



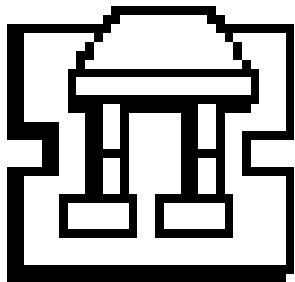
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
AYDE LILIANA VELÁZQUEZ FRAGOSO



IZTACALA

ASESORES: MTRA. ANTONIETA DORANTES GÓMEZ
LIC. MA. DE LOS ANGELES CAMPOS HUICHAN
DRA. IRIS XOCHITL GALICIA MOYEDA

TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
Capítulo 1	
DESARROLLO EMOCIONAL	
1.1 Antecedentes del concepto de emoción	10
1.2 Localización de las emociones	20
1.3 Emociones básicas	23
1.4 Desarrollo emocional en el niño	25
Capítulo 2	
INTELIGENCIA EMOCIONAL	
2.1 Antecedentes del concepto de inteligencia	31
2.1.1 Medición de la inteligencia	32
2.1.2 Teorías de la inteligencia	35
2.2 Definición de Inteligencia Emocional (IE)	42
2.2.1 Conocimiento de las propias emociones	45
2.2.2 Control de las emociones	47
2.2.3 Automotivación	48
2.2.4 Empatía	50
2.2.5 Habilidades sociales	52
2.3 Instrumentos de evaluación	54
Capítulo 3	
RENDIMIENTO ACADÉMICO	
3.1 Definición	57
3.2 Evaluación del rendimiento académico	58
3.3 Alto rendimiento académico	60
3.4 Bajo rendimiento académico	61

Capítulo 4

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	
4.1 La inteligencia emocional en la escuela	69
4.2 Factores emocionales en el rendimiento académico	73
4.2.1 Familia	74
4.2.2 Ansiedad	76
4.2.3 Agresión	77
4.2.4 Depresión	78
4.2.5 Euforia	79
4.3 Educación emocional	80
4.4 Sugerencias para la educación emocional de los niños	85
CONCLUSIONES	92
REFERENCIAS	96

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es analizar de qué manera, dentro del enfoque humanista, se ha relacionado la inteligencia emocional con el rendimiento académico. Haciendo una revisión teórica acerca de lo que conlleva el concepto de inteligencia emocional; pretendiendo dar una visión amplia de estos conceptos y cómo a través del tiempo han sido estudiados y relacionados con el aprendizaje, y más específicamente con el rendimiento académico. Para lo cual se habla primeramente sobre lo que es la emoción, desde cuándo se ha estudiado, sus componentes fisiológicos, cómo se da el desarrollo de la misma en los niños, así como lo que se considera como emociones básicas. Posteriormente se habla sobre la inteligencia, su medición y el cambio que ésta ha tenido, para comprender el concepto de inteligencia emocional y lo que la integra (conocimiento de las propias emociones, control de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales). Después se aborda lo que es el rendimiento académico, qué se entiende por alto y bajo rendimiento académico, así como de las diferentes causas del mismo y su evaluación dentro del sistema educativo. Por último se aborda a la inteligencia emocional en relación al rendimiento, los factores emocionales que repercuten en este, la relación que tiene con la escuela y el por qué es importante educar emocionalmente, dando algunas sugerencias para esto. Encontrando que las emociones siempre están presentes y que de alguna u otra forma repercuten en el aprendizaje (rendimiento académico) de los niños.

INTRODUCCIÓN

Durante décadas se ha hablado, estudiado y medido a la inteligencia. Para los griegos las más altas virtudes del hombre consistían en ser “bueno y hermoso”; y ahora se considera al ser “inteligente” como una de las cosas con más valor que puede tener un ser humano. La palabra “inteligencia se deriva del latín *intellegere*, que significa “recolectar entre”, abarcando conceptos de percepción, discernimiento, selección y establecimiento de relaciones. Entre los griegos el “recolectar de entre” significaba recolectar el buen grano de entre la maleza y abarcaba el percibir el grano, diferenciar el grano de la cizaña, seleccionar el bueno y establecer relaciones mediante la selección. Uno de los primeros usos que dieron los romanos a la palabra inteligencia fue información, sabemos que estos dos elementos (inteligencia e información) están íntimamente conectados y no pueden existir el uno sin el otro (Wolff, 1953; Blanco, 1997).

Posteriormente a las guerras mundiales muchos autores de la psicología cognoscitiva empezaron a conceptualizar la inteligencia en formas variadas y flexibles, lejanas al enfoque antiguo que consideraban a la inteligencia como un elemento fijo. Con esta concepción se empezó la aplicación de pruebas mentales para examinar a los sujetos en grupo y no aisladamente. La idea era seleccionar a los individuos de acuerdo con sus dotes naturales para adaptarlos a las necesidades de la guerra. Las dos pruebas más utilizadas en este campo fueron la Army Alpha Tests, para personas que saben leer y escribir, y la Army Beta Tests, para analfabetos. Estas y otras pruebas, se relacionaban con una medición numérica (Cociente Intelectual) que se obtenía de criterios cerrados y aislantes de otros factores intelectuales. La medición del cociente intelectual (CI) se popularizó en el mundo académico, sobre todo para encontrar respuestas a los dilemas que presentaban los alumnos con problemas en el aprendizaje o con resultados inferiores a los esperados. Un ejemplo de ello fue el test elaborado por Alfred Binet, quien pretendía evaluar ciertas funciones cognoscitivas: viveza de la imaginación, duración y calidad de la atención, memoria, juicios estéticos y morales, pensamiento lógico y comprensión de frases. Binet recopiló tareas mentales con que se pudieran apreciar estas capacidades y empezó a someter a prueba los diversos reactivos con los niños de las escuelas parisienses. También consideraba que debería establecerse la diferencia entre la que llamó inteligencia “estática” basada en los conocimientos adquiridos en los libros, la escuela y a través del ambiente, y la genuina inteligencia, “dinámica” que se manifiesta en la forma de resolver un problema. Otra de las pruebas que en su época fue de apoyo para la medición del CI, es la revisión que Lewis Terman hizo a la prueba propuesta por Binet; desarrollando así, una de las escalas de

inteligencia más popular, la Stanford-Binet, en la cual se afirmaba que la inteligencia es la habilidad para efectuar pensamiento abstracto. Terman usó el CI para describir la relación entre nivel o edad mental y edad cronológica (Wolff, 1953; Davidoff, 1984; González, 1997).

Por otra parte también se encuentra Jean Piaget, quien veía que el pensamiento de los niños era cualitativamente diferente dependiendo de la edad, por lo que rechazó la teoría del cociente intelectual y por lo tanto la medición del mismo; buscando así un método diferente para el estudio de la inteligencia, proponiendo el método clínico. Su principal interés se apoyaba en el área de la conducta intelectual o cognitiva, asumiendo que la inteligencia es de naturaleza adaptativa; en donde los organismos no sólo se adaptan orgánicamente al medio, sino también cognoscitivamente. Piaget (1969) propone cuatro periodos cognitivos:

1. Periodo sensorio-motriz, que abarca de 0 a 2 años de edad.
2. Periodo preoperacional, este periodo se presenta de los 2 a los 7 años de edad.
3. Periodo de operaciones concretas, abarcando de los 7 a los 11 años de edad.
4. Por último el periodo de operaciones formales, que se encuentra entre los 11 y 15 años.

También Gesell creó unas escalas de desarrollo y su propia teoría sobre la evolución de la mente y la inteligencia. Puesto que advertía que sería un error aplicar a los niños pequeños el mismo método psicométrico abreviado que había demostrado no ser suficientemente adecuado para la clasificación educativa y de conducta en los niños de edad escolar. Estos métodos simplificados para medir las actividades mentales se apoyaban en un concepto de inteligencia general y no se podían ver la variedad de individualidades ni las diversas características del desarrollo de 1 a 5 años de edad. Centrando así, sus observaciones de la conducta del niño en cuatro áreas: la motora, la adaptativa, la verbal y la social.

Sin embargo, estos nuevos enfoques de la inteligencia se consideraban como una expresión multifacética, dinámica, sujeta a desarrollo y estimulación, ajena a una medición numérica rígida; estas formas de estudio de la inteligencia procedían de una filosofía más humanista, que hasta la fecha han ido evolucionando. Entre los más recientes enfoques, sobresale el de Guilford, quien plantea la necesidad de que un Modelo de Inteligencia, debe considerar simultáneamente información e inteligencia, ya que esta no puede darse en lo abstracto, sino que necesita de datos. Otro de los enfoques sobresalientes es el de, Howard

Gardner (investigador de Harvard) quien agrupó los alcances de la inteligencia humana en siete categorías. Todos los seres humanos tienen predilección o facilidad para alguna o algunas de estas categorías y lo importante es que la educación detecte cuál es el camino específico del éxito para cada persona (Blanco, 1997; Gardner, 1993). Gardner considera que existen siete tipos de inteligencia:

1. Inteligencia lingüística
2. Inteligencia musical
3. Inteligencia lógico-matemática
4. Inteligencia espacial
5. Inteligencia corporal-kinestésica
6. Inteligencia intrapersonal
7. Inteligencia interpersonal

En esta última inteligencia, es decir, la inteligencia interpersonal, se manifiestan las habilidades para el trato humano; la capacidad para detectar emociones, mensajes no verbales y valores; lo cual es un factor importante en la vida de todas las personas. De ahí que las emociones, son otro factor que desde muchos años atrás se han estudiado, tomando en cuenta que es uno de los aspectos que siempre irá vinculado con el ser humano y a su vez con las relaciones sociales que cada uno establezca.

Al hablar de emoción, es como si habláramos de algo muy cotidiano, sin embargo a veces no sabemos de dónde ha surgido este concepto y a qué se le denomina emoción, pero de alguna u otra manera lo sabemos y las manifestamos, como son la ira, la tristeza, la alegría, el temor; aunque en ocasiones nos dejamos llevar por éstas, y no nos detenemos a pensar sobre las consecuencias que podría traernos el actuar de determinada forma, es decir, actuamos irracionalmente. La palabra *emoción* se deriva del latín *e* (fuera) y *movere* (mover). Originalmente la palabra significaba salir de un lugar para otro, en el sentido de migración; luego pasó a significar mover, revolver, o agitar, en un sentido estrictamente físico; posteriormente se llegó a utilizar para designar cualquier estado mental agitado, vehemente o excitado del individuo.

La relación entre intelecto y emoción es un tema que a lo largo de la historia ha sido cuestionado, ejemplo de ello son los postulados de Descartes, Spinoza y Kant, quienes ya citaban que las emociones eran pasiones o patologías que poseían la mente de los hombres y los hacían actuar irracionalmente; otros como Hume, por el contrario, aseguraron que las

emociones regulaban la razón. Posteriormente por el año de 1927 Cannon concebía a las emociones como un desequilibrio fisiológico, en donde el principal regulador era el cerebro (la emoción era percibida por la corteza cerebral y transmitida al tálamo).

Otros autores como, Vallés y Vallés (2000) establecen que el desarrollo de las emociones se da de forma paralela al desarrollo cognitivo y al desarrollo moral; y que el aprendizaje emocional tiene lugar desde los primeros meses de vida del niño, proponiendo una secuencia que va desde el nacimiento en donde las emociones son consideradas como innatas o que de alguna manera se encuentran presentes para la supervivencia de ese niño, como son el llanto, la sonrisa, el interés y el disgusto; hasta los siete y once años de edad que corresponden a la etapa educativa, en la que los niños asocian estados emocionales a su rendimiento escolar, produciéndose estados positivos y negativos de acuerdo a las calificaciones.

Una teoría que está de acuerdo con el planteamiento anterior es la de Harris (1992), quien realiza un detallado y minucioso estudio, que le permite describir el modo en que el niño concibe los estados emocionales y los sitúa dentro de un concepto mental.

Goleman (1995), coincide en citar que el aprendizaje emocional comienza en los primeros años de vida y se prolonga a lo largo de la infancia; en donde todos los intercambios entre padres e hijos, tienen un subcontexto emocional y a través de la repetición de estos mensajes a lo largo de los años, los niños forman el núcleo de sus capacidades y de su concepción emocional. Expone además que la etapa más importante para el aprendizaje emocional se da entre los tres y cuatro años, que es cuando el cerebro del niño crece hasta aproximadamente dos tercios de lo que será su tamaño definitivo, y evoluciona en complejidad a un ritmo mayor. Durante este período, las claves del aprendizaje se presentan con mayor interés que en años posteriores, y considera que el aprendizaje emocional es el más importante de todos.

Aquí se entenderá por emoción aquellos procesos y estados afectivos complejos que tienen su origen en las situaciones que una persona afronta en la vida. Manifestándose en sentimientos subjetivos como: tristeza, alegría, temor, entre otros.

La emoción influencia profundamente, y en muy diversas formas, la vida humana; por ejemplo: en el campo de la salud, del trabajo o de la escuela. Por lo tanto, comprender la naturaleza de las diferentes emociones es un asunto de gran importancia práctica.

En el campo escolar, es decir en la educación, el aprendizaje puede ser retardado por muchos trastornos emocionales, tales como niveles muy altos de ansiedad en los exámenes, resentimiento contra los deberes que impone el profesor o antipatía personal hacia un profesor. Además los estudiantes pueden sufrir otros sucesos emocionales más seriamente perturbadores cuya fuente está lejos de los salones de la escuela (Young, 1979; Blanco, 1997). Con esto se puede decir que la inteligencia no es una isla, ya que cualquier desequilibrio en lo emocional puede afectar notablemente el rendimiento en el aprendizaje.

Ejemplo de ello es que frecuentemente los padres son testigos del estudio que realizan sus hijos en casa, con una muy buena retención de contenidos; pero al llegar al examen, se cancela la posibilidad de evocar los aprendizajes por las cargas de tensión, como es el nerviosismo, el bloqueo emocional o la inseguridad. Cuántos alumnos se sienten muy frustrados por esa situación que suele ser frecuente en personas muy emocionales o vulnerables; o encontramos niños, adolescentes, e inclusive adultos, con gran abundancia intelectual y escasos resultados académicos o profesionales, por una deficiencia en el control y manejo de sus emociones. Dado esto, actualmente se ha propuesto el desarrollo de la inteligencia emocional como la responsable del éxito de una persona.

Por lo que hoy en día existe mucho interés por el desarrollo de la inteligencia y las emociones, es decir lo que llamamos Inteligencia Emocional; sin embargo, muchos de nosotros no hemos comprendido del todo a qué se refiere este término. Poseer una buena inteligencia emocional significa tener poder para detener la furia y la euforia, que desde la amígdala cerebral se propaga a todo el organismo; esto sólo es posible cuando podemos manipular bases químicas cerebrales, es decir, usando los neurotransmisores endógenos a través de un entrenamiento de control de nuestras emociones. Viendo los resultados de investigaciones realizadas en el área de la neurofisiología, se puede hablar de la importancia de la emoción: “a mayor emoción, mejor recuerdo y mayor comprensión”. La mente emocional, formada por la inteligencia musical rítmica y la memoria emocional, es la parte estimulante de todas las demás inteligencias y memorias; y no es posible olvidar cuando se aprende en la mente emocional. John Pierce descubrió que el recuerdo es mucho más perdurable cuanto más nos emociona. Pierce, de la Universidad de Harvard, trabajó seis años con niños, adolescentes y adultos; sus conclusiones fueron que la emoción es responsable del 70% del aprendizaje y la atención. Aún en adultos universitarios, el uso de las metáforas logró el 86%, y el de películas emocionantes el 91%; concluyendo así, que el

interés por un tema resulta de la emoción. Es por ello que a mayor emoción, mayor atención y mejor aprendizaje (Cruz, 1998).

Con lo mencionado anteriormente se puede decir que las emociones influyen en el aprendizaje y a través de ellas se puede aprender mejor; de ahí la importancia de identificar la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico. Esperando que este trabajo sea una aproximación teórica que contribuya tanto a la comprensión del concepto de Inteligencia Emocional, como a conocer la relación que tiene con el aprendizaje, para así poder contribuir en una educación emocional. Siendo el objetivo del presente trabajo analizar de qué manera, dentro del enfoque humanista, se ha relacionado la inteligencia emocional con el rendimiento académico.

En base a la información bibliográfica se hablará de las emociones, de la definición de emoción, su historia, así como del desarrollo emocional del niño, para conocer cómo es que éstas pueden influir en las conductas del infante. Posteriormente se abordará el tema de la inteligencia, qué es lo que significa, así como las diferentes concepciones que se han tenido sobre ella a lo largo de la historia hasta nuestra época, pasando por los diferentes tipos de inteligencia que varios autores han propuesto, concluyendo así con lo que hoy es nombrado como inteligencia emocional y la importancia de tenerla.

También se abordará el tema del rendimiento académico, a qué se le llama bajo y alto rendimiento académico y cómo es evaluado dentro de lo que es la educación primaria; en relación a esto se abordará el tema de la inteligencia emocional en la escuela, cómo las emociones repercuten en el rendimiento académico, así como la importancia de la educación de las emociones. Para finalizar se mencionan algunas sugerencias y actividades que contribuyan a la educación emocional del niño.

Capítulo 1

DESARROLLO EMOCIONAL

1.1 Antecedentes del concepto de emoción

La relación entre intelecto y emoción ha sido un tema cuestionado a lo largo de la historia, ejemplo de ello es que desde hace 2500 años Platón y Aristóteles debatieron la naturaleza de las emociones. Aristóteles definía la emoción como aquello que hace que la condición de una persona se transforme a tal grado que su juicio quede afectado, acompañado de placer y dolor. Entre las emociones mencionaba la cólera, la lástima, el temor, la alegría. También usaba el término pasión para referirse a la ira, al apetito, a la envidia, al gozo, al amor, al odio; así como a diversos estados acompañados de placer o dolor. De esta palabra “pasión”, se derivó la raíz griega que permitió describir algunas enfermedades y perturbaciones físicas (patologías), sentimientos conscientes como simpatía, empatía y apatía. Al igual que Aristóteles, los estoicos produjeron dos de las primeras descripciones de la emoción, evitando distinguir de manera tajante entre los elementos racionales (o cognoscitivos) de la emoción y los irracionales (o físicos), reconociendo que las emociones pueden ser ambas cosas en diferentes grados de complejidad, y que lo que caracteriza a muchas emociones es una fuerte creencia moral sobre cómo deben comportarse los demás.

Posteriormente otros filósofos y psicólogos produjeron muchas otras definiciones; pero a pesar de ello, la emoción no fue considerada como un tema filosófico importante. Las teorías sobre la emoción fueron expuestas dentro del contexto de temas más generales, como el análisis y clasificación de los fenómenos mentales en general y el origen del conocimiento moral.

En el siglo XVI, para Luis Vives (citado en Díaz, 1990), la palabra pasiones era apropiada sólo para emociones violentas como la ira, el temor, el horror, la agonía y el arrebatamiento.

Asimismo, los planteamientos de Descartes, Spinoza y Kant (siglo XVII), se citaba que las emociones eran pasiones o patologías que poseían la mente de los hombres y los hacían actuar irracionalmente; otros como Hume, por el contrario, aseguraron que las emociones regulaban la razón.

La teoría de Descartes sobre la emoción y la mente en general, se basaba en una distinción metafísica entre dos tipos de substancia: la mental y la física. La mente, según Descartes, es una substancia no extendida definida por sus propiedades de pensamiento y libre albedrío. Los cuerpos, en cambio, están extendidos en el espacio y sometidos a las leyes mecánicas de la física. Por lo que las emociones que son una subdivisión de ese grupo general de fenómenos psíquicos a los que Descartes llama “pasiones”, parecen estar divididas entre la mente y el cuerpo, pensando en las emociones como sentimientos de agitación física y excitación.

En el mismo siglo (XVII), Benedict Spinoza elaboró su teoría de la emoción en reacción a lo escrito por Descartes; sin embargo su teoría era un eco de la que elaboraron los estoicos, particularmente Crisipo y Séneca, mil años antes. Los estoicos veían las emociones como juicios errados sobre el mundo, como formas falsas y destructivas de ver la vida y sus infortunios. Spinoza pensaba que el mundo estaba totalmente determinado, es decir, fuera de nuestro control; por lo que su concepto de sabiduría es el autocontrol, una negación a ser movido por la emoción, un intento de anteponer la razón a la emoción. Asimismo, al igual que los estoicos, vio las emociones como una especie de pensamientos defectuosos sobre el mundo; y las definió como modificaciones del cuerpo, que aumentan o disminuyen nuestros poderes activos. También dice que todas las emociones están definidas fundamentalmente por referencia al placer y el dolor, distinguiendo emociones pasivas, que se originan fuera de nosotros, de las emociones activas, que son el resultado de nuestras naturalezas y de un sentido placentero. Todos los males de la vida, nos dice Spinoza, se deben a las emociones pasivas, que nos causan dolor y hacen bajar nuestra vitalidad (Calhoun y Solomon, 1989).

Hutcheson, Kant y Hume (siglo XVIII) elaboraron teorías de la emoción en respuesta a preguntas sobre la motivación moral y el conocimiento. Hume pasa por alto los acompañantes fisiológicos de la emoción; de hecho, en su opinión, las emociones difieren de los dolores y placeres físicos, en cuanto a que las emociones no necesitan ir acompañadas de sensaciones físicas definidas y localizables, y en cambio todo dolor tiene localización física. David Hume fue el primer filósofo que puso atención al papel que juegan las ideas y las creencias en generar las emociones, así como el primero en insinuar la idea de que las emociones siempre se sienten respecto a un objeto. Definía la emoción como diversos grados de agitación física y posiblemente mental, distinguiendo entre emociones “calmadas”, como los sentimientos morales que abarcan poca agitación, y emociones “violentas”, como la cólera y el amor; también las clasifica dentro de dos categorías generales: directa (el gozo, el dolor y la esperanza) que son causadas por sentimientos de placer y dolor, e indirecta (amor, odio y

orgullo) las cuales son causadas por placeres o dolores más ciertas creencias sobre el objeto y su asociación con alguna persona.

Sin duda, uno de los estudios más controversiales fue el de Darwin en 1872 (cit.en Calhoun y Solomon, 1989) con su obra sobre la expresión de las emociones en el hombre y el animal, en donde planteó una interpretación evolutiva de la forma en la que reaccionamos emocionalmente, según la cual estaba relacionada con la lucha de vida o muerte por la supervivencia y con la reproducción de la especie, aunque también se hizo evidente que algunas expresiones emocionales carecían de utilidad biológica, tales como el llanto y la risa. Darwin formuló tres principios para explicar el origen de las conductas emocionales:

1° Principio de los hábitos útiles asociados; en el cual argumenta que algunas conductas emocionales se originaron en intentos deliberados por aliviar sensaciones o satisfacer deseos.

2° Principio de la antítesis; algunas conductas emocionales surgen como la antítesis de conductas útiles relacionadas con emociones opuestas; por ejemplo, el movimiento de la cola de un perro no nos sirve, en contraposición a que si vemos que la cola del perro esta erecta, para nosotros sería un indicador de que el perro tal vez está enojado.

3° Principio de la acción directa del sistema nervioso excitado sobre el cuerpo; aunque algunos cambios fisiológicos, como inhalar aire con fuerza, pueden servir para prepararse para la acción, otros cambios fisiológicos, como ruborizarse o palidecer, aparentemente no tienen ningún propósito útil, sino más bien son el resultado de la excitación corporal de una persona durante una experiencia emocional.

Con esto se puede decir que Darwin, aparentemente estaba de acuerdo con los teóricos de la sensación y con los fisiológicos en que las emociones son experiencias internas y privadas, encontrando eco en teorías posteriores, como las de James y Dewey.

Más adelante, William James publicó en 1884, "Mind", en donde consideró a la emoción como una experiencia consciente que se caracterizaba por la conciencia de cambios corporales; es decir, que los estímulos desencadenaban reacciones corporales periféricas que al ser percibidas constituían las emociones. Afirmación, que de acuerdo a Young (1979), suscitó la discusión filosófica sobre la relación mente-cuerpo, ya antes mencionada por Descartes. Tal controversia fue eje central de varios estudios, en diferentes disciplinas. En Psicología, Wundt, formuló una teoría tridimensional del sentimiento, constituida por: 1) excitación-calma, 2) agrado-desagrado y 3) tensión-relajación. Asimismo un investigador danés, Carl Lange, llegó a conclusiones similares a las de James; aunque Lange consideraba

que las sensaciones eran producto de movimientos viscerales, en donde los movimientos son estimulados por la percepción del objeto. Esta concepción de las emociones es conocida con el nombre de teoría James-Lange.

Posteriormente en E.U.A. y Europa, ya para finales del siglo XIX y principios del XX, se da paso a los llamados “Métodos expresivos”, reconociendo que los sentimientos y emociones conscientes se expresaban al exterior con cambios corporales y en la conducta; así estudios experimentales sobre agrado y desagrado intentaron encontrar correlaciones entre sentimientos subjetivos y sus manifestaciones fisiológicas. Finalmente no se obtuvo el éxito deseado y esto se atribuyó al uso de la técnica introspectiva.

Con la revolución conductista, el estudio subjetivo de los sentimientos perdió validez. John B. Watson definió la emoción como un patrón de conducta que implicaba músculos y glándulas, dejando de lado el método de la introspección.

En Fisiología (y después en Psicología), W. B. Cannon en 1927, bajo el concepto de “homeostasis”, establecía a los sentimientos como signos de alteración del equilibrio fisiológico que reclamaban mecanismos y estrategias de adaptación. Cannon presentó objeciones a la teoría de James-Lange, diciendo que los fenómenos corporales no parecen diferir de una emoción a otra, y que las actividades viscerales no son sentidas de un modo muy exacto, dado que se necesita un cierto tiempo para que tengan lugar los cambios viscerales. Para comprobar esto C. S. Sherrington hizo un experimento en donde operó a un perro, despojándolo de todas las sensaciones seccionando la médula espinal y el nervio vago, de manera que los nervios viscerales ya no podían ser excitados desde el cerebro, a pesar de lo cual se observó que cuando se le provocaba ira, permanecía como antes; demostrando que la conducta emocional no depende de las sensaciones viscerales. A su vez Marañón y Cantril (cit. en Wolff, 1953) observaron que la administración de adrenalina produce sensaciones viscerales, pero ninguna emoción. Los experimentos de otros investigadores, como W. E. Blatz y W. M. Marston (cit. en Wolff, 1953), demostraron que la emoción aparece más rápido que los cambios viscerales. Por lo que Cannon desecha la teoría James-Lange.

