

Cuadernos de educación

Inteligencia emocional: cómo aplicarla en la práctica docente

Autores: Roberto Colom y Manuel Froufe

Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

Introducción

La caracterización de la inteligencia emocional como una aptitud (Froufe y Colom, 1999) sugiere que es un error contraponer la gestión de las emociones a las capacidades habitualmente asociadas al concepto de inteligencia. Si algo ha puesto de relieve la investigación científica de la inteligencia es que existe un enorme número de aptitudes (Colom, 1995, 1998; Juan-Espinosa, 1997). No obstante, esa variedad de capacidades es compatible con la existencia de una inteligencia general común a todas ellas. Por consiguiente, la aptitud para gestionar de un modo inteligente las emociones sería distinguible de todas las demás aptitudes, pero también tendría elementos en común con ellas. En consecuencia, por lo que a la práctica docente se refiere, la promoción de la inteligencia emocional debe llevarse a efecto de un modo coordinado con la promoción de las demás capacidades (Salovey y Sluyter, 1998).

El siguiente es un ejemplo ficticio que no pretende reflejar ninguna realidad típica. Constituye simplemente un modo de introducir algunas ideas básicas sobre la gestión inteligente de las emociones en el aula.

El profesor propone desarrollar una clase basada en el diálogo. Como tema principal de la discusión sugiere el maltrato doméstico. Él mismo comienza aportando datos sobre las estadísticas de maltrato durante el año 1998. Esas estadísticas indican que el 90% de las víctimas de maltrato son mujeres y que los agresores suelen ser sus parejas. Añade a estas estadísticas el dato de que más del 50% de las mujeres agredidas vuelven a convivir de un modo estable con sus agresores. A partir de aquí, abre el turno de palabra. Levantan la mano Claudia y Óscar. El profesor le da el turno a Claudia. Ésta se expresa en los siguientes términos: «Está claro lo que esos datos nos indican: vivimos en una sociedad machista en la que la mujer sigue considerándose como un objeto al servicio del hombre; (elevando el tono de voz) la única manera que tenemos las mujeres de superar esa lacra social es formar una piña y hacernos independientes de los hombres, a la humillación responder con humillación, a la amenaza responder con la amenaza, y a la agresión responder con agresión. ¡¡En el fondo, los hombres son unos cobardes!!». Estas palabras de Claudia producen una enorme excitación en sus compañeras de clase. Comienzan a observarse gestos ostensibles de asentimiento y aprobación, así como algún que otro «así se habla», «es la pura verdad», «yo no lo hubiese dicho mejor».

Entre tanto, el profesor intenta calmar un poco los ánimos: «Claudia, creo que hemos entendido lo que en el fondo intentas decir, pero quizá ha sido innecesario cómo lo has expresado, el tono que has usado, y el nivel de generalidad de tus declaraciones. Te rogaría que intentaras plantear tu posición de un modo algo más constructivo. Creo que eso ayudaría a calmar un poco los ánimos y a que todos pudiésemos pensar un poco más friamente en el tema de hoy». Seguidamente, el profesor mira a Claudia por un instante, y le da la palabra a Óscar. Pero Óscar se niega: «Prefiero no hablar». El profesor va a articular algo, pero rápidamente Claudia lo impide: «Veis chicas, eso demuestra que ellos asumen su culpabilidad. Es claro y meridiano. Cobardes, como ya os decía antes. ¡¡Y empiezan pronto!! En cuanto cuestionas su estatus, esconden la cabeza bajo el ala, y esperan un mejor momento para atacarnos en el terreno en el que se sienten fuertes». Las compañeras de Claudia responden todas a una: «¡¡Esconden la cabeza, esconden la cabeza!!».

El profesor mira a uno y otro lado, se levanta, pide, ruega silencio. Por el raballo del ojo ve murmurar a los chicos de la clase que se miran rápidamente y comienzan a reunirse al final de la clase. Las chicas siguen entonando: «¡¡Esconden la cabeza, esconden la cabeza!!». Claudia sonríe satisfecha al profesor. Sus miradas están fijas. Éste no sabe qué está pasando. Los chicos están ya reunidos al final de la clase y las chicas se han reunido riéndose visiblemente de ellos. El profesor empieza a notar unas palpitaciones en las sienes, se le acelera el corazón, suda profusamente, sus globos oculares van de un sitio a otro, no sabe qué sucede. A voz en cuello, grita: «¡¡¡Silencio. Basta. Es suficiente. Se acabó!!!». Las caras de los chicos quedan fijos en el rostro enrojecido del profesor. Las chicas acallan de inmediato su eslogan, y miran también fijamente a la cara de su profesor. Éste recoge su material violentamente y abandona la clase dando un portazo tras de sí.

