

SOL NIETO
INTELIGENCIA EMOCIONAL



www.visionlibros.com

INTELIGENCIA EMOCIONAL

SOL NIETO

En estos últimos años un nuevo concepto, el de Inteligencia Emocional, ha hecho irrupción y se ha adueñado con inusitada fuerza de muchos y variados ámbitos de nuestra vida, así en las escuelas, en las familias, en las empresas y en los gabinetes psicológicos de gran parte del mundo, es un concepto que está muy presente. Much@s de nosotr@s de forma personal, nos hemos sentido interesad@s y hemos trabajado sobre este tema. Desde este espacio pretendemos pues, ofrecer nuestro punto de vista, analizar, clarificar y sintetizar la múltiple y dispersa información existente al respecto, y aportar lo que a través de nuestra propia experiencia hemos aprendido.

Hecha esta aclaración y para poder aprehender el escurridizo concepto Inteligencia Emocional, vamos a partir del análisis de los dos términos que lo conforman, veamos en primer lugar que es la "Inteligencia", después hablaremos de la "Emoción" y trataremos de poner en relación ambos términos.

Qué es la Inteligencia

Una de las definiciones que mejor se adaptan a nuestra forma de entender el término, es la que nos dice que inteligencia, es **"la aptitud que nos permite recoger información de nuestro interior y del mundo que nos circunda, con el objetivo de emitir la respuesta más adecuada a las demandas que el vivir cotidiano nos plantea"**, según acuerdo generalizado entre los estudiosos del tema depende de la dotación genética y de las vivencias que experimentamos a lo largo de la vida.

Desde el siglo pasado, en que Binet, elaborara unas pruebas para detectar a alumn@s que tuvieran problemas para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañer@s en la escuela, mucho se ha hablado, escrito y especulado sobre este concepto y ya desde el inicio se percibe la tendencia a sesgar y a definir inteligencia en relación con la capacidad y rendimiento escolar.

Posteriormente otra masiva utilización de los tests de inteligencia elaborados bajo esta misma concepción de inteligencia, adolece de igual sesgo. Esta aplicación tuvo lugar en EEUU, donde con motivo de la 1ª Guerra Mundial, debían seleccionar rápidamente a un gran número de soldados con un determinado nivel de comprensión, el cual debía, en un tiempo mínimo, permitir su preparación para participar en la misma.

El término C.I. (Cociente Intelectual) definido como el cociente entre la Edad Mental y la Edad Real, (E.Mental/E.Real), deriva de estas experiencias y someramente, su elaboración se hizo de la siguiente forma:

1º Binet selecciono aquellos problemas escolares que eran capaces de resolver la mayoría de l@s niñ@s con una edad real o física determinada, por ejemplo 9 años, a ese nivel de resolución concreto, lo llamo edad mental de 9 años. Así pues un niñ@ de 9 años que resuelve los problemas que la mayoría de l@s escolares de 9 años resuelven, tendría un C.I. de 1, puesto que el cociente arriba mencionado, tiene ese resultado, (para simplificar el manejo del término, Stern, propone multiplicar ese resultado por 100, así en el caso anterior, ese niñ@, tendría un C.I. de 100).

2º Si un@ niñ@ con una edad física de 9 años, resuelve problemas de un nivel de resolución superior, esto es el correspondiente a 10, 11, 12... o más años, ese cociente entre edad mental y física que por definición es el C.I. es superior a 100, y si solo es capaz de resolver los problemas correspondientes a niveles de resolución de edades físicas inferiores a la suya real, entonces el cociente es menor que 100.

Así pues, sintetizamos en el siguiente cuadro los niveles de C.I, los porcentajes de población que los presentan y el "significado" que dichos niveles implican:

Qué significa el C.I.

Nivel de C.I. logrado en el test de inteligencia.	Porcentaje de población con igual nivel de C.I.	Un C.I. de este nivel significa...
Hasta 69	2,2 %	Imbecilidad, el 97,8% tiene un C.I. superior.
70-79	6,7 %	Zona límite, el 91,1 % tiene un C.I. superior.
80-89	16,1 %	Debajo de la media, el 75% tiene C.I. superior.
90-109	50 %	Término medio, el 25% tiene un C.I. superior.
110-119	16 %	Promedio alto, el 8,9 % tiene un C.I. superior.
120-129	6,7 %	Sobresaliente, el 2,2 % tiene un C.I. superior.
Más de 130	2,2 %	Genialidad.

Aunque ésto se ha ido complicando con cálculos matemáticos complejos, básicamente el concepto es el mismo, se considera que el C.I. medio de la población es 100, y se considera que si un niño tiene menos de 80, tendrá problemas escolares. **Las dos mentes.**

Frente a esta perspectiva y aunque aparentemente, sin mucha relación con lo anterior, existen otros estudios y otras teorías que confirman que la Naturaleza ha desarrollado en los seres humanos 2 mentes, una racional y otra emocional, mentes que a su vez abarcan variados y distintos tipos de inteligencia, algunas de las cuales, efectivamente, sí están relacionadas con el concepto C.I. pero desde luego, dicho concepto, ni comprende ni agota el de inteligencia, como durante mucho tiempo se ha venido creyendo.

Vamos a intentar, en orden a clarificar este asunto, profundizar en los datos que nos aportan los estudios sobre las dos mentes.

Con respecto a la mente racional, "la que piensa", es de la que más conscientes somos, es reflexiva, analiza las situaciones sobre las que se detiene de forma ponderada, es más exacta, más pausada, necesita de calma y de datos. Los verbos que relacionamos con este tipo de mente son: examinar, revisar, reflexionar, cavilar, comprender y conocer conceptos, decidir razonadamente, sopesar. Tradicionalmente es el tipo de mente que relacionaríamos con la escuela, con el aprendizaje reglado, la razón, la lógica, la ciencia. De igual forma los adjetivos que la definirían son: fría, definida, analítica y todos aquellos derivados de los verbos y nombres antes mencionados.

Pero ocurre que a veces los seres humanos nos encontramos con situaciones y problemas que necesitan una solución inmediata, y dadas las características de la mente racional antes mencionadas, 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 de menos. Por decirlo gráficamente, sería el caso del antepasado que ante una estampida de rinocerontes, se detuviera en la puerta de su cabaña a pensar, si debía entrar a coger su cachiporra, o salir corriendo. Y más atrás en el tiempo, en la caverna, cuando

había que decidir en milésimas de segundo si la sombra que percibía con el rabillo del ojo era su alimento, o él era el alimento de la sombra.

En estas situaciones y para resolver este tipo de demandas, los seres humanos disponemos de un 2º tipo de mente: La mente emocional.

En una primera aproximación, este tipo de mente se caracteriza por dos tipos de actuaciones. Un primer tipo de actuación, marcado por aquellas decisiones rapidísimas que tomamos, que sacrifican la exactitud a la velocidad, decisiones muchas veces confusas para nosotr@s pero acertadas, que conllevan una fuerte sensación de seguridad, ilógica a los ojos del análisis posterior más pausado y ponderado de la mente racional. 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 microexpresiones 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 este tipo de actuación de la mente emocional, 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 como en el caso anterior, sino en el pensamiento, es decir, una situación concreta produce un pensamiento y este a su vez genera una emoción, por ejemplo un estudiante que ante un previsto examen piensa, "no he estudiado... no sabré contestar..." estos pensamientos podrían generar en el estudiante miedo a presentarse. Las reacciones emocionales aquí implicadas, devienen de valoraciones, de reflexiones e incluso de evocaciones, y suelen ser reacciones emocionales complejas como por ejemplo, el desconcierto, la ansiedad.

Como decíamos anteriormente, esta forma de actuar es muy usual y además la utilizamos sin ser conscientes de ello en múltiples ocasiones, en nuestro trabajo, en nuestra familia. Nuestras relaciones personales y profesionales, están teñidas de la influencia de la mente emocional; volviendo al ejemplo de aquel antepasado que no podía permitirse el lujo si quería sobrevivir de pararse a pensar y decidir sobre que era lo más conveniente, 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, porque no olvidemos que cuando usamos la mente emocional sacrificamos la exactitud a la velocidad. Así pues, es necesario que conozcamos mucho más a fondo cual es su funcionamiento y cuales son algunas de sus características, ya que determina en multitud de ocasiones la mayoría de nuestras reacciones, actitudes, pensamientos, sentimientos y comportamientos.

Características de la mente emocional.

Siguiendo a Daniel Goleman, la mente emocional es **infantil**, en cuanto a que es **categorica**, todo es blanco o negro, para ella no existen los grises. Todo lo enfoca **personalizándolo** en un@ mism@. Es **auto confirmante**, ya que obvia y no permite la percepción de todo aquello que socava las propias creencias o sentimientos y se centra exclusivamente, en lo que los confirma. **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 (esto es, que suscito en nosotr@s gran emoción), 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 apercebimos del hecho 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 de sus características es lo que Goleman llama **realidad específica de estado**, esta característica 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. La mente emocional también posee el rasgo de la **memoria selectiva** lo cual implica, que ante una situación emocional determinada, reorganiza los recuerdos y las posibles alternativas de forma que sobresalgan los que considera relevantes. Es **asociativa**, esto es considera los elementos que activan los recuerdos como si fuera la realidad, y ya sabemos que un solo rasgo similar puede evocar la totalidad de los sentimientos asociados, por esto el lenguaje de las artes, metáforas, leyendas, fábulas, le hablan directamente. Por **último el tiempo no existe para ella y no le importa como son las cosas**, sino como se perciben y lo que nos recuerdan.

Por lo que respecta a las palabras asociadas a este tipo de mente, podemos hablar de rapidez, impaciencia, relacionarse, decisiones a partir de ensayo error, globalizar, orientada a las emociones, sentir, creer, intuir, vincular. Es cálida, imprecisa y está orientada básicamente a las relaciones con nosotros mismos y con los demás.

En el futuro trataremos los siguientes temas:

- Funcionamiento de la mente emocional.
- Secuestro emocional ¿Cómo se produce?
- Emociones. Clasificaciones de Goleman y de Anthony Robbins.
- Por qué es necesario la armonización de pensamiento y emoción.
- Carencias emocionales más frecuentes. ¿Cómo trabajar dichas carencias?
- Contenidos esenciales del seminario/curso de I.E.
- Desarrollo de los distintos componentes del programa de I.E....

Cuadernos de educación

Inteligencia emocional y educación moral

Autor: Félix García Moriyón

Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

Emociones, sentimientos y vida afectiva

Uno de los primeros problemas a los que debemos hacer frente en este tema es al de la clarificación conceptual. No entro a aclarar aquí el concepto de inteligencia emocional, que plantea algunos problemas, pues ya se hace en otro artículo de este mismo número. Tampoco resulta fácil distinguir entre emociones, sentimientos y pasiones, ni definir con precisión ninguno de ellos. De hecho, a lo largo de la historia de la ética han recibido nombres diferentes y han hecho alusión a realidades diferentes. Hoy llamamos en general emociones a lo que los antiguos llamaban pasiones, y sentimientos a lo que aquellos llamaban afectos. Dada la brevedad de este artículo, englobaré emociones y sentimientos en lo que se puede denominar de forma genérica dimensión afectiva de los seres humanos. Por otra parte, en lo que sigue voy a atenerme al paradigma Marañón-Schachter acerca de las emociones, sin negar que no es un modelo totalmente aceptado (Fernández Dols, 1997, págs. 326-359).

Desde ese paradigma, carece de sentido realizar una separación tajante entre la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva del ser humano. Según esos autores hay un doble proceso que va desde la activación fisiológica hasta los procesos cognitivos superiores y al revés. La situación más normal es aquella en la que la percepción de una situación provoca en nosotros una actividad fisiológica que denominamos emoción, aunque a veces se da el proceso inverso con los consiguientes errores de atribución, o también con las dificultades que puede plantearnos ser conscientes de qué es lo que nos está ocurriendo o identificar el tipo de emociones que nos afectan. Al negar una separación tajante no negamos que existan diferencias que explican y justifican la distinción clásica de esas dos dimensiones de la personalidad, la afectiva y la cognitiva; esas diferencias pueden provocar unas relaciones entre ambas muy conflictivas o, en algunos casos, puede llevar a que un elevado desarrollo de una dimensión no vaya adecuadamente acompañado por el desarrollo de la otra. La alegoría platónica del auriga peleando con sus dos corceles para que no se desviara el carro es una buena forma de exponer esas conflictivas relaciones y de proponer el necesario equilibrio entre ambas, algo que en estos momentos ha vuelto a poner de actualidad la propuesta de una inteligencia emocional.

En el ámbito de la moral, la posible separación ha venido determinada por el predominio en el mundo occidental de dos corrientes filosóficas de gran calado, estoicos y kantianos, que han tendido a reducir el papel de las emociones en la vida moral. Los estoicos propusieron el control completo de las pasiones por el alma racional de los seres humanos; las emociones eran consideradas incontrolables y fuente de desajustes de comportamiento, por lo que el ideal estaba en alcanzar la ataraxia, o estado de equilibrio en el que las pasiones, algo ajeno a nosotros, no nos afectan y alcanzamos la libertad. Con importantes matices, esa misma idea la compartían también los epicúreos y los cínicos. Kant desestimó las emociones y sentimientos porque consideraba que eran fuentes de relativismo moral y hacían imposible una pura fundamentación racional, por tanto universal, de las normas morales. Nada hay bueno excepto una buena voluntad y esta es aquella que actúa por deber, siguiendo los dictados del imperativo categórico. Si el móvil de nuestra acción son los sentimientos o emociones que una situación nos provoca, no estaremos actuando moralmente bien, por más que esté bien lo que hagamos. Aunque los defensores del papel decisivo de los sentimientos, desde Hutcheson, Shaftesbury y Hume hasta nuestros días, han ido ganando terreno y han reivindicado el papel central que los sentimientos tienen en la vida moral, el peso de Kant y el estoicismo sigue siendo fuerte.

Más recientemente, en el campo de la educación moral, la polémica ha estado servida por el enfrentamiento entre Kohlberg (Kohlberg, 1992) y Gilligan (Gilligan, 1985). El primero, seguidor del paradigma kantiano, se ha centrado en analizar el desarrollo cognitivo moral, es decir, el desarrollo del juicio moral, relacionado con los problemas de justicia en los que la fría imparcialidad parece que debe jugar un importante papel. La segunda ha cuestionado la universalidad de dicho modelo y ha considerado que perjudicaba a las mujeres, quienes se rigen más por un paradigma del afecto y el cuidado. La perspectiva de Kohlberg es, sin duda, algo reduccionista, pero eso lo reconoció el mismo autor. La llamada de atención de Gilligan es adecuada, pero comete un error importante al atribuir diferencias de género en los modos de comportamiento moral y de justificación de dicho comportamiento, algo que no parece gozar de suficiente evidencia empírica. Lo importante, en todo caso, es recordar que ambas dimensiones, la «fría e imparcial» y la «caliente que toma partido sin ser par-





tidista» son irrenunciables en el crecimiento moral. Lo que puede ser llamativo es que, al repasar las corrientes dominantes en educación moral, no salen muy bien parados los planteamientos que prestan atención a la educación de las emociones, salvo posiblemente en el caso de las propuestas de Lickona (Lickona, 1991) y otras más concretas, como pueden ser la educación para la paz o la tolerancia, o de reflexiones más bien teóricas como la de Peters (Peters, 1984).

Niveles de vida emocional

Si queremos elaborar modelos de intervención educativa para el crecimiento moral, debemos tener en cuenta, en primer lugar, que podemos hablar de dos niveles de manifestación de los sentimientos. En un primer y más profundo nivel nos encontraríamos con lo que desde la ética se ha llamado el temple (Heidegger), talante (Aranguren) o *animus* (escolástica); en lenguaje psicológico actual lo llamaríamos posiblemente temperamento o *ergios* según Cattell (Colom, 1995, cap. 14 y 17). Es nuestro sentimiento fundamental de la existencia, algo que nos viene dado de nacimiento y con lo que tenemos que habérnoslas; no depende de nuestra elección y es muy difícil provocar modificaciones de cualquier tipo en ese nivel que tanto peso tiene en definir quiénes somos. Siguiendo la obra clásica de Aranguren (Aranguren, 1975, págs. 335-371), podemos decir que en gran parte lo que nos define como personas morales es cómo nos las habemos con ese talante y cómo configuramos nuestro propio carácter moral a partir del talante que nos ha tocado en suerte. El punto de profunda vinculación entre ambas dimensiones, la más puramente temperamental y la moral, lo encontramos en la estrecha correlación que existe entre la palabra fuerza (entendida desde la psicología como fuerza del yo o como substrato radical de la dinámica de la personalidad) y la palabra virtud. Un requisito imprescindible para la vida ética es tener más moral que el Alcoyano, siguiendo la expresión popular.

Sobre ese nivel radical se configura el amplio campo de las emociones y sentimientos, momento en el que el peso de la elaboración social de las mismas es decisivo. Podemos admitir la universalidad de algunas emociones básicas y de su correspondiente expresión, pero es la cultura en la que uno se sitúa la que permite introducir variados y sutiles matices en toda nuestra percepción de las emociones, y la actuación que de esa percepción se deri-

va. La cultura oriental (japonesa) puede, por ejemplo, conceder un peso decisivo a la vergüenza en las relaciones interpersonales, mientras que la cultura occidental da más importancia a la culpa (o el pecado); sentimientos ambos de enorme importancia en la vida moral, pero que le confieren un color diferente en cada caso, si bien es posible y no muy complicado establecer puentes entre ambos sentimientos. La cultura victoriana burguesa ha tendido a considerar que el objetivo primordial era la ocultación de las emociones, lo que podía incluso llevar a su extinción (especialmente en el caso de los hombres), mientras que en amplios ambientes de la sociedad actual se pone como objetivo prioritario el dar rienda suelta a los sentimientos básicos, sin dejarse llevar por los controles o restricciones impuestos. Si aceptáramos la terminología freudiana podríamos hablar de éticas que han defendido el principio de realidad frente a éticas que han apostado por el principio de placer. En cierto sentido es posible que en estos momentos los planteamientos teóricos de la gente se inclinen hacia el principio de la realidad, en el sentido estoico kantiano del control de las emociones, mientras que la vida real esté más bien dominada por el principio de placer.

Cuando intentamos enumerar o clasificar las emociones y sentimientos, nos encontramos con un amplio abanico de posibilidades y difícil resulta justificar unas por encima de las otras; lo que sí se puede y se debe defender es la conveniencia de alcanzar un cierto equilibrio emocional de tal manera que alcancemos un adecuado control de nuestras emociones que nos permita avanzar en el camino de nuestra plenitud personal. En este sentido, no puede negarse que desde siempre se ha postulado en ética la necesidad de una cierta inteligencia emocional. Los griegos ya hablaron del sentido de la medida y del *mesotes*, que tanto apreciaba Aristóteles; la desmesura es a la postre altamente destructiva y no hace falta proponer el control –casi extinción– de las pasiones para recomendar su equilibrada manifestación. Las emociones dan color y calor a nuestra vida, pero no dejan de ser en muchas ocasiones amenazadoras precisamente porque no las controlamos, o más bien, no las elegimos. No me es dado decidir si tengo o no tengo miedo ante una situación; pero sé con toda seguridad que más me conviene encauzar la manifestación de ese miedo, y lo mismo se puede decir de las otras emociones que parecen ser básicas: ira, amor (odio), alegría (tristeza), sorpresa y asco.



Tener emociones

De todas formas hay algo todavía más importante que el control de esas emociones: tenerlas. La irrenunciable contribución de los moralistas ingleses fue recordarnos que en la dinámica de la vida moral los sentimientos juegan el papel decisivo y así debe ser reconocido (Guisán, 1986). El famoso asno de Buridán posiblemente se hubiera muerto de hambre ante los dos montones de paja si algo en su dimensión afectiva no le hubiera impulsado a preferir un montón. La vida moral empieza de forma radical con el sentimiento moral, es decir, con la capacidad de percibir la dimensión moral de una situación. Está claro que los psicópatas tienen esa grave carencia, lo que hace que no podamos considerarles sujetos morales, aunque algunos discutan esa cuestión; es cierto que desde el punto de vista legal son considerados responsables y van a la cárcel, pero la carencia total de emociones morales, en especial las que nos vinculan a los demás, plantea serias dudas sobre su responsabilidad moral. Ellos saben perfectamente lo que hacen, pero carecen del más mínimo sentimiento moral (Colom, 1998, págs. 496 y 599; Pritchard, 1991).

Desde el punto de vista de la educación esto tiene una gran importancia pues nos exige dar al alumnado la posibilidad de discutir de los aspectos morales de las situaciones a las que tienen que hacer frente. Su problema –nuestro problema– consiste muchas veces en que no se dan cuenta de que una determinada acción puede ser evaluada desde la moral, considerándola como buena o mala y algunos autores se han preocupado del parecido que esta actitud socialmente extendida guarda con la de los psicópatas. Esto, por cierto, no se consigue haciendo moralina en el aula o dándoles la charla, como denuncian los estudiantes, sino discutiendo con ellos sobre aquellos aspectos relevantes de una situación que nos permiten juzgarla como buena o como mala. Desde una perspectiva negativa, se puede observar la necesidad de educar este sentimiento radical si vemos el proceso educativo que, según algunas fuentes, siguen las personas que van a ejercer de torturadores, como fue el caso de los miembros de las S.S. nazis o el de algunos cuerpos especiales en todo el mundo en la actualidad. Mediante calculados y sofisticados procedimientos, se busca en esos programas anular casi completamente la sensibilidad moral, al menos en determinadas situaciones. No se trata en este caso de que el torturador no sienta compasión por el torturado, sino de algo más profundo, de que ni siquiera per-

ciba la situación de la tortura como moralmente relevante y la convierta en un problema puramente técnico en el que la única preocupación es que el torturado no se le muera antes de tiempo.

Ese sentimiento moral básico tiene dos dimensiones. La primera es lo que el mismo Kant llamaba un sentimiento de *satisfacción* consigo mismo. Cuando practicamos la introspección, o simplemente cuando nos miramos al espejo todas las mañanas, es imprescindible que sintamos un nivel claro de satisfacción, que estemos contentos con nosotros mismos. Llegar a sentir desprecio por uno mismo no sólo hace imposible la vida moral, sino la pura y simple vida. El evangelio acierta de pleno cuando propone que debemos amar a los demás como a nosotros mismos, pues nos recuerda que es imposible amar al prójimo cuando uno no se ama a sí mismo; es un tema en el que también son muy sugerentes las aportaciones de Unamuno. No quiero extenderme demasiado en este sentimiento pues es algo que, afortunadamente, goza de clara aceptación en la actualidad. La literatura sobre el auto-concepto, la auto-estima o la auto-eficacia, y las propuestas para trabajar esos temas en el aula son muy numerosas (Burns, 1990). Los sentimientos que produce este estar en paz con un mismo, el haber alcanzado unos niveles mínimos de realización personal, tiene un importante efecto de retroalimentación y se convierten en poderosos dinamismos de la vida moral. Hacer el bien es emocionalmente gratificante y el gozo producido por la conciencia del deber cumplido es uno de los componentes fundamentales de la felicidad a la que todos aspiramos.

El segundo sentimiento moral básico es el de la *benevolencia*, para utilizar el término que propusieron los moralistas ingleses del XVIII. Pertenece a nuestra propia naturaleza y prueba de ello es que se manifiesta ya en la primera infancia. Desde que el niño tiene dos años es capaz de emocionarse ante la desgracia de quienes están con él y procura hacer algo para consolarles. Con una formulación algo más sofisticada, Levinas nos recuerda que el corazón de la moral humana está en la exigencia que nos plantea la mirada del otro; por defecto, la radicalidad de este sentimiento moral la describe Primo Levi al relatar su dramática experiencia en los campos de exterminio, describiendo la falta de humanidad en la mirada de su interrogador: «si yo pudiera explicar a fondo la naturaleza de esa mirada, intercambiada como a través del cristal de un acuario entre dos seres pertenecientes a dos mundos diferentes, habría explicado al mismo tiempo la esen-



cia de la gran locura del tercer Reich». Los anarquistas iban algo más allá y, bajo el nombre del apoyo mutuo, consideraban que esa benevolencia es el núcleo de la vida social sobre el que deben fundamentarse todas las instituciones sociales; la exigencia de justicia encuentra su fuerza en el sentimiento de apoyo mutuo que reside en los seres humanos. El individualismo posesivo, al estilo del defendido en la fábula de las abejas de Mandeville, se encuentra con numerosos problemas en la construcción de una sociedad éticamente presentable, y algo de eso estamos viendo ahora en las consecuencias sociales que depara un neoliberalismo radical.

Pues bien, la *benevolencia* se puede analizar en tres componentes diferentes, todos ellos imprescindibles en el ámbito moral. El primero sería la *simpatía* o, como dice literalmente la palabra, la capacidad de ver en los que nos rodean seres como nosotros que despiertan en nosotros un sentimiento de familiaridad, una inclinación afectiva que nos permite tratarles como personas y no como cosas; por extensión, podríamos decir que la simpatía debe dirigirse también hacia todos los seres de la naturaleza, como sentimiento que provoca nuestro trato con ella porque percibimos un vínculo profundo con la misma. El segundo sería la *compasión*, del que ya he dicho algo en el párrafo anterior; el sufrimiento del otro no me deja indiferente y de forma casi inmediata me impulsa a una acción de ayuda y consuelo; le veo padecer y me compadezco, es decir, padezco con él porque percibo en su sufrimiento algo que también me afecta. Actúa la compasión, por tanto, no sólo como inhibidor de acciones violentas y destructivas, sino también como motor de acciones solidarias, como bien se muestra en los movimientos espontáneos provocados por las catástrofes naturales. El tercero y último sería el de la *empatía*, como capacidad de percibir cómo le afecta una situación a otra persona; es el sentimiento que indica que hemos superado una actitud egocéntrica y al mismo tiempo egoísta, porque somos capaces de ponernos en la piel de la otra persona y sentir como ella siente. Una dificultad para la vida social radica en que estos sentimientos pueden surgir de forma relativamente sencilla en el trato con los próximos, con quienes entramos en contacto; más difícil resulta, sin embargo, despertar los sentimientos de benevolencia cuando estamos hablando de una comunidad más amplia, como la que configura la vida política y social de un estado o de toda la humanidad. Posiblemente por eso, cuando se trata de la vida social, se habla sobre todo de justicia y se ve en ella algo frío e imparcial; y también

posiblemente por eso resulta tan difícil generar sentimientos morales respecto a los extranjeros o los diferentes étnicamente (Rocher, 1985).

Educar las emociones

Pues bien, la educación de las emociones supone de entrada conseguir que las personas desarrollen esas emociones, se den cuenta de que las poseen y les presten la adecuada atención. En ese sentido va la aportación muy oportuna de Colom y Froufe en otro artículo de esta misma página de internet. Desgraciadamente dedicamos muy poco tiempo en el aula a hablar de las emociones, a analizarlas, a descubrir sus sutiles matices y a poner de manifiesto el impacto que tienen en nuestra vida cotidiana. Basta recordar el componente cognitivo de toda emoción para percibir de inmediato la importancia que tiene esa elaboración consciente de las mismas y lo difícil que puede ser dominar un vocabulario fluido que pueda dar cumplida cuenta de todas esas alteraciones emocionales que nos afectan. No conviene olvidar que algunas características del sistema educativo plantean serias dificultades a este proceso de apropiación y desarrollo de las emociones básicas de la vida moral. Por un lado, las inevitables calificaciones son con frecuencia una seria traba para el desarrollo de la auto-estima en la medida en que introducen un peligroso proceso de comparaciones. Por otra parte, debemos tener en cuenta que los sentimientos de apego y territorialidad que van muy unidos al desarrollo de las emociones suelen ir acompañados de sentimientos de exclusión; el afecto por los compañeros del grupo suele unirse al rechazo de los miembros de otros grupos. También resulta difícil despertar y desarrollar los sentimientos de benevolencia cuando pretendemos ir más allá del aula y empezamos a hablar de todo el alumnado del centro, de la población de la ciudad o del país y en última instancia de la humanidad toda.

No basta con tener las emociones, hace falta también aprender a regularlas, pero en el sentido de encauzarlas en el conjunto de nuestro proyecto de desarrollo personal. Las emociones, si no son bien gestionadas –y de eso trata precisamente la inteligencia emocional–, pueden ser enormemente destructivas. La sabiduría popular ha creado un amplio repertorio de refranes en los que se alude a esas consecuencias negativas que puede tener el dejarse llevar por las emociones, y eso es lo que posiblemente ha contribuido a marginarlas, incluso a preferir suprimirlas. Actuar movidos por la ira, dejarse llevar por la tristeza, permitir que la alegría se con-



vierta en euforia o dejarse cegar por el amor no resulta muy positivo. Desde siempre –recordemos la *Retórica* de Aristóteles– se ha sabido la eficacia que podía tener un adecuado uso de las emociones del auditorio para provocar en él cambios de comportamiento, adhesiones o rechazos; en general, si no pasan de esa evocación emotiva primaria, son procedimientos tramposos propios de sofistas, seductores y embaucadores, en los que todos caemos de vez en cuando, incluido el profesorado. En todo caso se trata de una eficacia a corto plazo, que necesita de algo más para que produzca cambios duraderos en el comportamiento de las personas. Si ampliamos el campo al conjunto de la vida social, podremos observar el peligroso juego que realizan la mayor parte, por no decir todos, los nacionalismos apelando de forma casi exclusiva a los sentimientos de apego y pertenencia al grupo étnico correspondiente y poniendo serias trabas a una gestión consciente de esas emociones. Incluso la gestión ritualizada de estos sentimientos nacionalistas de pertenencia que se da en las competiciones deportivas provoca conflictos muy poco deseables en numerosas ocasiones.

Y para lograr ambos objetivos, el de despertar y enriquecer la vida emocional al mismo tiempo que se enseña a integrarla en un proyecto personal de búsqueda de sentido, hay que tenerlas más en cuenta en todo el conjunto de estrategias de motivación, de refuerzos positivos y negativos que empleamos constantemente en el aula reflexionando nosotros también en el tipo de emociones que estamos poniendo en juego para conseguir que nuestros alumnos vayan creciendo moralmente. No haber prestado suficiente atención a esta dimensión puede, por ejemplo, estar manteniendo en las aulas el uso de los castigos, de tan dudosa eficacia precisamente por los sentimientos que provocan en la persona castigada. La frontera que permite establecer una clara diferencia entre un refuerzo negativo y un castigo no siempre está clara, pero no parece que quepa la menor duda sobre el riesgo que se corre cuando se recurre a los castigos y la preferencia que debemos tener siempre por presentar nuestra intervención de tal manera que sea entendida como un refuerzo positivo o negativo.

Una frontera igualmente delicada es la que separa la vergüenza de la humillación. Parece obvio que la vergüenza es una emoción decisiva en la vida moral; los seres humanos nos avergonzamos cuando hacemos algo mal y esa es una emoción muy poco agradable que actúa como refuerzo negativo para

animarnos a actuar en un determinado sentido. Sentir vergüenza acompaña indefectiblemente a la conciencia de que hemos hecho algo que está mal y es casi imprescindible, por tanto, para revisar en qué radica el mal hecho y buscar pautas diferentes de comportamiento. Afeard la conducta de alguien es una manera de hacer que se avergüence de lo que ha hecho y resulta necesario en la educación moral; lo malo es que con demasiada frecuencia es algo que hacemos en público lo que lo convierte más bien en un proceso de humillación que despierta justo unas emociones totalmente opuestas a un sano proceso de crecimiento moral. Los castigos físicos han desaparecido casi totalmente de las aulas; creo, sin embargo, que las humillaciones siguen mucho más vigentes de lo debido y no logramos con facilidad que las llamadas de atención al alumnado cuando hace algo mal se limiten a despertar un equilibrado sentimiento de vergüenza: más bien caemos en la ridiculización o humillación. Por eso resulta decisivo no separar nunca este sentimiento de los dos sentimientos positivos que pretende recuperar y preservar: el propio respeto y el respeto social (Bandura, 1991).

Especial importancia tiene también el que, en la resolución de los numerosos conflictos que se producen en la vida escolar, procuremos que las personas implicadas intenten ponerse en el punto de vista de la otra persona, en algunos casos de la víctima de la agresión, estrategia encaminada a despertar esa general benevolencia que constituye el sustrato de la vida moral. Con este modelo se puede despertar la capacidad de percibir los sentimientos del otro, así como provocar el que la persona sea capaz de asumir responsabilidades (De Veer, 1994). Durante el conflicto, el otro es visto como un enemigo que en última instancia debe ser derrotado completamente y es muy frecuente que los niños y adultos tengan serias dificultades para indagar cuáles pueden ser los sentimientos de la otra persona, cuál es su propio punto de vista sobre la situación. En esa misma línea, pero dando un paso más allá en la percepción, desarrollo y gestión de las emociones, están las estrategias que buscan la resolución de los conflictos apelando al perdón. En estos modelos, las intervenciones educativas diseñadas son muy elaboradas y pretenden ir tomando conciencia de todo un amplio espectro de sentimientos, desde la rabia inicial, hasta la tranquilidad emocional interior final, pasando por la vergüenza, la empatía, la compasión, junto con las correspondientes destrezas cognitivas que nos ayudan a tener una percepción más ajustada, amplia y compleja de los acontecimientos (Al Mabur, 1995).



Igualmente eficaces son todas las actividades de dramatización que ayudan a tomar conciencia de las emociones, más todavía cuando al alumno se le pide que represente el papel de esas personas a las que habitualmente no tiene en cuenta. Su papel en la educación moral resulta difícilmente sustituible.

Una última observación. No olvidemos que una parte muy importante del aprendizaje, sobre todo del aprendizaje moral, se realiza a través del ejemplo y de la imitación. La expresión de las emociones, como dije antes, está mediatizada socialmente y los niños aprenden a expresar sus emociones viendo lo que hacemos los adultos, algo en lo que insiste Bandura. En este sentido sí que tiene importancia la llamada de atención de Gilligan hacia una ética del cuidado y del afecto; obsesionado por la imparcialidad calificadora, el profesorado tiene una tendencia desmesurada a inhibir cualquier tipo de comportamiento emocional o afectivo, en especial los relacionados con la ternura y el cariño. Procuramos de forma consciente y sistemática que nuestras evaluaciones no estén teñidas de ningún tipo de antipatías o simpatías que podrían alterar seriamente la equidad exigida en la evaluación. También procuramos de forma consciente que en el aula no afloren esas querencias, esas afinidades o rechazos que podrían llevarnos a prestar una mayor atención a una parte del alumnado, dejando algo marginada a la otra parte que no nos cae tan bien. En este sentido todas las precauciones son pocas, pues es mucho el daño que se puede hacer, en especial en aquellos niños que perciban una falta de atención. Ahora bien, una vez más hace falta algo más de inteligencia emocional que nos permita mantener la necesaria imparcialidad sin renunciar a dar cabida en el aula a los sentimientos y su expresión. Los niños, y los adultos, sacan más fácilmente lo mejor que llevan dentro cuando se sienten queridos y eso exige muestras reales de afecto, que no llevan consigo un lenguaje verbal y corporal. Si ven en nosotros esas muestras de afecto –de simpatía, empatía y compasión– es mucho más probable que ellos tiendan a imitarnos, pues somos sus modelos.

