laboral (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006). Esto no quiere decir, por supuesto, que la inteligencia no sea un factor a tener en cuenta, pero esta se entiende como un compendio de capacidades de diferente índole que capacitan al estudiante para vivir en sociedad de manera adecuada.

El rendimiento académico, igualmente, se debe abordar de manera holística, teniendo en cuenta todas las variables que influyen en su evolución. Por ello, junto con los procesos de índole cognitiva, se deben considerar y fomentar los aspectos sociales y emocionales. Todos ellos se encuentran relacionados entre sí, aunque no son lo mismo, y deben trabajarse desde los niveles iniciales y a lo largo de toda la educación. Gardner (1999) entiende la inteligencia como la forma adaptativa y diferente de resolver problemas de la vida, produciendo nuevos resultados y así transformar el conocimiento.

En este marco de pensamiento se encuadra el presente estudio, en el que se analizan las variables precursoras del rendimiento de las personas desde una visión integral y contextualizada. Por tanto, en el contexto social y educativo actual, las personas deben ser competentes social y emocio-

nalmente, y comportarse de una manera creativa ante las diferentes situaciones a las que se enfrentan. Una persona inteligente debe ser eficaz en su día a día y esto implica que posea unas competencias tanto cognitivas como sociales y emocionales, solo así será un individuo creativo (Sternberg et al., 2001).

La inteligencia es un constructo cuyo estudio y análisis ha suscitado siempre gran interés dentro del campo psicológico y educativo dada la importancia e influencia que tiene en el comportamiento humano. A pesar de ello, y aunque hoy en día aún no exista una definición inequívoca y consensuada del concepto de inteligencia (Pérez & Castejón, 2007) lo que sí parecen indicar las investigaciones y teorías que han ido apareciendo en las últimas décadas es que se trata de un constructo multifactorial y, por tanto, se compone de inteligencias de diversa índole, que proporcionan a la persona capacidades para actuar en su vida y en contextos diferentes. Ya en 1983, Gardner introdujo su teoría en la que definía las inteligencias múltiples, dentro de la cual se contempla la inteligencia como un conjunto de habilidades de diferente tipo (inteligencias lingüísticas, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista). Todos contamos con estas inteligencias, pero cada una de ellas se promociona en mayor o menor grado en la persona dependiendo de sus experiencias y aprendizajes, por ello, todas ellas deben potenciarse en los centros educativos y en todos los niveles (Amstrong, 2006; González-Treviño et al., 2020; Guzmán & Castro, 2005). Múltiples trabajos surgen a partir de este contexto (Delgado, 2013; Márquez et al., 2016; Vivas, 2015) focalizándose en diferentes áreas y poblaciones. Varios estudios en secundaria y universidad, como por ejemplo las investigaciones de Durán-Aponte et al. (2014), Pérez y Cupani (2008) o Pérez et al. (2005), han detectado que los ocho tipos de inteligencia definidos por Gardner permiten explicar una parte importante del rendimiento de los alumnos. A pesar de ello, en la educación actual aún existen lagunas a este respecto, siguiendo en muchos casos metodologías más tradicionales para promover las inteligencias de los estudiantes (González, 2014).

## La inteligencia emocional

El análisis de lo emocional ha despertado gran interés en los últimos tiempos por su influencia en el comportamiento humano, al relacionarse con los pensamientos y, por ende, con el rendimiento (Brouzos et al., 2014; Pérez & Castejón, 2007; Pulido & Herrera, 2017). Goleman (1995) considera la inteligencia emocional como una habilidad muy unida al éxito y que, por tanto, favorece la adaptación de la persona a la sociedad en la que vive (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006). Otro de los autores destacados, Bisquerra (2011), la define como una habilidad que permite ser consciente y, por tanto, autorregular autónomamente las emociones. Este autor, apunta al conocimiento, a la regulación, a la autonomía y a las habilidades sociales y de vida, como competencias esenciales.

Mayer y Salovey (2007) desarrollan su modelo poniendo de relieve que esta está compuesta por cuatro ámbitos relacionados entre sí: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. En base a este modelo, estudios recientes como el desarrollado con estudiantes universitarios por González y Pardo (2018), han intentado definir diferentes perfiles de estudiantes a nivel de su competencia emocional. Tanto diversos estudios, llevados a cabo en diferentes países y niveles educativos (Ahmed et al., 2019; Gil-Olarte et al., 2005; Herrera et al., 2020; Jan & Anwar, 2019; Parker et al., 2004; Pérez & Castejón, 2007; Petrides et al., 2004) como un reciente metaanálisis (Sánchez-Álvarez et al., 2020) han encontrado una relación positiva entre la capacidad emocional y el éxito académico. Sin embargo, existen otros trabajos que no han detectado tan claramente dicha correlación (Barchard, 2003; Bastian et al., 2005), aunque sí han encontrado relación entre la inteligencia emocional y otros aspectos relevantes como la satisfacción con la vida o el control emocional. Continúa siendo, por tanto, objeto de estudio identificar la contribución concreta de los aspectos involucrados en la competencia de ser “emocionalmente inteligente” a través de estudios rigurosos que controlen otras variables que podrían estar afectando, tales como el desarrollo de otros tipos de inteligencia, de la creatividad o del rendimiento (Chico, 1999; Van der Zee et al., 2002).

Dada la trascendencia que tienen las competencias emocionales, la formación de estas se torna en una enseñanza esencial y central en el campo de la educación desde los niveles iniciales y a lo largo de toda la vida (Battistich et al., 2000; Bisquerra, 2011; Lopes & Salovey, 2004). Pero no se trata de enseñar una inteligencia, la competencia emocional va más allá, permitiendo al individuo aumentar su capacidad de aprendizaje autónomo y autorregulado, de aprender a aprender (Martín & Moreno, 2008; Mayer & Cobb, 2000).