Por su parte Cannon sostenía que la única área del mecanismo corporal necesario para experimentar la emoción es el cerebro; situando el centro emocional en la región inferior, es decir, en el tálamo. Dicha teoría mantiene que los impulsos se transmiten a lo largo del sistema nervioso hasta la corteza, de este modo varias actividades emocionales son estimuladas simultáneamente por una situación emotiva que produce una actividad emocional.

Esta teoría fue ampliada por Bard en 1934 por lo que se le designa a menudo como la teoría Cannon-Bard.

A su vez, en Filosofía, el inglés Bertrand Russell, propuso la teoría de activación-cognición, en la que sugería que la experiencia emocional era el producto de la activación fisiológica combinada con acontecimientos desencadenantes de orden cognoscitivo, teoría que se dejó de lado.

Después de James y Cannon; John Dewey por el año de 1934, argumentó que la idea de Darwin de la expresión no explica por qué ciertas conductas caracterizan a ciertas emociones, diciendo que sólo para el observador las conductas parecen expresar emociones; y en lugar de hablar de expresión, Dewey se refiere a experiencia, que para él era principalmente una interacción con el propio ambiente, y por consiguiente hacer y sentir eran también experiencias significativas; analizándola en términos de conflicto y armonía. Dewey también critica la teoría de James porque no explica a qué se debe que las emociones sean tan significativas en nuestras vidas, argumentando así que las emociones son formas de experimentar el mundo, que están dirigidas hacia cosas del ambiente que poseen cualidades emocionales que nos atemorizan, alegran o entristece. También añade el énfasis de Darwin en el valor que tiene la conducta emocional para la supervivencia, y el énfasis de James en los trastornos fisiológicos a su propio énfasis en el papel de la solución de problemas en nuestra experiencia.

Dewey da una definición de emoción dividida en tres partes: 1) un quale o “sentimiento”(temor, gozo, tristeza, alegría, amor), 2) una disposición o una forma de comportarse, y 3) un componente intelectual, o la idea del objeto de la emoción.

Hacia el año de 1969, Stanley Schachter y Jerome E. Singer, dos psicólogos experimentales, creen que la teoría de James debe ser sustituida por otra teoría más cognoscitiva de las emociones. La emoción puede ser un estado corporal de excitación, pero debe haber también otros factores que den razón de la variedad de nuestras emociones y de nuestra capacidad para distinguirlas. La teoría de la emoción de Schachter-Singer tiene dos elementos: el componente psicológico jamesiano de la excitación, y un componente “cognoscitivo” que determina cómo se clasifican las emociones y se distinguen unas de otras (también conocida como teoría de “los componentes” de la emoción). El primer componente se puede medir con bastante precisión, y el segundo es complejo y difícil de cuantificar. A través de los experimentos que realizaron estos psicólogos se plantearon la hipótesis de que las

emociones son una combinación de factores fisiológicos y cognoscitivos, concluyendo que un sujeto identifica los estados de excitación fisiológica en términos de las cogniciones que se le ofrecen y que una explicación completamente satisfactoria hace que no sea tan necesario identificar el propio estado en términos emocionales. Sin embargo, Schachter y Singer reiteran la tesis de James de que un individuo reaccionará emocionalmente sólo en la medida en que experimenta un estado de excitación fisiológica.

Por otra parte, Freud no elaboró una teoría de la emoción como tal, sin embargo con su teoría psicoanalítica cambió la idea de las emociones y de los tipos de fenómenos que se explican en la teorías de la emoción. Freud, a menudo se refirió a las emociones como “afectos”, por lo cual generalmente quiso decir una sensación, un “sentimiento sentido” o “el aspecto subjetivo consciente de una emoción”; como tal, negó que una emoción pueda ser inconsciente. También describe ambiguamente una emoción simplemente como un tono de sentimiento o como un complejo que incluye no sólo un sentimiento sino también un instinto que lo motiva y una idea que lo dirige hacia un objeto.

En la obra de Freud (cit. en Calhoun y Solomon, 1989) es posible distinguir tres formas diferentes de ver la emoción, basadas en los tres componentes de instinto, idea y afecto:

1. Una emoción es ella misma un instinto o un impulso innato, esencialmente inconsciente.
2. Una emoción es un instinto más una idea: una emoción llega a ser inconsciente cuando la idea se separa de su instinto, de tal manera que la persona podría experimentar sin saber cómo o por qué.
3. Una emoción es simplemente un efecto, un sentimiento, o simplemente un producto derivado de los procesos de la mente. Por lo que una emoción no puede ser inconsciente, aunque sus causas puedan serlo.

Como se ha visto, las teorías de la sensación (Hume) y las teorías fisiológicas (Descartes, James) hacen hincapié en el sentimiento real de una emoción, aunque no están de acuerdo en si es principalmente un sentimiento psicológico o un sentimiento de cambios fisiológicos reales. En las teorías conductuales, las emociones son analizadas ya sea como la causa de esas conductas (Darwin) o como algo que consiste sólo en patrones de conducta (Dewey). Con las teorías evaluativas de Brentano y Scheler se comparan las actitudes en pro y en contra de las emociones (sentir agrado, desagrado, amor, odio) y los juicios de valor positivos o negativos. Por ejemplo, Sartre y Solomon, decían que las emociones son o se

parecen a juicios de valor o creencias no expresados; pero, según Hutcheson y Scheler por el año de 1934, decían que, las emociones son percepciones de valor análogas a las percepciones sensoriales de los colores y los sonidos. Finalmente las teorías cognoscitivas, se enfocan en la conexión entre las emociones y nuestras creencias sobre el mundo, nosotros mismos y los demás; es decir, ven a las emociones como respuestas reflejas inmediatas a situaciones sin el intermediario de una interpretación o cognición. Hume, Schachter y Singer argumentan que las creencias causan emociones, y muchos teóricos evaluativos argumentan que las emociones son en parte creencias. En otro conjunto de teorías cognoscitivas (Errol Bedford, cit. en Calhoun y Solomon, 1989) más contemporáneas se postula una conexión lógica entre la emoción y la cognición argumentando que las emociones presuponen creencias evaluativas y objetivas, y que cada tipo de emoción tiene un conjunto de creencias típicas, pero la ventaja de la teoría cognoscitiva es que hace posible analizar la racionalidad de las emociones. Presentando a continuación un resumen de algunas aportaciones que han sido significativas en la elaboración de la teoría de las emociones.

Siglo - Año	Precursor	Aportación
Hace 2500 años	Aristóteles	Definía a la emoción como aquella condición que hace que una persona cambie su estado, usando el término pasión.
S. XVII	Descartes	Pensaba en la emoción como un estado de agitación física.
	B. Spinoza	Las emociones son pensamientos defectuosos sobre el mundo que modifican el cuerpo. Distingue emociones pasivas, que se originan afuera de nosotros, de las activas que son resultado de un sentido placentero.
S. XVIII	Hume	Decía que las emociones siempre se sienten respecto a un objeto, y que son diversos grados de agitación física y posiblemente mental (emociones calmadas y violentas).
1872	C. Darwin	La emoción está relacionada con la supervivencia.
1884	William James	Experiencia consciente de cambios corporales, suscitando la discusión filosófica sobre la relación mente - cuerpo.
	Lange	Atribuía que las sensaciones eran producto de movimientos viscerales, en donde los movimientos son estimulados por la percepción del objeto.
	J. Watson	Definió la emoción como un patrón de conducta que implicaba músculos y glándulas; perdiendo validez el estudio de los sentimientos de manera subjetiva.
1934	Canon-Bard	Situaba a las emociones en la region inferior del cerebro (el tálamo).

	John Dewey	Emoción: forma de experimentar el mundo, a través de un quale o “sentimiento”(temor, gozo, tristeza, alegría, amor), una disposición o una forma de comportarse y un componente intelectual, o la idea del objeto de la emoción.
1969	Schachter y Singer	Las emociones son una combinación de factores fisiológicos y cognoscitivos; reiterando la tesis de James de que un individuo reaccionará emocionalmente sólo en la medida en que experimenta un estado de excitación fisiológica.

Tabla 1. Aportaciones a la teoría de las emociones

Hasta aquí, se ha escrito sobre las diferentes concepciones y significados que se le ha dado a la emoción; desde la época de los griegos con Aristóteles, hasta las teorías cognoscitivas con Hume, Schachter y Singer. Sin embargo las emociones se siguen estudiando, ya que existen otros planteamientos recientes sobre su definición y qué parte del cuerpo las provoca.

Por ejemplo, Díaz (1990) propone que la emoción es una experiencia subjetiva de orden afectivo que surge en respuesta a diversos estímulos, es decir, son fenómenos complejos, adaptativos, vinculados estrechamente al intelecto, lo que denota el fuerte componente social. Desde esta perspectiva, también se establece que todos contamos con un repertorio emocional básico, y que se requiere de un aprendizaje completo sobre la modulación y regulación de las emociones, sobre la manera de experimentarlas en toda su nitidez y sobre el modo apropiado de expresarlas. Asimismo cita datos de la investigación de Georges Rey realizada en 1980, quien identifica siete componentes de los estados emocionales:

1. El cognoscitivo, dada su conexión con creencias y conceptos.
2. El cualitativo o vivencial.
3. El conductual.
4. El fisiológico por su relación con el sistema endocrino y autónomo.
5. El contextual por el que se identifica a la emoción por su desarrollo e historia vital.
6. El etiológico en referencia a sus causas.
7. El relacional, por la compleja red de interacciones que los sentimientos forman entre sí.

También Averill (1988) identifica cinco componentes de los estados emocionales:

1. El potencial biológico y social; constituido por los sistemas conductuales especificados para una respuesta correcta, como con los instintos, que incluyen las capacidades reproductivas, agresivas y afiliativas como el factor individual del temperamento, potenciales ampliamente codificados en los símbolos, artefactos y costumbres de una sociedad, en su cultura.
2. Los rasgos individuales de la personalidad.
3. La habilidad particular que incluye factores de aprendizaje y entrenamiento.
4. La activación de un estado emocional específico y que depende de una interacción entre un estímulo determinado con los niveles generales e individuales anteriores y tiene una duración relativamente breve.
5. Y el nivel más concreto de las respuesta exhibidas durante la emoción y que depende de los niveles anteriores y de las restricciones del momento circunstancial.

Esta hipótesis que analiza los niveles de organización de las emociones coincide con los trabajos de investigadores como Arnold, (1960); Frijda (1988) y Lazarus (1991) (cit. en Sroufe, 1998), quienes no sólo valoran la excitación o características del estímulo externo sino el suceso en su contexto total, con base en el significado personal de tal suceso para el sujeto; factor importante si se toma en cuenta que las emociones reciben influencia de los contextos sociales y se presentan primordialmente en ellos, creándose socialmente en el curso de la interacción diádica. En este sentido, Sroufe (1998) dice que el estudio de las emociones implica el estudio del desarrollo cognitivo; y desde que la emoción es definida en términos de relación subjetiva entre la persona y el suceso, siempre está implícito el conocimiento. De acuerdo con Piaget (1969), la emoción (afecto) y conocimiento son indisolubles. Así el desarrollo emocional y el cognitivo son dos aspectos diferentes del proceso de transacción entre la persona y el entorno.

Asimismo, Lazarus (1991) plantea el esbozo de algunos principios generales de la naturaleza de la emoción, en su teoría relacional-cognitiva-emocional:

- T Un primer principio es que hay que pensar el proceso emocional en términos de sistemas, como una configuración organizada de variables antecedentes, medias y resultantes, las cuales son interdependientes, ya que ningún aspecto puede considerarse por sí solo.

- T El segundo principio tiene que ver con el desarrollo emocional; ya que se plantea que no sólo se hacen accesibles las nuevas emociones en el repertorio durante los primeros meses y años de vida, sino que también hay cambios fundamentales en el proceso emocional. La emoción surge en distintas formas y es influida por diferentes factores en desarrollo. Tomando en cuenta que con el desarrollo, los individuos despliegan formas distintas y características de reaccionar a la estimulación, de modular la excitación y de expresar la emoción.
- T El tercer principio es el de “especificidad”, que afirma que el proceso emocional es distintivo para cada emoción en particular. Ya que si las emociones son a menudo mezclas complejas, también hay afectos diferenciales.
- T Cuarto principio: las emociones son procesos dinámicos, ya que las emociones entran en juego no tanto por la presencia de condiciones favorables o desfavorables, sino por cambios reales o esperados en condiciones favorables.
- T El quinto es un principio relacional que afirma que cada emoción está definida por un significado relacional único y específico. Y dichos significados varían según la emoción, la persona, la valoración orientada por la experiencia del acontecimiento por parte de la persona.

A este respecto Bisquerra (cit. en Vallés y Vallés,2000), menciona que la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Expone que las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno, es decir, que son reacciones a la información (conocimiento) que se recibe en la relación con el entorno. La intensidad va en función de las evaluaciones subjetivas que se realizan sobre cómo la información recibida va a afectar el bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción del ambiente que lo provoca. Una emoción depende de lo que es importante para la persona; si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales como la fobia, el estrés, la depresión, entre otros; con lo que se observa que la emoción involucra al pensamiento, al estado psicofisiológico del cuerpo, al afecto y a la acción (reacción) explosiva.

A pesar de esto sería un error pretender que se ha llegado a un acuerdo sobre lo que se puede considerar como emoción, sin embargo, se pueden dar algunas definiciones:

- % La palabra emoción significa movilizar, poner en movimiento al organismo. Es un estado en el que el organismo es sacado de su equilibrio manifestándose por un trastorno de la actividad muscular y glandular. También son estados internos que se caracterizan por cogniciones, sensaciones, reacciones fisiológicas y conducta expresiva muy propios; estos estados tienden a aparecer repentinamente y a ser difíciles de controlar (Wolff, 1953).
- % El Oxford English Dictionary define la emoción como cualquier agitación y trastorno de la mente, el sentimiento, la pasión; cualquier estado mental vehemente o excitado (cit. en: Goleman, 1995).
- % Goleman (1995) utiliza el término emoción para referirse a un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar.
- % También han sido definidas como estados de excitación que perturban el comportamiento habitual (Cofer, 1997).

A pesar de estas definiciones, algunos filósofos han tratado de distinguir entre las emociones y los estados de ánimo, entre las emociones violentas de poca duración y las emociones calmadas de larga duración; a la par algunos fisiólogos y psicólogos han tratado de ubicar la parte del cuerpo que es responsable de controlarlas.

Sin embargo, aquí se entenderá por emoción: al estado del cuerpo que nos mueve a comportarnos de determinada manera, en donde intervienen cambios fisiológicos.

1.2 Localización de las emociones

Una de las primeras personas en hacer una localización de las emociones fue Lange (cit. en Davidoff, 1984), quien decía que las sensaciones son producidas por movimientos viscerales. Mientras que Cannon (cit. en Davidoff, 1984) se oponía a esto, sugiriendo que la única parte corporal que podía producir las emociones era el cerebro, más específicamente la parte posterior (lo que conocemos como tálamo).

Después, con la teoría propuesta por Papez en 1937 (cit. en Arnold, 1970) se insistía en que deberían existir centros corticales de la emoción; fue la primer teoría que sugería un mecanismo cerebral definido y activado durante la emoción. Papez decía que los impulsos sensoriales toman tres rutas principales desde el tálamo hasta la corteza: una es la “corriente del pensamiento”, pasando por la corteza cerebral lateral; la segunda “es la corriente del

movimiento”, del tálamo dorsal hasta el lóbulo frontal; la tercera es “la corriente del sentimiento”, desde el tálamo central hasta el hipotálamo. Asimismo, decía que la expresión emocional es conducida por tractos hipotalámicos que entra en el tronco cerebral y hace la conexión con las neuronas motrices simpáticas de la médula espinal, es decir, supone una región cortical que conduce la experiencia de la emoción, ya sea sobre la base de una sensación simple o de una experiencia psicológica compleja para la cual surgiría un mecanismo mediador.

Posteriormente McLean en 1949 (cit. en Arnold, 1970), acuña el concepto de “cerebro visceral”, para referirse al área del hipocampo, que se ocupa en gran parte de funciones viscerales y emocionales; esta región del cerebro parece estar situada de tal manera que pueda correlacionar todas las formas de percepción internas y externas.

En general, se ha escrito que en la expresión de las emociones intervienen tres componentes fisiológicos (Davidoff, 1984):

1. El *sistema nervioso central*: que se encarga de activar, regular e integrar las reacciones que aparecen durante la emoción. El *neocórtex*, *neocorteza* o *corteza cerebral* participa en la identificación, evaluación y toma de decisiones en el caso de los datos sensoriales y las conductas que le siguen. A su vez, la *formación reticular*, una red de células nerviosas en el tallo cerebral alerta a la corteza para recibir información sensorial. El *sistema límbico*, un grupo de circuitos entrelazados que se encuentran en lo profundo del núcleo cerebral, desempeña un papel regulador de las emociones. Una de las estructuras límbicas, el *hipotálamo*, es el responsable de activar el sistema nervioso simpático ante cualquier emergencia. El hipotálamo participa también en el temor y enojo, al igual que en el hambre, sexo y sed. Otros centros límbicos como las amígdalas y los tabiques toman alguna parte en la ira, placer, dolor y temor.
2. El *sistema nervioso autónomo*: durante una emoción intensa las personas a menudo sienten una turbulencia interna, tal vez pulsaciones rápidas, los músculos tensos, temblores y señales similares. Estas reacciones se llaman reacciones autónomas porque se inician en el sistema nervioso autónomo.
3. Las *glándulas suprarrenales*: que están situadas arriba de los riñones. Cuando sobrevienen experiencias que provocan emoción, las glándulas suprarrenales descargan las hormonas *adrenalina* y *noradrenalina*. Estos mensajeros químicos estimulan muchos de los centros que

ya ha activado el sistema nervioso simpático. Estas hormonas se segregan continuamente, mientras el cuerpo permanece en estado extremadamente alerta y activo; es decir, hasta que haya pasado la crisis o hasta que quede exhausto.

A partir de esto se han hecho más investigaciones, encontrando que las estructuras límbicas (el hipocampo y la amígdala) se encargan de la mayor parte del aprendizaje y el recuerdo; es decir, el hipocampo y determinadas partes del neocórtex pueden almacenar un recuerdo, pero aquello que nos hace que revivamos un acontecimiento, corresponde a la amígdala. Por ejemplo, el hipocampo y la corteza registran todos aquellos acontecimientos de nuestra vida, pero gracias a la amígdala adquieren una importancia y significado, lo que hace que recordemos algunos acontecimientos mejor que otros.

Anatómicamente el neocórtex es la cubierta envolvente del cerebro, compuesta por seis capas de neuronas; y la importancia de esta parte está en que es responsable de las funciones intelectuales, pero combinado con la amígdala interviene en la vida emocional; es decir, a los lóbulos prefrontales y frontales les corresponde la asimilación de las emociones por el neocórtex, también les corresponde llevar a cabo aquellas respuestas adecuadas a las distintas situaciones de índole emocional.

Joseph LeDoux (cit. en Goleman, 1995; Campos, 2001) un neurólogo neoyorquino, fue el primero en descubrir el papel que juega la amígdala en las reacciones emocionales que presenta el hombre frente a ciertas incitaciones del medio. La investigación de LeDoux explica cómo la amígdala puede ejercer control sobre lo que hacemos, incluso mientras el cerebro pensante (el neocórtex) está intentando tomar una decisión; ya que la red de conexiones nerviosas de la amígdala le permite, durante una emergencia emocional, atraer y dirigir en gran parte al resto del cerebro, incluyendo la mente racional; también ha demostrado que las señales sensoriales del ojo y el oído viajan primero al tálamo y luego (mediante una sinapsis) a la amígdala; una segunda señal del tálamo se dirige a la neocorteza, el cerebro pensante, lo cual permite a la amígdala responder antes que el neocórtex, que elabora la información mediante diversos niveles de circuitos cerebrales antes de percibir plenamente e iniciar una respuesta más adaptada.

Como se ha escrito, la antigua teoría sostiene que a partir de la neocorteza las señales son enviadas al cerebro límbico, y de allí la respuesta apropiada se difunde por el cerebro y el resto del cuerpo. Así es como funciona la mayor parte del tiempo, pero LeDoux descubrió un conjunto más pequeño de neuronas que se conduce directamente desde el tálamo hasta la

amígdala. Esta vía más pequeña y corta permite a la amígdala recibir algunas entradas directas de los sentidos y comenzar una respuesta antes de que queden completamente registradas por la neocorteza. La amígdala puede albergar recuerdos y repertorios de respuestas que se efectúan sin saber exactamente por qué se hace, porque el atajo desde el tálamo hasta la amígdala evita completamente el neocórtex. Este desvío parece permitir que la amígdala sea un depósito de impresiones y recuerdos emocionales de los que nunca fuimos conscientes. La investigación de LeDoux y otros neurólogos parece sugerir que el hipocampo, que ha sido durante mucho tiempo considerado la estructura clave del sistema límbico, está más comprometido en registrar y dar sentido a las pautas de percepción que a las reacciones emocionales. La principal función del hipocampo está en proporcionar una memoria perfecta del contexto, que es vital para el significado emocional. En resumen, mientras el hipocampo recuerda los datos simples, la amígdala retiene el clima emocional que acompaña a esos datos.

Al igual que LeDoux, en los trabajos del Dr. Antonio Damasio (cit. en Campos, 2001) se muestra una relación entre la amígdala y el neocórtex, que intervienen en la generación de emociones; “. . . a la amígdala, le corresponde el conferir significados emocionales a los diversos acontecimientos y vivencias, registrar las experiencias vitales en clave de emotividad; así como el establecimiento de una sintonía emocional con el entorno” (p.17)

1.3 Emociones básicas

Además de las características fisiológicas de la emoción, también se pueden considerar sus “características conductuales”, como son las expresiones faciales, que en todos los seres humanos e incluso en aquellas personas que están muy lejos de la civilización y no han tenido contacto con otras, expresan felicidad con una sonrisa; expresan pena y dolor con la boca entornada hacia abajo y enojo con el rostro enrojecido. A su vez, los ciegos y sordos de nacimiento (personas que nunca han visto ni escuchado las emociones de otras personas) expresan sus afectos con estas mismas señales. Pero algunas veces es difícil detectar emociones a partir de las expresiones faciales; como lo ha sugerido Gray Schwartz (cit. en Davidoff, 1984), quien dice que, muchas situaciones provocan emociones diferentes, no sólo una.

Schlosberg (1954, cit. en Cofer, 1997) ha trabajado con una serie de fotos que representan las expresiones faciales que parecen ocurrir en la emoción. Distribuía unas láminas en grupos, según fueran las categorías emocionales reflejadas en la lámina; así tenía en un mismo grupo todas las caras que reflejasen disgusto, en otro todas las que reflejaran

alegría y así sucesivamente. Posteriormente se evaluaron las fotos de acuerdo a dimensiones opuestas (desprecio, amor-regocijo-feliz, sorpresa, miedo-sufrimiento, ira-determinación y disgusto). Los resultados mostraban que determinadas categorías emocionales básicas conforme a las cuales habían sido clasificadas las láminas, caían en torno a una superficie oval, cuyas polaridades estaban constituidas por grupos de placer-displacer y de atención-rechazo. También Davitz (1969, cit. en Cofer, 1997) ha tratado de determinar las emociones básicas; comenzó por pedir a un gran número de personas que describieran las experiencias emocionales que hubieran tenido, a continuación extrajo una lista de 556 afirmaciones que ofrecen una especie de lista de los diversos aspectos de una experiencia emocional. Un análisis posterior condujo a Davitz a proponer cuatro dimensiones básicas: la activación, la relacionalidad, el tono hedónico y la competencia. Aun cuando estos análisis dimensionales no reduzcan el número de emociones, nos dan a entender que las emociones no son independientes entre sí sino que contienen rasgos comunes o indican grados o aspectos de dimensiones básicas .

Vallés y Vallés (2000) establecen dos componentes: el conductual, que es el expresivo, manifestado a través de conductas motoras, gestos faciales o expresiones verbales; y el componente cognitivo, basado en pensamientos, creencias, atribuciones y razonamientos que los sustentan y dirigen. El otro componente de la emoción es el “psicofisiológico”, ya que se ha observado que las emociones producen respuestas somáticas caracterizadas por alteraciones funcionales en los distintos aparatos, sistemas, músculos y órganos del cuerpo. En lo referente a las “características cognitivas de las emociones”, es fundamental el papel que juegan los pensamientos del sujeto para evocar y mantener las emociones, así como el impacto emocional que se manifiesta en el comportamiento.

Entre las categorizaciones que se han ido realizando en torno a las emociones, están las llamadas “básicas” o “innatas”, entre las cuales se citan a la alegría, la ira, la sorpresa, el miedo y el asco o desprecio; mismas que también se consideran universales, porque se encuentran en todas las personas, desde su nacimiento, y se combinan para formar otras emociones más complejas. Y de acuerdo a Vallés y Vallés, estas emociones básicas son consecuencia de la actividad de determinados circuitos neuronales del hipotálamo y del sistema límbico, desarrollados en las primeras etapas de la evolución del cerebro de los mamíferos para responder de forma inconsciente ante estímulos de especial relevancia para la supervivencia de los individuos. Mencionan que la función de dichos circuitos es la activación y/o inhibición de patrones específicos de respuestas, es decir, cogniciones, cambios

somáticos y vegetativos; y como consecuencia de esta activación/inhibición organizan y guían la conducta del sujeto.

También Descartes hizo una lista de seis emociones básicas: asombro, amor, odio, deseo, gozo y tristeza; considerando que todas las demás estaban compuestas por éstas. El conductista John Watson, mencionó solo tres emociones básicas : cólera, temor y amor. Spinoza sugirió que los celos son una combinación de odio y envidia. Pero, hasta la fecha los investigadores continúan discutiendo acerca de qué emociones pueden considerarse básicas o primarias, a partir de las cuales surgen todas las combinaciones o incluso si en realidad existen esas emociones básicas. Sin embargo, por razones prácticas y porque todos las reconocen se tomarán en cuenta las siguientes (clasificación hecha por Goleman), que a su vez agrupan a otras:

- Ira:** furia, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, aflicción, fastidio, irritabilidad, hostilidad, tal vez en el extremo, violencia y odio patológicos.
- Tristeza:** congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación y, en casos patológicos, depresión grave.
- Temor:** ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror; a nivel psicopatológico, fobia y pánico.
- Placer:** felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sensual, estremecimiento, embeleso, gratificación, satisfacción, euforia, extravagancia, éxtasis.
- Amor:** aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración.
- Sorpresa:** conmoción, asombro, desconcierto.
- Disgusto:** desdén desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, repulsión.
- Vergüenza:** culpabilidad, molestia, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación y contrición.

