



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a

Distancia

España

Dueñas Buey, María Luisa

Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa

Educación XX1, núm. 5, 2002, pp. 77- 96

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

3

IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: UN NUEVO RETO PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

María Luisa Dueñas Buey

Universidad Nacional de Educación a Distancia

MADRID

1. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA

El paradigma conceptual de la inteligencia ha ido evolucionando a lo largo del tiempo enfocándose desde diferentes perspectivas. En la segunda mitad del siglo XIX se constata el interés por profundizar en el conocimiento del área de la inteligencia produciéndose ya desde entonces ciertos avances que fueron haciendo posibles los desarrollos posteriores.

Los métodos psicofísicos desarrollados en centroeuropa por Weber y Fechner, así como los estudios estadísticos de los procesos mentales iniciados en Inglaterra por Galton, constituyen –según Sattler (1996)– las bases para todo el desarrollo posterior del área de la inteligencia en el siglo XX. Galton –influido por las teorías de Darwin– concibió la inteligencia como una cualidad biológica, siendo los factores genéticos determinantes. Algunos autores le consideran el padre de la evaluación mental (Shouksmith, 1970).

En USA, James McKeen Cattell utilizó por primera vez el término «prueba mental», separando la medición de la capacidad mental del campo filosófico, e indicó que la capacidad mental puede estudiarse de manera práctica y experimental. En Alemania, Kraepelin, desde el campo de la psicopatología, introdujo pruebas de percepción, de memoria, de atención y de funciones motoras para la medición del funcionamiento mental.

Binet, Henri y Simon desarrollaron en Francia métodos para el estudio de las diferentes funciones mentales y centraron ya la medición de la inteligencia en los procesos mentales superiores, en vez de en las funciones sensoriales. Binet y Simon elaboraron en 1905 la primera Escala de Inteligencia, que tuvo mucho éxito y fue considerada como el primer medio práctico para la medición de la capacidad mental; dicha escala fue introducida en USA por Goddard en 1908. La versión presentada por éste en 1910, sobre la Escala de Binet-Simon de 1908, fue durante muchos años la versión más comúnmente utilizada.

Lewis M. Terman sugirió en 1911 varias pruebas adicionales a la Escala Binet-Simon de 1908, las cuales podían utilizarse para complementarla, y publicó en 1916 una forma modificada, ampliada y estandarizada de esta revisión, conocida como Escala Stanford-Binet y denominada por él «Revisión y extensión Stanford de la Escala Binet-Simon».

Con el desarrollo de las técnicas estadísticas del análisis factorial para el tratamiento y la evaluación de grandes cantidades de datos, y su progresiva aplicación al campo de la evaluación de la inteligencia en base a los resultados obtenidos con los diferentes tests que se fueron construyendo, surgieron diversas interpretaciones conocidas como teorías analítico-factoriales de la inteligencia o, simplemente, teorías o sistemas factoriales. Estos desarrollos unas veces fueron en sus inicios puramente teóricos, y posteriormente se iban corroborando desde un punto de vista estadístico. Otras veces fueron los resultados de los análisis estadísticos (correlaciones y análisis factoriales, principalmente) los que originaron la búsqueda de nuevas aproximaciones teóricas que pudieran explicarlos.

En un sentido histórico, se puede considerar que los teóricos analítico-factoriales se fueron configurando agrupados en torno a dos campos o teorías: los que estaban de acuerdo con la teoría de un factor general (factor-G) de la inteligencia, y los que eran partidarios de la teoría de factores múltiples de la inteligencia. En otros términos, los que propusieron una teoría general de la inteligencia (como Spearman y Vernon) y los que consideraron que la inteligencia se componía de muchas facultades independientes (como Thorndike y Thurstone). Sin embargo, como señala Sattler (1996), hoy en día son muchos los autores que aceptan la teoría de que la inteligencia general coexiste con capacidades independientes.

Desde un punto de vista puramente teórico, Galton fue el primero en señalar que los individuos tienen tanto una capacidad intelectual general, presente en toda la serie de sus capacidades mentales, como algunas aptitudes especiales.

Uno de los primeros autores en proponer un enfoque analítico-factorial de la inteligencia fue Spearman (1927) que propuso una teoría de dos factores acerca de la inteligencia: un factor general (factor-G), que influye en la ejecución general de las tareas, y uno o más factores específicos (factor o factores S), que representan el aspecto «reproductivo» de la capacidad mental.

En esta línea, los enfoques jerárquicos de Burt y de Vernon acerca de la inteligencia sitúan el factor general (factor-G) en el nivel más alto. Vernon (1965) considera que cualquier intento por comprender la inteligencia debe apoyarse en un factor grupal general (factor-G).

En contraposición con las aproximaciones antes mencionadas, otros autores, como E. L. Thorndike, L. L. Thurstone y J. P. Guilford, afirmaron que la inteligencia se compone de muchas aptitudes independientes –verbales, espaciales, mecánicas...-. Los métodos estadísticos empleados por los autores partidarios de este enfoque dieron por resultado varios factores primarios o independientes, y por tanto no un factor general amplio.

Thorndike, desde una perspectiva puramente teórica –no basada, pues, en métodos del análisis factorial– concibió la inteligencia como resultado de un gran número de capacidades interconectadas pero independientes, enfoque que hoy se denomina teoría multifactorial. Describió tres tipos de inteligencia: social (que tiene que ver con la propia persona), concreta (relacionada con las cosas) y abstracta (que se asocia con los símbolos verbales y matemáticos).

