

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CURRÍCULO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS

MARÍA PILAR TERUEL MELERO

RESUMEN

En este artículo revisamos, en primer lugar, el estado actual de la educación emocional y las repercusiones de ésta en la docencia y en el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, se efectúan algunas consideraciones en torno a la necesidad de incluir la educación emocional en los currículos, reconociendo que el marco jurídico-educativo español actual se encuentra precisado de una adaptación a las recientes aportaciones de las investigaciones que, desde el campo de la psicología, nos ofrecen un nuevo enfoque mucho más amplio de la inteligencia humana y propugnan un nuevo salto en el ámbito de la educación, al defender la viabilidad científica de la enseñanza afectiva.

ABSTRACT

This review deals firstly with the present situation with relation to affective education and its repercussions on teaching and learning. Some considerations are also made about the necessity of including affective education in the curricula, taking into account that the present Spanish educational-legal framework lacks the adaptation of recent contributions from research, which from the field of Psychology offer a new wider approach towards human intelligence, and supports a new step, defending the scientific viability of affective teaching.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional, Enseñanza afectiva, Formación Inicial del Profesorado.

KEYWORDS

Emotional intelligence, Affective teaching, Initial Teacher Formation.

1. INTRODUCCION

Desde el punto de vista de la enseñanza tradicional, el aprendizaje de las habilidades académicas, como las matemáticas, el lenguaje o las ciencias sociales, ha cobrado hasta ahora el papel principal, centrándose en el desarrollo cognitivo, con un olvido generalizado de la dimensión emocional. Sin embargo, existe un cierto acuerdo en admitir que la educación ha de lograr que las personas alcancen unas metas consideradas como valiosas en función de los valores imperantes en la sociedad, y en que dicha educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, lo que implica que el desarrollo cognitivo se debe completar con la perspectiva del desarrollo emocional.

Los problemas referentes a la enseñanza y al aprendizaje son la piedra angular de la educación, sobre la que gravita todo el peso de la misma. La situación crítica que se viene generando, por ejemplo, ante el fracaso escolar está siendo el centro de interés de estudios que tratan de dar respuesta a las nuevas necesidades que van surgiendo en este medio, dado que la educación no puede marchar al margen de las dinámicas sociales y políticas. Este sería el auténtico nudo gordiano de la cuestión, tal como refleja el profesor Delval (1999, p. 10) en su reciente ensayo sobre aprender en la vida y en la escuela:

“Los nuevos programas cambian los nombres de las cosas y dejan todo el resto igual. [...] Pero no se reflexiona sobre el sentido de lo que se hace en las instituciones escolares, que siguen muy ancladas en el pasado y no consiguen adaptarse a los rápidos cambios de las sociedades actuales”.

Al hilo de estas consideraciones, algunas preguntas que tendríamos que plantearnos en el momento actual serían: ¿Qué metas son valiosas en educación?, ¿qué merece la pena ser aprendido?, ¿se educa para la vida?..., y las respuestas a estos interrogantes habrían de pasar por afirmar que dentro de la escuela, en perfecta compatibilidad con los contenidos tradicionales, se ha de comenzar a introducir la educación emocional y la enseñanza de los valores socioafectivos, que tienen entre sus objetivos: potenciar las actitudes de respeto, la tolerancia y la prosocialidad; favorecer el desarrollo de habilidades de equilibrio personal y de potenciación de la autoestima; conocer los fenómenos emocionales; aumentar la capacidad de ponerse en lugar de los demás; desarrollar la conciencia emocional; armonizar las emociones y los comportamientos; ampliar la capacidad para controlar las emociones; potenciar la capacidad de esfuerzo ante las tareas; fomentar una actitud positiva ante la vida..., objetivos que van encaminados a educar para integrar a la persona en su entorno, favoreciendo en el grupo de la clase la cantidad y la calidad de las interacciones entre sus miembros, y que, en suma, contribuyen a lograr una educación para la vida.

En concreto, nos estamos refiriendo al concepto de “inteligencia emocional”, como una forma de interaccionar con el mundo, que tiene en cuenta los sentimientos y que, entre otras, engloba cualidades emocionales como la capacidad de adaptación, las habilidades sociales, la empatía, el autocontrol, la autoconsciencia o conocimiento de sí mismo, el entusiasmo, la automotivación personal, la asertividad, la perseverancia, la amabilidad, el respeto...

Se habla de una nueva revolución en la psicología infantil, que afecta a la formación de las capacidades emocionales y de los valores socioafectivos. En particular, lo que se está poniendo de relieve es el creciente interés que existe sobre el tema y los beneficios que dicha formación conlleva para abordar y resolver conflictos a los que hoy se enfrenta nuestra sociedad de una manera más aguda, en gran parte porque son novedosos, como pueden ser el problema de las drogodependencias, la violencia infantil, los trastornos de la alimentación – anorexia y bulimia–, el sida..., así como también para facilitar las relaciones sociales y afianzar modelos de convivencia.