Como ya se ha mencionado, las emociones se reconocen en cualquier parte del mundo. Esta universalidad de las expresiones faciales con respecto a la emoción fue probablemente advertida en primer lugar por Darwin, que las consideró una prueba de que la evolución había impreso estas señales en nuestro sistema nervioso central, lo cual se ve reflejado espontáneamente en los niños pequeños, ya que existen autores que consideran que desde que nacemos se empiezan a reconocer las emociones; dando pie a la existencia de un desarrollo emocional.

1.4 Desarrollo emocional en el niño

A veces, en los niños pequeños es difícil interpretar el llanto, la sonrisa y otras formas de respuesta. Determinar qué emociones experimentan los niños desde que nacen, ha dado lugar a controversias. Es fácil saber cuando no está contento, pero es difícil saber las otras emociones que siente y a qué edad se desarrollan tales sentimientos. Primero se había considerado que los niños tenían un única emoción, la excitación indiferenciada o quizá tres: amor, ira y miedo.

Se ha descubierto que los bebés muestran un conjunto de sentimientos diferenciados, de forma que los adultos que no conocen a los bebés pueden distinguir en ellos una variedad de emociones. Esto se demuestra en el experimento realizado por Izard, Huebner, Risser, McGinnes y Dougherty en 1980 (cit. en Davidoff, 1984), en donde se les pedía a personas voluntarias (no expertas) que identificasen las 30 expresiones faciales de diferentes niños. Los voluntarios fueron capaces de identificar con precisión las expresiones de alegría, tristeza, interés y miedo, y en menor grado las de ira, sorpresa y disgusto. Pero cuando estas personas eran entrenadas sus respuestas eran más precisas. Lo que parece indicar que los niños mostraban diversidad de sentimientos y el hecho de que las expresiones de los niños se parecieran a las de los adultos en situaciones similares proporciona la base para atribuir emociones semejantes en los niños.

Los niños pueden llorar por muchas razones, pero si consiguen ayuda al parecer son capaces de obtener un mayor grado de confianza en sí mismos, a partir del conocimiento de que pueden influir en sus vidas; por lo que al final de primer año, los niños cuyos cuidadores respondan rápida y cariñosamente a los llantos, llorarán menos. También la sonrisa de un niño es otro poderoso medio de comunicación. Por lo regular los niños responden a las sonrisas de los adultos, y estas sonrisas recíprocas irán en aumento. Los bebés sonrían a la semana de edad, más frecuentemente al mes, y a los tres meses y medio sonrían más a rostros familiares que a los no familiares; en esta edad ríen ruidosamente al ser besados en el estómago, al oír ciertos sonidos o cuando ven a sus padres hacer cosas poco usuales. La risa es una señal de desarrollo cognitivo: al reírse de lo inesperado, los niños muestran que saben qué es lo esperado (Papalia y Wendkos, 1988). Por lo tanto, podemos ver cómo las expresiones emocionales son señales de un desarrollo cognitivo.

Vallés y Vallés (2000), establecen que el desarrollo de las emociones se da de forma paralela al desarrollo cognitivo y al desarrollo moral; que el aprendizaje emocional tiene lugar desde los primeros meses de vida del niño, por lo que proponen la siguiente secuencia:

En el nacimiento las emociones que se consideran innatas o están presentes son las de “supervivencia”, es decir, el llanto, la sonrisa, el interés y el disgusto. En los siguientes 8 ó 9 meses, el desarrollo emocional adquiere las funciones de comunicación con padres o cuidadores.

La experimentación del estado de calma o placer en los bebés se produce como consecuencia de aliviar molestias ocasionadas por la orina o las heces. También por satisfacer las necesidades de hambre (sentirse colmado) y por reducir la tensión muscular (calmarse al cambiarlo de postura).

En el primer mes, aparecen las caricias como respuesta al placer visceral.

En los tres primeros meses, los bebés reconocen en los demás, emociones positivas como la alegría y emociones negativas como el enfado. Responden al arrullo.

A esta edad aparece la sonrisa social, que induce a que el adulto le estimule socialmente de manera continua; esta sonrisa se va haciendo más específica y diferencial con respecto a la de los padres o los cuidadores. También se producen reacciones por sobresalto como un inicio de la ansiedad ante los ruidos súbitos; y aparece el susto como respuesta ante los estímulos bruscos. Desde los dos a los cinco meses, los bebés desarrollan la capacidad de discriminar entre expresiones faciales de contento, de rabia o de sorpresa.

A los cuatro meses, ríe cuando manipula sus juguetes; y ya discrimina entre un gesto furioso y un gesto de tristeza.

A los cinco meses, empieza a desarrollar el interés (con el que ya se encontraba al nacer), como búsqueda de estímulos nuevos hacia todo lo que lo rodea. Aparece la sorpresa, al experimentar que no se cumplen todas sus expectativas sobre lo que le rodea. Y responde con risas a la manipulación táctil.

A los seis meses, el bebé se excita fácilmente dando muestras de alegría. Ríe y llora en el juego. Presta atención con asombro y reacciona con miedo al retirarse la base sobre la que se apoya.

A los siete meses, presenta reacciones de ansiedad ante estímulos inesperados o desconocidos.

A los ocho meses identifica el significado emocional de una expresión tanto positiva como negativa. Manifiesta miedo a los extraños rehuendo la mirada.

Entre los seis y ocho meses, muestra comportamientos empáticos al ver llorar a otro niño y llora también. Aparece la emoción del miedo y la culpa.

La función que cumple la aparición del miedo, es la de preservación y autoprotección. Experimentar culpa implica la conciencia de que las acciones propias son el origen de algo que ocurre a su alrededor.

A partir de los once meses comienza a inhibir sus emociones.

Durante el primer año, continúan desarrollándose las habilidades empáticas. Lloro cuando riñe. Supera el temor a la pérdida repentina de su cuidador. Supera pequeñas situaciones de miedo.

En el primer año y medio, realiza un aprendizaje de las conductas afectivas de los demás, las cuales les sirven de fuente de información para evaluar situaciones indefinidas o ambiguas, y pueden responder vicariamente al malestar de otros, aunque inicialmente no aparezcan conductas instrumentales de ayuda empática.

A los dos años, imita la expresión facial de emociones básicas.

A los tres años, distingue a las personas por la relación emocional que establece, personas que le brindan ayuda, juego, etc.

A los tres y medio, reconoce emociones y sentimientos en los personajes de cuentos que los adultos le explican.

A los cuatro, emplea términos como feliz, contento, alegre, enfadado, asustado, etc.

Hasta los cinco y seis años, se produce un acelerado aprendizaje de la expresividad emocional y se producen manifestaciones conductuales que implican estados emocionales: hacer bromas a compañeros o molestar intencionalmente.

A los seis años, asocia la pelea con la emoción de ira o enfado, así como el juego con la satisfacción y la alegría.

Entre los siete y once años, es una fase que corresponde a la etapa de la educación primaria. En ella, los niños asocian estados emocionales a su rendimiento escolar, produciéndose estados positivos y negativos de acuerdo a las calificaciones. Estados de ánimo de tristeza, estados cognitivos de baja autoestima con pensamientos autodevaluativos que van asociados a bajo rendimiento escolar.

Una teoría que comparte ideas con la anterior es la propuesta por Harris (1992), quien realiza un detallado y minucioso estudio, que le permite plantear el modo en que el niño concibe los estados emocionales y los sitúa dentro de un concepto mental, aunque en lugar de cerrar su visión a la exclusividad de la emoción, analiza la relación de ésta con las

creencias y los deseos; estableciendo de este modo que el niño comprende los estados mentales de los demás basándose en un tipo característico de comprensión imaginativa; entendiendo por imaginación la capacidad de simular, que permite al niño escapar de su realidad, huida que es funcional y le permite concebir otras realidades, así como las posibles realidades que otras personas conciben.

Basándose en trabajos de Robert Gordon (1986;1987), Harris establece que los niños son conscientes de sus estados mentales y que pueden proyectarlos en los demás a través de un mecanismo que depende de la imaginación.

Dicha postulación se ve sustentada en cuatro aspectos:

1. Autoconciencia: los niños en edad preescolar son conscientes de sus estados mentales; saben cuando quieren algo, cuando han cometido un error, cuando se sienten tristes o alegres; la indicación se halla en lo que dicen los niños pequeños, pues informan adecuadamente sus deseos, creencias y emociones.
2. Capacidad de simular: los niños pequeños poseen una poderosa imaginación que se manifiesta en el juego de ficción. Alrededor de los 18 meses, el niño comienza a conferir propiedades de ficción a los objetos, creando situaciones fingidas y de igual manera dota al muñeco de estados mentales.
3. Distinguir la realidad de la ficción: aunque el niño mezcla de vez en cuando el mundo de la ficción con el real, no manifiesta confusiones sistemáticas entre ambos, salvo a la edad de uno y dos años.
4. Deseos y creencias, supuesto basado en que la capacidad de fingir, permite al niño una comprensión imaginativa de los estados mentales ajenos. Basándose en estas premisas de simulación, puede imaginar reacciones emocionales y planes más explícitos.

Goleman (1995), coincide al considerar que el desarrollo emocional comienza en los primeros años de vida y se prolonga a lo largo de la infancia; en donde todos los intercambios entre padres e hijos, tienen un subcontexto emocional y, a través de la repetición de estos mensajes a lo largo de los años, los niños forman el núcleo de sus capacidades y de su concepción emocional. Expone además que la etapa más importante para el desarrollo emocional se da entre los tres y cuatro años, que es cuando el cerebro del niño crece hasta aproximadamente dos tercios de lo que será su tamaño definitivo, y evoluciona en complejidad a un ritmo mayor. Durante este período, las claves para aprender se presentan con mayor interés que en años posteriores, y considera que el

desarrollo emocional es el más importante de todos, pues su impacto es muy profundo.

Hasta aquí se ha abordado el tema de la emoción y como a través del tiempo se ha definido de diferentes maneras, llegando a la conclusión de que la emoción es un estado del cuerpo que nos mueve a comportarnos de cierta forma, en donde intervienen reacciones fisiológicas. A su vez, se habló sobre su localización y los componentes fisiológicos que intervienen en la respuesta emocional (el sistema nervioso central, con la neocorteza, el sistema límbico y el hipotálamo; el sistema nervioso autónomo y las glándulas suprarrenales que descargan adrenalina y noradrenalina), y de que quien verdaderamente ejerce el principal control sobre la emoción es el tálamo.

También se comentó sobre las emociones básicas, llamadas así porque se considera que a partir de esas se despliegan las demás, y tomando como tales a la ira, la tristeza, el temor, el placer, el amor, la sorpresa, el disgusto y la vergüenza. Además, estas emociones son reconocidas en todo el mundo e incluso por los niños, que conforme van creciendo desarrollan un repertorio más amplio de las mismas, afirmando así que existe un desarrollo emocional que se da con mayor énfasis desde el nacimiento hasta los 11 ó 12 años de edad, pasada esta etapa es más lento. Sin embargo, para poder aprovechar este desarrollo emocional debemos de ser inteligentes, y así llegar a desarrollar una inteligencia emocional, de la cual a continuación se hablará. Pero, para poder entender este concepto nuevo de inteligencia emocional, es necesario hablar primeramente sobre lo que se había venido entendiendo por inteligencia.

Capítulo 2

INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.1 Antecedentes del concepto de inteligencia

Como es sabido a través de muchos años se ha hablado, estudiado y medido a la inteligencia; por ejemplo una de las primeras definiciones fue dada por el pueblo romano, el cual le dio el uso de información. Estos dos elementos (inteligencia e información) están íntimamente conectados y no pueden existir el uno sin el otro. Los animales que existen en el planeta solucionan los problemas que les plantea su ambiente de dos manera generales: por instinto o por inteligencia. Los instintos son patrones de respuesta acumulados y se transmiten de una generación a otra mediante la memoria genética. En cambio, la inteligencia es un proceso en donde se aprenden nuevos patrones de conducta para enfrentar las situaciones de sobrevivencia, por eso resulta casi imposible medirla, pues, en cuanto se forman patrones estereotipados de respuesta, es más probable que estemos hablando de memoria (un proceso de la inteligencia) pero no de la inteligencia en su totalidad (Blanco, 1997).

Por otro lado algunos sostienen que la inteligencia es esencialmente una única facultad general. Otros afirman que la inteligencia está compuesta de muchas aptitudes distintas. Charles Spearman (1863 - 1945) fue un prominente defensor de la tesis de “una única facultad general”; llegando a la conclusión de que todas las tareas mentales exigen sólo dos cualidades: el factor g (la inteligencia general), que era considerado como una capacidad intelectual heredada que influye en la ejecución en general, y los factores s (habilidades específicas) que son las responsables de las diferencias del punto en cuestión. En cambio, L.L. Thurstone (1887-1955), defendía la tesis de “aptitudes separadas”; según él, el factor de inteligencia general de Spearman equivale en realidad a siete aptitudes un tanto distintas: 1) para sumar, restar, multiplicar y dividir; 2) para escribir y hablar con facilidad; 3) para comprender ideas bajo la forma de palabras; 4) para retener impresiones; 5) para resolver problemas complejos y beneficiarse de experiencias pasadas; 6) para percibir tamaño y relaciones espaciales correctamente; y 7) para identificar objetos rápida y acertadamente. Aunque Thurstone descubrió que estas aptitudes se relacionaban entre sí hasta cierto punto, insistió, en que eran distintas. Posteriormente a los primeros psicólogos les interesaba mucho idear pruebas que distinguieran a los estudiantes lentos de los ágiles para asignar a ambos el programa escolar apropiado. Debido a esto, las cuestiones teóricas quedaban en un plano inferior. La inteligencia llegó a definirse operacionalmente en términos de las pruebas que se diseñaban

para medirla (Davidoff, 1984; Papalia y Wendkos, 1988).

2.1.1 Medición de la inteligencia

El primer intento por medir la inteligencia fue propuesto por el psicólogo británico Francis Galton; al principio pensaba que la inteligencia era una cuestión de familia y la buscaba entre los descendientes de quienes ocupaban los puestos más relevantes. Sin embargo, a Galton no le bastaba con el linaje; creía que la inteligencia también se podía medir de una manera más directa. Hacia 1870 empezó a crear pruebas de inteligencia más formales, coherentes con la noción de que la mente humana se podía someter a la medición y la experimentación. Así, instaló un pequeño laboratorio en un museo de Londres con el fin expreso de medir las capacidades humanas. Suponiendo que las personas mentalmente incapacitadas carecían también de agudeza sensorial, Galton llegó a la conclusión de que las capacidades intelectuales y perceptuales estaban muy relacionadas entre sí, por lo que empezó por evaluar o medir características como agudeza visual y auditiva, sensibilidad al color, juicio o apreciación visual y tiempo de reacción. Medía también actividades motoras, por ejemplo: fuerza de tirar hacia sí y de apretar, y fuerza de golpe. Posteriormente Alfred Binet, prominente psicólogo francés, fue el creador de la primera medida práctica de la inteligencia. Al principio, él y sus asociados medían habilidades sensoriales y motoras, como había hecho Galton; pero se dieron cuenta de que estas medidas no les brindaban los conocimientos que buscaban; por lo que empezaron a evaluar ciertas funciones cognoscitivas: viveza de la imaginación, duración y calidad de la atención, memoria, juicios estéticos y morales, pensamiento lógico y comprensión de frases. Binet recopiló tareas mentales con que se pudieran apreciar estas capacidades y empezó a someter a prueba los diversos reactivos con los niños de las escuelas parisienses; empezó a trabajar en una prueba que distinguiera a los niños que se pudieran beneficiar de las escuelas ordinarias, de los que no podían; para dicha prueba seleccionó puntos con los que se distinguiera a los niños menores de los mayores, de inteligencia similar aparentemente; asimismo se escogían tareas con las que se descubrieran a los niños brillantes de los menos dotados de la misma edad. Mediante estas estrategias generales, se reunieron muchos puntos discriminatorios de prueba y se organizaron según la dificultad que ofrecían. Las tareas para niños de tres años incluían apuntar o señalar la nariz, ojos y boca, repetir dos dígitos e identificar objetos en alguna imagen o cuadro. Las pruebas a nivel de siete años incluían señalar la mano derecha, describir alguna imagen compleja, ejecutar una serie de tres instrucciones y contar monedas. Los niños realizaban la prueba individualmente; se tomaba nota de sus respuestas y se calificaban. Al sujeto de prueba se le asignaba luego un nivel mental o edad mental, como se empezó a llamar con el tiempo. El

niño de diez años que tenía un rendimiento igual al de un niño promedio de diez años, recibía una edad mental de diez. El niño de diez años que respondía como un niño promedio de seis años lograba una edad mental de seis. La diferencia entre edad mental y edad cronológica servía de índice de inteligencia. Los niños cuya edad o nivel mental era dos años menor que su edad cronológica eran considerados retrasados mentales (Davidoff, 1984; Gardner, 1999).

Posteriormente a esta forma de medir la inteligencia Lewis Terman, psicólogo estadounidense de la universidad de Stanford, realizó en 1916, una revisión muy aceptada de la prueba de Binet para individuos estadounidenses. Desarrollando así, la escala de inteligencia más popular, la Stanford - Binet, en donde afirmaba que la inteligencia es la habilidad para efectuar pensamiento abstracto. Terman adoptó el término de cociente de inteligencia o CI, de un psicólogo alemán (Wilhelm Stern), como indicador de inteligencia. El CI es un índice numérico que indica el rendimiento relativo en una prueba. Terman usó el CI para describir la relación entre nivel o edad mental y edad cronológica. En la escala de inteligencia Stanford - Binet, el CI se calculó inicialmente de la siguiente manera: el sujeto recibía un número preciso de créditos en meses por cada respuesta correcta, se sumaban los puntos y a la suma se le llamaba edad mental (EM). La edad mental se dividía luego entre la edad cronológica (EC) y el resultado se multiplicaba por 100. El CI es un número que nos dice qué rendimiento tuvo una persona en una prueba determinada comparada con otras de la misma edad. Sin embargo, en las pruebas que conforman la escala Terman, la gran mayoría de reactivos se refieren a conocimientos concretos o capacidad de memoria (Davidoff, 1984; González, 1997).

Por ejemplo; esta escala contiene una amplia variedad de ítemes verbales y de ejecución. Para los niños de 2 años la forma de 1960 contenía las siguientes tareas: colocar bloques sencillos de madera en un tablero para formas de tres hoyos, identificar modelos de objetos comunes, como una taza, señalar las partes principales del cuerpo de una muñeca, y repetir 2 dígitos. En los ítemes correspondientes a los 4 años, se hace más uso del lenguaje, se nombran dibujos o fotografías que son ilustraciones de diversos objetos comunes, nombrar objetos de memoria, distinguir entre formas visuales como son los cuadrados, los círculos y los triángulos, el definir palabras, como pelota y bate, el repetir una oración de 10 palabras, y el contar objetos. Al nivel de 6 años de edad, el niño tiene que definir por lo menos 6 palabras, como naranja, sobre y acertijo, mencionar las diferencias observables entre un perro y un pájaro, una zapatilla y una bota, reconocer las partes faltantes en un vagón, un zapato y un conejo, contar hasta 9 cubos y trazar la ruta correcta a través de un laberinto (Musen, Conger y Kagan, 1979).

También se han desarrollado otras pruebas de inteligencia, como la Escala de Inteligencia para Adultos de Wechsler (Wechsler Adult Intelligence Scale - WAIS), la cual se usa mucho para valorar las capacidades mentales de los adultos. La estructuró el psicólogo David Wechsler; la prueba, en general está dividida en dos ámbitos de la mente: uno que se considera verbal (inteligencia verbal) y otro manipulativo (inteligencia manipulativa); es decir, compuesta por seis subescalas verbales, que valoran las habilidades que dependen del lenguaje: 1) información (se hace una evaluación con un muestreo de conceptos para ver los que han sido asimilados), 2) semejanzas (evaluación de la capacidad de poner en relación ideas o conceptos de cosas), 3) aritmética (evalúa la capacidad de cálculo numérico y resolución de problemas), 4) comprensión (evalúa el modo en que se comprenden conceptos de tipo verbal), 5) retención de dígitos (evalúa el seguimiento de secuencias numéricas, la facilidad con los números). Cinco subescalas de ejecución que evalúan las capacidades que dependen del pensamiento sin palabras y las destrezas prácticas para resolver problemas: 1) completar figuras, 2) resolver secuencias de historias lógicas, 3) manejar con cubos la formación de figuras siguiendo un modelo, 4) la capacidad de atención-concentración sobre una actividad de claves, 5) el análisis y composición de un modelo (rompecabezas). Mediante instrucciones estándar, un examinador profesional administra el WAIS a un solo individuo. Las tareas de cada subescala se emprenden en orden de dificultad, de la más fácil a la más difícil; las respuestas correctas del sujeto se registran para poderlas valorar. Las puntuaciones de cada subescala muestran cómo se compara el rendimiento del sujeto con el de otros, dentro de las mismas edades. Posteriormente, el rendimiento global de cada individuo al que se le ha aplicado el WAIS se compara con el rendimiento global de una muestra representativa de personas del mismo grupo de edad (Musen, Conger y Kagan, 1979; González, 1997); en realidad con este tipo de prueba lo que se evalúa es la estimulación que la persona ha recibido a través del aprendizaje proporcionado por la escuela, por su familia y por el medio que lo rodea en general. Wechsler también elaboró la escala de inteligencia para niños (WISC-R) entre 6 y 16 años, mantiene separada la escala verbal y manipulativa, permite diagnosticar los problemas de desarrollo del lenguaje o del desarrollo perceptivo y motor.

La concepción de la inteligencia no avanzó mucho durante las siguientes décadas posteriores a las contribuciones de Binet y Terman, entre otros. Las pruebas de inteligencia se llegaron a considerar una tecnología útil para seleccionar personal destinado a ocupar determinados puestos académicos o profesionales. Como son las pruebas de Raven y la de Dominó que solamente se basan en la capacidad intelectual de captar matrices progresivas en forma lógica, pero implícitamente descartan que la inteligencia pueda realizar funciones diferentes, o por lo menos no miden otras actividades intelectuales. Por lo que fueron

surgiendo otras teorías acerca de cómo medir la inteligencia y cuáles eran los elementos que la componían.

2.1.2 Teorías de la inteligencia

Jean Piaget (1969), elaboró una teoría sobre el *desarrollo cognitivo*, es decir, explica cómo los niños obtienen conocimiento del mundo y aprenden a resolver problemas. Piaget subrayó el hecho de que los niños que todavía no han aprendido a entender un lenguaje muestran su inteligencia a través de su comportamiento adaptativo, es decir, la manera como se desenvuelve en su ambiente. Un concepto adaptativo que se desarrolla entre los 12 y 18 meses de edad es el de permanencia de los objetos, que consiste en darse cuenta de que un objeto (o persona) continúa existiendo, aunque no esté a la vista. Observando el desarrollo de los niños propone cuatro periodos (sensorio-motriz, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales) que van desde los 0 a los 15 años de edad. Para medir la adquisición de tales conceptos, se han desarrollado diferentes escalas estandarizadas y una de ellas, es la escala de desarrollo psicológico infantil de Uzgiris y Hunt.

R. B. Cattell y J. L. Horn (cit. en Papalia y Wendkos, 1988), proponen una distinción entre dos tipos de inteligencia, a los que llaman “*fluida*” y “*cristalizada*”. El tipo de inteligencia que se usa para tareas como descubrir las relaciones entre dos elementos o conceptos distintos, formar conceptos, razonar o abstraer, es la inteligencia fluida. Se considera que este tipo de inteligencia depende del desarrollo neurológico y está relativamente libre de influencias educativas y culturales. El otro tipo de inteligencia, de acuerdo con esta teoría, la inteligencia cristalizada, incluye la capacidad de utilizar un cuerpo acumulado de información general para emitir juicios y resolver problemas. Este tipo de información debe aprenderse de una manera específica y, por tanto, depende de la educación y de la cultura. Incluye conocimientos como el significado de las palabras y las costumbres. Dependemos de este tipo de conocimientos para resolver aquellos problemas en los que no existe una respuesta concreta, sino una variedad de posibles soluciones.

Arnold Gesell (cit. en Davidoff, 1984), elaboró los esquemas de desarrollo, cubriendo edades desde el primer mes de vida hasta los 6 años. Estos esquemas (que son conjuntos de pruebas y observaciones) miden una amplia gama de actividades apropiadas para niños de estas edades: comportamiento motor (mantener la cabeza erguida, sentarse y gatear), comportamiento adaptativo (coordinación visomanual para agarrar cosas, explorar nuevos lugares), comportamiento verbal (entender a los demás reaccionar a expresiones faciales y

balbucear) y comportamiento social personal (ir al lavabo, sonreír, comer solo).

Hacia 1960, Reuven Feuerstein (cit. en Blanco, 1997) fue uno de los primeros investigadores que empezaron a ver que la inteligencia se podía desarrollar, ya que le habían encargado elaborar un programa educativo para niños y adolescentes judíos que se habían quedado huérfanos después de la segunda guerra mundial. Lo primero que debía hacer era un diagnóstico de las necesidades pedagógicas; los resultados presentaban un panorama desolador: los perfiles de CI eran limítrofes, se presentaban problemáticas psicológicas y sociales difíciles de abordar. Así fue como Feuerstein propuso que, más que medir el aprendizaje de esos chicos, era mejor medir directamente la habilidad que tenían para aprender. Esto era algo revolucionario, cambiaba los fundamentos teóricos de la inteligencia y del CI; en vez de considerarla como un elemento que no se podía cambiar y rígido, la consideraba como un conjunto de factores dinámicos, en constante expansión.

Feuerstein y su equipo introdujeron el concepto de *causas remotas* y *causas próximas*; lo que consideraban que era fundamental para la educación de la inteligencia. Las causas remotas radican en las circunstancias que rodean a una persona y que, generalmente se consideraban insuperables y determinantes, como son: los factores genéticos y hereditarios; problemas emocionales de la familia o del sujeto; niveles deficientes de estimulación intelectual o académica. Y como causas próximas, las agrupó en dos: adecuada enseñanza mediada o falta de enseñanza mediada. La enseñanza mediada es descrita como la orientación intencional de estímulos para un determinado aprendizaje; es el empleo de los medios adecuados para llegar a un fin. Es decir, si un individuo no aprende no significa que no pueda aprender, sino que la enseñanza mediada no fue adecuada para él, por lo que se tendrá que cambiar los medios utilizados y enfocar ese aprendizaje de otra forma. De este modo, la persona alcanza un desarrollo cognoscitivo adecuado y la plasticidad neurológica lograda por la estimulación; propicia que sea más fácil adquirir información nueva.