Thurstone (1938) sostuvo que la inteligencia no podía considerarse como un rasgo unitario y propuso, también, una teoría multidimensional o multifactorial. Supuso que la inteligencia poseía una cierta organización sistemática, cuya estructura podía inferirse a partir de análisis estadísticos adecuados. Apoyándose en métodos estadísticos de análisis factorial, describió diversos factores mentales primarios y desarrolló pruebas para medir dichos factores («pruebas de habilidades mentales primarias»). Posteriormente, se encontró con que estos factores primarios se correlacionaban de manera moderada entre sí, por lo que se vio obligado a postular la existencia de un factor de segundo orden que puede ser similar al factor-G o estar relacionado con él (Sattler, 1996).

También, dentro de la aproximación multifactorial, Guilford (1967) desarrolló un modelo tridimensional de la inteligencia. Cualquier explicación de las capacidades intelectuales debe de tomar en consideración tres clases de variables: las operaciones, los contenidos y los productos. Es decir, las actividades u operaciones realizadas, el material o contenido sobre el que se ejecutaban las operaciones, y el resultado de las operaciones.

Según Cattell (1963) y Horn y Cattell (1967) existen dos tipos de inteligencia: la inteligencia fluida (representada por el factor Gf) y la inteligencia cristalizada (correspondiente con el factor Gc). La primera depende del desarrollo neurológico, se refiere a la eficiencia mental, sobre todo no verbal, y es más libre de las influencias educativas y culturales. Es, por tanto, una capacidad independiente de la experiencia. Este tipo de inteligencia se incrementa hasta un cierto momento durante la adolescencia, después comienza a declinar debido a la degeneración gradual de las estructuras fisiológicas, siendo por tanto más sensible a los efectos del daño cerebral.

La segunda, la inteligencia cristalizada, está constituida por las habilidades y los conocimientos adquiridos, y depende para su desarrollo, en gran medida, de la educación cultural que haya recibido el sujeto y de la capacidad que tenga para usar la información recibida, pensar sobre ella y resolver problemas (Garnham y Oakhill, 1996). Este tipo de inteligencia continúa incrementándose a través de toda la edad adulta y se puede identificar con el conocimiento aprendido.

En la versión más reciente de esta teoría (Horn, 1985) se propone un modelo jerárquico de la inteligencia en cuatro niveles: el nivel más bajo incluye funciones de recepción sensorial (visual, auditivo, ...); un segundo nivel se relaciona con los procesos de asociación; un tercer nivel hace referencia a los procesos de organización perceptual; y en el cuarto nivel, el más alto, se situarían la capacidad fluida y la capacidad cristalizada, orientadas a la deducción de relaciones.

Sin embargo, ya desde que se comenzó a explicar la inteligencia como una serie de procesos cognitivos, comienzan a surgir diferentes teorías que nos van a encaminar hacia el enfoque de la inteligencia emocional. Uno de los tópicos o «mitos» de la inteligencia, como señala Sternberg (1996), es el de considerar la inteligencia como algo unitario, es decir, como una capacidad general de adaptación y de resolución de todo tipo de problemas (de lógica, de la vida cotidiana, de tipo social, de tipo emocional,...). Sin embargo, es evidente que unas personas tienen más capacidades para resolver un tipo de problemas que otras. Esto nos remite a la clásica pregunta sobre el mito de la inteligencia: de si es única o múltiple. Actualmente, el peso de la evidencia dice que la inteligencia es multidimensional y que el rango total de estas dimensiones está parcialmente representado por una única capacidad general (*op. cit.*).

Para Sternberg, la inteligencia es un conjunto de habilidades de pensamiento y aprendizaje que nos sirven para solucionar problemas de la vida real o académica y que pueden analizarse por separado. En su *teoría triárquica de la inteligencia* (Sternberg, 1982; y, Sternberg y Detterman, 1992), ésta está integrada por tres dimensiones:

- La *componencial*, que hace referencia a los mecanismos cognitivos que nos permiten aprender y desarrollar tareas inteligentes.
- La *experiencial*, que nos permite abordar una nueva tarea o situación dándole una respuesta adecuada, y
- La *contextual*, de tipo práctico o social, que explica la adaptación al ambiente y es útil para resolver problemas cotidianos.

Las investigaciones de las últimas décadas sobre la inteligencia intentan explicar y evidenciar el concepto de la «Modularidad de la Mente» y, sobre

todo, de la «Modularidad de la Inteligencia» (Inteligencias Múltiples). A partir de:

- los estudios tradicionales en psicometría basados en el análisis factorial,
- el estudio de casos de personas que, teniendo muy desarrollada una capacidad concreta, tienen debilitadas las demás,
- y de la aplicación de las tecnologías de registro de imágenes de la actividad cerebral,

se está verificando que la mente es modular, es decir, que funciona por módulos o partes interrelacionadas en mayor o menor medida, aunque a veces con independencia. Esta idea de la modularidad de la inteligencia, de las inteligencias múltiples, está sustituyendo al concepto unimodular de la inteligencia abstracto-académica.

Una de las aportaciones que más han influido en la ampliación del paradigma de la inteligencia, y que ha llevado al concepto de inteligencia emocional, ha sido la teoría de las «inteligencias múltiples» desarrollada por Gardner (1983), quien ha identificado hasta seis tipos de inteligencia que, en terminología de Sattler(1996), son como bloques de construcción con los que se construyen el pensamiento y la acción, siendo la base de las capacidades humanas para la utilización de símbolos. Tales tipos son:

- inteligencia lingüística (por ejemplo, capacidades sintáctica y pragmática que participan en el uso del lenguaje para la comunicación);
- inteligencia musical (ejemplo, habilidades rítmicas y de tono que intervienen en la composición, canto e interpretación musical);
- inteligencia lógico-matemática (pensamiento lógico, habilidad numérica...);
- inteligencia espacial (percibir el mundo visual, transponer y modificar las propias percepciones iniciales...);
- inteligencia corporal-cinestésica (baile, atletismo, gimnasia, deportes...);
- inteligencia personal, que abarca tanto el conocimiento de uno mismo (inteligencia intrapersonal) como el de los otros (interpersonal).