2. LA CONVENIENCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

“Parece claro que dedicar tiempo y reflexión a este conjunto de capacidades que han sido denominadas *inteligencia emocional* es una de las mejores maneras de asegurar un

desarrollo integral de nuestros alumnos y de empezar a diseñar una futura sociedad más tolerante y equilibrada [...] aún siguen siendo claramente insuficientes los programas que desarrollan actividades escolares sistemáticas para potenciar este conjunto de habilidades sociales y emocionales cuya mejora posibilitaría una actuación personal y social más equilibrada, eficiente y gratificadora” (Díez y Martí, 1998, p. 84).

En nuestro país, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, B.O.E. núm. 238, de 4 de octubre, en adelante LOGSE, convertida en el instrumento esencial de la reforma, dice así en su preámbulo:

“La ley contiene la suficiente flexibilidad como para aspirar a servir de marco a la educación española durante un largo período de tiempo, siendo capaz de asimilar en sus estructuras las reorientaciones que pueda aconsejar la cambiante realidad del futuro”.

En consecuencia, lo que se está indicando es que estamos ante una ley con un nivel de ductilidad suficiente, que permite posibles adaptaciones y desarrollos ulteriores.

Pues bien, es desde esta perspectiva, ante la cambiante realidad que nos envuelve y mirando hacia el futuro, desde donde conviene analizar cómo se contempla en dicha ley la educación que contribuirá a desarrollar en los alumnos las capacidades emocionales y sociales anteriormente citadas. Efectivamente, en la LOGSE se recogen una serie de objetivos generales que están formulados en términos de capacidades que el alumnado deberá conseguir como consecuencia del aprendizaje realizado. Estas capacidades son de carácter cognitivo, afectivo, motriz, de relación interpersonal y de actuación e inserción social. En relación con las capacidades de tipo afectivo, aunque el término de inteligencia emocional es relativamente nuevo, en la LOGSE ya se puede encontrar una aproximación a este concepto.

A la luz de la normativa examinada, algunos autores (Teruel, 2000) entienden, sin embargo, que la construcción teórica en que consiste la “inteligencia emocional” no ha sido contemplada en toda su extensión en el actual marco jurídico-educativo, en buena medida porque la elaboración doctrinal del concepto de inteligencia emocional ha sido posterior a la LOGSE. Asimismo, se observa que debería hacerse más hincapié en la necesidad de seguir educando a los alumnos en inteligencia emocional, que acaso no requiere de una reformulación jurídica, gracias al carácter abierto y flexible con el que se planteó dicha ley, pero que habría de resaltar la necesidad de que el profesorado fuese conocedor de las nuevas líneas de investigación, para integrarlas dentro del aula, como puente hacia la sociedad. Con todo, habría que evitar que se produzca el denominado “efecto vitrina”, que se refiere al hecho de que las investigaciones permanecen en las bibliotecas sin producir ninguna consecuencia práctica en el sistema educativo.

A lo anterior hay que añadir que cada vez resulta más evidente la necesidad de potenciar en la escuela la educación emocional, que no puede seguir siendo olvidada por el sistema educativo, como tradicionalmente ha sucedido. Algunas de las lagunas con que nos podemos encontrar son, por ejemplo, el déficit de materiales aplicables en el aula, el vacío en la formación del profesorado y la necesidad de que los profesores se resitúen profesional y personalmente frente a estas nuevas demandas educativas. En este sentido, el GROPE – Grupo de Recerca en Orientació Psicopedagògica– (1998, 1999), que está trabajando en la

elaboración de programas de educación emocional y en la formulación de un instrumento diagnóstico para la educación emocional (Bisquerra, 2000), parte de la idea de que la educación emocional ha de entenderse como un factor importante para el desarrollo de la personalidad integral del individuo, dado que cuando se potencian los recursos emocionales se mejora la calidad de vida. De ahí que los niños y los jóvenes necesiten, en su desarrollo hacia la vida adulta, que se les vayan proporcionando los recursos y las estrategias para afrontar con éxito las experiencias que la vida les depara.

Sin duda, no debemos olvidar que el principal objetivo de los programas de alfabetización emocional es el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos a través de unos programas de entrenamiento. Güell y Muñoz (1999, p. 25), conscientes de la trascendencia de estos programas para la tarea educativa, nos indican algunos de los aspectos fundamentales de la inteligencia emocional que se pueden trabajar y mejorar:

- “– Tener y aumentar la autoestima.
- Aumentar y analizar el autoconocimiento.
- Aumentar la empatía.
- Conocer y mejorar las habilidades comunicativas.
- Incrementar el autocontrol emocional.
- Superar las situaciones estresantes.
- Mejorar las relaciones interpersonales.