Posteriormente, J. P. Guilford, siguiendo la corriente de los factores de la inteligencia, postulada por Thurstone y Cattell, desarrolló la "*Estructura de la Inteligencia*"; proponiendo un modelo de inteligencia basado en diferentes elementos mentales que condicionan la ejecución de las actividades, las habilidades que pueden ser sujetas a medición y estimulación. También Howard Gardner, investigador de Harvard, sugiere que existen varios tipos de inteligencia y se opone a los test que miden las supuestas habilidades intelectuales, dejando muchas otras sin detectar.

La estructura de la inteligencia propuesta por J. P. Guilford (1977) proporciona un marco de referencia teórico que ayuda a educar a la inteligencia. Plantea la necesidad de que un modelo de inteligencia, considere al mismo tiempo la información y la inteligencia, para generar un paradigma que permita desarrollar el funcionamiento mental, pues la inteligencia no actúa en lo abstracto, sino sobre datos. Así, tenemos la creación de un modelo de inteligencia tridimensional, formado inicialmente por 120 factores diferentes y después por 150, sin ningún factor general de inteligencia. Estos factores independientes están formados por la influencia recíproca de las operaciones (la manera como pensamos), los contenidos (lo que pensamos) y los productos (los resultados de la aplicación de una determinada operación a un contenido determinado o el pensar de cierta manera sobre un sujeto determinado) (Ver figura y tabla).

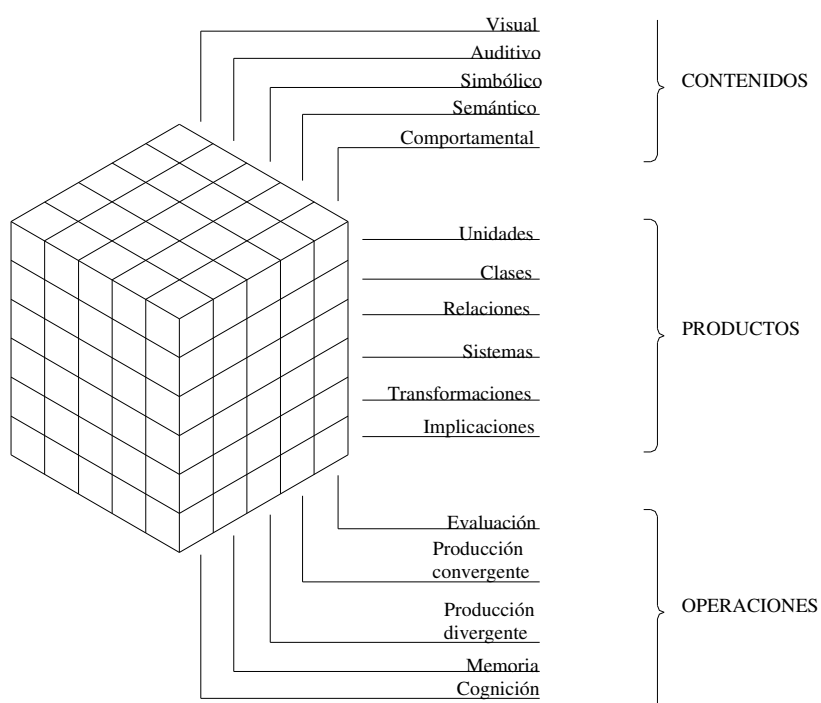


Figura 1. Modelo de la estructura de la inteligencia, de J. P. Guilford

Contenidos de la información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información Figurativa 2. Información Simbólica 3. Información Semántica
Productos de la información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Unidades 2. Clases 3. Relaciones 4. Sistemas 5. Transformaciones 6. Implicaciones
Procesos intelectuales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Captación de la información 2. Memoria de la información 3. Evaluación de la información 4. Producción convergente (solución de problemas) 5. Producción divergente (creatividad)
Habilidades intelectuales derivadas de la captación de la información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Captación de Unidades Figurativas 2. Captación de Clases Figurativas 3. Captación de Relaciones Figurativas 4. Captación de Sistemas Figurativos 5. Captación de Transformaciones Figurativas 6. Captación de Relaciones Simbólicas 7. Captación de Sistemas Simbólicos 8. Captación de Unidades Semánticas 9. Captación de Relaciones Semánticas 10. Captación de Sistemas Semánticos
Habilidades intelectuales derivadas de la memoria de la información	<ol style="list-style-type: none"> 11. Memoria de Unidades Figurativas 12 y 13. Memoria de Unidades Simbólicas captadas visualmente y Memoria de Sistemas Simbólicos captados visualmente 14 y 15. Memoria de Unidades Simbólicas captadas en forma auditiva y Memoria de Sistemas Simbólicos captados en forma auditiva 16. Memoria de Implicaciones Simbólicas
Habilidades intelectuales derivadas	<ol style="list-style-type: none"> 17. Evaluación de Unidades figurativas 18. Evaluación de Clases Figurativas 19. Evaluación de Clases Simbólicas 20. Evaluación de Sistemas Simbólicos
Habilidades intelectuales derivadas de la Solución de Problemas	<ol style="list-style-type: none"> 21. Producción Convergente con Unidades Figurativas 22. Producción Convergente con Sistemas Simbólicos 23. Producción Convergente con Transformaciones Simbólicas 24. Producción Convergente con Implicaciones Simbólicas
Habilidades intelectuales derivadas de la Creatividad	<ol style="list-style-type: none"> 25. Producción Divergente con Unidades Figurativas 26. Producción Divergente con Unidades Semánticas 27. Producción Divergente de Relaciones Simbólicas

Tabla 2. Factores del modelo de inteligencia de J. P. Guilford

Por la misma época, Robert Sternberg (1978, cit. en Papalia y Wendkos, 1988), se preguntaba cómo resolvemos los problemas, ya que concibe la resolución de los mismos como un aspecto de la inteligencia. La teoría de Sternberg señala la existencia de una serie de pasos de la forma como procesamos la información:

1. Codificación
2. Inferencia
3. Configuración de un mapa cognitivo de relaciones
4. Aplicación
5. Justificación
6. Respuesta

En esta teoría tenemos componentes de la inteligencia (los pasos anteriores a la resolución de un problema) y metacomponentes (los pasos que se recorren cuando se ha decidido cómo se va a resolver un problema). Sternberg recomienda que se enseñe a la gente a pensar cómo enfocar un problema, a preguntarse si lo están haciendo bien e indicarles cómo y cuándo han de cambiar de estrategia.

Por otro lado, empezó a examinar dos formas de inteligencia previamente pasadas por alto. Investigó la capacidad de las personas para automatizar datos o problemas ya conocidos con el fin de centrar su atención en datos nuevos o poco familiares y observó los métodos que se emplean para abordar de una manera práctica distintos tipos de contextos, es decir, cómo sabemos lo que hace falta para comportarnos de una manera inteligente en la escuela, en el trabajo, en la calle e incluso cuando estamos enamorados. Sternberg observó que estas formas de “inteligencia práctica” son importantes para el éxito en nuestra sociedad, pero que rara vez se enseñan de una manera explícita o se someten a prueba de forma sistemática.

Otro planteamiento importante, acerca de la inteligencia, es el que propuso Howard Gardner, profesor de la Universidad de Harvard. Agrupó los alcances de la inteligencia humana en siete categorías; Gardner concibe que todos los seres humanos tienen predilección o facilidad para alguna o algunas de estas categorías, diciendo que lo importante es que la educación detecte cuál es el camino específico del éxito para cada persona (Gardner, 1993; Kasuga, Gutiérrez y Muñoz, 1999). Según Gardner, la inteligencia está clasificada de la siguiente manera:

1. Inteligencia *verbal-lingüística*: implica la sensibilidad y habilidad para el manejo de las palabras; la persona con un funcionamiento sobresaliente de la inteligencia verbal disfruta el

lenguaje, la lectura y el diálogo; suele tener buena memoria para nombres y fechas; le gusta contar y escuchar historias y conversaciones; es sensible a los mensajes verbales, a los tonos y a las palabras. Esta inteligencia se aprecia en personas como poetas, escritores, novelistas, oradores y comediantes.

2. Inteligencia *auditiva-musical*: talento que se ve a más temprana edad. Este tipo de inteligencia aprecia el sonido, es sensible al ritmo, al canto y a la música. El análisis de todas las culturas comprueba que la música es una facultad universal, inclusive en las primeras etapas de la vida y de la humanidad; por ejemplo: en la Grecia antigua fue la base de la educación, por la importancia en la formación de la estructura mental de la armonización. Esta inteligencia es notoria en las personas que se dedican a la música, tanto clásica como popular, los compositores y arreglistas, los grupos o bandas para baile y los maestros de música.

3. Inteligencia *lógico-matemática*: es la habilidad para resolver problemas matemáticos, para seguir secuencias lógicas; origina preguntas acerca del “por qué” y el “cómo”. Esta habilidad tiene sus raíces cuando el niño maneja los objetos mediante el desarrollo de la orientación espacial, aun cuando después sí depende de la lógica. Esta inteligencia tiene la capacidad de reconocer patrones, trabajar con conceptos simbólicos como números, o formas geométricas, discernir las relaciones y las conexiones entre piezas separadas o diferentes de información. La mayoría de los tests de CI la miden junto con el razonamiento verbal. Este tipo de inteligencia se puede apreciar en los científicos, programadores de computación, contadores, abogados, banqueros y matemáticos.

4. Inteligencia *visual-espacial*: se distingue por el talento para manejar información figurativa (imágenes), detalles, características físicas, que generan una actitud comparativa, que detecta elementos específicos. Las artes visuales son una manifestación de esta inteligencia, aun cuando tales artes no dependen de la percepción visual sino de la inteligencia espacial, como lo prueban los artistas ciegos. Promueve la imaginación, que orienta a diseñar, dibujar, trazar, manejar el espacio, la forma y los objetos, así genera una habilidad para manipular mentalmente el espacio y los objetos. Esta inteligencia se aprecia en personas como son los arquitectos, gráficos, cartógrafos, diseñadores industriales y en los artistas visuales.

5. Inteligencia *corporal-kinestésica*: origina la habilidad para manejar objetos, para el movimiento motriz grueso; igualmente es la habilidad orgánica y física que se aprecia en atletas, deportistas, bailarines, actores. Las personas aprenden haciendo. Esta inteligencia

manifiesta la flexibilidad que Gardner veía en los recursos intelectuales humanos, ya que decía que el cuerpo sabe cosas que la mente no es capaz de percibir. Por ejemplo el cuerpo sabe cómo caminar, montar en bicicleta, patinar o estacionar un carro.

6. Inteligencia *intrapersonal*: se orienta al pensamiento filosófico, a la introspección (autoconocimiento de los sentimientos, manejo del estrés, procesos de pensamiento, autoreflexión); disfruta la soledad y la reflexión; habilidad para establecer metas y realizar análisis objetivos a largo plazo, abstractos; las personas con esta inteligencia también se orienta a la consideración de los principios religiosos; ahí encontramos a los filósofos, a los místicos de todas las religiones, a los teólogos sobresalientes y a los estudiosos de las conductas cognoscitivas que tienen un alto desarrollo de la inteligencia interpersonal.

7. Inteligencia *interpersonal*: manifiesta grandes habilidades para el trato humano, trabajar cooperativamente con otros grupos; capacidad para detectar emociones, mensajes no verbales y valores; habilidad para liderazgo, comunicación y solución de conflictos; facilidad para escuchar, negociar y persuadir; este tipo de inteligencia es desarrollado por los grandes líderes, así como por los maestros, terapeutas, consejeros, políticos y seguidores religiosos.

Sin embargo, a pesar de haber planteado siete tipos de inteligencia; Gardner se centra en los dos últimos, para los cuales menciona que son importantes porque nos permiten conectarnos con nuestra propia realidad, con nuestros sentimientos y con los de las otras personas que nos rodean y responder adecuadamente al ambiente.

Goleman (1995) interpreta y resume estas dos capacidades, propuestas por Gardner, como la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de los demás, también las interpreta como la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar la conducta.

Como se ha visto, las nuevas tendencias, consideran a la inteligencia en un sentido más amplio, como un factor que permite al individuo efectuar enfoques o planteamientos más adecuados en su vida, optimizando todas sus potencialidades. Además se ha dejado un poco de lado la medición de la inteligencia a través de una prueba que arrojaba un CI determinado, en donde se respondía a ciertas habilidades y clasificaba a la persona como inteligente o tonta. Esta nueva perspectiva abre camino a la idea de que la inteligencia es algo que se puede desarrollar y no sólo implica el hecho de ser inteligente o tonto, sino de que todos somos

inteligentes; y desde esta visión, una persona inteligente es aquella que mejor se conduce en la vida; por lo que se puede decir, que esa persona posee inteligencia emocional, de lo cual a continuación se hablará.

2.2 Definición de inteligencia emocional (IE)

El concepto de inteligencia emocional tiene su precursor en el concepto de inteligencia social de Thorndike, quien la definía como la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres y actuar sabiamente en las relaciones humanas, es decir, aquel conjunto de aptitudes inteligentes que sirven para que el individuo pueda relacionarse eficazmente con el mundo, afrontando los aspectos funcionales de la vida. Gardner (1983) en su obra “Estructuras de la mente”, revoluciona el concepto de inteligencia a través de la teoría de las inteligencias múltiples, introduciendo así dos tipos de inteligencia relacionadas con la competencia social, y hasta cierto punto emocional, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, las cuales ya han sido mencionadas en el punto anterior.

El término de inteligencia emocional (IE) fue utilizado por primera vez en 1990 por Peter Salovey, definiéndola como un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y nuestras acciones (Mayer y Salovey, 1993). Según Salovey y Mayer (1990), este concepto de IE subsume a los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal de Gardner, dándole además un enfoque menos cognitivo, pero añadiéndole el componente emocional que Gardner casi obvia.

Esta propuesta de las emociones como una nueva inteligencia no tardó en encontrar un apoyo científico desde el campo de la neurobiología. Los trabajos del doctor Antonio Damasio (cit. en Campos, 2001) y numerosos estudios ponían en evidencia la relación entre la amígdala y el neocórtex, como paradoja a la relación emoción - razón. Pero, para poder entender qué tienen que ver la razón y la emoción, es necesario saber cómo ha evolucionado el cerebro humano.

Nuestro cerebro tiene un tamaño tres veces mayor que el de nuestros parientes más cercanos en la escala evolutiva, los primates no humanos. Desde hace millones de años el cerebro ha ido evolucionando de abajo hacia arriba, es decir, los primeros hombres contaban con un cerebro que solo respondía a las habilidades fundamentales, la sexualidad (reproducción), necesidad de alimentarse. Este cerebro surgió hace 500 millones de años y se

le conoce como “cerebro reptil o reptiliano”, el cual está conformado por el tallo cerebral y el cerebro. El segundo cerebro que se desarrolló a lo largo de la evolución, hace 200 millones de años o un poco más, y que forma el segundo piso dentro del cerebro, es el llamado “cerebro límbico, emocional o mamífero” y está formado por la amígdala, el hipocampo y el hipotálamo que son los centros emocionales del aprendizaje y la memoria, lo que permitía a los animales ser mucho más inteligentes en sus elecciones con respecto a la supervivencia y la adaptación. Este cerebro medio finalmente se cubrió de una corteza; todos los animales que tienen cerebros con corteza son esencialmente mamíferos, la corteza de hecho es una característica del cerebro mamífero, pero difiere mucho de la neocorteza humana, sólo los seres humanos tienen neocorteza. La neocorteza o neocortex es el tercer cerebro, en realidad los mamíferos poseen solamente dos cerebros, a diferencia del hombre que cuenta con los tres. La neocorteza se desarrolló hace apenas 5 millones de años, la cual fue evolucionando poco a poco; está dividida fundamentalmente en dos hemisferios: el lado derecho, especializado en la creatividad, el arte, la imaginación, y el lado izquierdo, especializado en el pensamiento racional, analítico y crítico, lo que hasta ahora ha venido midiendo la inteligencia o mejor dicho el C.I.

Con estos estudios se confirma que la naturaleza ha desarrollado en los seres humanos dos funciones cerebrales o dos mentes, una racional y otra emocional, es decir, una que piensa y otra que siente; mentes que a su vez abarcan variados y distintos tipos de inteligencia, algunas de las cuales sí están relacionadas con el concepto de coeficiente intelectual (CI) pero desde luego, dicho concepto, ni comprende ni agota el de inteligencia como durante mucho tiempo se había creído; recordando que la inteligencia es un proceso en donde se aprenden nuevos patrones de conducta para enfrentar los problemas cotidianos, y la mente es un proceso del cerebro que involucra a la inteligencia en todos sus sentidos.

Con respecto a la mente racional (la que piensa), es de la que más conscientes somos, es reflexiva, analiza las situaciones, es más exacta, necesita de datos. Tradicionalmente es el tipo de mente que relacionaríamos con la escuela, el aprendizaje, la razón, la lógica, la ciencia, pero a veces los seres humanos nos encontramos con situaciones y problemas que necesitan una solución inmediata, y dadas las características de la mente racional, ésta no nos sirve; y si pensamos en las generaciones que nos han precedido a través del millón de años que lleva la mente humana evolucionando, y en que dichas generaciones disponían aún de menos tiempo para tomar decisiones, la mente racional aún les servía menos, porque tenían que tomar decisiones muy rápidas y si no, morían.

En estas situaciones y para resolver este tipo de demandas, los seres humanos disponemos de un segundo tipo de mente: la mente emocional; este sistema perfeccionó el aprendizaje y la memoria, lo que permitía a los animales ser mucho más inteligentes en sus elecciones con respecto a la supervivencia y afinar sus respuestas para adaptarse a las demandas más que mostrar reacciones invariables y automáticas. Este tipo de mente se caracteriza por dos tipos de actuaciones: uno marcado por aquellas decisiones rápidas que tomamos, decisiones muchas veces confusas para nosotros pero acertadas, que conllevan una fuerte sensación de seguridad, ilógica si la analizamos después. Este tipo de mente es el que salvó las vidas de nuestros antepasados, pero no sólo la utilizaron ellos, hoy nosotros en nuestra vida actual, en múltiples ocasiones, la utilizamos y actuamos de igual forma, valorando en milésimas de segundo, a través de la primera impresión, de las expresiones faciales, sin analizar a fondo ni anticipar consecuencias, si las personas con las que estamos son amables o amenazadoras; si el lugar en que nos encontramos es acogedor o no. En esta mente, el sentir precede al pensamiento y las emociones propias de este primer impulso rápido son aquellas que tienen que ver con la supervivencia, el miedo, la ira, la rabia. El segundo tipo de actuación de la mente emocional es algo más pausado. El origen no está en el sentimiento, sino en el pensamiento, es decir, una situación concreta produce un pensamiento y este a su vez genera una emoción. Las emociones implicadas devienen de valoraciones, de reflexiones e incluso de evocaciones, y suelen ser reacciones emocionales complejas como por ejemplo, la ansiedad. Volviendo al ejemplo del antepasado que no podía darse el lujo de pararse a pensar qué era lo más conveniente si quería sobrevivir, hoy nosotros adolecemos del error contrario; pese a disponer de tiempo y no estar en muchas ocasiones en peligro nuestra supervivencia, utilizamos este tipo de mente en situaciones que requerirían un enfoque distinto; por lo que es conveniente que conozcamos algunas de sus características.

Siguiendo a Daniel Goleman (1995) la mente emocional es infantil, todo lo enfoca personalizándolo en uno mismo, no permite la percepción de todo aquello que sabotea las propias creencias o sentimientos. Impone el pasado sobre el presente, lo cual quiere decir que si una situación posee alguna característica o rasgo que se asemeje de alguna forma a un suceso del pasado cargado emocionalmente, la mente emocional ante cualquier detalle que considere semejante, activa en el presente los sentimientos que acompañaron al suceso en el pasado, con el agravante añadido de que las reacciones emocionales son tan difusas, que no nos percatamos de que estamos reaccionando de una determinada forma, ante una situación que probablemente no comparta, más que algunos rasgos, con aquella que desencadenó esa misma reacción en el pasado. Se autojustifica en el presente utilizando la mente racional, de forma que sin tener idea de lo que está ocurriendo tenemos la total convicción de que lo

sabemos perfectamente. Otra característica es lo que Goleman llama realidad específica de estado, la cual se refiere al hecho de que cada emoción tiene su propio repertorio de pensamientos, sensaciones y recuerdos asociados, que el cerebro percibe y emite automáticamente sin control racional.

Así pues la visión de la realidad se modifica en función de la emoción que estemos sintiendo; lo que percibo no es lo mismo si me siento furioso o enamorado. Por último, el tiempo no existe para la mente emocional y no le importa cómo son las cosas, sino cómo se perciben y lo que nos recuerdan. Por lo que requerimos de dos inteligencias, la racional y la emocional, para poder resolver nuestros problemas; además necesitamos poseer capacidades para reconocer nuestras emociones y las de los demás para así mejorar nuestras relaciones sociales, es decir, tener “Inteligencia Emocional”.

Este concepto de “Inteligencia Emocional” (IE) también describe características complementarias, pero diferentes de la inteligencia académica y de las habilidades cognitivas medidas por el CI; por eso muchas veces hemos conocido a personas con un rendimiento académico bajo, y sin embargo, ocupan puestos importantes dentro de la empresa en que laboran, al contrario, personas que eran brillantes académicamente ocupan puestos inferiores a su capacidad intelectual, y uno se pregunta cómo es posible eso; es ahí donde interviene la inteligencia emocional, en la capacidad de manejar sus emociones y relacionarse con otros; la cual puede ser categorizada en cinco competencias o dimensiones, como se mencionan en Goleman (1995).

2.2.1 Conocimiento de las propias emociones

El conocimiento de uno mismo, la capacidad de reconocer un sentimiento en el momento en que se experimenta, es el cimiento de la IE. Goleman usa el término de conciencia de uno mismo, en el sentido de una atención a los propios estados internos, es una forma neutra de auto reflexión incluso en medio de emociones turbulentas.

La conciencia emocional comienza estableciendo contacto con los sentimientos que continuamente nos acompañan y reconociendo que estas emociones nos ayudan a comprender el modo en que nuestros sentimientos afectan también a los demás. Para la adquisición de esta capacidad son necesarias una serie de requisitos que debemos poseer o aprender:

- * Saber qué emociones estamos sintiendo y por qué.
- * Comprender los vínculos existentes entre los sentimientos, los pensamientos, las palabras y las acciones.
- * Conocer el modo en que los sentimientos influyen sobre nuestra toma de decisiones.
- * Saber expresar nuestras emociones como proceso indispensable de reconocimiento de las mismas.

Pero no todas las personas realizan este proceso de la misma forma e, incluso, algunas no llegan a hacerlo, según Mayer y Salovey (1993) hay características que definen estilos de personas en cuanto a la forma de tratar con sus propias emociones:

1. *La persona consciente de sí misma*, es aquella que es consciente de sus estados de ánimo mientras los está experimentando. Estas personas se caracterizan por una gran claridad emocional, su autonomía y su seguridad. Son personas psicológicamente sanas con una visión positiva de la vida que cuando caen en un estado de ánimo negativo no se sumergen en él obsesivamente, sino que intentan salir de él rápidamente. Su propio conocimiento les ayuda a controlar sus emociones.

2. *Las personas atrapadas en sus emociones*, serían aquellas que suelen sentirse desbordadas por sus sentimientos y, la mayoría de las veces, son incapaces de desembarazarse de ellos. Son en general, personas muy volubles y no muy conscientes de sus estados de ánimo. Esta falta de conciencia les hace perderse en sus emociones y, por tanto, les resulta muy difícil controlar su vida emocional.

3. *Las personas que aceptan resignadamente sus emociones*, estas personas aunque perciben con claridad lo que sienten, tienden a aceptar pasivamente sus emociones como si fuera algo inamovible y predeterminado y, por tanto, no suelen plantearse el modificarlas. En cualquier caso, esta pasividad tampoco implica un control sobre las emociones.

A través del conocimiento de nuestras emociones, y del proceso que siguen nuestros pensamientos (metacognición), podemos llegar a darnos cuenta de la diferencia que existe entre “sentir una emoción”, y ser consciente de lo que se está sintiendo. Es decir, diferenciar entre enfadarse violentamente y tener, a pesar de estar enfadado, la conciencia de estar enfadado.

Por otro lado, se encuentran las personas sin sentimientos que los psiquiatras llaman

alexitimicos o sea personas que carecen de la expresión de sus sentimientos o el reconocimiento de los mismos en otras personas, más que una ausencia de ellos; tienen problemas para distinguir una emoción de otra, no pueden diferenciar entre emoción y sensación física, rara vez lloran y cuando lo hacen sus lágrimas son abundantes, somatizan enfermedades ante su incapacidad emocional, confundiendo un dolor emocional con un físico.

Así como se habla de personas alexitimicas, también existe la inconciencia emocional que neurológicamente se debe a la pérdida de los lóbulos pre frontales, que corta las conexiones entre los centros inferiores del cerebro emocional - sobre todo la amígdala y los circuitos relacionados- y la capacidad pensante de la neocorteza; esto ocasiona una conciencia emocional escasa lo que produce un razonamiento defectuoso. También por razones neurológicas algunas personas podemos detectar más fácilmente que otras, el temor o alegría, y así ser más conscientes de nuestras propias emociones. Esto es, los circuitos nerviosos dañados ocasionan un déficit en una habilidad de toma de decisión, y entonces los circuitos nerviosos sin daño pueden incrementar dichas habilidades.

Por lo que, la clave para una toma de decisiones personales más acertada es estar en sintonía con nuestros sentimientos, pues los sentimientos fuertes (como la ira) pueden hacer estragos en el razonamiento y la falta de conciencia de los mismos puede ser nocivo, sobre todo cuando se trata de sopesar decisiones que determinan nuestro destino.

En resumen, la capacidad de tomar conciencia de uno mismo implica una atención continua a nuestros estados de ánimo interiores, es decir, una autoreflexión en la que pasamos revista, observamos y analizamos nuestras vivencias y experiencias.

2.2.2 Control de las emociones

El control de las emociones o autocontrol se manifiesta por la ausencia de explosiones emocionales o por ser capaz de relacionarse con una persona enfadada sin enojarnos, es decir, la persona posee una serie de habilidades que le permiten hacerse cargo de las situaciones, decidir entre alternativas posibles y reaccionar ante los acontecimientos. El objetivo es el equilibrio emocional (cada sentimiento tiene su valor y significado). Cuando las emociones son demasiado tranquilas o apagadas generan aburrimiento y distancia; cuando están fuera de control y son demasiado extremas y persistentes, se vuelven patológicas, como en la depresión, la ansiedad, la furia y la agitación.

Deberíamos contar con recursos para controlar nuestras emociones como son: templar la ira con la compasión, ser más positivos y optimistas, tener esperanzas y evitar caer en la apatía, la desesperanza o la depresión ante situaciones conflictivas.