Los cinco primeros tipos corresponden a capacidades específicas, y el último a capacidades que permiten a la persona entender a los demás y comprenderse a sí misma. Es en este último tipo donde se situaría la inteligencia emocional.

La inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender y cooperar con los demás, y capacita al sujeto para entender las emociones, las intenciones y deseos de los demás. La inteligencia intrapersonal es la capacidad de conocerse a sí mismo, de autoentenderse, de comprender y acceder a los propios sentimientos y emociones, controlarlas y enfocarlas adecuadamente, dirigiendo la propia conducta.

2. CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ELEMENTOS QUE LA INTEGRAN

A principios de la década pasada, Salovey y Mayer acuñaron para la inteligencia personal (en la terminología de Gardner) la denominación de inteligencia emocional (IE), a la que definieron como *«la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios»* (Salovey y Mayer, 1990, p. 189). Los mismos autores reformularon posteriormente esta definición, pues reconocieron que resultaba insuficiente en algunas situaciones, ya que incidía solamente en la regulación de las emociones, omitiendo la relación entre los sentimientos y el pensamiento. Para soslayar las carencias encontradas, propusieron la siguiente definición: *«La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual»* (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

El mérito de estos autores, como destacan Martín y Boeck (2000), está en haber identificado cinco capacidades parciales diferentes como elementos integrantes de la competencia emocional:

- Reconocer las propias emociones, es decir, poder hacer una apreciación y dar nombre a las propias emociones. Sólo la persona que sabe por qué siente y cómo se siente puede manejar sus emociones, moderarlas y ordenarlas de manera consciente.
- Saber manejar las propias emociones: aunque las emociones (miedo, tristeza, ira,...) no se pueden desconectar o evitar, la persona tiene capacidad para conducir, controlar y manejar las reacciones emocionales, sustituyendo el comportamiento congénito primario por formas de comportamiento aprendidas y sociales, como el flirteo o la ironía.
- Utilizar el potencial existente: el CI elevado por sí solo no es suficiente para obtener unos buenos resultados escolares o sociales, también son necesarias otras buenas cualidades, como perseverancia, motivación,

ser capaz de sobreponerse a las frustraciones o fracasos, tener confianza en uno mismo.

- Saber ponerse en el lugar de los demás: la comunicación emocional no necesita verbalizaciones, es una predisposición a escuchar, comprender pensamientos y sentimientos del otro.
- Crear relaciones sociales o facilidad de establecer relaciones interpersonales. La relación satisfactoria con los demás depende de nuestra capacidad de crear y cultivar las relaciones, de resolver los conflictos personales, de captar los estados de ánimo del otro.

Estas cualidades emocionales, según los citados autores, pueden aprenderse y desarrollarse mediante el esfuerzo por captar de manera consciente las propias emociones y las de los demás.

Se considera que fue Goleman (1995) quien primero conceptualizó la inteligencia emocional, que *«es una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades»* (op.cit., p.68), considerándola como el más importante de los factores que intervienen en el ajuste personal, en el éxito en las relaciones personales y en el rendimiento en el trabajo. Este autor destaca cinco elementos determinantes del desarrollo de la inteligencia emocional: la conciencia emocional, el autocontrol, la motivación, la empatía y la habilidad social. Las tres primeras dimensiones dependen fuertemente de la propia persona, correspondiéndose con el propio yo: ser consciente de uno mismo, saber controlar en cierto modo los propios estados de ánimo y motivarse a sí mismo. En contraposición, las otras dos dimensiones (empatía y habilidad social) hacen referencia a la relación con las otras personas, configurando ambas la competencia social.

Para Shapiro (1997), el término inteligencia emocional se identifica con las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, entre las cuales se pueden incluir: la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.

Cooper y Sawaf (1997) definen la inteligencia emocional como la aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información de relaciones e influencias. Para Simmons y Simmons (1997), la inteligencia emocional es el conjunto de necesidades emocionales, de impulsos y de valores verdaderos de una persona, y dirige toda su conducta visible.

A través de todas estas definiciones, se observan dos enfoques o modalidades de entender la inteligencia emocional:

- la que se refiere a una capacidad cognitiva vinculada al ámbito de la inteligencia,
- y la que se refiere al ámbito de la personalidad como conjunto integrado de disposiciones o tendencias de comportamiento, tales como asertividad, optimismo, baja impulsividad, sociabilidad...