- Aumentar la asertividad y evitar conductas agresivas y pasivas.
- Saber tomar decisiones.
- Saber resolver problemas en el ámbito psicosocial.
- Descubrir las capacidades creativas.
- Conocer las posibilidades de cambio y saber cambiar.
- Saber expresarse emocionalmente”.

En efecto, todos estos aspectos no podrán dejarse de lado si queremos potenciar en los alumnos la posibilidad abierta de reflexionar, de superarse y de ayudar a los demás. Por eso no se puede perder de vista el influjo de los valores socioafectivos y de los factores emocionales, porque de hecho esta perspectiva supone un cambio en la manera de entender los contenidos del aprendizaje escolar, como se encargan de precisar Díez y Martí (1998, p. 84) cuando exponen su propuesta a partir de cinco bloques básicos que se corresponden con los ámbitos que engloba la inteligencia emocional:

“1. La *autoconsciencia*, o conocimiento de sí mismo, permite ser cada vez más hábil en autoobservarse y en reconocer los propios sentimientos tal como se van produciendo.

2. El *autocontrol*, o dominio de los propios sentimientos, nos ayuda a irlos manejando de forma cada vez más apropiada, canalizándolos o dándoles salida adecuada según los casos. El conocer mejor qué ocultan tras de sí los sentimientos, nos permite, por ejemplo, encontrar caminos para afrontar mejor los miedos, las angustias, el dolor y la tristeza.

3. La *motivación* es una habilidad fundamental que nos permite encauzar las emociones al servicio de las consecuciones, al hacernos capaces de demorar las recompensas y de controlar nuestros impulsos. Es decir, aumenta nuestra capacidad de esforzarnos por aquello que nos importa y de sentirnos más capaces de conseguirlo.

4. La *empatía* puede describirse como la sensibilidad hacia los sentimientos y preocupaciones de los demás, como la capacidad de “ponerse en su lugar”, de entender su punto de vista. Permite apreciar cuán diferente puede ser la forma de sentir de la gente sobre las cosas.

5. Y, por último, las *habilidades sociales*, o competencia social, facilitan un control efectivo de las relaciones interpersonales al irnos haciendo más hábiles en entender el sentido de los actos de los demás y en saber influir con nuestra conducta en ellos”.

Desde estas coordenadas, deviene prioritario el replantearse la situación de la realidad escolar, reflexionando sobre la introducción de cambios educativos que tiendan, de una manera realista, a dar respuesta a aspectos como el de la inteligencia emocional que ahora nos ocupa y a encauzarlos ya desde la propia formación inicial del profesorado en las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB, para los maestros de infantil y primaria, así como en los cursos tendentes a la obtención del certificado de capacitación pedagógica, en el caso de los profesores de secundaria.

3. LA ESCUELA Y EL APRENDIZAJE DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

“Se dice que la escuela ha pasado de ser un lugar «para saber», a un lugar «para saber pensar» y que, en la actualidad se quiere que sea también un lugar «para aprender a vivir» [...] hay que subrayar el reclamo que existe actualmente de una escuela que enseñe a poner en juego la mente para desarrollar las capacidades para pensar y para vivir” (Hernández, 2000, pp. 220-221).

Resulta indudable, como venimos apuntando a lo largo de estas páginas, que en nuestra práctica educativa se empieza a hacer prioritario, además del aprendizaje de las habilidades académicas –que, naturalmente, son importantes– el ofrecer una visión de la educación que no se base únicamente en los contenidos intelectuales, sino que considere también el aprendizaje de las habilidades sociales, el control emocional, el autoconocimiento o la resolución de conflictos. Por ello, desde esta nueva perspectiva, en una concepción similar, Feixas (1999, pp.14-15) sostiene que:

“Además de alfabetizar con letras y números, es necesario alfabetizar en las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones, el manejo de relaciones y en definitiva, en los problemas que afectan de verdad a nuestra vida, que pocas veces son las raíces cuadradas (aunque esto también sea necesario aprenderlo). Conocerse a uno mismo [...] es seguramente la tarea más importante de nuestra vida: vale la pena, pues, que nos empiecen a enseñar cómo conseguirlo en la escuela, donde tantas cosas aprendemos”.

Efectivamente, ésta es una de las razones que nos muestra que todo el aprendizaje no se puede tratar de la misma forma, porque se produce de diferentes maneras, lo que nos tiene que llevar a cuestionarnos por el tipo de aprendizaje que ofrecemos en la escuela. Se quiere poner de manifiesto, pues, que el aprendizaje es diverso y continuado, dado que los alumnos aprenden tanto dentro como fuera de la escuela. Indudablemente, la cuestión está en qué calidad o utilidad tienen dichos aprendizajes.