## El proceso creativo

La creatividad se considera un factor esencial para la evolución del individuo y su desarrollo en la sociedad, ya que le capacita para solucionar las distintas y complicadas situaciones a las que se ve obligado a enfrentarse. Algunos autores afirman incluso que su evaluación y análisis es un punto clave para el progreso humano. Concretando en mayor medida, se puede afirmar que la capacidad creativa implica favorecer, a través de la enseñanza explícita, la elaboración de resultados insólitos (Runco & Jaeger, 2012). Dentro del estudio de la creatividad, hay que considerar los tres ámbitos implicados, la persona, el contexto y el proceso creativo. Pensar creativamente significa hacerlo de manera innovadora, adaptativa y relativa para, de esta manera, encontrar solución a todos los retos que nos proponemos (Pizarro et al., 2006).

En el ámbito de la enseñanza habitual, la creatividad no se ha atendido demasiado (Esquivias, 2004), a pesar de que, investigadores expertos como Amabile (1983), ya se habían interesado por el rol de esta competencia en el aprendizaje desde tiempos pasados. Resulta algo más alentador el hecho de que, en los últimos años, van apareciendo cada vez más trabajos que siguen el hilo de estos autores pioneros y fomentan poco a poco cambios educativos. Siguiendo a diferentes autores se puede decir que la capacidad creativa existe en todas las personas pero que esta, al igual que hablábamos en cuanto a las inteligencias múltiples, evoluciona más o menos en base a las

experiencias vividas y la instrucción, tanto formal como no formal, que se recibe (Vázquez et al., 2019). Estos autores destacan el valor de formar a los universitarios para desarrollar su creatividad con el fin de que sean profesionales competentes en su futuro próximo.

En relación a los estudios llevados a cabo recientemente en cuanto a la asociación entre el proceso creativo y el rendimiento actual, parece que, aunque con ciertas ambigüedades en algunos casos, la corriente existente (Bermejo et al., 2014; Snyder et al., 2019; Zhang et al., 2018) apoya la idea de que existe una unión muy ligada y estrecha entre la creatividad y el rendimiento. Esto podemos decirlo desde una visión global pero también a nivel de competencias y disciplinas concretas (Bermejo et al., 2014; Hu & Adey, 2002; Mahama et al., 2019). En cuanto a los programas de intervención que se han llevado a cabo hasta el momento, existen algunos que se han centrado precisamente en la mejora de los procesos creativos de estudiantes de niveles educativos tanto primarios como superiores, pero siempre se encuentra una tendencia mayor a realizarlos con muestras de alumnos de primeros niveles y no tanto en secundaria y universidad (Bermejo et al., 2014). Como ya se ha visto en el caso de las inteligencias múltiples, este es un proceso que se desarrolla y mejora con la experiencia y la práctica continuada (Méndez, 2006). Una formación centrada en el desarrollo de la creatividad y que se produzca en todos los niveles educativos, favorecerá la resolución de problemas de manera original y flexible por parte de los estudiantes y, por tanto, promoverán un rendimiento adecuado e íntegro (Prieto et al., 2002).

## **Competencias socioemocionales: Relaciones y divergencias**

El estudio de la inteligencia emocional, junto con otros tipos de inteligencias, y de la creatividad es un punto clave debido a la repercusión que estas parecen tener en el comportamiento y en la vida de las personas. Múltiples investigaciones, realizadas en cursos y países diversos, y con amplias

muestras de estudiantes, manifiestan la existencia de interconexiones entre los diferentes tipos de inteligencias, las emociones y la creatividad (Brouzos et al., 2014; Hidalgo-Fuentes et al., 2018; Pulido & Herrera, 2017). De aquí se deriva la necesidad de considerar estas variables como esenciales en la educación de las personas, promoviendo su desarrollo y evolución de manera integrada. De esta manera, se potenciarán las competencias necesarias para resolver los problemas y alcanzar un rendimiento íntegro y adecuado (Fernando et al., 2005; Gardner, 2010).

Si bien es cierto que un foco de interés ha sido el análisis de las relaciones entre las variables apuntadas, también hay estudios recientes que se centran en mayor medida en la indagación de las diferencias que podrían existir entre las inteligencias múltiples, la competencia emocional y la creatividad. Desde este campo de investigación se han hallado resultados interesantes y que deben tenerse en cuenta a la hora de estudiar estas competencias. Así, variables como el sexo y la edad podrían influir en el grado de inteligencias, competencia emocional y creatividad de las personas, con las repercusiones que esto podría tener en cuanto al comportamiento humano a lo largo del ciclo vital. Como se viene diciendo, estos estudios son recientes y de momento no se pueden extraer conclusiones definitivas y generalizables dado que, en algunos momentos, han alcanzado resultados diversos o incluso discordantes entre sí. Veamos a continuación algunos ejemplos de estos trabajos en cuanto al estudio de las diferencias en la creatividad, en las inteligencias múltiples y en la inteligencia emocional en función del sexo y/o la edad.

Así, en el análisis de la creatividad, algunos trabajos (Elisondo & Donolo, 2011; Sayed & Mohamed, 2013) no han encontrado diferencias en los procesos creativos en función del sexo. Estos resultados no son concluyentes, ya que otros estudios han encontrado diferencias en creatividad tanto a favor de los varones (Tsai, 2013) como de las mujeres (Hemdan & Kazem, 2019). Por otra parte, Bermejo et al. (2014) encontraron diferencias en estudiantes de carreras universitarias diversas; hallando que los estudiantes de últimos cursos se mostraban menos creativos que los de

primeros cursos. Esto parece apuntar a que el nivel de creatividad podría descender con la edad tras alcanzar un punto alto en la adolescencia (Smith & Carlsson, 1983).