En una aproximación analítica al concepto que nos ocupa, tratando de abordar la identificación de los principales elementos que configuran la inteligencia emocional, y además de la ya mencionada aportación de Goleman, nos parece procedente mencionar las dos que siguen:

Para Cooper y Sawaf (1997), la inteligencia emocional está integrada por cuatro elementos básicos:

- La *alfabetización emocional*. Consiste en ser consciente de nuestras emociones, canalizar y transferir la energía emocional con un empuje que nos aporte lo que podría denominarse «pasión» creadora y solucionadora. En este aspecto, una de las ideas clave es la del «feed-back» emocional, que se podría expresar como la forma de gestionar nuestras emociones.
- La *agilidad emocional*. Se manifiesta en una doble vertiente: a) ofrecer a los demás un grado de confianza que facilite las relaciones con los otros y la comunicación empática al tener conciencia de los sentimientos y emociones; y, b) obtener una capacidad de flexibilidad y renovación para solucionar problemas y hacer frente, de manera adecuada, a las necesidades.
- La *profundidad emocional*. Este elemento está relacionado con la ética y la moral personal. Todos tenemos motivaciones y reflexionamos sobre nuestras aspiraciones, es nuestro potencial e intención individual. Para alcanzarlo es necesario poner esfuerzo, responsabilidad y conciencia. Aquí es donde interviene la moral y la ética personal en las formas que tenemos habitualmente de actuar: debemos hacer lo adecuado y lo correcto. Esto nos aportará una «integridad aplicada» a nuestras interrelaciones con nuestro entorno y con los demás. Debemos ser capaces de discernir lo correcto de lo incorrecto por nosotros mismos al actuar («ascendiente sin autoridad»).
- La *alquimia emocional*: Se manifiesta en una gran variedad de situaciones (ser capaces de aceptar el reto, trabajar con lucidez y atención, aplicar nuestra intuición a la creatividad y a lo imaginativo). Es lo que se conoce como «flujo intuitivo», que hace que, a veces, seamos capaces de experimentar con más plenitud un punto determinado del tiempo y conectar con nuestros sentimientos de forma más eficaz, agudizando nuestra intuición, nuestros instintos; nuestro empeño se pone al

servicio de la innovación y nuestras emociones y pensamientos no quedan atrapados en el tiempo, sino que tienen una proyección («corrimiento reflexivo del tiempo»).

Gallego et al. (1999, pp. 28-29) destacan una amplia serie de habilidades que se encuentran en la teoría de la inteligencia emocional y las presentan agrupadas en tres ámbitos:

Habilidades emocionales

- Reconocer los propios sentimientos: identificarlos, etiquetarlos y expresarlos.
- Controlar los sentimientos y evaluar su intensidad.
- Ser consciente de si una decisión está determinada por los pensamientos o por los sentimientos.
- Controlar las emociones, comprendiendo lo subyacente a un sentimiento.
- Aprender formas de controlar los sentimientos.

Habilidades cognitivas

- Comprender los sentimientos de los demás, respetar las diferencias individuales.
- Saber leer e interpretar los indicadores sociales.
- Asumir toda la responsabilidad de las propias decisiones y acciones.
- Considerar las consecuencias de las distintas alternativas posibles.
- Dividir en fases el proceso de toma de decisiones y de resolución de problemas.
- Reconocer las propias debilidades y fortalezas.
- Mantener una actitud positiva ante la vida con un fuerte componente afectivo.
- Desarrollar esperanzas realistas de uno mismo.
- Adiestrarse en la cooperación, la resolución de conflictos y la negociación de compromisos.

- Saber distinguir entre las situaciones en que alguien es realmente hostil y aquéllas en las que la hostilidad proviene de uno mismo.
- Ante una situación de conflicto, pararse a describir la situación y cómo se hace sentir; determinar las opciones de que se dispone para resolver el problema y cuáles serían sus posibles consecuencias, tomar una decisión y llevarla a cabo.

Habilidades conductuales

- Resistir las influencias negativas.
- Escuchar a los demás.
- Participar en grupos positivos de compañeros.
- Responder eficazmente a la crítica.
- Comunicarse con los demás a través de otros canales no verbales, gestos, tono de voz, expresión facial, etc.

3. NECESIDAD E IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional surge como una respuesta educativa a una serie de necesidades que se dan en la sociedad actual: ansiedad, depresión, problemas de disciplina, violencia, drogadicción, trastornos de la alimentación, etc. (Álvarez et al., 2000). Investigaciones recientes sobre esta temática han demostrado cómo el «analfabetismo emocional» tiene efectos muy negativos sobre las personas y sobre la sociedad (Goleman, 1995).

La importancia del control y la regulación de las emociones surge, también, de la necesidad que tiene el ser humano de no dejarse llevar por los impulsos emocionales, ya que lo contrario tendría consecuencias muy negativas tanto a nivel personal como social. Además, todas las personas necesitan sentirse seguras emocionalmente, es decir, tener sentimientos de bienestar y estabilidad emocional. El factor emocional se considera como un elemento muy importante en la prevención y/o desarrollo de algunas enfermedades: se está demostrando que emociones negativas como la ira, el miedo, el estrés, la depresión, etc. tienen un efecto directo sobre la salud (Perea, 2002).

El desarrollo y comprensión de las emociones en los niños es un proceso continuo y gradual de aprendizaje que va de las emociones simples a las más complejas. Los niños van cambiando sus estrategias para poder hacer frente a las distintas experiencias a través del control de las emociones, pues el niño se enfrenta mejor a sus emociones a medida que va comprendiendo sus causas.

La autoconciencia, es decir, llegar a combinar el pensamiento y la emoción, comienza en edades muy tempranas y parece que puede desarrollarse debido al poder de la imaginación, que permite experimentar estados emocionales ficticios o situarlos en personajes inventados, reuniendo gran cantidad de experiencia sobre lo emocional (Harris, 1992).