En este sentido, debe ser objeto de especial análisis y preocupación el hecho de que, paradójicamente, el aprendizaje escolar resulte bastante ineficaz, mientras que no sucede así con el que tiene lugar fuera del marco escolar. Del mismo modo, al hilo de los contenidos del currículo y del valor de éstos en la escuela, Esteve (1999, p. 16) se plantea la siguiente cuestión:

“¿Cuántas cosas enseñamos en nuestras escuelas que no tienen ningún valor para entender la vida? Pienso que nuestro sistema de enseñanza lo único que hace es reproducir unos contenidos demenciales que sólo tienen valor en el artificioso escenario escolar”.

Algo parecido se pregunta Gardner (1993, p. 20), cuando justifica que la escuela normalmente no consigue lograr sus objetivos más importantes y concluye que los estudiantes de todas las edades suelen ignorar los temas que se les enseñan en las aulas, por la sencilla razón de que ellos ya disponen de teorías plenamente acabadas que les ayudan a dar un sentido al mundo, pero que a la vez nadie se ocupa de fomentar o alimentar. Por ello, se sugiere dar un nuevo sentido al concepto tradicional de inteligencia, que, en el marco de una sociedad como la nuestra de cambios acelerados y de desarrollo tecnológico, tenga presentes las cualidades emocionales y sociales.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, Gan (1998, p. 17) considera que son discutibles algunas de las ideas que sobre la «inteligencia» han tenido vigencia durante el siglo XX, añadiendo:

“Se ha entendido la inteligencia como la capacidad para pensar, analizar, o razonar sobre cuestiones abstractas y teóricas, capacidades vinculadas a las propias tareas científicas o de erudición –muchos conocimientos, amplias lecturas, cultura entendida como «saber», no como «saber hacer»– dejando de lado capacidades sin duda «inteligentes», y que forman parte por tanto de la inteligencia, y cuya importancia para la vida de la mayoría de las personas iguala o supera las anteriores: la inteligencia para analizarse a sí mismo, para comprender a los demás, para solucionar problemas, para identificar oportunidades, para controlar las preocupaciones”.

Es difícil dar una solución única a las cuestiones expuestas, pero sí pueden ofrecerse, brevemente, algunas consideraciones, que deben movernos a la reflexión sobre una serie de aspectos. Primeramente, el cambio del sentido mismo del currículo, tratando de cuestionarnos el valor que algunos de los contenidos tienen en la formación del alumno. En segundo lugar, si se incorporan nuevos contenidos que se enseñen en el aula, ha de procurarse que tengan una aplicación o un valor en la vida real y que sirvan para alfabetizar en el mundo emocional. Finalmente, al observar cómo evoluciona nuestra sociedad contemporánea y cómo los valores de la misma se proyectan en la escuela, debemos plantearnos si desde la universidad estamos ofreciendo a los futuros maestros ideas y propuestas que verdaderamente puedan ellos integrar, adaptar y aprovechar después en su práctica profesional.

Somos conscientes de que en la materia educativa las cosas no se cambian así como así, y de que las transformaciones cuestan y son lentas, debido a que se funciona en buena medida más por tradición que por innovación. La postura de Esteve (1999, p. 10) nos plantea el problema:

“Es bien sabido que los resultados de las investigaciones científicas en torno a la educación, por muy interesantes que sean, tardan demasiados años en incorporarse a la práctica real de las aulas, porque es difícil romper la inercia de la tradición”.

Pese a todo ello, consideramos que las siguientes investigaciones y estudios que vamos a citar tratan de acercarse a la realidad actual de las escuelas y de la sociedad, buscando respuestas eficaces que den pautas para solucionar las dudas y las dificultades que se presentan en el día a día del quehacer docente, cuando hay que resolver los problemas cotidianos.

A tenor de las consideraciones expuestas, en suma, creemos que para seguir un hilo conductor coherente sería interesante abordar una rápida revisión del estado actual de la cuestión, así como las principales formas de entender la educación emocional, relacionadas con una serie de conocimientos que son significativos para los sujetos, en el contexto de su crecimiento personal y de autoaprendizaje, como paso previo para el estudio de la deseable integración en el aula, que entendemos debe existir ya desde la formación inicial del profesorado.

