

## REFLEXIONES

### ***IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL***

Octavio Sánchez Riesco<sup>1</sup>

---

#### **RESUMEN**

En el presente artículo pretendemos realizar un pequeño análisis y reflexión sobre el concepto de Inteligencia Emocional. Analizaremos cómo surge esta teoría, las relaciones que se establecen con el concepto de Inteligencia clásico, sus implicaciones en el rendimiento escolar, las posibles aplicaciones en el ámbito de la educación formal y las dificultades para su incorporación al curriculum escolar en la enseñanza obligatoria.

#### **ABSTRACT**

In the present article we intend to carry out brief analysis and a reflection on the concept of Emotional Intelligence. We shall analyze how this theory comes up, the relationship established with the classic concept of Intelligence, its implications in the student performance, its possible applications in the field of formal education and the difficulties encountered in its incorporation to the scholar syllabus within compulsory education.

---

<sup>1</sup> Jefe Dpto. Orientación. I.E.S. Silverio Lanza. – Getafe (Madrid).

## **PALABRAS CLAVE**

Inteligencia Emocional, Programación, Coordinación, Capacidades, Cociente intelectual, Evaluación de la práctica docente, Autoconciencia, Autocontrol, Automotivación, Empatía, Competencia social.

## **KEY WORDS**

Emotional Intelligence, Programming, Coordination, Abilities, Intelligence Quotient (I.Q.), Teaching Performance Evaluation, Self-conscience, Self-control, Self-motivation, Empathy, Social Competence.

## **DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Podemos decir que el concepto de "Inteligencia Emocional" está hoy de moda gracias a las publicaciones de Daniel Goleman en 1.996, quien ha impulsado y divulgado este concepto.

Sin embargo, Peter Salovey y John Mayer (1.990) ya utilizaron el término para referirse a una serie de capacidades relacionadas con la emoción y la compasión. El tema presenta un importante atractivo y abre vías de análisis e intervención tanto en el ámbito de la educación (Shapiro, 1997) como en sus aplicaciones al mundo del trabajo y la producción (Weisinger, 1998).

La Inteligencia Emocional hace referencia a una serie de capacidades relacionadas con el conocimiento de uno mismo, el control de los impulsos, la

empatía, la motivación, la perseverancia, la comprensión, el altruismo, la autodisciplina, etc., cuestiones todas ellas que facilitan el equilibrio personal y la integración social en el medio. Es éste uno de los principales problemas con que nos vamos a encontrar en este tema. La dificultad para establecer una definición consensuada entre los distintos autores. El concepto de Inteligencia Emocional recoge una serie de ámbitos del desarrollo y de capacidades que han sido estudiadas desde la psicología de forma aislada, unas, y muy poco estudiadas otras.

Así, el primer problema con que nos encontramos es definir qué es la inteligencia, si hay una o varias, si funcionan de manera independiente, aislada o en correlación, etc...

Una breve revisión del concepto de inteligencia nos lleva a comienzos del siglo XX. Sin duda, anteriormente ha

existido un concepto de inteligencia adaptado a las necesidades del contexto histórico en el que se mueven los individuos. Pero el concepto de Cociente Intelectual fue elaborado por Stern en 1.912, que pretendía ajustar el concepto de edad mental establecido por Binet, quien diseñó el primer cuestionario para medir la inteligencia. Evidentemente, este primer instrumento estaba ligado a la posibilidad de predecir qué alumnos tendrían éxito en el rendimiento escolar. De este modo, quedó unido el concepto de inteligencia al éxito escolar, en un momento en que comenzaba a llevarse a cabo una política de escolarización de la población en los países más avanzados.

En 1.938 Thurstone rechaza la teoría de una inteligencia general y analiza siete habilidades esenciales, estableciendo la teoría factorial de la inteligencia, como son la comprensión y la fluidez verbal, habilidad numérica, percepción espacial, memoria, razonamiento y rapidez de percepción.

Cattell distingue, en 1.967, entre Inteligencia Fluida e Inteligencia Cristalizada. Spearman establece el factor "g" como índice general de la inteligencia.

Pero todos ellos hacen referencia en sus teorías a capacidades verbales, numéricas, espaciales, perceptivas, de memoria o psicomotrices. Es decir, se elaboran conceptos de inteligencia siempre relacionados con la predicción del éxito académico, dejando los aspectos afectivo-emocionales como elementos facilitadores o distorsionadores de ese rendimiento, pero no como elementos centrales del

desarrollo intelectual y predictores del *éxito personal y social*.

Howard Gardner (1.998) elabora su teoría de las Inteligencias Múltiples, estableciendo siete capacidades fundamentales, añadiendo a la capacidad lingüística, lógico-matemática, espacial, musical y kinésico-corporal, las capacidades interpersonal e intrapersonal, intentando dar una visión global del desarrollo intelectual como la capacidad de resolver problemas o crear productos útiles para la sociedad.

Rojas (1.997) distingue entre inteligencia y afectividad, refiriéndose con la primera a la capacidad para aprender con la experiencia y a la segunda como la capacidad de desarrollar un comportamiento adecuado a la realidad. Así, distingue entre múltiples inteligencias, al igual que Gardner.

Sterberg (1.990 y 1.997) establece su teoría triárquica de la inteligencia, incorporando a las capacidades internas del individuo su capacidad para adaptarse a su entorno y la propia experiencia del individuo. Así, establece dos conceptos esenciales: uno, el concepto de "inteligencia exitosa" y dos, la "modificabilidad de la inteligencia". Estos dos conceptos rompen la idea de la inteligencia como predictor del éxito escolar únicamente y con el concepto clasificatorio y estático de la misma. La inteligencia se puede aprender.

Es Goleman (1.996) quien establece una teoría, inspirada en "las inteligencias múltiples" de Gardner, sobre la inteligencia emocional. Para él van a existir cinco rasgos principales que la definen:

- **La Autoconciencia**, o capacidad de análisis y percepción de nuestras emociones.
- **El Autocontrol** o capacidad de controlar y educar nuestros impulsos y emociones.
- **La Automotivación** o capacidad de marcarse objetivos, motivarse y perseverar en los mismos.
- **La Empatía** o capacidad de “identificarnos” o ponernos en el lugar de otro para percibir y comprender sus estados emocionales.
- **La Competencia Social** o capacidad de relacionarnos adecuadamente y con éxito en el contexto comunitario y social en el que vivimos.

Con esta teoría se abren múltiples vías de investigación, especialmente la relación que existe entre aprendizaje e inteligencia emocional.

### **Inteligencia y contexto**

El concepto de inteligencia varía con el contexto cultural y social en que nos movemos. En las sociedades agrícolas y ganaderas se consideraba inteligentes a los individuos que se comportaban de acuerdo con las normas sociales y morales de la comunidad, de manera que pudiesen garantizar el sustento de la familia y la comunidad.

Igualmente, en las sociedades guerreras, el jefe solía ser el más inteligente por ser el mejor guerrero, de modo que podía garantizar, del mismo modo, la supervivencia de la comunidad.