Para conseguir una adecuada educación emocional hay cierta unanimidad en que los cinco factores, habilidades o competencias, que conforman la inteligencia emocional –según Goleman (1995)– deben ser fomentadas y desarrolladas lo más intensamente posible y desde la más temprana adolescencia (Brockert y Braun, 1997), a saber:

- *Conciencia emocional*: es decir, ser consciente de uno mismo, conocer la propia existencia y, sobre todo, el propio sentimiento de vida, lo que a su vez es fundamental para el autocontrol.
- *Autocontrol* o regulación de las emociones: significa la capacidad para saber manejar ampliamente los propios sentimientos, los estados de ánimo, evitando caer en el nerviosismo y sabiendo permanecer tranquilo para poder afrontar los sentimientos de miedo y las situaciones de riesgo y para recuperarse rápidamente de los sentimientos negativos.
- *Motivación*, que está muy unida a las emociones y surge del autocontrol, significa ser aplicado, ser constante, perseverante, tener resistencia ante las frustraciones.
- *Empatía*, o capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, significa comprender las emociones de los demás, entender lo que otras personas sienten, sentir con las otras personas.
- *Habilidad social*: hace referencia a entenderse con los demás, orientarse hacia los otros, no ser un mero observador de los demás sino hacer algo en común con ellos, sentir alegría de estar entre la gente, colaborar, ayudar, pertenecer a un grupo.

Goleman dio una gran importancia a la conciencia emocional, ya que constituye una competencia personal que determina el modo en que el sujeto se relaciona consigo mismo, y a la vez está influida por el factor social. Todas las experiencias personales vividas, observadas o imaginadas pasarán a formar parte del conocimiento previo del sujeto y, acumuladas, le ayudarán a interpretar el entorno con su memoria personal e influirán en sus emociones. En esta competencia personal, Goleman (1999) distingue dos procesos: uno, que hace referencia al reconocimiento de los estímulos del entorno y las manifestaciones que producen en el sujeto, para lo que se necesita cierta atención sobre sí mismo y, a la vez, introspección para poder verificarse; y otro, que hace referencia a la racionalización de esas manifestaciones emo-

cionales, comprendiéndolas, y que supone diferenciar pensamientos, acciones y emociones.

Entre los aspectos relacionados con la conciencia emocional, cabe destacar el autoconcepto y la autoestima, en tanto que se configuran como los que tienen más influencia en ella, aunque ambos aspectos pueden considerarse como un todo que es la representación global que cada uno tiene de sí mismo. Según Fierro (1991), están demostradas las relaciones entre autoconcepto, rendimiento, logro y aprendizaje.

Se considera con bastante generalidad que las personas con un autoconcepto ajustado y positivo son más capaces de actuar de forma independiente, elegir y tomar decisiones, interactuar con los demás, afrontar nuevos retos, asumir responsabilidades, contradicciones o fracasos; en definitiva, están mejor preparadas para participar de manera responsable en las distintas actividades sociales. Parece indudable, pues, la incidencia que tiene al autoconcepto en la organización mental de los individuos y en el control y dirección de sus conductas y realizaciones (Tranche, 1995).

La autoestima hace referencia a la valoración que la persona hace de sí misma. Una persona con un nivel adecuado de autoestima (reconocer las propias cualidades y defectos, aceptarse y sentirse a gusto con su persona) genera un sentimiento interno de seguridad, confianza en sí mismo y en las demás personas; su crecimiento personal se ve potenciado, y está abierto a los demás. Las personas con baja autoestima están más sometidas a los patrones culturales y a las presiones del grupo y de los medios de comunicación.

El autocontrol, o control de sí mismo, es una capacidad básica para enfocar nuestras vidas y las relaciones con los demás, y requiere la formación del sentido de lo que se hace, donde la persona, de acuerdo con su racionalidad y sensibilidad, planifica su comportamiento y persiste en él. El sujeto que adquiere esta habilidad logra dominar la impulsividad y consigue la máxima independencia de lo que le rodea, manifestando un equilibrio y ajuste emocional a las distintas situaciones (Escamez, 2002).

Hay que tener en cuenta que la privación, la frustración, el desánimo, el temor, el miedo, el dolor, la disciplina, etc. son experiencias inevitables a lo largo de la vida, que revelan nuestra naturaleza psíquica y están relacionadas con el sentimiento de consecución de fortaleza del yo, y, por tanto, con el sentimiento de autorrespeto y autoconfianza saludables (Maslow, 1973). *«Quien no ha conseguido, resistido y superado sigue dudando de su propia capacidad para hacerlo. Esto resulta cierto no sólo si lo aplicamos a los peligros que vienen desde fuera; lo es también en cuanto a la capacidad de control y dilación de los propios impulsos y, por tanto, de serenidad ante ellos»* (op. cit., p. 31). Por tanto, la falta de salud psíquica altera la eficiencia de los propios actos personales.

La motivación se relaciona con activación, dirección, y representa, junto con el factor emocional y cognitivo, uno más entre los muchos factores determinantes de la conducta. Dentro de la dinámica emocional, Logan (1971) distingue la motivación intrínseca –reducción del impulso provocado por la respuesta– y la motivación extrínseca –la reducción del impulso no derivada de la respuesta misma–. La motivación intrínseca lleva, pues, a la reducción directa del impulso, a la actividad productiva por propia voluntad y, en definitiva, a la automotivación.

La empatía y la habilidad social son dos competencias de carácter socio-emocional que se refieren a la relación con las personas y facilitan la existencia de un clima social favorable para el trabajo satisfactorio y productivo.

La habilidad social es la capacidad para establecer relaciones sociales fructíferas, para facilitar la convivencia social y para que los otros respondan adecuadamente. La empatía es la capacidad de comprender y aceptar al otro como portador de sentimientos, además de ideas, sin intención posesiva, respetando todas sus potencialidades, su autonomía, facilitando las relaciones personales. En otros términos, y como señala Escámez (2002), la persona con la que nos comunicamos es otro ser humano, con sus pensamientos, sentimientos y proyectos de vida única a quien tenemos que comprender y con quien tenemos que colaborar en la búsqueda del significado de todo aquello que nos rodea en la toma de decisiones.