Sin embargo, dominar nuestras emociones es algo absorbente, puesto que la mayor parte de lo que hacemos es un intento por dominar nuestros estados de ánimo. Hay personas que poseen cierta habilidad para enfrentarse a las tensiones emocionales que provocan las situaciones problemáticas; a otras les cuesta mucho y se enfrentan de forma inadecuada, se escapan o las evitan. La evitación o el escape no son buenas soluciones para enfrentarse a las situaciones que crean tensión emocional, sobre todo cuando se utilizan con demasiada frecuencia.

En general, el propio control de nuestras emociones requiere de:

- * Autorregulación: se refiere al control de nuestros estados, impulsos y recursos internos. Manejar las emociones de modo que faciliten las actividades que realizamos, en vez de estorbarla; ser escrupulosas y demorar la gratificación.
- * Autocontrol: capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos.
- * Confiabilidad: fidelidad al criterio de sinceridad e integridad.
- * Integridad: asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal.
- * Adaptabilidad: flexibilidad para afrontar los cambios.
- * Innovación: sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información.

2.2.3 Automotivación

Según Goleman (1995) en la medida en que estemos motivados por el entusiasmo y el gusto en lo que hacemos - o incluso por un grado óptimo de ansiedad - los convertiremos en excelentes estímulos para el logro.

La palabra “motivación” hace referencia a todos los motivos, móviles o alicientes que mueven a actuar para conseguir un objetivo. Comúnmente también se le conoce como fuerza de voluntad, perseverancia, espíritu de lucha, amor propio. Es un proceso que impulsa a la persona a tener conductas constantes y orientadas a conseguir determinadas

metas. Por lo que evita que caiga en la apatía, la desesperación o la depresión ante la adversidad; aprendiendo a ser positiva y a controlar impulsos

La motivación en sí y su relación con las emociones, o viceversa, ha sido uno de los procesos psicológicos que más se ha estudiado e investigado a lo largo de la historia de la Psicología. Emoción y motivación son procesos diferentes pero íntimamente relacionados y ejercen una serie de efectos sorprendentes sobre otras capacidades como la percepción, la atención, el aprendizaje y la memoria.

Las emociones nos ponen en movimiento. Desarrollar la capacidad de entusiasrnos con lo que tenemos que hacer, para poder llevarlo a cabo de la mejor manera, aplacando otros impulsos que nos desviarían de la actividad que estemos realizando, mejora el rendimiento en cualquier actividad que se emprenda; es decir, sentirse motivado significa ser aplicado, tenaz, saber permanecer en una tarea, no desanimarse cuando algo sale mal.

En el aprendizaje y la memoria son importantes la motivación y la emoción, ya que las experiencias no se almacenan como hechos aislados, sino en relación con otros muchos elementos que acompañan a la información. Estos elementos poseen connotaciones positivas o negativas, ya sean derivadas de los factores motivacionales o emocionales, que son las que sirven de criterio a la hora de almacenar la información y, también, cuando se recupera. De esta forma, nuestros estados de ánimo negativos sesgan nuestros recuerdos en una dirección negativa, y al revés, cuando mantenemos un estado anímico positivo solemos recordar acontecimientos positivos.

En general, son las emociones las que dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar o de alcanzar un objetivo, estableciendo límites a nuestras capacidades mentales - en la medida que las impulsan o las inhiben- determinando así los logros que podemos alcanzar si tenemos motivación, en donde intervienen algunos factores fundamentales:

- a) Motivación de logro: impulso que nos mueve a actuar.
- b) Iniciativa y optimismo: esfuerzo y compromiso para alcanzar cualquier meta.
- c) Proceso de satisfacción de necesidades.
- d) La atribución o explicación que damos a nuestros éxitos o fracasos.
- e) El estado de “flujo” en que la persona se implica profundamente en una actividad.

Dados estos factores, el proceso de motivación puede ocurrir de la siguiente manera: primero está la persona con todas sus experiencias acumuladas y con una serie de características personales como son la capacidad de iniciativa y optimismo. Ante una determinada situación aparece un motivo, tarea o actividad a la que tiene que enfrentarse o que le impulsa a actuar; en ese momento entran en marcha mecanismos emocionales (positivos o negativos) que condicionan la evaluación que hacemos sobre nuestras expectativas de eficacia (si somos capaces de hacerlo) y de resultados (si conseguiremos o no nuestro objetivo). Esta evaluación interna está en función de las experiencias que hayamos tenido con la misma tarea, o con otras parecidas, y por las emociones y sentimientos que se deriven de ellas. Una vez realizada esta evaluación, tomamos la decisión de llevar a cabo determinada acción con la que obtendremos resultados positivos o negativos. Generalmente a estos éxitos o fracasos les damos una explicación causal que nos provocará una reacción emocional que, si es positiva, conducirá a motivarnos en futuras acciones y, si es negativa, conducirá a la desmotivación y a tener bajas expectativas de eficacia y resultados en el futuro.

2.2.4 Empatía

Un componente básico de la IE es nuestra capacidad para entrar en sintonía con las personas que nos rodean, ser sensible a sus estados de ánimo, sus motivos e intenciones. El término “empatía” se deriva del griego *empathia* que significa “sentir dentro” y se utiliza comúnmente para referirse a la capacidad de percibir la experiencia subjetiva de otra persona. También se define como: conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas, sintonía con los sentimientos de otras personas, ser capaces de ver las cosas desde su perspectiva y cultivar la afinidad con una amplia diversidad de personas.

E. B. Titchener fue el psicólogo que acuñó el término de empatía; sostenía que la empatía aparece en los primeros años del desarrollo como una especie de imitación de las emociones ajenas y este proceso de vivir las sensaciones ajenas es lo que nos permite comprenderlas mejor y compartirlas. Retomando esta idea de que la empatía aparece en los primeros años de vida, Brothers, L. (cit. en Goleman, 1995) en sus estudios realizados acerca de la empatía, ha identificado neuronas en la corteza visual que sólo aparecen en respuesta a expresiones o gestos faciales específicos, como una mueca o una dócil postura. Estas neuronas son diferentes a las demás en la misma región. Lo cual, parece significar que el cerebro está diseñado para responder a expresiones emocionales específicas, es decir, que la empatía es algo que proporciona la biología.

Las regiones mismas de la corteza donde se encuentran las neuronas específicas de las emociones también son, según señala Brothers, las que tienen conexión más directa con la amígdala; y cuando se lesionan los lóbulos frontales, las habilidades empáticas disminuyen considerablemente. Por lo que, la amígdala y sus conexiones con la zona de asociación de la corteza visual son claves para la empatía.

Prácticamente desde el día en que nacen los niños, se sienten perturbados cuando oyen llorar a otro bebé, respuesta que algunos consideran un temprano precursor de la empatía; sin embargo este primer indicio de empatía, que en psicología se conoce como “imitación motriz”, desaparece alrededor de los dos años y medio, momento en que los niños empiezan a diferenciar sus sentimientos de los demás.

El desarrollo de la empatía está directamente relacionado con la educación que reciben los padres o cuidadores. La falta de empatía entre padres e hijos supone un perjuicio emocional para estos últimos, provocándoles un desequilibrio emocional, mismo que puede recuperarse a lo largo de la vida a través de los amigos, los parientes o psicoterapeutas. Por lo que, la empatía puede ser producto del aprendizaje y, por tanto, la forma en que los niños observan e interpretan cómo otras personas reaccionan ante los sentimientos de los demás, les sirve de modelo para el aprendizaje de respuestas empáticas.

Sin embargo, tal y como subraya Goleman, el descuido emocional ocasiona a la larga deficiencias empáticas, pero el abuso emocional intenso y sostenido, ya sea en dirección ascendente (sobreprotección) o descendente (humillaciones o amenazas) provoca resultados paradójicos. Ante estas experiencias tempranas, los niños pueden llegar a desarrollar conductas opuestas. Por una parte, pueden llegar a desequilibrarse tanto emocionalmente que se conviertan en psicópatas; pero por otro lado, pueden llegar a convertirse en personas con una extraordinaria cualidad emocional que les lleve a estar atentos continuamente a las emociones de quienes le rodean.

Las ventajas de la empatía son: la adaptación emocional, ser más popular, más sociable y más sensible, favorece el rendimiento académico, proporciona una estabilidad emocional.

Este proceso de saber interpretar las emociones de los otros, se basa en un aspecto fundamental: la conciencia de uno mismo. Es decir, entre más conscientes estemos de nuestras emociones y sentimientos, y seamos capaces de reconocer los procesos que

antecedentes y derivan de los mismos, mayor será nuestra habilidad para detectar y comprender los de los demás.

Aproximarnos a otro ser humano no es tan sólo escuchar lo que nos dice, sino que hay otras formas más sutiles de comunicación, como podrían ser los silencios, los gestos, o la dirección de su mirada, y si nos percatamos de ellos, nos permiten adentrarnos en el interior del otro; esta aptitud social requiere de ciertas habilidades:

- * **Comprensión de los demás:** tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan.
- * **Orientación hacia el servicio:** anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los individuos.
- * **Aprovechamiento de la diversidad:** aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.
- * **Conciencia política.** Capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.

Esta capacidad de podernos “poner en los zapatos del otro”, debemos saberla manejar bien, para así, mantener las relaciones con otras personas; pero para esto no sólo necesitamos de la empatía, sino también de las llamadas habilidades sociales.

2.2.5 Habilidades sociales

Ser capaz de manejar las emociones de otro es la base de mantener las relaciones. Los factores que anteceden a las habilidades sociales son el autoconocimiento, el autocontrol y la empatía, ya que estas ayudan a conocer cuándo y cómo hay que expresar los sentimientos propios y ajenos, cuándo hay que mostrar autoafirmación, cómo mantener y terminar una conversación.

Las habilidades sociales se refieren a aquellos comportamientos emocionales o conductuales que se manifiestan en las relaciones interpersonales y que tienen la característica de ser socialmente bien aceptadas. También propicia el desarrollo de otras facetas de la IE como la capacidad de analizar y comprender las relaciones, la mejora en la capacidad de resolver conflictos, mayor destreza en la comunicación y la consideración hacia los demás.

A pesar de esto, existe dificultad en establecer una definición universal de habilidades sociales, puesto que esta depende del contexto, ya que una conducta puede ser habilidosa en una situación concreta pero totalmente inadecuada en un contexto diferente; por ejemplo, no es lo mismo saludar besando en la mejilla a una persona conocida y que no vemos hace tiempo que hacerlo con otra a la que acabamos de conocer y que no sabemos cómo reaccionará o si esta forma de saludo es socialmente reconocida en su cultura de origen o grupo social. También una persona es hábil o no lo es, dependiendo de la situación; por ejemplo, alguien puede ser capaz de comunicarse, expresar sus sentimientos y emociones a los demás, sin embargo no es hábil para hablar en público.

Una de las definiciones más comprensivas es la aportada por Caballo (1993) que define las habilidades sociales como un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de una manera adecuada a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

Hay otras denominaciones que han sido empleadas para hacer referencia a las habilidades sociales en general, entre ellas están:

- T Asertividad: conductas interpersonales de autoafirmación y expresión de sentimientos.
- T Habilidades interpersonales: conjunto de respuestas sociales que llevan a la confianza y a un reconocimiento personal por parte de los demás, resultando eficaces para el control y la influencia sobre los demás.
- T Inteligencia social: capacidad para comprender e interactuar eficazmente en las relaciones sociales. Este sería el concepto más cercano a la inteligencia interpersonal a la que se refiere Gardner ya que incluye competencias intrapersonales e interpersonales.

Con esto, podemos ver que las últimas dos denominaciones, son como sinónimos del concepto de habilidades sociales.

En definitiva, las habilidades sociales están relacionadas con la capacidad de mantener interacciones sociales, con el desenvolvimiento social sin dificultades y con el control de las reglas del juego social.

Ser socialmente competente proporciona satisfacción personal que puede venir de percibir nuestra capacidad de desarrollar determinadas habilidades de manera eficaz (autoeficacia), de considerarnos capaces de dominar nuestros sentimientos (autocontrol) y de desarrollar relaciones fructíferas (empatía).

Estas habilidades sociales permiten a la persona dar forma a un encuentro, movilizar o inspirar a otros, prosperar en las relaciones íntimas, persuadir e influir, tranquilizar a los demás. Para lo cual se requiere de:

- * Influencia: utilizar tácticas de persuasión eficaces.
- * Comunicación: emitir mensajes claros y convincentes.
- * Liderazgo: inspirar y dirigir a grupos y personas.
- * Canalización del cambio: iniciar o dirigir los cambios.
- * Resolución de conflictos: capacidad de negociar y resolver conflictos.
- * Colaboración y cooperación: ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común.
- * Habilidades de equipo: ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas.

2.3 Instrumentos de evaluación

Como hemos visto la IE es un constructo psicológico, es decir, una variable teórica abstracta que permite explicar fenómenos que son de interés científico pero que no pueden ser medidos. Por lo que cualquier científico del comportamiento humano, estaría interesado en medir la IE utilizando una prueba de papel y lápiz, un cuestionario o una escala. Un cuestionario, podría incluir más de una medida o dimensión de la IE como la autoestima o el grado de tolerancia a la frustración; el cuestionario es el instrumento normalmente empleado para la adquisición de datos en una investigación de campo, a través de una metodología, como las encuestas, las pruebas de aptitudes o los test de personalidad, y los investigadores se cuestionan previamente si estos instrumentos de evaluación, realmente miden lo que dicen medir (Mestre, Carreras y Guil, 2000).

En lo que respecta a la evaluación de las emociones, Díaz (1990) plantea que se han realizado estudios que buscan objetivizar y hacer medible la emoción (como experiencia y con sus componentes), en los cuales, en lugar de realizar manipulaciones experimentales, se emplean cuestionarios después de que el sujeto ha experimentado emociones en situaciones naturales y espontáneas; en estos cuestionarios, el sujeto expresa la intensidad

de su deseo, de su expectación, de la naturaleza y resultado de la emoción marcado en líneas de mínimo a máximo, es una evaluación que se puede cuantificar; datos que después son sometidos a una comparación interindividual estadísticamente. Con esto se ha demostrado que existen relaciones cuantificables entre la intensidad del deseo, la expectación y los niveles específicos de positividad o negatividad en los sentimientos reportados. Por otro lado, investigadores como Singer y Kolligan (1987; cit. en Díaz, op.cit.), han reportado estudios experimentales sobre la relación entre intelecto y afecto; corroborando que los afectos positivos facilitan la resolución de problemas o que la satisfacción vital, no depende sólo de las emociones sino de la manera como los sujetos evalúan y juzgan su situación, aunque esta información de ninguna manera afirma que haya un paralelismo estricto entre afecto e intelecto.

Mestre, Carreras y Guil (2000) proponen una evaluación para la IE como constructo teórico, realizando un análisis discriminante y factorial para determinar el grado de validez de criterio relacionada entre un test elaborado de IE (adaptado de algunos ya elaborados y aplicados) y un test de estilos motivacionales ya validado. Para lo cual, contaron con una muestra de 184 alumnos de la universidad de Cádiz de distintas licenciaturas (maestros en educación especial, maestros en educación física, psicopedagogía y humanidades). Utilizaron dos pruebas; una para valorar la IE, basada en las cinco dimensiones propuestas por Goleman, y otra para determinar los estilos de motivación que los alumnos perciben que debe tener un profesor eficaz en la interacción con ellos. Las variables representativas fueron la IE, los estilos motivacionales, donde los sujetos los ordenaban de acuerdo a la importancia de la conducta sugerida de lo que debe ser un profesor eficaz; los estilos motivacionales en frecuencia, y competencia. Llegando a la conclusión de que la correlación de las escalas de IE con otras pruebas (como la de los estilos motivacionales) está relacionada con criterios dimensionales de la IE. Además, la validez discriminante de cualquier medida tendría que explicar cómo la IE difiere de otras inteligencias o de otros conceptos similares, lo cual no consiguieron en el experimento. Con este experimento se puede decir que, la evaluación de la IE como constructo teórico es tanto un arte como una ciencia, porque no es algo directamente observable a menos que la respuesta se produzca o no, después de una determinada situación. Bajo este criterio, hace falta la elaboración de pruebas de IE, en donde ralmente se muestre en qué difiere la IE de otras inteligencias o de otros conceptos similares.

También existe el Inventario de Pensamiento Constructivo (E.I.E.) que mide la IE, el cual se aplica a personas adultas, la evaluación puede ser individual o colectiva con una

duración de 15 a 30 minutos. El cual está dividido de la siguiente manera: una escala global de pensamientos destructivos/constructivos, seis escalas principales con las formas básicas de Pensamiento constructivo/destructivo, 15 subescalas o facetas que describen modos específicos tales como pensar positivo, aferrarse a acontecimientos del pasado, clasificar a la gente o los hechos de modo categórico, o pensar en formas que favorecen o interfieren una actuación eficaz. Con este inventario se pretende saber si a través de los pensamientos diarios automáticos, constructivos o destructivos, que las personas tienen, se puede predecir un amplio conjunto de ámbitos, tales como la eficacia en el puesto de trabajo, el éxito académico, la capacidad de liderazgo, la capacidad para afrontar el estrés, el ajuste emocional o el bienestar físico y mental.

Pero a pesar de estos intentos de medir la IE en adultos, y de que el tema es reciente, se siguen ideando formas de evaluación. Sin embargo, aún no existe un instrumento que mida la IE en los niños, dado que los niños menores de 6 años aún no saben leer y escribir y los niños de 7 a 12 años tal vez no entienden algunos conceptos. Por lo que es conveniente que se idee una forma más gráfica para evaluar a la IE en los niños.

Como hemos visto el tema de la inteligencia es muy amplio y se han propuesto muchas teorías; desde las que solamente se referían a la información que heredamos de nuestros padres, pasando por la medición de aptitudes a través del C.I., la cual se ha utilizado y de alguna manera se sigue utilizando para clasificar a las personas como competentes o incompetentes para ciertas habilidades o tareas, hasta lo que hoy conocemos como inteligencia emocional, la cual se refiere a la capacidad que tenemos para reconocer nuestras emociones y las de otras personas para así poder relacionarnos mejor con ellas.

También el concepto de inteligencia está relacionado con la escuela, ya que en ésta existen formas para evaluar el conocimiento o lo aprendido durante un periodo de tiempo específico, en donde los niños que son “inteligentes” tienen un alto rendimiento académico y los que no lo son, se considera que son niños con bajo rendimiento académico, lo cual se abordará en el siguiente capítulo.

Capítulo 3

RENDIMIENTO ACADÉMICO

3.1 Definición

Para hablar sobre rendimiento académico es necesario recordar los factores que favorecen el desarrollo de la inteligencia, la cual en parte está dada por la herencia en la que se incluyen factores neuroendocrinos, el estado nutricional, las enfermedades infecciosas, así como defectos visuales y auditivos; también los factores culturales y económicos determinan las habilidades y conocimientos en el contexto fuera de la escuela; la familia es otro factor determinante en el desarrollo de la inteligencia a través de sus creencias, valores, comunicación y actitudes. Dentro de este ambiente se ubica a la escuela, como aquella institución que favorece el proceso educativo, en donde el profesor es un facilitador del aprendizaje del alumno, creando actitudes de autovaloración o desvalorización, al igual que dentro del contexto familiar.

Dentro de estos contextos, la personalidad del niño es relevante “...puesto que es un factor decisivo a la hora de mostrar sus habilidades y destrezas ante el profesor, sus padres y sus propios compañeros... Ante la exigencia de los padres a que consiga resultados brillantes en la escuela, se añade el temor de defraudar a sus progenitores, con lo que cada día sentirá una mayor aprensión hacia los exámenes.” (Rodríguez, 2002, p.46).

Entonces, el rendimiento académico está determinado por situaciones hereditarias, circunstancias ambientales, la familia y la escuela; concibiéndose como consecuencia del comportamiento escolar del niño (Rodríguez, 2002).

Para la SEP (1991, cit. en Bello, 1999) el rendimiento no es más que la aprobación de ciertos objetivos, contenidos en un número determinado de materias, las cuales son evaluadas con exámenes que otorgan una calificación y definen al alumno como apto o no apto en la materia; dentro de una escala del 1 al 5 como desaprobado y en una escala del 6 al 10 como aprobado. Definiendo la aprobación como la valoración que indica el dominio que ha logrado el estudiante sobre la adquisición de conocimiento con respecto a una asignatura o área escolar determinada.

Por lo que se puede decir que las habilidades que el niño adquiere en la escuela, permiten identificar su rendimiento académico, el cual se clasifica en alto y bajo, con respecto a los resultados numéricos de exámenes como forma de evaluar el conocimiento, utilizando una escala de 0 a 10 puntos. Sin embargo, en el rendimiento académico influyen una gama de situaciones que lo determinan, en donde se incluyen: personalidad del profesor, instalaciones de la escuela, planes y programas, economía familiar, problemas emocionales de los educandos - los cuales rara vez son tomados en cuenta a la hora de evaluar, sin embargo, estos factores los dejaremos para más tarde.

3.2 Evaluación del rendimiento académico

La necesidad de medir de algún modo el progreso educativo se ha visto desde que la enseñanza se convirtió en una realidad pública. En donde la sociedad tiene necesidad de señalar ciertos niveles de preparación que es preciso alcanzar para obtener determinados títulos que den acceso a determinadas profesiones, reservándose el derecho de juzgar si tales niveles se han alcanzado. Para lo cual Andreani (1975) toma en cuenta:

- 1) La facilitación del aprendizaje (búsqueda y experimentación de los métodos de enseñanza).
- 2) El control de ese aprendizaje.
- 3) La identificación de los talentos y la evaluación de las posibilidades individuales de frente a las exigencias de los estudios superiores o de las profesiones.

Precisamente, una de las funciones que realiza el profesor (maestro) durante el ciclo escolar, es la evaluación, que en cierta manera es el instrumento para medir o detectar si el alumno obtuvo los conocimientos y las habilidades suficientes. En ocasiones no son tan efectivas como se creen, puesto que las evaluaciones que se emplean se limitan a medir conocimientos memorizados o de corto alcance con preguntas cerradas, que suelen responderse de manera fácil pero no llevan al razonamiento.

Más que nada, la evaluación es entendida como una etapa del proceso educacional, cuyo propósito es comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los objetivos que se hubieran especificado, en referencia a una norma establecida.

También para los alumnos es importante conocer esta información sobre su desempeño escolar, y para el maestro es un indicador de aprendizaje o del logro de los objetivos que se ha

propuesto, por ello las evaluaciones periódicas son consideradas como reflejo del aprovechamiento del alumno.

Según Lafourcade (1974), la evaluación constituye una actividad que permite al docente:

- a) Saber cuáles objetivos fueron cumplidos a través del ciclo establecido. Por ejemplo, se puede suponer que objetivos tales como ser capaz de llevar a cabo 5 experimentos sencillos, explicar las relaciones entre las plantas, los animales y su medio ambiente, escribir un breve artículo sobre la evolución de las plantas y los animales, serían cumplidos en un plazo de 10 días.
- b) Hacer un análisis de las causas que pudieron haber motivado deficiencias en el logro de las metas propuestas.
- c) Adoptar una decisión respecto a la causa que contribuyó al logro parcial de los objetivos previstos, ya que de nada serviría saber el porqué de la deficiencia del rendimiento si no se intenta remediar la situación.
- d) Aprender de la experiencia y no incurrir en el futuro, en los mismos errores. Si se ha descubierto que los métodos adoptados no han favorecido sólidos aprendizajes, sería poco inteligente persistir en el uso de los mismos.

Lesser (1986, cit. en Ceron y Sumano, 1999) menciona que el maestro se basa en su criterio, retomado de sus experiencias anteriores para moldear, dirigir y evaluar las actividades dentro del salón, actuando constantemente bajo la presión de tomar decisiones rápidas; puesto que las condiciones de trabajo no siempre son las adecuadas por lo que los alumnos no se desempeñan como los maestros quisieran, ajustándose a una forma de trabajo.

Sin embargo, también existen maestros rígidos, quienes, si el alumno no dice la respuesta “correcta”, de inmediato recibe una mala nota, sin explicación por parte del profesor, de cuál fue el error y cómo podría corregirlo, no puede equivocarse sin recibir una sanción, y en el mejor de los casos le dice que si no estudia reprobará la materia, terminando ahí el proceso evaluativo para algunos profesores, quienes muestran un singular entusiasmo en sumar y restar puntos a los alumnos, cada vez que realizan un ejercicio.

Por consiguiente, si el maestro está interesado en evaluar la memorización de los conocimientos, es adecuado el método en donde se emplean preguntas que se limitan a responder concretamente, pero si su interés reside en conocer las habilidades actitudes y aptitudes que ha generado dicho aprendizaje, es importante que utilice evaluaciones que

motiven el razonamiento, la reflexión y donde se pueda reflejar que el alumno realmente ha desarrollado esas habilidades que le permiten resolver cualquier problema que se le presente, tanto a nivel intelectual como personal. Otro factor que no se debe descartar es que la evaluación no siempre es objetiva; ya que cada maestro propone una forma de evaluar distinta, en donde no sólo califica la mente del alumno, sino también todo lo que lo conforma como persona en proceso de formación. También el cambio de un ciclo a otro confunde en un principio al alumno hasta que logra entender cómo es el nuevo estilo de evaluar.

El resultado obtenido en cada periodo se convierte en éxito o fracaso, dependiendo de los objetivos o metas que haya propuesto el maestro y la motivación que tenga cada alumno por obtener un resultado, y lo que puede contribuir a aceptar este éxito o fracaso depende de la imagen que el niño tenga de sí mismo, ya que es en la escuela donde se confronta con un grupo de niños de su edad y donde es comparado con los mismos en cuanto a su desempeño. A su vez Lucart (1997) menciona “más que los comportamientos de sus compañeros o el suyo propio son las apreciaciones que de él hagan sus maestros las que contribuirán a desarrollar en él actitudes de autovaloración o de auto-desvalorización” (p.17).

El éxito y el fracaso escolar han sido temas recurrentes dentro del sistema educativo, y no siempre tiene la misma valoración en las actividades humanas. Hay campos en los que la frontera entre triunfar y fracasar es muy nítida, y hay otros en los que es bastante imprecisa; lo cual está ocurriendo en el mundo de la educación, por lo que se hace necesario profundizar más acerca del alto rendimiento académico o éxito escolar y bajo rendimiento académico o fracaso escolar.

3.3 Alto rendimiento académico

Se ha considerado que un niño tiene un alto rendimiento académico o éxito escolar, cuando va muy bien en la escuela, es decir, que responde de manera adecuada a las exigencias escolares. Estas exigencias corresponden a los alumnos que logran desenvolverse en cualquier medio, que son capaces de resolver los problemas que se le presentan, además de ser creativos, participativos y no manifestar problemas de conducta, logrando así la aceptación del grupo y en especial la del maestro; la aceptación de sus padres y la de sí mismo.