Reconozco que es un tema delicado, pero es inevitable. Queramos o no ya estamos transmitiendo un determinado modelo de gestión de las emociones; se trata de que seamos conscientes de ello y de que elaboremos un modelo positivo y enriquecedor. El problema más bien es que es muy plausible que con cierta frecuencia seamos los profesores los que tenemos reales carencias emocionales, y nos protejamos con el manto de la imparcialidad para no abordar el proble-

ma. Muchos de nosotros, en especial los hombres, crecimos en un contexto cultural en el que no había una brillante gestión de las emociones y eso no se supera fácilmente. Quizá por eso lo más prudente sea que adoptemos la humilde actitud de quienes saben que no sólo van a enseñar, sino también a aprender aceptando en este campo más que en ningún otro la propuesta de educación cooperativa y dialógica de Freire. Podemos aplicarnos a nosotros mismos la incisiva pregunta: ¿en el ámbito de la educación emocional, quién educa a los educadores?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AL MABUR, R. H.; ENRIGHT, R. D.; CARDIS, P. A. (1995): «Forgiveness Education with Parental Love-deprived Late Adolescents» en *Journal of Moral Education*, vol. 24, n.º 4, págs. 427-444.
- ARANGUREN, J. L. (1975): *Ética*. Madrid: Revista de Occidente.
- BANDURA, A. (1991): «Social Cognitive Theory of Moral Action» en W. KURTINES y J. GEWIRTZ: *Handbook of Moral Behaviour and Development*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Pub.
- BURNS, R. B. (1990): *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ega.
- COLOM, R. (1995): *Tests, inteligencia y personalidad*. Madrid: Pirámide.
- COLOM, R. (1998): *Psicología de las diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- DE VEER, A. J. E. & JANSSENS, J. M. A. M. (1994): «Victim orientated Discipline, Interpersonal Understanding and Guilt» en *Journal of Moral Education*, vol. 23, n.º 2, págs. 165-182.
- FERNÁNDEZ DOLS, J. M. (1997): «Emociones» en J. F. MORALES: *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.
- GILLIGAN, K. (1985): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GUISÁN, E. (1985): *Razón y pasión en ética*. Barcelona: Anthropos.
- KOHLBERG, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Declée de Brouwer.
- LICKONA, T. (1992): *Educating for character*. New York: Bantam Books.
- PETERS, R. S. (1984): *Desarrollo moral y educación moral*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PRITCHARD, M. (1991): *On Becoming Responsible*. Lawrence, K.: Kansas Univ. Press.
- ROCHER, R. (1985): *La prosocialitat. Elements d'estudi. Intervenció i projecció*. Bellaterra: U.A.B.

Cuadernos de educación

Inteligencia racional vs. Inteligencia emocional

Autores: Manuel Froufe y Roberto Colom

Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

Noción clásica de inteligencia: pensamiento analítico y racional

La noción de *inteligencia* ha resultado tan interesante y útil como polémica desde el momento mismo en que el francés Alfred Binet desarrollara, hace casi un siglo, el primer test objetivo para identificar a los niños que probablemente tendrían serias dificultades en las clases regulares del sistema educativo galo y, por tanto, requerirían algún apoyo adicional en su escolarización. Posteriormente, a partir del concepto de *edad mental* (edad cronológica 'característica' de un determinado nivel de rendimiento), el psicólogo alemán William Stern pasó a formular el famoso *cociente intelectual* (CI: índice resultante de dividir la edad mental por la cronológica, multiplicado por 100) como estimación cuantitativa de inteligencia. Y aunque los tests actuales ya no calculan el CI de este modo, sí ponderan la capacidad mental de cada persona, comparando su rendimiento con el promedio característico de la gente de su edad (preparado para que, en una curva de distribución normal con una desviación típica de 15, sea 100) en la prueba de que se trate. En cualquier caso, la noción de inteligencia se refiere a la aptitud de las personas para desarrollar pensamiento abstracto y razonar, comprender ideas complejas, resolver problemas y superar obstáculos, aprender de la experiencia y adaptarse al ambiente. Se trata, pues, de una concepción basada en la competencia humana para desarrollar pensamientos analítico-rationales.

Si hay algo innegable en este tema, es que, de hecho, las personas difieren notablemente en cuanto a su capacidad intelectual. No obstante, la controversia en torno a un concepto tan complejo comenzó pronto y por varios frentes. Entre las cuestiones más debatidas están las que se refieren al origen de esas diferencias, ¿en qué medida son innatas y adquiridas?; al número, variedad y cohesión de la/s inteligencia/s, ¿se trata de una capacidad general o de varios factores específicos?; y, si hay más de uno, ¿qué grado de correlación guardan entre ellos?; a su estabilidad, ¿la inteligencia cambia o permanece estable a lo largo de la vida?; a su incidencia cotidiana, ¿en qué medida predice el éxito académico, profesional y, en general, en la vida?; a la saturación cultural de los tests, ¿reflejan una aptitud cognitiva básica y abstracta o contenidos adquiridos en la escolarización?; a las diferencias entre sexos, ¿puntuán más las mujeres o los hombres?; a la naturaleza de los procesos psi-

cológicos que subyacen al comportamiento inteligente, ¿es cuestión de velocidad de procesamiento de la información?, ¿responde solamente a una dimensión intelectual y racional o depende también de otras vertientes psicológicas, como la afectiva?...

Casi un siglo de investigación ha producido un cuerpo impresionante de datos. Actualmente se conocen muchas cosas sobre la inteligencia. Sin embargo, todavía siguen sin respuesta un buen número de preguntas fundamentales en este terreno. Es imposible hacer justicia al estado de la cuestión en un trabajo breve, como el que tenemos entre manos. Nos limitaremos a esbozar unas pocas consideraciones actuales sobre algunos puntos más polémicos y básicos, para, finalmente, ocuparnos del objeto central de este artículo: destacar, dentro de la concepción actualmente más abierta de la inteligencia, la noción de *competencia emocional*.

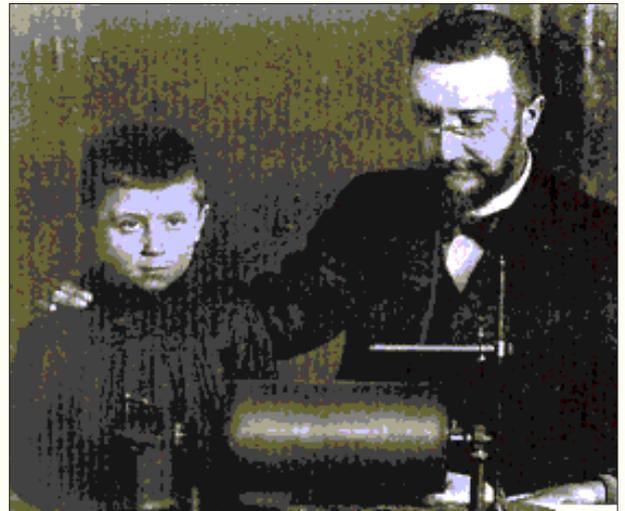


FIGURA 1. Alfred Binet (1857-1911) trabajando en la evaluación de un niño.

Algunos puntos bastante consensuados

El debate acalorado, y en gran medida politizado, sobre el significado de las puntuaciones en los tests y la naturaleza de la inteligencia, sin haber decaído nunca, experimentó una fuerte vigorización a raíz de la publicación en 1994 por parte de Richard Herrnstein y Charles Murray del libro *The Bell Curve: intelligence and class structure in American life*. En estos casos, las afirmaciones manejadas revelan con frecuencia una seria falta de comprensión de lo que ha demostrado la investigación



La biblioteca



Primaria



científica y de lo que todavía se desconoce al respecto. Por eso, nos parece interesante sintetizar las conclusiones presentadas en 1996 por un equipo de expertos, coordinado por Ulric Neisser, al que la Asociación Americana de Psicología (APA) encargó la realización de un informe, para clarificar y poner al día lo que se sabe y lo que se ignora sobre la inteligencia. Aquí nos limitaremos a las conclusiones de mayor interés general teórico y práctico (omitimos, pues, aquellas que, aun siendo importantes, tienen un interés más restringido en nuestro contexto sociocultural que en el de EE UU).

1. Frente a la idea de que existe una *única* inteligencia general (*factor g*) o de que existen múltiples factores relativamente independientes (Carroll, 1993, identifica más de 60), hoy los modelos más convincentes parecen los *factoriales de tipo jerárquico*. En ellos se postula la existencia de una serie de factores primarios, cada uno de los cuales refleja los contenidos de varias pruebas psicológicas diferentes. A su vez, el análisis factorial de las correlaciones entre estos factores da lugar a un número más reducido de factores secundarios más amplios, en los que de nuevo se resume la información contenida en los primarios. Finalmente, el análisis factorial de las correlaciones entre los factores secundarios da lugar a un factor global o inteligencia general (en la *figura 2* aparece una representación abstracta de este tipo de modelos). De esta forma, las personas pueden ser evaluadas no sólo conforme a una inteligencia general, sino también a una serie de competencias más o menos específicas.

2. Las puntuaciones en *los tests de inteligencia predicen* moderadamente bien el rendimiento académico, correlacionando en torno a 0.5 (sobre un máximo de 1.0) con las calificaciones medias y un poco más con el nivel de escolarización alcanzado. También muestran correlación con ciertas medidas de rendimiento fuera de la escuela, como, por ejemplo, el estatus ocupacional en la vida adulta. Y aunque esta correlación deriva en alguna medida de la conexión entre los tests y el logro escolar y de su papel como 'porteros' (puntuaciones altas en los tests y cierta escolarización muchas veces son prerequisites para acceder a determinados puestos de trabajo, profesiones y carreras), esa no es toda la historia. Se mantiene una correlación significativa incluso cuando se controlan estadísticamente el nivel de escolarización y el trasfondo familiar. Como señala Colom (1998), la inteligencia es, con mucho, el mejor predictor, aisladamente considerado, del rendimiento laboral; más, cuanto mayores son las exigencias cognitivas del puesto. Volviendo al informe de la APA, hay que recordar que incluso se da una modesta correlación entre la puntuación en los tests y ciertas conductas desadaptativas, como la delincuencia juvenil.

3. La inteligencia es *producto conjunto de las circunstancias ambientales y la dotación genética* de las personas. La contribución de cada uno de estos factores a las diferencias de inteligencia medida con los tests cambia a lo largo del desarrollo personal. En los niños, la herencia genética tiene un peso en torno al 45%, mientras que

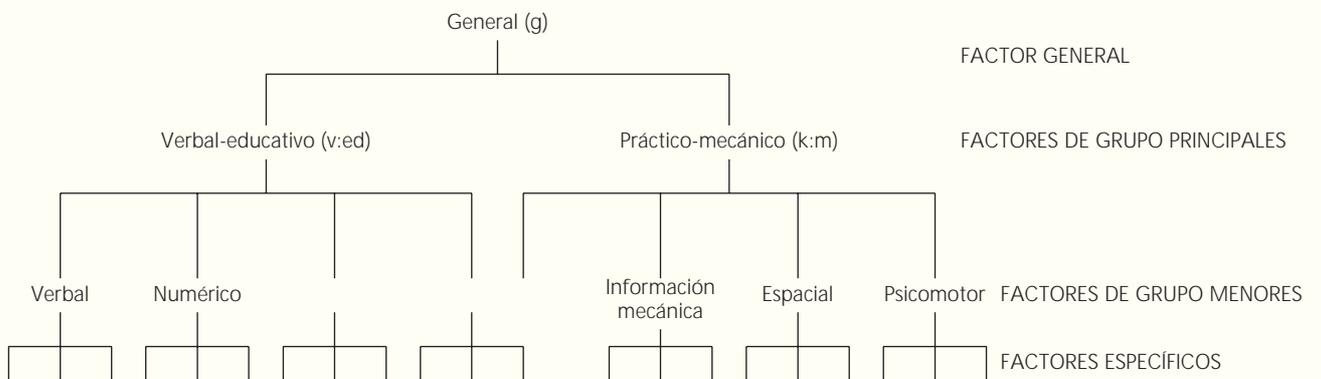


FIGURA 2. Teoría factorial de P. E. Vernon en la que se representa una serie de factores dispuestos jerárquicamente: factores específicos (sin concretar en esta figura), factores de grupo menores (como la aptitud verbal, numérica o espacial), factores de grupo principales (la aptitud verbal-educativa y la aptitud práctico-mecánica), y el factor general (*g*), situado en la parte más alta de la jerarquía.





el resto es atribuible al ambiente, salvo aproximadamente un 15%, que corresponde al error de medida. En los adultos, la herencia alcanza un peso en torno al 75%, en tanto que los factores ambientales *compartidos* (i.e., los comunes a los miembros de cada familia: estatus socioeconómico, educación...) disminuyen drásticamente su participación. Hay que resaltar que una alta heredabilidad no significa que el ambiente no tenga impacto en el desarrollo de rasgos como éste (herencia y ambiente son esenciales), o que no se vea implicado el aprendizaje. Se trata sólo de las influencias respectivas en la generación de las *diferencias* observadas en el rasgo. Así, por ejemplo, aunque el *nivel* en vocabulario (por mencionar un componente característico de los tests de inteligencia) es sustancialmente heredable, en el sentido de que, de la enorme cantidad de palabras disponibles en el ambiente de las personas, la extensión del repertorio adquirido por cada una depende de forma importante de su predisposición genética, sin embargo, *todas* las palabras empleadas han sido aprendidas; además de que parte de la varianza en la riqueza léxica se debe a la influencia ambiental. Por supuesto, no es necesario recordar que las variables ambientales pueden ser biológicas, y no sólo psicosociales, económicas, culturales, etc. Por otra parte, aunque se sabe, por ejemplo, que la escolarización es importante, actualmente todavía se desconocen sus aspectos críticos.

4. Otro fenómeno notable bien contrastado en la actualidad es el *progresivo aumento mundial de las puntuaciones* en los tests. El CI medio ha crecido más de 15 puntos –una desviación típica de las curvas de distribución– en los últimos cincuenta años, y el proceso de ganancia podría estar acelerándose (como comprobaron Colom, Andrés-Pueyo y Juan-Espinosa, 1998, esto también es cierto en la población española). Las causas de este incremento pueden ser diversas: cambios en la escolarización y crianza de los niños, mejoras en la nutrición, cambios culturales, experiencia con los tests...
5. Aunque *no se observan diferencias importantes entre los sexos* en las puntuaciones generales de los tests, sí aparecen ciertas diferencias apreciables en algunas aptitudes específicas. Así, mientras los hombres suelen puntuar más en habilidades viso-espaciales, las mujeres muestran mejor rendimiento en diferentes medidas

verbales. La constatación de estas diferencias no prejuzga su origen, ya que pueden deberse tanto a factores ambientales como genéticos, lo mismo que las diferencias entre cualesquiera otros grupos humanos.

6. Se observan correlaciones significativas entre las medidas de *velocidad de procesamiento de información* diseñadas al respecto por el enfoque de las teorías cognitivas y la inteligencia estimada mediante los tests característicos del enfoque psicométrico, pero todavía no se dispone de una interpretación teórica del patrón global de este tipo de resultados.
7. Actualmente existe un acuerdo amplio sobre la *insuficiencia de los tests estandarizados disponibles*, en cuanto que no exploran todas las formas existentes de inteligencia, como la creatividad, el sentido práctico o la competencia emocional, sobre las que todavía se sabe bastante poco. (También es cierto, y eso no se puede olvidar, que tales tests no han sido diseñados para medir esas otras formas de inteligencia.)

Si se coteja el informe que acabamos de resumir con la declaración preparada por Linda Gottfredson y firmada por cincuenta y dos investigadores de reconocido prestigio internacional, publicada originalmente en el *Wall Street Journal* en 1994, y en 1997 en la revista *Intelligence*, se puede constatar la existencia de una coincidencia muy sustancial entre ambos. En este sentido, el informe de la mayor asociación profesional de Psicología, con un enorme bagaje de investigación en este terreno, se puede considerar que presenta un panorama bastante ajustado de la psicología científica sobre la inteligencia. Con todo, se reconoce una clara insuficiencia de los instrumentos actualmente manejados para estimar la inteligencia. Insuficiencia derivada de una concepción bastante restringida de la noción misma de inteligencia, entre otras circunstancias, debido al énfasis puesto por la psicología científica, particularmente en este tema, en los aspectos cognoscitivos en detrimento de los afectivos.

Sesgo cognitivo: descuido crónico de la vertiente emocional

Los procedimientos para estimar la inteligencia comenzaron como pruebas encaminadas a medir en niños la capacidad de razonar y resolver problemas, fundamentalmente. Se trataba de hacer una prospección en torno a sus aptitudes intelectuales.



En los años posteriores continuó esta tónica, centrándose el concepto de inteligencia principalmente en la capacidad analítica sobre contenidos lógico-matemáticos y lingüísticos, especialmente relevantes para el ámbito académico. Y así han continuado las cosas casi hasta nuestros días, aunque, eso sí, ampliando en muchos casos el número de aptitudes intelectuales (espaciales, musicales...) o incluyendo en ocasiones aptitudes manipulativas, quinesésico-corporales, etc. Pero sin abarcar apenas el plano afectivo. El descuido de la dimensión emocional ha constituido un «olvido» crónico en la psicología de la inteligencia.

Algo parecido ha pasado también, de hecho, con la psicología experimental y, por tanto, con la psicología científica en general. Ésta inició su andadura hace algo más de un siglo como el estudio analítico de los contenidos mentales, principalmente de naturaleza cognoscitiva. Luego, durante el interludio conductista, la psicología infravaloró nuestra dimensión interior, incluida la vertiente emocional. A partir de mediados de siglo, el conductismo comenzó a ser reemplazado por la psicología cognitiva del procesamiento de información, que adopta el ordenador como modelo del funcionamiento mental. El énfasis en las cuestiones de cómputo dentro de los procesos de codificación de información y pensamiento, en detrimento de las cuestiones afectivas, relacionadas con los sentimientos y las emociones, se hace todavía más evidente. Y éste es un sesgo que el nuevo enfoque conexionista de las redes neurales, que estos últimos años comienza a desplazar a la psicología cognitiva clásica de sistemas de símbolos, no logra enmendar, al menos por el momento. El mundo emocional sigue siendo el gran continente inexplorado de la psicología científica, si bien las cosas están comenzando a cambiar.

Todo ello propició que la psicología especializada, incluido el enfoque factorial y no sólo el cognitivo, siguiera interpretando la inteligencia como una aptitud racional y analítica de manejo de información. Es más, tradicionalmente se ha considerado que las emociones enturbian la razón. El hombre ha tendido a verse a sí mismo como un ser racional (además de libre y consciente) por excelencia, que no debía dejarse arrastrar por las bajas pasiones (de hecho, a la hora de aplicar los principios operativos asépticos e imparciales de la razón, no se preveía la existencia de pasiones «altas», potenciadoras del raciocinio). Las emociones con las que nos ha dotado la evolución estaban siendo devaluadas.

Los sentimientos desacreditados: «llorar es de niñas»

Si exceptuamos el ámbito familiar y de relaciones personales, el cultivo de los sentimientos cuenta bastante poco. En el terreno estrictamente académico y laboral/profesional, los componentes emocionales se consideran secundarios, si no un estorbo. La idea de que la ausencia de una emotividad inteligente tiene un coste importante en el mundo laboral es relativamente nueva, de manera que a algunos empresarios todavía les cuesta mucho aceptarla. Muchos gestores, ejecutivos, directivos y demás agentes económicos consideran que su trabajo exige la intervención de la cabeza, más que del corazón (cuyo protagonismo haría peligrar la eficacia de su labor). Algo parecido sucede con el rendimiento académico.

De ahí que, en un mundo donde las decisiones y el éxito profesional y de gestión a casi todos los niveles estaba reservado prácticamente en régimen de monopolio a los hombres, desde pequeños nos enseñaran que «un hombre no llora: eso es de niñas». Se suponía que los hombres y, en general, las personas adultas, si querían moverse con solvencia por el mundo y acertar en la mayoría de sus decisiones pragmáticas importantes, tenían que mantener a raya sus sentimientos y guiarse por la razón: pensar fríamente. No es de extrañar que cultivemos, pues, una cierta *atrofia* emocional, por cuanto se considera que la emotividad distorsiona la información objetiva (o, cuando menos, no tan atolondrada) suministrada por la aséptica mente intelectual. El empleo mismo del término «emocional» o «visceral» para referirse a la forma de ser de alguien sugiere falta de control por su parte, carácter débil e imprevisible: irracionalidad, en definitiva.

Es verdad que los sentimientos demasiado intensos pueden entorpecer los procesos de raciocinio, por cuanto anulan o, al menos, enturbian las operaciones de la razón. En casos extremos podemos llegar a ser cegados por la pasión y, por tanto, convertirnos en sus víctimas. Como señala Stuart Sutherland (1996) en su libro *Irracionalidad: el enemigo interior*, muchos fallos de razonamiento no se deben tanto a incapacidad intrínseca de cómputo, cuanto, más bien, a la intromisión de sentimientos e impulsos de naturaleza emocional inoportunos. No todas las contribuciones aportadas por la mente emocional resultan constructivas.

Desde el punto de vista orgánico, este impacto negativo de los afectos sobre el razonamiento tiene



que ver con las concomitancias entre las estructuras del cerebro intelectual y las del cerebro emocional, como veremos más adelante. Sin embargo, debido a esa interacción, el desarrollo de una sensibilidad emocional refinada, junto con la intuición y orientación que nos proporciona un manejo apropiado de los sentimientos, nos ayudará a navegar sin perder el rumbo en el mar proceloso de la vida cotidiana. El cultivo de una competencia emocional desarrollada y oportuna contribuye, pues, a potenciar la inteligencia, entendida en sentido amplio. Existe lo que podríamos llamar un *uso inteligente de las emociones* o, según la expresión hoy día más popular –que no necesariamente más feliz–, «inteligencia emocional», largamente repudiada.

Inteligencia emocional: la convidada de piedra

Es innegable que, pese a la convicción de la existencia de varias cualidades diferentes dentro del complejo que llamamos «inteligencia», hasta recientemente apenas se había prestado atención a su vertiente emocional: es decir, a la gestión «inteligente» de las emociones propias, e incluso de las ajenas. Aunque existen precedentes en este sentido, como la noción de inteligencia personal (intra e interpersonal) defendida por Howard Gardner en su teoría de las «inteligencias múltiples» (1987; véase a continuación, en esta misma página de internet, el trabajo de Andrés Pueyo) o el componente social de la inteligencia práctica destacada por Robert Sternberg en su «modelo triárquico» (1985), la noción de *inteligencia emocional* no toma cuerpo hasta la presente década. Técnicamente, como ponen de manifiesto Davies, Stankov y Roberts (1998), se trata de un concepto difuso, cuyo estatus empírico resulta aún cuestionable (por cuanto no se sabe todavía cómo medirla de forma objetiva y fiable ni se ha podido establecer claramente su diferenciación de las habilidades cognitivas u otros rasgos de personalidad ya consolidados en la literatura científica), pero no, por eso, carente de interés, sobre todo en la medida en que se encuentren procedimientos adecuados para estimarla y se consolide su identidad específica. Peter Salovey y John Mayer la describen por vez primera en 1990 como un tipo de inteligencia social consistente en la aptitud para controlar las emociones propias y de los demás, discriminar entre ellas y emplear esta información para guiar nuestro pensamiento y acciones. Según esos autores (véase también Mayer y Salovey, 1993 y 1997), cabe destacar las siguientes competencias principales dentro de esta forma de inteligencia:

1. *Conocimiento de las emociones propias.* La capacidad de reconocer con mayor o menor precisión y rapidez nuestros sentimientos (lo que a veces se denomina *metahumor*, que ya destacara Sócrates con su famosa recomendación «conócete a tí mismo») resulta crucial para la autocomprensión y, por ende, para la inteligencia emocional. Semejante conocimiento requiere la intervención del neocórtex, especialmente las áreas del lenguaje (i.e., estructuras que van más allá del cerebro directamente responsable de las emociones, como veremos enseguida). Por eso algunas personas, sin haber perdido la capacidad de experimentar reacciones emocionales, pueden ser incapaces de saber y, sobre todo, de expresar o comunicar verbalmente lo que sienten (sufren lo que se conoce como *alexitimia*).
2. *Capacidad de controlar las emociones.* La conciencia de uno mismo es prerequisite para un segundo aspecto importante de la competencia emocional: la capacidad de controlar nuestros sentimientos, con el objeto de adecuarlos a la situación y al momento correspondientes. La idea no es reprimirlos, sino lograr lo que ya Aristóteles señalara en su *Ética a Nicómaco*: «cualquiera es capaz de enfadarse, eso es fácil. Pero, hacerlo con la persona pertinente, en el grado adecuado, en el momento oportuno, con el propósito justo y de forma apropiada, eso no es tan fácil». Más bien es muy difícil. Lo mismo sucede con el control y la experiencia en su justa medida de cualquier otra emoción, sea tristeza, miedo, alegría, etc. Se trata del (siempre deseable, pero difícil de alcanzar) equilibrio o templanza.
3. *Canalización de los impulsos.* Otro requisito para casi cualquier logro es la capacidad de diferir la gratificación. Se ha comprobado, por ejemplo, que los niños que resisten la tentación de consumir una golosina de forma inmediata, para poder conseguir el doble más tarde, muestran en la adolescencia mayor competencia académica, social y emocional que los que sucumben a la tentación. De la misma forma, también la perseverancia, la confianza y un grado realista de optimismo favorecen la adaptación y el éxito.
4. *Reconocimiento de las emociones ajenas.* La capacidad de sintonizar con las señales sociales sutiles (preferentemente no verbales) y la sensibilidad para captar los estados emocionales de



los demás (lo que se conoce como *empatía*, muy dependiente también de la conciencia emocional propia) ayudan a comunicarse y al éxito en muchas situaciones y profesiones. Además, la empatía potencia el altruismo y la ética, mientras que su ausencia constituye una de las circunstancias que contribuyen a explicar la agresividad y otras desviaciones características de la personalidad antisocial.

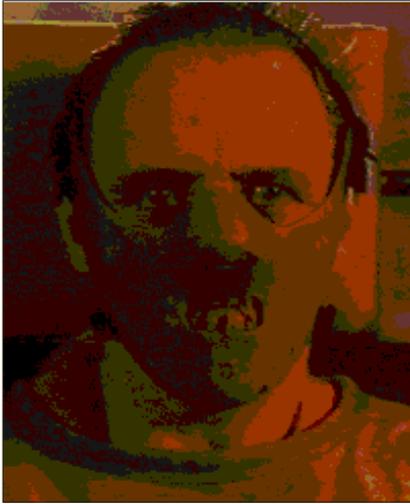


FIGURA 3. Anibal Lecter, personaje de la película *El silencio de los corderos* que representa a un hombre criado en una familia de alto nivel socioeconómico y con capacidad intelectual notable quien, sin embargo, muestra una florida conducta antisocial: un típico psicópata primario.

5. *Control de las relaciones.* El arte de las relaciones sociales se basa, en buena medida, en la competencia para expresar los sentimientos propios y sintonizar con los ajenos. Efectivamente uno de los factores determinantes de la eficacia interpersonal radica en la destreza con que la gente mantiene la sincronía emocional (*rapport*), influyéndose mutuamente.



FIGURA 4. Daniel Goleman, autor que popularizó el concepto «inteligencia emocional».

Desde luego, seguramente nadie muestra el mismo grado de pericia en cada uno de estos dominios. Se puede despuntar en alguno, sin que eso garantice una competencia equiparable en los demás. En cualquier caso, la realización personal depende en gran medida de su nivel global. Es más, algunos autores como Daniel Goleman (quien a través de su libro *Inteligencia emocional* contribuyó a resaltar enormemente la relevancia de esta dimensión psíquica) o Robert Sternberg (1997) llevan su argumento hasta el punto de considerar que la inteligencia estimada a través de los tests convencionales es prácticamente irrelevante para el éxito fuera del ámbito académico.

Obviamente, no hay necesidad de pasar de un extremo al contrario. Es verdad que una interpretación de la mente humana en términos exclusivamente intelectuales y racionales (emocionalmente plana, podríamos decir), constituye una visión empobrecida e incompleta de la misma. Por eso, no es de extrañar que haya personas con un elevado CI que llevan una existencia desastrosa, arrastrándose penosamente de fracaso en fracaso, mientras que otras con un modesto o incluso bajo CI desarrollan una calidad de vida sorprendentemente gratificante, aunque esto no sea lo más frecuente. No obstante, no es menos verdad que la capacidad de raciocinio del intelecto también resulta fundamental para moverse en el mundo. Además, es innegable que los sentimientos demasiado intensos pueden provocar estragos en el razonamiento. El argumento ancestral que aconseja no tomar grandes decisiones bajo un estado emocional desbordado es incontestable. Pero en condiciones normales conviene aprovechar la intuición, entre otras ventajas ya señaladas, que nos proporcionan los sentimientos. Como sostiene Antonio Damasio (1996) en su libro *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*, los sentimientos son indispensables para la toma racional de decisiones, porque nos orientan en la dirección adecuada para sacar el mejor provecho a las posibilidades que nos ofrece la fría lógica. En definitiva, ambos componentes de la mente aportan recursos sinérgicos: el uno sin el otro resultan incompletos e ineficaces.

Cuando el mundo emocional se derrumba...

Desde hace más de medio siglo se sabe que las emociones dependen en buena medida del funcionamiento de una estructura cerebral relativamente



primitiva: el sistema límbico, sobre todo las amígdalas (denominado a veces «cerebro emocional»), situado en el centro del encéfalo. Este sistema toma las riendas del organismo y se hace cargo de las decisiones sobre todo en situaciones críticas. Por otra parte, el pensamiento y la actividad intelectual son funciones preferentemente de la corteza, una sofisticada estructura cerebral desarrollada sobre el sistema límbico con posterioridad, dentro del proceso evolutivo de la especie. No obstante, los niveles inferiores de la estructura neural de la razón se mezclan con los que gobiernan el funcionamiento de las emociones y los sentimientos (véase Damasio, 1996). A su vez, las emociones también están mediadas por una serie de circuitos que conectan las amígdalas con la corteza y por algunas zonas prefrontales –entre otras– de ésta. Por eso, las estructuras neurales de la emoción tienen una gran interacción con las del pensamiento (y viceversa), de manera que aunque estas últimas se mantengan relativamente intactas, el deterioro de las primeras suele empobrecer de forma severa la actividad mental. No hay vida mental sana, ordinariamente ni siquiera a nivel de funcionamiento intelectual, en condiciones de disfunción emocional importante.

En efecto, se han observado casos en los que ciertas lesiones en la corteza prefrontal puede dejar casi intacta la capacidad de llevar a cabo las diferentes funciones cognitivas: percepción, memoria, lenguaje, raciocinio... Se trata de lesiones que apenas repercuten sobre los tipos de operaciones de las que depende el CI, medido según las pruebas tradicionales. Sin embargo, las personas que sufren semejante patología no suelen experimentar las vivencias emocionales, ni demuestran capacidad adaptativa y toma de decisiones normales. Eso es lo que sustancialmente les ocurría, entre otros, a dos famosos pacientes de la literatura neurológica: Phineas Gage y el «paciente A» (Damasio, 1996). Aunque antes de sufrir la lesión eran inteligentes, con iniciativas y afectivamente desarrollados y controlados, a raíz del deterioro parcial del córtex frontal, se tornaron indolentes, socialmente insensibles y descarados (i.e., con escasas muestras de inteligencia emocional), de manera que, pese a conservar sus potencialidades intelectuales casi normales, de pronto su vida se había visto arruinada. Recientemente se han documentado otros casos similares. Por su parte, también la alteración del sistema límbico degrada la vida de quien la sufre, aunque conserve la potencialidad intelectual.



FIGURA 5. Antonio Damasio, uno de los autores que ha estudiado la base neurológica de las relaciones entre emoción y razón.

Desde luego, es posible que los pacientes a los que nos estamos refiriendo lleven a cabo ocasionalmente tareas cognitivas y de razonamiento con cierta normalidad, pese a su problema emocional. A su vez, por otro lado, como puso de manifiesto estos últimos años Joseph LeDoux (1996), existe una vía que transmite desde los sentidos alguna información emocional procedente del mundo externo a través del tálamo directamente a la amígdala, sin pasar antes por la corteza cerebral. Lo primero permite actuaciones razonables esporádicas a quienes sufren ese tipo de lesiones, pero impide un comportamiento inteligente integral y sistemático. Lo segundo permite la aparición de reacciones afectivas rápidas y toscas, sobre todo de naturaleza defensiva, ante eventos que entrañan riesgo, antes incluso de que se produzca su valoración cognitiva plena, o hasta sin llegar a ser conscientes de ellos (véase Froufe, 1997). Sin embargo, una vez producida esta reacción emocional adaptativa primaria y de emergencia, para evitar los posibles efectos catastróficos de los acontecimientos, el funcionamiento correcto del sistema exige una valoración afectiva más refinada de la situación, a través de la intervención de las estructuras corticales. Por tanto, las emociones dependen en gran medida de la operación de las estructuras responsables de los procesos cognitivos de interpretación y raciocinio. A su vez éstos, para su correcto funcionamiento en la vida cotidiana –y para el desarrollo de una personalidad saludable–, requieren el trabajo normal de las estructuras responsables de las emociones y los sentimientos. En definitiva, la operación de una estructura sin las aportaciones de la otra da lugar a una mente incompleta, con su capacidad operativa cercenada. El cerebro y, por ende, la mente es un sistema integrado, no un conjunto de subsistemas independientes.



Reconquista de las emociones: sentir es de listos

Después de todo lo dicho, parece obvio que, para que se produzca un aprovechamiento insuficiente de la inteligencia, no es necesario que suframos un daño cerebral que prive a la mente de su componente emocional. Solemos prestar tan poca atención al cultivo de los sentimientos, que nuestra competencia para manejar apropiadamente los recursos emocionales se atrofia. Por eso, para evitar la eventual o, más bien, pretendida incidencia negativa de los sentimientos, muchas veces nos limitamos a intentar suprimir su intervención. Sin embargo, aun reconociendo que las vivencias emocionales extremas degradan el raciocinio, la contrapartida no es el control supresor de los sentimientos, su allanamiento. El objetivo debe ser lograr un razonable equilibrio entre esos dos extremos. Como nos recuerda Jeanne Segal (1997) en el libro *Su inteligencia emocional: aprenda a incrementarla y usarla*, sentir es de listos. De ahí la conveniencia de cultivar las habilidades encaminadas a controlar la dinámica emocional, habida cuenta de que en alguna medida es algo que se puede aprender a manejar. De hecho, este componente de la competencia adaptativa seguramente se puede aprender en mayor medida que la vertiente racional.

Por eso, no debemos abandonar la dinámica emocional de los niños a su suerte, ni dejar su moldeamiento sólo en manos de la familia. Esta faceta de la alfabetización personal debe promoverse también desde la escuela (véase a continuación, en esta misma página de internet, el trabajo de Colom y Froufe y el de García Moriyón). La educación debe perseguir la armonización del razonamiento y los sentimientos, con el objeto de conseguir un desarrollo integral de los niños.

REFERENCIAS

- CARROLL, J. B. (1993): *Human cognitive abilities. A survey of factor analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLOM, R. (1998): *Psicología de las diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- COLOM, R.; ANDRÉS-PUEYO, A. y JUAN-ESPINOSA, M. (1998): «Generational IQ gains: Spanish data». *Personality and Individual Differences*, 25, 927-935.

DAMASIO, A. (1996): *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.

DAVIES, M.; STANKOV, L. y ROBERTS, R. (1998): «Emotional intelligence: In search of elusive construct». *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.

FROUFE, M. (1997): *Inconsciente cognitivo: la cara oculta de la mente*. Madrid: Biblioteca Nueva.

GARDNER, H. (1987): *Estructura de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

GOTTFREDSON, L. (1997): «Mainstreamscience on intelligence: an editorial with 52 signatories, history, and bibliography». *Intelligence*, 24, 13-23. 77-101. Versión traducida al castellano en A. ANDRÉS y R. COLOM (Comps., 1998): *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva.

HERNSTEIN, R. J. y MURRAY, C. (1994): *The Bell Curve: intelligence and class structure in American life*. Nueva York: Free Press.

LEDoux, J. (1996): *The emotional brain: the mysterious underspinnings of emotional life*. Nueva York: Simon & Schuster.

NEISSER, U. (Coordinador Equipo APA, 1996): «Intelligence: knowns and unknowns». *American Psychologist*, 51, 77-101. Versión traducida al castellano en A. ANDRÉS y R. COLOM (Comps., 1998): *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva.

SEGAL, J. (1997): *Su inteligencia emocional: aprenda a incrementarla y a usarla*. Grijalbo: Barcelona.

STERNBERG, R. J. (1985): *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.

STERNBERG, R. J. (1997): *Inteligencia exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.

SUTHERLAND, S. (1996): *Irracionalidad: el enemigo interior*. Madrid: Alianza.

La asertividad

Lic. Marta Depaoli Romero
Licenciada en Psicología
Programa de Postgrado en Negociación, UCA

Asertividad viene del latín *asserere*, *assertum* que significa afirmar. Así pues, asertividad significa afirmación de la propia personalidad, confianza en si mismo, alta autoestima, comunicación segura y eficiente.

Asertividad es afrontar apropiadamente los problemas por uno mismo.

El ser asertivo implica pedir lo que necesito cuando lo necesito, decir lo que quiero decir, manifestar lo que siento cuando es preciso.