Todas estas competencias o habilidades mencionadas pueden desarrollarse a través de la educación emocional que se entiende como *«un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano»* [Bisquerra (2002), p. 587].

En otros términos, la educación emocional podría considerarse como el proceso educativo continuado, tendente al logro de una personalidad rica y equilibrada, que posibilite la participación activa y efectiva en la sociedad. Pretende, entre otros objetivos, ayudar a los niños y adolescentes a:

- conseguir una vida emocional positiva para llegar a una edad adulta serena y fructífera,
- controlar los impulsos y las emociones negativas,
- capacitar a la persona para gestionar sus emociones,
- desarrollar las habilidades sociales e interpersonales en el marco de un desarrollo afectivo y equilibrado,

- desarrollar la capacidad de automotivarse para conseguir una vida personal productiva, y, en definitiva, para autorealizarse,
- capacitar a la persona para dar un enfoque correcto de los problemas.

4. ESCENARIOS PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Preparar para la vida implica la estimulación para el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo que capacite a la persona para un aprendizaje permanente, lo que lleva consigo el preparar al alumno para que tenga estabilidad emocional y seguridad en sí mismo, y tome decisiones responsables, y tenga habilidades para relacionarse satisfactoriamente con sus iguales y, en definitiva, para que sea feliz. Es decir, implica que las auténticas necesidades del ser humano constituyan el centro de la educación (López et al., 1997).

La educación emocional está, sin duda, contemplada en la LOGSE, cuando en su artículo 1 establece que «*El sistema educativo se orientará al pleno desarrollo de la personalidad del alumno*». No se trata de atender exclusivamente al desarrollo cognitivo del alumno, pues el desarrollo emocional constituye un aspecto importante de la personalidad y, por tanto, del desarrollo integral de la persona.

Uno de los principales espacios educativos para el desarrollo de la educación emocional es *la escuela*, y es que «*el periodo escolar se considera fundamental en la vida del ser humano, pues las actitudes radicales se adquieren en la infancia mediante la configuración de las convicciones*» (Perea, 2002, p. 32).

La escuela, a través de todos los agentes implicados (profesores, tutores, orientadores, etc.) contribuye a configurar la personalidad del individuo, puesto que los alumnos pasan mucho tiempo en ella, y, en particular, lo que ocurra en la escuela contribuirá a configurar el autoconcepto general de la persona, generando, sobre todo, un aspecto específico del mismo como es el autoconcepto académico, que se refiere a las características y capacidades que el alumno considera que posee en relación con su capacidad de aprendizaje, actividad académica y rendimiento escolar.

La escuela debe favorecer la amistad y las relaciones con el grupo de iguales, dentro y fuera del centro escolar, potenciando la convivencia continuada entre los alumnos a través de actividades formales y extraescolares. También debe promover la empatía o capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona, la comprensión y la comunicación gestual y verbal de las emociones, y todo ello para que los alumnos adquieran un adecuado desarrollo emocional.

En este contexto, siguiendo a García Torres (1983), cabe destacar algunas claves para ayudar en la escuela al niño a que se construya un concepto de sí mismo más favorable:

- Que los profesores enseñen a los niños, poniéndose como modelos, a alabarse a sí mismos. Se trata de corregir la tendencia contraria, pues debido a las correcciones que los niños sufren durante su desarrollo suelen presentar una tendencia a la autocrítica.
- Ayudar a los niños a ser realistas en sus objetivos y en la evaluación de sí mismos. Los objetivos inalcanzables originan sentimientos de incapacidad y la autoevaluación realista evita la tendencia a generalizar el fracaso que se da en algunos individuos a partir de limitaciones concretas e intrascendentes.
- Tratar de que el niño controle su propia conducta en lugar de depender constantemente de las situaciones y de las personas con las que se relaciona.
- Enseñar a los niños a alabar a los demás y a recibir alabanzas de los demás.

Estar educado emocionalmente es ser capaz de generar y experimentar emociones positivas (alegría, amor, felicidad, humor,...), de reconocer las emociones de uno mismo y las de los otros, pensar sobre lo que sucede y reaccionar positivamente. En situaciones de embargo emocional, puede que las emociones no se reconozcan y la persona se deje llevar por ellas sin aplicar razonamiento alguno, o puede que las emociones sean reconocidas, pero que la persona no haga caso de los signos externos, reaccionando inadecuadamente ante determinadas situaciones.

De lo anterior, se deduce que la educación no puede reducirse sólo a lo puramente académico, sino que ha de abarcar otras dimensiones –cognitiva, afectivo-emocional, moral,...– para que se potencie el sano equilibrio entre los aspectos de la persona (mente-cuerpo-relación social) y se dé la oportunidad de conocer y expresar, en lo posible, las distintas potencialidades que cada persona posee. Es decir, el proceso de aprendizaje no debe hacer referencia sólo a los contenidos culturales y científicos, sino que debe ser el marco de referencia obligado para el desarrollo integral del alumno. En suma, la educación no puede ser concebida como un simple proceso que incide exclusivamente en el área cognitiva del alumno, sino que debe englobar a toda la personalidad, y es precisamente la orientación educativa, como función global de la educación, la que proporciona la ayuda necesaria para que el alumno pueda desarrollarse en todos los aspectos como persona (Álvarez y Bisquerra, 1996).