Promover la inteligencia emocional en el aula

Una de las premisas necesarias para promover que los alumnos desarrollen su inteligencia emocional, es que el docente desarrolle también su propia inteligencia emocional. Ello no debería sorprender, si tenemos en cuenta la vieja presunción de que *el profesor enseña en su práctica docente básicamente su propia personalidad*. Por tanto, la promoción y desarrollo de la inteligencia emocional en el aula, tanto del docente como del discente, debe producirse de un modo coordinado. El propio proceso de promoción potenciará un *respeto mutuo de las propias sensaciones*, facilitando de este modo la creación de ambientes positivos de aprendizaje.



FIGURA 1. ¿Qué lugar ocupa la inteligencia emocional en nuestra actividad docente actual, en nuestras aulas?





Se ha dicho que se puede llevar a un caballo a la fuente del conocimiento, pero está claro que no se le puede obligar a beber. Cuando los alumnos se sienten amenazados, dejan de aprender, por lo que el profesor debe conocer y estar atento a las señales del alumno que indican que se siente amenazado. Algunos alumnos viven como una amenaza que constantemente se les bombardea con conocimientos que no comprenden. En cambio, cuando el alumno se siente seguro con el profesor, se abre y dedica todas sus energías a aprender (Colum, 1997).

La inteligencia emocional del profesor constituye una de las variables que mejor explica la creación de un aula emocionalmente inteligente. Y su inteligencia emocional parece depender de cómo gestiona sus propias emociones, especialmente las de naturaleza negativa. El profesor no debería negar sus emociones negativas, sino ser capaz de expresarlas de un modo saludable dentro de la comunidad que construye con sus alumnos.

Algunas de las claves prácticas relacionadas con esta gestión emocional en el aula podrían ser las siguientes:

1. Identificar las propias sensaciones: preguntarse «¿cómo me siento?», responder comenzando las frases por «me siento...», y etiquetar a las propias sensaciones, no a los alumnos o a las situaciones.
2. Ser responsable: no culpar a los alumnos de las sensaciones propias. Hay poco tiempo entre los estímulos y las respuestas, de modo que ser capaz de tomar decisiones *sabias* en ese reducido período de tiempo constituye una de las claves de una gestión inteligente de las emociones.
3. Usar la propia penetración emocional para aprender sobre uno mismo. Las sensaciones negativas indican que no se ha logrado satisfacer determinadas necesidades emocionales. Si el profesor siente que no se le respeta, que no se le obedece, o que la situación se le ha ido de las manos, entonces necesitará sentirse respetado, obedecido, y con la situación bajo control. Ahora bien, los alumnos no están sentados en los pupitres para satisfacer las necesidades del profesor, sino que es el profesor quien está allí para satisfacer las necesidades de sus alumnos. Por tanto, el profesor debe intentar satisfacer sus necesidades no constructivas en otro lugar o dejarlas correr.
4. Procurar ampliar los márgenes de lo aceptable. Cuando el profesor se siente bien consigo mis-

mo, está más dispuesto a aceptar, tolerar, ser paciente, comprensivo y pronosticable. Ello favorece que los alumnos se sientan aceptados, aprobados, seguros, relajados, lo que, dicho brevemente, favorece su autoestima. Algo que el profesor no debería olvidar nunca es que *las emociones son contagiosas*; es como el amor, que no se busca ni se encuentra, sino que se contrae.