Centrándose ahora en las inteligencias múltiples, se encuentran trabajos en los que se hallan diferencias en cuanto al funcionamiento de las mismas en hombres y mujeres, a favor de estas últimas tanto en el grado de inteligencia interpersonal y en el de inteligencia musical (Llor et al., 2012) como en inteligencia lingüística (Sener & Çokçaliskan, 2018). Sin embargo, estudios han reportado que son los hombres quienes poseen un mayor nivel inteligencia lógico-matemática (Llor et al., 2012; Szymanowicz & Furnham, 2013). Por su parte, Muglia (2009) ha encontrado discrepancias en los estilos cognitivos de personas de edad y sexo diversos, lo cual está muy relacionado con sus inteligencias múltiples.

Respecto a las diferencias en inteligencia emocional entre hombres y mujeres, se encuentran resultados dispares, ya que mientras que algunos estudios no encuentran diferencias en la inteligencia emocional en función del sexo (Ardilla-Herrero et al., 2014; Cazalla-Luna & Molero, 2016; Hidalgo-Fuentes et al., 2021); otros autores sí han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en algunos de los factores de la inteligencia emocional (Extremera et al., 2007; Fischer et al., 2018; Gomez-Baya et al., 2017; Palomino & Almenara, 2019). Por tanto, lo aquí presentado, revela la ambigüedad existente en cuanto a la existencia o no de diferencias en inteligencia, competencia emocional y creatividad en función de la edad, nivel educativo y sexo.

De acuerdo con la anterior revisión de antecedentes teóricos y empíricos, se ha puesto de relieve un consenso progresivo a partir de conclusiones derivadas de diferentes implicados en el campo educativo. Dicho consenso se ha ido generando en cuanto a la premisa de que un proceso de enseñanza y aprendizaje integral requiere, además de una formación a nivel intelectual, una instrucción centrada explícitamente en optimizar los diferentes tipos de inteligencias, incluida la emocional, y los procesos creativos, de una forma global y transversal durante el ciclo vital completo de la persona. De esta manera, se les

ayudará a dar respuesta a las demandas del cambiante mundo en el que vivimos. Con estas ideas en mente, se pone en marcha el presente trabajo, con el fin de evaluar, buscando relaciones, y comparar el nivel de autoeficacia que perciben los alumnos de primer curso de diversas carreras con respecto a sus inteligencias múltiples, su inteligencia emocional, su creatividad y su rendimiento académico. A partir de este propósito general, se plantea indagar en una serie de objetivos más específicos:

- Caracterizar a los estudiantes de la muestra en cuanto al rendimiento académico, la inteligencia emocional, las inteligencias múltiples y la creatividad
- Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres en las variables incluidas en el estudio
- Describir la relación existente entre la inteligencia emocional, las inteligencias múltiples, la creatividad y el rendimiento académico en varones y mujeres.
- Identificar el porcentaje de varianza explicada del rendimiento académico a partir de las predictoras incluidas en el estudio (inteligencia emocional, las inteligencias múltiples y creatividad).

## Método

### Participantes

Las pruebas fueron administradas a un total de 435 alumnos matriculados en primer curso de los grados de Psicología, Logopedia, Trabajo Social y Magisterio de la Universidad de Valencia seleccionados a través de un muestreo no probabilístico incidental. La muestra era predominantemente femenina (84.4%) y con edades comprendidas entre los 17 y los 50 años ( $M=19.76$ ;  $DT=4.13$ ).

### Instrumentos

Cuestionario ad hoc para la recogida de datos sociodemográficos (edad y sexo), grado y nota media de acceso a la universidad sobre 10 puntos (medida que se utilizó como indicador del rendimiento académico de los participantes).

### ***Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R, Pérez & Cupani, 2008).***

La prueba está formada por 48 ítems en los que se valora a través de una escala tipo Likert de diez puntos la confianza de los sujetos para realizar diferentes actividades relacionadas con los ocho tipos de inteligencia propuestos por Gardner (1999). Esta prueba presenta coeficientes de fiabilidad para cada una de sus ocho escalas de entre  $\alpha=.84$  y  $\alpha=.94$ . Se han obtenido evidencias de validez incremental del IAMI-R en relación con metas de elección de carrera, controlando los efectos del Cuestionario de Intereses Profesionales (Cupani & Pérez, 2006); y de rendimiento académico, controlando los efectos del Test de Aptitudes Diferenciales DAT-5 (Pérez et al., 2005).

### ***Test de Inteligencia Creativa (CREA, Corbalán et al., 2003)***

Es una medida cognitiva de la creatividad, que se reporta a través de la capacidad de los individuos para generar preguntas sobre un dibujo durante un tiempo limitado. Cada pregunta formulada por los sujetos presume la activación de un nuevo esquema cognitivo, que a su vez es utilizado como una medida indirecta de la creatividad (Donolo & Elisondo, 2007). La prueba cuenta con tres dibujos diferentes: A y B, para sujetos adolescentes y adultos; y C, para niños. En esta investigación se optó por el dibujo B. El tiempo de aplicación de la prueba es de cuatro minutos. La puntuación directa se transforma en puntuación centil que es interpretada según el baremo de la prueba como creatividad baja (1 a 25), media (26 a 74) o alta (75 a 99). La medida presenta validez convergente con la Batería de Creatividad de Guilford; así como validez discriminante con pruebas de inteligencia dirigidas tanto a población infantil como adulta. La fiabilidad, analizada mediante formas paralelas, alcanza un  $\alpha=.87$ .

### ***Trait Meta Mood Scale (TMMS-24; Salovey et al., 1995).***

Está compuesta por tres dimensiones: atención a los sentimientos, medida del grado en que los sujetos creen prestar atención a sus estados emocionales; claridad emocional, que valora la com-

petencia para identificar y comprender de manera adecuada las propias emociones; y reparación de las emociones, que evalúa la capacidad de los sujetos para reducir las emociones negativas y mantener las emociones positivas. La adaptación española (Fernández-Berrocal et al., 2004) cuenta con 24 ítems sobre una escala Likert de cinco puntos (8 ítems por cada una de las tres dimensiones) y presenta los siguientes coeficientes de fiabilidad:  $\alpha=.86$  para las escalas de atención y reparación y  $\alpha=.90$  para de la escala de claridad. En cuanto a su validez, las tres escalas del TMMS-24 correlacionan en las direcciones esperadas con el Inventario de Depresión de Beck, La Escala de Satisfacción con la Vida y la Escala de Respuestas Rumiativas.