Tales planteamientos educativos exigen ciertas contrapartidas en el otro actor importante del proceso educativo: el profesor. En realidad, como seña-

Ian Kirchner et al (1998), ya desde «la publicación de *Freedom to Learn* (Roger, 1969), se intentan establecer las bases de una mejor relación profesor-alumno que facilite el proceso enseñanza-aprendizaje. Tal como resumen Corsini y Masella (1983), se remodela la figura del profesor que pasa de ser visto como un simple instructor a ser concebido como una persona facilitadora del aprendizaje tanto cognitivo como emocional de los alumnos. En realidad el maestro es un simple detonante: debe crear el clima psicológico apropiado y óptimo que conduzca al alumno a un aprendizaje autodirigido y proveerle de los recursos necesarios para una plena exploración. Esta idea, según los autores citados, provendría de Galileo para quien no se puede enseñar nada a nadie; sólo se le puede ayudar a descubrirlo dentro de sí mismo» (op. cit., p. 93).

A título de ejemplo, podemos destacar, siguiendo parcialmente a Mártin y Boeck (2000), que el manejo constructivo de las situaciones problemáticas en el ámbito educativo exige de los profesores una gran cantidad de cualidades emocionales, tales como:

- Respeto por los alumnos.
- Capacidad de manejar la propia contrariedad.
- Sentimiento de autoestima estable, que les permita no convertir una provocación de los alumnos en un ataque personal.
- Capacidad para ponerse en el lugar de los alumnos y comprender sus motivos.
- Conocimiento de que el tono que empleen en el trato con los alumnos incide en el desarrollo emocional de éstos.

Cuando el profesor sabe educar emocionalmente, los alumnos disfrutarán más en la escuela, construirán más fácilmente su propia autoestima, tendrán un mejor rendimiento académico y una mejora de la creatividad, trascendiendo a ellos las cualidades humanas del maestro, y originándose una disminución de los problemas relacionados con la disciplina y un ambiente escolar menos agresivo.

Sin embargo, y como señalan los autores antes referidos, «aprender en la escuela es todavía en muchas clases un puro aprendizaje mental. Las emociones son más bien algo a lo que no se da importancia. Pero la realidad va alcanzando de forma creciente a los centros de enseñanza: a la vista de los déficit emocionales y sociales con los que los niños llegan a la escuela, los centros de enseñanza no pueden seguir limitándose por mucho más tiempo a hacer de exclusivos transmisores de conocimientos. Si el objetivo de la escuela es de verdad preparar para la vida, deberá contribuir al desarrollo de toda la personalidad de los alumnos» (op. cit., p. 183).

Otro espacio educativo muy importante para el desarrollo emocional es *la familia*, que tiene una gran influencia en la formación y desarrollo de la personalidad y de las actitudes. Los padres, el contexto familiar en su caso, constituyen la base de seguridad desde la que las personas se abren al mundo físico y social, y a la que vuelven constantemente para recibir ayuda, apoyo, consuelo y seguridad. Los padres son los primeros y principales agentes de la educación de su hijo y juegan un rol primordial durante su temprana edad (Dueñas, 1994), son las personas que disponen de más oportunidades y más variadas para influir en el comportamiento del niño.

Todas las personas necesitan sentirse seguras emocionalmente. Para ello, es fundamental sentirse protegido por otras personas que sean incondicionales, disponibles y eficaces en la ayuda, y estas personas son los padres.

La familia debe de colaborar con la escuela desde la edad infantil, manteniendo la comunicación y colaborando en las actividades escolares, pues la interacción familia-escuela es fundamental para adquirir una personalidad sana (Perea, 2002).

La acción de la familia es reforzada y completada por la escuela. También es necesario establecer una estrecha colaboración entre los padres y todos los otros agentes implicados en la tarea educativa, ya que ambos tienen los dos elementos de información esenciales para optimizar la intervención. Los padres son los que conocen mejor a su hijo, así como el ambiente en el que crece, y los otros agentes conocen los principios, estrategias y métodos generales de intervención.

5. CONSIDERACIONES FINALES

La noción de inteligencia debe abarcar no sólo ámbitos como la capacidad de abstracción, la lógica formal, la comprensión de complejas implicaciones y amplios conocimientos en un mundo cada vez más complicado y complejo, sino también otra serie de cualidades emocionales y sociales, como la creatividad, el talento para la organización, la motivación, la destreza psicológica y las actitudes humanitarias.

La inteligencia emocional es considerada como el más importante de los factores que intervienen en el ajuste personal, en el éxito en las relaciones personales y en el rendimiento en el trabajo. Con una inteligencia emocional desarrollada se pueden conseguir mejoras en el mundo laboral y en nuestras relaciones sociales, ya que la competencia emocional influye en todos los ámbitos importantes de la vida.

A través de la orientación educativa, el alumno puede recibir la ayuda necesaria para el desarrollo integral de su personalidad, cooperando a que el proceso de aprendizaje se constituya como el marco de referencia para el desarrollo

global del alumno, de manera que la educación sea un proceso integrador que abarque no sólo el área cognitiva del alumno sino toda su personalidad.