5. Una de las tareas más trascendentales del profesor consiste en ayudar a sus alumnos a etiquetar sus emociones. Debería enseñarles un vocabulario amplio de palabras con connotaciones emocionales, a expresar sus propias emociones, y a hablar de ellas abiertamente.
6. También debería ofrecerles posibilidades reales de elección, dando crédito a sus decisiones y pidiéndoles respetuosamente que le ayuden a satisfacer sus necesidades, si ello resulta posible y pertinente en el contexto del aula.
7. Respetar las emociones de sus alumnos es algo que el profesor debe cuidar especialmente, preguntándoles abiertamente por ellas. También debería esforzarse por validarlas, aceptarlas, comprenderlas, mostrar empatía, cuidar y preocuparse por ellas.
8. El profesor debe potenciar que los alumnos se pregunten activamente cómo se sienten y qué podría ayudar a mejorar.
9. Naturalmente, enseñarles a resolver sus propios problemas a través de la empatía y el respeto mutuo, resulta crucial.
10. Finalmente, el profesor podría evitar términos como «deberías», así como etiquetas subjetivas tales como «bueno/malo» o «cordial/bruto».
11. Estos diez componentes se podrían resumir en una regla básica para el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula: el respeto mutuo por las sensaciones de los demás. Ello supone necesariamente saber cómo nos sentimos y ser capaces de comunicar abiertamente nuestras sensaciones.

Las cosas van rodadas cuando los alumnos actúan voluntariamente, en lugar de hacerlo porque son coartados o amenazados de algún modo, por muy sutil que pueda ser. La escuela debería estar preparada para promover la auto-percepción emocional y la «alfabetización emocional». No basta con enseñarles a decir «me siento rabioso» o «me siento triste». Se le debe proporcionar al alumno un vocabulario preciso mediante el que expresarse, especialmente en lo relativo a las sensaciones negativas



que, por alguna razón, suelen ser más difíciles de comunicar de un modo respetuoso.



FIGURA 2. Las emociones deben ser comunicadas. Sin embargo, existen algunas pautas para poder expresar las emociones de un modo inteligente.

Cuando se enseña a los niños a expresarse, se les está ayudando a ser responsables de sus propias necesidades emocionales. Ello podría hacerse en dos fases:

1. Primero *identificar* sus sensaciones y necesidades.
2. Después estar preparados para *comunicarlas* abiertamente y hacerse entender.

Si logramos respetar sus sensaciones y ayudamos a los alumnos a manifestar un respeto explícito por lo que digan sus compañeros, ganaremos muchos enteros en nuestro propósito de contribuir a crear en el aula un mundo de relaciones basado en el respeto mutuo.

Una de las habilidades cruciales de la inteligencia emocional es la *empatía*. Esta empatía está fuertemente arraigada en los niños, pero es necesario que sea canalizada y potenciada, tanto en la escuela como en la familia. Una supervisión negligente del desarrollo del niño en estos dos contextos facilitará el languidecimiento de esa empatía, así como el incremento de hábitos antisociales de relación e interacción (Hare, 1993; Lykken, 1995).

Quizá sean algunos los hábitos que pueden cambiarse para promover la inteligencia emocional en la escuela. Así, por ejemplo, deberíamos acostumbrarnos a preguntar no sólo qué pasó en una determinada situación, sino cómo nos sentimos en ella. Ambos componentes son básicos para comprender *realmente* las situaciones.

Niños emocionalmente inteligentes

Igual que algunos niños aprenden matemáticas con más facilidad que otros, hay niños que son emocionalmente más inteligentes que otros. ¿Cuáles parecen ser las características de estos niños con mayor inteligencia emocional? De modo resumido, podríamos señalar las siguientes:

1. Aprenden más y mejor.
2. Presentan menos problemas de conducta.
3. Se sienten mejor consigo mismos.
4. Resisten mejor la presión de sus amigos.
5. Son menos violentos y más empáticos.
6. Se desenvuelven bien en la resolución de conflictos.
7. Son más felices, saludables, y tienen más éxito.

Podría decirse que estos son algunos de los «correlatos» de la actuación de la inteligencia emocional. Con todo, es especialmente interesante centrarse en la gestión emocional *per se*.

Así, por ejemplo, un interesante ejercicio que el profesor podría emplear con sus alumnos consistiría en pedirles una valoración (en una escala de 0 a 10) de cómo se sienten, respecto al propio profesor, en las siguientes categorías:

Categorías	Escala de valoración
Aceptados	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Controlados	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Temerosos	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Criticados	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Juzgados	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Admirados	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Respetados	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Apoyados	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Comprendidos	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Valorados	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

TABLA 1. Categorías y escala de valoración del profesor por parte de sus alumnos.