La definición de inteligencia de los primeros psicólogos del siglo XX se centraba sobre todo en las capacidades lógicas y lingüísticas, dejando de lado los temas de las emociones, las pasiones y los sentimientos, que eran entendidos como meros conceptos que se correspondían más con la literatura o con la moral. En los últimos años, sin embargo, con la llegada del cognitivismo y con las aportaciones de la psicología humanista, la situación ha cambiado. Así, en el *Diseño Curricular Base* (1989) elaborado por el Ministerio de Educación se explicitan unos principios de intervención educativa que tienen como fundamento los conocimientos y los resultados obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la Psicología Evolutiva y de la Instrucción.

Desde la perspectiva psicológica del currículo, en este sentido, se ha venido a entender un nuevo tipo de enseñanza bien diferente de lo que ha sido hasta hace poco la enseñanza tradicional, ya que si desde la perspectiva conductista los alumnos son receptores pasivos de la información, por el contrario, desde el punto de vista de la psicología cognitiva, se concibe el aprendizaje de los alumnos como un proceso activo, donde, según la posición constructivista del aprendizaje, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* del ser humano. En la actualidad, el primer aspecto que tenemos que considerar es que gracias a la puesta en práctica de la reforma educativa de nuestro país, se han ido difundiendo entre el profesorado los principios psicológicos del enfoque cognitivo que como es sabido concede una gran importancia a la organización y a la estructura de los conocimientos del alumno y no sólo a su comportamiento. Sin embargo, tal como indica Ortiz (1999, p. 95),

“la psicología cognitiva ha contribuido enormemente a nuestra comprensión del desarrollo, pero nos ha distanciado de la evolución del ser humano corriente, en el cual la emoción juega frecuentemente un rol más decisivo que la razón [...] Finalmente, en este resurgir subyace una reevaluación de la emoción por parte de la Psicología...”.

Son casi dos décadas las que nos separan de los primeros pasos que se dieron en el estudio de las emociones por parte de los psicólogos, neurólogos y etólogos, que confirmaban las implicaciones fisiológicas en las respuestas emocionales. Con todo, y como

fruto de estas primeras investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro, se ha llegado a introducir el concepto de inteligencia emocional, como una alternativa a la visión tradicional de la inteligencia racional. Desde entonces, han sido muchos los estudios y las investigaciones acerca de las experiencias emocionales, que han analizado las repercusiones que la consideración de la inteligencia emocional podía tener sobre las vivencias y las conductas de los niños y de los adolescentes. En este orden de cosas, la primera vez que desde la psicología se llega a utilizar el término de “inteligencia emocional” a principios de los años noventa (Mayer y Salovey, 1993) y se empleó para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito como:

“La empatía; la expresión y comprensión de los sentimientos; el control de nuestro 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” (Shapiro, 1997, pp. 24-25),

cualidades que confieren a la inteligencia emocional unas notas distintivas, bien diferenciadas respecto de las que se marcan para definir el cociente intelectual. Así, tal como nos apunta Viguer (1998, p. 164):

“Salovey y Meyer fueron los primeros en definir la inteligencia emocional como un subconjunto de inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios así como de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. Para estos autores, el CE no lleva una carga genética tan marcada como el cociente intelectual, lo que permite que padres y educadores partan del punto en el que la naturaleza ya no incide para determinar las oportunidades de éxito de un niño”.

Desde la psicología cognitiva se ha hecho hincapié en la inteligencia como un proceso, describiendo la manera en que los sujetos difieren en el contenido de la inteligencia. Por ejemplo, en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) se hace referencia a que los individuos pueden tener ventajas o desventajas en las siete categorías diferentes de aptitudes humanas –inteligencia lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, cinética o corporal, interpersonal e intrapersonal–. En cuanto a la inteligencia intrapersonal, dicho autor considera que las personas con dicha capacidad poseen un conocimiento detallado y preciso de sí mismas, porque tienen acceso a sus propios sentimientos, son capaces de discriminar entre las emociones y saben asociarlas para guiar la conducta. Igualmente, las personas que poseen inteligencia intrapersonal conocen sus fortalezas, debilidades y deseos. Cabría decir pues que la inteligencia emocional guarda una estrecha relación con la inteligencia intrapersonal.

Del mismo modo, otras investigaciones han hecho hincapié en que los aspectos cognitivos del aprendizaje y del comportamiento no se producen al margen de los afectivos, tal como postula Stone en su programa de *Self Science*:

“el aprendizaje no sucede como algo aislado de los sentimientos de los niños. Así, la alfabetización emocional es tan importante como el aprendizaje de las matemáticas o la lectura” (Goleman, 1997, p. 403)

y de hecho, tal como subraya Delval (1999, p. 97):

“lo que preocupa a la gente son problemas que tienen que ver con su vida cotidiana [...] Son problemas muy alejados de la física, la biología o la historia”.