Las personas asertivas orientan su agresividad en los deportes o ejercicios de relajación, o la canalizan a través de actividades intelectuales, trabajo, hobbies, etc.

Ser asertivo constituye hacer uso del derecho de expresar nuestras ideas o sentimientos, respetando los derechos de las otras personas. Trasluce la puesta en práctica de las habilidades de las partes, teniendo en cuenta percepción y comunicación, de manera de transmitir apropiadamente el "cómo" de lo que se dice.

La asertividad sin considerar una buena percepción y cómo comunicar, generalmente conduce a malos entendidos.

Para ser asertivo se debe primero tener confianza en uno mismo, valorarse para poder vincularse luego adecuadamente con los demás

La persona asertiva tiene una tendencia activa, analítica y creadora; permanentemente se cuestiona acerca del por qué de las cosas pero sin perder nunca sus ideales y sabiendo que puede modificar la realidad.

En el ambiente laboral, muchas veces nos manejamos con relaciones superficiales sin expresar deseos, desacuerdos o sentimientos porque creemos que pertenecen a la vida privada. Nos manejamos en un mundo de formas y apariencias que esconde quienes somos en realidad.

La asertividad promueve un tipo de relación interpersonal más sincera, más honesta, que permita expresar todo aquello que consideramos válido desde nuestro punto de vista y también teniendo en cuenta el de los demás

Queda dicho que asertividad surge del latín *asserere* que significa afirmar. Traslada a lo que nos compete, podemos interpretar que la asertividad involucra la afirmación de la personalidad en aspectos que tienen que ver con la seguridad en uno mismo, autoestima, equilibrio, ecuanimidad, convicción en los valores y empuje, demostrado a través de una comunicación hábil y pertinente.

La asertividad contribuye a mejorar las interacciones con otros, entrenar nuestras habilidades de comunicación y sentirnos más cómodos al expresar aquello que deseo expresar.

Es una manera de comportarnos donde hacemos uso de nuestros derechos sin ofender ni ser ofendidos.

En un principio, la asertividad fue concebida como una característica de la personalidad. En esos términos se pensó que algunas personas eran asertivas y otras no. Años más tarde, basados en la observación de que la mayoría de las personas podían ser asertivas en algunas circunstancias y poco o nada en otras, se redefinió el concepto como la expresión de los derechos y sentimientos de las personas.

La conducta asertiva se dirige a la defensa de los derechos propios de modo tal que no se violen los ajenos. La persona asertiva, consigue expresar sus gustos e intereses de forma espontánea, hablar de sí mismo sin vergüenza, aceptar los halagos sin incomodidad, discrepar sin miedo, abiertamente, pedir aclaraciones de las cosas y saber decir no.

Características de una persona asertiva

La persona asertiva siente una gran libertad para manifestarse, para expresar lo que es, lo que piensa, lo que siente y quiere, sin herir a los demás. (Es empática). Es capaz de comunicarse con facilidad y libertad con cualquier persona, sea ésta conocida o no y su comunicación se caracteriza por ser directa, abierta, franca y apropiada.

En todas sus acciones y en manifestaciones se respeta a sí misma y acepta sus limitaciones, tiene siempre su propio valor y desarrolla su autoestima; es decir, se aprecia y se quiere a sí misma, tal como es. Su vida tiene un enfoque activo, pues sabe lo que quiere y trabaja para conseguirlo, haciendo lo necesario para que las cosas sucedan, en vez de esperar pasivamente a que éstos sucedan por arte de magia. Es más proactivo que activo.

Acepta o rechaza, de su mundo emocional a las personas; con delicadeza, pero con firmeza, establece quiénes van a ser sus amigos y quiénes no. Se manifiesta emocionalmente libre para expresar sus sentimientos. Evita los dos extremos: por un lado la represión y por el otro la expresión agresiva y destructiva.

La asertividad, elemento dinámico de la negociación

Existen dos áreas básicas en la vida de un individuo: la familia y el trabajo. La forma de enfrentarse a ellas también revela su grado de asertividad.

Para ser asertivo en cualquiera de las dos áreas hay que poseer una orientación activa y fijarse metas que consoliden el autoestima.

En la relación íntima con la familia y en el amor el propósito debe ser la franqueza, la comunicación y el compartir todo el ser emocional de uno. Los sentimientos vienen primero.

En el trabajo, el énfasis asertivo es exactamente a la inversa. La actuación viene primero, los sentimientos después. El propósito consiste en la productividad y el logro. Debido a esto, las relaciones con los demás en el trabajo tienden a ser más superficiales que íntimas. En los sentimientos que expresa el individuo se dan mayor énfasis a la adaptación que a la franqueza.

El trabajo se convierte en extensión de uno mismo y en expresión de sí. A esto se añade el estilo, el ritmo, la velocidad, el modo peculiar de enfrentarse a los problemas. Cuando más asertivo sea alguien en relación con el trabajo y más dispuesto se halle a afirmar con su actuación «este soy yo», mayores satisfacciones obtendrá.

Cinco artes básicas de la aserción en la negociación

Orientación activa

Refleja el hábito de meditar bien las metas a conseguir, los pasos que se han de dar para conseguirlas y cómo utilizar al máximo el talento al llevarlas a cabo.

Capacidad para conducir una negociación

Es importante, en primer lugar, dominar las artes necesarias para esa tarea en particular. Pero también es primordial tener dominio propio, poseer buenos hábitos de trabajo, disciplina y concentración.

Control de las ansiedades y temores

Las reacciones emocionales inadecuadas interfieren en la consecución de los logros. La tensión general puede producir fatiga, irritabilidad y juicios erróneos. El temor a una situación específica puede llevar a evitar las estrategias necesarias para llegar a un acuerdo e impedir al sujeto conseguir sus objetivos

Buenas relaciones interpersonales

Un experimentado consejero de personal comenta: "La mayoría de los desacuerdos obedecen a que algunos no saben llevarse bien con los demás". Hay que ser capaz de relacionarse con los interlocutores; saber presentar solicitudes y demandas, saber pedir favores sin rebajarse y sin molestar, decir "no" cuando es necesario y rechazar los desaires con dignidad.

El arte de negociar

Este arte requiere un conocimiento de la sociedad laboral y las artes específicas que le permitirán al sujeto trabajar dentro, a través de o contra la misma, con el fin de conseguir sus metas particulares, respetando a los otros.

Principales causas de la falta de asertividad

a. la persona no ha aprendido a ser asertiva o lo ha aprendido de forma inadecuada

No existe una "personalidad innata" asertiva o no asertiva, ni se heredan características de asertividad. La conducta asertiva se va aprendiendo por imitación y refuerzo, es decir, por lo que nos han transmitido como modelos de comportamiento y como dispensadores de premios y castigos nuestros padres, maestros, amigos, medios de comunicación, etc.

En la historia de aprendizaje de la persona no asertiva pueden haber ocurrido las siguientes cosas:

Castigo sistemático a las conductas asertivas: entendiéndose por castigo no necesariamente el físico; sino, todo tipo de recriminaciones, desprecios o prohibiciones.

Falta de refuerzo suficiente a las conductas asertivas: puede ocurrir que la conducta asertiva no haya sido sistemáticamente castigada, pero tampoco suficientemente reforzada. La persona, en este caso, no ha aprendido a valorar este tipo de conducta como algo positivo.

La persona no ha aprendido a valorar el refuerzo social: si a una persona le son indiferentes las sonrisas, alabanzas, simpatías y muestras de cariño de los demás, entonces no esgrimirá ninguna conducta que vaya encaminada a obtenerlos.

La persona obtiene más refuerzo por conductas no asertivas o agresivas: es el caso de la persona tímida, indefensa, a la que siempre hay que estar ayudando o apoyando. El refuerzo que obtiene (la atención) es muy poderoso. En el caso de la persona agresiva, a veces, el refuerzo (por ejemplo, "ganar" en una discusión o conseguir lo que quiere) llega más rápidamente, a corto plazo, si se es agresivo que si se intenta ser asertivo.

La persona no sabe discriminar adecuadamente las situaciones en las que debe emitir una respuesta concreta: la persona a la que los demás consideran "plasta, pesado", está en este caso. Esta persona no sabe ver cuándo su presencia es aceptada y cuándo no, o en qué casos se puede insistir mucho en un tema y en cuáles no. También está en este caso la persona "patosa" socialmente que, por ejemplo, se ríe cuando hay que estar serio o hace un chiste inadecuado.

b. la persona conoce la conducta apropiada, pero siente tanta ansiedad que la emite de forma parcial

En este caso, la persona con problemas de asertividad ha tenido experiencias altamente aversivas (de hecho o por lo que ha interpretado) que han quedado unidas a situaciones concretas.

c. la persona no conoce o rechaza sus derechos

¿Qué son los derechos Asertivos? Son unos derechos no escritos que todos poseemos, pero que muchas veces olvidamos a costa de nuestra autoestima. No sirven para "pisar" al otro, pero sí para considerarnos a la misma altura que todos los demás.

Tabla de los derechos asertivos

1. El derecho a ser tratado con respeto.
2. El derecho a tener y expresar los propios sentimientos y opiniones.
3. El derecho a ser escuchado y tomando en serio.
4. El derecho a juzgar mis necesidades, establecer mis prioridades y tomar mis propias decisiones.
5. El derecho a decir "NO" sin sentir culpa.
6. El derecho a pedir lo que quiero, dándome cuenta que también mi interlocutor tiene derecho a decir "NO".
7. Derecho a cambiar.
8. El derecho a cometer errores.
9. El derecho a pedir información y ser informado.
10. El derecho a obtener aquello por lo que pagué.
11. El derecho a decidir no ser asertivo.
12. El derecho a ser independiente.
13. El derecho a decidir qué hacer con mis propiedades, cuerpo, tiempo, etc., mientras no se violen los derechos de otras personas.
14. El derecho a tener éxito.
15. El derecho a gozar y disfrutar.
16. El derecho a mi descanso, aislamiento, siendo asertivo.
17. El derecho a superarme, aun superando a los demás.

d. la persona posee unos patrones irracionales de pensamiento que le impiden actuar de forma asertiva

Las "creencias" o esquemas mentales son parte de una lista de "ideas irracionales" que Albert Ellis ideó hace ya unos años.

Se supone que todos tenemos, desde pequeños, una serie de «convicciones o creencias». Éstas están tan arraigadas dentro de nosotros que no hace falta que, en cada situación, nos volvamos a plantear para decidir cómo actuar o pensar. Es más, suelen salir en forma de "pensamiento automático", tan rápidamente que, a no ser que hagamos un esfuerzo consciente por retenerlos, casi no nos daremos cuenta de que nos hemos dicho eso.

Albert Ellis, psicólogo de los años 50, delimitó 10 de estas convicciones, que todos poseemos en mayor o menor medida.

Ellis las llamó «irracionales» ya que, según él, no responden a una lógica no son objetivas. En efecto, tomadas al pie de la letra nadie realmente "necesita" ser amado para sobrevivir, ni "necesita" ser competente para tener la autoestima alta.

Personas manipuladoras

En este curso, el uso del término 'manipulador' no es despectivo en absoluto. Es **descriptivo**. Se refiere a alguien que constantemente **ejerce demasiado control o lo hace en los momentos inapropiados**: alguien que necesita estar a cargo, que no puede soltar. En otras palabras, alguien incapaz de retener con la mano abierta cuando es necesario o preferible hacerlo.

En realidad, la mayoría de nosotros **podemos convertirnos en manipuladores en las circunstancias adecuadas**. Algunos lo escondemos mejor que otros, y otros **emplean tácticas tan pasivas, indirectas o elegantemente sutiles que no se los reconoce por lo que son**. Pero en un momento u otro, casi todos hemos permitido que nos gane nuestra necesidad de control.

Manipuladores y manipulados: visión general

A medida que se desarrollan los relatos sobre gerentes entrometidos, cónyuges malhumorados, padres autoritarios, amantes manipuladores y compañeros de trabajo intimidantes, se hacía evidente que el término 'manipulador' **no solamente resuena como algo conocido, sino que además 'toca el nervio'**.

Los manipuladores pueden ser tan hábiles, que sus **dobles vínculos, mensajes confusos y artilugios** pueden ser **tan sutiles** que uno ni siquiera se da cuenta de que lo están manipulando hasta después de ocurrido el hecho.

En el mejor de los casos, la conducta de control extremo es desconcertante. El hecho de interactuar con un manipulador **puede dejarlo a uno sintiéndose enojado, frustrado, resentido o agredido**. Nada parece detenerlos. Chocar contra un muro de ladrillos no los contiene. No los disuade el estar pisoteando a la gente, incluso a aquellos que aman. Ellos **deben** obligar al otro a seguir el plan de su juego. **Deben** conseguir que el otro esté de acuerdo con ellos o bien quitarlo del camino. Para la mayoría de los manipuladores, **no es asunto de elección**. Funcionan **por hábito**

más que por preferencia o necesidad y sienten que tienen éxito, seguridad, autovalía o tranquilidad únicamente si son ellos los que deciden los tantos.

Uno debe estar constantemente en guardia para detectar la observación cortante, la crítica sutil, la mirada desaprobadora. Uno siempre tiene que estar alerta ante el amigo o el cónyuge que **siempre está buscando el modo de apoderarse de un poquito más que lo que les corresponde**.

Los adictos al control

Los manipuladores son incapaces de parar. En esencia, son adictos al control han **perdido el control de su impulso de controlar**, de manera muy similar a como otros adictos pierden el control sobre su necesidad de alcohol, drogas, comida o sexo. **A cualquier costo y sin tener en cuenta las consecuencias**, los manipuladores bregarán por satisfacer su imperioso, intenso y siempre presente deseo de control (o ilusión de control). Sencillamente, jamás caen en la cuenta de que su control constante puede estar haciéndoles más mal que bien.

Las personas que mueven nuestros hilos y pulsán nuestras teclas **también pueden fascinarnos y encantarnos**. Pueden ser coherentes y divertidos, inteligentes y de éxito. Durante una crisis, podemos verdaderamente hasta sentirnos agradecidos por su actitud de 'tomar el mando'.

Muchos individuos de gran éxito **se refieren a sí mismos como manipuladores, y lo hacen con orgullo**. Están convencidos de que no estarían en el lugar que ocupan actualmente si hubieran funcionado de otra manera, y tal vez estén en lo cierto. Los admiramos, respetamos y quizá hasta querríamos parecernos un poco más a esos individuos que tomar al toro por las astas, saben exactamente lo que quieren, van tras ello, y no permiten que nada se interponga en su camino.

Las situaciones de estrés también pueden disparar la conducta manipuladora en ciertas personas. La enfermedad de un hijo, la inminente visita de parientes políticos muy criticones, la perspectiva de coordinar una gran conferencia o simplemente el temor a perder una relación importante, ha hecho que un manipulador tapado se salga de madre.

Un niño es un manipulador (todos los niños pequeños lo son; es parte de su oficio). Sus métodos, **si bien no son especialmente agradables, son directos**: cuando no consigue lo que quiere, llora, patalea, se revuelca, tal vez tire algo de yogur. Y seguirá intentando salirse con la suya hasta que se canse o hasta que se distraiga.

Casi nadie es absolutamente de una manera, y casi nadie está libre de esos modelos. Los manipuladores **son a la vez manipulados y los manipulados ejercen control**. Parece que hay algo de manejado y algo de manejador en la mayoría de nosotros, algo que está esperando para manifestarse cuando se pulsán las teclas adecuadas. Por otra parte, haciendo un análisis más profundo, la distinción misma entre controlar y amoldarnos al control empieza a desvanecerse en los bordes.

Aun cuando los manipuladores que hay en su vida no cambien, absolutamente en nada, **uno mismo** puede cambiar lo suficiente como para impedirles que lo afecten con tanta facilidad, tanta frecuencia o con tanta intensidad.

Para eso, tenga en mente los siguientes conceptos:

1. Todos y cada uno de nosotros –dominadores y dominados por igual- somos individuos decididos que hacemos lo que **aprendimos** a hacer para satisfacer nuestras necesidades, alcanzar nuestras metas y sentir que tenemos el control de nuestra propia vida.
2. Todos y cada uno de nosotros **podemos** satisfacer nuestras necesidades sin hacerlo a costa de otra persona y tener peleas sin convertirlas en conflictos entre 'nosotros como ellos'.
3. Todos **podemos** pararnos sobre nuestros propios pies sin pisar a nadie y dejar de ser víctimas sin convertirnos en victimarios.
4. A pesar de lo impotentes que nos sintamos **sí tenemos** el poder para modificarnos a nosotros mismos, cambiar nuestras actitudes y respuestas ante las circunstancias que nos han estado haciendo infelices.
5. Todos **podemos** sentirnos menos vulnerables, funcionar con mayor independencia y eficacia y cultivar relaciones de mayor cooperación **si aprendemos a colaborar en vez de competir y a buscar la armonía en vez de una victoria abrumadora.**

Cuadernos de educación

Las Inteligencias Múltiples: la importancia de las diferencias individuales en el rendimiento

Autor: Antonio Andrés Pueyo

Departament de Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics. Universitat de Barcelona.

Resumen

El estudio de la inteligencia tiene numerosas vertientes; una de ellas es la que persigue describir la estructura de este atributo psicológico, que es el principal responsable de las diferencias individuales en el rendimiento cognitivo. Desde los trabajos de los pioneros F. J. Galton, A. Binet, Ch. Spearman o L. L. Thurstone, se han desarrollado una serie de modelos y teorías que han girado en torno a una dicotomía: se consideraba que la inteligencia tenía una estructura unitaria o bien se proponía una estructura múltiple. Durante todo el siglo este debate ha estado abierto, y sólo recientemente parece que hay un acercamiento entre ambas posturas. Este acercamiento propone combinar la idea de una inteligencia compleja, organizada jerárquicamente, diversificada en los niveles primarios de la misma y con una única capacidad en el nivel superior conocida como inteligencia general o factor «g». Esta propuesta, sistematizada por J. B. Carroll en 1993, parece haber satisfecho a la mayoría de investigadores modernos y ha recibido el apoyo casi unánime de los especialistas (Andrés Pueyo y Colom, 1998). Pero a pesar de este acuerdo siguen existiendo modelos alternativos; uno de estos modelos que sigue defendiendo una estructura múltiple de la inteligencia es el de Howard Gardner y se denomina *Teoría de las Inteligencias Múltiples* (MI). Este autor no está de acuerdo con un modelo que considera la inteligencia de forma jerárquica y unitaria, ni tampoco con las implicaciones de este modelo en el ámbito de la medida de la inteligencia, especialmente con los tests de CI. La teoría MI fue propuesta en 1983 y en los últimos años ha ido adquiriendo relevancia, sobre todo en el ámbito educativo y escolar. En este artículo queremos describir esta teoría, sus puntos fuertes y débiles en el marco de la moderna psicología de la inteligencia. Aprovecharemos para incluir algunas reflexiones sobre varios aspectos de la inteligencia que son motivo de algunos malentendidos.

La inteligencia, una aptitud múltiple o unitaria

La inteligencia está de actualidad. Esta actualidad coincide con el final de dos décadas, las de los años 80 y 90, en los que la investigación psicológica sobre la inteligencia humana recobró la fuerza que en la primera mitad del siglo había tenido. La

investigación sobre la inteligencia humana se estancó en los años 60 por diversos motivos: la crisis de los métodos de análisis de datos basados en la correlación y el Análisis Factorial, las duras críticas realizadas a los tests de inteligencia y por extensión al CI (o viceversa) desde posturas ambientalistas radicales y especialmente prejuiciosas, la existencia de modelos de la estructura de la inteligencia poco convergentes cuando no antagónicos y el desconocimiento de los mecanismos funcionales que fundamentan este atributo tan relevante. La llegada del paradigma cognitivo a la psicología, junto con otros sucesos importantes, como el interés por el desarrollo de la inteligencia a lo largo del ciclo vital y el auge y difusión de las técnicas de análisis de datos multivariadas, provocaron un renovado interés por el estudio de la inteligencia. Pero, a pesar de esta renovación, muchos de los problemas siguen siendo los mismos: definir la inteligencia, comprender su estructura y conocer los mecanismos que la constituyen.

Desde los años 20, los psicólogos han discutido sobre la naturaleza y definición de la inteligencia con una marcada falta de consenso. Por ello, algunos han sugerido la posibilidad de que al ser la inteligencia un fenómeno tan complejo, y sobre el cual hay tanta discordia, especialmente a la hora de encontrar una definición convincente, sería preferible abandonarlo. Es cierto que la inteligencia es un atributo muy complejo, como sucede con la mayoría de los hechos de que se ocupan las ciencias, pero no por ello se debe renunciar a descifrar su estructura y funcionamiento.

Una de las controversias sobre la inteligencia hace referencia, ni más ni menos, que a su definición. Parece que la historia de la investigación de la inteligencia está marcada por la coexistencia de múltiples definiciones, algunas de ellas antagónicas y contradictorias. En el libro *¿Qué es la inteligencia?* se exponen, por parte de expertos reconocidos, más de 50 definiciones distintas de inteligencia (Sternberg y Detterman, 1988). En esta situación es adecuado recordar la bien conocida postura de E. G. Boring, quien a principios de siglo definía la inteligencia como aquello que median los tests de inteligencia. Otros autores, en el extremo contrario, han defendido la imposibilidad «lógica» de definir este término, ya que debería considerarse como un concepto base de la teoría y por tanto





indefinible. En nuestra opinión, la definición de inteligencia está expresada correctamente ya desde los trabajos de Spearman, especialmente en su libro de 1924, en el que afirma (refiriéndose al factor «g») que la inteligencia «es la capacidad de crear información nueva a partir de la información que recibimos del exterior o que tenemos en nuestra memoria» (este último añadido es nuestro).

Junto con el problema de la definición ha coexistido el problema de la estructura de la inteligencia. Durante muchos años han pervivido dos formas antagónicas de comprender su estructura. Este problema está en relación directa con la observación cotidiana de las múltiples aplicaciones de la inteligencia. En la literatura psicológica se han propuesto un sinnúmero de etiquetas que califican esta aptitud mental. Así, es habitual oír denominaciones como las de inteligencia académica, psicométrica, creativa, práctica, analítica, exitosa, emocional, social, interpersonal, fluida, general, cristalizada, etc., y, además, un conjunto de denominaciones relacionadas con dominios de la actividad cognitiva: matemática, verbal, espacial, etc. Y también algunas no tan rigurosas como las de inteligencia financiera, criminal o laboral. Cualquiera puede pensar que todas estas inteligencias son necesarias en la vida cotidiana para conseguir una buena adaptación; pero no parece un pensamiento muy ajustado a la realidad psicológica individual. La otra opción es considerar que estas calificaciones lo que hacen es intentar discriminar las muchas facetas que muestra la inteligencia, y que en realidad existe una única inteligencia que se utiliza en todos los contextos y dominios en los cuales el sujeto humano necesita administrar sus recursos psicológicos para adaptarse con éxito. Este debate entre una o varias inteligencias se ha sucedido a lo largo de la historia del pensamiento humano y la psicología lo heredó de la filosofía. Las propuestas de Juan Huarte de San Juan, realizadas en el siglo XVI y que recopilaban el pensamiento clásico occidental, proponían la existencia de tres elementos en la inteligencia humana: raciocinio, juicio y decisión. Estas facultades trascendieron a la psicología y Ch. Spearman se empeñó en resolver la dicotomía por vía de la investigación empírica. Ch. Spearman propuso, ya en 1904, que la inteligencia es una capacidad única y que se aplica a cualquier contexto, dominio o ámbito, y de ahí se deriva su aparente multiplicidad. Desde entonces se han mantenido posturas antagónicas que veían la inteligencia como un conglomerado (más o menos organizado) de aptitudes o capacidades; entre estas posturas

destacan algunas tan precoces en la tradición como las del propio A. Binet, las de L. L. Thurstone o las más recientes de J. P. Guilford. Estas formas de modelizar la inteligencia han sido aceptadas por distintas aproximaciones psicológicas, así la concepción unitaria es más propia de la tradición diferencialista de la psicología y la segunda más habitual en el contexto profesional de la psicología. No obstante, ambas recogen la tradición filosófica europea en la que se consideraba la posibilidad de que estos «atributos del alma» realmente estuviesen organizados como una sola facultad o que fuesen muchos y distintos, en cierto modo independientes. En resumen, hay dos formas de entender la estructura y organización de la inteligencia: la primera es multifactorial y la segunda es unitaria.

La concepción multifactorial considera que hay tantas inteligencias como situaciones o exigencias ambientales puede encontrarse el hombre en su vida cotidiana, y estas inteligencias son independientes entre sí. Así, la inteligencia se organiza en un conjunto de aptitudes específicas que componen un «parlamento sin jerarquía, sin un rector ni presidente, que actúan en función de las situaciones a que se enfrenta el sujeto». A estas teorías se las llama multifactoriales. La otra forma de considerar la estructura de la inteligencia considera que está organizada en forma de una estructura jerárquica en la cual las aptitudes están interrelacionadas y son dependientes de una o varias capacidades más amplias, a las que están subordinadas. Siguiendo con la analogía anterior es como si constituyeran una monarquía parlamentaria donde en el nivel superior está el rey o el presidente. Las teorías de naturaleza jerárquica han seguido la tradición iniciada por Ch. Spearman y desarrollada por autores tan conocidos como R. B. Cattell y otros.

Entre las teorías que plantean la multiplicidad de aptitudes de la inteligencia podemos citar las de L. L. Thurstone o la de J. P. Guilford. La teoría de Thurstone, denominada Teoría de los vectores de la mente, propone la existencia de siete tipos de inteligencia: la espacial, la numérica, la fluidez verbal, la comprensión verbal, la velocidad perceptiva, el razonamiento abstracto y la memoria asociativa. En este mismo contexto, otra teoría es la de J. P. Guilford, que propone la existencia de ciento cincuenta aptitudes distintas y que se pueden clasificar de acuerdo con unas combinaciones particulares de tres factores: operaciones, contenidos y productos. Esta teoría se conoce con el nombre de



Estructura del Intelecto, y es muy compleja para resumirla aquí, pero se puede consultar en cualquier texto de psicología de la inteligencia. Estas teorías, junto con las jerárquicas, constituyen los principales modelos empíricos de la inteligencia, y ambas comparten un enfoque metodológico común, ya que están basadas en la técnica del análisis factorial (Andrés Pueyo, 1997). La mayoría de modelos de inteligencia que hemos descrito constituyen la llamada tradición psicométrica del estudio de la inteligencia y se han asociado a la justificación de la medida de la inteligencia y especialmente al Cociente Intelectual. Esta asociación es más una paradoja que una realidad, pero justificar esta afirmación no es el objetivo de este trabajo¹.

La discusión sobre la naturaleza única o múltiple de la inteligencia que había empezado cuando Thurstone rechazó la propuesta de Spearman de reducir la explicación de la variabilidad individual en el rendimiento cognitivo a la existencia del conocido factor «g» parece haber finalizado. En los años 80 los trabajos de J. E. Gustaffson (1984) y más tarde los de J. B. Carroll (1993) han propuesto una teoría integradora de la inteligencia que permite conjuntar la existencia de distintas capacidades cognitivas con la de una inteligencia general común a todas ellas. Este modelo integrador considera que en la cima de la jerarquía se sitúa el llamado factor «g»; inmediatamente por debajo de éste se encuentran otras inteligencias generales (por su extensiva aplicación), llamadas «factores secundarios», como la inteligencia cristalizada, la fluida o la velocidad perceptiva. Por último, y en el nivel más bajo de la jerarquía, se sitúan las llamadas aptitudes específicas (comprensión verbal, espacial, razonamiento inductivo...), que se corresponden con las aptitudes que se atribuyen a la inteligencia en los modelos multifactoriales.

Frente a estas teorías psicométricas clásicas, recientemente se han propuesto, por parte de dos importantes psicólogos de la educación norteamericanos, R. J. Sternberg y H. Gardner, unas teorías en las que se propone la existencia de múltiples inteligencias. En el primer caso, R. J. Sternberg (profesor de la Universidad de Yale) postula, en su modelo de inteligencia que denomina «triárquico», la existencia de tres tipos de inteligencia: la *inteligencia analítica* –la que utilizamos en la escuela y la universidad–, la *inteligencia creativa* –aquella que nos permite resolver de forma original problemas nuevos en distintos contextos, aún desconocidos– y la *inteligencia práctica* –la que utilizamos en nuestra

vida cotidiana para adaptarnos a nuestro medio ambiente social (Sternberg, 1985). El otro autor, Howard Gardner (también psicólogo de la educación pero en la Universidad de Harvard), ha propuesto la Teoría de las Inteligencias Múltiples (MI) según la cual las capacidades cognitivas humanas son siete: la inteligencia lingüística, la *lógico-matemática*, la *corporal-cinestésica*, la *musical*, la *espacial* y la *social*, que se divide en dos: la *interpersonal* y la *intrapersonal*. A esta última teoría vamos a dedicar el resto del trabajo, pero antes de pasar a describirla queremos acabar de contextualizar la teoría de Gardner.

El modelo de las Inteligencias Múltiples de H. Gardner

Howard Gardner se licenció en la Universidad de Harvard en 1961, y desde entonces ha desarrollado toda su carrera en esta Universidad, de la que es profesor de Psicología de la Educación en la Graduate School of Education. Asimismo ha sido codirector del Proyecto Zero (nombre genérico de un conjunto de subproyectos en torno al desarrollo de la inteligencia y la creatividad) de la propia Universidad de Harvard. También ejerce como profesor adjunto de neurología en la Boston University School of Medicine. Interesado en la psicología y el arte, él mismo es un músico y pianista aficionado. Ha propuesto la Teoría de las Inteligencias Múltiples (MI). Esta teoría se publicó en 1983 en el libro titulado *Frames of Mind* y desde entonces ha recibido un enorme reconocimiento. Ha publicado asimismo varios libros relacionando su teoría con la práctica educativa y con el ámbito de la creatividad artística. Estos libros son: *The Mind's New Science*, *To Open Minds*, *The Unschooled Mind*, *Multiple intelligences*, *Creating Minds* y *Leading Minds* (algunos de ellos están traducidos al castellano).

Hace unos veinte años, H. Gardner consideró que era necesario romper la ortodoxia de los modelos psicométricos de la inteligencia (aquellos basados en la investigación factorial) e iniciar una investigación nueva que reconsiderara los avances realizados por las ciencias cognitivas. Según H. Gardner, los desarrollos recientes de los estudios de inteligencia artificial, de la psicología del desarrollo, la neurología y la nueva ciencia cognitiva plantean la necesidad de superar el esquema clásico de la inteligencia como un concepto unitario y sustituirlo por una concepción multiforme de la misma. La

¹ Ver: Andrés Pueyo, A. y Colom, R. (1998).



crítica fundamental a los modelos de una única inteligencia general y unitaria es que se trata de modelos que no pueden apresar la enorme complejidad de esta aptitud y de la propia mente humana. Otro aspecto relevante para comprender la teoría MI es conocer el método que siguió su autor para constituirlos. Gardner cree que el concepto de inteligencia inunda nuestra cultura occidental, especialmente la norteamericana, y esto provoca que tengamos unas preconcepciones que intentó evitar en el planteamiento de su libro *The frames of mind*. Su aproximación al problema de la estructura de la inteligencia es esencialmente racional y comprensiva, referida a los conocimientos empíricos pero no fundamentada en una investigación cuantitativa y empírica. En su trabajo de recopilación de información, proveniente, como hemos visto, de distintos ámbitos de la investigación, realizó lo que él llamó «análisis factorial subjetivo», de cuyo resultado surgió la propuesta de siete inteligencias independientes.

La motivación esencial de su propuesta ha sido el fracaso relativo que en el campo de la educación han tenido las aplicaciones de los modelos conductistas del aprendizaje, y también los psicométricos de la inteligencia, y que él atribuye a las insuficiencias de ambas aproximaciones. Este fracaso, al menos parcialmente, se debe a que estas teorías consideran al individuo como un organismo pasivo, que simplemente recibe estímulos a los que responde de acuerdo con su historia anterior de aprendizajes (visión conductista) y que la inteligencia es una capacidad que se encuentra en el «interior de la cabeza» en una cierta cantidad y que además es fija (visión psicométrica clásica).

Gardner encuentra en la *Ciencia Cognitiva* el marco adecuado para cambiar estas limitaciones y se basa en ella para sustentar su modelo de MI. Los cognitivistas consideran a los individuos organismos activos en su actuación, ya que poseen mentes capaces de tener actividad autónoma y no solamente reactiva. La mente dispone de representaciones de la realidad variadas; estas representaciones internas se pueden entender como «módulos mentales», como una «sociedad de la mente»; Gardner pretende encontrar en estos módulos el asiento neuroanatómico de sus distintos tipos de inteligencia que propondrá como núcleo de su teoría MI. De acuerdo con la teoría MI, no todos los individuos poseen todos los lenguajes y representaciones mentales posibles, sino que entre ellos se distinguen en la forma de estas representacio-

nes y en sus relativas «cantidades» de disposición de las inteligencias mencionadas y sobre todo en la forma como las utilizan (de acuerdo con los contextos situacionales que las requieren).

Gardner inició sus estudios a partir de observaciones realizadas sobre poblaciones de sujetos bastante singulares y especiales: niños talentosos en dominios artísticos y adultos que habían sufrido algún tipo de accidente cerebral (vascular o traumático), y que por este motivo habían perdido alguna capacidad cognitiva pero no todo el repertorio de aptitudes intelectuales. Gardner observó que ciertos individuos después de los accidentes cerebrales mostraban perfiles de aptitudes muy deteriorados y otros totalmente respetados, en sus propias palabras «quedaba muy impresionado por la evidencia de que ciertas capacidades mostraban pérdidas funcionales importantes mientras que otras estaban íntegras» (Gardner, 1998); además estas capacidades podían variar de un sujeto a otro. Este hecho fue uno de los motivos que llevaron a Gardner a buscar un modelo de inteligencia compatible con estas evidencias ya que los modelos unitarios no parecían adecuados para justificar estas diferencias intraindividuales en las aptitudes cognitivas. Algo parecido había observado y planteado R. B. Cattell en 1943 cuando propuso la existencia de la inteligencia fluida y cristalizada, o el propio D. O. Hebb, también en los años cuarenta al proponer la división de la inteligencia en dos tipos A y B (Andrés Pueyo, 1997).

Otros elementos determinantes para la propuesta de la teoría MI fueron las observaciones antropológicas, con las cuales constató cómo distintas culturas resuelven problemas análogos de forma distinta y cómo se desarrollan en esas culturas las habilidades de forma diferenciada. También se interesó Gardner por la forma como cada cultura utiliza distintos sistemas simbólicos de manejo y utilización de la información. Asimismo recogió observaciones del campo de la Psicología del desarrollo al interesarse por la existencia de historias evolutivas diferenciadas para las aptitudes tanto en personas normales como en los individuos excepcionales. Se apoyó mucho en los llamados estudios de caso, de individuos particulares como es el caso de los «idiots-savants», los niños con dificultades de aprendizaje o niños excepcionales que muestran aprendizajes extraordinarios en ciertas habilidades. Por último, se fijó en las ciencias biológicas, especialmente en los avances en el conocimiento del sistema nervioso central (incluyendo aspectos



filogenéticos) que han descrito el funcionamiento cerebral de acuerdo con módulos que tienen una finalidad independiente y que en colaboración son capaces de llevar a cabo las complejas operaciones atribuidas certeramente al cerebro. Gardner también obtiene datos de los estudiosos de la inteligencia artificial que han cambiado su orientación y, en vez de construir máquinas de resolución de problemas genéricos, se han dedicado a fabricar sistemas expertos en un dominio específico del conocimiento o la tecnología. De esta amalgama de influencias surgió el MI.

De estas observaciones, Gardner dedujo que la única explicación posible de la actividad cognitiva es que los seres humanos disponemos de un repertorio de capacidades cognitivas independientes y no una única capacidad global o unitaria que se pueda aplicar a cualquier ámbito o dominio de problemas. Esta crítica de H. Gardner a los modelos unitarios de la inteligencia también se realizó, por generalización, a la forma actual de medir la inteligencia por medio de los tests de CI. Según Gardner, los tests psicométricos solamente incluyen inteligencia lingüística, lógica y algunos aspectos de la inteligencia espacial, mientras que otras formas de inteligencia han quedado casi totalmente olvidadas. Incluso los dominios en los que se han centrado los tests, el formato de lápiz y papel de la mayor parte de los tests de inteligencia desecha muchos tipos de rendimiento inteligente, especialmente los de la vida cotidiana como pueden ser impartir una conferencia (inteligencia lingüística) o la capacidad de encontrar y seguir un camino en una ciudad desconocida (inteligencia espacial). Estas críticas, en general bastante coincidentes con las que ha propuesto R. Sternberg, han suscitado un considerable interés en muchos psicólogos y educadores.

