

Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva

VALENTÍN MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ
Universidad Complutense, Madrid, España

1. Preámbulo

Es bien conocido que la palabra “inteligencia” es polisémica y dista mucho de contentar a todos los psicólogos. Los autores que se han ocupado de la noción no se ponen de acuerdo en aspectos nucleares del concepto. Con todo, una de las expresiones que ha hallado en nuestro tiempo mayor popularidad es la de “inteligencia emocional”. Entre los aspectos positivos, aportados por los trabajos que han analizado con desigual acierto la cuestión, merecen destacarse tanto el énfasis otorgado a la imbricación de los procesos cognitivos y afectivos como a la democratización de la inteligencia, otrora restringida a una comunidad elitista¹. Pues bien, en este artículo se reflexiona sobre esa trabazón, así como sobre sus implicaciones para la transformación positiva de la educación escolar.

La educación afectiva en la escuela nace de la necesidad de atender íntegramente a la persona. Durante largo tiempo se ha descuidado la vertiente emocional, lo que pone de manifiesto la notoria deficiencia de la institución escolar. Es muy posible, además, que esta carencia formativa se haya traducido en un incremento de la desorientación personal.

Se va reconociendo muy despacio la trascendencia de la educación de la afectividad, pero siguen siendo insuficientes los esfuerzos por desarrollar programas formativos sistemáticos y rigurosos. Si bien en este artículo se ofrecen algunas recomendaciones prácticas dirigidas a educadores, es totalmente necesario seguir esclareciendo qué tipo de conexión hay entre razón y emoción, y cuáles son los procedimientos pedagógicos acreditados que permiten impulsar su desarrollo armónico y saludable. En este sentido, hay que desear que se produzcan significativos avances en la comprensión de la *inteligencia afectiva* que posibiliten el ulterior enriquecimiento de la formación humana.

2. El estudio de la inteligencia desde la Psicología

La psicología científica se ha ocupado de estudiar la inteligencia, destacando, en particular, destacan tres enfoques a los que nos referimos sucintamente:

¹ Kincheloe (2004, 24-25) señala a este respecto que cuando se extienden los límites de la inteligencia, se experimentan cambios espectaculares en las percepciones sobre la capacidad de aprendizaje de aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de la comunidad de los inteligentes. A lo que me animo a agregar que las modificaciones valorativas respecto a esas personas habitualmente arrumbadas no son únicamente de naturaleza cuantitativa, sino también cualitativa. De hecho, el *movimiento de inteligencia afectiva* que propugno desde hace años no pretende sólo que se reconozca la capacidad de “aprendizaje libresco” de educandos generalmente poco atendidos por nuestras instituciones escolares, sino también que se fomente en la escuela un genuino “aprendizaje vital”.

- 1) La *perspectiva diferencial*, que se interesa por las diferencias interindividuales en el comportamiento inteligente, hasta el punto de que cabe preguntarse, por ejemplo, en qué medida hay diferencias intelectuales atribuibles al género, la raza o la cultura. Desde que en el siglo XVI Juan Huarte de San Juan, en su *Examen de ingenios para las ciencias*, analizase las desemejanzas personales en capacidad, hasta hoy, se han realizado numerosos progresos en este ámbito, pero sigue sin haber acuerdo unánime en la influencia de la herencia y el ambiente sobre la inteligencia, el número de aptitudes, etc. Este enfoque contribuyó a la construcción y difusión de numerosos tests, que permitían conceder a cada sujeto un valor numérico, el popular *cociente intelectual* (C.I.), siempre controvertido y que ha dado lugar a no pocos abusos clasificatorios y a injustas discriminaciones académicas, sociales, económicas, etc., como ha denunciado, entre otros, Gould (1997). Sin restar mérito a estas pruebas, hay que evitar la “fiebre psicométrica” y su utilización inadecuada.

El enfoque diferencial también se interesa por las aptitudes, pues se pretende elucidar si la inteligencia es una aptitud, varias o ninguna (Yela, 1987, p. 22). Este mismo psicólogo (1995, pp. 39-42) nos recuerda que la utilización de las mejores técnicas estadísticas permiten contemplar la inteligencia como una multiplicidad de aptitudes distribuidas en numerosos niveles de complejidad, es decir, como una estructura *jerárquica* que ha sido verificada repetidamente desde Spearman y Thurstone hasta Vernon, Cattell, Horn, etc. A pesar de las distintas versiones ofrecidas por los autores, la *metáfora de la pirámide* es útil para ilustrar la estructura jerárquica de la inteligencia. De acuerdo con este tropo, el factor general de inteligencia “g” ocuparía la cúspide, mientras que las demás aptitudes se distribuirían en niveles sucesivos inferiores en función de su especificidad.