Por otro lado, algunos estudios muestran que los niños con capacidades en el campo de la inteligencia emocional son más felices, más confiados y tienen más éxito en la escuela. Lo mismo señalan Shapiro (1997) y Elías, Tobias y Friedlander (1999), incidiendo en que las capacidades emocionales se deben enseñar y en que se puede educar de una manera emocionalmente inteligente, tanto a los niños en edad preescolar como a los adolescentes. Desde estas coordenadas se comprende cómo a través de dichos estudios se estén empezando a reconocer las ventajas de este tipo de educación.

Asimismo, Gottman, Katz y Hooven (1996) en la investigación que han llevado a cabo –mostrando la estrecha relación que existe entre familia y aula–, ponen de manifiesto que la educación emocional llevada a cabo en el seno de la propia familia se relaciona directamente con la menor ansiedad, la mayor competencia social, el descenso de los problemas de conducta, una menor vulnerabilidad ante las enfermedades y un mejor rendimiento académico.

En nuestro país, se está trabajando sobre el aspecto de las repercusiones de la educación emocional, que pueden dejarse sentir en el rendimiento académico, en las relaciones interpersonales, en el clima de clase, en la disciplina, etc..., apuntando que la educación emocional se puede considerar también como una estrategia más de prevención de comportamientos inadecuados (Bisquerra, 1998 y 2000). De acuerdo con estos planteamientos, Hernández (2000, p. 221) matiza que:

“cuando un profesor se preocupa de ser un buen educador, es decir, cuando considera los objetivos socioafectivos, entonces está reduciendo, también, problemas como los de disciplina en clase, que tantas veces preocupa, y está, a su vez, propiciando un escenario o clima para una enseñanza de calidad”.

Por nuestra parte, consideramos finalmente que ha de resaltarse especialmente el resurgir del campo de las emociones, dado que es preciso recordar también que, hoy por hoy, parafraseando a Moreno (1998), los sentimientos son el Tercer Mundo de la educación, opinando que este panorama apuntado sobre la investigación psicopedagógica, bosquejado aquí, exige un nuevo modelo de educación mucho más completo, donde la figura del profesor, ya desde su formación inicial, cobre un papel muy importante.

4. LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL DENTRO DEL MARCO DE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

“los objetivos socioafectivos, en cambio, figuran hace muchos años en los manuales de pedagogía, pero siguen constituyendo un propósito que no suele ir más allá de la utopía del papel” (Hernández, 2000, p. 222).

Entendemos que durante la formación inicial de los profesores debe hacerse posible conjugar coherentemente la exposición cognitiva y la formación práctica en situaciones escolares reales, haciendo especial hincapié en ello, porque para poder aprender y

desarrollar óptimamente las capacidades emocionales y las habilidades sociales hace falta la práctica. En cualquier caso, llevar la educación emocional al terreno de la praxis nos obliga en definitiva a revisar o replantear nuestra propia actividad como docentes, dado que

“el alumno aprende *sobre* el profesor, además de aprender de él. Sea o no intencionado, el profesor se convierte en un modelo potencial de adulto o de profesor, y, si enseña a niños, es muy posible que estén tan interesados en él como en la materia” (Claxton, 1987, p. 220).

En una concepción similar, Castanyer (1999, p. 132) considera que

“el aprendizaje que el niño haga depende en gran parte de nosotros, los adultos. Tanto si somos padres como profesores o tutores de los niños, tenemos la obligación moral de enseñarles a manejarse bien con las demás personas [...] Un profesor que quiera fomentar las habilidades sociales en su clase, estimulará el trabajo en equipo y encarará directamente cuantos problemas de enemistad, agresividad, y liderazgo surjan en el grupo”.

Efectivamente, el papel del profesor cobra un gran protagonismo a la hora de plantearse al hilo de estas reflexiones el tema de la educación emocional, dado que en su persona recae la tarea de ayudar a desarrollar todas las potencialidades del alumno. Ello supone que los profesores no sólo enseñan acerca de los contenidos de una asignatura, sino que, según palabras de Claxton (1987, p. 220):

“Sea lo que sea lo que se enseñe, se enseña «la propia personalidad»”.

A la luz de esto, consideramos que los futuros profesores con su peculiar modo de ser y de hacer, al enseñar, también van a transmitir conjuntamente una serie de valores que a su vez son aprendidos. En este sentido, Nickel (1982, pp. 90-91) uno de los pensadores que nos describe los antecedentes sociales del aprendizaje y cómo éstos influyen en las conductas educativa y docente de los profesores indica que:

“la acción pedagógica real de un profesor se ve determinada por los antecedentes de su formación profesional. El hecho de que un profesor haya acumulado gran cantidad de experiencias pedagógicas durante su actividad profesional anterior [...] supone un influjo indiscutible sobre su conducta futura”.