Con las respuestas obtenidas, el profesor no debería caer en la tentación (muy fuerte) de defenderse o de poner en tela de juicio las valoraciones de sus alumnos. Más bien al contrario, debería esforzarse por contribuir a que sus alumnos se sintiesen confiados, necesarios, importantes, respetados, escuchados, seguros, apoyados, comprendidos, apreciados, libres y valorados.





Antes que intentar ser comprendido, el profesor debe procurar comprender. Debe mostrarse comprensivo y empático, y debe enseñar y modelar esas características tan preciadas de la interacción humana. Ello es especialmente importante si atendemos al hecho de que *los niños son «esponjas emocionales»*. Esta capacidad de absorción que manifiestan los niños debe cuidarse: el profesor debe ser consciente de sus expresiones faciales y del tono de su voz, puesto que llevan consigo poderosos mensajes emocionales. El profesor debe aprovechar que tiene un sentimiento negativo para enseñar a los niños que ese tipo de estados son normales y que no deben ocultarse: es normal admitir que uno se ha equivocado al reaccionar con ira o agresivamente.

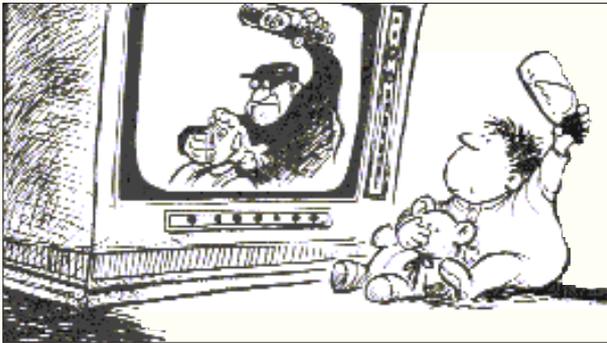


FIGURA 3. Los modelos contribuyen a explicar el tipo de conductas desplegadas por el niño, ¡aunque no hay por qué pensar que ello las justifica!

Si el profesor enseña usando su razón, con respeto y empatía, eso es lo que el alumno aprenderá a valorar con mayor probabilidad, aunque no necesariamente. Profesores y alumnos deben:

1. Aprender a etiquetar las sensaciones, no a las personas o las situaciones.
2. Analizar sus propias sensaciones, en lugar de las acciones o los motivos de los demás.
3. Acostumbrarse a preguntar a los demás cómo se sienten.
4. Tomarse tiempo para reflexionar sobre las propias sensaciones.
5. Identificar los deseos y temores.
6. Identificar las necesidades emocionales insatisfechas.
7. Ser responsables de sus emociones y de su felicidad. En este sentido, deberían evitar la creencia de que son los demás quienes son responsables de sus propias sensaciones.

8. No hay que esperar que los demás le hagan a uno feliz.
9. Expresar sus emociones y averiguar a quién le importan.
10. Desarrollar el valor para ser consecuente con las propias sensaciones.

Generalmente las sensaciones negativas constituyen una expresión de las necesidades emocionales insatisfechas, pero cada sensación negativa tiene un valor positivo. Tomar conciencia de las propias sensaciones es la clave del autoconocimiento y éste, a su vez, es la clave de los procesos de mejora.

Gestión inteligente de las emociones: niños y niñas

Las niñas suelen presentar un mayor rendimiento académico que los niños. A menudo se ha sugerido que ese mayor rendimiento podía deberse, en parte, a que las niñas hacen un mejor uso de su inteligencia, pero también a que tienen un mayor control sobre sí mismas, de sus impulsos, intenciones y objetivos inmediatos (Colom, 1998). Ello podría suponer que las niñas son más eficaces al emplear su inteligencia emocional. ¿Es así? Si lo es, ¿qué implicaciones tiene para la práctica docente?

Estudios de laboratorio e inventarios de personalidad.

Feingold (1994) ha publicado un extenso meta-análisis en la revista de mayor impacto en psicología, *Psychological Bulletin*, sobre diferencias de personalidad entre sexos (véase Colom, 1998, para mayores detalles). En él considera tanto estudios de laboratorio (realizados entre 1958 y 1992) como datos de estandarización de varios inventarios de personalidad (desde 1940 a 1992).