Según Omar (1994) un buen rendimiento se caracteriza por: a) cumplimiento diario de la tarea, b) buen rendimiento en matemática y c) participación activa en clase.

Estos niños poseen un buen estado físico, que les permite desarrollar su creatividad, que se ve reflejada en sus trabajos, en sus relaciones sociales y emocionales, parecen sustentarse en la cortesía y en la capacidad autocrítica, prefiriendo de alguna forma los juegos sedentarios y tranquilos (Fernández y Sarramona, 1977).

También se ha relacionado el éxito escolar con el nivel social de la familia, cuanto más elevado es el nivel socioprofesional de los padres, más escasas son las dificultades escolares, mientras que en los medios más desfavorables se dan más fracasos, es decir, se considera que el medio escolar depende mucho más de los factores culturales o del nivel de estudios de los padres, que de las condiciones materiales de vida, ligadas al nivel socioeconómico de la familia. Además, en ocasiones se ha atribuido el éxito escolar a la motivación que el alumno recibe en casa y por parte del maestro.

Al respecto Nelson (1971) define la motivación para el rendimiento como la tentativa de incrementar la propia capacidad o de mantenerla en el nivel más alto posible, en todas aquellas actividades para las cuales se admite una misma norma de calidad, cuya ejecución puede lograrse o malograrse.

Existen otros tipos de factores, como los somatofisiológicos que pueden influenciar el éxito escolar; estos se refieren al desarrollo físico del niño, a su equilibrio fisiológico y a su salud en general, y las dificultades escolares de las que son responsables pueden ser pasajeras, o al contrario, permanentes.

A pesar de que existen los niños con un alto rendimiento académico, también existe la contraparte, los niños con bajo rendimiento académico.

3.4 Bajo rendimiento académico

Se ha considerado que fracasa todo alumno cuyo rendimiento se encuentra por debajo de sus aptitudes, ya que normalmente se valora la existencia del bajo rendimiento escolar desde una perspectiva pedagógica, de forma que aquellos escolares que no alcanzan los objetivos mínimos del programa escolar o currículo, evaluados mediante las calificaciones escolares, son diagnosticados como presuntos casos de fracaso escolar.

Portellano (1989) define el bajo rendimiento o fracaso escolar como “desfase negativo entre la capacidad intelectual del niño y su rendimiento escolar. Se produce en escolares

(niños o adolescentes) con normal capacidad intelectual, sin trastornos neurológicos, sensoriales o emocionales severos y que tienen una estimulación sensorial sin privación. Puede deberse a trastornos biológicos, pedagógicos, emocionales o socioculturales que, de forma aislada o conjugada interfieren la normal capacidad de aprendizaje.” (p.32).

Pero, para poder considerar a un alumno con bajo rendimiento es necesario que el maestro estudie las causas de éste, tomando en consideración el nivel de conocimientos, hábitos y habilidades del alumno, así como los aciertos y progresos que vaya teniendo y el interés que muestre en el estudio.

Los alumnos de bajo rendimiento generalmente se caracterizan por ser muy distraídos, faltar mucho a clase, tener una salud física precaria, un pobre rendimiento en matemáticas, un escaso lenguaje (Omar, 1994).

Para Myers y Hamill (1983) las características que se observan en estos niños se pueden dividir en categorías entre las que se incluyen los trastornos de: 1) actividad motora, 2) emotividad, 3) percepción, 4) simbolización, 5) atención y 6) memoria. También suelen mostrar comportamientos en los que aparecen varias de esas categorías y a veces todas, vinculándose con todos los factores ambientales y sociales que rodean al niño, en donde algunos rasgos característicos de su proceso de aprendizaje son: bajo nivel de abstracción, pasividad intelectual, falta de habilidad para resolver problemas, carácter inestable, no ponen atención a lo que hacen, se distraen con facilidad, actitud negativa ante el estudio, se involucran en todas las actividades de juego, se relacionan con compañeros que tienen las mismas características que ellos, son inquietos, distraen a los demás miembros del grupo, buscan la aprobación constante de sus compañeros a través de chistes.

Una parte importante para que se de el bajo rendimiento es la falta de interés que el alumno pone a todas las actividades. Frecuentemente los maestros no toman en cuenta esta actitud, quizás porque son muchos los alumnos que tienen a su cargo; la falta de interés se puede deber a la forma de trabajo del maestro, o al método de enseñanza utilizado; y al no tomar en cuenta esto muchos alumnos se atrasan en su aprovechamiento, fomentándose el desinterés por las actividades presentadas. En muchas ocasiones aunque el alumno no tenga la habilidad para realizar determinada actividad, la atención que muestre por involucrarse en ella es fundamental puesto que puede llegar a obtener dichas habilidades, y así lograr resultados satisfactorios.

Pero el mal aprovechamiento no sólo se manifiesta en la obtención de malas notas o calificaciones, sino también en vivencias negativas, emociones desagradables, en disgustos por parte de los padres, y el castigo, reproches y represiones por parte de los maestros, unido al menosprecio por parte de los compañeros (Ceron y Sumano, 1999; Ramo 2000).

Según Andreani (1975) y Portellano (1989) el bajo rendimiento académico se produce por varios motivos:

a) Biológicos:

Son todos los trastornos orgánicos que interfieren en el normal aprovechamiento escolar; incluyendo los factores físicos como los trastornos de la visión (miopía, astigmatismo, o la ambliopía) que pueden pasar desapercibidos en la escuela y que son causantes directos de dificultades ortográficas, caligráficas, lectoras y atencionales del niño. Los trastornos auditivos que impiden al niño seguir las explicaciones del maestro, y no sólo se acompañan de dificultades de atención, sino con frecuencia afectan al lenguaje oral y lecto-escritor.

Los trastornos somatofisiológicos, es decir, las enfermedades clínicamente detectadas (epilepsia, cardiopatías) pueden producir serias interferencias en el rendimiento por la necesidad de intervenciones quirúrgicas o estancias prolongadas en el hospital o por las limitaciones mismas de la enfermedad. Pero también hay trastornos de tipo subclínico, que pasan desapercibidos en la mayoría de los casos, como por ejemplo, una dieta inadecuada, que no proporcione las proteínas o vitaminas necesarias para un buen rendimiento. El problema de estas enfermedades es que al pasar desapercibidas resultan difíciles de diagnosticar y no es posible combatir sus efectos.

También se encuentran las lesiones del Sistema Nervioso Central que producen Trastornos de Aprendizaje (TA), de igual forma conocido como Disfunción Cerebral Mínima (DCM). Se pueden incluir dentro de los TA todas aquellas categorías diagnosticadas en el DSMIII-R, dentro del apartado de los trastornos específicos del desarrollo.

1. Trastorno de las habilidades académicas
 - Trastorno del desarrollo en el cálculo aritmético
 - Trastorno del desarrollo de la escritura
 - Trastorno del desarrollo de la lectura

2. Trastorno del lenguaje y del habla
 - _ Trastorno del desarrollo en la articulación
 - _ Trastorno del desarrollo del lenguaje tipo expresivo
 - _ Trastorno del desarrollo del lenguaje tipo receptivo

3. Trastorno de las habilidades motoras
 - _ Trastorno del desarrollo de la coordinación
 - _ Trastorno del desarrollo no específico

4. Trastornos de conducta perturbadores
 - _ Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)
 - _ Trastorno por déficit de atención indiferenciado.

b) Psicológicos:

El fracaso escolar en mayor o menor grado es debido a factores emocionales, tal es el caso de una tendencia depresiva, que como síntoma cognitivo produce una dificultad en la concentración y lentitud de las funciones cerebrales. En otras ocasiones, la persistencia del fracaso produce un sentimiento reactivo de pérdida de seguridad y autoestima, mostrándose en una actitud pasiva, inerte o de rebelión y agresividad.

Los conflictos entre los padres, entre padres e hijos y entre hermanos, una educación familiar demasiado severa o demasiado indulgente, y en general cualquier elemento de angustia determinado por una situación de fuerte tensión afectiva; son causas de estrés que contribuyen al fracaso.

Otro factor es la motivación, para Pintrich (1994, cit. en Máximo, 2001) es un constructo psicológico utilizado para explicar el comportamiento voluntario; estar académicamente motivado significa desempeñarse bien en un contexto académico, explicando esta motivación en términos de interacciones recíprocas entre tres componentes; el contexto de la clase, los sentimientos y creencias de los alumnos y los comportamientos observables de los alumnos (estar activo e involucrado en las tareas, tener persistencia en ellas), influyendo sobre este último tres estructuras de creencias:

1. Expectativas o creencias acerca de la habilidad para desempeñar una tarea o conducta; lo cual puede influir en la asistencia a clase, porque el alumno no siente que tenga control sobre el entorno, es decir, cree que no es su decisión asistir a clase o no, por lo que es más propenso a faltar.
2. Valorización o creencia en la importancia de realizar determinada tarea o conducta; en donde si el alumno no ve el valor de involucrarse en las actividades o tareas académicas se esforzará menos.
3. Afecto o sentimientos asociados a las propias conductas. Si los estudiantes creen que sentirán culpa al no asistir a clases, serán propensos a acudir con regularidad; por otro lado, la frustración y enojo por atender a una clase que no es valorizada puede llevar a la asistencia infrecuente.

Un estudio en donde se conjugan estos elementos (motivación, rendimiento académico y asistencia) es el realizado por Máximo (2001), el cual tenía como objetivo investigar hasta qué punto el rendimiento de un alumno en una materia está correlacionado con el porcentaje de asistencias a la misma; la muestra fue constituida por 67 pares asistencia-nota, distribuidos en tres grupos: 1. Materias de técnicas diagnósticas, 2. Filosófico - especulativo, filosofía, antropología filosófica, teología, lógica y epistemología, 3. Materias con contenidos clínicos (psicopatologías, personalidad, teorías y sistemas psicológicos). Se midieron y compararon las correlaciones asistencia rendimiento de los tres grupos mencionados; encontrando que no hay relación significativa entre dichas variables y que de las condiciones que Pintrich postula el único aplicable a grupos de personas es el contexto de clase, porque los otros dos explican la motivación académica de sujetos individuales, y que desde esta perspectiva se reconoce el grado de control sobre el entorno que los estudiantes creen tener, la valoración que estos hacen del comportamiento esperado y lo bien que se sienten al realizarlo, todos contribuyen a la decisión final de hacer algo, involucrarse y persistir. Por último Máximo (2001) menciona que si el contexto de clase es apropiado y los sentimientos y creencias motivacionales no son hostigados, el estudiante desplegará los comportamientos voluntarios que se reconocen como motivación académica y que incluyen tanto a la asistencia como al rendimiento.

También Wittrock (1986, cit. en Martínez y Galán, 2002) define la motivación como el proceso de iniciar, mantener y dirigir una actividad, es decir, altos niveles de esfuerzo son generadores de aprendizaje, desarrollo personal, satisfacción y buen desempeño, tomando en cuenta las expectativas que están relacionadas con las creencias de logro, las atribuciones de éxito - fracaso, definiendo éxito como aquellos estudiantes que

logran un excelente o alto desempeño y el no éxito o fracaso como aquellos que no aprobaron o aprobaron con bajas calificaciones; en donde la atención del estudiante se centra en la calificación final, estimulando el aprendizaje repetitivo y memorístico por un periodo de tiempo relativamente corto.

En el estudio realizado por Martínez y Galán (2002) se analizó la relación entre el tipo de evaluación, formativa (utilizada para mejorar y desarrollar una actividad en proceso) y sumativa (utilizada para rendir cuentas, certificado o selección), las estrategias de aprendizaje y motivación, dentro de un grupo de estudiantes universitarios de la carrera de pedagogía inscritos en la Universidad de Barcelona. Participaron 182 sujetos del primer año, distribuidos en dos grupos, expresando sus creencias motivacionales y estrategias de aprendizaje hacia una asignatura concreta. Utilizaron el cuestionario de autoreportaje MSLQ diseñado por Pintrich para evaluar las creencias del alumnado; otro elemento para obtener datos fue la evaluación final, manteniendo los criterios cualitativos empleados por los profesores (excelente, notable, aprobado, suspenso), la evaluación definitiva estaba dada por el número de aciertos, distinguiendo dos niveles de rendimiento: éxito (excelente o notable) y no éxito (aprobados o suspensos). La evaluación formativa consistió en un registro y seguimiento de la actividad del alumno durante el desarrollo de la asignatura en diversas actividades desarrolladas en trabajo grupal e individual. Primero se aplicó una encuesta de datos personales al iniciar el curso, después de seis semanas los estudiantes autoreportaron el MSLQ, y durante el curso se realizaron las evaluaciones; las actividades evaluativas realizadas fueron seis, tres individuales y tres grupales. Encontraron que no hay relación entre las estrategias de aprendizaje y motivacionales con respecto a la evaluación final o sumativa; en relación a la evaluación formativa se encontró una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento; una evaluación formativa se ajusta más a las habilidades del estudiante y por ende debería ser un recurso de mayor incidencia en la calificación final. La no relación entre motivación y rendimiento tiene diferentes explicaciones para cada tipo de evaluación, siendo la evaluación formativa una actividad que probablemente estimule el rendimiento de los estudiantes con baja motivación, sucediendo todo lo contrario en el caso de la evaluación final, en donde los estudiantes con mayor nivel no obtienen éxito. Por lo que se debe de considerar el proceso desarrollado por el alumno durante el curso dentro de la calificación final.

c) Pedagógicos:

Dentro de las causas pedagógicas más relevantes se encuentran:

- Los métodos de enseñanza inadecuados; muchos de ellos no corresponden a las necesidades reales del niño.
- Masificación del aula; un número elevado de niños por aula impide una individualización de la enseñanza (Portellano, 1989).
- Excesiva movilidad del profesorado; este fenómeno se da con mayor frecuencia en los centros públicos, propiciando una dispersión de la enseñanza y entorpeciendo más a los escolares que tienen dificultad de aprender (Andreani, 1975).
- Cambios de escuela.
- Excesivas exigencias escolares.
- La personalidad del profesor; la dinámica profesor-alumno puede ser tan intensa, que muchas veces el niño percibe en el profesor o profesora las frustraciones, deseos o negaciones de las figuras paternas (Portellano, 1989).

d) Socioculturales:

En ambientes socio-culturalmente bajos, el porcentaje de fracaso es mayor que entre escolares de clase media y alta. Los niños que viven en un ambiente cultural poco estimulante perciben la cultura como algo secundario y poco motivante, al contrario de lo que sucede entre los escolares con un entorno familiar con mayor interés en la información. En muchos casos no existe motivación dentro de la familia hacia el aprendizaje, ni tampoco hacia la lectura, el cual es uno de los factores que mejor previene el fracaso escolar (Portellano, 1989).

Las dificultades económicas no sólo actúan como limitación de las posibilidades de lectura, espectáculos, viajes y otras actividades culturales, sino que también se dejan ver como causas de perturbaciones afectivas, por la tensión causada dentro de la familia.

Otra desventaja para los chicos de las clases más pobres, es la falta de hábito para la discusión, especialmente sobre problemas culturales, que no sólo los mantiene en un nivel lingüístico más bajo, sino también obstaculiza la formación de comportamiento social

adecuado a la vida escolar (Andreani, 1975).

Hasta aquí se ha revisado el tema del rendimiento académico, en donde se han mencionado los aspectos más relevantes del mismo; como la evaluación, la cual se determina en función del sistema educativo (según la SEP, en una escala del 0 al 10) y en ocasiones por parte del maestro que toma en cuenta las características particulares de cada niño, asimismo la evaluación sirve para asignar una calificación con fines administrativos, pero también para reconocer los errores y fallas de la técnica empleada por el maestro, así como la detección de factores que permiten al alumno tener un adecuado rendimiento escolar.

Esta evaluación sirve como parámetro, es decir, si el alumno cumple con las expectativas de la institución quiere decir que tiene un alto rendimiento académico, el cual es reforzado por el maestro, la misma institución y los padres principalmente; pero si no cumple con las expectativas que demanda el maestro, en más de las ocasiones es rechazado por las personas que lo rodean, sin averiguar cuál es la causa del bajo rendimiento. También se han señalado los factores que influyen para que un niño no se adapte al medio escolar, lo cual seguirá siendo motivo de estudio, un reto para el profesor y causa de atención de los padres, ya que el bajo rendimiento se seguirá manifestándose en todos los grupos escolares no importando el nivel socioeconómico; aunque los medios sociales de bajos recursos sean más propensos, no es el factor determinante.

También hay que tener en cuenta que la inteligencia tiene que ver con el rendimiento, puesto que, dentro del ámbito escolar se dice que si una persona tiene un alto rendimiento es porque es inteligente; en otras palabras, es un niño que posee habilidades que le permiten responder de manera adecuada a las exigencias escolares, tanto en las materias como en su relación con los demás niños. Pero, ¿qué pasa si un niño con excelentes calificaciones de repente baja de promedio o se encuentra apático al medio escolar?; sabiendo que es un niño inteligente en términos de que posee un CI alto, y que desde esta perspectiva no habría justificación. Sin embargo, puede ser que lo que le esté causando esto no tenga nada que ver con su CI, sino más bien con su inteligencia emocional, puesto que este tipo de inteligencia influye en todos los ámbitos de nuestra vida (escuela, trabajo, deportes, familia, amigos) y se hace necesario considerarla desde la infancia, ya que se ha comprobado que el manejo de nuestras emociones y estados emocionales influyen en el aprendizaje, de manera positiva (con un alto rendimiento académico) o negativa (con un bajo rendimiento académico). Por lo que en el próximo

capítulo se hablará de lo que tiene que ver la inteligencia emocional con el rendimiento académico.

Capítulo 4

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

4.1 La inteligencia emocional en la escuela

Como ya se ha dicho, el término de Inteligencia Emocional (IE) se refiere a la capacidad que tenemos para reconocer nuestras emociones y las de los demás, de motivarnos y manejarlas bien en nosotros mismos y en nuestras relaciones; además de describir habilidades complementarias pero diferentes de la inteligencia académica y de las habilidades cognitivas que son medidas por el CI, ya que se ha visto que pueden existir personas con una excelente preparación académica, pero faltas de IE y terminan trabajando bajo las órdenes de personas no tan preparadas como ellos, pero sí con una disposición y manejo emocional increíble. Estos dos tipos de inteligencia expresan la actividad de diferentes partes del cerebro. El cerebro racional se basa únicamente en el funcionamiento de la neocorteza, las capas de la parte superior, evolucionadas en tiempo reciente, y los centros emocionales están más abajo, en la subcorteza más antigua (cerebro límbico), por lo que la IE involucra estos centros emocionales trabajando de común acuerdo con los intelectuales.

También en el primer capítulo se mencionaba cómo es que se producía una emoción; en donde la amígdala y el tálamo la controlan y no dejan que estalle, lo cual es un primer paso para el control. Pero cuando no es controlado, este trastorno emocional tiene un impacto devastador sobre el cerebro pensante, actuando de manera impulsiva, de tal forma que el cerebro emocional puede dominar e incluso paralizar al otro cerebro. De acuerdo con esto, los alumnos que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos no aprenden, pues su atención se centra en sus sentimientos de tal manera que no asimilan toda la información transmitida por el profesor. Siendo así importante enseñar al niño a controlar sus impulsos, para que tenga un mejor rendimiento académico.

En algunos países como EE.UU. se ha tratado de educar las emociones a través de cursos utilizando las tensiones y los traumas de la vida de los niños, pues se considera que el aprendizaje no está separado de los sentimientos. Saber manejar las emociones es tan importante para el aprendizaje como la instrucción o educación en otras áreas (Mc.Cown, S.K., cit. en Goleman, 1995). El objetivo de estos cursos ha sido encaminado a evaluar el nivel de aptitud social y emocional de los niños, aclarando el sentido que tiene el niño de sí mismo y de sus relaciones con los demás, teniendo oportunidad de manifestarlos como parte

de la educación, no sólo como algo que corrige sino que proporciona destrezas y preceptos esenciales para cualquier niño. Puesto que la repetición de las experiencias crea en el cerebro hábitos neurológicos que son aplicados en situaciones difíciles de frustración o dolor (Goleman, 1995). Con estos cursos los beneficios que se han obtenido son:

- Alumnos más responsables, seguros de sí mismos, más comprometidos con sus compañeros, con mayor afectividad personal, más populares y sociales, más considerados y preocupados, con mayores estrategias sociales para la resolución de problemas interpersonales, más tranquilos, más democráticos, con un mejor autodomínio, una mejor comprensión de las consecuencias de su conducta, una mejora en habilidades de comunicación y una mejora de su autoestima.
- Dentro del salón el clima se torna más positivo, las conductas sociales son asertivas, mejora la conducta, existe menos violencia en clase, menos suspensiones y expulsiones entre alumnos de escasos logros, menos rechazos verbales en clase.
- En las tareas escolares hay una mejor planificación para su resolución, una mayor puntuación en el desempeño, mejoran las habilidades para aprender.
- Con respecto a las emociones, los estados de tristeza y depresión disminuyen, así como la ansiedad y el aislamiento, reconocen las emociones por su nombre.
- En cuanto a lo social, disminuyen los actos delictivos, la iniciación a la droga es menor, hay un apego más positivo a la familia y la escuela.

Viendo los beneficios que se obtienen de estos programas, Goleman (1995) considera que la enseñanza de la IE es necesaria en los salones de clase, ya que proporciona habilidades que el niño puede utilizar en su vida personal, resolviendo situaciones de la vida cotidiana.

Dado esto, se requiere establecer nuevos ambientes de aprendizaje en los que cambie (Aste, 2001):

- a) La instrucción centrada en el profesor por el aprendizaje centrado en el alumno.
- b) La estimulación de un solo sentido por la estimulación multisensorial.
- c) El uso de un solo medio por el uso de multimedios.
- d) El trabajo de forma aislada por el trabajo colaborativo.

- e) La entrega de información por el intercambio de información.
- f) El aprendizaje pasivo por el aprendizaje activo.
- g) El aprendizaje basado en el conocimiento y en los hechos por el pensamiento crítico y la toma de decisiones.
- h) La respuesta reactiva por la acción activa y planeada.

Sin embargo, la escuela está regida por normas, en donde se indica que el rendimiento académico es sinónimo de calificaciones obtenidas por una serie de exámenes con porcentajes altos o bajos, sin tomar en cuenta que el verdadero objetivo de la enseñanza no es que los alumnos hagan tareas y rindan en los exámenes, sino que aprendan, les guste aprender y continúen aprendiendo, aunque la enseñanza formal haya terminado.

No sólo se trata de transmitir a los alumnos el conocimiento académico, sino también destrezas necesarias para adaptarse a las circunstancias de su entorno y solucionar problemas. Nickerson (cit. en Marrero, Buena, Navarro y Fernández, 1989) menciona que los factores que han favorecido una mayor conciencia en la enseñanza de habilidades para resolver problemas cotidianos son variados:

1. El hecho de vivir en unas circunstancias en donde el ritmo y acumulación de conocimientos son muy rápidos, nos obliga a hacer un mejor uso del tiempo (disponer de él más inteligentemente). Para lo cual, se requieren ciertas habilidades que conviene enseñar.
2. Al no ser posible que los individuos aprendan lo suficiente en los años escolares, se hace necesario enseñarlos a ser autónomos, es decir, gente que tenga la habilidad y motivación para aprender por sí misma, más que el contar con individuos que han adquirido mucho conocimiento, pero que no saben cómo utilizarlo.
3. El conocer que la habilidad para pensar crítica y constructivamente es de especial importancia en una sociedad cambiante y rica en información.
4. A pesar de que se acepte la necesidad de enseñar estrategias de pensamiento y aprendizaje en la escuela, con ello no se le está restando importancia a la adquisición de conocimiento. Estos son necesarios, pues el pensamiento es de alguna forma conocimiento.

Asimismo, Sternberg (1985) dice que la escuela no adiestra a los sujetos en las estrategias necesarias para su vida en sociedad; y establece varios aspectos que diferencian lo que el niño aprende en la escuela de lo que precisa aprender en la vida cotidiana:

- En la vida cotidiana el paso más difícil en la resolución de un problema, es el reconocer que existe.
- En ocasiones, es más difícil encontrar cuál es el problema, que buscar las posibles soluciones.
- Los problemas cotidianos suelen estar mal estructurados.
- Las soluciones a los problemas dependen, de forma interactiva del contexto en que se presentan.
- Los problemas cotidianos, generalmente no tienen una única solución correcta, y a menudo, los criterios sobre lo que constituye la mejor solución no están claros.
- Las soluciones a los problemas cotidianos dependen tanto del conocimiento formal como del informal.
- Las soluciones suelen ir acompañadas de consecuencias importantes.
- Los problemas pueden ser complicados, confusos y a veces persistentes.

Pero, ¿qué compromiso tiene la escuela con una educación integral, en donde idealmente se conjunta conocimiento intelectual, social y personal?, Sería pertinente que las escuelas implementaran programas de IE, ya sea como una clase extra o como parte del programa escolar. Sin embargo, la realidad curricular ofrece un panorama general en el que el aprendizaje para la vida, la educación emocional, el aprendizaje social en las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar, se ha dejado de lado y dista mucho de ser verdaderamente una educación integral.

Vallés y Vallés (2000) mencionan que el currículum ordinario de cualquier etapa educativa, no resuelve por sí mismo la amplitud de contenidos y capacidades que es necesario desarrollar en los alumnos para alcanzar la finalidad de una educación integral, puesto que no es suficiente con disponer de determinados contenidos para enseñar y aprender comportamientos, sino que es necesario la agrupación de otros factores como:

- Proyectos educativos
- Recursos humanos, traducido a la disponibilidad del profesorado.
- La formación docente específica.
- Programas educativos.
- El clima dentro del aula, es decir, la relación entre el profesor y el alumno.

Por lo que, el funcionamiento de un programa de IE puede realizarse mediante diferentes opciones curriculares, organizativas y funcionales dentro del centro escolar. Así, las diferentes formas de desarrollo de un programa de IE dentro de la escuela, se puede hacer

mediante:

1. Un plan tutorial: en donde se podrían programar contenidos específicos acerca del conocimiento y manejo de las emociones.
2. Como materia optativa, al igual que educación artística, deportes, taller; siendo la desventaja que tal vez no sea elegida por los alumnos que más necesiten un desarrollo emocional.
3. Formando parte de un proyecto de intervención psicopedagógica.

Otra forma de introducir la IE a la escuela es ayudando a los maestros a reflexionar acerca de cómo tratar a los alumnos con mala conducta: explicando sus sentimientos, guiándolos en la resolución de sus conflictos y aceptando que el castigo no es la forma más adecuada para impartir disciplina; y conociendo que cada emoción tiene su momento para aparecer en el desarrollo del niño (Rodríguez, 2002).