La escuela y la familia constituyen los principales contextos para potenciar el desarrollo emocional de la persona, es decir, para el logro de una personalidad sana e integral que contribuya al bienestar personal y social del individuo.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M. (Coord.) (2001). *Diseño y Evaluación de Programas de Educación Emocional*. Barcelona: Cisspraxis.
- ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (Coords.) (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Cisspraxis.
- BINET, A. y SIMON, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, pp. 191-244.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BROCKERT, S. y BRAUN, G. (1997). *Los tests de la inteligencia emocional*. Barcelona: Robin Book.
- CATTELL, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, pp. 1-22.
- COOPER, R. y SAWAF, A. (1997). *Estrategia Emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- CORSINI, R. J. y MARSELLA, A. J. (1983). *Personality theories, Research and Assessment*. Itasca (Illinois): F.E. Peacock Publishers, Inc.
- DUEÑAS, M. L. (1994). *Métodos de diagnóstico e intervención educativa en la deficiencia mental*. Madrid: UNED (col. Cuadernos de la UNED, n.º 135).
- DUEÑAS, M.L. (2002). *Diagnóstico Pedagógico*. Madrid: UNED (col. Cuadernos de la UNED, n.º 234).
- ESCÁMEZ, J. (2002). «Valores, actitudes y habilidades en la educación para la salud». *Educación XXI*, n.º 4, pp. 41-59.
- FIERRO, A. (1991). «Desarrollo de la personalidad en la adolescencia», en C. Coll et al. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial (col. Alianza Psicología).
- GALLEGO, D.J. et al. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED (col. Textos de Educación Permanente).
- GARCÍA TORRES, B. (1983). «Afectividad y rendimiento escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 103-104, julio-agosto.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books (trad. cast.: *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1993).
- GARNHAM, A. y OAKHILL, J. (1996). *Manual de psicología del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books (trad. cast.: *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Paidós, 1997).
- GOLEMAN, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Paidós.
- GUILFORD, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Mc. Graw Hill.
- HARRIS, P. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- HORN, J. (1985). «Remodeling old models of intelligence», in B. Wolman (ed.), *Handbook of intelligence*. New York: Wiley.
- HORN, J. y CATTELL, R. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, pp. 107-129.

- KIRCHNER, T., TORRES, M. y FORNS, M. (1998). *Evaluación psicológica: modelos y técnicas*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ, F. et al. (1997). «Relación entre iguales». *Cuadernos de Pedagogía*, Sept. n.º 261, pp. 44-48.
- MÁRTIN, D. y BOECK, K. (2000). *Qué es la inteligencia emocional*. Madrid: Edaf (7.ª edición).
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1997). «What is Emotional Intelligence?», en P. Salovey y D. J. Sluyter: *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: BasicBooks.
- PASCUAL, V. y CUADRADO, M. (coords.) (2001). *Educación Emocional*. Programación de actividades para Educación Secundaria Obligatoria. Barcelona: Cisspraxis.
- PEREA, R. (2002). «Educación para la salud, reto de nuestro tiempo». *Educación XXI*, n.º 4, pp. 15-40.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 9 (3), pp. 185-211.
- SATTLER, J. M. (1996). *Evaluación Infantil*. México: Editorial EL Manual Moderno (3.ª edición).
- SHAPIRO, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Grupo Zeta.
- SHOUKSMITH, G. (1970). *Intelligence, creativity and cognitive style*. New York: Wiley.
- SIMMONS, S. y SIMMONS, J. C. (1997). *Measuring Emotional Intelligence*. Arlington (Texas): The Summit Publishing Group (trad. cast. *EQ. Cómo medir la inteligencia emocional*. Madrid: Edaf, 1999).
- SPEARMAN, C. (1927). *The abilities of man*. New York: MacMillan.
- STERN W. (1914). *The Psychological Methods of Testing Intelligence*. Baltimore: Warwick & York.
- STERNBERG, R.J. (1982). *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. cast.: *Inteligencia Humana*. Barcelona: Paidós, 1987).
- STERNBERG, R.J. (1996). «Mitos, Contramitos y Verdades sobre la Inteligencia Humana», en S. Molina y M. Fandos (eds.): *Educación Cognitiva* (vol. 1). Zaragoza: Mira Editores.
- STERNBERG, R. y DETTERMAN, D. (1992). *¿Qué es la inteligencia?. Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- THURSTONE, L.L. (1938). Primary Mental Abilities. *Psychometric Monograph*, 1.
- TRANCHE, J.L. (1995). Potenciación del autoconcepto. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 241, noviembre-95.
- VERNON, P.E. (1950). *The structure of human abilities*. New York: Wiley.
- VERNON, P.E. (1965). Ability factors and environmental influences. *American Psychologist*, 20, pp. 723-733.

RESUMEN

El artículo recoge las diferentes aportaciones que han influido en la ampliación del paradigma de la inteligencia y que han hecho posible la concepción de la inteligencia emocional. Se analiza el concepto y los principales elementos o competencias que la integran: conciencia emocional, autocontrol, motivación, empatía y habilidad social. La educación emocional, que surge como una respuesta educativa a una serie de necesidades psico-sociales que se dan en el contexto actual, posibilita el desarrollo de tales competencias, en el cual la orientación educativa está llamada a jugar un papel relevante. Se reseñan algunos aspectos de la escuela y la familia como principales espacios educativos para el desarrollo emocional del individuo.

Palabras clave: inteligencia, inteligencia y desarrollo emocional, orientación educativa, bienestar personal y social.

ABSTRACT

The article discusses relevant issues in relation with the enlargement of intelligence's paradigm which have made possible the concept of the emotional intelligence. It is analysed this concept and its principal elements or competencies: emotional conscience, self-control, motivation, empathy and social ability. The development of these competencies is carried through the emotional education which is configured as an educational answer to several social and psychological necessities that exist in current context. The educational guidance is called to take a relevant roll in this process. Several aspects concerning the school and the family as principal educational spaces for emotional education are also commented.

Key words: intelligence, emotional intelligence and emotional development, educational guidance, personal and social wellness.