En el modelo MI, H. Gardner propone la siguiente definición de inteligencia: «es un potencial psicobiológico para resolver problemas o crear nuevos productos que tienen valor en su contexto cultural». Según Gardner, cualquier capacidad o atributo psicológico de la esfera del rendimiento cognitivo puede recibir el calificativo de inteligencia si cumple estos criterios:

- a) Pueden ser afectadas aisladamente por lesiones cerebrales. Por ejemplo, es habitual que ciertos traumatismos y lesiones cerebrales (vasculares, degenerativos o infecciosos) afecten a una determinada capacidad, por ejemplo, la verbal, pero no modifiquen otras, como la numérica o espacial.
- b) Podemos detectar individuos excepcionales en un dominio particular, lo que llamamos también talento. Estas realidades son ejemplo del desarrollo extraordinario de una inteligencia determinada y específica.
- c) Que tengan un núcleo identificable y aislado de operaciones que constituyen la base operativa de esa inteligencia. Por ejemplo, la inteligencia musical implica desde la sensibilidad del individuo a la melodía, el ritmo, la armonía, el timbre y la estructura musical.
- d) Ha de tener un curso de interacción particular a lo largo del desarrollo individual. Por ejemplo, el desarrollo de la inteligencia cinestésico-corporal requiere un entrenamiento distinto al de la inteligencia interpersonal. Este aspecto es muy importante dada la especificidad de las capacidades.
- e) Debe tener una justificación evolutiva y una determinada funcionalidad en este contexto. Todas las inteligencias tienen una primera finalidad: la adaptación, y han sido presionadas y moldeadas por la selección natural. Así, las inteligencias tienen una justificación en estos términos, por ejemplo la inteligencia espacial podría explicarse en este sentido.
- f) Se pueden contrastar experimentalmente observando su efecto en el rendimiento ante tareas cognitivas diversas. Es un modo de contrastar la independencia de las inteligencias, encontrando tareas específicas donde la aplicación de las inteligencias muestren su utilidad en la resolución de problemas.
- g) Tienen que tener apoyo en la investigación psicométrica; esencialmente tienen que mostrar variabilidad interindividual como disposiciones, y, por tanto, poder evaluarse con una cierta objetividad.
- h) Deben mostrar una susceptibilidad por el uso de un código propio en el cual transformar la información y procesarla adecuadamente antes de proceder a emitir una respuesta concreta. Así, es diferente la codificación de la información lingüística que obtenemos en un mapa gráfico que en un texto escrito (por ejemplo, el párrafo de una novela).

Estas características son requisitos que según Gardner debe cumplir cualquier habilidad o destreza (potenciales inteligencias) para recibir el calificativo de inteligencia en un sentido riguroso. De hecho, esta forma de proponer las inteligencias contrasta fuertemente con la tradición psicométrica que atribuye esta facultad de clasificación a la



técnica factorial. De ahí digamos que la teoría de Gardner es una teoría racional, en contraste con las teorías psicométricas, que son empíricas.

Según Gardner, tal y como inicialmente propuso en 1983, existen siete inteligencias distintas que constituyen las formas como los individuos adquieren, retienen y manipulan la información del medio y demuestran sus pensamientos a los demás. Estas inteligencias se delimitaron a partir del estudio de unas habilidades o destrezas cognitivas variadas identificadas en poblaciones de sujetos particulares: individuos talentosos, secuelas de lesiones cerebrales, observaciones evolutivas y transculturales. Para que las habilidades observadas recibieran el calificativo de inteligencias debían cumplir los criterios antes expuestos. En 1983 propuso siete inteligencias que resumimos a continuación:

1. **Inteligencia lingüística:** se utiliza en la lectura de libros, en la escritura de textos, y en la comprensión de las palabras y el uso del lenguaje cotidiano. Esta inteligencia se observa en los poetas y escritores, pero también en oradores y locutores de los medios de comunicación.
2. **Inteligencia lógico-matemática:** utilizada en la resolución de problemas matemáticos, en el contraste de un balance o cuenta bancaria y en multitud de tareas que requieran el uso de la lógica inferencial o proposicional. Es la propia de los científicos.
3. **Inteligencia musical:** se utiliza al cantar una canción, componer una sonata, tocar un instrumento musical, o al apreciar la belleza y estructura de una composición musical. Naturalmente se observa en compositores y músicos en general.
4. **Inteligencia espacial:** se utiliza en la realización de desplazamientos por un ciudad o edificio, en comprender un mapa, orientarse, imaginarse la disposición de unos muebles en un espacio determinado o en la predicción de la trayectoria de un objeto móvil. Es la propia de los pilotos de aviación, los exploradores o los escultores.
5. **Inteligencia cinestésico-corporal:** se utiliza en la ejecución de deportes, de bailes y en general en aquellas actividades donde el control corporal es esencial para obtener un buen rendimiento. Propia de bailarines, gimnastas o mimos.
6. **Inteligencia interpersonal:** se implica en la relación con otras personas, para comprender sus motivos, deseos, emociones y comportamientos. Es la capacidad de entender y comprender los estados de ánimo de los otros, las motiva-

ciones o los estados psicológicos de los demás. Se refiere a una capacidad cognitiva de comprender los estados de ánimo de los demás, no a la respuesta emocional que provoca esta comprensión y que clásicamente denominamos empatía. Se encuentra muy desarrollada en maestros, vendedores o terapeutas.

7. **Inteligencia intrapersonal:** la capacidad de acceder a los sentimientos propios, las emociones de uno mismo y utilizarlos para guiar el comportamiento y la conducta del mismo sujeto. Se refiere a una capacidad cognitiva de comprender los estados de ánimo de uno mismo. Se utiliza para comprendernos a nosotros mismos, nuestros deseos, motivos y emociones. También juega un papel determinante en los cambios personales asociados a mejoras o adaptaciones a los eventos vitales. Se debería encontrar en monjes, religiosos y yoguis.

Podríamos describir con más detalle cada una de estas inteligencias pero es más adecuado seguir el planteamiento del propio Gardner que las ilustra por medio de ejemplos de personajes que han destacado por poseer una de ellas en un nivel extraordinario. Estos ejemplos coinciden con personalidades de las artes, la ciencia o la política e ilustran de forma directa el significado que Gardner da a cada una de estas inteligencias. Un modelo de la inteligencia lingüística lo encontraríamos en escritores como J. L. Borges o Torrente Ballester, de la inteligencia lógico-matemática en A. Einstein o Linus Pauling (premio Nobel de Química), de la musical en L. Bernstein o Stravinsky, de la cinestésico-corporal en Nureyev, de la interpersonal en S. Freud y de la intrapersonal en M. Gandhi o Teresa de Calcuta.

Aparentemente, la teoría de Gardner se parece mucho a la de Thurstone, que propone también en su modelo la existencia de siete tipos de inteligencia, pero realmente no es así. Para Gardner cada inteligencia es una inteligencia completa y separada, mientras que para Thurstone las aptitudes primarias que constituyen la inteligencia son partes de la misma que son independientes en la medida en que se aplican a contenidos y tipos de problemas diferentes, pero todas ellas forman la inteligencia del individuo. Gardner las considera no solamente inteligencias independientes sino que cada una de ellas es compleja en sí misma y, por tanto, no coinciden con la idea de simplicidad que tenían las aptitudes primarias que propuso Thurstone. De hecho, estas inteligencias coinciden con el concepto de habilidad más que con el de aptitud o capacidad.



En palabras del propio Gardner: «La presente lista parece ser un conjunto razonable para explicar los objetivos valorados en diferentes culturas. Los individuos, según su diferente dotación en estas inteligencias, podrán ser capaces de resolver problemas o diseñar productos». Pero esta no es una lista definitiva y cerrada de las inteligencias, y recientemente ha introducido modificaciones en el listado de éstas. En 1995, Gardner revisó esta propuesta y, utilizando los mismos criterios, incluyó otra nueva inteligencia, la **inteligencia naturalista**, la que permite que reconozcamos y categoricemos los objetos y seres de la naturaleza. El núcleo de la inteligencia naturalista es la capacidad humana para reconocer plantas, animales y otros elementos del entorno natural como pueden ser las nubes o las rocas. Todos podemos tener estas habilidades, algunos niños demuestran sorprendentes niveles de esta habilidad (aficionados a los dinosaurios) y también muchos adultos (ornitólogos, entomólogos aficionados, etc.). Esta capacidad parece tener una fácil justificación evolutiva y adaptativa, se ha generalizado en nuestra vida actual y gracias a ella reconocemos una gran cantidad de modelos de coches o de tipos de vinos o alimentos. Los ejemplos que propone como representantes de esta inteligencia son Charles Darwin, John James Audubon (un prestigioso naturalista anglosajón muy conocido en Estados Unidos y el Reino Unido) o el propio Jean-Jacques Cousteau. En 1998 incluye otra modificación en su teoría MI al contemplar la posibilidad de una nueva inteligencia, la **inteligencia existencial**, que haría referencia a la capacidad y proclividad humana por comprender y plantearse problemas acerca de cuestiones tales como la propia existencia, la vida, la muerte, el infinito, etc. Pensadores religiosos como el Dalai Lama, filósofos como Sorèn Kierkegaard ejemplificarían este tipo de capacidad. Esta propuesta incluiría agrupar las inteligencias interpersonal e intrapersonal en una sola y, por tanto, estaríamos hablando de una tipología de *nueve inteligencias*. De hecho, este cambio tiene bastante que ver con el impacto del trabajo de D. Goleman. Las inteligencias interpersonal e intrapersonal (que corresponden en cierto modo a la llamada inteligencia emocional) se han agrupado en la llamada inteligencia existencial.

En palabras del propio H. Gardner: «La teoría MI representa un esfuerzo por fundamentar de forma amplia el concepto de inteligencia en los más amplios conocimientos científicos actuales posibles, pretende ofrecer un conjunto de herramientas a

los educadores con las que ayudar al desarrollo de las potencialidades individuales, y creo que aplicada de forma adecuada puede ayudar a que todos los individuos alcancen el máximo desarrollo de su potencial tanto en la vida profesional como privada» (Gardner, 1998). De hecho, esta teoría incluye, además de la tipología que hemos descrito, otras importantes cuestiones.

Las inteligencias de que disponen los individuos humanos no son necesariamente dependientes entre ellas, es más: estas inteligencias pueden operar aisladamente según las exigencias de las tareas. Cada persona posee en distinta cantidad o grado cada una de estas inteligencias, pero la forma en que las combina o mezcla genera múltiples formas individualizadas del comportamiento inteligente, algo parecido a lo que sucede con la combinación de los rasgos faciales que dan lugar a las caras o rostros individuales. Gardner propone que cada persona va estabilizando formas de mezclar estas inteligencias adquiriendo una idiosincrasia muy personal (algo así como una personalidad propia en la esfera cognitiva). Este hecho es muy evidente en el ámbito escolar, donde, a pesar de la voluntad de amalgamar las técnicas educativas en sistemas uniformes, los estudiantes parecen resistirse a esta acción educativa mostrando diariamente su individualidad en los modos de aprender. Además, insiste Gardner, estos «estilos o preferencias personales» parecen muy estables, como si se hubiesen fijado en periodos precoces del desarrollo infantil, siendo, por tanto, muy resistentes al cambio. El propio Gardner dice: «Ni los gemelos monozigóticos (ni tan siquiera los clones), tienen la misma amalgama de inteligencias. Los individuos desarrollan, a partir de sus experiencias únicas, unos perfiles de inteligencia idiosincrásicos, propios de cada persona» (Gardner, 1998).

Esta teoría, en palabras del propio H. Gardner, es una teoría empírica, lo que significa que el número de inteligencias, su delimitación, su configuración (aun en términos de componentes) está sujeta a las modificaciones que los descubrimientos requieran. Así, la existencia de una inteligencia naturalista se ha ido consolidando en la medida en que se ha observado que ciertas partes del lóbulo frontal del cerebro están implicadas en la denominación y etiquetado de objetos naturales y que son distintas (las partes) de las que están implicadas en la misma función con objetos artificiales (o humanos), tal y como han demostrado recientemente los estudios de los neurólogos A. Damascio y E. Warrington



(Gardner, 1998). Es importante precisar que las inteligencias propuestas por Gardner no se han identificado a partir de estudios factoriales, como ha sucedido con las propuestas de Thurstone o Guilford. Gardner propone sus inteligencias a partir de la convergencia de operaciones mentales, de la unión de evidencias empíricas provenientes de la neurología, la ciencia cognitiva, de distintos procesos de desarrollo de las habilidades en la infancia y en sujetos excepcionales y también en deficientes mentales. Así pues, los planteamientos y métodos de Gardner son más complejos y amplios que los de los modelos tradicionales de la inteligencia y por eso debemos calificarlos de modelos «rationales» a pesar de que él los llame empíricos, puesto que su modelo no ha sido contrastado empíricamente, en un sentido estricto, ya que no dispone de sistemas rigurosos de medida de estas inteligencias y, por tanto, no se pueden contrastar sus predicciones, al menos en el campo de la investigación cuantitativa, que en este terreno es de gran importancia.

Precisiones, críticas y consecuencias

Curiosamente, numerosos psicólogos han criticado esta propuesta de Gardner, y, en cambio, muchos educadores la consideran muy adecuada. Posiblemente la teoría MI coincide con muchas observaciones e intuiciones cotidianas de los educadores; la observación de que los niños muestran que son listos y eficientes de muy diversas formas y que es difícil concluir que estas formas de ser inteligente se deben a una única inteligencia común a cualquier tipo de tarea. Las ideas de Gardner han fructificado en los Estados Unidos, de un modo tal que se han creado escuelas, proyectos educativos y hasta currículos escolares basados en esta teoría y muchas de ellas han fructificado con éxito, ya que han motivado a los estudiantes a desarrollar habilidades específicas y dar un sentido particular al desarrollo intelectual de éstas.

En el seno de la psicología, la teoría de las inteligencias múltiples ha generado controversia, especialmente con algunas de las inteligencias que esta teoría propone, ya que, mientras son fácilmente asumibles la inteligencia lingüística, la lógico-matemática y la espacial, hay más resistencia a considerar por igual a la inteligencia cinestésico-corporal o la musical o la interpersonal, que se ajustan más a un concepto de «talento» o habilidad que al de inteligencia. En general, se acepta más la consideración de que los directores de or-

questa o los bailarines tienen más talento que inteligencia al hacer referencia al motivo que les hace destacar en un ámbito de las habilidades o destrezas específicas como son la música o la danza. Para Gardner, ésta es una diferencia que no significa nada ya que también se pueden denominar talentos a las capacidades matemáticas, lingüísticas o espaciales que tradicionalmente han configurado el núcleo de la inteligencia más clásico.

Algunas de las inteligencias propuestas por Gardner corresponden a capacidades cognitivas identificadas en los modelos factoriales de inteligencia (se denominan factores de grupo); así pasa con la lingüística, que se corresponde con el factor de grupo verbal, con la inteligencia espacial, que se corresponde con factores que reciben el mismo nombre, y con la inteligencia lógico-matemática, que coincide con los factores numéricos. Todos estos factores a su vez están altamente relacionados con el llamado factor «g» en una relación claramente de dependencia jerárquica. Las otras inteligencias son distintas, no son fácilmente cuantificables, no cumplen los criterios mínimos para ser consideradas unas aptitudes o capacidades mentales sino que se asemejan a las llamadas destrezas o habilidades en algunos casos (la cinestésico-corporal y la musical), y en otros casos están más cerca de rasgos del temperamento y el carácter (inter- e intra-personal). Estas últimas «inteligencias» no deberían recibir el nombre de inteligencias a no ser que la flexibilidad propia del lenguaje nos haga considerar que las aptitudes implicadas en el «deporte» del ajedrez son tan «físicas» como las que se implican en el atletismo. La identificación de estas habilidades descritas por Gardner como inteligencias es una aplicación muy amplia del concepto de inteligencia, que le ha dado una gran popularidad, pero que no debería considerarse rigurosamente, ya que no se ajustan a los criterios propios del análisis de las capacidades cognitivas.

Uno de los aspectos que se derivan de la actualidad de la teoría MI es la necesidad de distinguir entre inteligencia entendida como aptitud o capacidad mental e inteligencia entendida como destreza o habilidad. Es muy frecuente utilizar estos términos como si de sinónimos se tratara pero hacen referencia a conceptos distintos y esta distinción es muy trascendente. Una de las razones de esta confusión se debe a una mala traducción, muy frecuente desgraciadamente, del término «ability» con el que los ingleses se refieren a la aptitud o capacidad, y que en numerosas traduccio-



nes al castellano se ha convertido en el término «habilidad», y hemos de tener en cuenta que el original inglés de esta acepción es «skill». Este error que está muy extendido en las traducciones de libros de psicología al español causa una mala comprensión del fenómeno al que hace referencia la inteligencia.

La inteligencia es una capacidad, una aptitud psicológica. Es necesario comprender esta afirmación en toda su extensión y especialmente sus implicaciones. ¿Qué se entiende por capacidad o aptitud? Las capacidades o aptitudes definen la potencialidad de los objetos o las personas para realizar algo; potencialidad que se atribuye a la estructura o propiedades de un sistema o mecanismo. En psicología, las capacidades o aptitudes se consideran rasgos o atributos estables del sujeto que se pueden evaluar y medir de forma bastante precisa y que predisponen al sujeto a realizar determinados comportamientos o actividades. Normalmente distinguimos las capacidades de las aptitudes diciendo que estas últimas son más específicas que las primeras; sin embargo el uso de los dos términos como sinónimos es correcto y habitual. Así pues, la inteligencia, como capacidad, es la potencialidad global del sistema cognitivo propio de los individuos; su plasmación concreta toma forma de habilidad o destreza en algunas ocasiones. Por el contrario una habilidad o destreza es una competencia desarrollada por el sujeto en un dominio o ámbito específico de la actividad humana; no son potencialidades a desarrollar, sino el resultado de desarrollar una aptitud o conjunto de ellas en interacción con el medio. La mayor parte de las denominadas inteligencias múltiples de Gardner son habilidades más que aptitudes y otras rasgos temperamentales o del carácter.

H. Gardner ha criticado el planteamiento de la existencia de una sola inteligencia general de múltiples aplicaciones, la idea de Spearman que se ha consolidado indicando que el núcleo de la inteligencia es el factor «g». También en esta crítica se incluye un rechazo a los tests de CI en la medida en que reflejan este tipo de concepción unitaria de la inteligencia. Jensen indica que una de las razones que han supuesto un cierto éxito en estas críticas y en la propuesta del modelo alternativo de las MI, especialmente en el ámbito educativo, es que muchos educadores y maestros se sienten desesperados a la hora de comprender las enormes diferencias individuales que se encuentran en su práctica profesional. Si un niño con un bajo nivel

de CI rinde poco en la escuela seguro que, según Gardner, destacará en otras aptitudes, algunas de ellas poco valoradas en el contexto académico. Algunas de las siete inteligencias básicas propuestas por Gardner coinciden de pleno con lo que tradicionalmente miden los tests de inteligencia: la inteligencia lingüística, la lógico-matemática y la espacial. Las restantes inteligencias no parecen tener, aparentemente, mucho que ver con el CI. Las inteligencias cinestésico-corporal, la musical, la interpersonal y la intrapersonal están muy alejadas del concepto «clásico» de inteligencia (el que proviene de la tradición diferencialista y psicométrica). Como ya hemos dicho, Gardner ilustra habitualmente estas inteligencias por medio de ejemplos entresacados de los grandes personajes de la historia o la cultura modernas. Así A. Einstein representa la inteligencia lógico-matemática, T. D. Eliot la lingüística, Picasso la espacial, Stravinsky la musical, la bailarina americana Martha Graham la cinestésico-corporal, Sigmund Freud la intrapersonal y Gandhi la interpersonal. En un libro muy interesante, *Mentes creativas* (Gardner, 1993) analiza las biografías de estos personajes atendiendo al argumento de ser magníficos ejemplos de estos tipos de inteligencias aplicadas a la creatividad artística o científica. A Gardner le preguntaron que estimara el CI probable que tendrían estos personajes y afirmó que ninguno de ellos obtendría una puntuación inferior a 120 de CI, lo que quiere decir que estos personajes se situarían por encima del 90% del resto de la población en cuanto a su capacidad cognitiva general se refiere. Es simple, pero un poco tedioso, explicar lo que quiere decir este dato, pero una conclusión sí se puede avanzar. A igualdad de capacidad general, el rendimiento de los individuos destaca diferencialmente el efecto de las habilidades específicas más desarrolladas en cada individuo, pero esto solamente es cierto si partimos de la premisa de igualdad de inteligencia general. En el caso que nos ocupa, todos los personajes tenían una inteligencia general muy elevada, por eso destacan aunque lo hayan hecho en terrenos distintos, lo que indica el efecto específico de sus habilidades, intereses, motivaciones, circunstancias, etc. En definitiva, destacan en unas habilidades que los distinguen entre sí a partir de un nivel de inteligencia general muy similar.

Pero a pesar de estas críticas que afectan a la validez interna de la teoría, queremos destacar un mensaje final que ha dejado muy delimitado H. Gardner, y que pensamos que justifica parte del interés que ha despertado este modelo en el



campo educativo. Una de las conclusiones que podemos extraer de la propuesta de Gardner es la importancia de la variabilidad interindividual en el rendimiento cognitivo. Allí donde haya un conjunto de individuos enfrentados a unas tareas concretas podremos ver la personalidad individual aflorar en forma de diferencias en los modos de reaccionar, actuar, resolver las tareas, y, lo que es más importante, esta variabilidad es funcionalmente adaptativa, no un simple accidente de la realidad individual. En una entrevista reciente Gardner recomendaba: «atender a las diferencias individuales de los niños en las escuelas y tratar de individualizar las evaluaciones y los métodos de instrucción». También insistía en no etiquetar a los niños según sus preferencias o disposiciones. Según él, las inteligencias son categorías para distinguir las diferencias en las formas de representaciones mentales, pero no son buenas categorías para identificar cómo son (o cómo no son) las personas.

Bibliografía

ANDRÉS PUEYO, A. (1997). *Manual de Psicología Diferencial*. Madrid. McGraw Hill.

ANDRÉS PUEYO, A. y COLOM, R. (Comp.) (1998). *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad actual*. Madrid. Biblioteca Nueva.

CARROLL, J. B. (1993). *The Human abilities*. Cambridge. Cambridge Univ. Press.

GARDNER, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books. New York.

GARDNER, H. (1998). «A multiplicity of Intelligences». *Scientific American*. 9; 4: 19-23.

GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York. Basic Books.

GARDNER, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York. Basic Books.

GARDNER, H. (1993). *Mentes creativas*. Barcelona. Paidós.

HOWE, M. J. (1997). *IQ Question: the truth about intelligence*. London. Sage Pub.

STERNBERG, R. J. y DETTERMAN, D. K. (ed.) (1988). *¿Qué es la inteligencia?* Madrid. Pirámide.

VIGIL, A. (1999). «Hans Eysenck y el estudio científico de la inteligencia». En Andrés Pueyo, A., y Colom, R. (ed.) *Hans Eysenck (1916-1997), psicólogo científico*. Madrid. Biblioteca Nueva.



LA IMPORTANCIA DE DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL PROFESORADO

Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal
Universidad de Málaga, España

1. INTRODUCCIÓN

Educación la inteligencia emocional de los estudiantes se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socio-emocional de sus alumnos. En otro lugar, se ha defendido y desarrollado la importancia de desarrollar en el alumnado las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional en el ámbito educativo (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002), se ha realizado una revisión de las medidas actuales de evaluación de la inteligencia emocional que son aplicables al aula (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a) y se ha llevado a cabo una recopilación de los principales hallazgos científicos que vinculan una adecuada inteligencia emocional con mejores niveles de ajuste psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b; Extremera y Fernández-Berrocal, en revisión). Sin embargo, a veces se piensa de forma errónea que las competencias afectivas y emocionales no son imprescindibles en el profesorado. Mientras que para enseñar matemática o geografía el profesor debe poseer conocimientos y actitudes hacia la enseñanza de esas materias, las habilidades emocionales, afectivas y sociales que el profesor debe incentivar en el alumnado también deberían ser enseñadas por un equipo docente que domine dichas capacidades. En este artículo analizaremos algunos datos que demuestran que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que el docente debería aprender por dos razones: (1) porque las aulas son el modelo de aprendizaje socio-emocional adulto de mayor impacto para los alumnos y (2) porque la investigación está demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo.

2. EL DOCENTE COMO MODELO Y PROMOTOR DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL ALUMNO

Una de las razones por la que el docente debería poseer ciertas habilidades emocionales tiene un marcado cariz altruista y una finalidad claramente educativa. Para que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesita de un “educador emocional”. El alumno pasa en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que se produce principalmente el desarrollo emocional del niño, de forma que el entorno escolar se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional y el profesor/tutor se convierte en su referente más importante en cuanto actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos. El docente, lo quiera o no, es un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo.

Los profesores son un modelo adulto a seguir por sus alumnos en tanto son la figura que posee el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida. El profesor, sobretudo

en los ciclos de enseñanza primaria, llegará a asumir para el alumno el rol de padre/madre y será un modelo de inteligencia emocional insustituible. Junto con la enseñanza de conocimientos teóricos y valores cívicos al profesor le corresponde otra faceta igual de importante: moldear y ajustar en clase el perfil afectivo y emocional de sus alumnos. De forma *casi invisible*, la práctica docente de cualquier profesor implica actividades como (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Vallés y Vallés, 2003):

- la estimulación afectiva y la expresión regulada de los sentimientos positivos y, más difícil aún, de las emociones negativas (e.g., ira, envidia, celos,...);
- la creación de ambientes (tareas escolares, dinámicas de trabajo en grupo,...) que desarrollen las capacidades socio-emocionales y la solución de conflictos interpersonales;
- la exposición a experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales;
- o la enseñanza de habilidades empáticas mostrando a los alumnos cómo prestar atención y saber escuchar y comprender los puntos de vista de los demás.

Por otro lado, tampoco podemos dejar toda la responsabilidad del desarrollo socio-afectivo del alumno en manos de los docentes, especialmente cuando la familia es un modelo emocional básico y conforma el primer espacio de socialización y educación emocional del niño. Además, incluso cuando el profesorado se encuentra concienciado de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula, en la mayoría de las ocasiones los profesores no disponen de la formación adecuada, ni de los medios suficientes para desarrollar esta labor y sus esfuerzos con frecuencia se centran en el diálogo moralizante ante el cual el alumno responde con una actitud pasiva (Abarca et al., 2002). Por esta razón, padres y profesores deben complementarse en estas tareas y, de forma conjunta, proporcionar oportunidades para mejorar el perfil emocional del alumno. Así pues, los padres en la relación con sus hijos deben adoptar lo que se conoce como un estilo educativo democrático en contraposición a otros menos beneficiosos como son el estilo autoritario, permisivo o de no-implicación. El estilo democrático requiere por parte de los padres una exigencia pero también una receptividad. Por un lado deben exigir el cumplimiento de las demandas acordes a la madurez del niño, pero a la vez incentivar la toma de decisiones, mostrar cariño y escuchar las opiniones del niño y conocer sus gustos y preferencias. Esto implica participar de forma activa en el tiempo que pasan en casa con sus hijos, conocer el tipo de juegos que practican, los programas televisivos o vídeos que ven, aconsejar sobre los libros que podrían leer, saber los amigos con los que juegan o salen, interesarse por la música que escuchan, o supervisar el acceso a Internet. Este tipo de actividades construye la vida emocional del niño o adolescente y en muchas ocasiones, por diversos motivos, los padres son los grandes ausentes. En el aula, por su parte, los profesores y educadores determinan tareas de similar valor afectivo y emocional. Cada vez más la sociedad y las administraciones educativas son conscientes de la necesidad de un curriculum específico que desarrolle contenidos emocionales. Sin embargo, mientras estas actividades y estrategias pedagógicas no se concreten en un curriculum reglado establecido en el sistema educativo, la única esperanza para nuestros alumnos es confiar en la suerte y que su profesor/ra sea un modelo emocional eficaz y una fuente de aprendizaje afectivo adecuado a través de su influencia directa. Las interacciones profesor-alumno son un espacio socio-emocional ideal para la educación emocional con actividades cotidianas como:

- Contar problemas o intercambiar opiniones y consejos,

- la mediación en la resolución de conflictos interpersonales entre alumnos,
- las anécdotas que pueda contar el propio profesor sobre cómo resolvió problemas similares a los que pasan los alumnos, o
- la creación de tareas que permitan vivenciar y aprender sobre los sentimientos humanos como la proyección de películas, la lectura de poesía y narraciones, las representaciones teatrales. El contenido artístico relacionado con la música y la pintura y su posterior debate en clase desempeñan una función emocional esencial (para una experiencia docente con la poesía y el desarrollo emocional ver Doreste, 2002 y también *El baúl de las emociones*, <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cephu3/emociones/>).

Con estas actividades el alumno descubre la diversidad emocional, fomenta su percepción y comprensión de los sentimientos propios y ajenos, observa cómo los sentimientos motivan distintos comportamientos, percibe la transición de un estado emocional a otro (e.g., del amor al odio), es consciente de la posibilidad de sentir emociones contrapuestas (e.g., sorpresa e ira, felicidad y tristeza) y cómo los personajes literarios o de cine resuelven sus conflictos o dilemas personales (Mayer y Salovey, 1997; Mayer y Cobb, 2000; Sanz y Sanz, 1997). El objetivo final es que con la práctica lleguen a trasladar estas formas de tratar y manejar las emociones a su vida cotidiana, aprendiendo a reconocer y comprender los sentimientos de los otros alumnos o profesores, empatizando con las emociones de los demás compañeros de clase, regulando su propio estrés y/o malestar, optando por resolver y hacer frente a los problemas sin recurrir a la violencia. En definitiva, enseñando a los alumnos a prevenir comportamientos violentos, desajustados emocionalmente, tanto fuera como dentro del aula. Una serie de actividades para padres y profesores encaminadas a potenciar la percepción, comprensión y regulación emocional propia y también la de sus hijos/alumnos puede encontrarse en Fernández-Berrocal y Ramos (2004).

En esta línea es donde creemos que la inteligencia emocional aporta los cimientos para el desarrollo de otras competencias más elaboradas (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002). De hecho, algunos autores diferencian entre las habilidades básicas de inteligencia emocional y otro tipo de competencias emocionales y sociales más generales (Cherniss, 2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey propone una serie de habilidades básicas tales como la percepción, la asimilación, la comprensión y la regulación emocional (Mayer y Salovey, 1997). Una vez desarrolladas estas habilidades estamos preparados para adquirir competencias más complejas que aparecen reflejadas en muchos programas transversales de prevención de consumo de drogas, de educación sexual, formación moral y cívica, etc. Por ejemplo, desarrollar la habilidad básica para reconocer las emociones en otras personas ayuda a fomentar competencias específicas para resolver con eficacia una eminente pelea con otro compañero de clase. La capacidad de asimilar un estado emocional (e.g., la felicidad) a nuestros pensamientos puede modificar la perspectiva hacia los problemas (e.g., adoptar una visión más optimista) y cambiar los puntos de vista (e.g., reevaluación de la situación) mejorando o ampliando las formas de solucionar los contratiempos. Por otro lado, el desarrollo de nuestra habilidad de comprensión emocional nos puede ayudar, por ejemplo, a entender las dificultades y sacrificios que en muchos casos supone conseguir una meta (e.g., aprobar el curso académico) y captar las consecuencias positivas que puede tener a medio plazo proseguir en la consecución de un objetivo difícil (e.g., conseguir algo prometido en verano; poder optar al módulo profesional deseado). Finalmente, aquellos alumnos que sean capaces de regular sus emociones negativas y mantener las positivas les será más fácil desarrollar competencias más elaboradas relacionadas con la

tolerancia a la frustración o la asertividad (e.g., aceptar las críticas, defender tu postura de forma no agresiva,...).

Algunos programas educativos anglosajones (también en España, Vallés, 2003) enfatizan las habilidades integrantes del concepto de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey como una herramienta útil para el afrontamiento de la conflictividad personal e interpersonal de los centros de Educación Secundaria así como para el desarrollo integral del alumno. No obstante, aún estamos empezando a descubrir la relevancia e influencia del mundo emocional en el aula y, a pesar de que el conocimiento afectivo está muy relacionado con la madurez general, la autonomía y la competencia social del niño, son muy pocas las instituciones educativas que tienen establecidos programas específicos con estos contenidos y que fomenten en el profesorado las habilidades necesarias para llevar a cabo un estilo educativo que enfatice el desarrollo emocional. Por ejemplo, Sala (2002) ha constatado en una muestra de futuros educadores que las competencias emocionales, evaluadas con una medida de auto-informe de inteligencia emocional (*Emotional Quotient Inventory*, EQ-i), inciden de forma moderada en los estilos educativos, creencias, actitudes y valores de estos futuros profesionales de la docencia. Así, un estilo educativo sobreprotector se relacionaba con menores habilidades intrapersonales de inteligencia emocional, el estilo punitivo se relacionaba con niveles más bajos de habilidades interpersonales de inteligencia emocional y el perfil asertivo se relacionó con un buen estado afectivo general.

En definitiva, como apuntan Valles y Valles (2003) la educación emocional debería estar inserta en las distintas áreas curriculares, no en cuanto a su enseñanza/aprendizaje como contenido de cada área, sino cómo estilo educativo del docente que debe transmitir modelos emocionales adecuados en los momentos en los que profesor y alumno conviven en el aula.

3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO FACTOR PROTECTOR DEL ESTRÉS DOCENTE

Existe una segunda razón más interesada y egoísta por la que las habilidades de inteligencia emocional son importantes en el profesorado. En concreto, las habilidades de inteligencia emocional ejercen efectos beneficiosos para el profesorado a nivel preventivo. Es decir, la capacidad para razonar sobre nuestras emociones, percibir las y comprenderlas, como habilidad intrínseca del ser humano, implica, en último término, el desarrollo de procesos de regulación emocional que ayudarían a moderar y prevenir los efectos negativos del estrés docente a los que los profesores están expuestos diariamente.

Pero, ¿por qué es necesario aprender a razonar, comprender y regular nuestras emociones en el contexto educativo? El motivo es que la actividad docente es una de las profesiones con mayor riesgo de padecer distintas enfermedades. Resumidamente, es una cruda realidad que los docentes hoy en día experimentan de forma cada vez más creciente una variedad de trastornos y síntomas relacionados con la ansiedad, la ira, la depresión y el conocido síndrome de estar quemado o *burnout*. Estos problemas de salud mental además se agravan, en algunos casos, con la aparición de diferentes alteraciones fisiológicas (e.g., úlceras, insomnio, dolores de cabeza tensionales,...) como consecuencia de diversos estresores en el ámbito laboral que van articulando su aparición y desarrollo (Durán, Extremera y Rey, 2001). En la actualidad, los profesores han de afrontar una posición diferente, nuevos retos y desafíos que poco tienen que ver con los de décadas anteriores. Aspectos como la falta de disciplina del alumnado, problemas de comportamiento, el excesivo número de alumnos, la falta de motivación por aprender, la apatía estudiantil

por realizar las tareas escolares encomendadas y el bajo rendimiento se han convertido en importantes fuentes de estrés para el profesorado que afectan a su rendimiento laboral. La inmigración está contribuyendo a la heterogeneidad cultural de las clases, lo cual se convierte en un desafío adicional para el profesor que debe ajustar el estilo de enseñanza y el currículum a las nuevas necesidades convirtiéndose en un nuevo factor de estrés (Tatar y Horenczyk, 2003). En muchos casos, la pérdida de credibilidad en la labor profesional de los profesores y el bajo estatus social y profesional, entre otros, merman aún más la capacidad de afrontamiento del docente. Así, la sociedad demanda al profesor una mayor preparación técnica, especialización no sólo en contenidos sino también en la metodología docente, en el conocimiento psicológico de los alumnos, la enseñanza de valores cívicos y morales, etc. A estas crecientes exigencias se suma el hecho de que el sistema educativo no siempre favorece un contexto organizacional que apoye al profesor, independientemente del nivel en el que se sitúe. Como se observa, mientras los profesores se incorporan a su profesiones con unas altas expectativas y con un objetivo claro de educar a los niños y adolescentes. Las diversas fuentes de estrés existentes van degradando esa expectativa original. Las condiciones laborales, la falta de recursos en comparación con las altas demandas requeridas, las distintas presiones temporales se convierten en obstáculos, muchas veces insalvables, que pueden hundir el entusiasmo inicial del docente y desembocar en la aparición de estrés laboral, diversos síntomas ansiosos o depresivos y trastornos de salud física y mental dando lugar, en algunos casos, al absentismo, la baja laboral o el abandono de la institución.