### ***Procedimientos***

Se informó a los alumnos de los objetivos y alcance del estudio, así como de su carácter completamente voluntario y anónimo. Las pruebas se administraron de manera colectiva dentro del aula en horario académico durante una sola sesión sin límite de tiempo (a excepción del CREA) siguiendo rigurosamente las instrucciones de cada una de ellas. Los alumnos no recibieron incentivos por su participación.

### ***Análisis de datos***

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el paquete estadístico *IBM SPSS Statistics v.24*. Se realizaron análisis descriptivos (media y desviación típica), análisis de diferencias entre medias de dos grupos independientes mediante la prueba *t* de Student y *d* de Cohen para calcular el tamaño del efecto ( $d=0.2$  tamaño de efecto pequeño;  $d=0.5$  tamaño de efecto medio y  $d=0.8$  tamaño del efecto alto). Para analizar la existencia de relaciones entre las variables se obtuvo el coeficiente de correlación lineal bivariada de Pearson, este coeficiente oscila entre  $\pm 1$ , valores diferentes a cero negativos informan de una relación lineal inversa; valores diferentes a cero positivos, relación lineal directa y valores próximos a cero indican que no existe relación lineal entre las variables.

Para determinar el porcentaje de varianza del rendimiento académico explicada por los puntajes obtenidos en las pruebas de creatividad, inte-

ligencias múltiples e inteligencia emocional, se ejecutó un análisis de regresión múltiple lineal tras comprobar el cumplimiento de los supuestos correspondientes. El supuesto de normalidad se evaluó mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov (KS), el de homocedasticidad utilizando los gráficos de dispersión, el de ausencia de correlación con el estadístico de Durwin-Watson, su valor oscila entre 0-4, valores de *D* entre 1.5 y 2.5, informan de ausencia de correlación y, el supuesto de multicolinealidad mediante valores de inflación de varianza e índices de tolerancia.

## Resultados

La Tabla 1 presenta los estadísticos descriptivos de la muestra, tanto de forma global, como en función del sexo de los participantes, así como los resultados de las pruebas *t* de Student y *d* de Cohen para valorar la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres en todas las variables objeto de estudio y el tamaño del efecto respecti-

vamente. En las tres variables de la inteligencia emocional (atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones), en las inteligencias lógico-matemática y cinestésica-corporal y en el rendimiento académico se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. Mientras que en atención a los sentimientos y rendimiento académico las mujeres puntúan significativamente superior a los varones, en las otras variables las diferencias son a favor de los hombres. El tamaño del efecto es pequeño en todas las variables en las que se encontraron diferencias significativas, a excepción de las inteligencias lógico-matemática y cinestésica-corporal, en la que el tamaño del efecto es moderado ( $d=.60$  y  $d=.74$ , respectivamente).

Las correlaciones de Pearson se muestran en la Tabla 2, como puede observarse el rendimiento académico, presenta una relación estadísticamente significativa y positiva con las inteligencias lingüística, lógico-matemática, espacial e interpersonal. También alcanza una relación estadísticamente significativa con la creatividad. Es decir, que aquellos sujetos de la muestra que

**Tabla 1**

Estadísticos descriptivos y pruebas *t* de Student y *d* de Cohen en función del sexo.

	Total		Hombres		Mujeres		t	d
	M	DT	M	DT	M	DT		
Rendimiento académico	7.70	.87	7.46	.80	7.75	.88	-2.26*	-.33
Atención a los sentimientos	28.74	6.11	27.15	6.67	29.04	5.97	-2.36*	-.31
Claridad emocional	25.52	5.84	27.54	5.50	25.15	5.83	3.11**	.41
Reparación de las emociones	25.56	6.21	27.56	6.95	25.19	6.00	2.91**	.38
I. Lingüística	7.47	1.4	7.59	1.19	7.45	1.44	.73	.10
I Lógico-matemática	5.54	2.09	6.58	2.00	5.35	2.05	4.54***	.60
I. Espacial	4.68	2.35	4.87	2.33	4.64	2.36	.73	.10
I. Musical	4.03	2.66	4.54	2.96	3.93	2.59	1.60	.23
I. Interpersonal	7.82	1.22	7.98	1.16	7.79	1.23	1.15	.15
I. Cinestésica-corporal	6.33	1.93	7.50	1.72	6.11	1.89	5.63***	.74
I. Intrapersonal	7.30	1.38	7.57	1.27	7.25	1.39	1.76	.23
I. Naturalista	4.98	1.74	5.23	1.87	4.93	1.72	1.30	.17
Creatividad	27.80	19.92	25.51	19.75	28.23	19.95	-1.01	-.14

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

tiene puntuaciones mayores en las inteligencias lingüística, lógico-matemática, espacial e interpersonal obtiene un mayor rendimiento académico; del mismo modo, los alumnos con mayor puntuación en la prueba de creatividad también obtienen un mayor rendimiento académico.

En cuanto a las dimensiones de la inteligencia emocional autopercibida, las dimensiones de claridad emocional y reparación de las emociones alcanzan relaciones estadísticamente significativas y positivas con las IIMM intrapersonal, lingüística, lógico-matemática, espacial, interpersonal y cinestésica-corporal. Las correlaciones son algo mayores para la claridad emocional, que alcanza la relación más alta con la inteligencia intrapersonal. Por su parte, la creatividad mantiene

correlaciones positivas con todas las inteligencias múltiples exceptuando la cinestésica-corporal y la intrapersonal.