Con la revolución industrial se crean necesidades tecnológicas que plantean la necesidad de una alfabetización de los individuos, haciéndose cargo los gobiernos de legislar sobre la educación obligatoria, puesto que la alfabetización comienza a considerarse como un beneficio para toda la sociedad. Avanzarán y asegurarán la supervivencia de la comunidad aquellas sociedades que económicamente vayan avanzando y, para ello, es necesario disponer de individuos preparados y formados en las escuelas. Así, el concepto de inteligencia, como hemos comentado en el punto anterior se centra en el desarrollo de habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas que son las que van a permitir un mayor avance en el desarrollo tecnológico e industrial.

En la actualidad del siglo XX la sociedad ha cambiado mucho. En el ámbito laboral, especialmente, los sistemas de producción han variado considerablemente. Los tiempos del “experto” y del “capataz” han dejado lugar a organizaciones del trabajo más colectivas. Si observamos los anuncios de búsqueda de empleo, veremos que con mucha frecuencia se solicitan como requisitos la “capacidad de iniciativa”, la “capacidad para integrarse en un equipo de trabajo”, etc.. Todo ello se suele denominar con el término de “destrezas blancas”,

ya que sirven para muchos puestos de trabajo, son polivalentes y no parecen específicamente en el currículum de los aspirantes.

Para Peter Drucker, eminente experto del mundo empresarial, en muchos ámbitos, “la unidad de trabajo no será el individuo, sino el equipo”. La idea de que existe una “Inteligencia Grupal” procede de Robert Stenberg (1.997), quien mantiene que el factor más importante de la inteligencia colectiva no es tanto el promedio de los C.I. académicos de sus componentes individuales como su inteligencia emocional. En realidad, la clave del elevado C.I. de un grupo es su armonía social. Estamos, pues, hablando de componentes claros de la inteligencia emocional.

Existen, por otra parte, suficientes investigaciones en el mundo empresarial que demuestran que el talento académico (Cociente Intelectual) no es un buen predictor de la productividad en el puesto de trabajo. Esto, que es algo que observamos directamente en nuestro entorno, va confirmando poco a poco que las necesidades sociales y productivas están haciendo cambiar el concepto clásico de inteligencia. Todos hemos oído con frecuencia decir de alguien que no es muy inteligente, pero es “listo”, refiriéndonos a la capacidad de hacer funcionar equipos de trabajo, liderar proyectos o vender cualquier producto. La idea del genio en su laboratorio va desapareciendo progresivamente en nuestra sociedad. Las investigaciones en cualquier campo son complejas, exigen múltiples conocimientos y preparación y

sólo es posible llevarlas a cabo mediante equipos de trabajo.

### Valoración crítica de las distintas teorías

Aparte de otras razones, las teorías sobre Inteligencia Emocional han supuesto un importante estímulo de cambio y renovación, tanto conceptual como metodológico, en el ámbito educativo, tal y como iremos analizando a lo largo de este documento.

Si ya con el concepto de inteligencia clásica existen problemas para encontrar una definición común entre los expertos, con el nuevo concepto de Inteligencia Emocional nos vamos a encontrar con importantes problemas. En principio, los teóricos de este tema se inclinan por la existencia de múltiples inteligencias, como es el caso de Gardner (1.998) por una inteligencia definida con criterios de éxito, como es el caso de Stenberg (1.997) o por dos inteligencias, una intelectual y otra afectivo-emocional, como es el caso de Goleman (1.996). ¿Existe un único cerebro? ¿Existen dos cerebros? ¿O existe un único cerebro interrelacionado y muy complejo? Muchas de estas respuestas están sin resolver hoy.

Todos los componentes de la Inteligencia Emocional se conocen hace tiempo. Conceptos como motivación, empatía, habilidades sociales, perseverancia, autoestima, etc., no son nuevos en el ámbito de la investigación ni en el ámbito de la intervención aplicada. Todos ellos se vienen trabajando en el

mundo de la educación desde hace tiempo, especialmente con los alumnos de necesidades educativas especiales. Es curioso que se hayan empezado a trabajar en la educación especial, donde el principal objetivo de la formación es la inserción social y laboral de los alumnos.

Podríamos decir, pues, que la mayoría de las aportaciones conceptuales de la Inteligencia Emocional ya existían. Muchos colegas me manifiestan que eso de la Inteligencia Emocional es un constructo a modo de “ensalada” para llamar de otro modo a lo que siempre ha existido en la intervención educativa, puesto que la mayoría de las capacidades que la componen eran conocidas ya.

Sin embargo, hay dos elementos que a mí me parecen novedosos y que suponen un revulsivo para todo el sistema educativo. El primero es que este tipo de habilidades, capacidades o destrezas surgen de estudios en el mundo laboral y productivo. Esto significa que si la estructura social demanda este tipo de sujetos y la escuela no los forma, se quedará desconectada la formación de la realidad social. Esto supondría un aumento progresivo del “fracaso escolar” y una pérdida total del prestigio de las instituciones educativas. El segundo es el intento de dar coherencia a un modelo estructurado y global, a la construcción de paradigma del concepto de Inteligencia Emocional. A todo ello nos referiremos cuando hablemos de la *escolarización de las emociones* y de las aportaciones de la L.O.G.S.E. en el punto 3 de este documento.

## **TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA DIAGNOSTICAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Cuando hablamos de Inteligencia Emocional, a la luz del modelo de Gardner o de Goleman, estamos hablando de concepciones teóricas que pretenden explicar todo el comportamiento de un individuo. Parece loable este intento de unificación explicativa del comportamiento, pero el principal problema con que nos encontramos es el diseño de instrumentos de medida válidos y fiables.

La primera impresión que uno tiene al analizar los múltiples cuestionarios que miden las distintas capacidades es su falta de fiabilidad. Todos ellos son cuestionarios de autoevaluación, con los inconvenientes que esto tiene. Están sometidos a sesgos y errores de “deseabilidad social”, principalmente. Parece seguro que si con ellos pretendiésemos diagnosticar los niveles de los trabajadores en las distintas capacidades, sus resultados estarían muy contaminados. Desde luego, parecen poco válidos si no son complementados con observaciones más objetivas y fiables. Sin duda, pueden ser útiles en un autodiagnóstico cuando alguien desea mejorar sus competencias, pero poco fiables cuando pretendemos investigar deficiencias en una población y, mucho menos si pretendemos aplicarlos en el mundo del trabajo o en el ámbito de los recursos humanos y la selección de personal.

El cuestionario para diagnosticar el NIVEL EN LAS SIETE INTELIGENCIAS (Mindpower, Increase Your Learning Power (1994) Time-Life Books.

Amsterdam), según mi propia experiencia, adolece de dos defectos importantes. El primero es que parece excesivamente ambicioso pretender valorar siete capacidades complejas con 35 ítems. No parece posible diagnosticar capacidades de este tipo con 5 ítems cuya fiabilidad me permite poner en duda. Pongamos como ejemplo los ítems que pretenden medir la capacidad lingüística. Si a alguien no le gusta escribir cartas (práctica cada vez menos habitual) ni le atrae demasiado la poesía o hacer crucigramas, el resultado es que tiene una baja capacidad lingüística.

Por otra parte no parece que el gusto por los debates sea estrictamente lingüístico y el gusto por las reuniones o la capacidad de aconsejar bien mida estrictamente el campo interpersonal.