Este importante meta-análisis señala que, en promedio, los chicos parecen ser más asertivos y poseer mayor autoestima, mientras que las chicas se muestran más extravertidas, ansiosas, confiadas y cordiales. No parecen existir diferencias en ansiedad social, impulsividad, actividad, reflexividad, lugar de control y organización.

Con todo, las diferencias señaladas son bastante reducidas, exceptuando las favorables a las chicas en cordialidad y las favorables a los chicos en asertividad. Ello es consistente con la idea de que, en promedio, los chicos son habitualmente más *instrumentales*, mientras que las chicas tenderían a ser más *expresivas*, puesto que la asertividad y la



cordialidad son medidas prácticamente puras de instrumentalidad y expresividad, respectivamente.

Los resultados de este meta-análisis transmiten un importante mensaje: en promedio, las chicas tenderían a presentar una mayor facilidad para gestionar sus emociones, por lo que es posible que los modos de educar la emocionalidad inteligente pudiera ser distinta en alguna medida según el sexo. En este sentido, Hall (1978) revisó 75 estudios en los que se comparaba la habilidad de los chicos y de las chicas para juzgar las emociones a través de indicadores no-verbales (rostro, cuerpo y signos vocales). En un 84% de los casos se observó una mayor eficacia de las chicas. Ellas también parecían ser más empáticas que los chicos. Por consiguiente, es posible que los mismos métodos de alfabetización emocional no funcionen igual de bien en chicos y en chicas. Veamos seguidamente, como simple ilustración, algunos ejemplos sobre la gestión emocional en niñas y en niños.

Algunos ejemplos sobre la gestión emocional en chicas y chicos.

En nuestro primer caso, se pide a una persona, el Mensajero, que observe unas diapositivas diseñadas para provocar una reacción emocional. A una segunda persona, el Observador, que no puede ver las diapositivas, se le pide categorizar la respuesta emocional del mensajero observando su expresión facial. Los resultados indican que, generalmente, las chicas mensajeras comunican sus emociones con mayor efectividad a los observadores (Buck et al., 1974).

El segundo de los ejemplos procede de una serie de estudios en los que se midió la conductividad eléctrica de la piel y la tasa cardiaca. Esos registros psicofisiológicos sugerían que los chicos tendían a interiorizar las emociones, mientras que las chicas las exteriorizaban con relativa facilidad. El proceso de interiorización supone una mayor reacción fisiológica y una menor reacción visible (conductual), mientras que el proceso de exteriorización conlleva una menor reacción fisiológica y una mayor reacción visible.

Finalmente, en las investigaciones realizadas por Harter (1975 a y b) se exploraron dos conceptos clave: la motivación para resolver un problema y la necesidad de aprobación. La motivación para resolver un problema se definió como el deseo de resolver problemas complejos simplemente para descubrir cuál era la solución. Harter valoró el grado de motivación calculando el tiempo empleado por

el sujeto para resolver dos tipos de tareas: resoluble con facilidad e irresoluble. La necesidad de aprobación se valoró comparando el tiempo dedicado a resolver la tarea cuando se trabajaba aisladamente o en presencia de un experimentador que iba dando mensajes verbales positivos. Se observó que el rendimiento de las chicas estuvo influido por la presencia del investigador, lo que fue considerado como signo de una mayor expresividad.

En suma, estos tres ejemplos parecen indicar que, efectivamente, las chicas poseen una mayor facilidad para gestionar sus emociones. Si esto es así, probablemente, promover la inteligencia emocional a través de la práctica docente exigirá al profesional de la educación la capacidad de adaptarse a sus alumnos según su sexo. Sin embargo, debemos aprovechar esta afirmación para transmitir una importante nota de precaución: no necesariamente un chico tenderá a interiorizar sus emociones por el hecho de ser chico, ni necesariamente una chica tenderá a exteriorizar con facilidad sus emociones por el hecho de ser chica. Por tanto, ser chico o ser chica *solamente hace más probable* una mayor facilidad o dificultad para exteriorizar las emociones, pero en ningún caso asegura que esto vaya a ser así (Colom, 1998).

El papel de los agentes sociales.

Las evidencias observadas en el segundo ejemplo recién descrito se han interpretado en los siguientes términos: en nuestra sociedad, los chicos tienden a interiorizar las emociones, mientras que las chicas las exteriorizan con relativa facilidad. Seguramente esta diferencia de sexo en emocionalidad es resultado de un proceso de socialización diferencial. De hecho, en el período preescolar apenas hay diferencias, pero éstas se pronuncian a medida que los niños van creciendo (Buck et al., 1974).