Las consecuencias de esta situación, finalmente, no afectarán únicamente al profesional docente (e.g., bajo bienestar psicológico, deterioro de las relaciones sociales), o a la organización en la que trabaja (e.g., absentismo, abandono de la institución), sino que el alumno/a va a ser el directo receptor de un servicio de "baja calidad" en relación a algo esencial: su propia educación y/o formación como profesional.

Debido a la ingente cantidad de factores que ocurren durante la práctica docente, resulta difícil atribuir a una o varias causas el síndrome del *burnout* docente y sus consecuencias. No obstante, se reconocen varios grupos de agentes que contribuyen a la aparición del estrés laboral en el profesorado. Entre estos factores podemos destacar tres grandes grupos: 1) factores que se sitúan en el contexto organizacional y social (e.g., sobrecarga de trabajo; presiones temporales, escasez de recursos,...); 2) factores vinculados a la relación educativa (e.g., escasa disciplina y mala conducta al alumnado, desmotivación estudiantil, falta de comprensión por parte de compañeros de trabajo); y 3) factores personales e individuales relacionado con variables inherentes del profesorado que influyen en la vulnerabilidad al estrés docente (e.g., experiencia docente, autoestima, estilo atribucional, características de personalidad) (Doménech, 1995; Valero, 1997). Las habilidades de inteligencia emocional se centran en este tercer grupo de factores relacionados con las habilidades intrínsecas del docente. La literatura ha dejando patente la relación entre una mayor vulnerabilidad hacia el síndrome de *burnout* y diversas características de personalidad tales como autoestima, locus de control, patrón tipo A, etc (Schaufeli y Enzmann, 1998; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). El problema de estas variables clásicas de personalidad es que hacen referencia a rasgos o estados inherentes de la persona más que a la manera en la cual el sujeto percibe, comprende y maneja sus emociones y la de los demás. En este sentido, desde el campo de estudio de la inteligencia emocional se empieza a prestar atención a las habilidades emocionales que las personas desarrollan para afrontar los diversos contratiempos, entre ellos, aquellos ocurridos en el contexto escolar. Puesto que lo característico y peculiar del *burnout* es que el componente estresante surge

de la interacción social entre quien ofrece sus servicios y quien los recibe, examinar diferencias individuales en las habilidades para regular las emociones negativas de los demás, así como manejar las propias sería un componente clave en el estudio de los recursos personales que hacen al profesorado más resistente a la aparición del síndrome.

Algunos trabajos recientes han encontrado evidencias de que una gestión adecuada de nuestras reacciones emocionales disminuye los niveles globales de estrés laboral del profesorado incluso cuando se controlan estresores típicamente organizacionales y del entorno de trabajo. Por ejemplo, Mearns y Cain (2003) encontraron que profesores estadounidenses, tanto de secundaria como de primaria, con altas expectativas sobre la regulación de sus emociones negativas utilizaban más estrategias de afrontamiento activo para enfrentarse a las situaciones laborales estresantes, experimentaban menos consecuencias negativas del estrés y sus puntuaciones en su realización personal por el trabajo eran mayores.

Otros estudios en España han examinado el papel de la inteligencia emocional, evaluada a través de una medida de auto-informe (*Trait Meta-Mood Scale (TMMS)*), y ciertas estrategias de afrontamiento como la supresión de pensamientos en la aparición del *burnout* y el desajuste emocional en profesores de enseñanza secundaria (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003). Los resultados revelaron que los niveles de inteligencia emocional auto-informados de los docentes y la tendencia a suprimir los pensamientos negativos explicaban parte de la varianza de las dimensiones de *burnout* no explicada por la edad, el sexo o los años de docencia de los profesores, factores, por otra parte, clásicamente relacionados con el síndrome. En concreto, para la variable de salud mental y cada una de las dimensiones del *burnout* los resultados fueron los siguientes: el profesorado con una mayor tendencia a suprimir sus pensamientos negativos y menor capacidad de reparación emocional indicaban un mayor cansancio emocional, mayores niveles de despersonalización y puntuaciones más bajas en salud mental. En cambio, aquellos docentes con una capacidad más elevada para reparar y discriminar sus estados emocionales informaron puntuaciones más elevadas en su realización personal.

Finalmente, se dividieron a los profesores en grupos extremos (altas y bajas puntuaciones en cada dimensión de *burnout*). El grupo con alto cansancio emocional se diferenció del grupo con bajo cansancio en puntuaciones más elevadas en atención emocional y supresión de pensamientos y niveles más bajos de reparación y salud mental. Con respecto al grupo de profesores caracterizado por alta despersonalización, presentaban menores niveles de reparación y mayor tendencia a suprimir sus pensamientos. Finalmente, el grupo de docentes con altos niveles de realización personal presentaba puntuaciones más elevadas en claridad emocional y reparación de las emociones.

Utilizando una medida de habilidad de inteligencia emocional hemos encontrado resultados similares. En concreto, en un estudio con 42 profesores de secundaria de dos institutos diferentes observamos relaciones significativas entre la escala de manejo emocional del MSCEIT (*Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*, Mayer, Salovey y Caruso, 2002) y puntuaciones en *burnout* y salud mental. Las puntuaciones en la escala de manejo emocional se relacionaban positivamente con salud mental y con la realización personal del profesorado, mientras que correlacionaba de forma negativa con despersonalización. Por otra parte, la escala de manejo emocional del MSCEIT explicaba varianza significativa en salud mental y en las subescalas de *burnout*, incluso cuando se controlaron variables sociodemográficas como el sexo, la edad y los niveles percibidos de reparación emocional del TMMS-24 (Extremera, Fernández-Berrocal, Lopes, y Salovey, en preparación).

Estos hallazgos muestran que la inteligencia emocional proporciona un marco teórico prometedor para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo del *burnout* y puede ayudar a comprender mejor el rol mediador de ciertas variables emocionales del profesorado y su influencia en el rendimiento y la calidad de sus servicios en el aula y de su propio bienestar personal. Asimismo, estos resultados subrayan la importancia de las habilidades emocionales de las personas para afrontar inteligentemente situaciones altamente afectivas que ponen al docente al límite de sus recursos. Tales habilidades deben ser tenidas en cuenta para prevenir la aparición del síndrome del *burnout* en la práctica docente y, sobretodo, en futuros programas dirigidos a la prevención, formación y entrenamiento en el control del estrés laboral del profesorado.

Para finalizar, no queremos hacer creer al lector que la inteligencia emocional cambiará drásticamente su vida a partir de hoy. Debemos ser realistas, estas habilidades no nos convertirán en invulnerables ni nos prevendrán del desconcierto. Nuestra inteligencia emocional no hará que nuestros alumnos sean educados y estén motivados por aprender, que nuestros compañeros o padres de alumnos no discutan con nosotros o que nuestros problemas burocráticos y administrativos del centro se acaben. Ahora bien, ser emocionalmente inteligente disminuirá el desgaste psicológico que implica todo este tipo de problemas diarios y facilitará nuestra tarea en el aula e, incluso, hará que volvamos a disfrutar de una tarea tan fascinante como es enseñar a los demás.

4. CONCLUSIONES

En este artículo hemos revisado la necesidad y las implicaciones de desarrollar las habilidades de inteligencia emocional del profesorado. Hasta la fecha, la mayoría de trabajos aparecidos estaban centrados en el fomento de la inteligencia emocional y en sus repercusiones sobre la vida escolar y personal de los alumnos.

Desde nuestro punto de vista, la importancia de estas habilidades también se traslada a la otra parte que constituye el proceso de enseñanza/aprendizaje: el profesorado. El conocimiento emocional del docente es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en los alumnos porque el profesor se convierte en un modelo de aprendizaje vicario a través del cual el alumno aprende a razonar, expresar, y regular todas esas pequeñas incidencias y frustraciones que transcurren durante el largo proceso de aprendizaje en el aula. El desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional en el profesorado no sólo servirá para conseguir alumnos emocionalmente más preparados, sino que además ayudará al propio profesor a adquirir habilidades de afrontamiento. De este modo, los docentes emocionalmente más inteligentes, es decir, aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, tendrán los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen con los compañeros de trabajo, los padres y los propios alumnos. A partir de ahora, los docentes tendrán una razón más para aprender las matemáticas de los sentimientos y el lenguaje de las emociones.

5. REFERENCIAS

ABARCA, M., MARZO, L., y SALA, L. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 505-518.

- CHERNISS, C. (2001). Emotional intelligence and the good community. *American Journal of Community Psychology, 30*, 1-11.
- DOMÉNECH, D.B. (1995). Introducción al síndrome "burnout" en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa, 1*, 63-78.
- DORESTE, J. (2002). La educación de las emociones a través de la lectura. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos Díaz (Eds). *Corazones Inteligentes* (pp. 377-393). Barcelona: Kairós.
- DURÁN, A., y EXTREMERA, N. REY, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en Educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 17*, 45-62.
- EXTREMERA N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2002). Educando emociones: La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos Díaz (Eds). *Corazones Inteligentes* (pp. 353-375). Barcelona: Kairos.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003a). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación, 30*, 1-12.
- EXTREMERA, N., y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003b). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación, 332*, 97-116.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (en revisión). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y DURÁN, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social, 1*, 260-265.
- EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., LOPES, P. N., y SALOVEY, P. (en preparación). *Managing emotions, burnout and mental health in secondary school teachers*.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación, 29*, 1-6.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RAMOS, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RAMOS, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- MASLACH, C., SCHAUFELI, W.B. y LEITER, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P., y CARUSO, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- MAYER, J. D., y COBB, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review, 12*, 163-183.

- MEARNS, J., y CAIN, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.
- SALA, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 223, 543-557.
- SANZ DE ACEDO, M. L. L. y SANZ DE ACEDO, R. L. (1997). La educación infantil y la inteligencia emocional. *Comunidad educativa*, 2, 44-47.
- SCHAUFELI, W. B. y ENZMANN, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.
- TATAR, M., y HORENCZYK, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.
- VALERO, L. (1997). Comportamientos bajo presión: El burnout en los educadores. En M^a.I. Hombrados (Ed.). *Estrés y Salud* (213-237). Promolibro: Valencia.
- VALLÉS, A. (2003). *Emoción-ate con inteligencia*. Valencia: Promolibro.
- VALLÉS, A. y VALLÉS, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI

E L ORIGEN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El término Inteligencia Emocional se refiere a la **capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás**. Inteligencia emocional no es ahogar las emociones, sino dirigir las y equilibrarlas.

El concepto de Inteligencia Emocional, aunque esté de actualidad, tiene a nuestro parecer un claro precursor en el concepto de Inteligencia Social del psicólogo **Edward Thorndike** (1920) quien la definió como "*la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas*".

Para **Thorndike**, además de la inteligencia social, existen también otros dos tipos de inteligencias: la abstracta –habilidad para manejar ideas- y la mecánica- habilidad para entender y manejar objetos-.

Un ilustre antecedente cercano de la Inteligencia Emocional lo constituye la teoría de ‘las inteligencias múltiples’ del **Dr. Howard Gardner**, de la *Universidad de Harvard*, quien plantea ("*Frames of Mind*", 1983) que las personas tenemos 7 tipos de inteligencia que nos relacionan con el mundo. A grandes rasgos, estas inteligencias son:

Inteligencia Lingüística: Es la inteligencia relacionada con nuestra capacidad verbal, con el lenguaje y con las palabras.

Inteligencia Lógica: Tiene que ver con el desarrollo de pensamiento abstracto, con la precisión y la organización a través de pautas o secuencias.

Inteligencia Musical: Se relaciona directamente con las habilidades musicales y ritmos.

Inteligencia Visual - Espacial: La capacidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio, y poder establecer relaciones de tipo metafórico entre ellos.

Inteligencia Kinestésica: Abarca todo lo relacionado con el movimiento tanto corporal como el de los objetos, y los reflejos.

Inteligencia Interpersonal: Implica la capacidad de establecer relaciones con otras personas.

Inteligencia Intrapersonal: Se refiere al conocimiento de uno mismo y todos los procesos relacionados, como autoconfianza y automotivación.

Esta teoría introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la competencia social, y hasta cierto punto emocional: la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal. Gardner definió a ambas como sigue:

"La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado... "

Y a la Inteligencia Intrapersonal como *"el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta..."*

LA APARICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En 1990, dos psicólogos norteamericanos, el **Dr. Peter Salovey** y el **Dr. John Mayer**, acuñaron un término cuya fama futura era difícil de imaginar. Ese término es 'inteligencia emocional'.

Hoy, a casi diez años de esa 'presentación en sociedad', pocas personas de los ambientes culturales, académicos o empresariales ignoran el término o su significado. Y esto se debe, fundamentalmente, al trabajo de **Daniel Goleman**, investigador y periodista del *New York Times*, quien llevó el tema al centro de la atención en todo el mundo, a través de su obra '*La Inteligencia Emocional*' (1995).

El nuevo concepto, investigado a fondo en esta obra y en otras que se sucedieron con vertiginosa rapidez, irrumpe con inusitado vigor y hace tambalear las categorías establecidas a propósito de interpretar la conducta humana (y por ende de las ciencias) que durante siglos se han dedicado a desentrañarla: llámense Psicología, Educación, Sociología, Antropología, u otras.

La Inteligencia Emocional y La Programación Neuro Lingüística

por: Fausto Izcaray, Ph.D. [\[1\]](#)

EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Uno de los conceptos o constructos teóricos más elusivos en la psicología ha sido el de la Inteligencia, término que ha servido para catalogar una serie de habilidades cognoscitivas y de razonamiento de las personas. En el ámbito educativo se ha usado el término para comparar las habilidades de estudiantes que logran un desempeño superior o inferior a un promedio de un grupo. Así, se afirma que Pedro tiene un IQ (Intelligence Quotient en inglés; coeficiente intelectual -CI- o de inteligencia, medido por un test de habilidades verbales y de razonamiento) superior al promedio de la clase. O se dice que Marcos tiene un CI menor que ese promedio. Por ello, operacionalmente se usa como una escala para comparar niveles, o sea que lleva implícita una comparación o, dicho con otras palabras, es un concepto comparativo o relativo.

La Inteligencia, entendida en términos tradicionales se refiere, entonces, a la presencia o ausencia relativa de un conjunto de habilidades en una persona y en la mayoría de los textos encontramos que los tests mas conocidos incluyen medidas de razonamiento lógico, orientación espacial, habilidades de análisis, habilidades de lenguaje, habilidades numéricas, etc. También se considera inteligencia la capacidad de responder ante situaciones y estímulos como lo hace un 65% a un 70% de la población en pruebas estandarizadas[\[2\]](#).

Uno de los componentes implícitos en el concepto de inteligencia está dado por la capacidad de analizar y resolver problemas en un sentido muy amplio del término.

Autores contemporáneos proponen una gama de inteligencias que pueden explicar las conductas de las personas. Gardner (1985) propone las siguientes inteligencias: Lingüística que se relaciona con nuestra habilidad verbal y de manejo del lenguaje. Lógica: abarca nuestra habilidad para pensar en objetos y conceptos abstractos y para organizar el pensamiento en pautas. Musical: se refiere a nuestro oído musical y nuestra capacidad para seguir ritmos. Visual-Espacial: capacidad para integrar elementos y ordenarlos en el espacio. Kinestésica: se refiere a todo tipo de movimiento corporal y de los reflejos. Interpersonal: es nuestra capacidad para establecer relaciones positivas y productivas con otras personas. Intrapersonal: es el área de nuestro dominio personal, la introspección y el conocimiento de uno mismo, incluyendo la capacidad de automotivarse.

En su magnífico texto sobre el tema Merlevede, Bridoux y Vandamme (2001) proponen tres etapas para resolver un problema.

1. La capacidad de describir el problema en forma adecuada. Obtener datos en forma general para tener una visión global del mismo (habilidades que aprendemos en la escuela básica).

2. Buscar soluciones al problema. Buscar un esquema conceptual o proposición teórica para solucionarlo.

3. Actuar y solucionarlo. Buscar los medios y recursos y activarlos para aplicar la solución.

Para estos tres autores, los primeros dos pasos pertenecen a la Inteligencia clásica (intelectual o cognoscitiva). Para éstos sólo se necesita razonar con el pensamiento lógico. El tercero, ponerlo en práctica con éxito, se refiere a la Inteligencia Emocional (IE). Para aplicar la solución, en primer lugar, se necesita un nivel de motivación (IE Intrapersonal) para actuar pues con bastante frecuencia hay "pensadores" que "piensan" en soluciones para problemas de sus propias vidas y de otros pero jamás las ponen en práctica. En segundo lugar, con mucha frecuencia otros están involucrados en la solución y para motivarlos a hacer lo apropiado para solucionar el problema necesitamos relacionarnos positivamente con ellos (IE interpersonal).

En este artículo nos enfocaremos en la Inteligencia Emocional en sus dos vertientes: la Intrapersonal, que se refiere a las habilidades del dominio personal, la capacidad de introspección, el autoconocimiento y la autogerencia de nuestros propios estados anímicos y la interpersonal se refiere a nuestras habilidades sociales de relación con los demás en los diferentes ámbitos de nuestras vidas.

Daniel Goleman le dio fama al término Inteligencia emocional. Para Goleman ésta incluye los siguientes patrones de conductas:

CONCIENCIA SÍ MISMA (O)

DE

La habilidad de reconocer y comprender tus estados de ánimo, tus emociones y tus tendencias así como sus efectos sobre otras personas. Esto produce las siguientes claves que también son beneficios al líder con IE:

1. Confianza en sí mismo(a)

2. Auto evaluación realista

3. Reírse de sí mismo(a): buen humor y flexibilidad en cosas referidas a su persona frente a la inflexibilidad y neurosis de quien no tiene un nivel adecuado de IE.

AUTO-REGULACIÓN

La habilidad de controlar o redirigir impulsos y estados de ánimo disfuncionales y disruptivos.

La propensión de pensar antes de actuar (suspensión de un juicio).

1. Confianza e integridad
2. Comodidad con la ambigüedad
3. Apertura al cambio

MOTIVACIÓN

Pasión por trabajar que va más allá del status o el dinero.
Propensión a perseguir metas con energía y persistencia.

1. Fuerte tendencia a lograr cosas (metas, objetivos, sueños, etc.)
2. Optimismo ante los obstáculos
3. Identificación con la organización

EMPATÍA

La habilidad de entender el carácter y la estructura emocional de otras personas.
Capacidad para tratar a otras personas de acuerdo con sus reacciones emocionales

1. Experticia en promover y retener al talento
2. Sensibilidad sociocultural
3. Servicio de calidad a clientes

HABILIDAD SOCIAL

Capacidad de manejar relaciones y de crear cadenas de relaciones útiles.
Habilidad de encontrar terrenos comunes para crear rapport.

1. Eficiencia en el liderazgo de los cambios
2. Persuasión
3. Capacidad para construir equipos y para liderarlos

Si aplicamos los criterios de Merlevede y sus colegas podemos incluir las tres primeras categorías de Goleman - CONCIENCIA DE SÍ MISMA (O), AUTO-REGULACIÓN y MOTIVACIÓN- en la clase de IE Intrapersonal. Las restantes dos - EMPATÍA y HABILIDAD SOCIAL - las podemos incluir en la IE Interpersonal.

GRÁFICO 1: COMPARACIÓN DE INTELIGENCIAS EMOCIONALES

CATEGORIAS DE MERLEVEDE ET AL.	CATEGORÍAS DE D. GOLEMAN
Inteligencia Emocional Intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Cociencia de Sí misma(o) • Auto-Regulación • Motivación
Inteligencia Emocional Interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Habilidad social

CATEGORIAS DE MERLEVEDE ET AL. CATEGORÍAS DE D. GOLEMAN
 Inteligencia Emocional Intrapersonal * CONCIENCIA DE SÍ MISMA(O) * AUTO-REGULACIÓN* MOTIVACIÓN. Inteligencia Emocional Interpersonal *EMPATÍA*HABILIDAD SOCIAL

Para entender el concepto de Inteligencia Emocional desde el punto de vista de la PNL es recomendable ver la figura 1. Es un diagrama de cómo se forma el "mapa mental" de la persona, vale decir, los componentes de la poca a mucha Inteligencia Emocional que vaya obteniendo en proceso de desarrollo como ser humano. Nosotros exploramos el "territorio" (contexto social, espacial y temporal en donde actuamos desde nuestro nacimiento) y nos formamos nuestro mapa para seguir actuando ante situaciones futuras. Ese mapa pasa por los filtros de la percepción. Entre los primeros filtros están nuestros 5 sentidos que en la PNL son los sistemas de representación (Visual, Auditivo, Kinestésico, Olfativo y Gustativo = VAKOG). Luego están los filtros "naturales" de nuestra forma de procesar mentalmente: los tres mecanismos de la generalización, la distorsión y la eliminación. Generalizamos: de algunas experiencias llegamos a conclusiones generales. Distorsionamos: pensamos e imaginamos cosas diferentes a la realidad para crear y modificar a esa realidad. Y eliminamos para resumir.

FIGURA 1: EL MAPA NO ES EL TERRITORIO.



Luego están otros filtros: nuestros valores, nuestro sistema de creencias, los meta-programas, el lenguaje, nuestras propias memorias (no es lo mismo alguien criado en Venezuela que una persona criada en Japón); y la manera cómo codificamos esas memorias en el tiempo: nuestra línea del tiempo. Esas influencias definen nuestro mapa mental y nuestra Inteligencia Emocional. En un segundo artículo ahondaremos en estos conceptos y las técnicas de la PNL para fortalecer nuestro coeficiente de IE.

A continuación les presentamos una adaptación de las presuposiciones de la PNL al área de la Inteligencia Emocional.

PRESUPOSICIONES DE LA PNL CENTRALES PARA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

1 El mapa no es el territorio.

La gente actúa desde su propio mapa. No desde el territorio.

Mapas diferentes de un mismo territorio producen diferentes estados y conductas.

Las palabras que usamos no son el territorio, ni

los eventos que ellas representan.

2 No podemos no operar sistémicamente.

Mente y cuerpo son un sistema holístico. El modelo dualístico que los separó no es muy útil. Cada evento mental afecta al cuerpo y viceversa.

Somos una totalidad (uno) y somos partes de otra totalidad mayor.

No hay fracaso en la comunicación, sólo feedback de resultados.

3 Toda conducta tiene intención positiva para quien la ejerce.

Toda conducta es útil en algún contexto.

Toda conducta es el producto de un sistema de creencias y marcos de referencia conscientes y inconscientes.

4 Nuestra mente funciona como un sistema de niveles.

Los niveles de pensamientos más altos influyen a los niveles más bajos en la jerarquía.

Los marcos de referencias más elevados incluyen a los estados primarios.

5 Persona y conducta son fenómenos diferentes.

Podemos apreciar la esencia de un ser humano y estar en desacuerdo con sus conductas.

Las conductas de una persona no son esa persona.

Las conductas de una persona son el producto de su aprendizaje incluyendo sus sistema de creencias y valores.

6 No hay personas sin recursos sino estados sin recursos.

La gente tiene todos los recursos internos que necesita para cambiar.

Los estados actuales son el producto de aprendizaje y pueden ser cambiados.

Sólo podemos aprender.

7 No hay personas sin recursos sino estados sin recursos.

La gente tiene todos los recursos internos que necesita para cambiar.

Los estados actuales son el producto de aprendizaje y pueden ser cambiados.

Sólo podemos aprender.

[1]El autor es Doctor en las áreas de Psicología Social y Comunicación. Obtuvo su adiestramiento como Master Practitioner y Trainer's Training en PNL de NLP Comprehensive, Colorado, USA. Es Practitioner en Neuro-Semántica certificado por la Society of Neuro-Semantics, USA. También es Analista Transaccional Avanzado, certificado por la ALAT (Asociación Latinoamericana de AT).

[2]English y English (1977) Diccionario de Psicología y Psicoanálisis. Buenos Aires: Ed. Paidós.

[3]H. Gardner (1985) Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. NY: Basic Books.

[4] Elaine de Beauport (1994). En Las Tres Caras de la Mente, sostiene que tenemos tres sistemas en nuestros cerebros, el Neocortical o corteza cerebral, el Límbico y el Reptiliano y 10 tipos de inteligencias, repartidas en esos tres sistemas cerebrales.

[5]Patrick E. Merlevede, Denis Bridoux y Rudy Vandamme (2001) 7 Steps to Emotional Intelligence. Bancyfelin, Cfarmarthen, UK: Crown Publishing House.

[6]Daniel Goleman (1996) La Inteligencia Emocional. Buenos Aires: Javier Vergara Editor. (1998) Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam. En español: La Inteligencia Emocional en el Trabajo. (1998) What Makes a Leader? Harvard Business Review. November-December, Pp.93- 102.

Fausto Izcaray Ph. D.

El autor es Doctor en las áreas de Psicología Social y Comunicación. Obtuvo su adiestramiento como Master Practitioner y Trainer's Training en PNL de NLP Comprehensive, Colorado, USA. Es Practitioner en Neuro-Semántica certificado por la Society of Neuro-Semantics, USA. También es Analista Transaccional Avanzado, certificado por la ALAT.

¿ES POSIBLE APRENDER LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?

Un ejecutivo puede tener un alto cociente intelectual y una formación intachable, pero ser incapaz de liderar.

Intermanagers.com

Por años, se ha debatido si los líderes nacen o se hacen. De igual forma sucede con la inteligencia emocional. ¿Las personas nacen con ciertos niveles de empatía, o los adquieren como resultado de experiencias de la vida?. La respuesta es: ambas cosas.

La investigación científica sugiere en forma muy fuerte que existe un componente genético en la inteligencia emocional. Las investigaciones psicológicas y el desarrollo demuestran que su fomento cumple también un papel. Cuánto incide cada ingrediente - el genético y el aprendido - tal vez nunca se conocerá, pero la investigación y la práctica claramente demuestran que la inteligencia emocional puede aprenderse. Una cosa es segura: la inteligencia emocional se incrementa con la edad. Hay una palabra anticuada para este fenómeno: madurez. Pero incluso en la madurez algunas personas necesitan entrenamiento para poder incrementar su inteligencia emocional. Desafortunadamente, gran cantidad de programas de entrenamiento que pretenden construir habilidades de liderazgo, incluyendo inteligencia emocional, son una pérdida de tiempo y dinero.

El problema es muy sencillo: se enfocan en el área equivocada del cerebro. En gran medida, la inteligencia emocional nace en los neurotransmisores del sistema límbico del cerebro, el cual maneja los sentimientos e impulsos. La investigación indica que el sistema límbico aprende mejor mediante la motivación, la práctica extensa y la retroalimentación.

Comparemos esto con el tipo de aprendizaje que ocurre en las neocortezas que manejan las habilidades, analíticas y técnicas. Las neocortexas captan los conceptos y la lógica. Esta es la parte del cerebro que establece cómo utilizar un conmutador o cómo hacer una llamada de ventas después de leer un libro.

Erróneamente - aunque debe sorprendernos - es también la parte del cerebro a la que apuntan la mayoría de los programas de entrenamiento que buscan incrementar la inteligencia emocional. Mis investigaciones en el Consorcio para la investigación en Inteligencia Emocional en las Organizaciones han demostrado que cuando estos programas adoptan el enfoque de las neocortezas, pueden tener un efecto negativo en el desempeño laboral de las personas.

Para incrementar la inteligencia emocional, las organizaciones deben enfocar nuevamente su entrenamiento de manera que incluyan el sistema límbico. Deben ayudar a que las personas rompan con viejos hábitos de comportamiento y desarrollen nuevos hábitos.

Esto no sólo requiere mucho más tiempo de entrenamiento que los programas convencionales, sino que además implica un enfoque individualizado.

Imagine a una ejecutiva cuyos colegas piensan que tiene baja empatía. En parte esto se refleja en su inhabilidad para escuchar, en que interrumpe a las personas y no pone atención a lo que dicen. Para solucionar este problema, la ejecutiva necesita que

la motiven a cambiar y luego debe practicar y recibir retroalimentación de otras personas en la empresa.

Un colega o entrenador puede hacerle saber cuando ella no hay escuchado. Posteriormente, tendrá que revivir el incidente y demostrar su habilidad para incorporar lo que otros están diciendo. La ejecutiva puede recibir orientación para que observe a otros ejecutivos que si saben escuchar e imite ese comportamiento.

Con práctica y persistencia esto puede conducir a resultados duraderos. Conozco un ejecutivo de Wall Street que buscó mejorar su empatía, en especial para poder leer las reacciones de las personas y apreciar sus diferentes perspectivas. Con anterioridad a que este ejecutivo iniciara su intento de mejorar, sus subordinados sentían terror de trabajar con él. Incluso llegaban a ocultarle las malas noticias. Naturalmente entró en shock al enterarse de estos hechos. Se fue a casa y le contó lo ocurrido a su familia, sólo para confirmar lo que ya había escuchado en el trabajo. Cuando las opiniones de ellos en cualquier tema no concordaban con las suyas, ellos también le temían. Contrató la ayuda de un entrenador y volvió a su trabajo buscando la forma de aumentar su empatía mediante la práctica y la retroalimentación.

El primer paso fue tomar unas vacaciones en un país extranjero donde no se hablaba su idioma. Estando allá, monitoreó sus reacciones frente a lo que no le era familiar y su apertura hacia personas muy diferentes a él.

Cuando regresó humildemente luego de su semana en el exterior, el ejecutivo le pidió a su entrenador que lo siguiera en diferentes momentos del día y durante varias semanas, para así criticarle la forma como trataba a las personas que tenían perspectivas nuevas o diferentes. Al mismo tiempo, utilizó conscientemente las diferentes interacciones en su trabajo como oportunidades para poder practicar el ejercicio de escuchar ideas diferentes a las suyas. Finalmente, el ejecutivo hizo que lo filmaran en las reuniones y pidió a quienes trabajaban con él que le criticaran su habilidad para reconocer y entender los sentimientos de los demás. Esto le tomó varios meses, pero su inteligencia emocional finalmente surgió y el mejoramiento se vio reflejado en su desempeño global en el trabajo.

Es importante hacer énfasis en que la construcción de la inteligencia emocional propia no puede ocurrir sin un sincero deseo y un esfuerzo concertado. Un seminario breve no ayudará; tampoco puede uno pretender que la solución sea comprar un manual de cómo hacerlo. Resulta mucho más difícil a aprender tener empatía - interiorizar la empatía como una respuesta natural hacia las personas -, que volverse diestro en el análisis de regresión estadística.

Pero puede lograrse. Ralph Waldo Emerson escribió: "Nunca una cosa grande se consiguió sin entusiasmo". Si su meta es convertirse en un verdadero líder, estas palabras le servirán como guía en sus esfuerzos para desarrollar alta inteligencia emocional.

CEREBRO TOTAL E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Gardner postula que inteligencia y creatividad no deben comprenderse como fenómenos separados. Rompe así una dicotomía de larga presencia entre los estudiosos de la creatividad. El primer paso consiste en reemplazar la pregunta convencional: ¿Qué es la creatividad?, por otra que definitivamente cambia la dirección de la búsqueda: ¿Dónde está la creatividad?. La primera todavía permite una respuesta más abstracta, sin contexto, en tanto que la segunda impone la obligación de una mirada más amplia. En el curso de este movimiento surge la siguiente propuesta: "Individuo creativo es la persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado original, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto", (1995; 53).

Gardner caracteriza la creatividad y la persona creativa del siguiente modo:

- La creatividad implica novedad inicial y aceptación final.
- La creatividad se caracteriza por la elaboración de nuevos productos o el planteamiento de nuevos problemas.
 - Las actividades creativas sólo son conocidas como tales cuando han sido aceptadas en una cultura concreta.
 - Una persona suele ser creativa en un campo y no en todos.
 - Una persona es creativa cuando exhibe su creatividad en forma consistente.

Si la inteligencia es plural, lo es también la creatividad. Gardner quiere demostrar el carácter distintivo de las actividades habituales de una persona creativa. Así como no hay un tipo único de inteligencia, tampoco puede haber un tipo único de creatividad. En esto fallan los test de creatividad. En su ingenua suposición de que el desempeño acertado frente a tareas divergentes y muy triviales, garantiza una predicción respecto a comportamientos futuros en cualquier campo.

En su libro *Mentes Creativas*, Gardner formula un razonamiento apoyado en dos ejes que interactúan a lo largo de todas sus páginas. Por una parte la ya mencionada teoría

de las inteligencias múltiples, y por otra una aproximación conceptual a la creatividad que denomina perspectiva interactiva. En este segundo eje se reconocen tres niveles de análisis, que no pueden ser desatendidos en una consideración de la creatividad: La persona con su propio perfil de capacidades y valores, el campo o disciplina en que trabaja con sus sistemas simbólicos característicos, y el ámbito circundante, con sus expertos, mentores, rivales y discípulos, que emite juicios sobre la validez y calidad tanto del propio individuo como de sus productos. Conforme a esta perspectiva, la creatividad no puede ser interpretada situándose en forma exclusiva en alguno de estos niveles. Debe entenderse en todo momento como un proceso que resulta de una interacción, frecuentemente asincrónica, en la que participan los tres elementos. Al final, no se entiende por qué el libro se llama *Mentes Creativas*, dado que precisamente se intenta demostrar que la inteligencia y la creatividad no se alojan en la mente de forma exclusiva.

No importa cuanto talento tenga una persona, no estaremos en condiciones de decidir sobre su grado de creatividad si no hemos examinado el modo como se apropia de su campo, transformándolo o incluso creando uno nuevo; y no conocemos las relaciones con su ámbito, sus tensiones y conflictos.

Así, cada uno de estos niveles y sus respectivas interacciones, provocan la aparición de numerosas cuestiones de interés para la investigación, que a partir de este momento no puede quedar encerrada en los límites de una sola disciplina. La consideración de una estructura interdisciplinaria para los estudios sobre creatividad, se hace evidente en este enfoque. Recíprocamente, se vuelven inconsistentes los intentos reduccionistas, que habitualmente terminan psicologizando la creatividad

PROCESO DEL PENSAMIENTO

El pensamiento, como la sensación y la percepción, es un proceso psíquico. Sin embargo, a diferencia de los procesos del conocimiento sensorial, en el proceso del pensamiento tiene lugar el reflejo de los objetos y fenómenos de la realidad en sus relaciones, conexiones y características esenciales. Por medio del pensamiento, el hombre conoce los objetos de todo el conjunto de sus características causales y esenciales. Al distinguir, por el proceso del pensamiento, lo fundamental, lo esencial en los fenómenos, el hombre penetra en la profundidad de las cosas, conoce las variadas dependencias entre los fenómenos y sus regularidades.

Este proceso se caracteriza por las siguientes particularidades:

1- El proceso del pensamiento y el lenguaje constituyen una compleja unidad. El pensamiento no está “conectado” con el lenguaje sino que se expresa en el lenguaje, el lenguaje es la realidad directa del pensamiento.

2- El pensamiento del hombre adulto posee un carácter generalizado. Sobre cualquier cosa que el hombre piensa, bien sea un problema o tarea concreta que trate de resolver, siempre piensa por medio del lenguaje o sea en forma generalizada.

El pensamiento se caracteriza por su carácter de problema, es decir la búsqueda de relaciones en cada caso concreto, en cada fenómeno objeto de conocimiento. Esta búsqueda se comienza generalmente, como respuesta a una señal verbal esta puede ser una pregunta con la cual comienza el proceso del pensamiento. En la pregunta se forma el problema o la tarea del pensamiento que se plantea ante el hombre, por ejemplo ¿De quién es la pelota que rueda?, se requiere de una relación de un solo tipo: de pertenencia. La pregunta ¿Hacia donde rodó la pelota? , significa también un solo tipo de relaciones: la dirección, el lugar.