El test “¿MUESTRA ABERTAMENTE SUS EMOCIONES?” (S. Brockert y G. Braun (1997) “Los tests de la Inteligencia Emocional”. Ed. Robin Book. Barcelona) parece más fiable, ya que sólo pretende medir el nivel de autoconocimiento. Sin embargo, los resultados se contradicen ligeramente con el resultado del test “¿CUAL ES EL GRADO DE DOMINIO SOBRE SI MISMO?”. Según nuestra experiencia, en el primero resultan con un buen grado de autoconocimiento los sujetos. En el segundo el nivel de autocontrol en los mismos sujetos resulta ser escaso. Probablemente fallan las inferencias que se realizan en la interpretación. Si la interpretación fuera más aséptica, dejaría de sonar a veces un poco como el horóscopo de una revista semanal.

Los CUESTIONARIOS DE HABILIDADES SOCIALES, sin embargo, nos parecen más objetivos y fiables. Los ítems se refieren a situaciones reales o imaginarias, pero objetivas. Quizá también hay más experiencia en la evaluación de habilidades sociales, aspecto sobre el cual existen múltiples instrumentos.

Como resumen, creemos que los instrumentos, en general, presentan los siguientes inconvenientes o limitaciones:

- Su fiabilidad y validez. Algunos parece que pretenden medir grandes capacidades con muy pocos ítems. En otros casos, los ítems convendría validarlos y adaptarlos más a la cultura de nuestro país. Conviene tener en cuenta que las capacidades de la Inteligencia Emocional están muy determinadas por el contexto en que se mueven los sujetos.
- Son más fiables aquellos que tratan de valorar muestras de conductas objetivas y mucho menos los que admiten valoraciones subjetivas y de percepción personal, difíciles de contrastar con la realidad. Así ocurre con la automotivación o las relaciones interpersonales. Más problemas plantea la valoración de la capacidad intrapersonal.
- Todos los tests son de autoevaluación, lo que supone que están sometidos a la “deseabilidad social”. Esto significa que pueden ser muy útiles para

casos clínicos o para sujetos que pretenden una autoevaluación y una automejora, pero son de difícil aplicación en casos de “selección de personal” o en diagnóstico grupal, por ejemplo, en un centro educativo. En estos casos sería necesario contrastar los resultados con otros instrumentos complementarios.

- Casi todos los cuestionarios están diseñados para situaciones de adultos y del mundo laboral. Los ítems no son muy adecuados para alumnos en edad escolar, lo que plantea inconvenientes para realizar un diagnóstico de inteligencia emocional y una intervención preventiva.

En definitiva, muchos de estos instrumentos deberían ser revisados y adaptados para los alumnos de 6 a 16 años y, probablemente, completados con la observación directa y entrevistas a padres y a profesores. Sólo una alta correlación entre las observaciones de todos permitiría un diagnóstico fiable.

## **LA ESCOLARIZACIÓN DE LAS EMOCIONES**

Independientemente de los problemas que plantea la evaluación de la Inteligencia Emocional, lo que sí está fuera de toda duda es la importancia creciente que tiene el desarrollo de este tipo de capacidades.

Existen múltiples estudios sobre la influencia de los aspectos emocionales en el aprendizaje. Parece que esta influencia está fuera de toda duda. Polaino habla en sus estudios acerca de la existencia de entre un 9 y un 12% de depresión infantil. Padres y profesores se quejan de la alta hostilidad existente en los centros educativos. Los últimos estudios sobre violencia escolar hablan de la existencia de un 20% de población en Secundaria que son “objetores escolares”. El nivel de malestar social sobre la delincuencia juvenil va en aumento, apareciendo pandillas de delincuentes en edades cada vez más tempranas.

Valores como la solidaridad, cooperación, tolerancia, respeto a las diferencias, trabajo en equipo, etc. se pueden aprender y, lo que es más importante, se deben enseñar. Más aún, se deben practicar desde la infancia, ya que los discursos verbales y los pensamientos formales no son difíciles de modificar, pero las emociones sí. Sólo una formación en valores y una educación de la inteligencia emocional pueden garantizar el establecimiento de estos valores en los individuos y en la sociedad. Esto explica por qué la mayoría de los individuos no son racistas si se les pregunta y, además, es cierto que no se consideran formalmente racistas. Pero ante la situación real de que una hija se case con un hombre de otra etnia, las respuestas emocionales pueden variar considerablemente. Y es que los aprendizajes emocionales se dan, sobre todo, en la infancia y la adolescencia.



## LAS APORTACIONES DE LA LO.G.S.E.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, en sus aspectos más curriculares, ha establecido las vías para que los centros educativos puedan organizar un currículum adaptado a sus necesidades. Los expertos en educación sostienen que este nivel de autonomía cada vez será mayor. Veamos algunos principios que permiten una adecuación de la enseñanza al contexto social y a las necesidades de los alumnos y de la comunidad educativa en general, incluido el desarrollo de la *Inteligencia Emocional*, todo ello en función de una mejora de la calidad educativa.

### El concepto de educación integral

Se pretende recuperar un concepto de comienzos de siglo, surgido con la Escuela Nueva, planteándose como objetivo educativo el aprendizaje de múltiples capacidades. Con ello se pretende romper la escuela estrictamente instruccional en la que se imparten únicamente aprendizajes de conceptos científicos, olvidando otros ámbitos del desarrollo personal. Se pretende desarrollar en los alumnos capacidades no sólo cognitivas, sino afectivas, emocionales, motrices y sociales. De este modo, todas las capacidades que comprende la *Inteligencia Emocional* quedan incorporadas al currículum.

### Currículum abierto y flexible

Si queremos armonizar el proceso de enseñanza/aprendizaje, parece necesario que los centros y profesores dispongan de la suficiente autonomía para adaptar la enseñanza a las necesidades de su comunidad educativa y de su entorno concreto.

La atención a la diversidad, como concepto nuclear del sistema educativo actual, pretende adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades, intereses, motivaciones, capacidades y estilo de aprendizaje de los alumnos. Pero esta atención a la diversidad, concretada en el nivel de intervención en el aula no parece suficiente. Este concepto de diversidad, llevado a un nivel de concreción curricular anterior, nos lleva a la necesidad de adecuar el currículum de un centro completo, plasmado en su proyecto curricular de etapa.

Cada centro educativo debe diseñar su propio proyecto educativo, sus proyectos curriculares de etapa y sus programaciones de aula. A partir de unos mínimos curriculares, establecidos por el M.E.C. y que son completados por las administraciones autonómicas con competencias en educación, los centros pueden y deben diseñar un currículum adaptado a sus necesidades. De este modo, deben elaborar su propio proyecto educativo y curricular, donde definen su centro, sus objetivos educativos, además de adecuar, priorizar, modificar o añadir elementos en los distintos componentes: objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación, promoción y titulación, su plan de

acción tutorial, las medidas de atención a la diversidad, etc. de modo que pueden responder a las distintas necesidades educativas reales y a los distintos estilos de aprendizaje de sus alumnos. Lo mismo deben hacer con los distintos niveles de concreción curricular, como son las programaciones de aula e, incluso, las adaptaciones curriculares individualizadas para los alumnos que las precisen.

Un centro, pues, no puede eliminar objetivos mínimos establecidos por la Administración, pero nada le impide incorporar objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo de las *capacidades emocionales* de sus alumnos. No sólo puede incorporarlos, sino que la propia Ley de Ordenación General del Sistema Educativo así lo establece en su Diseño Curricular Base, como veremos en los puntos que iremos comentando a continuación.