Dado que existen diferencias en ciertas variables en función del sexo, en la Tabla 3 se presentan las correlaciones de Pearson tanto en los alumnos varones como en las mujeres. En relación al rendimiento académico, las principales diferencias en función del sexo es que en el caso de los varones se encuentra una relación positiva entre la creatividad y la nota; mientras que, en el caso de las mujeres, son las inteligencias lógico-matemática, espacial y naturalista las que presentan correlaciones estadísticamente significativas, en todos los casos de signo positivo. Por su parte, la inteligencia lingüística se relaciona con el rendimiento en ambos sexos.

**Tabla 2**  
Correlaciones bivariadas.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Rendimiento académico	-											
2. Atención emocional	.032	-										
3. Claridad emocional	.017	.200**	-									
4. Reparación de las emociones	.040	.016	.339**	-								
5. I. Lingüística	.299**	.178**	.220**	.174**	-							
6. I Lógico-matemática	.194**	-.051	.132**	.104*	.125**	-						
7. I. Espacial	.133*	-.006	.131**	.138**	.154**	.272**	-					
8. I. Musical	.047	.033	.089	.092	.086	.113*	.117*	-				
9. I. Interpersonal	.121*	.137**	.341**	.224**	.329**	.024	.176**	.055	-			
10. I. Cinestésica-corporal	.057	.025	.160**	.266**	.210**	.116*	.191**	.120*	.336**	-		
11. I. Intrapersonal	.076	.191**	.646**	.348**	.346**	.048	.115*	.039	.434**	.281**	-	
12. I. Naturalista	.095	.071	.214**	.179**	.235**	.204**	.196**	.258**	.198**	.306**	.258**	-
13. Creatividad	.125*	-.028	.017	.084	.143**	.099*	.164**	.162**	.113*	-.005	.018	.130**

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).



**Tabla 3**  
Correlaciones bivariadas según sexo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Rendimiento académico	-	.018	.049	.045	.285**	.250**	.173**	.037	.116	.081	.063	.140*	.081
2. Atención emocional	-.005	-	.240**	.010	.193**	.026	-.011	.052	.152**	.087	.193**	.096	-.028
3. Claridad emocional	-.019	.097	-	.314**	.221**	.101	.103*	.122*	.337**	.145**	.649**	.224**	.017
4. Reparación de las emociones	.109	.124	.380**	-	.202**	.106*	.131*	.102	.231**	.254**	.340**	.193**	.096
5. I. Lingüística	.396**	.136	.193	.006	-	.131*	.167**	.046	.328**	.232**	.368**	.275**	.103
6. I Lógico-matemática	.142	-.297*	.128	-.063	.043	-	.301**	.097	.008	.051	.034	.168**	.097
7. I. Espacial	-.073	.046	.280*	.152	.064	.100	-	.159**	.164**	.228**	.116*	.200**	.194**
8. I. Musical	.203	.000	-.154	-.001	.304*	.099	-.099	-	0,076	0,076	0,070	.268**	.171**
9. I. Interpersonal	.185	.109	.338**	.162	.325**	.038	.235	-.079	-	.379**	.450**	.242**	.110*
10. I. Cinestésica-corporal	.157	-.108	.019	.174	.034	.141	-.046	.241*	.047	-	.268**	.318**	.001
11. I. Intrapersonal	.189	.259*	.606**	.354**	.175	.012	.088	-.164	.314**	.280*	-	.260**	.006
12. I. Naturalista	-.047	.004	.120	.085	-.005	.340**	.165	.197	-.055	.212	.225	-	.145**
13. Creatividad	.343**	-.063	.073	.069	.425**	.189	.000	.156	.152	.049	.111	.077	

**Nota.** Debajo de la diagonal se exponen los resultados de la muestra de varones; encima de la diagonal se exponen los resultados de la muestra de mujeres.

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Finalmente, tras asumir la normalidad a partir de la prueba de Kolmogorov-Smirnov sobre los residuales estandarizados (valor del estadístico  $KS=.031$ ;  $p=.20$ ), y la homocedasticidad mediante la inspección visual del gráfico de dispersión de los valores predichos estandarizados versus los residuos estandarizados, se realizó un análisis de regresión lineal tomando como variable dependiente el rendimiento académico de los sujetos y como variables independientes aquellas que habían presentado una correlación significativa con dicho rendimiento.

En la Tabla 4 se muestran los resultados de este análisis, que refleja como las inteligencias lingüísticas ( $\beta=.285$ ;  $p<.001$ ) y lógico-matemática

( $\beta=.159$ ;  $p<.001$ ) son las variables que guardan una relación significativa con el rendimiento académico, explicando un total del 13% de la varianza total de dicha variable. De esta manera, aquellos individuos que se perciben como más competentes en estas dos áreas, muestran a su vez un mejor resultado académico. El valor Durbin-Watson fue de  $D =1.65$ , lo que confirma la ausencia de autocorrelación. Para descartar multicolinealidad se calcularon los valores de inflación de varianza y los índices de tolerancia y se verificó que estaban dentro de los rangos recomendados, situándose los valores de inflación de varianza por debajo de 10 y los índices de tolerancia por encima de .10.

**Tabla 4**

Coeficientes de la regresión para el rendimiento académico.

Variables	B	$\beta$	t	p
Constante general	5.611		15.361	<.001
I. Lingüística	.197	.285	4.899	<.001
I Lógico-matemática	.070	.159	2.906	<.001
I. Espacial	.013	.036	.644	.520
I. Interpersonal	-.013	-.018	-.310	.757
Creatividad	.019	.078	1.457	.146

R=.360 R<sup>2</sup>=.130 F=9.439 p<.001

## Discusión

El objetivo general de la investigación que se acaba de presentar era evaluar, relacionar y comparar el grado de inteligencias múltiples, creatividad e inteligencia emocional en estudiantes universitarios matriculados en primer curso de los grados de Psicología, Logopedia, Magisterio y Trabajo Social, así como la relación de dichas variables entre sí y con el rendimiento académico.

Los análisis realizados a partir de las respuestas ofrecidas por los estudiantes en las pruebas administradas han revelado que existen relaciones entre las diferentes variables analizadas, así como diferencias en cuanto al sexo de los participantes.