Ser competente emocionalmente le supondrá al alumno ser más feliz, aumentar su bienestar personal y afrontar con menor vulnerabilidad los conflictos interpersonales. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que mientras no se incluya dentro de las escuelas la educación de las emociones, estas seguirán interviniendo de forma negativa en su rendimiento académico y por ende en su forma de aprender.

4.2 Factores emocionales en el rendimiento académico

Dentro del grupo escolar, el alumno participa en las actividades docentes y sociales comunicándose con los que le rodean y conociéndose. Estas relaciones son de vital importancia para el niño, pues de ellas depende la motivación que pueda tener para realizar las actividades que se le requieren, ya sea avanzando en el proceso de aprendizaje o en su autoaceptación como persona. Por ejemplo, si un alumno tiene dificultades en su aprendizaje, por lo regular también manifiesta conductas inapropiadas, logrando así que sus compañeros se aparten y no lo incluyan en su grupo social (Ceron y Sumano, 1999).

Por otro lado, Robert Ader (cit. en Goleman, 1995) descubrió que tanto el cerebro como el sistema inmunológico aprenden, pues existe una conexión entre el sistema nervioso central y el sistema inmunológico, de tal manera que el cerebro, las emociones y el cuerpo

están comunicándose, y los neurotransmisores que se liberan en las interconexiones obstaculizan o facilitan estos estados. Por lo que, las emociones se reflejan en nuestra persona a través de expresiones faciales, verbales y actitudinales; y juegan un papel significativo en nuestra salud y también en el desempeño escolar; sobre todo las emociones como la ira, la ansiedad, la tristeza, los resentimientos.

Quizá en alguna ocasión un alumno ha estado preocupado por cierto problema personal, que persiste en su mente, estando en la escuela, tratando de dejarlo de lado, sin embargo, las actividades que realiza se ven afectadas porque una parte de su atención se centra en el trabajo y la otra trata de resolver el problema. Puesto que el desarrollo intelectual y emocional se producen dentro de una persona y cuando los niños van a la escuela no dejan las emociones en casa, sino que las llevan consigo, por lo que, los factores emocionales afectan el aprendizaje.

4.2.1 Familia

La familia no sólo es el primer ámbito social del niño, sino que también es el primer agente que interviene en su formación. Es en donde aprende hábitos, actitudes y comportamientos que lo marcarán para el resto de su vida, según sea el estilo de crianza de sus progenitores:

- Perfeccionistas: educación a través de regaños, presión hacia el estudio, castigos físicos, restricción de actividades recreativas, cursos de regularización.
- Permisivos: los padres muestran indiferencia y falta de autoridad hacia los hijos.
- Autoritarios: los padres no permiten ninguna actividad recreativa, tienen vigilados a sus hijos todo el tiempo, frecuentemente los regañan.
- Persuasivos: estos padres siempre prometen premios o castigos para que el niño cumpla con ciertas actividades que se le imponen.
- Sobreprotectores: por lo regular los padres son quienes hacen la tarea del niño y están con él todo el tiempo sin enseñarle a valerse por sí mismo.

Viendo estos estilos de crianza en algunas familias se pone en entredicho la autoridad de los padres, puesto que aquellos padres autoritarios que tuvieron nuestros padres a quienes respetaban, quizás porque les temían, desaparecieron y en su lugar los que ahora ejercen como padres son mucho más blandos y permisivos, perdiendo autoridad y nosotros como hijos ganamos libertad que en ocasiones se convierte en libertinaje.

Una de las consecuencias de este cambio es que los padres pretendan convertirse en amigos de sus hijos; suena bien, pero los amigos se eligen y los hijos, en cambio no eligen a sus padres ni éstos a sus vástagos.

El resultado en la escuela, es que algunos niños trasladan a ésta la formación que reciben en el seno familiar, y como consecuencia, los maestros tienen escasa autoridad y el respeto que les muestran sus alumnos las más de las veces brilla por su ausencia.

También los hijos sobreprotegidos se convierten en alumnos complicados porque cuando el maestro lo corrige, y no digamos si hay que aplicarles alguna sanción, probablemente no encontrará el respaldo de los padres, más bien al contrario; los tendrá en contra de él.

Unos padres, sin un sentido claro de que ser cabeza de familia debe ser algo más que sostener las necesidades materiales de su prole, genera que los hijos se resistan a la presencia de alguien que les guíe y les oriente. Esta influencia nociva del medio familiar se traduce por la existencia de dificultades escolares asociadas a problemas afectivos y de carácter, que en ocasiones no es más que la manifestación de conflictos con los padres o entre los padres. El bajo rendimiento académico es considerado como un medio utilizado por el niño para mantener los conflictos en su familia; y por el contrario, el alto rendimiento es en general satisfactorio cuando los padres son permisivos (con límites), afectuosos, muestran interés por lo que el niño hace y tienen ellos mismos una actitud positiva hacia la educación (Gilly, 1978).

Hooven, C. y Gottman, J. (cit. en Goleman, 1995) de la Universidad de Washington, observaron a diferentes familias, la primera vez cuando uno de los hijos tenía 5 años de edad, y nuevamente cuando el niño tenía 9 años. Además de observar a los padres mientras hablaban entre ellos, también los observaron cuando el padre o la madre intentaban enseñar a su hijo cómo operar un videojuego. El resultado fue que algunas madres y padres mostraban una actitud autoritaria, perdían la paciencia ante la ineptitud de sus hijos, levantaban la voz disgustados, es decir, eran presa de las mismas tendencias hacia el desdén y el disgusto que corroen un matrimonio. Otros eran pacientes con los errores del niño y lo ayudaban a resolver el juego por sus propios medios, en lugar de imponerle su voluntad; esta conducta se vio reflejada en la escuela, puesto que eran niños más populares, sus maestros los consideraban más hábiles socialmente, tenían menos problemas de conducta, también prestaban más atención y por lo tanto eran alumnos más eficaces. Además, estos niños de cinco años cuyos

padres eran buenos entrenadores tenían mayor puntuación en matemáticas y en la lectura cuando llegaban al tercer grado de educación primaria.

4.2.2 Ansiedad

Cuando la relación de un niño con los padres o el maestro no es buena, éste puede resistir los esfuerzos que realizan para enseñarle y adoptar una actitud de no querer aprender. Así, un niño rebelde puede no estar ansioso por aprender porque los padres o los maestros tampoco lo están. Al contrario de estos niños, parece extraño que otros están muy ansiosos por aprender, pero el exceso de ansiedad puede inhibir el aprendizaje, puesto que el niño está más preocupado en tratar de complacer y cumplir con las expectativas de sus padres y del maestro.

La ansiedad sabotea cualquier tipo de rendimiento académico; se ha visto que las personas que son ansiosas tienen más probabilidades de fracasar incluso cuando presentan puntuaciones superiores en pruebas de inteligencia. Seipp (1991, cit. en Goleman, 1995) en 126 estudios diferentes que realizó, con más de 36,000 personas descubrió que cuanto más propensa es la persona a las preocupaciones, más bajo es su rendimiento académico, al margen de cómo se mida. Pero también se puede dar el caso de que la ansiedad ayude en un desempeño mejor, como en la investigación desarrollada por Chapin (1989, cit. en Goleman, 1995) en donde se demostró que existen dos tipos de alumnos ansiosos: aquellos cuya ansiedad anula su rendimiento académico, y aquellos que son capaces de desempeñarse bien a pesar de la tensión, o tal vez a causa de ella.

La ansiedad también puede provenir de situaciones que no están relacionadas con el trabajo escolar; quizá una familia se mude a otro lugar, o tenga que mandar al niño con parientes en otra región, lo cual perturba a algunos niños y mientras se acostumbran al nuevo ambiente suelen retrasarse en los estudios. Es posible que esté ansioso por un problema familiar, a lo mejor el padre no tiene trabajo o la madre se encuentra enferma; sin embargo, resulta difícil percibir el efecto constante que una situación de ansiedad crónica ejerce sobre el niño, entendiendo como crónico un factor del ambiente que constantemente le impide progresar (Sharp, 1978).

Hasta ahora se han considerado los problemas emocionales ocasionados por factores externos. Sin duda, también se puede pensar en niños cuya personalidad le impide adaptarse al aula, siendo su problema básico el de adaptación social, ya que tienen dificultades para

establecer relaciones normales y amistosas con los demás niños y con el maestro, interfiriendo en el aprendizaje escolar.

Cuando al niño le resulta difícil relacionarse con el maestro, las estrategias que éste utilice tienen poco efecto. A estos niños no les conmueve ni el elogio, ni el reproche. Con frecuencia, lo que ocurre es que nunca experimentaron una relación afectuosa con sus padres; manifestándose principalmente en conductas agresivas o de introversión (Sharp, 1978).

4.2.3 Agresión

Frecuentemente los niños agresivos, violentos o comúnmente etiquetados como enojones, tienen desde los primeros años escolares problemas en sus estudios, que se manifiestan claramente hacia el tercer grado de educación primaria. La percepción que tienen de ellos mismos no es alentadora y es más negativa cuando son canalizados a grupos especiales, no porque sean retrasados, sino porque pueden presentar problemas de hiperactividad o trastornos de aprendizaje (Block, J. cit. en Goleman, 1995). El chico agresivo no considera que hay alternativas diferentes a la violencia para solucionar sus conflictos y justifica su conducta como algo normal (Slaby y Guerra, 1988; cit. en Goleman op.cit.).

Para el cuarto y quinto grado de primaria, estos niños son etiquetados como difíciles, son rechazados por sus compañeros y no pueden hacer amigos con facilidad, originando que se junten con otros niños con su mismo problema, desafiando la autoridad; por lo general estos niños carecen de supervisión en sus hogares, y comienzan a vagar por las calles en total libertad, durante los años de escuela primaria.

La estructura mental que acompaña a los niños agresivos a lo largo de toda su vida, permite afirmar que casi con seguridad terminarán metiéndose en problemas; pero una ayuda oportuna puede cambiar actitudes como estas, algunos programas experimentales han tenido éxito en ayudar a estos niños agresivos en el aprendizaje del dominio de su tendencia antisocial, ejemplo de ello es el realizado por Lochman, J. (cit. en Goleman, 1995) en la Universidad de Duke, quien trabajó con niños de escuela primaria que presentaban ira. El desarrollo del trabajo fue por sesiones de 40 minutos, dos veces a la semana en un periodo de 12 semanas, en donde los niños aprendieron a distinguir las señales sociales amistosas de las hostiles, a ponerse en el lugar de los otros niños, a percibir cómo eran vistos por los demás y a imaginar qué pensaron o sintieron los demás niños en las circunstancias que provocaron enojo. También se les entrenó en el control de su enojo mediante la dramatización de escenas; siendo

una de las habilidades claves en el control de enojo, el tomar conciencia de sus sensaciones físicas, como el enrojecimiento o la tensión muscular a medida que iban enfadándose. Después de los ensayos del control de las emociones, los chicos se enfrentaban a situaciones de prueba, en donde eran capaces de ejercer algún tipo de control conservando su autoestima, dignidad y eligiendo conductas alternativas a golpear, gritar o huir avergonzados. En la adolescencia, los chicos que completaron el programa casi no molestaban en clase, tenían sentimientos más positivos sobre ellos mismos y eran menos propensos al consumo de alcohol o de drogas.

4.2.4 Depresión

Otro problema emocional que altera las capacidades del niño de primaria y de cualquier grado escolar, es la tristeza o depresión. Estos niños y adolescentes son incapaces de hablar sobre las causas de su tristeza o se rehúsan a hacerlo, mostrándose irritables, impacientes, caprichosos, principalmente con sus padres.

La depresión infantil, es cada vez más frecuente, observándose dentro del salón de clase; las causas que originan este estado emocional de tristeza son entre otras: la falta de habilidades para relacionarse, la forma en la que se interpretan los acontecimientos, los pensamientos ante las derrotas y dificultades de la vida, como son una discusión con los padres, el rechazo social y fracaso escolar (Goleman, 1995). Además del cambio en el núcleo familiar, el incremento del divorcio, la disminución del tiempo que los padres dedican a los hijos (porque ambos trabajan), incremento en la movilidad de las familias. Los niños crecen sin conocer a su familia más extendida. La pérdida de estas fuentes estables de autoidentificación implica una gran susceptibilidad ante la depresión (Goodwin, F. cit. en Goleman, op.cit.).

Kovacs (cit. en Goleman, 1995) estudió a niños diagnosticados como deprimidos con una edad promedio de ocho años, evaluándolos cada año hasta los 24 años de edad. Descubrió que los niños que padecían una depresión menor tenían más probabilidades de que se intensificara y se volviera grave, transformándose en una “depresión doble”. Además, aquellos niños que tuvieron un episodio de depresión cuando llegan a la adolescencia o a la temprana adultez, uno de cada tres sufre desórdenes depresivos o maniaco - depresivos. Comprensiblemente, cuanto más deprimidos estaban estos niños, más fracasos obtenían en sus grados y más pobre era su rendimiento en las pruebas, por lo que era más probable que repitieran el grado; observando una relación directa entre la duración de la depresión del niño y su promedio escolar.

El resentimiento y la tristeza que sienten estos niños los lleva a evitar el contacto con los demás, o mirar para otro lado cuando otro niño intenta acercarse a ellos; siendo el resultado final que terminan siendo abandonados o rechazados. Estos niños deprimidos tienden a relacionarse en la escuela con los niños abandonados, perdiéndose las experiencias que les permiten conocer habilidades sociales que se aprenden con el juego, dejando a estos niños social y emocionalmente rezagados.

El desempeño en la escuela disminuye en un niño deprimido, pues ésta interfiere en la memoria, la concentración, haciendo difícil prestar atención en clase y retomar lo que el maestro enseña. También la pérdida de alegría y energía disminuye notablemente el interés en la escuela lo que puede ocasionar la suspensión del niño, incrementando así el grado de depresión (Goleman, 1995).

4.2.5 Euforia

Un estado levemente eufórico (hipomanía, como se le denomina técnicamente), parece óptimo para escritores y otras personas que ejercen profesiones creativas que les exigen fluidez y diversidad imaginativa. El buen humor mientras dura, favorece la capacidad de pensar con flexibilidad, haciendo que resulte más fácil encontrar soluciones a los problemas, ya sean intelectuales o interpersonales (Goleman, 1995).

Los cambios leves de humor pueden influir en el pensamiento. Al hacer planes o tomar decisiones las personas que están de buen humor tienen una inclinación perceptiva que las lleva a ser más comunicativas y positivas en su forma de pensar. Lo cual se debe en parte a que la memoria depende de nuestro estado particular, de modo que cuando estamos de buen humor recordamos acontecimientos más positivos; por la misma razón, estar de mal humor influye a la memoria a tomar una dirección negativa (Goleman, op.cit.).

Hacer amistades, poner atención en los hijos, que los niños se lleven bien con sus padres, realizar actividades sociales placenteras contribuyen a la enseñanza de habilidades emocionales, previniendo así el aislamiento social. Esta enseñanza de habilidades emocionales nos lleva a reconocer que es necesario hablar de una educación emocional.

4.3 Educación emocional

Antes de hablar sobre la educación emocional y de cómo ser personas emocionalmente inteligentes, debemos de tener en cuenta que la inteligencia es educable a través del medio ambiente con sus valores, actitudes, expectativas y habilidades congoscitivas.

Las personas en su comportamiento cotidiano suelen caer en errores de razonamiento, y las causas de estos son de diversa índole; es decir, relacionados con factores motivacionales, emocionales, cognitivos y comportamentales. Sternberg (1986, cit. en Marrero, Buela, Navarro y Fernández, 1989) estableció una clasificación de estos factores; que pueden llevar al fracaso escolar: carencia de motivación para llevar a cabo un determinado comportamiento, carencia de control de la propia impulsividad, carencia de perseverancia en el comportamiento, imposibilidad de llevar el pensamiento a la acción, carencia de orientación del comportamiento hacia metas, miedo a fracasar en la tarea, excesiva autocompasión, excesiva dependencia de ayuda externa, carencia de concentración, carencia de equilibrio entre el pensamiento crítico y el analítico, y entre el creativo y el sintético, y demasiada o poca autoconfianza.

Al margen de cualquier clasificación, es importante indicar que se pueden remediar, por lo que se puede empezar a enseñar a pensar, y cuando no se aprende es porque no se enseña, o se enseña mal. Puesto que en la mayoría de los programas educativos, se ha preferido entrenar en operaciones cognitivas elementales, de memoria, de atención que tienen que ver con la inteligencia racional; en lugar de llevar a cabo un entrenamiento en emociones.

Tener conocimiento acerca de qué habilidades se poseen para controlarse emocionalmente constituye la denominada metacognición emocional (que sería la finalidad de la función neurológica del neocórtex); y su funcionamiento es un camino hacia el logro del autocontrol emocional (Vallés y Vallés, 2000). En donde, el proceso de aprendizaje de las capacidades emocionales requiere la participación del sistema nervioso central y en especial del cerebro. Por lo que se ha dicho, existe un cerebro emocional que puede aprender y que la educación está llamada a jugar un rol fundamental, tanto en el ámbito escolar como en el familiar, ya se trate de educación formal o informal.

Viendo esto, los niños se desarrollan en ambientes sociales, escolares, familiares e individuales poco convenientes para su desarrollo emocional, por lo que la preocupación principal de algunos autores como Goleman es la educación emocional, o como él la llama:

“alfabetización emocional”; brindando al sujeto las habilidades necesarias para su desempeño en la vida, que le proporcionen el conocimiento de sí mismo, el control de sus impulsos, la capacidad de motivarse a sí mismo, la sensibilidad de preocuparse y entender a los otros y las habilidades sociales.

Según Steiner y Perry (1997), la educación emocional está conformada por tres capacidades: la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y para sentir empatía respecto de sus emociones.

Tener capacidades emocionales significa ser capaz de manejar las emociones de una manera tal que uno llegue a mejorar su desarrollo personal y su calidad de vida. La educación emocional mejora las relaciones, crea posibilidades afectivas entre las personas, hace más cooperativo el trabajo y facilita el sentimiento de pertenencia a una comunidad.

Para Bulbena (1988) educar la afectividad o la emoción supone:

1. Promover los procesos de conocimiento y aceptación personal (contenidos dentro de programas de autoconcepto y autoestima).
2. Proporcionar a los alumnos contenidos o informaciones referidas a valores, actitudes y hábitos que mejoren su desarrollo psicológico.
3. Proporcionar a los niños, mediante ejemplos, actuaciones correctas ante conflictos o problemas concretos.
4. Fomentar sentimientos de competencia, seguridad y de respeto hacia uno mismo.

Según Cooper R. y Sawaf A. (1997, cit. en Vallés y Vallés, 2000) a medida que el sujeto va desarrollando las distintas características de su inteligencia emocional, lo más probable es que se observe al mismo tiempo un aumento de la capacidad en los siguientes aspectos:

- 1) En la intuición.
- 2) En la disposición para confiar en los demás y la capacidad para inspirar confianza.
- 3) En la forma de verse a sí mismo.
- 4) En la capacidad para encontrar soluciones acertadas en situaciones difíciles y tomar decisiones inteligentes.

5) En el liderazgo eficiente.

Todas estas habilidades que se van construyendo lentamente desde la infancia, llegarán a tener una repercusión cuando estos niños lleguen a la edad adulta.

Por otra parte, se han señalado indicadores de calidad de vida que previenen episodios emocionales negativos (tristeza, angustia, ira). Lazarus y Folkman (1984, cit. en Vallés y Vallés, 2000) señalan como factores de prevención de estos estados emocionales negativos, la salud, las creencias positivas, las habilidades sociales, los recursos materiales. En el caso de los niños las habilidades sociales y el apoyo social son básicos.

Otros factores que se han señalado como preventivos son: la estabilidad emocional de los padres, la existencia de la figura de apego en los niños pequeños, la calidad de la relación entre padres e hijos, la flexibilidad entendida como la capacidad de resolver problemas, ajustar expectativas, reforzar el interés escolar, el aprendizaje del control emocional, y el afrontar los cambios de rol: estudiante, hijo, amigo, compañero. Entre más pequeños, más se necesita la protección de factores como el apego y el apoyo familiar, y conforme se llega a la adolescencia se hace necesario un mayor aprendizaje emocional.

Y de acuerdo con Trianes, Muñoz y Jiménez (1997), las estrategias de autorregulación o autocontrol permiten a los niños de edad escolar, el controlar las emociones dentro de límites manejables, plantearse anticipadamente una respuesta adecuada ante una mala calificación y el diseñar una estrategia adecuada a la situación.

También se ha dicho que las emociones no deben controlarse, sino expresarse. Las estrategias de afrontamiento ofrecen modos de conocerlas y de gobernarlas y ello no supone, en ningún momento que no se expresen, sino que se haga de manera adecuada para preservar la salud psicológica y biológica, incluyendo el desarrollo personal del individuo. Aceptar las emociones y gobernarlas (educar emocionalmente), es probablemente uno de los mejores postulados en el que se fundamentan la gran mayoría de las estrategias de afrontamiento que están disponibles para proporcionar el necesario equilibrio emocional. Por lo regular estas estrategias se fundamentan en:

- a) Identificar y etiquetar bien los estados emocionales.
- b) Cambiar los pensamientos negativos o distorsionados.
- c) Controlar las reacciones “viscerales” socialmente inadecuadas y psicológicamente dañinas.

- d) En una preparación psicofisiológica mediante relajación, control mental, meditación.
- e) Entrenamiento en competencia social, ya que es el escenario social en donde se proyectan gran parte de las emociones.
- f) Práctica positiva de las estrategias aprendidas.

Principalmente el objetivo de emplear estrategias de afrontamiento ante situaciones emocionalmente difíciles, es lograr el control de nuestros estados, impulsos y recursos personales. Es decir, alcanzar el autocontrol emocional, manejando adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos que pueden producir daño psicológico en cualquier etapa de la vida. Unido a esto, se encuentran los programas que promueven la enseñanza de las emociones.

El programa Ciencia del yo, realizado por Stone (1978, cit. en Goleman, 1995) propone un modelo para la enseñanza de la IE. Los temas enseñados incluyen conciencia de sí mismo, aprender a ver los vínculos existentes entre pensamientos, sentimientos y reacciones, tomar conciencia de sí mismo; se enfatiza el manejo de las emociones, y el darse cuenta de lo que hay detrás de cualquier sentimiento, para aprender formas de manejar la ansiedad, el enojo y la tristeza, también se les enseña la empatía y las relaciones interpersonales, lo que incluye aprender a escuchar y a formular preguntas correctas. Al finalizar se les hace a los niños un pequeño examen, en donde ellos deben de expresar qué es lo que harían ante una determinada situación.

Otro ejemplo sería el programa Desarrollando la Inteligencia Emocional (DIE), elaborado por Vallés y Vallés (1998) el cual está constituido por tres cuestionarios referidos a la autoestima, a la identificación de habilidades de comunicación y uno que identifica las emociones que se viven. También se hace un test de habilidades de IE, con el propósito de valorar el nivel que alcanzan cada una de las 45 habilidades seleccionadas que configuran este tipo de inteligencia. Posteriormente se explican las emociones, proponiendo ejemplos, para que los alumnos identifiquen cada emoción, incluyendo la empatía y las habilidades de comunicación. Los objetivos del programa son: lograr una autoconciencia emocional, conseguir un adecuado control de las emociones, desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás, mejorar las relaciones interpersonales. Las actividades propuestas van dirigidas a los alumnos de escuela primaria, secundaria e incluso para alumnos de bachillerato.

El programa de la Educación Emocional de Díez de Ulzurrun y Martí (1996, cit.en Vallés y Vallés, 2000) está fundamentado conceptualmente en las aportaciones de Gardner y Goleman. Es un programa dirigido a la educación infantil, primaria y secundaria; los objetivos son favorecer la cantidad y calidad de las interacciones dentro del grupo, favorecer el desarrollo integral de los alumnos, así como potenciar la autoestima, proporcionar estrategias que faciliten el proceso de integración social de los alumnos, potenciar actitudes de respeto y tolerancia, aumentar la capacidad de entender y controlar las propias emociones, para lo cual toman en cuenta los siguientes temas: el autoconocimiento, el control de los propios sentimientos, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

También está el Proyecto de Desarrollo del Niño, realizado por Shaps (cit.en Goleman, 1995), en donde se evaluó a escuelas del norte de California, a los grados K-6, clasificación que fue dada por parte de los observadores, en comparación con escuelas control. Los resultados mostraron que los niños de estas escuelas son más responsables, seguros de sí mismos, más populares y sociables, más colaboradores, más considerados, tienen una mejor comprensión hacia los demás, son más democráticos y poseen mejores habilidades para la resolución de conflictos.

Otro programa que ya ha dado resultados es el Proyecto de Desarrollo Social de Seattle de David Hawkins (cit. en Goleman, 1995) de la Universidad de Washington, dicho proyecto fue evaluado en escuelas elementales y medias mediante categorías objetivas, en comparación con escuelas sin programa. Los resultados fueron que los niños de las escuelas con Programa obtenían mejores puntuaciones en pruebas de desempeño, eran menos propensos a ser delincuentes o a iniciar en la droga, había menos suspensiones y expulsiones entre los alumnos de escasos logros, los varones eran menos agresivos, y mostraban un apego más positivo a la familia y a la escuela.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede decir, que si es posible el aprendizaje de las habilidades que conforman la IE, también lo será el reaprendizaje de las mismas, siendo útil en las experiencias traumáticas, por lo que hay esperanza para todos aquellos niños traumatizados por los malos tratos físicos y psicológicos. En donde todos podemos ayudar, convirtiéndonos en adultos responsables, en maestros y padres preocupados por brindar la debida atención a las capacidades de la IE de nuestros niños, formando adultos sanos.

4.4 Sugerencias para la educación emocional de los niños

“Cuando la gente vislumbra las consecuencias de una vida con un buen desarrollo emocional, queda deslumbrada por la belleza y la capacidad que esto engendra. Este entusiasmo lleva a muchos a convertirse en soldados de una cruzada contra la ignorancia emocional” (Steiner y Perry, 1997, p.74)

Los niños con un desarrollo armónico de habilidades y capacidades de la inteligencia emocional son más felices, confiados, seguros y tienen más éxito en la escuela que los que no tienen un adecuado desarrollo de las mismas.