Una de las preguntas que ha perseguido a los investigadores desde que se comenzaron a estudiar las semejanzas y diferencias entre sexos, es la relativa a sus causas. Es decir, ¿se deben a un proceso de socialización? ¿Contribuye en algo la naturaleza? ¿Existe una interacción entre naturaleza y socialización? Si es así, ¿de qué clase es esa interacción?

En el primer tratado sistemático sobre diferencias de sexo, las profesoras Eleanor Maccoby y Carol Jacklin (1974) concluyeron que no había evidencia suficiente sobre el trato diferencial de los chicos y las chicas por parte de los padres. Según los análisis de estas autoras, es cierto que los padres potencian



que sus hijos se interesen por cosas de chicos o de chicas, pero no hacen diferencias al controlar la agresión, la dependencia o el logro de metas. Tampoco están convencidas estas autoras de que los datos científicos sean congruentes con la creencia popular de que los chicos imitan los modelos de los varones y las chicas los modelos de las mujeres.

No obstante, Block (1976) criticó estas conclusiones, puesto que, según él, (a) en la mayor parte de los estudios revisados por Maccoby y Jacklin (1974) solamente se analiza la conducta de niños demasiado pequeños, es decir, cuando todavía no se han podido manifestar completamente las influencias sociales, y (b) una gran parte de los estudios exploran solamente las relaciones madre-hijo, pero existen sospechas, según Block, de que el padre marca más la diferencia en el proceso de socialización.

Por tanto, quizá la conclusión más centrada sobre las causas de las diferencias de sexo en este tipo de características psicológicas, es que todavía no está clara la influencia del proceso de socialización. Además, buena parte de los datos sugieren (Colum, 1998) que: 1) las similitudes entre los sexos son mayores que las diferencias —esta evidencia a la que ha llegado la psicología científica ha rebatido un viejo estereotipo; 2) las diferencias de sexo de carácter emocional dependen bastante de la situación; 3) la mayor parte de los estudios sobre diferencias de sexo han usado muestras de clase social media, por lo que generalizar puede ser imprudente.

Conclusión

Claudia se dirige al final de la clase y llama a un lado a Óscar. «Siento mucho lo que ha pasado. Sólo quería calentar el diálogo, pero la situación se me ha ido de las manos». Tras mirar durante algunos segundos a su hermana, Óscar la abraza, sonríe y ambos se dirigen a la mesa del profesor. Una vez allí, Óscar habla dirigiéndose a la clase: «Claudia desea disculparse. Ha metido la pata. Mientras os habla voy a ver si puedo calmar los ánimos del profesor».

Regresa minutos después acompañado por un profesor cabizbajo y de andar cansino. No eleva la mirada del suelo cuando llega y se queda apoyado en el quicio de la puerta. Claudia empieza a hablar: «Profesor, me gustaría pedirle disculpas. Mi hermano Óscar y yo planeamos ayer una novatada para usted. Sabíamos que empezaba hoy a dar clase y nuestro tutor nos había anunciado que le encantaban los diálogos. Óscar y yo habíamos previsto organizar un diálogo algo acalorado, independientemente del tema, para ver cómo reaccionaba usted. Pero las cosas se han salido de tono y quisiéramos pedirle disculpas».

«Soy yo quien debe pedir disculpas. Todos habéis podido ver mi absurda reacción. He actuado mal, no he sabido comprender lo que estaba pasando, y os he fallado. No volverá a pasar. Es lógico que las emociones afloren sin control con temas como el que os he propuesto. Debería haberlo considerado antes de entrar hoy en la clase y haber previsto vuestras posibles reacciones. He cometido el error de suponer que podíamos dialogar sobre ese tema de un modo racional y frío. De verdad que lo siento».

La inteligencia emocional no sólo puede, sino que debe promoverse a través de la práctica docente. Aquí se han aportado algunas pistas sobre cómo hacerlo. Ahora bien, el educador no debería esperar el libro de «recetas» que permite promover la inteligencia emocional en el aula. La peculiar relación que se establece entre el profesor y sus alumnos obliga a reconstruir las pautas de promoción a la medida de esa relación particular.