#### **Objetivos en términos de capacidades**

Esta es una de las aportaciones novedosas actuales frente a diseños curriculares anteriores que establecían los objetivos en términos operativos. Así, los objetivos terminales de las etapas se recogen en los términos de “el alumno será capaz de ...”. Este punto es de una importancia tremenda, aun contando con los inconvenientes que está planteando al profesorado la necesidad de evaluar capacidades y no sólo aprendizajes instruccionales operativos. Todos los objetivos terminales de las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato pretenden

desarrollar las capacidades siguientes, tal y como está establecido en la ley:

- Capacidad cognitiva.
- Capacidad motriz.
- *Capacidad afectiva y de equilibrio personal.*
- *Capacidad de relación interpersonal.*
- *Capacidad de actuación de inserción social.*

De este modo, podemos comprobar que las tres últimas capacidades hacen referencia clara a todos los aspectos relacionados con la Inteligencia Emocional. Cuestión aparte merece la mención de las dificultades que estos contenidos curriculares están planteando en la realidad. No siempre los equipos educativos ponen su atención en estos desarrollos curriculares por múltiples causas, algunas de cuales comentaremos más adelante.

#### **Tipos de contenidos del currículum**

Por otra parte, se establecen distintos tipos de contenidos en el currículum escolar: conceptuales, procedimentales y actitudinales. La tradición escolar ha dado una importancia mayor a la enseñanza de contenidos de tipo conceptual y, en algunos casos, de tipo procedimental. Pero no ha ocurrido así con el aprendizaje de las actitudes y valores.

*La educación en valores* es una de las aportaciones más novedosas en el sistema educativo. Tema polémico, tanto en la programación de los contenidos como en la metodología a emplear y, sobre todo, en la evaluación de los mismos.

Actitudes y valores como el interés, la motivación, la perseverancia, la capacidad de trabajo en equipo, la valoración y el respeto de los bienes históricos, la utilidad del conocimiento, la capacidad de planificación, la resolución de problemas o la toma de decisiones, son contenidos a enseñar en la etapa de Secundaria y Bachillerato. En definitiva, enseñar a los alumnos a *aprender a aprender* es uno de los principales objetivos de la educación. Sin embargo, es un tema tan complejo que la mayoría de los profesores evalúan las actitudes y valores positivamente a aquellos alumnos que no dan problemas de comportamiento en clase y negativamente a aquellos que presentan problemas. Se llega a confundir las actitudes con la disciplina simplemente. En un apartado posterior, cuando hablemos de la necesidad de profesionalizar la enseñanza, volveremos a tocar este tema.

#### Los contenidos transversales del currículum

Algo similar viene ocurriendo con los llamados contenidos transversales. Entre éstos se encuentran la *Educación para la paz*, *Educación para la salud*, *Educación ambiental*, *Educación del consumidor*, *Educación moral y cívica*, *Educación para la igualdad de los sexos*. Todos ellos,

pretenden educar a los alumnos en una serie de valores y comportamientos que tienen una alta relación con el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

Este tipo de contenidos, que deben estar incluidos en todas las áreas, suelen quedarse pobres en su desarrollo en el aula. Quizá el principal trabajo en estos ámbitos se da en la tutoría y a través de actuaciones o programas puntuales en los centros. No está mal que así sea, pero posiblemente, es insuficiente.

#### La metodología cooperativa

Otro de los temas más debatidos en los centros es la metodología que se debe emplear en el aula. En la etapa de Secundaria esta discusión lleva, normalmente, a discutir sobre los *Estilos de Enseñanza*, tales como los estilos *Formales*, *Liberales* o *Mixtos*, siguiendo la clasificación de Bennet (1.979). Indudablemente, los estilos formales, preocupados por la “adquisición de conocimientos”, con asignaturas separadas, agrupamientos fijos y preocupados por el control del rendimiento, están más alejados en nuestra opinión del desarrollo de la Inteligencia Emocional que los estilos liberales o mixtos, preocupados por el desarrollo social y moral, con agrupamientos flexibles y preocupados por la motivación intrínseca en los alumnos, es decir, la automotivación y la capacidad de demora del refuerzo.

En cualquier caso es éste un debate bastante estéril, en general, ya que

se preocupa mucho por el modo de enseñanza y poco por el **Estilo de Aprendizaje de los alumnos**, según Alonso, Gallego y Honey (1.994). No hay una metodología mejor que otra en el aula, probablemente. Todo depende de un buen diagnóstico del Estilo de Aprendizaje de los alumnos. La metodología debe venir después del diagnóstico del grupo concreto de alumnos.

Sin embargo, salvando el inconveniente mencionado, parece más oportuna, en general, una metodología que “obliga” a los alumnos a trabajar en equipo. Independientemente de que aprendan mejor o peor los contenidos concretos del trabajo, el procedimiento de trabajar en equipo es un aprendizaje en sí mismo, fomenta valores de solidaridad, habilidades sociales, empatía con los compañeros, respeto a las diferencias individuales, etc.. Todo ello, nuevamente, está muy relacionado con el desarrollo de las capacidades que se engloban en el concepto de Inteligencia Emocional.

## **LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

Se puede decir que, en el ámbito de la Evaluación Psicopedagógica, el concepto de Inteligencia Emocional está suponiendo un cambio conceptual y metodológico importante. Los psicólogos y pedagogos de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y los Departamentos de Orientación en los centros han venido realizando evaluaciones psicopedagógicas en el marco de modelos conceptuales que realizan atribuciones intrapsíquicas, utilizando instrumentos psicomé-

tricos, principalmente y centrándose en el déficit cognitivo del sujeto. El Decreto de Integración de marzo de 1.985 y el concepto de atención a la diversidad de la L.O.G.S.E. vinieron a regularizar este modelo. Sin haber abandonado muchos de los elementos de modelos anteriores, por su innegable utilidad, sí se puede decir que tanto el concepto de necesidades educativas especiales como el de Estilo de Aprendizaje, han supuesto un cambio en el planteamiento del diagnóstico muy importante. Se puede decir que se ha ido desplazando el diagnóstico centrado en el sujeto, principalmente en su Cociente de Inteligencia, por el diagnóstico centrado en el contexto de aprendizaje en el que está el sujeto. Esta concepción permite hablar más frecuentemente de aprendizajes funcionales y de necesidades educativas respecto a todas sus capacidades, incluyendo, por supuesto, el desarrollo afectivo-emocional, la competencia social o el nivel de autonomía social

Ante todo esto, es frecuente ver hoy informes psicopedagógicos en los que ni siquiera se menciona el Cociente de Inteligencia del alumno y sí sus necesidades educativas especiales.