La educación emocional se desarrolla mejor durante la infancia, porque es la época en la cual la información se aprende a través del ejemplo, y ciertas habilidades son mucho más fáciles de adquirir. Durante este periodo de aprendizaje, los niños establecen sus actitudes; pueden comenzar a considerarse buenos o malos, hábiles o torpes, felices o infelices; también en esta etapa (de educación primaria, que va aproximadamente desde los 6 a los 12 años de edad) los niños adquieren hábitos emocionales que coinciden con la visión que tienen de ellos mismos: amables, violentos, dulces, impacientes. Además, una vez que un niño empieza a comportarse de una determinada manera, los demás lo verán de esa forma y lo “etiquetarán” como bueno o malo, feliz o desdichado.

En general, estos modelos emocionales se aprenden de los padres y otras personas que los rodean, y una vez que son adoptados se transforman en patrones de conducta (hábitos) durante toda la vida, a menos que se haga algo para cambiarlos.

Al respecto, Steiner y Perry (1997) dicen que esencialmente el niño que habitualmente está triste y asustado se puede convertir en un adulto depresivo y con tendencias suicidas; el niño que aprende a contener las lágrimas puede llegar a ser duro de corazón, y el niño que no puede controlar sus berrinches puede inclinarse a las adicciones en la edad adulta.

Existen muchas estrategias para educar y desarrollar la inteligencia emocional en los niños; una de ellas son los juegos. Los juegos son excelentes oportunidades para enseñar a los niños las capacidades de la IE, ya que les gusta repetirlos una y otra vez. A través de los juegos los niños aprenden nuevas formas de pensar, sentir y actuar que constituyen el núcleo del aprendizaje de la IE. También los cuentos e historias de modelos positivos son excelentes materiales de motivación e inspiración para el desarrollo de la IE infantil.

Otra estrategia es siguiendo la dinámica del grupo, ya que en este se pueden observar las expresiones emocionales, produciendo retroalimentación, aceptación y rechazo de los demás, afrontamiento y resolución de conflictos interpersonales; generándose una cohesión grupal que permite el aprendizaje emocional.

Pero sin duda alguna el aprendizaje emocional comienza y termina en el corazón, es decir, los niños pueden comenzar a adquirir educación emocional en cuanto los padres comiencen a ponerla en práctica ante ellos, ya que en ocasiones se da un adormecimiento emocional, o en otras palabras, son incapaces de demostrar emociones; por ejemplo, muchos de los padres no saben transmitir amor y afecto a sus hijos, ya que se sienten incapaces para hacerlo o simplemente a su vez sus padres también se mostraron fríos con ellos, por lo que no aprendieron a demostrar amor y cariño.

Se puede comenzar a hablar con los niños acerca de sus sentimientos aproximadamente cuando sean capaces de pronunciar una frase. A los dos o tres años, los niños comienzan a sentir culpa y pueden experimentar empatía hacia otros, de manera que pueden empezar a disculparse por las faltas que han cometido. Una guía para que los padres enseñen educación emocional a sus hijos, es la propuesta por Steiner y Perry (1997), la cual consiste en:

1. Mantener el corazón abierto: besar y abrazar a los hijos a menudo, diciéndole que lo quiere.
2. No hacer juegos de poder con los hijos: nunca golpear a los hijos, si se usa juegos de poder para obtener lo que desea de ellos, aprenderán a que sólo los motive el miedo y el control. Si incurre en un juego de poder con el hijo, discúlpese y explique cómo se siente. Dígale que no lo volverá a hacer, luego, junto con él y otros miembros de la familia busquen un modo de que se lo recuerden.
3. Ser sincero: explíqueles lo que siente y espera de ellos. Nunca les diga mentiras ostensibles y trate de que las mentiras por omisiones sean pocas. Si quiere que ellos sean sinceros con usted, usted debe serlo con ellos. Después de todo, los niños perciben cuando existen secretos y así aprenderán a tener secretos para usted.
4. Abandonar el control: dar independencia a los hijos, permitiéndoles hacerse cargo de los juegos. Jugar con ellos y permítirles que lo golpeen en los juegos;

en esos casos, finjir llorar o ponerse triste. Este tipo de comportamiento les permite comprender que no siempre es quien controla la situación. De la misma forma, si está triste, herido o enojado, expresar esos sentimientos. Si ellos desean saber por qué se siente así, explíqueles de manera sencilla y breve.

5. Comprender los fantasmas de los hijos: ser consciente de que los hijos tienen temores y comprenderlos. Aprenda a darse cuenta de cuando están asustados y por qué. Hablar con ellos de los temores, convalídarlos y ayúdarlos a disiparlos. Si no puede controlar las propias emociones, apártelos de esa experiencia, ya que puede asustarlos mucho.
6. Alentar los recursos emocionalmente cultivados: léales libros que proporcionen una educación emocional. Llévelos a ver películas y obras de teatro de valor emocional. Evitar las historias que contengan violencia o crueldad, a menos que contengan una clara enseñanza acerca de la ira y cómo manejarla adecuadamente. Haga lo mismo respecto al amor y el sexo, asegurándose de que el mensaje sea emocionalmente adecuado.
7. Enseñar autodefensa emocional: enseñe a los niños a defender sus límites y a rechazar los comportamientos que no desean, diciendo “eso no me gusta”, “por favor deja de hacerlo” o “déjame solo”. Practique dramatizaciones de esa clase de situaciones y enséñeles como responder a diferentes conductas.
8. Ser paciente: educar a un niño requiere tiempo, pero una vez que una lección se ha aprendido, permanece. Repita las lecciones una y otra vez de manera coherente y asegúrese de estar haciendo lo que predica.

Antunes (2001) menciona que para desarrollar una buena educación emocional en el niño, se debe de comenzar desde el nacimiento hasta los 12 años que es aproximadamente cuando se termina la educación básica (primaria), ya que es la base para las demás etapas de la vida; proponiendo lo siguiente:

1. Del nacimiento al 4º mes: la calma y la atención son la base de la seguridad. La presencia integral el adulto es esencial, ya que el bebé necesita sentir toda la intensidad de seguridad, expresada en la conversación afectiva.
2. Del 4º al 6º o 7º mes: señalar los sentimientos o emociones de forma activa e intencional. Evitar “mimos” excesivos en todo momento.
3. Del 7º mes a un año: es importante la preservación del afecto que debe haberse

iniciado en la vida intrauterina. Es importante que el niño vaya construyendo su percepción de presencia y ausencia de los padres y sienta la diferencia de estar solo y acompañado.

4. Del año a los dos años: es importante buscar expresiones faciales y posturas corporales distintas para las emociones básicas, de modo que perciba distintos estados emocionales. Reafirmar la importancia de que el niño descubra el sentido del “sí” y del “no”, y descubrir que existen horas de jugar, otras de alimentarse o de dormir. Evitar las peleas por parte de los padres, delante del niño, y siempre que sea posible no transmitirle la propia ansiedad o inseguridad.
5. De dos a tres años de edad: ayudar al niño a asociar los acontecimientos con las emociones, mostrando fotografías, revistas, dibujos o películas, que contengan sentimientos de las personas y nombrándolos. Valorar con elogios sinceros sus actos de solidaridad y la capacidad de compartir, así como sus gestos de ternura y afecto con los demás.
6. De tres a cuatro años de edad: demostrar que en los juegos existen vencedores y perdedores, jamás valorar en exceso la victoria o lamentar la derrota. Es interesante contar historias, pero pedir siempre su participación, continuando la narración o añadiendo detalles. Inventar historias sobre personas tranquilas y otras agitadas, personas egoístas y solidarias, pidiendo la opinión del niño sobre esas acciones. Sensibilidad y paciencia para criticar el acto y no a la persona, jamás enfatizar el error como generador de culpa. Reafirmar la incapacidad del niño en nada contribuye a hacerlo más inteligente o más creativo.
7. De cinco a ocho años de edad: su autoimagen empieza a definirse y necesita ayuda en la construcción de la autoestima. Sus padres deben sentir y demostrar que desean mucho más su felicidad que su éxito, y para ello deben enfatizar las cualidades de una persona y no sus bienes. Evitar llamar su atención sobre una actitud acentuando que “es cosa de niños”. Despertar la responsabilidad del niño para guardar sus juguetes, lavarse las manos, cepillarse los dientes ayudándolo pero sin esclavizarse. Aceptar sus deseos de quedarse en casa de los abuelos o de algunos amigos. Hacer que descubra la separación de un acto que desagrada y la persona que lo llevó a cabo; mostrar que hay ciertas actitudes que no se pueden tolerar, pero cuando se critique una actitud no se debe criticar a la

persona. Hacer que el niño se dé cuenta de su condición de ser humano único, que las diferencias individuales no se pueden medir por patrones únicos y de la singularidad de cada persona.

8. De ocho a doce años de edad: vivir situaciones de contenido emocional. Es importante que el niño pueda expresarse sobre sus valores y la intensidad de sus relaciones sociales. No aprendemos empatía y compasión por lo que nos cuenta, sino por cómo nos tratan. Educar siempre dando ejemplo, y al equivocarse en una actitud, pedir disculpas y mostrar que nosotros también podemos, a veces, ser dominados por una emoción. Valorar las narraciones, películas o historias con ejemplos de solidaridad, compañerismo o amistad. Pedir su opinión sobre esos valores. Eventualmente mostrar opiniones divergentes, aunque respetando su opinión. Nunca “cerrar puertas” a la admisión de errores, tratándolos con ironía o sarcasmos y reafirmando el tradicional “te lo dije”.

También es conveniente tener en cuenta algunas otras sugerencias que ayudan a los padres y maestros en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños:

- Los padres deben de reajustar sus horarios de trabajo y asegurarse de que tienen tiempo para estar con sus hijos cuando los necesiten.
- No sólo la mamá debe de educar a los hijos, sino que también los papás deben de involucrarse en tareas como el bañarlos, vestirlos, cuidarlos, darles de comer, jugar con ellos, para que así haya una cercanía afectiva entre padres e hijos.
- Mostrar a los niños todas las capacidades humanas, sin dividir las en cuestiones masculinas o femeninas. Por ejemplo; enseñar a los niños a cocinar, lavar los trastos, y pedir a las niñas que ayuden en el arreglo del jardín, llevar las cuentas o mover los muebles.
- Considerar los problemas de comportamiento como lo que son y procurar intervenir, averiguando la causa del problema aunque haga falta ayuda profesional.
- No poner etiquetas, si el niño tiene una conducta acentuada puede hablar de ella, pero sin darle a entender que ese rasgo lo define.

- Prestar atención a los cambios que experimente el niño o el alumno, y hazle saber que te alegras de sus progresos. Busca nuevas formas de felicitarlo,
- Si hay algún desacuerdo, regañaste o castigaste al niño, explícale con claridad qué de su comportamiento no te agrada; debe saber que te preocupas por él.
- Un aspecto muy importante es la empatía, le puedes decir al niño que se imagine cómo se sentiría si fuera sordo, si alguien le quitara un juguete que a él le gusta mucho. Cuanto más se esfuerce por ponerse en el lugar de otra persona, la comprensión hacia lo que siente será mayor.
- Siéntate con tu hijo después de la comida o la cena y hagan una lista de palabras que describan sentimientos; al igual con tus alumnos puedes dedicar un tiempo a hacer esta lista. Pégala en donde todos la vean y si descubren nuevas palabras vayan escribiéndolas.
- Juega con los niños a plantear preguntas como: ¿qué harías si ...?, ¿cómo te sentirías?
- Observa lo que le emociona a tu hijo o a tus alumnos, si está triste dale un abrazo, y si está alegre dile “me gusta verte contento”.
- Dar en todo momento muestras de afecto, besos y abrazos diciéndole cuánto lo quiere.
- Acuérdense que los sentimientos no son ni buenos, ni malos; es lo que se hace a partir de ellos lo que resulta bueno o malo.
- Es adecuado comunicarse con el niño cara a cara, ya que la mayor parte del contenido emocional se comunica a través de los ademanes y gestos.
- Enseñar al niño a identificar los cambios que experimenta su cuerpo cuando se enoja, para que pueda liberarse de se enojo. Se puede enseñar a los niños una forma de autocontrol mediante la respiración profunda y calmada, y la repetición de frases que lo inviten a calmarse: “estás bien”, “estás tranquilo”, “estás en armonía”, “tú

sabes mantener la calma”.

- Hay que recordar que las palabras educan, pero el ejemplo arrastra; por lo que, como adultos debemos servir como buenos modelos de una educación emocional.
- También lo que favorece a los niños y no sólo a ellos, para tener inteligencia emocional, es hacer ejercicio cotidianamente, puesto que ayuda a sentirnos bien y tomar los problemas con calma y con buena disposición.
- Cuidar la alimentación de los niños también es importante; seguir una dieta con pocas calorías y grasas, respetar sus horarios de comida, contribuye a que el cerebro produzca la cantidad adecuada de serotonina para sentirnos bien y de buen humor.
- Enseñar al niño a busca las cosas buenas de las personas, que genuinamente le agraden y que se lo hagan saber, esto le ayudará a relacionarse mejor con las personas, ya que nadie puede resistir a los elogios.

Hasta aquí se ha abordado el tema de la relación existente entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional, y cómo ésta a través de programas implementados en escuelas - sobre todo en aquellos niños que presentaban “problemas”- ha influido para mejorar el aprovechamiento académico.

CONCLUSIONES

Una persona no sólo es inteligente porque sepa resolver problemas que necesiten de algún grado de conocimiento académico, sino que es inteligente por cómo se relaciona con las demás personas, ya sea el jefe, los padres, los maestros, los compañeros, los amigos entre otros; relaciones en las que se descargan emociones como la alegría, la tristeza, el amor, la ira, la sorpresa, que a su vez las favorecen o bloquean.

Pero el saber expresar lo que sentimos en el momento adecuado es todo un arte, el cual se ve reflejado en nuestra vida. Como adultos nos es difícil reconocer que no somos capaces de expresar de manera adecuada nuestras emociones, lo que requiere de un trabajo constante, pero si a un niño se le enseña a reconocer sus sentimientos y no negarlos ni reprimirlos, éste podrá relacionarse mejor con otras personas.

Se ha escrito acerca de la importancia que tienen las emociones en el rendimiento académico, viendo así que, los niños con alto rendimiento tienen por lo general una familia unida, unos padres que se preocupan por ellos, poniéndoles límites, además de que se muestran afectuosos y tienen una actitud positiva hacia la educación, tanto escolar como moral. Se vio que los niños que se muestran con ira, agresivos o violentos en la escuela, poco a poco son rechazados por sus mismos compañeros, y no pueden hacer amigos con facilidad, también se muestran hostiles y retadores con los maestros, y de ninguna manera permiten que se les ayude o se les corrija.

Por otro lado, los niños que están tristes o deprimidos, generalmente suelen presentar problemas en su rendimiento académico, ya que no tienen ganas o energía suficiente como para participar de las actividades escolares, tienen pocos amigos o ninguno, este estado emocional interviene en los procesos de memorización y concentración, mostrándo así poco o nulo interés en la escuela (Goleman, 1995). Por lo que muchas veces son castigados y tachados de “flojos” haciendo que el niño se sienta más mal de lo que ya se sentía, reforzando así su estado de ánimo.

La ansiedad es otro factor emocional que perjudica al aprendizaje, puesto que muchas veces el niño está más preocupado por responder a las expectativas que los padres han puesto en él, lo que le genera un estado de tensión, no permitiéndose el equivocarse, aunado a esto el pensar en lo que dirán en casa si llega a tener una mala nota; por lo regular estos niños durante los exámenes la pasan mal, son un “manejo” de nervios, en ocasiones

es tal la tensión que se les olvida lo que ya habían aprendido; y es clásico que terminando se ponen a comprobar si han contestado bien o mal, cuáles fueron sus aciertos y sus errores.

Los niños que tienen conductas de agresividad, por lo regular son rechazados por sus compañeros costándoles trabajo hacerse de amigos y se empiezan a juntar con los que son como ellos; pero estos niños no tienen la culpa de ser así, sino que nadie les ha enseñado cómo actuar cuando se sienten enojados, repercutiendo en su aprendizaje, ya que no saben pedir ayuda cuando no entienden alguna clase o concepto, y cuando se les trata de explicar y no entienden se irritan muy fácil.

Sin embargo, los estados de ánimo como la alegría o un estado levemente eufórico (hipomanía) favorecen el aprendizaje, ya que se tiene mayor facilidad para la comunicación y disposición en las actividades escolares; además de que muchas veces lo que recordamos con facilidad está asociado a un recuerdo o experiencia alegre.

En conclusión, las emociones en más de las ocasiones sí influyen en el rendimiento académico, puesto que ningún ser humano se puede deslindar de ellas y mucho menos los niños, ya que lo que les sucede en casa así como el trato que reciben de sus padres se ve reflejado en la escuela.

En muchas ocasiones el gusto por asistir a la escuela no tiene que ver con el ir bien o mal, sino más bien con las gratificaciones emocionales que el niño recibe del medio escolar y familiar durante su proceso educativo. Así, vemos que los niños con alto rendimiento académico se mantienen porque son recompensados emocionalmente con caricias, besos, abrazos, aprobación e incluso con regalos, lo cual les motiva; en el caso contrario, en donde al niño se le tacha de tonto, de burro e inútil, no recibe ninguna clase de aliciente para mejorar en la escuela, por lo regular sus relaciones emocionales son pobres, es decir, carecen de mostrar afecto y contacto con las personas, y no digamos fuera del hogar sino que también adentro, despertando en ellos sentimientos de tristeza y vergüenza, por lo que al llegar a una educación de nivel medio, muchos siguen presentando los mismos problemas y en ocasiones toman la decisión de no seguir porque simplemente no encuentran ni satisfacción, ni sentido.

Por lo que es importante enseñar al niño Inteligencia Emocional, es decir, a controlar sus impulsos a través de técnicas como la relajación, incrementando así su rendimiento académico y su motivación. Ya que en la medida en que nuestras emociones favorecen o

entorpecen nuestra capacidad para pensar y planificar, para llevar a cabo un entrenamiento con respecto a una meta y para utilizar nuestras habilidades mentales, determinarán nuestro desempeño en la vida. Y dependiendo del grado en el que estemos motivados por sentimientos de entusiasmo y placer o incluso por un grado óptimo de ansiedad con respecto a lo que hacemos, podremos mejorar nuestra capacidad de aprender. Por lo que la Inteligencia Emocional nos ayudará a desarrollar capacidades para reconocer nuestras emociones y las de los demás para así mejorar nuestras relaciones.

Si se tuviera esa educación emocional nos evitaríamos muchos problemas tanto de conducta, como de trastornos, encontrándonos con niños más alegres, más unidos a su familia, emprendedores, que no se derrotan ante una situación difícil. Si aprendiéramos a manejarnos emocionalmente desde pequeños, nos evitaríamos muchos conflictos y nos relacionaríamos mucho mejor con las demás personas; pero como esto no es así, es importante conocer sobre el tema, para ayudar y guiar al niño, y no solamente a él, sino también ayudarnos a nosotros mismos.

Por lo que el psicólogo juega un papel muy importante, ya que puede tomar participación activa dentro de la educación emocional, a través de técnicas individuales como son las técnicas de relajación, control mental, reestructuración cognitiva, inoculación de estrés, entrenamiento en habilidades sociales entre otras; difundiendo y elaborando programas de apoyo para el manejo emocional como por ejemplo el programa propuesto por Vallés y Vallés (Desarrollo de la IE) entre otros, ya que estos tienen un efecto positivo entre los niños.

A su vez, dentro de las escuelas también se hace necesaria la impartición de este tipo de educación, aunque se ha visto que no hay una apertura suficiente para su difusión, ya que muchas veces el sistema educativo no está dispuesto a invertir su tiempo en este tipo de tareas, tal vez porque no se alcanzan a ver los beneficios que conlleva; en otras ocasiones los que no están abiertos son los educadores o maestros, puesto que de cierta forma es más sencillo seguir un lineamiento e ir siempre por el mismo camino que hacer un cambio en el mismo. Además de que los programas del ciclo escolar son tan extensos que no hay tiempo para incluir otras cosas, que de alguna manera son consideradas una pérdida de tiempo.

Sin embargo, ahí no se cierran las posibilidades de educar emocionalmente, también hay que considerar que no sólo a los niños, hijos o alumnos se les debe educar en esta área, sino que se debe de incluir a los mismos padres, maestros y educadores, porque hay que

recordar que el niño aprende más con el ejemplo y no tiene caso hablar del manejo de emociones mientras nosotros no somos capaces de controlar las nuestras; de ahí que se incluyeran algunas sugerencias no sólo para los interesados en la educación, sino más bien para todo aquel padre que esté interesado en educar a su hijo emocionalmente.

Así, a nosotros como psicólogos se nos ha dejado una gran labor, en cuanto a educar a las demás personas en el manejo emocional; claro que empezando por nosotros y siendo coherentes con lo que pensamos, decimos y hacemos, porque las palabras educan, pero el ejemplo arrastra.

REFERENCIAS

- ANDREANI, D. O. (1975) *Aptitud mental y rendimiento escolar*. España: Herder.
- ANTUNES, C. (2001) *La teoría de las inteligencias liberadoras*. Barcelona: Gedisa.
- ARNOLD, M. (1970) *Emoción y personalidad*. Buenos Aires: Losada S.A.
- ASTE, M. (2001) La tecnología en la enseñanza. *Quipus* 4(7), 5-11.
- AVERILL, L. (1988) *La vida psíquica del escolar*. Buenos Aires: Kapelusz
- BELLO, C. E. (1999) *El orientador y el aprovechamiento escolar*. Tesis de Licenciatura. México: FES Iztacala.
- BLANCO, I. (1997) *Hay más dentro de ti: El universo de la Inteligencia*. México: Editorial Ger.
- BULBENA, J. (1988) Psicología de la afectividad. En J. Vallejo, *Introducción a la patología y a la psiquiatría*. Barcelona: Salvat.
- CABALLO, V.E. (Comp) (1993) *Manual de técnicas de terapia y modificación de la conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- CALHOUN, C. Y SOLOMON, R. (1989) *¿Qué es una emoción?*. México: FCE.
- CAMPOS, H. (2001) *Inteligencia Emocional. Sus capacitaciones más humanas*. Madrid: San Pablo.
- CERON, Q. Y SUMANO, L. (1999) *Análisis de la construcción del alto y bajo rendimiento*. Tesis de Licenciatura, México: FES Iztacala.
- COFER, C. (1997) *Motivación y emoción*. México: Limusa.
- CRUZ, J. (1998) *Química del pensamiento*. México: Orión.
- DAVIDOFF, L. (1984) *Introducción a la psicología*. México: McGraw-Hill.
- DÍAZ, J. (1990) La nueva faz de la emoción: aspectos y niveles de la investigación sentimental. *Salud Mental*. V.13 N°. 4
- FERNÁNDEZ, A. Y SARRAMONA, J. (1977) *Aspectos diferenciales de la educación*. Barcelona: Editorial CEAC.
- GARDNER, H. (1983) *Estructuras de la mente*. México: FCE

- GARDNER, H. (1993) *Multiple Intelligences: the theory in practice*. New York: Basic books.
- GARDNER, H. (1999) *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el s.XXI*. España: Paidós.
- GILLY, M. (1978) *El problema del rendimiento escolar*. Barcelona: oikos-tau.
- GOLEMAN, D. (1995) *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Vergara.
- GONZÁLEZ, J. (1997) *Potenciar la inteligencia en la infancia*. España: Edimat-libros.
- GUILFORD, J. P. (1977) *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- HARRIS, P. (1992) *Las emociones*. Madrid: Alianza.
- KASUGA, L., GUTIÉRREZ, C. Y MUÑOZ, J. (1999) *Aprendizaje Acelerado*. México: Editorial Tomo.
- LAFOURCADE, P. (1974) *Planteamiento , conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LAZARUS, R.S. (1991) *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University.
- LUCART, L. (1997) *El fracaso y el desinterés escolar*. Barcelona: Gedisa.
- MARRERO, H., BUELA, G., NAVARRO, F. Y FERNÁNDEZ, L. (1989) *Inteligencia humana: más allá de lo que miden los test*. Barcelona: Labor.
- MARTÍNEZ, F. J. Y GALÁN, M. F. (2002) Motivación, estrategias de aprendizaje y evaluación del rendimiento en alumnos universitarios. *Revista de psicología general y aplicada*. En red: <http://fs-monte.filos-ucm.es/publicaciones>.
- MÁXIMO, T. J. (2001) Asistencia y rendimiento académico. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. En red: <http://contexto-educativo.com.ar>.
- MAYER, J.D. Y SALOVEY, P. (1993) The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- MESTRE, N.J., CARRERAS, A. Y GUIL, B.M.(2000) *Una aproximación a la evaluación de la inteligencia emocional como constructo teórico*. Universidad de Cádiz, en red: <http://data.terra.com.pe/decideya>
- MUSEN, P., CONGER, J. Y KAGAN, J. (1979) *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.

- MYERS, P. Y HAMMILL, D. (1983) *Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje*. México: Limusa.
- NELSON, C. (1971) *Mediciones y evaluación en aula*. Buenos Aires: Kapelusz.
- OMAR, A. (1994) Contribuciones de la estructura de personalidad, la asertividad y el status sociométrico del alumno al éxito escolar. *Revista intercontinental de psicología y educación* 7 (1), 81-97.
- PIAGET, J. (1969) *Seis estudios de psicología*. México: Ariel
- PAPALIA, D. Y WENDKOS, O. S. (1988) *Psicología*. México: McGraw-Hill.
- PORTELLANO, P.J. (1989) *Fracaso escolar. Diagnóstico e intervención, una perspectiva neuropsicológica*. Madrid: Ciencia de la educación preescolar y especial.
- RAMO, T. Z. (2000) *Éxito y fracaso escolar: culpables y víctimas*. Madrid: Cisspraxis educación.
- RODRÍGUEZ, R. (2002) *La inteligencia emocional en el rendimiento académico*. Tesis de Licenciatura, México: FES Iztacala.
- SALOVEY, P. Y MAYER, J.D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality* 9, 185-211.
- SHARP, M. (1978) *Psicología del aprendizaje infantil*. Buenos Aires: Kapelusz
- SROUFE, L. A. (1998) *Emotional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STEINER, C. Y PERRY, P. (1997) *La educación emocional*. México: Vergara.
- STENBERG, R. J. (1985) *Beyond IQ triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: University Press
- TRIANES, MA.V., MUÑOZ, A. MA Y JIMÉNEZ, M. (1997) *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- VALLÉS, A. Y VALLÉS, T. (1998) *Desarrollando la Inteligencia Emocional*. Madrid: EOS.
- VALLÉS, A. Y VALLÉS, T. (2000) *Inteligencia Emocional. Aplicaciones Educativas*. Madrid: editorial EOS.
- WOLFF, W. (1953) *Introducción a la Psicología*. México: FCE
- YOUNG, P. (1979) *Como comprender mejor nuestros sentimientos y emociones*. México: Manual Moderno.