De manera más concreta, en cuanto al primer objetivo específico propuesto, la muestra de la investigación ha obtenido niveles adecuados en todas las variables analizadas. A nivel de rendimiento académico, en general, los estudiantes obtienen una puntuación media de 7.70, equivalente a un notable. Los estudiantes presentan niveles medios-bajos de creatividad. Este dato podría tener una repercusión a nivel educativo importante dado que se asocia con la capacidad para solucionar de manera innovadora, adaptativa y relativa los problemas a los que se enfrentan los estudiantes (Pizarro et al., 2006), de ahí que quede latente la necesidad de promover en los estudiantes desde los primeros cursos esta capacidad que parece que no tienen del todo adquirida/interiorizada. También obtuvieron puntuaciones

medias en la mayoría de las inteligencias múltiples, aunque el nivel de confianza de los sujetos de la muestra es superior a la hora de realizar de manera correcta aquellas actividades relacionadas con las inteligencias interpersonal, lingüística e intrapersonal. Este hallazgo, por un lado, parece coherente teniendo en cuenta que se trata de estudiantes de carreras más apegadas y/o afines a las competencias sociales, emocionales y lingüísticas (Delgado, 2013; Márquez et al., 2016; Vivas, 2015). Sin embargo, por otro lado, deja a la vista una necesidad de promover el resto de las inteligencias múltiples que tienen menos desarrollados estos estudiantes con el fin de capacitarlos de manera integral y promover un rendimiento positivo, tanto en el ámbito académico como en el futuro laboral (Durán-Aponte et al., 2014; Pérez & Cupani, 2008; Pérez et al., 2005). Así mismo, tanto hombres como mujeres presentan niveles adecuados en las tres variables de inteligencia emocional valoradas, lo que podría traducirse en una mejor adaptación y rendimiento, tal y como se ha visto en los resultados obtenidos y que va en línea con lo hallado por autores previos (Brouzos et al., 2014; Pérez & Castejón, 2007; Pulido & Herrera, 2017). En conclusión, se puede decir que los alumnos tienen niveles adecuados en las variables que se consideran, como se ha visto a partir de la revisión teórica realizada, esenciales para un óptimo rendimiento global, tanto académico como personal y social. En ese sentido, el hecho de que los estudiantes tengan un adecuado cociente intelectual, no ga-

rantiza su éxito académico y profesional si este no va acompañado de otras habilidades que les permitan un desenvolvimiento eficaz en la sociedad (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006).

Con el fin de alcanzar el segundo objetivo del estudio, se realizaron comparaciones en función del sexo de los participantes, obteniendo que las mujeres presentan, en comparación con los hombres, puntuaciones más elevadas en rendimiento académico y en la variable atención a los sentimientos de la inteligencia emocional; mientras que los hombres presentan puntuaciones superiores en las dimensiones de la inteligencia emocional, claridad emocional y reparación de las emociones, resultados similares a los encontrados en estudios anteriores (Extremera et al., 2007; Gomez-Baya et al., 2017). Los varones también obtienen puntuaciones superiores en las inteligencias lógico-matemática y cinestésica-corporal; estos resultados son coherentes, en parte, con lo encontrado en diferentes trabajos (Llor et al., 2012; Muglia, 2009; Szymanowicz & Furnham, 2013), aunque, en los resultados del presente estudio no se ha detectado que las mujeres tengan una mayor inteligencia interpersonal y musical. En coherencia con Elisondo y Donolo (2011) y Sayed y Mohamed (2013), no se han encontrado diferencias en el nivel de creatividad de los estudiantes en función del sexo. Estos hallazgos, además de ir en línea con estudios previos, son coherentes, al menos en parte, con la idea de que las mujeres presentan un mayor grado de competencias afines a las carreras analizadas (Psicología, Logopedia, Trabajo Social y Magisterio), y que, por ello, muestran un mayor interés por esas profesiones en comparación con sus compañeros del sexo masculino.

Respecto al tercer y último objetivo específico del estudio, se han encontrado relaciones entre diferentes variables. Concretamente, el análisis de correlaciones bivariadas de Pearson muestra cómo el rendimiento académico mantiene correlaciones positivas estadísticamente significativas con las inteligencias lingüística, lógico-matemática, espacial e interpersonal; así como con la creatividad. Por su parte, el análisis de regresión realizado muestra como las inteligencias

lingüísticas y lógico-matemática son los principales predictores del rendimiento académico, inteligencias que también han sido relacionadas con el rendimiento académico global en trabajos anteriores (Ekinci, 2014; Hidalgo-Fuentes et al., 2018; Shahzada & Khan, 2018) y, junto con la espacial, son las inteligencias que, según Gardner (1983), guardan una mayor relación con la auto-percepción de la inteligencia global. A pesar de que algunos trabajos han encontrado que la inteligencia emocional es un predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer curso (Austin et al., 2005; Parker et al., 2004; Sharon & Grinberg, 2018), en esta investigación no se relaciona de manera directa con el rendimiento académico, obteniendo resultados más en la línea de los de Newsome et al. (2000). Las relaciones encontradas dejan latentes algunas implicaciones prácticas importantes en relación a la intervención del docente, que debe trabajar en estas carreras concretas aquellas inteligencias y competencias que se relacionan en mayor medida con el rendimiento (las inteligencias lingüísticas, lógico-matemática, espacial e interpersonal y la creatividad) y que, como se ha reflejado al hilo del primer objetivo, no se encuentran demasiado desarrolladas en los estudiantes del curso inicial.

En síntesis, de manera general, estos datos ponen de relieve la importancia de intervenir y promover unos niveles apropiados de las diferentes inteligencias y la creatividad para favorecer el adecuado rendimiento de los alumnos. Como apuntan algunos autores (Fernando et al., 2005; Gardner, 2010), las variables socioemocionales no deberían ser tratadas como un constructo aislado sino como componentes fundamentales e interrelacionados en la resolución eficaz de problemas.