La pregunta es una de las formas más demostrativas de la unidad del pensamiento y el lenguaje. La pregunta es una señal y provoca una respuesta específica para la relación de orientación del hombre, para la actividad de búsqueda de pensamiento.

El pensamiento es la solución de un problema determinado, formulado en la pregunta. La búsqueda de la respuesta a la pregunta plantea, da al proceso de pensamiento, un carácter dirigido y organizado. El pensamiento constituye el centro de cualquier actividad mental del hombre.

El proceso del pensamiento resulta inseparable de toda la actividad de la personalidad, esto lo incluye distintas operaciones: la comparación, la abstracción, la concretización y otras. El pensamiento es la operación de los conocimientos.

Formas iniciales del pensamiento.

¿Cuándo el niño comienza a pensar? Sobre esta pregunta los científicos responden de diferentes formas, en dependencia de lo que cada uno de ellos entiende por formas iniciales del pensamiento.

Algunos autores extranjeros, al identificar el lenguaje con el pensamiento, consideran que el pensamiento se desarrolla solamente después de los 7 u 8 años, cuando el niño ya habla de una manera coherente, y por consiguiente puede razonar. El pensamiento de los niños retrasados mentales se forma bajo las condiciones de un conocimiento sensorial incompleto, de una falta de desarrollo del lenguaje, de una actividad práctica limitada; por este motivo sus operaciones mentales se desarrollan lentamente y poseen características especiales.



INSTITUTO UNIVERSITARIO DE TECNOLOGIA

Juan Pablo Pérez Alfonso

IUTEPAL

Pensamiento Creativo *(Procesos de Pensamiento)*

Integrante:

Alfredo M. Ibarra U. C.I. 14.848.839

Sección: 3015

Puerto Cabello, Abril de 2.005

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO UNA HABILIDAD ESENCIAL EN LA ESCUELA

Pablo Fernández-Berrocal y Natalio Extremera Pacheco

Universidad de Málaga, España

Nuestra sociedad ha valorado de forma pertinaz durante los últimos siglos un ideal muy concreto del ser humano: la persona inteligente. En la escuela tradicional, se consideraba que un niño era inteligente cuando dominaba las lenguas clásicas, el latín o el griego, y las matemáticas, el álgebra o la geometría. Más recientemente, se ha identificado al niño inteligente con el que obtiene una puntuación elevada en los tests de inteligencia. El cociente intelectual (CI) se ha convertido en el referente de este ideal y este argumento se sustenta en la relación positiva que existe entre el CI de los alumnos y su rendimiento académico: los alumnos que más puntuación obtienen en los tests de CI suelen conseguir las mejores calificaciones en la escuela.

En el siglo XXI esta visión ha entrado en crisis por dos razones. Primera, la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional. Los abogados que ganan más casos, los médicos más prestigiosos y visitados, los profesores más brillantes, los empresarios con más éxito, los gestores que obtienen los mejores resultados no son necesariamente los más inteligentes de su promoción. No son aquellos adolescentes que siempre levantaban primero la mano en la escuela cuando preguntaba el profesor o resaltaban por sus magníficas notas académicas en el instituto. No son aquellos adolescentes que se quedaban solos en el recreo mientras los demás jugaban al fútbol o simplemente charlaban. Son los que supieron conocer sus emociones y cómo gobernarlas de forma apropiada para que colaboraran con su inteligencia. Son los que cultivaron las relaciones humanas y los que conocieron los mecanismos que motivan y mueven a las personas. Son los que se interesaron más por las personas que por las cosas y que entendieron que la mayor riqueza que poseemos es el capital humano.

Segunda, la inteligencia no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana. La inteligencia no facilita la felicidad ni con nuestra pareja, ni con nuestros hijos, ni que tengamos más y mejores amigos. El CI de las personas no contribuye a nuestro equilibrio emocional ni a nuestra salud mental. Son otras habilidades emocionales y sociales las responsables de nuestra estabilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste social y relacional.

En este contexto es en el que la sociedad se ha hecho la pregunta: ¿por qué son tan importantes las emociones en la vida cotidiana? La respuesta no es fácil, pero ha permitido que estemos abiertos a otros ideales y modelos de persona.

En este momento de crisis ya no vale el ideal exclusivo de la persona inteligente y es cuando surge el concepto de inteligencia emocional (IE) como una alternativa a la visión clásica.

En la literatura científica existen dos grandes modelos de IE: los modelos mixtos y el modelo de habilidad. Los modelos mixtos combinan dimensiones de personalidad como el optimismo y la capacidad de

automotivación con habilidades emocionales (Goleman y Bar-On). En nuestro país, el que ha tenido más difusión en los contextos educativos ha sido el modelo mixto de inteligencia emocional de Daniel Goleman. Fenómeno que tiene que ver más con las razones del marketing y la publicidad, que con la lógica de la argumentación científica.

El propósito de este artículo es ilustrar el modelo de habilidad de John Mayer y Peter Salovey, menos conocido en nuestro entorno, pero con un gran apoyo empírico en las revistas especializadas. De hecho, Goleman tomó el concepto de IE de un artículo de Mayer y Salovey del año 1990, aunque en su famoso libro le da un enfoque bastante diferente.

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Desde esta teoría, la IE se define como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. Desde el modelo de habilidad, la IE implica cuatro grandes componentes:

- *Percepción y expresión emocional*: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
- *Facilitación emocional*: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- *Comprensión emocional*: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- *Regulación emocional*: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.

Estas habilidades están enlazadas de forma que para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de una apropiada percepción emocional.

No obstante, lo contrario no siempre es cierto. Personas con una gran capacidad de percepción emocional carecen a veces de comprensión y regulación emocional.

Esta habilidad se puede utilizar sobre uno mismo (competencia personal o inteligencia intrapersonal) o sobre los demás (competencia social o inteligencia interpersonal). En este sentido, la IE se diferencia de la inteligencia social y de las habilidades sociales en que incluye emociones internas, privadas, que son importantes para el crecimiento personal y el ajuste emocional.

Por otra parte, los aspectos personal e interpersonal también son bastante independientes y no tienen que darse de forma concadenada. Tenemos personas muy habilidosas en la comprensión y regulación de sus emociones y muy equilibradas emocionalmente, pero con pocos recursos para conectar con los demás. Lo contrario también ocurre, pues hay personas con una gran capacidad empática para comprender a los demás, pero que son muy torpes para gestionar sus emociones.

La inteligencia emocional, como habilidad, no se puede entender tampoco como un rasgo de personalidad o parte del «carácter» de una persona. Observemos a un individuo que tiene como característica de su personalidad ser extravertido, ¿podremos pronosticar el grado de inteligencia emocional personal o interpersonal que posee? Realmente, no podemos pronosticarlo. Otra cosa es que exista cierta interacción entre la IE y la personalidad, al igual que existe con la inteligencia abstracta: ¿utilizará y desarrollará igual una persona su inteligencia emocional con un CI alto o bajo? En este sentido, las personas con cierto tipo de personalidad desarrollarán con más o menos facilidad, con mayor o menor rapidez, sus habilidades emocionales. Al fin y al cabo, la persona no es la suma de sus partes, sino una fusión que convive –milagrosamente– de forma integrada.

Vamos a desarrollar con brevedad estos cuatro componentes.

PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL

Los sentimientos son un sistema de alarma que nos informa sobre cómo nos encontramos, qué nos gusta o qué funciona mal a nuestro alrededor con la finalidad de realizar cambios en nuestras vidas. Una buena percepción implica saber leer nuestros sentimientos y emociones, etiquetarlos y vivenciarlos. Con un buen dominio para reconocer cómo nos sentimos, establecemos la base para posteriormente aprender a controlarnos, moderar nuestras reacciones y no dejarnos arrastrar por impulsos o pasiones exaltadas. Ahora bien, ser conscientes de las emociones implica ser hábil en múltiples facetas tintadas afectivamente. Junto a la percepción de nuestros estados afectivos, se suman las emociones evocadas por objetos cargados de sentimientos, reconocer las emociones expresadas, tanto verbal como gestualmente, en el rostro y cuerpo de las personas; incluso distinguir el valor o contenido emocional de un evento o situación social.

Por último, la única forma de evaluar nuestro grado de conciencia emocional está siempre unida a la capacidad para poder describirlos, expresarlos con palabras y darle una etiqueta verbal correcta. No en vano, la expresión emocional y la revelación del acontecimiento causante de nuestro estrés psicológico se alzan en el eje central de cualquier terapia con independencia de su corriente psicológica.

FACILITACIÓN EMOCIONAL

La razón y la pasión parecen aspectos opuestos en nuestra vida. Durante siglos, filósofos y científicos han puesto en duda su carácter interactivo y de ayuda recíproca. Las emociones y los pensamientos se encuentran fusionados sólidamente y, si sabemos utilizar las emociones al servicio del pensamiento, nos ayudan a razonar de forma más inteligente y tomar mejores decisiones. Tras una década de investigación, empezamos a descubrir que dominar nuestras emociones y hacerlas partícipes de nuestros pensamientos favorece una adaptación más apropiada al ambiente. Por ejemplo, nuestras emociones se funden con nuestra forma de pensar consiguiendo guiar la atención a los problemas

realmente importantes, nos facilita el recuerdo de eventos emotivos, permite una formación de juicios acorde a cómo nos sentimos y, en función de nuestros sentimientos, tomamos perspectivas diferentes ante un mismo problema. Por otra parte, el «cómo nos sentimos» guiará nuestros pensamientos posteriores, influirá en la creatividad en el trabajo, dirigirá nuestra forma de razonar y afectará a nuestra capacidad diaria de deducción lógica. En efecto, que nuestros alumnos estén felices o tristes, enfadados o eufóricos o hagan o no un uso apropiado de su IE para regular y comprender sus emociones puede, incluso, determinar el resultado final de sus notas escolares y su posterior dedicación profesional.

COMPRENSIÓN EMOCIONAL

Para comprender los sentimientos de los demás debemos empezar por aprender a comprendernos a nosotros mismos, cuáles son nuestras necesidades y deseos, qué cosas, personas o situaciones nos causan determinados sentimientos, qué pensamientos generan tales emociones, cómo nos afectan y qué consecuencias y reacciones nos provocan. Si reconocemos e identificamos nuestros propios sentimientos, más facilidades tendremos para conectar con los del prójimo. Empatizar consiste «simplemente» en situarnos en el lugar del otro y ser consciente de sus sentimientos, sus causas y sus implicaciones personales. Ahora bien, en el caso de que la persona nunca haya sentido el sentimiento expresado por el amigo, le resultará difícil tratar de comprender por lo que está pasando. Aquél que nunca ha vivido una ruptura de pareja, en ningún momento fue alabado y reforzado por sus padres por un trabajo bien hecho o jamás ha sufrido la pérdida de un ser querido realizará un mayor esfuerzo mental y emocional de la situación, aun a riesgo de no llegar a entenderlo finalmente, para imaginarse el estado afectivo de la otra persona. Junto a la existencia de otros factores personales y ambientales, el nivel de IE de una persona está relacionado con las experiencias emocionales que nos ocurren a lo largo del ciclo vital.

Desarrollar una plena destreza empática en los niños implica también enseñarles que no todos sentimos lo mismo en situaciones semejantes y ante las mismas personas, que la individualidad orienta nuestras vidas y que cada persona siente distintas necesidades, miedos, deseos y odios.

REGULACIÓN EMOCIONAL

Una de las habilidades más complicadas de desplegar y dominar con maestría es la regulación de nuestros estados emocionales. Consiste en la habilidad para moderar o manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas. La regulación emocional se ha considerado como la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo. Tal definición es comúnmente considerada correcta, pero resulta incompleta. Las investigaciones están ampliando el campo de la autoregulación a las emociones positivas. Una línea divisoria invisible y muy frágil demarca los límites entre sentir una emoción y dejarse llevar por ella. Es decir, regular las emociones implica algo más que simplemente alcanzar satisfacción con los sentimientos positivos y tratar de evitar y/o esconder nuestros afectos más nocivos. La regulación supone un paso más allá, consiste en percibir, sentir y vivenciar nuestro estado afectivo, sin ser abrumado o avasallado por él, de

forma que no llegue a nublar nuestra forma de razonar. Posteriormente, debemos decidir de manera prudente y consciente, cómo queremos hacer uso de tal información, de acuerdo a nuestras normas sociales y culturales, para alcanzar un pensamiento claro y eficaz y no basado en el arrebató y la irracionalidad. Un experto emocional elige bien los pensamientos a los que va a prestar atención con objeto de no dejarse llevar por su primer impulso e, incluso, aprende a generar pensamientos alternativos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales. Del mismo modo, una regulación efectiva contempla la capacidad para tolerar la frustración y sentirse tranquilo y relajado ante metas que se plantean como muy lejanas o inalcanzables. Tampoco se puede pasar por alto la importancia de la destreza regulativa a la hora de poner en práctica nuestra capacidad para automotivarnos. En este sentido, el proceso autoreglativo forma parte de la habilidad inherente para valorar nuestras prioridades, dirigir nuestra energía hacia la consecución de un objetivo, afrontando positivamente los obstáculos encontrados en el camino, a través de un estado de búsqueda, constancia y entusiasmo hacia nuestras metas.

CONCLUSIÓN

El propósito de este artículo ha sido sensibilizar a los educadores sobre la importancia de la educación explícita de las emociones y de los beneficios personales y sociales que conlleva.

Hasta hace relativamente poco tiempo cuando se revisaba la bibliografía sobre cómo deben educar los profesores, se enfatizaba el aprendizaje y la enseñanza de modelos de conductas correctas y pautas de acción deseables en una relación. Escasa mención se daba a los sentimientos y emociones generadas por uno y otro. Es decir, la tendencia arraigada era la de manejar y, hasta cierto punto controlar, el comportamiento de nuestros alumnos sin atender a las emociones subyacentes a tales conductas. Nuestra postura en consonancia con la del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey de habilidad es algo distinta. Debemos comprender y crear en nuestros adolescentes una forma inteligente de sentir, sin olvidar cultivar los sentimientos de padres y educadores y, tras ello, el comportamiento y las relaciones familiares y escolares irán tornándose más equilibradas.

Por otra parte, la enseñanza de emociones inteligentes depende de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento y, no tanto, de la instrucción verbal. Ante una reacción emocional desadaptativa de poco sirve el sermón o la amenaza verbal de «no lo vuelvas a hacer». Lo esencial es ejercitar y practicar las capacidades emocionales desglosadas en el artículo y convertirlas en una parte más del repertorio emocional del niño. De esta forma, técnicas como el modelado y el *role-playing* emocional se convierten en herramientas básicas de aprendizaje a través de las cuales los educadores, en cuanto «expertos emocionales», materializan su influencia educativa, marcan las relaciones socioafectivas y encauzan el desarrollo emocional de sus alumnos.

Acorde con lo expuesto, la escuela tendrá en el siglo XXI la responsabilidad de educar las emociones de nuestros hijos tanto o más que la propia familia. La inteligencia emocional no es sólo una cualidad individual. Las organizaciones y los grupos poseen su propio clima emocional, determinado en gran parte por la habilidad en IE de sus líderes. En el contexto escolar, los educadores son los principales

líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase.

En este momento de fuerte debate sobre los cambios educativos, sería una buena ocasión para reflexionar sobre la inclusión de las habilidades emocionales de forma explícita en el sistema escolar. Porque el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales. Si la escuela y la administración asumen este reto, dotando de la formación pertinente a los educadores, hará que la convivencia en este milenio sea más fácil para todos y que nuestro corazón no sufra más de lo necesario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE INTERÉS

En este apartado recogemos alguna de la bibliografía actual que nos ha parecido más relevante para aquellos lectores interesados en profundizar en el campo de la inteligencia emocional, su educación y desarrollo.

Bibliografía en español:

- ELIAS, M.; TOBIAS, S., y FRIEDLANDER, B. (1999): *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona, Plaza y Janés.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; SALOVEY, P.; VERA, A.; RAMOS, N., y EXTREMER, N. (2001): «Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar», en: *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., y RAMOS, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona, Kairós.
- GARDNER, H. (2001): *La inteligencia reformulada*. Barcelona, Paidós.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- GOTTMAN, J., y DECLAIRE, J. (1997): *Los mejores padres*. Madrid, Javier Vergara.
- GÜELL, M., y MUÑOZ, J. (1999): *Desonócese a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona, Paidós.
- SHAPIRO, L. E. (1997): *La inteligencia emocional en niños*. Madrid, Javier Vergara.
- STERNBERG, R. (1997): *La inteligencia exitosa*. Barcelona, Paidós.
- VALLÉS, A., y VALLÉS, C. (2000): *Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid, Editorial EOS.

Bibliografía en inglés:

- BAR-ON, R., y PARKER, J. (2001): *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, developmental, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, Jossey-Bass.
- CIARROCHI, J.; FORGAS, J., y MAYER, J. (2001): *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. Nueva York, Psychology Press.
- SALOVEY, P., y SLUYTER, D. (1997): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Nueva York, Basic Books.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI

La Teoría de las Inteligencias Múltiples y la Educación

Índice

1. Introducción

2. Qué es una inteligencia?

3. Por dónde empezar?

4. Y cómo hacemos para transformar una escuela tradicional en una de inteligencias múltiples?

1. Introducción

Cuando era estudiante aprendí que no siempre los primeros puntajes de egreso de la facultad se correlacionaban con los mejores profesionales .

Lo mismo había pasado en mi secundario y también en la escuela primaria.

Los evaluados con los promedios mas altos tenían más puertas abiertas , sí. Pero no era garantía de que luego en el ejercicio de su conocimiento, realmente fueran los mejores.

Observando a mis alumnos veía "malos" estudiantes, que fuera del ámbito educacional eran brillantes, creativos, inteligentes y

En más de una oportunidad me he preguntado :

Qué le pasa a este chico?

Y hasta con algún hijo mío...

Personas destacadas en todo, o casi todo, lucidas, muy valoradas en ciertas áreas pero, con bajo rendimiento académico. Y estoy hablando de individuos absolutamente normales, bien adaptados y hasta felices. De familias armónicas y equilibradas. Chicos entusiastas, con ideas y objetivos claros parecían perder la motivación al incorporarse a los procesos de enseñanza y de aprendizaje del colegio. No lograban engranar en esa mecánica propuesta por la escuela. (1)

Los logros eran obtenidos a través de costosos esfuerzos que los alejaban de manera inconsciente del estudio. Produciéndose así un círculo vicioso. Una asociación equivocada de aprender- dolor.

Y por ende un rechazo al estudio.

Hoy tengo una respuesta, por supuesto, no la única, a aquella primera pregunta:

Qué le pasa a este chico?.

El Dr. Howard Gardner, director del Proyecto Zero y profesor de psicología y ciencias de la educación en la Universidad Harvard ha propuesto su teoría de las Inteligencias Múltiples.

(1) Conozco casos a través de mi tarea en consultorio de chicos que habían sido "etiquetados" como alumnos con dificultades en el aprendizaje o por déficit de atención. Sometidos a tratamiento con medicación y fundamental y lamentablemente considerados "enfermos mentales".

Hasta ahora hemos supuesto que la cognición humana era unitaria y que era posible describir en forma adecuada a las personas como poseedoras de una única y cuantificable inteligencia. Pues la buena noticia es que en realidad tenemos por lo menos ocho inteligencias diferentes. Cuantificadas por parámetros cuyo cumplimiento les da tal definición. Por ejemplo: tener una localización en el cerebro, poseer un sistema simbólico o representativo, ser observable en grupos especiales de la población tales, como "prodigios" y "tontos sabios" y tener una evolución característica propia.

La mayoría de los individuos tenemos la totalidad de este espectro de inteligencias. Cada una desarrollada de modo y a un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el entorno y de la cultura imperante en su momento histórico. Las combinamos y las usamos en diferentes grados, de manera personal y única.

2. Qué es una inteligencia?

Es la capacidad

*para resolver problemas cotidianos

*para generar nuevos problemas

*para crear productos o para ofrecer servicios dentro del propio ámbito cultural

... y cuáles son estas ocho inteligencias?

Inteligencia Musical es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre.

Está presente en compositores, directores de orquesta, críticos musicales, músicos, luthiers y oyentes sensibles, entre otros.

Los niños que la evidencian se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías. Disfrutan siguiendo el compás con el pie, golpeando o sacudiendo algún objeto rítmicamente.

Inteligencia Corporal- cinestésica es la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, como así también la capacidad cinestésica y la percepción de medidas y volúmenes.

Se manifiesta en atletas, bailarines, cirujanos y artesanos, entre otros..

Se la aprecia en los niños que se destacan en actividades deportivas, danza, expresión corporal y / o en trabajos de construcciones utilizando diversos materiales concretos. También en aquellos que son hábiles en la ejecución de instrumentos.

Inteligencia Lingüística es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva , en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintáxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el matelenguaje).

Alto nivel de esta inteligencia se ve en escritores, poetas, periodistas y oradores, entre otros.

Está en los niños a los que les encanta redactar historias, leer, jugar con rimas, trabalenguas y en los que aprenden con facilidad otros idiomas.

Inteligencia Lógico-matemática es la capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas.

Alto nivel de esta inteligencia se ve en científicos, matemáticos, contadores, ingenieros y analistas de sistemas, entre otros.

Los niños que la han desarrollado analizan con facilidad planteos y problemas. Se acercan a los cálculos numéricos, estadísticas y presupuestos con entusiasmo.

Inteligencia Espacial es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica.

Presente en pilotos, marinos, escultores, pintores y arquitectos, entre otros.

Está en los niños que estudian mejor con gráficos, esquemas, cuadros. Les gusta hacer mapas conceptuales y mentales. Entienden muy bien planos y croquis.

Inteligencia Interpersonal es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder.

Presente en actores, políticos, buenos vendedores y docentes exitosos, entre otros.

La tienen los niños que disfrutan trabajando en grupo, que son convincentes en sus negociaciones con pares y mayores, que entienden al compañero.

Inteligencia Intrapersonal es la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.

Se encuentra muy desarrollada en teólogos, filósofos y psicólogos, entre otros.

La evidencian los niños que son reflexivos, de razonamiento acertado y suelen ser consejeros de sus pares.

Inteligencia Naturalista es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno.

La poseen en alto nivel la gente de campo, botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas, entre otros.

Se da en los niños que aman los animales, las plantas; que reconocen y les gusta investigar características del mundo natural y del hecho por el hombre.

Cuánta posibilidad intelectual !!!

Cuánta capacidad de desarrollo!!!

Sin embargo, cuando analizamos los programas de enseñanza que impartimos, que obligamos a nuestros alumnos seguir, a nuestros hijos; vemos que se limitan a concentrarse en el predominio de las inteligencias lingüística y matemática dando mínima importancia a las otras posibilidades del conocimiento. Aquí el por qué muchos alumnos que no se destacan en el dominio de las inteligencias académicas tradicionales, no tienen reconocimiento y se diluye así su aporte al ámbito cultural y social. Y hasta pensamos de ellos que han fracasado, cuando en realidad estamos suprimiendo sus talentos.

A veces, muy lamentablemente he podido escuchar a algunos profesores expresar "Mi materia es filtro". En general se refieren a matemática y lengua. Lo dicen y lo peor, tal vez, es que lo piensan. Se privilegia de esta manera una visión cultural. Hoy es la técnica. Así como ayer en época de Mozart, en una Europa en que florecían las artes en general, mecenas adinerados sostenían a los artistas reforzando la jerarquización y desarrollo de las que hoy conocemos y denominamos inteligencia musical e inteligencia espacial. De esta manera la cultura imperante favorece y valoriza a algunas inteligencias en detrimento de otras. Crecen así intelectos de parcial desarrollo que de otra manera podrían ser mucho más completos.

3. Por dónde empezar?

Es evidente que tanto el hogar como la escuela son, por el momento en que intervienen y su capacidad de interactuar, los responsables regios de la educación de los niños. Los medios son poderosos sugerentes, manipuladores gigantes con uso abusivo de los subjetivismos, pero es el feed-back del padre y del maestro lo que más incidencia tiene en el desarrollo del intelecto.

Los niños viven pendientes del reconocimiento de los adultos. La expresión valorativa de las figuras parentales es dramáticamente poderosa en la mente en formación del infante.

Existen dos tipos de experiencias extremas que es importante tener en cuenta. Las experiencias cristalizantes y las paralizantes. Las primeras, son hitos en la historia personal, claves para el desarrollo del talento y de las habilidades en las personas.

Se cuenta que cuando Albert Einstein tenía cuatro años su padre le mostró una brújula magnética. Ya en la adultez, el autor de la Teoría de la Relatividad, recordaba ese hecho como el motivador de su deseo imparable de desentrañar los misterios del universo.

Como experiencia cristalizante, puede ser considerada también la de Yehudi Menuhin, uno de los grandes violinistas de la historia contemporánea. A los tres años fue llevado a un concierto de la Sinfónica de San Francisco. En esa oportunidad fue hechizado por el violinista que ejecutó el "solo". Pidió a sus padres que le regalaran un violín para su cumpleaños y que ese ejecutante fuese su profesor. Ambos deseos fueron satisfechos y el resto es historia.

Él, histórico ... y millonario.

Por otro lado, como contrapartida, existen las experiencias paralizantes. Son aquellas que bloquean el desarrollo de una inteligencia. Podemos poner como ejemplo a un mal maestro que descalificó un trabajo, humillando con su comentario frente al aula la incipiente creación artística de un alumno. O la violenta evaluación de un padre cuando gritó " Deja de hacer ese ruido" en el momento en que la fantasía del niño lo hacía integrar una "banda" importante en concierto y golpeaba con dos palillos sobre la mesa.

Las experiencias de este tipo están llenas de emociones negativas, capaces de frenar el normal desarrollo de las inteligencias. Sensaciones de miedo, vergüenza, culpa, odio, impiden crecer intelectualmente. Es probable así, que luego el niño decida no acercarse más a un instrumento musical o no dibujar más porque ya decidió que "no sabe hacerlo".

La responsabilidad de las figuras parentales es enorme.

Hay que tomar conciencia de ello y actuar en beneficio del niño.

Los padres en casa, con estímulo, comprensión y aliento,.

Y los docentes cambiando el enfoque del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Aplicando el concepto de las inteligencias múltiples, desarrollando estrategias didácticas que consideren las diferentes posibilidades de adquisición del conocimiento que tiene el individuo. Si el niño no comprende a través de la inteligencia que elegimos para informarlo, considerar que existen por lo menos siete diferentes caminos más para intentarlo. También enriqueciendo los entornos de aula, promoviendo amplitud y posibilidades de interactuar de diversas formas con compañeros y objetos a elección del alumno.

Habrá además que desarrollar un nuevo concepto y sistema de evaluación. No podemos seguir evaluando a la persona muy inteligente a través de una única inteligencia. El ser humano es mucho más completo y complejo. Hoy lo sabemos.

Por último habrá que modificar el currículum.

4. Y cómo hacemos para transformar una escuela tradicional en una de inteligencias múltiples?

Éste evidentemente es un trabajo en equipo. Los principales responsables serán los docentes que decidan hacer o intervenir en este proceso. En él participan los docentes, desde sus diferentes roles (directivos, profesores maestros), alumnos y padres. Una de las consecuencias más alentadoras y fácilmente observable es el alto nivel de motivación y alegría que se produce en los educandos. A esto hay que agregar la aparición del humor en las tareas. Esto último transforma realmente el preconcepto que del "tener que ir a la escuela" generalmente tienen nuestros niños. El concurrir al colegio se transforma así en algo grato, divertido y . . . útil.

Ya países como Australia, Canadá, Estados Unidos, Venezuela, Israel e Italia, entre otros, están trabajando sobre este tema. En nuestro país hay gente capacitándose y algunas escuelas están iniciando la experiencia. Estados Unidos es el país que ha tomado la delantera, ya hay más de cincuenta escuelas estatales de I.M. en funcionamiento.

Como en toda tarea, existen diferentes pasos a seguir para transformar una escuela tradicional en una de I.M., lo primero es aprender la nueva teoría. Pero antes, querer hacerlo. Es imprescindible que los docentes sean voluntarios en este proceso de cambio. En forma general habrá que seleccionar y capacitar a los integrantes del proyecto. Informar a los padres y alumnos. Prender la llama de la motivación y el asombro en todos los integrantes de la escuela.

Hay que tener presente que no existe un modelo a copiar, hay que crear uno nuevo. Cada escuela de I.M. será fruto de la capacidad y creatividad del equipo. Porque siempre será un trabajo en equipo. Con lo cual ya estamos practicando un método enriquecedor de trabajo.

Trabajar en grupo genera el fenómeno del efecto sinérgico, el cual hace que "el todo sea mayor que la suma de las partes".

Una idea es conformar en un principio, equipos que desarrollen diferentes partes de este cambio. Por ejemplo, un equipo trabajará en el desarrollo de estrategias didácticas; otro se hará cargo de las modificaciones a implementar en los entornos de aula. Otro encarará los nuevos métodos de evaluación. Y así sucesivamente.

Este será un primer paso a fin de realizar y responsabilizar tareas. Luego, está claro que todos intervendrán en todo. En un aporte permanente pues el proceso es totalmente dinámico.

Por último se determinará cuándo, cómo, quiénes, dónde y empezar. Y con ello, se hará un cronograma que nos guíe.

Se abre así a partir de esta teoría de las I.M. una revolución en la enseñanza.

La teoría está.

El conocimiento, al alcance de las diferentes inteligencias de los docentes, de los padres y de las autoridades responsables de la educación. Sólo hace falta tomar el desafío y ponerlo en marcha.

La experiencia de más de diez años de aplicación de este enfoque teórico deja un corolario que puede resumirse en los siguientes logros:

Minimización de los problemas de conducta

Incremento de la autoestima en los niños

Desarrollo de las habilidades de cooperación y liderazgo

Enorme aumento del interés y de la dedicación al aprendizaje

Incremento de un cuarenta por ciento en el conocimiento Presencia permanente del humor.

Creo que estos logros , por sí solos son suficientes para hacer el cambio.

Trabajo enviado por:

Fernando H. Lapalma – Psicólogo

f_lapalma@sinectis.com.ar

www.lapalmaconsulting.com

Ex profesor universitario y de posgrado UBA

Autor del Proyecto I.M.P.E.T.U. y de numerosos Cursos y Seminarios sobre el tema.

Educación para aprender a vivir.

El modelo educativo que propongo se basa en una teoría de los recursos. Nuestros hijos van a vivir en un mundo que desconocemos, y necesitamos dotarles de los medios necesarios para que salgan adelante. Unos recursos son personales -las capacidades que tiene el niño- y otros son externos - una situación acomodada, un buen sistema educativo, un mundo en paz, justo, políticamente estable y seguro, por ejemplo, lo que llamaré capital social. En resumen: se trata de conseguir que cada niño disfrute de un buen capital personal y de un buen capital social. Esa sería nuestra mejor herencia.

Como educador, yo en cambio tengo que ser beligerante. No es una pretensión tan rara. La fisiología estudia la salud y la enfermedad, pero la medicina tiene como meta clara la salud. Dentro de las posibilidades humanas está la autodestrucción, la crueldad, la degradación, caminos sin salida que sólo me interesa estudiar para evitarlos. No quiero averiguar las mil y una maneras de ser desgraciado, sino el modo de desarrollar los recursos necesarios para ser felices. Lo que llamamos educar es, precisamente, cultivar los recursos.

El niño es, ante todo, un organismo que crece, interactúa con el entorno, produce ocurrencias mentales, y realiza actividades. Este proceso se da en todos los niños de una manera análoga. El bebé mama, sonrío, llora, duerme, comienza a gatear, teme a los extraños, vocaliza, intenta andar, quiere independizarse, es curioso, le gusta jugar. Estos acontecimientos siempre suceden, más o menos, a la misma edad en todos los niños. Nacen con unas capacidades y van desarrollando otras. Tienen admirables sistemas para captar información, evaluarla, y producir respuestas. Por usar un lenguaje actual, podemos decir que nacen "programados" para muchas cosas.

Fijémonos en las respuestas que da a lo que le sucede. Algunas son motoras: el niño se mueve, busca el pecho, succiona. Otras son expresivas: sonrío si está a gusto o llora si experimenta algún malestar. Otras son mentales: se siente bien o mal, es consciente de muchas cosas, y se le ocurren otras: deseos, imágenes, actividades. Alrededor de los doce meses, por ejemplo, comienza a hablar. Venía preparado para hacerlo y, con la ayuda de su entorno, lo consigue.

Este dinamismo básico, incluye una memoria que asimila la experiencia. Decimos con frecuencia y con razón: Parecen esponjas. Simplificando mucho, podríamos decir que somos "biología y memoria", que es una manera muy elemental de decir que somos "naturaleza y cultura". Los niños nacen con una serie definida de características personales, que se van desarrollando, amortiguando, esculpiendo, cargando con los contenidos de la experiencia. Asimilan sin parar alimentos e información.

Educar es ayudar a que el niño desarrolle sus capacidades, construya adecuadamente su memoria, produzca buenas ocurrencias, y se comporte adecuadamente. Voy a comentar cada una de estas dimensiones.

:: **Capacidades:** percibir, recordar, relacionar, anticipar, comprender, hablar, razonar, adquirir habilidades motoras, desarrollar buenos estilos afectivos.

:: **Construir adecuadamente su memoria** significa asimilar los conocimientos, valores y destrezas convenientes. Está claro que esto no depende sólo del niño, sino del entorno que le rodea, que se convierte así en educador de su memoria. Todo lo que aprendemos -la tabla de multiplicar, jugar al tenis o confiar en las personas- lo hacemos gracias a la memoria, que nos permite aprovechar las grandes creaciones de la historia: el lenguaje, la ciencia, la experiencia.

:: **Ocurrencias** son todas aquellas ideas, deseos, sentimientos, proyectos, palabras, recuerdos, imágenes, que aparecen en nuestra consciencia. A veces podemos suscitarlas, pero otras se nos imponen. Nos sentimos deprimidos, cansados, enamorados. Se nos ocurren muchas cosas o, por el contrario, nos quedamos bloqueados. A veces no podemos quitarnos una cosa de la cabeza, las preocupaciones vuelven aunque no queramos. Unas personas son alegres y otras tristes, unas optimistas y otras pesimistas. Al hablar de "buenas ocurrencias" me refiero a ocurrencias inteligentes, adaptativas, felices, animosas, brillantes, adecuadas a la situación. Esto no quiere decir que debamos vivir en un limbo sonriente. La tristeza, la indignación, la culpa, la vergüenza pueden ser sentimientos convenientes, si nos permiten adaptarnos correctamente a la situación. Comienzan a ser perturbadores si son desmesurados o irracionales.

:: **Comportamiento.** Las ocurrencias nos incitan a veces a la acción, pero pronto aprendemos que no podemos seguirlas todas. Algunas son perjudiciales para otras personas o nos dañan a nosotros mismos. La acción es la expresión más completa de la inteligencia. Podemos pensar muy bien y actuar muy mal, y una persona considerada muy inteligente puede comportarse de forma estúpida, con lo que su inteligencia queda forzosamente en tela de juicio. Un gran matemático puede ser, al mismo tiempo, una persona poco inteligente en su forma de vivir.

El objetivo del educador es conseguir que las habilidades intelectuales, afectivas y operativas de los niños se desarrollen; que su memoria guarde los contenidos adecuados y construya los hábitos necesarios para tener buenas, brillantes, y adecuadas ocurrencias, y, como colofón, que su comportamiento sea lo más inteligente posible.

¿Y esto cómo se hace? Si los seres humanos fueran unos sistemas mecánicos, como las bolas de un billar, sería fácil educar. Esto es lo que han pensado muchos fanáticos del condicionamiento o de la indoctrinación. Al hacer A, el niño o el alumno haría B. Pero nada de eso sucede. Hay demasiados elementos en juego. En primer lugar, el niño nace como un organismo activo, dotado de un sistema de preferencias, e influye en su entorno. Es verdad que los padres educan a los niños, pero también lo es que los niños educan a sus padres. Un niño difícil suscita respuestas diferentes a las que suscita un niño fácil, incluso en los padres cariñosos. Además, por muy escandaloso que parezca, no es verdad que todos los padres quieran de la misma manera a todos sus hijos.