Sin embargo, no olvidamos los inconvenientes que pueden presentarse a la hora de llevar a la práctica una enseñanza que se ocupe de las denominadas educación socioafectiva o educación en inteligencia emocional. En este sentido, vamos a subrayar algunas de las razones que, entre otras, Hernández (2000, p. 222) considera que frenan el desarrollo de la educación socioafectiva:

[...] 3. Se trata de un «currículum complejo»: aspectos *afectivos-comportamentales; personales-sociales; internos-externos; etc.*

4. Resulta difícil, aparentemente, «operacionalizar sus objetivos»: concretar y evaluar un conocimiento es fácil, pero es más difícil operacionalizar un actitud, una habilidad o un hábito.

5. Los profesores «no suelen recibir una preparación adecuada» para ello.

6. Se requiere «mayor implicación y compromiso personal» por parte del profesor. Lo importante no es transmitir conocimientos, sino actitudes, valores y en definitiva vida”.

En todo caso, es importante que al final los futuros profesores estén preparados para poder aplicar los conocimientos adquiridos. Ello supone un claro reconocimiento del siguiente problema que plantea Perkins (1995, p. 16):

“En el último cuarto de siglo los psicólogos han llegado a comprender en profundidad el proceso de aprendizaje y sus motivaciones [...] Sabemos mucho acerca de cómo educar bien [...] El problema se reduce a los siguiente: no aplicamos nuestros conocimientos [...] Lo que nos falta, en cantidades colosales, no es el conocimiento sino *el uso del conocimiento*”.

Desde esta perspectiva, el problema del “uso del conocimiento” formulado por Perkins nos lleva reflexionar sobre cómo los futuros profesores van a aplicar los conocimientos psicológico-pedagógicos que se van adquiriendo durante la época de los estudios. Por nuestra parte, consideramos también que cuando un futuro profesor ha aprendido y ha reflexionado por sí mismo sobre los aspectos fundamentales de la inteligencia emocional –y que además ha aprendido a percibir correctamente de forma diferenciada sus propias vivencias así como los sentimientos, los deseos y las necesidades de otras personas–, dispondrá de más posibilidades para poder enriquecer y mejorar nuestro sistema educativo y formativo.

Es significativo al respecto el título de la ponencia “Educación Emocional” a cargo del profesor Darder (2000), en ella subraya la nueva consideración de las emociones como “básica en la formación de las personas”. En particular, para la eficacia del trabajo educativo de los maestros y de su satisfacción personal, como posibilidad de ser más felices, ya que:

“Hay que tratar a los maestros como sujetos con capacidades como la de contagiar a los demás [...] Es imposible prescindir de la vida emocional. Por consiguiente, las dimensiones emocionales son educables, la acción educativa orientada a educarla tiene dos condiciones: 1.^a un entrenamiento y 2.^a una formación de forma continuada”.

4 . CONCLUSIONES Y PROPUESTAS, UNA MIRADA AL FUTURO

“Los alumnos que tienen profesores inteligentes, desde el punto de vista emocional, disfrutan asistiendo a la escuela, aprenden sin pasar miedo alguno y van edificando una sana autoestima. Pero, sobre todo, la postura humana del profesor trasciende a ellos” (Mártin y Boeck, 1997, p. 181).

Uno de los retos de la educación del siglo XXI se basa en los siguientes pilares básicos: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a convivir” y “aprender a ser”. Así, teniendo en cuenta estos cuatro tipos de aprendizaje se puede observar que un alto porcentaje de estos aprendizajes está emparentado con el mundo emocional. Un reflejo de la sensibilidad por este tema, dentro del campo de la psicología y del de los profesionales de la educación, es el hecho de que en el *I Congreso Estatal D'Educació Emocional*, celebrado en Barcelona, en febrero de 2000, se tratara en una de las secciones sobre la importancia que

tiene la consideración de la educación emocional ya desde la misma formación del profesorado, donde se ha de aprender a armonizar el marco racional con el marco emocional.

Ello supone que al igual que ha sucedido con el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros escolares –a través de temas transversales, como la educación moral y cívica, la educación para la salud, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación del consumidor, la educación sexual, la educación vial, la educación para la paz o la educación ambiental–, también habremos de considerar el tema de la educación en inteligencia emocional, convirtiéndola no en una nueva educación que hacemos, sino en una *educación que integramos*, y recapacitar sobre la responsabilidad que, en este aspecto, alcanza a la comunidad educativa, en general, y de un modo especial al profesorado.

Por nuestra parte, consideramos que debido al carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro, es decir, del presente que se intenta modificar para adaptarlo a los requerimientos de la sociedad, a los valores que identifican a aquélla en un lugar y en un momento dados, se está demandando de las instituciones educativas, y por ello de una manera especial de los Centros Superiores de Formación del Profesorado, el conocimiento de los avances que en el terreno científico se vienen produciendo en el campo del desarrollo de la inteligencia emocional, que nos vienen a decir que la formación emocional debe orientarse a integrar las dimensiones cognitivas, emocionales y conductuales.