Es posible que en un sistema educativo sea necesario “clasificar”, a veces, a los alumnos en función de sus capacidades, de sus necesidades educativas o de otras medidas similares, normalmente mediante instrumentos psicométricos. Esto nos puede permitir determinar administrativamente la mejor ubicación para un alumno (centro ordinario, de integración o de educación especial). Pero, una vez determinado esto, las medidas psicométricas dan

poca información sobre su estilo de aprendizaje, su nivel de autoestima, su capacidad de automotivación, su capacidad de inserción social o su capacidad de resolución de problemas. Las diferencias entre un grupo de alumnos con el mismo C.I. en este ámbito son abismales muchas veces

### **El concepto de Necesidades Educativas Especiales**

Es a partir del Informe Warnock en el Reino Unido cuando se acuña este término. Se pretende con este concepto eliminar las clasificaciones y tipologías establecidas conforme a un C.I. principalmente, desplazando el peso del diseño educativo hacia lo que el alumno necesita, conforme a su Estilo de Aprendizaje y, por tanto, hacia lo que hay que aportar o modificar en los métodos de enseñanza para que un alumno pueda seguir aprendiendo. Por primera vez se plantea con claridad que la enseñanza debe adaptarse a las características de los alumnos, más en aquellos alumnos que presentan deficiencias de tipo cognitivo que les dificultan el aprendizaje. Quizá sea evidente, pero necesario, remarcar que los alumnos con alguna deficiencia psíquica también tienen su propio estilo de aprendizaje y deben desarrollar las capacidades relacionadas con la Inteligencia Emocional. El concepto de necesidades educativas especiales hace referencia a un continuo, desde el alumno con sobredotación hasta el alumno con deficiencias muy significativas.

Pero si hasta aquí está claro que se ha avanzado bastante, no ocurre lo

mismo con los contenidos que les enseñamos a nuestros alumnos. El principal objetivo de la educación de los alumnos de integración es, igual que para el resto, un desarrollo global que les permita integrarse en la sociedad de los adultos. Pues bien, se vienen determinando las necesidades de estos alumnos principalmente en función de los déficits que presentan en su nivel de competencia curricular, principalmente referido éste a la adquisición de los conceptos científicos y su manejo en las habilidades instrumentales básicas. Es frecuente encontrar a los profesores de apoyo en los centros trabajando únicamente con estos alumnos las habilidades instrumentales básicas (lectoescritura y cálculo), olvidando con frecuencia que estos alumnos necesitan también desarrollar una autoimagen adecuada, un autocoñocimiento correcto, una capacidad de autocontrol de sus impulsos (que frecuentemente dificultan el aprendizaje cuando no lo bloquean totalmente), su capacidad de autonomía o la interacción con sus compañeros. Dado que los aprendizajes además suelen ser poco funcionales, el nivel de motivación y entusiasmo por el trabajo suele ser escaso. Además, su éxito para integrarse en un futuro en el mundo social y laboral va a depender mucho más del desarrollo de las habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional que del aprendizaje de conceptos científicos estrictamente, aprendizaje para el que presentan a veces limitaciones de tipo cognitivo importantes.

Se plantea con frecuencia que la integración escolar es un fracaso porque estos alumnos no consiguen sacar el título

de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Se olvida que se integra mejor en el mundo una persona sociable, con un buen autocontrol de sus impulsos y con las habilidades sociales necesarias.

Podemos decir, a modo de resumen, que en la actualidad, en todos los informes de evaluación psicopedagógica aparecen epígrafes donde se recoge tanto el estilo de aprendizaje como el desarrollo del alumno en las capacidades *afectivo-emocional y de inserción social*. Sin embargo, los instrumentos que se vienen utilizando son poco rigurosos, reduciéndose, prácticamente, a la observación del profesorado, manifestado a través de la entrevista con los tutores. Sería muy útil que los orientadores pudiesen contar con instrumentos eficaces para evaluar, principalmente, la capacidad de empatía, de control de la ansiedad, de automotivación y la competencia en habilidades sociales. Los cuestionarios existentes en la actualidad están diseñados, en su mayoría para adultos y, en el mejor de los casos, para alumnos de bachillerato, según mi opinión.

## **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ACCIÓN TUTORIAL**

La teoría de la Inteligencia Emocional afecta de forma muy significativa a la Acción Tutorial. La función tutorial no es más que un modo de entender la enseñanza, una forma concreta de enfrentarse a la profesión de educador. Si partimos de un modelo educativo que entiende que nos ocupamos de la educación integral del alumno, es decir de su desarrollo en todos

los ámbitos del desarrollo personal y el aprendizaje, abordaremos la acción docente de un modo muy distinto a como lo hacemos si partimos de una concepción meramente instruccional del alumno.

Desde una concepción integral del concepto de enseñanza, lo que se pretende es enseñar al alumno unos aprendizajes que van mucho más allá del mero aprendizaje instruccional de las distintas disciplinas. Así, pretendemos enseñar al alumno, como objetivos prioritarios de la enseñanza secundaria:

- Enseñar a pensar.
- Enseñar a ser persona.
- Enseñar a convivir.
- Enseñar a comportarse.
- Enseñar a tomar decisiones.

Estos objetivos de la función tutorial y, por ende, de la acción docente, son los que se recogen en el modelo de orientación establecido actualmente. Y éstos son objetivos que pretenden desarrollar claramente capacidades relacionadas con la Inteligencia Emocional. En el marco de la L.O.G.S.E. La función tutorial está claramente incorporada al currículum y afecta a todos los profesores, no sólo al tutor. El tutor tiene como misión principal coordinar toda la acción docente, pero no es el único responsable de la misma. De este modo, el tutor coordina esas funciones apoyado por la Jefatura de

estudios y el Departamento de orientación. Entendida así la tutoría, creemos que exige un nuevo planteamiento de la misma, especialmente en algunos de sus aspectos más importantes.

### El conocimiento del alumno

Conocer individualmente a los alumnos y realizar un seguimiento de proceso de aprendizaje y de desarrollo personal no se puede reducir al hecho de conocer el número de aprobados y suspensos y en comprobar si estudia o va mejor o peor. Sin duda alguna, éstos son datos importantes y esenciales para poder abordar la función tutorial de forma adecuada. Pero los profesores, y el tutor principalmente, deben ocuparse también de los problemas que presenta un alumno en su desarrollo afectivo emocional y social. Si un alumno presenta estados emocionales que, además de afectar a su rendimiento escolar, le suponen un desarrollo personal desequilibrado, el tutor debe conocerlo y tomar las medidas adecuadas para abordarlo. Un alumno con síntomas depresivos, con una autoestima baja, con una falta de control de sus impulsos, traducida en problemas de agresividad, o con un déficit importante en habilidades sociales, es un alumno que no está alcanzando los objetivos de desarrollo de las capacidades del currículum, como ya hemos comentado anteriormente.

Para realizar estas funciones, cuenta el tutor y los profesores con la ayuda técnica del departamento de orientación. La simple observación del profe-

sor, especialmente cuando no tiene una preparación técnica adecuada, parece que no es suficiente. Pero disponemos de instrumentos técnicos que nos pueden permitir conocer las necesidades y el estilo personal de aprendizaje de los alumnos, de modo que estemos en condiciones de “orientarles” mejor respecto de su vida académica y personal. El Consejo Orientador, prescriptivo para todos y cada uno de los alumnos al término de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, aunque no vinculante, sólo es posible realizarlo correctamente si disponemos del suficiente conocimiento del alumno. Pero, lo que es aún más importante, no es posible que el propio alumno tome sus propias decisiones, si no ha desarrollado la capacidad de autoanálisis, autoorientación y toma de decisiones. Para ello deberá conocer sus capacidades y disponer de toda la información posible, de modo que pueda tomar sus decisiones vitales, tanto en el mundo académico, personal, social o profesional. Pretendemos formar a un alumno para que sepa conocerse a sí mismo, sea capaz de analizar el mundo que le rodea, resolviendo sus conflictos y tomando las decisiones más adecuadas.