La realización de la investigación aquí descrita no se encuentra exenta de limitaciones. En primer lugar, el tipo de muestreo llevado a cabo, no probabilístico, impide la generalización de los resultados, por lo que sería pertinente utilizar otro modelo de selección probabilístico en próximos estudios. En segundo lugar, la desproporción de la muestra en cuanto al sexo, debida al mayor número de alumnas matriculadas en los grados en los que se ha realizado el estudio, no ha permitido

en su totalidad indagar y clarificar las diferencias entre hombres y mujeres, por lo que sería interesante ampliar el número de hombres de la muestra, incluyendo a estudiantes de carreras más demandadas por el sexo masculino. En tercer lugar, la muestra del estudio ha sido, en parte, limitada, ya que se ha contado con estudiantes españoles y del primer curso, sería interesante extender los estudios a alumnos de otros cursos, especialidades y países con el fin de realizar comparaciones y/o generalizar los resultados en mayor medida. Por último, algunas de las medidas han sido tomadas a través de pruebas de autoinforme, por lo que sería conveniente complementar este tipo de evaluaciones con otras de tipo habilidad.

Como se ha manifestado en la discusión de los resultados, aún no están claras las diferencias entre hombres y mujeres, en cuanto a las inteligencias múltiples y la creatividad por lo que esta debe ser también una línea de investigación futura.

En el contexto de los hallazgos encontrados, parece útil y pertinente analizar e intervenir en las variables socioemocionales estudiadas con un doble objetivo, por un lado, para clarificar cuáles, cómo y en qué momento intervienen cada una de ellas y, por otro, para poder diseñar e implementar intervenciones enfocadas a la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

## Referencias

- Ahmed, Z., Asim, M., & Pellitteri, J. (2019). Emotional intelligence predicts academic achievement in Pakistani management students. *The International Journal of Management Education*, 17(2), 286-293. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.04.003>
- Amabile, T. M. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (2), 357-376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- Armstrong, T. (2006). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Paidós.
- Aradilla-Herrero, A., Tomás-Sábado, J., & Gómez-Benito, J. (2014). Associations between emotional intelligence, depression and suicide risk in nursing students. *Nurse Education Today*, 34(4), 520-525. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.07.001>
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39(8), 1395-1405. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.014>
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and psychological measurement*, 63(5), 840-858. <https://doi.org/10.1177/0013164403251333>
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and individual differences*, 39(6), 1135-1145. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.006>
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D., & Lewis, C. (2000). Effects of the Child Development Project on students' drug use and other problem behaviors. *Journal of Primary Prevention*, 21(1), 75-99. <https://doi.org/10.1023/A:1007057414994>
- Bermejo, R., Ruiz, M. J., Ferrándiz, C., Soto, G., & Sainz, M. (2014). Pensamiento científico-creativo y rendimiento académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 64-72. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.24>
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brower.
- Brouzos, A., Misalidi, P., & Hadjimatheou, A. (2014). Associations Between Emotional Intelligence, Socio-Emotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood: The Influence of Age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83-99. <https://doi.org/10.1177/0829573514521976>
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia emocional. *Boletín de psicología*, 62, 65-78.
- Corbalán, F. J., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M., & Limiñana, R. M. (2003). *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. TEA Ediciones.
- Capani, M., & Pérez, E. R. (2006). Metas de elección de carrera:

- contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria*, 23(1), 81-100.
- Delgado, M. P. (2013). Aplicación didáctica de las Inteligencias Múltiples. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 103-116. <https://doi.org/10.33776/remov0i1.2267>
- Donolo, D., & Elisondo, R. (2007). Creatividad para todos. Consideraciones para un grupo particular. *Anales de Psicología*, 23(1), 147-151.
- Durán-Aponte, E., Elvira-Valdés, M., & Pujol, L. (2014). Validación del Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R) en una muestra de universitarios venezolanos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14816>
- Ekinci, B. (2014). The relationships among Sternberg's triarchic abilities, Gardner's multiple intelligences, and academic achievement. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 42(4), 625-633. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.4.625>
- Elisondo, R., & Donolo, D. (2011). Los estímulos en un test de creatividad. Incidencias según género, edad y escolaridad. *Boletín de Psicología*, 101, 51-65.
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069-1079. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.014>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as predictor of mental, social and Physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 1, 45-51. <https://doi.org/10.1017/s1138741600005965>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernando, M., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., & Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3(3), 21-50.
- Fischer, A. H., Kret, M. E., & Broekens, J. (2018). Gender differences in emotion perception and self-reported emotional intelligence: A test of the emotion sensitivity hypothesis. *PloS one*, 13(1), e0190712. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190712>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Fontana.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2010). *Mentes Creativas. Una Anatomía de la Creatividad Humana*. Paidós.
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J. M., & Nuñez, I. (2005). La Inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. In J. Romay & R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación* (pp. 351-357). Biblioteca Nueva.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Gomez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S., & de Matos, M. G. (2017). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms during mid-adolescence: A two-year longitudinal study on gender differences. *Personality and individual differences*, 104, 303-312. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.022>
- González, D. (2014). Inteligencias múltiples y dificultades del aprendizaje. *Padres y Maestros*, 357, 10-14. <https://doi.org/10.14422/pym.v0i357.3291>
- González, F. C. C., & Pardo, Y. M. T. (2018). Inteligencias múltiples y competencias emocionales en estudiantes universitarios. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 37(1), 33-50.
- González-Treviño, I. M., Núñez-Rocha, G. M., Valencia-Hernández, J. M., & Arrona-Palacios, A. (2020). Assessment of multiple intelligences in elementary school students in Mexico: An exploratory study. *Heliyon*, 6(4), e03777. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03777>
- Guzmán, B., & Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de investigación*, 58, 177-202.
- Hemdan, A. H., & Kazem, A. M. (2019). Creativity Development of High-Achieving Students. *Creativity Research Journal*, 31(3), 296-308. <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1641684>
- Herrera, L., Al-Lal, M., & Mohamed, L. (2020). Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03075>
- Hidalgo-Fuentes, S., Sospedra-Baeza, M. J., & Martínez-Álva