Les pondré un ejemplo para acostumbrarnos a tratar con este enfoque multifactorial de los fenómenos. Es un ejercicio de pensamiento sistémico. Sara McLanahan y Gary Sandefur sostienen en un libro "Growing Up with a Single Parent" que "los niños que crecen en una casa con un sólo padre biológico presentan más problemas conductuales que los que crecen en una casa con ambos padres". Pero la misma McLanahan se tiene que enfrentar con un curioso problema. "Los niños que crecen con madres viudas presentan muchos menos problemas que los niños de otros tipos de familias monoparentales". Al parecer no todas las ausencias son iguales. ¿Cuál puede ser la razón? Se me ocurren, al menos, cuatro. Primera: el divorcio puede deberse a problemas de personalidad de los padres, que tal vez hayan heredado los hijos. Segunda, las tensiones previas al divorcio son más dañinas que la ausencia en sí. Tercera, un divorcio suele producir una disminución del nivel de vida, y frecuentemente un cambio de residencia. Cuarta, los padres raramente explican a sus hijos las razones del divorcio, lo que en niños pequeños suele provocar un sentimiento de culpabilidad. Muchos niños creen que sus padres se han separado porque ellos han sido malos.

Las teorías del cuidado parental o de la educación han cambiado de forma dramática a lo largo de la historia. Posiblemente ahora estemos exigiendo a los padres más que nunca. Durante muchos siglos, la sociedad era homogénea, las creencias básicas estaban compartidas, y los individuos vivían bajo una constante presión social que limitaba su libertad, pero imponía normas inequívocas de comportamiento. Volvamos al caso de las familias monoparentales o de la ausencia del padre, que ahora nos preocupa mucho. Sin embargo, a lo largo de toda la historia, en épocas de guerras y de mortandad, los niños se educaban en familias sin figura paterna real, aunque con figura paterna simbólica. La sociedad

se encargaba de la educación mediante unos sistemas autoritarios que penetraban también dentro de la familia. Los padres eran meros transmisores de una cultura que proponía rutinas vitales estables y predecibles. Tenían una autoridad conferida por los usos sociales. Eran delegados de la sociedad. La gran "maestra de la vida" no era la escuela, sino el sistema cultural entero. La obediencia era la gran virtud educativa. Por primera vez en la historia de la Humanidad, padres y maestros sienten que educan contra corriente y que sus esfuerzos educativos son anulados por el entorno cultural. Es lógico que se sientan incapaces de cumplir tan insólita tarea. Y también lo es que la pedagogía crítica - Peter McLaren, Henri Giroux, por ejemplo- defienda una cierta "resistencia contra la cultura".

En este momento, en occidente al menos, la autonomía del individuo es el valor máspreciado. Su libertad aumenta, pero también su desconcierto ante un mundo donde no encuentra modos establecidos de vivir, donde tiene que inventárselo todo, donde la autoridad es sospechosa, y donde parece que no hay canales eficaces para educar. Va a tener que tomar decisiones constantemente. Citaré lo que dice un interesante libro sobre la pareja:

"Ya no está claro si hay que casarse o convivir, si tener y criar un hijo dentro o fuera de la familia, con la persona con la que se convive o con la persona que se ama pero que convive con otra, si tener un hijo antes o después de la carrera o en medio"

Necesitamos, por lo tanto, educar para un mundo que anima a diseñar la propia vida a la carta, al mismo tiempo que desde el punto de vista laboral o económico limita muchas veces las opciones, lo que provoca con frecuencia un sentimiento de frustración o de agresividad.

La educación se transmite por dos caminos diferentes. Uno es personal y el otro social. Si queremos educar a un niño debemos educarle a él y educar también a su ambiente. Puesto que todos los niños viven en un contexto, debemos educar al niño y al contexto, a los dos.

Habilidades Sociales

En estos días se oye hablar con mucha frecuencia sobre las habilidades sociales. Existen muchas definiciones para explicar este concepto, pero tal vez la más completa sea la que nos dice que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales.

Estas conductas son aprendidas y el hecho de poseerlas evita la ansiedad en situaciones sociales difíciles o novedosas, facilitan la comunicación emocional y la resolución de problemas y además facilitan la relación con los otros, la reivindicación de los propios derechos sin negar los derechos de los demás.

En muchas ocasiones nos "cortamos al hablar", no sabemos o nos resulta difícil pedir un favor, nos cuesta ir solos a realizar actividades sencillas, no podemos comunicar lo que sentimos, no sabemos resolver situaciones con los amigos, o con la familia, nos cuesta hacer que nos entiendan, puede ocurrir que no tengamos amigos... ¿Quién no ha pagado su enfado con la persona menos indicada, o ha reaccionado con demasiada ira con alguien por no haberse quejado en su momento de una situación que le molestaba? Todas estas actuaciones subyacen a la carencia de habilidades sociales. Podríamos añadir muchas otras, todas aquellas que tengan que ver con las relaciones difíciles con los otros.

Las habilidades sociales son una serie de capacidades que nos van a permitir comunicarnos con los demás de forma adecuada, que nos permiten expresar sentimientos, pensamientos u opiniones propias y también aceptar, tolerar y comprender las de los demás.

Existen dos tipos de habilidades sociales: unas básicas y otras más complejas. Sin las primeras no podemos aprender y desarrollar las segundas. Cada situación requerirá mostrar unas habilidades u otras, dependiendo de las características de la situación y de la dificultad de la misma. Las habilidades sociales básicas incluyen capacidades como escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse o presentar a otras personas o hacer un cumplido. Todas estas conductas son relativamente sencillas de adquirir y muy generalizadas. Pero en una segunda lista tenemos las habilidades más complejas como pedir ayuda,

disculparse, convencer a los demás. Hay habilidades sociales relacionadas con los sentimientos como cuando nos cuesta expresar los sentimientos o comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse al enfado del otro, expresar afecto. Hay habilidades alternativas a la agresión como pedir permiso, compartir cosas, sensaciones y sentimientos, aprender a negociar, a consensuar, a llegar a acuerdos, recurrir al autocontrol en las situaciones difíciles, defender nuestros derechos cuando los veamos amenazados, responder a las bromas cuando proceda, rehuir las peleas, dialécticas y de las otras.

También hay una serie de habilidades relacionadas con contextos en las que sufrimos estrés, como saber formular o una queja, responder al fracaso, enfrentarse a una acusación, etc.

Como se desprende de toda esta lista de realidades (que para nada está completa, es mucho más extensa), las habilidades sociales salen a relucir en nuestra vida en casi todo momento. Y es que no hay que olvidar que los seres humanos somos animales sociales y que vivimos en sociedad desde que nacemos. Las primeras interacciones con otras personas empiezan en nuestra propia casa, con nuestra familia. ¿Cuántas veces nos ha costado hacernos entender, pedir perdón, o comprender la postura del otro en este contexto familiar? Luego vas creciendo y en los primeros escauceos con los que quieres que sean tus amigos, cuando luchas por que te acepten y por gustarles, ¿cuántas veces hemos callado nuestra opinión por miedo al rechazo? Y como olvidarnos del ámbito laboral, cuando la situación está al límite por exceso de trabajo, o simple cansancio, ¿cómo quejarnos ante nuestro jefe, o exigir que se respeten nuestros derechos cuando pensamos que no se está haciendo?

Por supuesto hay un componente verbal en que actuemos eficazmente en un contexto social, pero también son indispensables otros componentes como la mirada; si miramos cuando escuchamos animamos a la otra persona a comunicarse. En cambio, mirar a los ojos cuando hablamos convierte nuestro discurso en más convincente.

Otro componente no verbal importante es la sonrisa. Ésta casi siempre denota cercanía, suaviza tensiones y facilita la comunicación. Pero si el gesto sonriente expresa ironía o escepticismo puede manifestar rechazo, indiferencia o incredulidad.

La postura corporal también comunica. Los gestos del cuerpo expresan cómo se siente interiormente la persona según sea su manera de sentarse, de caminar... Se pueden transmitir escepticismo (encogiéndose de hombros), agresividad (apretando los puños), indiferencia (sentándonos casi tumbados cuando alguien nos habla). La distancia física entre personas que se comunican también indica la proximidad emocional entre esos individuos. Dos cuerpos cercanos expresan proximidad afectiva. Volver la espalda o mirar hacia otro lado es una manifestación de rechazo o desagrado. Un cuerpo contraído expresa decaimiento y falta de confianza en uno mismo; y un cuerpo expandido, todo lo contrario. Los gestos que se producen con las manos y la cabeza acompañan y enfatizan lo que se comunica con la palabra o el silencio.

El aprender y desarrollar estas habilidades en uno mismo es fundamental para conseguir unas óptimas relaciones con los otros, ya sean de carácter social, familiar, laboral, etc. Por otra parte, somos más sensibles a las necesidades de los demás y tenemos mejores instrumentos para "modelar" su conducta. Modelar, como sabemos, es guiar la conducta y el pensamiento del otro con el comportamiento y con una actitud personal al cambio, lo cual significa que podemos facilitar de esta manera el cambio también en los otros.

Pero ¿qué podemos hacer si creemos tener este problema? Primero debemos evaluar a qué se debe que nuestra respuesta social sea inapropiada. Por un lado es posible que sepamos cómo actuar pero sintamos una ansiedad tan intensa que nos impida reaccionar correctamente. Esta ansiedad puede deberse a experiencias aversivas propias o por experiencias de otros. Otra posible causa puede ser que nosotros mismos nos evaluemos negativamente y nos desanimemos pensando que vamos a fracasar. Esto hace que tengamos una falta de motivación para esforzarnos en una situación social. También es posible que no sepamos distinguir cuál debe ser nuestro comportamiento en distintas situaciones. Por último, es posible que, efectivamente, no poseamos las habilidades necesarias, que no sepamos como comunicarnos correctamente.

Por eso para corregir este problema debemos tener en cuenta todas las variables anteriores. Debemos aprender las conductas específicas, practicarlas e integrarlas en el repertorio conductual del sujeto entrenado. Hay que reducir la ansiedad, sea cual sea la

causa, mediante procedimientos de sensibilización; y por último, cambiar nuestros pensamientos derrotistas y nuestra falta de motivación.

Todo esto se lleva a cabo mediante ensayos del comportamiento adecuado. Es decir, que debemos prepararnos previamente para la situación difícil, pensar qué vamos a decir o hacer y, cómo no, la forma en que vamos a hacerlo.

Si se nos da la circunstancia de que no sabemos cuál es la respuesta adecuada por nuestra parte, es interesante observar a alguien que conozcamos y que sea socialmente eficaz. Todos conocemos a alguien así. Una persona que parece caer bien a todo el mundo, a pesar de que a veces dice lo que piensa de la gente. Pero parece tener la capacidad de decirlo con tanto tacto que nadie se ofende, a pesar de las críticas. Podemos aprender mucho de estas personas sólo con la observación activa de cómo habla, cómo se expresa, si mira a los ojos, si escucha a los demás, si parece comprenderles. Luego, después de haber tomado nota, sólo nos queda practicar.

No quiero dejar de lado el tema de los miedos. Una vez que aprendemos las habilidades adecuadas, el miedo a hacerlo mal o al rechazo puede echarnos todo por tierra. Primero hemos de trabajar nuestra confianza en nosotros mismos, porque si no lo hacemos transmitiremos esa inseguridad a los demás. ¿O acaso no sentimos los nervios y la ansiedad de los demás? También ellos lo pueden sentir. Lo que nosotros sentimos y pensamos se transmite a los demás de forma inconsciente. Hay que actuar sin temor. Hay que mentalizarse de que no podemos gustar a todo el mundo, y que no vamos a ser del beneplácito de todos. Si estamos preparados para ello no nos frustraremos si fracasamos con alguien. La perfección no existe. Y los demás nos aceptarán siempre y cuando nosotros nos aceptemos a nosotros mismos. Los demás nos querrán si nos queremos nosotros primero. En definitiva, ese es el comienzo, para gustar hay que gustarse. Todo funciona así. Entonces, sabiendo donde hay que empezar, ¿a qué esperas para llegar a tu propia meta?

La Inteligencia Emocional en el éxito del Líder

Síntesis: En simples palabras, *liderazgo es lograr que otros hagan con ganas*. El líder organiza recursos y canaliza el potencial de las personas. El liderazgo requiere inteligencia racional para la planificación de tareas e inteligencia emocional para la conducción del grupo humano. El Análisis Transaccional (una de las Nuevas Ciencias de la Conducta- NCC) es un modelo educativo que permite una formación sobre la conducta humana y el desarrollo de un Liderazgo Situacional. Las NCC dan los fundamentos para el desarrollo de la inteligencia emocional. La Trascendencia en el liderazgo está dada por una actitud, una preocupación del líder más allá de su contexto de acción, de su área de influencia. Es cuidar a la Tierra como si fuera su jardín, es sentir las necesidades y los sueños de su grupo. Es trabajar con principios, como centro de su acción. Es sentirse integrador y a la vez un pequeño integrante. Es lograr su realización mediante la realización de los demás.

El Liderazgo y la estrategia empresarial

En el contexto actual y futuro, de análisis globales, de decisiones rápidas en equipos interdisciplinarios, *el potencial humano es el diferenciador en las organizaciones*. No se pueden aprender recetas de conducción: *el líder necesita una fuerte formación en temas de su dominio personal, para conocer y conducir a los demás y transmitir la visión a su equipo*.

Partiendo de una de las tantas definiciones,

“Liderazgo es un proceso de influencia, en las actividades de individuos o grupos, para el logro de metas comunes, en situaciones determinadas”.

Esto abarca:

- 1 - actividades y metas por un lado (*tareas y organización*)
- 2 - influencia en individuos y grupos, en situaciones determinadas. (*personas y contexto*)

Entonces el Líder necesita formarse en:

1 – Ejecución efectiva de las actividades

Necesita herramientas para la planificación y el seguimiento de esas actividades

La planificación de tareas requiere más Inteligencia Racional (que se enseña mayormente en las universidades técnicas, y en los cursos tradicionales de liderazgo de proyectos)

2 – Desarrollo e interacción con Personas

Y esta es la parte más importante y tal vez menos concreta de su formación

La conducción de personas requiere Inteligencia Emocional (inteligencia intrapersonal e interpersonal) y...donde la aprende?...posiblemente, solo en la carrera de Psicología.

Es justamente un famoso líder, el reconocido Lee Iacocca (padre del Mustang de Ford y quien hizo resurgir a Chrysler), quien cuenta en su autobiografía: “que los cursos de mayor utilidad para él, mas aún que las materias de ingeniería y administración, fueron los años que estudió psicología”.

La Inteligencia Emocional comienza por el conocimiento de uno mismo (lo que Peter Senge denomina “Dominio Personal” (siendo las demás disciplinas : Visión compartida, Trabajo en Equipo, Liderazgo y la Disciplina Sistémica – que engloba a las demás-.(1)



Las Estructuras Organizacionales actuales tienen sus organigramas formales, que solo muestran una fotografía de la posición de las personas en la empresa, y no reflejan como son las comunicaciones en el sector o entre empleados de distintos departamentos.

Los Procesos cruzan departamentos, la transformación que realizan las empresas para agregar valor, pasa de un sector a otro, y no se reflejan en el organigrama; sea la transformación de materia prima en un producto o la transformación de información para entregar un servicio.

La globalización (el contexto de tener la competencia en Asia y sufrirla como si estuviera en la esquina), producto de las telecomunicaciones, tecnología, internet y un mercado cuya oferta supera la demanda, genera un ambiente muy dinámico, de altísima rotación en la oferta de productos y servicios y mayores decisiones en lapsos cortos con incertidumbre.

Necesidad de una formación emocional (psicológica)

Este es el mundo que requiere Líderes Situacionales, líderes dispuestos a “hacer lo que más conviene hacer en el momento”. Líderes flexibles a las necesidades humanas y al contexto. “Cada vez es tarde mas temprano”. dice Alberto Levy

La administración, la ingeniería, las construcciones, la logística, los transportes, las telecomunicaciones, ...requieren de líderes de proyectos para su ejecución,..pero además: **toda acción de un grupo pequeño o muy numeroso requiere de Líderes, desde el proyecto mas pequeño, a la dirección de las empresas más grandes del mundo.**

Los estudios neurológicos demuestran las habilidades diferenciadas de nuestros hemisferios cerebrales, lo racional en el hemisferio izquierdo y lo emocional y creativo en el derecho. Por eso, a veces se dice: “administre desde el izquierdo y lidere con el derecho”. Utilizar ambos hemisferios es desarrollar ampliamente nuestra potencialidad de actuar.

El Liderazgo lo llevan adelante exitosamente las personas que reúnen las cualidades de “Inteligencia racional” para el cumplimiento de metas y de “Inteligencia emocional” para entender y motivar al grupo de personas.

Entonces vemos que la combinación que más ayuda a un líder es la que complementa ambas inteligencias.

La formación racional es la que recibe en la carrera técnica; y la formación emocional?

Como recibir esa formación para desarrollar la inteligencia emocional?:

Teniendo una formación psicológica. Conociendo las bases de nuestro comportamiento para entender mejor las interrelaciones humanas.

La definición que me parece más actual de liderazgo es:

“La primer responsabilidad de un líder es definir la realidad. La última es decir gracias. Entre las dos, el líder debe convertirse en sirviente y deudor”.

Max de Pree (2)

Ser sirviente es algo, que al que no es un verdadero líder le causa malestar. Estamos en la organización para “servir”, en nuestra familia estamos para servir, en la sociedad estamos para servir, ...Esta “preocupación para servir” es la que diferencia a una empresa de otra; su calidad, su atención a los clientes, su respuesta en la postventa, en el servicio técnico, etc. Somos sirvientes, y el que no lo ve así, esta yendo de contramano, al respeto humano y a la productividad en su empresa.

Servir es el camino para trascender.



Intentando poner en pasos el camino de liderar/conducir/gerenciar.....

Misión: *lograr que otros hagan con ganas*

Qué hacer: *desarrollar habilidades de comunicación, motivación, conducción, armonía, proactividad, respeto, humildad, toma de decisiones, administración del tiempo,.....*

Cómo hacerlo: *desarrollo del dominio personal, conocimiento de uno mismo para entender a los demás. Formación en inteligencia emocional. Entendiendo que empresa, negocios, liderazgo, espiritualidad, razón, alma, crecimiento personal, resultados, están ligados. Formación en Nuevas Ciencias de la Conducta es una camino...*

Visión: *que las aspiraciones del personal sean un pilar del desarrollo de la empresa. Hacia una visión trascendente para el desarrollo de las personas en la empresa y de la empresa en la comunidad. Hacia una visión solidaria de los negocios.*

Cómo recibir esta formación en temas psicológicos?

Las Nuevas Ciencias de la Conducta son una forma accesible de iniciar el camino en el conocimiento de la psicología, como base de la Inteligencia Emocional y punto de partida para un **Liderazgo Trascendente..**

El Análisis Transaccional (AT), es una de las Nuevas Ciencias de la Conducta. Es un modelo educativo. Creada por Eric Berne en 1951, posibilita la formación en una nueva visión en el arte de liderar, en tiempos de cambios constantes, gran incertidumbre y tiempos breves de decisión, que requieren el máximo potencial de las personas.

Introducción al Análisis Transaccional (AT)

Algunas áreas de estudio:

Análisis estructural: estudia la personalidad individual (Padre, Adulto, Niño)

Análisis funcional: en su manifestación con los demás.

Análisis de las Transacciones: estudia las interacciones humanas (comunicación)

Análisis de los Juegos psicológicos: serie de transacciones repetitivas, con una parte inconsciente y un final previsible.

El Argumento de vida: un plan de vida formulado en la infancia, luego olvidado, pero que continúa dirigiendo nuestra vida.

Emociones auténticas y sustitutivas: los componentes emocionales de nuestra conducta.

Reconocimiento y caricias: la importancia del mensaje verbal y no verbal, del contacto físico, de la existencia del otro, de la autoestima.

Posiciones Existenciales: cómo me ven (me perciben) y como veo (percibo) a los demás.

Estructuración del Tiempo: en nuestras distintas áreas y roles (laborales, sociales, familiares,..)

Impulsos: se fuerte, se perfecto, complace, apúrate y trata más.

Manipulación; Descalificación,....

Cambiar nuestras conductas es un acto profundo, porque nuestras emociones se ven afectadas. Sin cambio emocional, no hay cambio de paradigmas.

(...y los paradigmas definen nuestra estrategia,...en la empresa y en la vida....)



Principales referencias del marco conceptual o analítico del trabajo(1):

De Pree, Max; “El Liderazgo es un arte”, Editorial Vergara, 1993
Covey, Stephen, “Los 7 hábitos de la gente Eficaz”,
Covey, Stephen, “Liderazgo Centrado en Principios”,
Senge, Peter; “La Quinta Disciplina”, Gránica, 1992
Goleman, Daniel, “La Inteligencia emocional en la empresa”, Editorial Vergara, 1999
Gardner, Howard, “Estructuras de la mente-La teoría de las inteligencias múltiples”, Fondo de cultura económica, México, 1995
Santini, Gustavo, “La Empresa Integrada”-competitividad para PyMEs y no tan PyMEs de Producción y Servicio, www.libronauta.com 2000

Autor: Gustavo Daniel Santini

Ingeniero (UBA- universidad de Buenos Aires), Master en Economía y Administración de Empresas (ESEADE- Argentina). Estudios de Psicología aplicada a las Organizaciones (Indepa-Instituto de Psicología Argentino). Estudios en Productividad Industrial (CPIM –APICS, USA). Perfeccionamiento en temas de Gerenciamiento de la Calidad Total en Japón y Just in Time y Teoría de las Restricciones en USA. Actualmente es Business Solutions Manager en Intech – Integration Technologies. Ha desempeñado posiciones ejecutivas en Datastream (director para Latinoamérica), SAP, Hewlett-Packard y Shell. Profesor de posgrado en ITBA y CEMA en Dirección de Operaciones, actualmente en la U.de Belgrano. Asesor en Desarrollo de Empresas, en Productividad y Mejora Continua de Procesos. Autor del libro “*La Empresa Integrada-Competitividad para PyMEs y no tan PyMEs de Producción y Servicio*”, www.libronauta.com, 2000. Información de seminarios y artículos en www.g santini.com
Direcciones: Cel 787-249-9413 gdsantini@hotmail.com y gsantini@intechpr.com



¿A qué edad son más productivas las mentes brillantes?

Aunque la sociedad envejece a cada paso, lo cierto es que la juventud acapara todos los atributos imaginables, desde potencia física hasta creativa o intelectual. Eso es una verdad a voces pero, en el ámbito científico, algunos especialistas no piensan lo mismo...

¿Es preferible la cándida juventud de los 30 o la madurez establecida de los 40? Aunque, todo haría suponer que más de uno se quedaría con la primera opción, en el mundo de los científicos parece que siempre es preferible la edad... Al menos, a esa conclusión llegó Brad Wray, especialista de la State University of New York (SUNY), cuando afirmó que los científicos de entre 36 y 46 años son más productivos que los "jovencitos" de 35. Como era de esperar, no todos sus colegas estuvieron de acuerdo con su opinión.

"Esta hipótesis no tiene ninguna relación con la declinación o aumento del rendimiento en un dominio cognitivo en las edades mencionadas sino con el hecho de que los científicos mayores de 36 tienen más poder para conseguir apoyo financiero, tecnológico y ayuda de colaboradores", dijo contundente Facundo Manes, jefe de la sección Neurología Cognitiva, Neuropsicología y Neuropsiquiatría del Instituto de Investigaciones Neurológicas Raúl Carrea FLENI.

Dejando de lado los 'detalles' relacionados al financiamiento y, sobre todo, la teoría -muy difundida entre biólogos- que asegura que la decadencia empieza a los 25 años, Wray no dudó publicar sus polémicas conclusiones en la revista The Scientist. "A pesar de que uno puede recordar fácilmente los nombres de varios científicos que hicieron grandes aportes en la juventud, hubo muchos otros que lograron sus más importantes contribuciones más tarde en la vida", dijo el especialista y no se cansó de dar ejemplos: Galileo tenía 52 cuando descubrió que el peso y la velocidad de caída son independientes; Roentgen descubrió los rayos X a los 50 y Pasteur hizo importantes trabajos en bacteriología entre los 55 y 58...

"El cerebro se deteriora a partir de los 25 o 30 años, pero recién se observa una atrofia en la masa cerebral a partir de los 60. Normalmente se ve afectada la memoria y lo primero que se olvida son los nombres propios y los sustantivos", aseguró Juan Ipar, miembro de Psicólogos y Psiquiatras de Buenos Aires (PPBA). De este modo, el psiquiatra llegó a la misma conclusión que Manes cuando el neurólogo explicó que "a partir de la tercera década, empieza una decadencia. Pero la edad no significa nada porque, hasta los 60, todo se compensa".

Ahora bien, está claro que, aunque vienen de mundillos bastante diferentes, los dos profesionales argentinos coincidieron en centrarse en la memoria a la hora de buscar síntomas de ese deterioro que parece haber olvidado Wray. Pero, ¿es cierto que en todas las personas falla la capacidad de recordar a medida que envejecen? Como era de esperar, hay opiniones para todos los gustos. De acuerdo a las investigaciones del National Institute on Aging (NIA) -que depende del Instituto Nacional de Salud de Estados Unidos-, la falla de la memoria no tiene por qué empeorar al envejecer porque todo depende de la práctica. "Lo bueno es que la experiencia y el conocimiento general, medidos por el vocabulario, se incrementan con la edad y compensan muchas de las pérdidas cognitivas. La gente mayor puede ser más lenta para responder a ciertos tests cognitivos aunque pueden sacar ventajas de su experiencia y usar mejor la estrategia y la planificación", detalló Manes.

Entonces, más allá de las conclusiones de Wray, parece evidente que la mayoría de las personas, incluyendo los científicos, pueden tener problemas de memoria con el paso del tiempo. Ese deterioro se refleja en dificultades para recordar sucesos nuevos, nombres, caras, citas, dónde ha dejado las cosas o qué tiene que hacer... Pero, como dijo Manes "el deterioro en la memoria se compensa con la experiencia y el conocimiento general. Si recordáramos todo, todo el tiempo seríamos 'Funes, el memorioso'"

ALGUNOS TRUCOS PARA MEJORAR LAS HABILIDADES SOCIALES

TECNICAS COMUNICATIVAS

1) DISCO RAYADO:

Repetimos insistentemente las frases de nuestras solicitudes o ativas.

ejemplo:

-Entiendo, pero no me interesa... le he comprendido pero o lo voy a comprar...quizáá, pero aún no sé si lo quiero...

2) PERO

Se reconoce la primera parte de verdad que existe en lo que nos dice la otra persona que supuestamente intenta manipularnos, y a pesar de ello mantenemos nuestra postura.

ejemplos:

-Es posible que sea egoísta, pero...

-Tienes razón, pero lo haré cuando yo decida...

-Es cierto que me visto de una forma extraña, pero...

3) INFORMACIÓN MÚTUA

Prestamos atención a lo que nos dicen (escuchamos mirando a los ojos, haciendo señales de estar captando, etc.) y despés damos por nuestra parte una información distinta (turno).

4) ASERCIÓN NEGATIVA

Es una forma de reaccionar ante una crítica justa, sin dar sin embargo demasiadas excusas o justificaciones.

ejemplos:

-has hecho la tarea demasiado lento..

-la verdad es que podía haberla hecho más rápido, es cierto, lo siento.

5) INTERROGACIÓN NEGATIVA

Es útil para conocer algo de los sentimientos o ideas de los demás, facilitando la comunicación cuando la otra persona nos critica.

ejemplos:

-Qué tiene de malo que vaya al cine?

-Qué defecto le encuentras a mi forma de vestir?

-Qué te molesta de mi forma de hablar?

6) REPETIR LO QUE SIENTE LA OTRA PERSONA

Se repite lo dicho por la otra persona, sin mostrar acuerdo alguno en lo que se dice.

ejemplo:

-"Ya sé que para ti es muy importante que te preste dinero, pero.."

7) PARAFRASEAR

Se comenta expresivamente lo que nos dice el otro en un tono similar y expresando nuestra opinión verdadera. También se llaman afirmaciones paradójicas porque en vez de sentirse mal por algo hacemos gala de ello como algo natural.

jemplo:

Es que llevas esos zapatos para parecer más alta?

-Te sentirías muy bien si te dijera que sí?

REHUSAR PETICIONES

No se han de dar excusas, aunque sí razones, respuestas concisas y, en el caso apropiado, proponiendo una alternativa. Ante la negativa se suelen producir las siguientes manipulaciones:

-halago: Vaya siempre creí que eras una persona generosa...

-crítica: Vaya, siempre tienes algún problema para...

-provocar pena: Sabes que no te lo pediría si no estuviera sin blanca...

-excepción: Nunca te había pedido hasta ahora... ni te lo volver a pedir jamás

-última vez: Te prometo que esta es la última vez que te lo pido

-inducción de culpa: Sinceramente me dejas muy mal si te niegas a...

Responder con las técnicas 1,2 y 5.

RESISTIR LA TENTACIÓN

A veces los demás nos invitan amablemente a hacer cosas o consumir productos apetitosos pero perjudiciales o inadecuados para nosotros. Frente a estas tentaciones podemos claudicar contra nuestro íntimo deseo por tener pensamientos tales como:

-Debería contentar a todo el mundo.

-Debo ser agradable.

-Es terrible herir o defraudar a los demás, por lo que debe evitarse a toda costa.

-Es imposible decir "no" sin que se ofendan o sufran los demás.

También podemos ser inhibidos por miedos como:

-a otra persona será agresiva conmigo o

-no le agrada si no hago lo que él quiere.

RESPONDER A LA CRÍTICA

Lo ideal es reconocer los aspectos reales de la crítica, sin ser defensivo o contraatacar al otro, sin aceptar por ello los aspectos exagerados o deformados que están mezclados con la crítica ajustada.

Podemos tener ideas inhibidoras como:

-nunca debería herir a nadie,

-si cometo un error es que mis capacidades totales son cuestionables.

SOLICITAR UN CAMBIO DE COMPORTAMIENTO MOLESTO

Indicamos claramente lo que deseamos con tono firme, pero no demasiado agresivo. Los pensamientos inhibidores pueden ser:

- no tengo derecho a pedir cambios el comportamiento de los demás*
- es más fácil aprender a convivir con los demás cediendo para que no exista mucha violencia y porque no son tan graves después de todo.*
- solicitar cambios y ponerse violentos es la misma cosa.*

DISCREPAR DE LOS DEMÁS

No tener vergüenza en usar el pronombre "yo" y crear argumentos como

- yo creo que otra forma de ver las cosas o*
- alguna vez lo has visto desde este punto de vista?.*

Podemos dejarnos arrastrar por creencias irracionales tales como:

- mis opiniones no son tan valiosas como las de los demás*
- los otros me rechazarán si discrepo*
- pensarán que estoy presumiendo*
- puede que diga una barbaridad que me ponga en evidencia.*

RESISTIR LA INTERRUPCIÓN DE LOS OTROS

Para ello hacer gestos -lo evidentes que sea necesario- tales como levantar la mano para indicar -"espera un momento" y frases directas como - "me gustaría terminar la frase", -"espera a que acabe de hablar para decir lo que deseas".

Si nos oponen una tenaz resistencia, utilizar un tono de voz más alto de lo usual, sin dejar excesivas pausas, irando directamente a los ojos del interlocutor e indicar en la conversación información de la duración de lo que se quiere comunicar como por ejemplo:

- en primer lugar,.. en segundo..*
- sólo quería añadir un par de detalles finales y te rogar después que me des tu opinión*

RECONOCER UN ERROR

Ocultar nuestro error puede ser en ocasiones más un muestra de debilidad que una precaución. Desde luego puede hacerse de una forma digna y natural, expresando el justo desagrado por habernos equivocado, pero sin dar permiso con ello a críticas exageradas o indebidas (como "siempre haces lo mismo", "eres un desastre", "no hay forma de que hagas algo a derechas").

Un ejemplo de forma "digna" de reconocer un error podría ser:

- siento reconocer que me equivocado en la realización de esta tarea, desde luego tomar buena nota de ello.*

Pensamientos erróneos que nos pueden inhibir o bloquear son los de la auto-exigencia y el perfeccionismo:

- nunca debería cometer un error*
- si fallo es que soy un desastre total*
- es imperdonable que una persona como yo pueda fallar.*

ADMITIR IGNORANCIA

Se trata de hacer evidente -en lugar de disimular- que no conocemos o recordamos algo. Es ideal hacerlo con sinceridad, naturalidad, sin mostrar sumisión ni agresión.

Pensamientos erróneos:

*-es imperdonable que yo lo ignore
-pensarán que soy estúpido.*

ACABAR UNA INTERRELACIÓN

Para terminar una conversación que no deseamos continuar hemos de afirmar con nuestro "derecho a elegir", exprensándonos de una forma clara pero firme, por ejemplo:

*-perdone, siento tener que interrumpirle, pero ahora tengo que irme
-disculpe, pero no quiero comprar nada.*

Pensamientos erróneos:

*-sería de mala educación interrumpir a una persona que desea hablarme
-se podría ofender o podría herir a esta persona si le niego la conversación.*

ACEPTAR CUMPLIDOS

*Podemos recibir halagos sinceros o manipuladores. En el caso de recibir sinceros cumplidos lo ideal es aceptarlos -en vez de rechazarlos para no aparecer soberbios-, aceptando la intención, y sin necesidad de "devolver" los cumplidos de una forma automática, ni minimizar artificialmente nuestros mritos para que nos vean humildes, ni negar lo que los demás admiran como si fuera una falsa percepción.
ejemplo:*

*-Te ha salido muy bien el trabajo hoy.
-Gracias, he hecho lo posible para ello.*

(en comparación de: "en realidad no tiene importancia", "eres ben volo, porque no te has fijado en que hay una imperfección..", "tú si que lo haces bien de veras..")

*-Este vestido te sienta bien.
-Te agradezco tu opinión, así me encuentro más segura con ella.*

(en comparación de: "eso es que estas hoy de buen humor", "tú si que tienes buen gusto..", "no hay para tanto..")

ACEPTAR O RECHAZAR COMPAÑÍA

En ocasiones parece que queremos amargarnos la vida, porque aceptamos la compañía de quien no deseamos y rechazamos o espantamos la de quien nos cae bien.

El comportamiento asertivo busca nuestro auténtico deseo y nos pide que seamos coherentes, rechazando a quien queremos eludir -con la firmeza y atrevimiento necesarios- y aceptando realmente a quien nos cae bien de una forma directa.

Comportamiento de acercarse:

Sonreír, mantener la mirada, dar información verbal positiva, orientar el cuerpo hacia el interlocutor, no disimular nuestra simpatía, responder con frases abiertas utilizando la respuesta-pregunta: Viene mucho por aquí?. Sí, y usted?, es la primera vez que le veo.

En ocasiones se corre el error de responder de forma opuesta a la que desearíamos por temor a que se malinterprete nuestro interés.

Comportamiento de rechazo:

No mostrar un falso inter s por educación, haciendo pregunta que alargan la conversación innecesariamente. Ser claros, diciendo escuetamente lo justo para que la persona capte nuestro desinter s, y si la persona no se da por aludida pasar a una estrategia directa de irse, dirigirse a otra persona o decirle que se está tomando excesivas libertades.

Combatir la sensación de escrúpulo pensando "tengo derecho a decir no a los deseos de los demás".

INICIAR CONVERSACIONES

Es normal que romper el hielo del silencio implica un cierto riesgo e incomodidad hasta que no se ve que la relación con el otro es segura. Los modos más usuales de iniciar una conversación son:

- Hacer una pregunta o comentario sobre la situación común*
- Hacer un cumplido a la otra persona sobre su conducta, apariencia o algún otro atributo ("qu puntual has venido", "qué vestido tan original")*
- Hacer una observación o pregunta casual sobre lo que la otra persona está haciendo. Preguntar si puede unirse a la otra persona o pedirle que se una a usted.*
- Ofrecer algo a la otra persona.*
- Dar la opinión o compartir la experiencia de lo que dice la otra persona.*
- Saludar a la otra persona y presentarse a uno mismo.*

Formas de meter la pata y crear una mala receptividad:

Comentarios inadecuados:

- = .hacer comentarios demasiado personales (ejem. "estoy peleado con mi pareja")*
- = .hablar de forma negativa o con sarcasmo (ejem. "parece esto un entierro")*
- = .hablar de forma crítica (ejem. "nunca llegan a tiempo")*
- = .expresar contenidos ofensivos (ejem. "parece gorda como una foca")*
- = .los contenidos dogmáticos, prejuiciosos u ofensivos ("me caen mal las personas que usan sombrero", "nunca me casaría con una persona de otra religión", "los gitanos son sucios")*

Postura incorrecta, ausencia de contacto ocular

Voz demasiado baja o demasiado alta

La sensibilidad exagerada al rechazo o al miedo a replicas hostiles.