En este sentido, desarrollar la inteligencia emocional de los alumnos no es igual a enseñarles a multiplicar. Aprender a multiplicar exige emplear unas aptitudes y adquirir unos determinados conocimientos, pero la aptitud para gestionar inteligentemente las emociones supone algo sustancialmente distinto a las operaciones implicadas en la multiplicación. Esa, quizá, sea una de las razones por la que los profesionales de la educación siempre han admitido la importancia de las emociones, pero realmente han sido pocas las veces que se han puesto a trabajar en programas de investigación masivos dirigidos a estudiar las variables implicadas en su gestión inteligente. La tarea es lo suficientemente compleja como para convertirse por sí misma en un poderoso agente disuasor. Con todo, han existido importantes excepciones a esta tendencia, por ejemplo, la línea de investigación de S. Santostéfano (1990) en Estados Unidos, y de la profesora María Ángeles Quiroga (1996, 1997) en España.

Las nuevas investigaciones que se están llevando a cabo en la actualidad transmiten un mensaje de esperanza. Es posible estudiar de un modo formal la inteligencia emocional, y, por tanto, será posible llegar a averiguar cuáles son verdaderamente sus componentes relevantes en general y en lo que a la práctica docente se refiere. El antiguo escepticismo de los clásicos se está convirtiendo en un estar a la expectativa, lo que es signo inequívoco de que algo está cambiando.

Por tanto, la cuestión no es ya si es posible estudiar los componentes de la inteligencia emocional, sino cuándo estaremos en disposición de proporcionar un conocimiento sólido sobre esta importante dimensión de la inteligencia humana.



REFERENCIAS

BLOCK, J. (1976): «Assessing sex differences: issues, problems, and pitfalls». *Merrill-Palmer Quarterly*, 22, 283-308.

BUCK, R.; MILLER, R. y CAUL, W. (1974): «Sex, personality and physiological variables in the communication of affect via facial expression». *Journal of personality and social psychology*, 30, 587-96.

COLOM, R. (1995): *Tests, inteligencia y personalidad*. Madrid: Pirámide.

COLOM, R. (1997): *Capacidades humanas*. Madrid: Pirámide.

COLOM, R. (1998): *Psicología de las diferencias individuales. Teoría y práctica*. Madrid: Pirámide.

FEINGOLD, A. (1994): «Gender differences in personality: a meta-analysis». *Psychological bulletin*, 116, 3, 429-56.

FROUFE, M. y COLOM, R. (1999): «Inteligencia racional vs. inteligencia emocional. Una nueva polémica en la psicología de las competencias». *Cuadernos de pedagogía*.

GOLEMAN, D. (1995): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

HALL, J. (1978): «Gender effects in decoding non-verbal cues». *Psychological bulletin*, 85, 845-57.

HARE, R. (1993): *Without conscience*. New York. Pocket Books, Simon and Schuster.

HARTER, S. (1975 a): «Developmental differences in the manifestation of mastery motivation on

problem-solving tasks». *Child development*, 46, 370-78.

HARTER, S. (1975 b): «Mastery motivation and the need for approval in older children and their relationship to social desirability response tendencies». *Developmental psychology*, 11, 186-96.

JUAN-ESPINOSA, M. (1997): *Geografía de la inteligencia humana: las aptitudes cognitivas*. Madrid: Pirámide.

LYKKEN, D. (1995): *The antisocial personalities*. New York: LEA.

MACCOBY, E. y JACKLIN, C. (1974): *The psychology of sex differences*. Stanford, CA. Stanford Univ. Press.

QUIROGA, M.^a A. (1996): «Modos de conocer en el aula: la perspectiva de los controles cognitivos». *Actas del III Simposium de Psicología Educativa*. Madrid: COSPA.

QUIROGA, M.^a A. (1997): «Psicopatología infantil y técnicas de intervención adaptadas a las diferencias individuales: la perspectiva de los estilos cognitivos». En M. JUAN-ESPINOSA; R. COLOM y M.^a A. QUIROGA, (Eds.): *La práctica de la psicología diferencial en educación, clínica y deportes*. Madrid: Pirámide.

SALOVEY, P. y SLUYTER, D. (Eds., 1998): *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books.

SANTOSTEFANO, S. (1990): *Terapia de control cognitivo en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.