### La evaluación de la práctica docente

Parece obvio que si el tutor dispone de información suficiente sobre el desarrollo de todas las capacidades del alumno y del grupo como tal, estará en mejores condiciones para coordinar eficazmente las juntas de evaluación, de modo que los profesores no se limiten a “recitar” notas y realizar una evaluación “sumativa” del

alumnado y del grupo, sino que, en función de los resultados, se pueda realizar una reflexión, sobre la didáctica más adecuada, la metodología más recomendable y los déficits en las programaciones y la acción docente en el aula. Estamos convencidos de que muchos de los objetivos comentados, respecto al desarrollo de las capacidades relacionadas con la Inteligencia Emocional, aun estando en las programaciones de los departamentos, no se llevan a cabo en el aula, con lo cual es muy difícil pretender evaluarlos.

La evaluación de la práctica docente es un elemento crucial para poder mejorar la calidad educativa. Una vez aceptado mayoritariamente el concepto de *proceso de enseñanza y aprendizaje*, no podemos seguir evaluando únicamente uno de sus elementos el de aprendizaje, y olvidarnos del otro. Es cierto que en el marco de la L.O.G.S.E. se iniciaron algunos intentos loables, pero se han ido abandonando al enfrentarse a las primeras dificultades, como son las actitudes individualistas del profesorado, la ausencia de instrumentos y criterios concretos de evaluación o la escasa tradición en los centros. La evaluación se suele centrar, casi exclusivamente, en los aprendizajes cognitivos de los alumnos.

La evaluación de la práctica docente es uno de los instrumentos más importantes para plantearse una mejora de la calidad de la enseñanza y la innovación en los centros. Pero, lo que es más importante, permitiría ayudar a los alumnos que más lo necesiten, atendiendo al principio de individualización de la enseñanza y al de atención a la diversidad. Sin

duda alguna, la mejora de la calidad educativa en un centro depende de una buena evaluación de la práctica docente. Conviene recordar que el aprendizaje de los alumnos depende de un proceso, tanto de la enseñanza como del propio aprendizaje. Atribuir sistemáticamente el fracaso escolar de los alumnos a sus propias deficiencias cognitivas y de motivación y nunca a las deficiencias en el proceso de enseñanza, nos lleva al inmovilismo más absoluto en educación y a un distanciamiento cada vez mayor entre la escuela y las demandas sociales y laborales del mundo "real".

#### **Revisión de los contenidos de la Acción Tutorial**

Viene siendo habitual en la mayoría de los centros ir rellenando, de forma un tanto desorganizada, las horas de tutoría con contenidos más o menos improvisados. En algunos casos, el tutor imparte contenidos de su materia por no disponer de otras ideas más adecuadas a la tutoría. En otros casos, se suele llenar con contenidos correspondientes a temas transversales, como el alcoholismo, el SIDA, la anorexia o la prevención de drogodependencias. Todos ellos contenidos apropiados si se diesen dentro de un plan de Acción Tutorial bien programado y coherente en los distintos niveles educativos de un centro. Normalmente estos programas consisten en tres o cuatro sesiones impartidas por expertos del Ayuntamiento o de otros organismos que los imparten sin una coordinación adecuada con el centro. Suele llenarse también la tutoría con algunas sesio-



nes sobre técnicas de trabajo intelectual, de manera estandarizada, con los inconvenientes que esto tiene a la luz de las teorías sobre los estilos de aprendizaje.

Todos los contenidos anteriores pueden ser muy útiles si estuviesen enmarcados dentro de un verdadero Plan Tutorial dentro del centro. Pierden efectividad al realizarse más como relleno de la tutoría que como actividades con un claro objetivo educativo.

Podría ser la tutoría un espacio educativo idóneo para realizar el seguimiento de los alumnos y ocuparse de su educación individualizada. En ella podrían comenzar a trabajarse algunos aspectos del desarrollo de las capacidades relacionadas con la Inteligencia Emocional, dadas las dificultades que parecen existir para hacerlo desde las áreas clásicas. Dado que a los departamentos didácticos les cuesta bastante incorporar este tipo de contenidos en sus áreas, a través de los tutores, normalmente más sensibilizados con el concepto de Educador, podría llevarse a cabo un buen aprendizaje de determinadas capacidades y habilidades como el "autoanálisis", el entrenamiento en el control de los impulsos, la automotivación, el entrenamiento en resolución de problemas y toma de decisiones o el desarrollo de habilidades sociales adecuadas en el marco del gran grupo o de la asamblea de clase. Los contenidos de la asamblea podrían concretarse en múltiples debates sobre la tolerancia, la perseverancia, la xenofobia, la necesidad de trabajo en equipo, en trabajar el *estilo explicativo* de los alumnos de modo que se generen alumnos *optimistas*, siguiendo las teorías

de Seligman, la capacidad de analizar un problema y resolverlo, las habilidades para presentar una queja o pedir una explicación, etc..

## PRINCIPALES DIFICULTADES PARA LA ESCOLARIZACIÓN DE LAS EMOCIONES

A la vista de la importancia que tiene el desarrollo de las capacidades relacionadas con la Inteligencia Emocional para la innovación en el ámbito educativo, parece evidente la necesidad de que sean tenidas en cuenta en cualquier programación que se realice con objetivos educativos. Quisiéramos comentar, no obstante, algunas de las principales dificultades que se presentan a la hora de su implantación eficaz en el currículum de los centros.

### El papel del profesor: ¿Educador o instructor de área?

Desde la óptica que venimos comentando de una "educación integral", se comienza a poner en entredicho el papel histórico del profesor como persona experta y con dominio en la mayoría de los conocimientos que debe "enseñar" a sus alumnos. Así se ha venido manteniendo que la labor de enseñar exigía una buena dosis de "vocación" como elemento principal de la profesión. De este modo, se entiende que un magnífico matemático con vocación por la enseñanza de jóvenes es suficiente ingre-

diente para desarrollar la tarea docente. Así lo vienen entendiendo las administraciones educativas que consideran que cualquier licenciado, con el hecho de superar una oposición y dominar un temario específico está preparado para la docencia.

Sin negar que la preparación técnica específica y cierta vocación por la enseñanza facilita la actividad docente, creemos que son condiciones necesarias, pero no suficientes. El papel del docente, desde el modelo que venimos comentando (y que recoge la L.O.G.S.E.), además de un “sabio” en los conocimientos necesarios para impartir su materia, debe saber diseñar, organizar, programar y evaluar la enseñanza, de modo que los alumnos aprendan más y mejor. Y debe saber que ha de “enseñar” a sus alumnos unos contenidos que no son los específicos de su materia, sino que están referidos a las capacidades emocionales.

De lo comentado hasta ahora, sabemos que no es tarea fácil y que exige unos conocimientos y una preparación técnica adecuada. Dado que los alumnos aprenden, principalmente, en interacción, no sólo con el profesor, sino con los compañeros, los materiales, los espacios, el tipo de contenidos, etc., el profesor se convierte en *mediador* del aprendizaje y no en un mero instructor.