- rez, I. (2018). Análisis de las inteligencias múltiples y creatividad en universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 271-280. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i2.1691>
- Hidalgo-Fuentes, S., Tijeras-Iborra, A., Martínez-Álvarez, I., & Sospedra-Baeza, M. J. (2021). El papel de la inteligencia emocional y el apoyo social percibido en la satisfacción vital de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 13(3), 87-95. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v13.n3.30421>
- Hu, W., & Adey, P. A. (2002). Scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403. <https://doi.org/10.1080/09500690110098912>
- Jan, S. U., & Anwar, M. A. (2019). Emotional Intelligence, library use and academic achievement of university students. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 68(1), 38-55. <https://doi.org/10.1080/24750158.2019.1572482>
- Llor, L., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Hernández, D., Sáinz, M., Prieto, M. D., & Fernández, M. C. (2012). Inteligencias múltiples y alta habilidad. *Aula abierta*, 40(1), 27-38.
- Lopes, P., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: social, emotional and practical skills. In J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang & H.J. Walberg (Eds.): *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). Teachers College Press
- Mahama, I., Kwaw, R., Mensah, K. J., Acheampong, E., & Marfo, R. (2019). Relationship between Creative Thinking and Students Academic Performance in English Language and Mathematics: The Moderating Role of Gender. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 1-10. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2019/v31i430159>
- Márquez, M. G., Guzmán, L. R., & Burgos, B. M. (2016). Mediaciones pedagógicas para el desarrollo de las Inteligencias Múltiples en Educación Superior. *Revista Pertinencia Académica*, 1, 37-52.
- Martín, E. & Moreno, A. (2008). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza.
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational psychology review*, 12(2), 163-183. <https://doi.org/10.1023/A:1009093231445>
- Mayer, J., & Salovey, P. (2007). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. Basic Books.
- Méndez, M. S. (2006). Creatividad, arte y educación. In V. Violant y S. D. L. de la Torre (Eds.). *Comprender y evaluar la creatividad Volumen 1* (pp. 343-354). Ediciones Aljibe.
- Muglia, S. (2009). Age and gender impact on thinking and creating styles. *European journal of Education and Psychology*, 2(1), 37-48.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00250-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00250-0)
- Palomino, P., & Almenara, C. A. (2019). Inteligencia Emocional en Estudiantes de Comunicación: Estudio Comparativo bajo el Modelo de Educación por Competencias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 1-16. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.840>
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(03\)00076-x](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00076-x)
- Pérez, N. P., & Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13(1), 121-131.
- Pérez, E., & Cupani, M. (2008). Validación del Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 47-58.
- Pérez, E., Cupani, M., & Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 1-11.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00084-9)
- Pizarro, D. A., Detweiler-Bedell, B., & Bloom, P. (2006). The creativity of everyday moral reasoning: Empathy, disgust and moral persuasion. In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 81-98). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511606915.006>
- Prieto, M. D., López, O., Bermejo, M. R., Renzulli, J., & Castejón,

- J. L. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad. *Psicothema*, 14(2), 410-414.
- Pulido, F., & Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i1.1344>
- Runco, M. A., & Jaeger, G.J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-151). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sánchez-Álvarez, N., Berrios Martos, M. P., & Extremera, N. (2020). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison. *Frontiers in psychology*, 11, 1517. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517>
- Sayed, E. M., & Mohamed, A. H. H. (2013). Gender differences in divergent thinking: use of the test of creative thinking-drawing production on an Egyptian sample. *Creativity Research Journal*, 25(2), 222-227. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.783760>
- Sener, S., & Çokçaliskan, A. (2018). An investigation between multiple intelligences and learning styles. *Journal of Education and Training Studies*, 6(2), 125-132. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i2.2643>
- Shahzada, G., & Khan, H. N. (2018). Do High Self-estimates of Multiple Intelligences Predict High Academic Achievement at Secondary School Level?. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 12(1), 84-92.
- Sharon, D., & Grinberg, K. (2018). Does the level of emotional intelligence affect the degree of success in nursing studies? *Nurse Education Today*, 64, 21-26. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.01.030>
- Smith, G.J., & Carlsson, I.M. (1983). Creativity in early and middle school years. *International Journal of Behavioral Development*, 6, 167-195. <https://doi.org/10.1177/016502548300600204>
- Snyder, H. T., Hammond, J. A., Grohman, M. G., & Katz-Buonincontro, J. (2019). Creativity measurement in undergraduate students from 1984-2013: A systematic review. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 133-143. <https://doi.org/10.1037/aca0000228>
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Bundy, D. A. (2001). The predictive value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 1-41. <https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0005>
- Szymanowicz, A., & Furnham, A. (2013). Gender and gender role differences in self-and other-estimates of multiple intelligences. *The Journal of Social Psychology*, 153(4), 399-423. <https://doi.org/10.1080/00224545.2012.754397>
- Tsai, K. C. (2013). Examining gender differences in creativity. *The International Journal of Social Sciences*, 13(1), 115-122.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European journal of personality*, 16(2), 103-125. <https://doi.org/10.1002/per.434>
- Vázquez, M.F., Torres, L.G., & Tamayo, Y.E. (2019). Desarrollo de la creatividad en estudiantes universitarios para el ejercicio de la profesión (Original). *Redel. Revista granmense de Desarrollo Local*, 3(2), 174-186.
- Vivas, B. N. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 121-136.
- Zhang, W., Ren, P., & Deng, L. (2018). Gender differences in the creativity-academic achievement relationship: A study from China. *The Journal of Creative Behavior*, 53(3), 1-8. <https://doi.org/10.1002/jocb.387>