MANTENER CONVERSACIONES

Es el arte de mantener el equilibrio entre escuchar y hablar, haciendo que nuestra participación sea agradable. Algunas conductas útiles son:

- Mirar a la otra persona*
- Dar señales de que escucha a la otra persona ("Ajá", "hmm", "ah!", "claro") y con la cabeza asintiendo o con otra expresión acorde que de la sensación que estamos recibiendo lo que el otro dice sin indiferencia.*
- Respetar el turno (no interrumpir sin dejar al otro expresarse, a no ser que se esté propasando).*
- Hablar algo que est relacionado con lo que la otra persona dice o sino avisar de que cambiamos de tema. ("cambiando de tema..", "aunque no tenga nada que ver con lo anterior..", "dejando el tema..", "si me permites ahora comentar otra cosa distinta..")*
- Usar información sobre uno mismo y también la que se ha obtenido en la conversación a base de preguntas y comentarios. Intercalar el escuchar a la otra persona con hablarle.*
- No hablar o escuchar demasiado. Iniciar temas de conversación y cambiar cuando comience a ser aburrido.*
- Pregunte sobre la otra persona.*
- Responder de forma abierta -con algo más de un si o un no- para que la otra persona tenga un cabo donde agarrarse.*
- No piense que sus opiniones son estúpidas o sus conversaciones son aburridas, sino que cada cual debe cambiar la conversación si no le resulta grata.*

PEDIR FAVORES

Los demás no tienen por qué saber en general lo que deseamos o necesitamos en un momento dado, sino que más aconsejable dar señales, indicios claros que orienten a la persona de nuestras propias necesidades o deseos sinceros. La conducta del otro nos dice si le hemos informado adecuadamente o no.

Conductas útiles para pedir son:

-Mantener un buen contacto ocular, tono de voz normal -no pedigüeño o infantilizado- y posición corporal digna, ofrecer razones (no excusas) de lo que se pide, indicando claramente lo que deseamos.

Temores contraproducentes son:

-El miedo a que se nos niegue el favor (el otro tiene ese derecho, que debemos aceptar)

-Quedar obligados a la otra persona (de forma caprichosa o despótica -aunque ello no excluye el sentirnos agradecidos)

-Creer que no se tiene derecho a pedir el favor. Tenemos derecho a pedir ayuda siempre que se acepte que o puede también ayudar a los otros. Existe la libertad mutua de negarse a dar ayuda y también la de no sentirse obligado a nada.

DAR CUMPLIDOS

Es tan importante como saber recibir halagos el saberlos dar, mostrando una coherencia o proporción entre nuestros sentimientos, el mrito real de la otra persona y la expresión verbal, de forma de no ser ni ampulosos o, exagerados ("has estado extraordinario y fantástico" en vez de "has estado muy acertado"), ni tampoco resultar demasiado pusilánimes o apocados (ejem.: "sí, no ha estado mal").

La misma armonía se espera de nuestra expresión corporal (ni histriónica ni deslavazada)

MOSTRAR AFECTO

Dar afecto a quien nos lo inspira es un acto fundamental para mantener unas relaciones sanas. A veces hay que hacer algo más que expresar verbalmente nuestro acuerdo, agrado o cariño. Tenemos que ser capaces de tocar, besar, abrazar o sonreír amorosamente sin ansiedad ni tensión, mostrando la realidad de nuestros sentimientos recíprocos.

Temores que frenan la expresión de los afectos son:

. el miedo a que se confunda con homosexualidad (si se trata de una persona del mismo sexo) o que se entienda como deseo de contacto sexual (entre personas de distintos sexos)

. sentimientos de vergüenza producidos por creencias inadecuadas sobre la autoridad o falta de fortaleza personal

. el temor que nuestros sentimientos serán heridos y defraudados si los dejamos crecer más allá de una segura formalidad.

Listado de competencias de la Inteligencia Emocional (I)

Veamos en tres capítulos, una amplia relación de estas competencias emocionales, **referidas principalmente a los cargos directivos y al liderazgo de grupos**:

- Hábito de escuchar, lo que le permite comprender la postura del otro.
- Asume sin falsas justificaciones y excusas su propias responsabilidades.
- Capacidad para organizar un armónico equipo de trabajo
- Se adapta a los cambios sin atrincherarse en los privilegios perdidos
- Es consciente de los aspectos positivos y negativos de la empresa
- Autocontrol de sus sentimientos, transmitiendo calma y serenidad en el entorno
- Empatía con los empleados y demás stake-holders de la empresa
- Capacidad comunicativa, transmitiendo con claridad sus mensajes.
- Estimula el sentido de interdependencia entre los empleados de la empresa
- Su autoridad, no autoritarismo, se asienta en su prestigio profesional y moral
- Flexibilidad en el trato con sus subordinados, sin aferrarse a sus opiniones
- Sabe comprometerse y comprometer a los demás
- Confía en sus colaboradores, aunque tenga que asumir el riesgo de algún engaño
- Fomenta la orientación al servicio hacia los stake-holders
- No se encierra en sus criterios, admitiendo otros puntos de vista
- Sabe motivar e incrementar la confianza para conseguir los logros
- Impulsa la cooperación y colaboración desinteresada
- Procura que las reuniones no sean tediosas, sino eficaces y alentadoras
- Capacidad de influir en los demás por su postura abierta y accesible
- Mantiene la serenidad y equilibrio ante dificultades inesperadas
- Conciencia política de las líneas maestras de la empresa,
- Admite sus propios errores, lo que le faculta para corregir a los subordinados
- Sigue adelante sin obsesionarse por los fallos pasados

- Es leal y veraz con sus colaboradores, ganándose su credibilidad
- Interés por las necesidades profesionales y familiares de los empleados
- Sabe marcar de forma concreta las exigencias de la tarea
- Fomenta el respeto mutuo con todos
- Aprovecha eficazmente la diversidad
- Utiliza la intuición y el sentido común en las situaciones urgentes y complejas
- Expande entusiasmo e ilusión por el trabajo
- Sabe ser atrevido y osado cuando las circunstancias lo requieren
- Diluye las tensiones con sentido del humor, abriendo cauces de entendimiento
- Muestra un talante conciliador en las situaciones embarazosas
- Permanece informado sobre las nuevas tendencias e innovaciones
- Visión global para planificar estrategias de futuro, sin perderse en detalles
- Capacidad de sacrificio y de constancia ante los retos propuestos
- Aclaración en los procedimientos para precisar los objetivos

MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN

Práctica II

En esta práctica se desarrollo el tema de la “ felicidad “ , tras realizar una escala de felicidad sobre un niño y una niña entre 11 y 15 años , un anciano y una anciana mayores de 65 años y la nuestra propia , las comparamos (en clase) obteniendo la siguiente escala de felicidad , según la edad:

	CHICAS	CHICOS	NIÑOS	NIÑAS	ANCIANOS	ANCIANAS	MI ESCALA
1º	Familia	Valores	Ocio	Ocio	Ocio	Familia	Salud
2º	Amor	Amor	Familia	Amistad	Familia	Salud	Familia
3º	Ocio	Ocio	Valores	Posesiones	Salud	Valores	Amor
4º	Amistad	Salud fisica	Amistad	Amor	Posesiones	Ocio	Amistad
5º	Estudios	Bienestar	Posesiones	Familia	Valores	Posesiones	Posesiones
6º	Salud fisica	Amistad	Amor	Estudios	Amor	Amor	Bienestar
7º	Valores	Familia	Estudios	Bienestar	Bienestar	Amistad	Estudios
8º	Posesiones	Posesiones	Salud	Valores	Amistad	Bienestar	Ocio
9º	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Salud	Trabajo	Trabajo	Trabajo
10º	Bienestar p.	Estudios	Bienestar	Trabajo	Estudios	Estudios	Valores

Vamos a comentar los resultados , en primer lugar hay que indicar las diferencias existentes entre sexos , para el sexo femenino lo más importante es la familia , el amor y la amistad ; sin embargo el sexo masculino da más importancia a la salud fisica pero también figura el amor y la familia de forma destacada.

En primer lugar comentaremos la escala de felicidad de los niños. Los niños (en general) dan como fundamental en su vida el ocio , los amigos (amistad) , las posesiones . . , en cambio el amor , la familia y sobre todo los estudios y la salud no son muy importantes . La causa más evidente de esta escala de felicidad es porque los sujetos encuestados son prácticamente niños, por tanto gozan de buena salud , no están concienciados del futuro que les deparará (por ello no ofrecen gran importancia al trabajo o estudio) , no tienen preocupaciones , por ello aparece el ocio como fundamental en su vida para que sea feliz . Destacan las posesiones porque son materialistas y lógicamente la amistad ; pues los compañeros del colegio y sus amigos es muy importante en su vida.

En segundo lugar está el grupo de clase , en este grupo se perciben cambios evidentes respecto al grupo anterior , se trata de jóvenes universitarios que son más maduros , y que tienen unas preocupaciones por el futuro que les depara. No es tan importante el ocio o el materialismo , sino gozar de una buena salud (fisica y mental) para poder vivir felizmente , el amor tiene una preferencia indiscutible , en ambos sexos el amor ocupa un lugar primordial. Tanto la familia como la amistad son muy importante , es decir , las relaciones son un punto fuerte en su vida . Pese a que hay una gran diferencia entre este grupo y el anterior , en este grupo el ocio es bastante importante , el deporte , leer , ver la televisión , “ salir de fiesta “ . . , es necesario en la vida de cualquiera para ser feliz . Existen unas claras diferencias entre sexos , las chicas tienden a tener preferencia con sus relaciones (familia , amor y amistad) , en cambio los chicos se orientan más hacia un estado saludable , es decir , son más egocéntricos ; pues el hecho de ser feliz pasa por tener una buena salud fisica y un bienestar psicológico , aunque el amor es un tema necesario y universal .En este grupo de chicos (“ nosotros “) existe una contradicción , ya que en esta escala de felicidad aparece en primer lugar los valores (solidaridad ,...) , en realidad no es lo más importante , la muestra no es muy representativa porque el grupo de chicos encuestados era muy escaso , y un sujeto considera muy importante en su vida los valores , entonces los valores aparecen en ese lugar.

En último grupo se realizaron encuestas a personas de avanzada edad , concretamente son personas jubiladas y que , en definitiva , lo tiene todo prácticamente hecho en su vida. Por esta razón , el trabajo y los estudios aparecen en último lugar (tanto en varones como en mujeres) , su vida está dirigida hacia el ocio (tienen mucho tiempo libre) , la familia (hijos , nietos , hermanos..) y lógicamente la salud , ya que es imprescindible gozar de buena salud en esas edades , evitando enfermedades ; pues la muerte les es próxima . Las diferencias entre sexos son mínimas , pero cabe destacar que en el sexo femenino continua siendo lo más importante la familia , como se ha indicado anteriormente las hembras tienen una preferencia a las relaciones.

En conclusión podemos decir que se da un círculo vicioso , es decir , hay una igualdad entre los niños y los ancianos , en los niños el trabajo y el estudio es poco importante ; en los ancianos el trabajo y los estudios desaparecen en su vida . Por tanto , los niños ofrecen un tipo de escala de felicidad , luego la gente joven ofrece una escala de felicidad diferente (preocupación por el trabajo , estudio..) y finalmente se vuelve al inicio , pues los ancianos muestran una escala de felicidad semejante a la de los niños (desapareciendo toda preocupación laboral e incluso intelectual).

VICENTE LUIS COBOS HERGUIDO GRUPO:AA

Historias

1. [Historia del Gusanito](#)
2. [La Lealtad en la Amistad](#)
3. [La paz interior](#)
4. [Buen carácter - La Sonrisa y la madurez -](#)
5. [Preguntas magnéticas](#)

HISTORIA DEL GUSANITO

Un pequeño gusanito caminaba un día en dirección al sol. Muy cerca del camino se encontraba una araña. -¿Hacia donde te diriges?, le pregunto. Sin dejar de caminar, la oruga contesto : -Tuve un sueño anoche; soñé que desde la punta de la gran montaña yo miraba todo el valle. Me gustó lo que vi en mi sueño y he decidido realizarlo. Sorprendida, la araña dijo, mientras su amigo se alejaba: -!Debes estar loco!, Cómo podrás llegar hasta aquel lugar? -!Tu una simple oruga! Una piedra será una montaña, un pequeño charco un mar y cualquier tronco será una barrera infranqueable. Pero el gusanito ya estaba lejos y no lo escucho. Sus diminutos pies no dejaron de moverse.

De pronto se oyó la voz de un escarabajo: -¿Hacia donde te diriges con tanto empeño?-. Sudando ya el gusanito, le dijo jadeante: -Tuve un sueño y deseo realizarlo, subiré a esa montaña y desde ahí contemplaré todo nuestro mundo. El escarabajo no pudo soportar la risa, soltó la carcajada y luego dijo: -Ni yo, con patas tan grandes, intentaría una empresa tan ambiciosa. El se quedó en el suelo tumbado de la risa mientras la oruga continuó su camino, habiendo avanzado ya unos cuantos centímetros. Del mismo modo, el topo, la rana y la flor aconsejaron a nuestro amigo a desistir. !No lo lograras jamás! -le dijeron-, pero en su interior había un impulso que lo obligaba a seguir. Ya agotado, sin fuerzas y a punto de morir, decidió parar a descansar y construir con su último esfuerzo un lugar donde pernoctar. -Estaré mejor, fue lo último que dijo, y murió.

Todos los animales del valle por días fueron a mirar sus restos. Ahí estaba el animal más loco del pueblo. Había construido como su tumba un monumento a la insensatez. Ahí estaba un duro refugio, digno de uno que murió por querer realizar un sueño irrealizable. Una mañana en la que el sol brillaba de una manera especial, todos los animales se congregaron en torno a aquello que se había convertido en una advertencia para los atrevidos. De pronto quedaron atónitos. Aquella concha dura comenzó a quebrarse y con asombro vieron unos ojos y una antena que no podía ser la de la oruga que creían muerta. Poco a poco, como para darles tiempo de reponerse del impacto, fueron saliendo las hermosas alas arco iris de aquel impresionante ser que tenían frente a ellos: una mariposa. No hubo nada que decir, todos sabían lo que haría: se iría volando hasta la gran montaña y realizaría un sueño; el sueño por el que había vivido, por el que había muerto y por el que había vuelto a vivir. Todos se habían equivocado.

Todos tenemos la posibilidad de realizar un sueño, vivamos por él, intentemos alcanzarlo, pongamos la vida en ello y si nos damos cuenta que no podemos, quizá necesitemos hacer un alto en el camino y experimentar un cambio radical en nuestras vidas y entonces, con otro aspecto, con otras posibilidades, lo lograremos.



LA LEALTAD EN LA AMISTAD

- Mi amigo no ha regresado del campo de batalla, Señor. Solicito permiso para ir a buscarlo. - Dijo un soldado a su teniente.
- Permiso denegado. - Replicó el oficial - No quiero que arriesgue usted su vida por un hombre que probablemente ha muerto.
El soldado sin hacer caso de la prohibición, salió, y una hora mas tarde regreso mortalmente herido, transportando el cadáver de su amigo.
El oficial estaba furioso: - Ya le dije yo que había muerto!!! Ahora he perdido a dos hombres!!!
Dígame: ¿merecía la pena ir a traer un cadáver?

Y el soldado, moribundo, respondió: - ¡Claro que si, Señor! Cuando lo encontré, todavía estaba vivo y pudo decirme: ¡Te estaba esperando por que sabía que vendrías!

- UN AMIGO ES AQUEL QUE LLEGA CUANDO TODOS SE HAN IDO -

categorias

LA PAZ INTERIOR

Se le pidió a un célebre artista pintar un cuadro que representara la verdadera paz. El tomó su pincel y plasmó en el lienzo un mar agitado por una violenta tormenta. Las olas se levantaban en forma gigantesca y arrolladora. Entre las furiosas aguas, se alzaba una roca inmensa e inmovible, en una de cuyas grutas había un pequeño nido. En el nido se veía echada, con serenidad y calma un ave que brindaba calor y protección a sus polluelos.

La tranquilidad de aquel nido, en medio de un embravecido mar es la manera más elocuente de describir la paz que disfrutan los que confían en su interior. No es que dejen de existir peligros, sino que en medio de la adversidad se levanta la roca invencible de su serenidad.

Recuerden que en muchos casos vivimos tormentas, problemas, errores en nuestras vidas, y creemos que se acaba el mundo. Por el contrario, vemos muchas personas en situaciones similares a las que vivimos y sin embargo viven tranquilos y sin preocuparse. Nos preguntamos entonces el motivo de esa diferencia tan marcada entre las personas. La diferencia es que puedes estar en la tormenta "dentro de la roca", o bien, fuera de ella, a merced de la lluvia y el mar. Todos buscamos la Paz de mil maneras, aunque pocas veces miramos dentro nuestro. La paz la encuentras cuando confías de todo corazón en esa "Roca verdadera", tu interior. Búscala de corazón y la imagen de la pintura en la historia se hará realidad en tu vida, haz la prueba...

categorias

BUEN CARÁCTER

La Sonrisa y la madurez

En cierta ocasión, un grupo de profesores norteamericanos le pidieron a la Madre Teresa de Calcuta que les aconsejara algo que realmente pudiera ayudarles en la vida y ella se limitó a contestar...SONRIAN.

El sentido del humor no es la simpleza por la que se ríe de la nada, ni tampoco la carcajada superficial que evade una realidad. No es el chiste vulgar o grosero, tampoco la burla, menos la ironía que enmascara la agresión.

A veces nos olvidamos de que somos personas capaces de tener un buen sentido del humor porque nos enfrascamos en el agobio y la tensión diaria sólo para adquirir el máximo beneficio económico en el que la prisa y el cansancio alteran nuestro estado de ánimo irritándolo o deprimiéndolo sin darnos tiempo de encontrar un humor que nos concilie con los demás.

Es interesante observar como el sentido del humor aparece en la vida de las personas sanas mentalmente, en las inteligentes, en las que aman.

Si a lo largo de la vida se aprende a atesorar las experiencias bellas, tiernas, interesantes o enriquecedoras; el humor puede adquirir una solidez difícil de lesionar ante los hechos desagradables o dolorosos y obtener un control personal que nos revitalice para el futuro.

Hacer presentes las experiencias felices, recordándolas, comentándolas, repitiéndolas, de alguna forma revivirán el buen humor que las acompañó, consolidándolo como una característica personal, un

estilo de vida que condiciona positivamente las experiencias siguientes para estar alegre aunque las cosas no vayan del todo bien.

Aprendamos el arte del buen carácter y ejercitemos más nuestra sonrisa sincera con quienes nos rodean, lo cual construirá un círculo virtuoso y contagiante a nuestro alrededor. ¡SONRIE!



Preguntas magnéticas

La siguiente es una historia acerca del poder de un cuestionario creativo...

Cuando la famosa pintura de Rembrandt llamada "La ronda nocturna", fue restaurada y vuelta a exponer en el Rijks-Museum de Amsterdam, los curadores de la muestra llevaron a cabo un simple, aunque remarcable experimento: Presentaron a los visitantes un cuestionario acerca de la pintura.

Prepararon más de 50 preguntas, algunas de las cuales se enfocaban sobre asuntos que los curadores usualmente evitan abordar, como: ¿Cuanto cuesta la pintura? ¿Fue alguna vez falsificada? ¿Existen errores en la pintura? Otras en cambio, eran artísticamente más tradicionales: ¿Por que Rembrandt pintó ese tema? ¿Quiénes eran los personajes de la pintura? ¿Que técnica utilizó Rembrandt en esta obra?

En una sala, junto a la galería que exponía la pintura, los curadores empapelaron las paredes con esas preguntas (y respuestas). Los visitantes debían pasar a través de dicha sala antes de entrar a la galería.

El curioso resultado fue que el promedio de tiempo empleado en ver la pintura, pasó de seis minutos hasta más de media hora. Los visitantes alternaban leyendo las preguntas y respuestas, y examinando la pintura. Dijeron que las preguntas los motivaban a mirar por más tiempo, con más detenimiento y a recordar más. Las mismas, les ayudaban a crear aún más ricas ideas y a ver la pintura de nuevas maneras. Como una serie de imanes, las preguntas atraían los pensamientos de los visitantes hacia frescas y nuevas ideas

¿Cómo pueden unas simples preguntas producir tales resultados?: Esencialmente, las preguntas sitúan al visitante en un marco mental de aprendizaje, estimulando su curiosidad.

Como reflexión final:

¿Como podría usted, utilizar las preguntas magnéticas en su organización?

MOTIVACIÓN

Motivación es lo que nos mueve a actuar en una dirección determinada en pos de un resultado.

Detrás de todas las conductas hay motivaciones que a veces no conocemos porque gran parte de ellas son inconscientes y aparentemente opuestas a las motivaciones conscientes, lo que sucede es que a través del impacto de la sociedad, de la educación y de todas las experiencias previas, se producen inconscientemente, conductas de huidas o de acercamiento que a veces resultan incongruentes. Existen técnicas que permiten reeducar al inconsciente, tales como evitar utilizar un lenguaje o un pensamiento negativo acerca de uno mismo, practicar meditación para la relajación física.

En un trabajo hay que tener en cuenta la pirámide de motivaciones que tiene cinco niveles:

- I. En el nivel mas bajo de la pirámide están las necesidades fisiológicas: alimentación, vestido, confort, etc.
- II. Luego vienen las necesidades de seguridad: deseo de seguridad económica, de seguridad social, profesional.
- III. Necesidades de pertenencia, de amor y de reconocimiento de los semejantes.
- IV. Necesidades de propia estima y de consideración de nivel social.
- V. Necesidades de desarrollo personal.

Esta pirámide se hizo teniendo en cuenta que el hombre es un ser “deseante” porque tan pronto como una necesidad es satisfecha, surge una nueva que la reemplaza.

ENIGMAS

Notas de los enigmas: Estos enigmas son una recopilación de varios que salieron a concurso en Mensa España. En ningún caso de mi invención.

Problema 1

Un rey encargó acuñar doce partidas de doblones de oro a doce orfebres diferentes. En cada partida había mil doblones, todos exactamente iguales y del mismo peso, ya que los orfebres habían seguido al pie de la letra las instrucciones del rey.

Un anónimo comunicante advirtió al rey de que uno de los orfebres era un bellaco que le intentaba engañar con una aleación que pesaba menos que el oro puro. Si un doblón auténtico pesaba cuarenta gramos, el falso sólo pesaba treinta y nueve.

El rey llamó a su presencia a todos los orfebres y dijo:

- "Uno de vosotros es un estafador. Mi oficial del tesoro pesará todos los doblones y descubrirá al farsante".

- "No es necesario, majestad -dijo el bufón de la corte-. Yo soy capaz de descubrir al falsificador con una sola pesada".

Y todos quedaron asombrados de la agudeza del bufón que cumplió su palabra.

¿Cómo fue posible?

(Asúmase que tenían balanzas que pesaban gramos)

Problema 2

Un campesino tiene un espléndido gallinero. Sabe que 30 gallinas empollan en 20 días 40 huevos en 4 gallineros.

¿Cuánto tiempo necesita para hacer que 60 gallinas empollen la misma cantidad de huevos en 5 gallineros?

Problema 3

En una habitación sin ventanas hay tres bombillas. Sólo puede accederse a ella por la puerta y la luz de las bombillas no se filtra hacia el exterior. Fuera de la habitación hay dos interruptores que encienden cada uno una bombilla (la tercera no puede encenderse).

Un sagaz detective debe averiguar cuál de las tres es la que no se enciende, pero sólo puede entrar en la habitación una vez y sólo puede accionar uno de los dos interruptores al mismo tiempo.

Problema 4

Un ganadero comprueba que tres de sus vacas podrían alimentarse durante dos semanas con la hierba contenida en dos hectáreas, más la que creciese en dicha superficie durante las dos semanas. También comprueba que dos vacas podrían alimentarse durante cuatro semanas con la hierba de dos hectáreas, más la que creciese en ella durante dicho tiempo.

¿Cuántas vacas podrá alimentar el ganadero durante seis semanas con la hierba contenida en seis hectáreas más la que creciese en ellas durante las seis semanas?

Problema 5

En un trayecto de autobús que consta de 25 paradas el precio del viaje cuesta 1 pta. para la primera parada, 2 para la segunda y así sucesivamente hasta la parada número 25, que cuesta 25 ptas.

En el inicio del recorrido sube un pasajero y entrega al conductor 25 ptas., y sin mediar conversación alguna, éste le entrega un billete para la parada número 25.

¿Cómo es posible que el conductor sepa con certeza que el pasajero va a la estación 25?

Problema 6

Un monje viajaba con un lobo, un cordero y una col. Al llegar a un río se topó con una barca para cruzarlo, pero era pequeña y sólo soportaba el peso del monje y de una de sus tres posesiones.

Puesto que el monje no podía dejar solos al lobo y al cordero porque el primero se comería al segundo, o al cordero y la col por el mismo motivo, ¿cómo se las arregló para cruzar el río en la barca, cargando cada vez con sólo una de sus riquezas (lobo, cordero o col)?

Problema 7

Una deliciosa y cremosa tarta de nata ha de ser repartida entre dos niños muy glotones. Cada niño presta la máxima atención para que su trozo de tarta no sea más pequeño que el trozo del otro niño. ¿Qué estrategia se debe seguir para cortar la tarta de manera que cada niño crea haber recibido, por lo menos, la mitad de ella?

Problema 8

En 1934, el coronel Sir Percival Hampstead resistía en un fortín del Baluchistán, al frente de una docena de lanceros de Bengala, el asedio de una horda de guerreros pashtunes.

Como estos veían que era imposible tomar la posición por la fuerza hicieron llegar a los sitiados un ejemplar de "The Times" en el que aparecía la noticia de que el Pashtuntan había firmado la paz con la Gran Bretaña. La resistencia de Sir Percival, en esa tesitura, era absurda.

Sin embargo, al ver la crónica de sociedad, leyó que su compañero de armas, "Alastair Edward Singleton decimoséptimo vizconde de Northumberland, héroe de la Primera Guerra Mundial, había iniciado la temporada de caza del zorro en sus propiedades, acompañado de lo más granado de la aristocracia del Norte de Inglaterra".

Sir Percival supo en aquel momento que el periódico era falso, pese a que a que las cacerías del zorro de Alastair Edward Singleton eran merecidamente celebradas año tras año.

El coronel y sus doce lanceros no depusieron su actitud hasta que, finalmente, fueron socorridos por un regimiento de húsares que pasaba por allí, y pudieron contar su historia. ¿Cómo pudo saber que aquel periódico era falso?

SOLUCIONES:

Problema 1

El bufón cogió una moneda del primer orfebre, dos del segundo, tres del tercero, hasta doce del duodécimo. Si todos los doblones hubieran pesado 40 gramos, el resultado de la pesada hubiera sido 3.120 gramos. La cantidad de gramos por debajo de este peso que dio la pesada indicó el número de monedas falsas contenidas en la pesada y, por tanto, al orfebre embaucador.

Problema 2

Las 60 gallinas tardarán los mismos 20 días en empollar 40 huevos, ya que los días de calor necesarios para que de un huevo salga un pollito es una constante, independientemente del número de gallinas disponibles y del número de gallineros en los que estuvieran distribuidas.

Problema 3

Antes de entrar a la habitación, el detective debe encender un interruptor y esperar el tiempo suficiente para que una de las bombillas se caliente. Al cabo de un rato debe apagar ese interruptor y encender el otro. Ahora ya puede entrar en la habitación y comprobará que hay una bombilla encendida (la correspondiente al segundo interruptor pulsado), otra apagada pero caliente (la correspondiente al primer interruptor) y otra apagada y fría, que es la que estaba buscando.

Solución alternativa: Dado que en el problema no se ponía un límite temporal, se ha dado también por válida esta solución: El detective pulsa un interruptor y se va. Al cabo de dos años vuelve, apaga el interruptor y enciende el otro, y se vuelve a ausentar por otros dos años. A su regreso puede entrar en la habitación y aquellas bombillas que tengan el filamento roto son las que se encienden. La que lo tenga intacto es la que no se enciende.

Problema 4

Este problema se le atribuye a Newton.

Se toma como unidad de medida la hierba que crece en una hectárea durante una semana y obtenemos:

- a) 3 vacas necesitan en 2 semanas la hierba de 2 hectáreas más 4 unidades.
- b) 2 vacas necesitan para su alimentación en 4 semanas la hierba de 2 hectáreas más 8 unidades.

Se deduce por a) que... c) 3 vacas necesitan en 4 semanas la hierba de 4 hectáreas más 8 unidades.

Se resta a) de c) y se divide por 4 y se determina que una vaca, en una semana, necesita la hierba de 1,5 hectáreas.

A partir de b) se deduce que 4 unidades equivalen a la hierba de una hectárea.

De c) se deduce que una vaca en 6 semanas requiere la hierba de 3 hectáreas, por lo que durante 6 semanas, corresponde a la hierba de 15 hectáreas de hierba, por lo que teniendo presente c), es suficiente para alimentar a **5 vacas** durante 6 semanas.

Problema 5

El conductor sabe con certeza que el pasajero va a la parada 25 porque éste le entrega el importe fraccionado de tal forma que no da lugar a dudas. Por ejemplo, 25 monedas de peseta o cuatro duros y cinco pesetas sueltas. Al disponer de moneda fraccionada, si quisiera ir a una parada anterior, le habría dado menos dinero

Problema 6

Primero cruza al cordero (quedan en la otra orilla la col y el lobo). Regresa y coge la col, dejando al lobo en una orilla y al cordero en la otra. Al llegar a la orilla donde está la col, coge ésta y deja el cordero, con el que se dirige hacia la orilla donde está el lobo. Deja al cordero y coge al lobo, al que pasa a la otra orilla, dejándolo junto a la

col. Sólo le falta regresar de vacío a la otra orilla a coger el cordero y habrá logrado pasar todos sus bienes a la orilla contraria sin peligro para ninguno de ellos.

Problema 7

Se les dice que uno debe cortar la tarta y que el otro debe escoger primero. Con esta estrategia nos aseguramos que va a ser cortada exactamente por la mitad.

Problema 8

En 1934 no había estallado todavía la Segunda Guerra Mundial, por lo cual nadie se refería a la Primera Guerra Mundial como tal, sino como la Gran Guerra. Por ello, Sir Percival pudo saber a ciencia cierta que el periódico era falso.

Las dos puertas del laberinto

Este enigma lo he sacado de la película Dentro del Laberinto. La protagonista tiene que salvar a su hermano de manos de los goblins, y para ello debe pasar primero el Laberinto. Pero cuando llega a la entrada ve que hay dos puertas cerradas, y en cada puerta la cabeza de un goblin. Después de saludar a la chica, los goblins le dicen que una de las puertas conduce a su hermano y otra a una muerte segura. También le dicen que uno de ellos siempre dice la verdad y otro siempre miente. Y que si quiere que ellos le diga la puerta correcta deberá hacerles una única pregunta a los dos, y con el resultado saber cual puerta es la correcta.

Recuerda a tus PJs, que no se trata de saber quien miente y quien dice la verdad. Si preguntas por ejemplo ¿cómo me llamo? y uno te dice tu nombre y el otro no, sabes quien miente y quien no, pero sigues sin saber cual es la puerta correcta.

La pregunta correcta es:

Si tú fueras el, ¿qué puerta me dirías que es la correcta?

Explicación:

Sabemos que uno dice la verdad y el otro miente. Y supongamos que la puerta buena es la **B** y la mala es la **M**. Pues bien, si por ejemplo se lo preguntas al que dice la verdad te diría que la puerta correcta es la **M** (ya que el que dice la verdad sabe que te diría la mala), y si se lo preguntas al que miente te diría también que es la **M** (ya que el que dice la mentira sabe que el que dice la verdad te diría la correcta, pero como este siempre miente te dice que te diría la mala)

Galimay

El Barquero.

Bueno, esto no es un enigma precisamente. Es una pequeña trampa que se le ocurrió a uno de nuestros master y que es muy graciosa (aunque al PJ no le haga mucha gracia). Ocurrió que en una de nuestras aventuras, teníamos ir a una isla en medio de un pantano infectado de dios sabe que. En la orilla había un barquero totalmente encapuchado sentado en una barca. El barquero parecía muy viejo y débil, y nos dijo que tenía la misión de llevar a todos los que quisieran a la isla. Así que nos montamos en la barca y el barquero empezó a remar. A mitad del camino el barquero pareció detenerse exhausto y nos dijo:

Lo siento caballeros, mis músculos ya no son los que eran, ¿podría ayudarme alguien a remar?

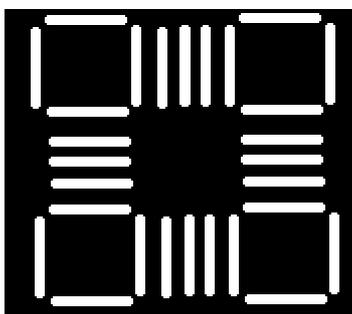
Solo hay un par de remos y el barquero cederá el sitio a quien quiera remar. Si alguien accede, un remolino mágico convertirá al personaje en un viejo barquero decrepito que moriría con el menor golpe, y al barquero anterior en el hombre que fue antes de ser convertido. Así se intercambian los papeles. No es posible cancelar esta maldición, el personaje solo volverá a ser quien es si alguien voluntariamente accede a coger los remos.

Francisco Javier Jimenez Trave

El Señor y el mayordomo.

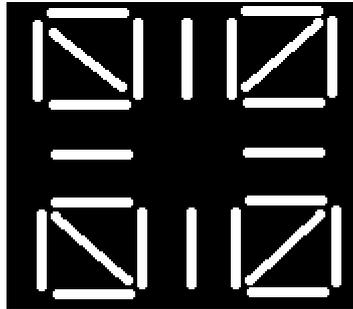
Este problema de lógica es muy popular y entretenido. Se hace generalmente con palillos pero tú se lo puedes dibujar a los PJs en papel si quieres. (con palillos gana en vistosidad)

Paso a contarte la historia. Esto era un Señor que en su bodega guardaba una colección especial de vinos. Estos vinos eran muy caros, y quería protegerlos de su mayordomo, pues creía que por la noche bajaba a la bodega a beber algo. Pues bien, este señor ideó un sistema de colocar las botellas para saber si faltaban alguna por la mañana. Las situó de la siguiente forma (donde cada raya es una botella):



Con este sistema, sabía que debía haber 11 botellas en cada lado y así saber si su mayordomo le había robado alguna. Pues bien, llegados a este punto, ¿cómo hace el mayordomo para beberse 4 botellas y que en cada lado siga habiendo 11 botellas?

Algunos pensareis que es imposible, pero no lo es, si colocáis la botellas de esta forma resolveréis el enigma.



El Cid Campeador.

El Testamento del árabe.

Este problema roza en las matemáticas, pero ya veras que dentro esconde mas que eso. Veréis, hubo hace mucho tiempo, un árabe que tenia tres hijos. Estaba a punto de morir, y por eso ordeno a sus hijos que se repartieran sus 11 camellos de la siguiente forma según constaba en su testamento:

La mitad para el primogénito

Una cuarta parte para el segundo

Una sexta parte para el tercero

Esto era un poco difícil, pues no querían estar partiendo los camellos por a trozos. A eso que estaban deliberando los tres hermanos en la calle, vieron acercarse a un sabio rabino montando en un camello. Cuando se acerco los tres hermanos le pidieron consejo sobre su problema.

-Si vuestro padre hubiera dejado doce camellos en lugar de once no habría problemas.

-Cierto, pero sólo tenemos once

-Pues bien, tomas mi camello para completar la docena y efectudad el reparto.

-Pero no podemos consentir que te quedes sin tu camello.

-No os preocupéis, que yo nada he de perder con la operación. -les asegura sonriendo el rabino

¿Como puede ser esto?. La resolución es muy sencilla si ves rápido lo que pasa. Si efectúas las cuentas sale que la mitad de 12 son 6, un cuarto son 3, y un sexto son 2. Pero 6+3+2 solo dan 11. Así que el rabino después de que los hermanos hagan las cuentas, coge su camello y se va.