Esto nos plantea que no cualquier matemático, lingüista o historiador está preparado para ser profesor si no dispone de una preparación específica en el campo de la docencia, preparación muy compleja, como estamos viendo. Es muy

posible que el C.A.P. de un año de duración, no sea suficiente para preparar docentes con una alta cualificación profesional. Todos sabemos que el disponer de magníficos músicos, físicos o tecnólogos en un centro no garantiza que dispongamos de magníficos profesores de música, de física o de tecnología. Todos hemos conocido a lo largo de nuestra carrera como estudiantes magníficos filósofos que, a la vez, eran pésimos profesores de Filosofía. O a la inversa, profesores con conocimientos no tan brillantes en la materia, con los que hemos aprendido más y mejor.

Con esto no pretendemos decir que los profesores actuales no están bien preparados, sino que el aprendizaje de la profesión lo han tenido que ir adquiriendo con la experiencia y a partir de la formación permanente del profesorado, principalmente a través de la red de los Centros de Profesores y Recursos. Si la formación inicial fuese de mayor calidad, ahorraríamos dinero y, casi siempre, evitaríamos una alta dosis de frustración personal y profesional en los docentes.

### **La organización didáctica**

En Primaria el aula suele ser el centro de la organización y planificación didáctica. La organización de la didáctica se realiza en torno al ciclo. En las aulas podemos encontrar armarios, ficheros, materiales y una decoración personalizada para el grupo. Esto facilita una vivencia del aula como “propia” y un espacio que se debe cuidar.

Sin embargo, en la medida en que la diversificación del currículum va aumentando, como ocurre en Secundaria, nos encontramos con que el núcleo de organización didáctica no es el grupo-aula ni el ciclo, sino los Departamentos Didácticos. Así, en los departamentos se centralizan todos los materiales, libros, medios audiovisuales, proyectores, ordenadores, etc.. Las aulas no disponen más que de mesas, sillas, un encerado y un perchero normalmente arrancado y colocado detrás de la puerta. Cada departamento programa y organiza la enseñanza de su disciplina sin una conexión clara entre los distintos departamentos. Al estar definidos los objetivos terminales de la secundaria en términos de grandes capacidades y los departamentos en tomo a su disciplina, estos aprendizajes globales terminan difuminándose y, probablemente, cayéndose de las programaciones de un centro.

Esta situación hace que los alumnos no se encuentren medianamente a gusto en sus aulas y los profesores huyan en cuanto pueden a sus departamentos. El aula no es un lugar adecuado para plantear un aprendizaje correcto y menos si hablamos de aprendizajes referidos a capacidades emocionales. La organización por departamentos hace muy difícil que los profesores “rompan” con su concepción de la educación instruccional y tradicional. Existen reuniones de departamento semanales, se discute sobre la materia correspondiente, se evalúa la marcha de la programación, etc.. Pero no existe ni una sola reunión de los equipos educativos, a excepción de las juntas de evaluación prescriptivas. La concepción

de una educación integral en la etapa de secundaria más bien parece incompatible con la actual organización de los centros.

¿Sería conveniente crear departamentos didácticos organizados en torno a grandes capacidades en lugar de estar en función de las áreas clásicas? Así tendríamos en los centros el Departamento de Desarrollo Cognitivo, el Departamento de Desarrollo Afectivo-Emocional o el Departamento de Desarrollo de la Competencia Social.

#### La complejidad de la función docente

En la medida en que un profesor imparte docencia centrado en la transmisión de unos conceptos científicos de su disciplina, su trabajo de preparación de las clases termina siendo relativamente fácil. Después de dar la misma clase durante tres años, la preparación necesaria supone poco esfuerzo. Pero si los profesores se plantean incorporar, diseñar y evaluar el aprendizaje de contenidos afectivo-emocionales, ya se plantea la necesidad de un mayor esfuerzo, aunque sea simplemente por el hecho de aprender, conocer y poner en funcionamiento nuevos modelos de enseñanza.

El seguimiento individualizado de los alumnos y del grupo como tal parece difícil de conseguir con profesores que tienen dieciocho horas lectivas a la semana y unos doscientos cincuenta alumnos. Esto hace que muchas veces los contenidos transversales, la educación en valores, las actitudes, etc. se deje en manos de programas puntuales llevados a cabo por

agentes externos al centro o, en el mejor de los casos, en manos del orientador como sujeto que se dedica a “esas cosas”.

Conviene tener en cuenta que una de las funciones de un docente, además de enseñar, es *evaluar* el proceso de Enseñanza y Aprendizaje. A veces no es tan complicado diseñar unidades didácticas con contenidos adecuados de aprendizaje como diseñar instrumentos adecuados de evaluación.

Todo ello supone un importante esfuerzo por parte del profesorado, que debe trabajar bastante más de lo que el tiempo y su preparación pedagógica le permiten.

#### **Las dificultades para la coordinación**

Trabajar con un grupo de alumnos teniendo en cuenta su desarrollo integral implica una importante coordinación entre los distintos profesores que pasan por ese grupo. Así como en las etapas de Infantil y Primaria esa coordinación es bastante posible, dado el pequeño número de profesores que imparten clase a un mismo grupo, en Secundaria la cosa se complica un tanto. Los equipos educativos en la etapa de Primaria son reducidos y, sobre todo, las áreas y contenidos están bastante globalizados. El horario de permanencia en el centro es el mismo para todos los profesores y el concepto de “educador” en el sentido más amplio que incluye la educación integral está muy asumido. En la etapa de Secundaria y Bachillerato, por el contrario, los horarios del profesorado son individuales, el

número de profesores que pasan por cada grupo muy alto y la estabilidad en el centro es escasa. Además, no existe un horario de coordinación de los equipos educativos, lo que deja sin contenido el propio nombre de “equipo educativo”, ya que las únicas veces que se reúne recibe el nombre de “Junta de Evaluación”.

Ante esta situación, el tutor de un grupo de alumnos asume un trabajo mucho más complejo que el resto de profesores, pero no dispone de ninguna liberación horaria para realizarlo ni de ninguna compensación personal o profesional, lo que plantea un sinnúmero de dificultades para conseguir que los tutores ejerzan su función de verdad. No parece lógico que el Jefe de Departamento disponga de una liberación horaria de tres horas a la semana y se le prime con un complemento por esa función, mientras los tutores, con un trabajo mucho mayor en la realidad no dispongan de ningún aliciente para llevar a cabo sus tareas. Significa, en definitiva, que el núcleo conceptual de la educación sigue girando alrededor de las áreas disciplinares de manera aislada y no sobre la educación global de los alumnos. Mientras esta organización de los centros continúe así, en la realidad será muy difícil una correcta educación de capacidades esenciales como las que componen la Inteligencia Emocional, ya que éstas difícilmente encajan en un área disciplinar específica y sí en todas a la vez.

#### **CONCLUSIONES**

Vivimos en una sociedad que se dirige a gran velocidad, con cambios drásti-

cos, hacia una globalización de las comunicaciones, donde los conocimientos técnicos y científicos están al alcance de la mayoría de la gente y donde estos conocimientos cambian a gran velocidad. Esta situación afecta de manera importante a la estructura del mundo laboral y productivo, donde los cambios son vertiginosos. Cualquier trabajador se ve sometido a un reciclaje y a una formación permanente en su campo si quiere mantenerse al día. La época del "Jefe" experto en todo ha dado lugar a la época en que mucha gente trabaja desde su propia casa, maneja relaciones personales y profesionales diariamente y cuenta con equipos de trabajo que se distribuyen la tareas. Es imposible conocer y manejar todos los entresijos de un campo profesional y sólo se puede avanzar con el apoyo de un buen *equipo de trabajo*. No hay empresa de selección de personal que no evalúe de manera preponderante la capacidad de responsabilidad, de trabajo en equipo, de motivación para el aprendizaje, la capacidad de relaciones sociales, de autocontrol y dominio de sí mismo o la capacidad de resolver conflictos en sus candidatos.