Como conclusión, estimamos que es preciso, pues, agotar las posibilidades que ofrece el actual marco normativo, aun reconociendo su insuficiencia en este aspecto, a fin de que los futuros maestros y profesores interioricen un modelo de educación en inteligencia emocional, conociendo las pautas y estrategias para su aprendizaje, de forma que pueda ser desarrollado en el aula y sirva efectivamente para la resolución de los conflictos emocionales que allí se desarrollan –o que rebotan desde la familia o bien son el reflejo de la sociedad misma–. En este sentido, no son las bases teóricas que sustenta la LOGSE las que ofrecen el mayor obstáculo, sino los compromisos que comporta su aplicación práctica, lo que significa de “formación profesional” para los futuros profesores, a la hora de llevar a la práctica la teoría en su actividad diaria como docentes y tutores.

Desde este horizonte, creemos que se hace preciso seguir ahondando en cuestiones tales como *las cualidades emocionales y sociales*, con un enfoque más amplio de la inteligencia que abarque también la capacidad creativa, el entusiasmo, el talento para la organización, la motivación o las actitudes humanitarias..., y que abra al ámbito científico-educativo un vasto campo de estudio y de investigación, con proyección en el diario quehacer del aula, porque la enseñanza/aprendizaje de las capacidades emocionales conlleva un proceso que nos compromete a los profesionales de la educación. Por ello, en nuestra complicada y compleja sociedad, consideramos finalmente que el tema abordado en el presente artículo debería de continuarse en el futuro, para que nuestros maestros puedan lograr una mayor conexión entre los programas curriculares y la realidad del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISQUERRA, R. (1998). *Educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- CASTANYER, O. (1999). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- CLAXTON, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.
- DARDER, P. (2000). *Educació Emocional*. Actas del I Congrés Estatal D'Educació Emocional (en prensa). Barcelona.
- DELVAL, J. (1999). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- DÍEZ, A. y MARTÍ, J. (1998). "La educación emocional: estrategias y actividades para la educación primaria". *Aula de Innovación Educativa*, 73-74, pp. 84-96.
- ELIAS, J.; TOBIAS, S.E. y FRIEDLANDER, B.S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- ESTEVE, J.M. (1999). "Formación inicial docente, la asignatura pendiente". *Cuadernos de Pedagogía*, 277, pp. 8-16.
- FEIXAS, G. (1999). "Prólogo". En Manuel GÜELL y Josep MUÑOZ, *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- GAN, F. (1998). *101 Habilidades emocionales para vivir y trabajar mejor*. Barcelona: Apóstrofe.
- GARDNER, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOTTMAN, J.M.; KATZ, L.F. y HOOVEN, C. (1996). "Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data". *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268.
- GROP. (1998). "Educación emocional". En Manuel ÁLVAREZ y Rafael BISQUERRA, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 14-41). Barcelona: Praxis.
- GROP. (1999). "Actividades de educación emocional". En Manuel ÁLVAREZ y Rafael BISQUERRA, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- GÜELL, M. y MUÑOZ, J. (1999). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, P. (2000). "Enseñanza de valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal". En Jesús A. BELTRÁN (Coord.), *Intervención psicopedagógica y currículum escolar* (pp. 217-254). Madrid: Pirámide.
- MÁRTIN, D. y BOECK, K. (1997). *Qué es la inteligencia emocional*. Madrid: Edaf.
- MAYER, J.D. y SALOVEY, P. (1993). "The intelligence of emotional intelligence. U. New Hampshire, Dept. of Psychology, Durham, US". *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- MEC. (1989). *Diseño Curricular Base*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- MORENO MARIMÓN, M. (1998). "Sobre el pensamiento y otros sentimientos". *Cuadernos de Pedagogía*, 271, pp. 12-20.
- NICKEL, H. (1982). *Psicología de la conducta del profesor*. Barcelona: Herder.
- ORTIZ, M.ª J. (1999). "El desarrollo emocional". En F. LÓPEZ; I. ETXEBARRÍA; M.ª J. FUENTES y M.ª J. ORTÍZ (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 95-124). Madrid: Pirámide.
- PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- SHAPIRO, L.E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Grafo.
- TERUEL, M.ª P. (2000). "La inteligencia emocional desde la perspectiva de la LOGSE". Actas del I Congrés Estatal D'Educació Emocional (en prensa). Barcelona.
- VIGUER, P. (1998). *Optimización evolutiva. Programas de intervención en infancia y adolescencia*. Valencia: Promolibro.