Se demanda, por tanto, profesionales con unas habilidades emocionales, cognitivas y conductuales amplias y polivalentes, capaces de adaptarse a los cambios continuos en las empresas y con habilidades de equilibrio personal y social suficientes para garantizar una mayor y mejor productividad.

En los centros educativos es muy frecuente observar el nivel de agresividad, tanto verbal como física. Los problemas de disciplina, de respeto a los demás, la falta de habilidad en los adolescentes para solu-

cionar conflictos, su bajo nivel de motivación, etc. son los problemas que más preocupan a los profesores, no sólo en España sino en todos los países occidentales.

Ante todo ello, creemos que, por primera vez, la escuela está avanzando por detrás de la sociedad. Si no aborda eficazmente los problemas internos de los centros y no atiende a las demandas del mundo social de los adultos y de las necesidades de producción, puede producirse una desconexión muy concreta entre la enseñanza y el mundo real. Parece evidente que la resistencia a los cambios en el entorno de la educación es mayor que en otros ámbitos. Esta situación puede llevarnos a un fracaso importante de la educación frente a la sociedad. La educación pretende preparar a los alumnos para incorporarse al mundo de los adultos y, en muchos casos, sigue enseñando capacidades y conocimientos alejados de lo que se demanda. Es necesario comenzar a preparar a nuestros alumnos en capacidades como la creatividad, generosidad, autocontrol, convivencia, resistencia al estrés, sociabilidad, respeto con la diversidad, automotivación, valores democráticos, perseverancia, cooperación en equipo, resolución de conflictos, toma de decisiones, etc.. Todo ello como objetivos educativos explícitos y no como objetivos pertenecientes al "currículum oculto" y en manos de la subjetividad de cada profesor.

## BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, C. M., GALLEGO, D. J. Y HONEY, P. (1.994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Ed. Mensajero S. A.

- BENNETT, N. (1.979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Ed. Morata. (Publicación original en inglés en 1.976)
- BROCKERT, S. Y BRAUN, G. (1.997). *Los tests de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Ed. Robin Book.
- BURON, J. (1.997). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- CABALLO, V. E. (1.993). *Manual de evaluación y entrenamiento en las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- CAUTELA, J. R y GRODEN, J. (1.985). *Técnicas de relajación*. Barcelona: Martínez Roca.
- CECI, S. J. (1.990). *On Intelligence More or Less: A Bio-ecological Theory of Intellectual Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- COOPER, R. K. (1.997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. Grosset. Putnam.
- COOPER, R. (1.998). Aplicando la Inteligencia Emocional en el lugar de trabajo. *Training and Development*, 11,48-59.
- COSTA CABANILLAS, M. y LÓPEZ MENDEZ, E. (1.991). *Manual para el educador social*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Asuntos Sociales.
- DAVIS, M. et al. (1.985). *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- GALLEGO, D. J. et al. (1.999). *Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional*. Madrid: U.N.E.D.
- DOMÍNGUEZ, G. (1.998). "Campos emergentes de estudio e investigación en organización escolar: Ampliación del concepto escolar y/o la desescolarización del concepto educativo". Ponencia en V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid.
- FABREGAS, J. J. y GARCÍA, E. (1.995). *Técnicas de autocontrol*. Madrid: Alhambra Logman.
- FELMAN, D. H. (1.980). *Beyond Universals in Cognitive Development*. Norwood, N.J. Ablex.
- FERNÁNDEZ ABASCAL, E. G. (Coord.) (1.995). *Manual de motivación y emoción*. Colección Psicología. Madrid: Ed. Centro de estudios Ramón Areces, S.A.
- GARDNER, H. (1.998). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GOLDSTEIN, A. P. et al. (1.989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- GOLEMAN, D. (1.996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (1.997). *El Punto Ciego*. Barcelona: Plaza y Janés.
- GOLEMAN, D. (1.999). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GONZALEZ, M. (1.998). *Conciencia Emocional*. Madrid: Edimat Libros.
- GOULD, S. J. (1.984). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Bosch.
- KAUFMANN, A. (1.990). *Lider global: en la vida, en la empresa*. Barcelona: Kairós.

- KEMMLER, R. (1.983). *Entrenamiento autógeno para niños, adolescentes y padres*. Madrid: TEA.
- KORNHABER, M. y KRECHEVSKY, M. (1.998). Abordar el concepto de inteligencia en GARDNER, H. *Inteligencias Múltiples* Barcelona: Paidós.
- LE VIN, R A. y WHITE, M. I. (1.986) *Human Conditions: The Cultural Basis of Educational Development*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- MARTINEAUD, S. Y ENGELHART, D. (1.996). *El test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- MARTIN, D. y BOECK, K. (1.997). EQ. *Qué es inteligencia emocional* Madrid: EDAF.
- McKAY, M. et al. (1.985). *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés* Barcelona: Martínez Roca.
- MOSS, R (1.990). *Cuando los gigantes aprenden a bailar*. Barcelona: Plaza y Janés.
- PINILLOS, J. L. (1.995). *La mente humana*. Madrid: Ed. Temas de Hoy.
- POLAINO-LORENTE. A. (1.988). *Las depresiones infantiles*. Madrid: Morata.
- PRADO DIEZ, D. (1.996). *Orientación creativa del yo: autoconcepto y emocionalidad* Universidad de Santiago de Compostela.
- REDDIN, B. (1.997). *El estilo de gestión*. Bilbao: Deusto.
- REEVE, J. (1.994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- ROJAS, E. (1.997). *El Amor Inteligente*. Madrid: Temas de Hoy.
- ROJAS, E. (1.998). *La conquista de la voluntad*. Cómo conseguir lo que te has propuesto. Madrid: Temas de Hoy.
- SALOVEY, P. Y. y MAYER J. (1.990): *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9.
- SATHL, T., NYHAN, B. y DALOJA, P. (1.993). *La organización cualicante*. Bruselas: Eurotecnec.
- SAURA CALIXTO, P. (1.995). *La educación del autoconcepto: cuestiones propuestas*. Servicio de publicaciones. Universidad de Murcia.
- SÉRIEYX, H. (1.994). El Big Bang de las organizaciones. Barcelona: Ed. B. SHAPIRO, L. E. (1.997). *La Inteligencia Emocional en los niños*. Barcelona: Grupo Zeta.
- SIMMONS, S. y SIMMONS, J.C. (1.998). EQ. *Cómo medir la inteligencia emocional*. Madrid: EDAF.
- STERNBERG, R. J. (1.990). *Más allá del Cociente Intelectual* Bilbao: Desclée de Brouwer.
- STERNBERG, R. J. (1.997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós.
- STERNBERG, R. J. (1.999). *Estilos de Pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- TOFFER, A. (1.990). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.
- WEISINGER, H. (1.998). *La Inteligencia Emocional en el Trabajo*. Buenos Aires: Grupo Zeta.