- 2) Grosso modo, el *enfoque cognitivo* se ocupa de las estructuras y procesos mentales de la actividad inteligente. Las distintas versiones de esta perspectiva comparten el interés por la mente, al igual la utilización de la *metáfora del ordenador*. La psicología cognitiva se interesa por el *software* mental, pues intenta comprenderlo, explicarlo y, en lo posible, mejorarlo. Desde este punto de vista, la inteligencia es un sistema complejo que permite tratar la información simbólicamente y que está integrado por múltiples procesos mentales encaminados a alcanzar una meta. Como indica Sternberg (1992, p. 22), los teóricos cognitivos destacan sobre todo las series de procesos implicados en la atención selectiva, el aprendizaje, el razonamiento, la solución de problemas y la toma de decisiones.

La psicología cognitiva estudia de qué forma se adquiere, registra, conserva y recupera la información. Se observa, asimismo, una creciente atención a la “metacognición”, que se refiere al conocimiento y control de la cognición del sujeto. Este conocimiento de los propios procesos de pensamiento favorece la autorregulación del aprendizaje y la conducta.

- 3) El *enfoque evolutivo*, por su parte, se ocupa principalmente del origen y desarrollo de la inteligencia a lo largo de la vida. Por supuesto, cabe distinguir entre evolución filogenética y evolución ontogenética. La primera estudiaría la génesis y el desarrollo evolutivo de la inteligencia en las especies y, particularmente, en el hombre. La segunda analiza el desarrollo individual de la inteligencia, desde el momento de nacer y aun desde la época prenatal. En esta línea de trabajo ontogenético destaca por su sistematización la teoría

piagetiana, aunque hay que lamentar, de acuerdo al tema que nos ocupa, la escasa difusión de sus estudios sobre el paralelismo del desarrollo intelectual y afectivo. El lector interesado puede hallar una síntesis comentada en Martínez-Otero (2003).

Los datos y hallazgos de los distintos enfoques pueden integrarse y resumirse, como dice Yela (1987, pp. 23-25), en tres afirmaciones que pasamos a examinar:

- 1) La inteligencia no es simple, sino compleja.
- 2) La inteligencia no es fija, sino modificable.
- 3) La inteligencia no actúa de forma autónoma, sino integrada en la personalidad.

1. La inteligencia no es simple, sino compleja

La inteligencia es unitaria (sistema) y múltiple (numerosas aptitudes). La inteligencia es una estructura de múltiples aptitudes, desde la general, que interviene en casi todo, hasta las más vinculadas a cada situación particular, pasando por aptitudes de amplitud variable. Esta afirmación es particularmente relevante de acuerdo al fin que nos guía en este trabajo. Frente a enfoques que defienden la parcelación de la mente, me adscribo a la perspectiva que admite cierta autonomía y especificidad en la esfera intelectual y que reconoce, a la vez, la relativa interdependencia de las capacidades.

Es cierto que algunas formulaciones considerablemente distintas a la que defendemos han alcanzado gran difusión. Así, el psicólogo norteamericano Gardner ha desarrollado la interesante y popular teoría de las "inteligencias múltiples", cuya última versión incluye nueve "inteligencias": musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial.

Uno de los aciertos de esta teoría es reivindicar una mayor atención educativa para capacidades a menudo excluidas del sistema escolar, por ejemplo, las aptitudes interpersonal e intrapersonal. En este esfuerzo integrador del psicólogo norteamericano parece residir una de las claves de la rápida difusión de su teoría por el mundo escolar. Otra explicación de la expansión, en mi opinión aún más contundente, se descubre en el atractivo catálogo de inteligencias que presenta. Con tal colección, el que no se contenta es porque no quiere. Mas, no es éste el tipo de democratización intelectual que propugnamos, por tratarse de una simplificación complaciente y seductora que desgraciadamente, tras haber penetrado en los circuitos de la educación de consumo, se extiende por doquier. Frente a esta escisión y degradación de la inteligencia, a menudo maquillada de "cientifismo" y que apunta a la mentalidad y a la escuela superficiales, ha de alzarse robusta y fértil la genuina inteligencia humana, compleja y versátil, atravesada de sensibilidad e impulsora de progreso sociocultural y de concordia, la que parece que están pidiendo a gritos nuestras naciones. Tras esta breve interpolación agrego que Gardner (1998) lo que hace es elevar a categoría de inteligencia autónoma y ejecutiva lo que otros investigadores han denominado factor –fruto de la utilización del análisis factorial–, habilidad, capacidad o aptitud. Más allá del término que se utilice, lo verdaderamente importante es identificar la estructura diferencial de la inteligencia. En este sentido, aunque es justo reconocer las valiosas aportaciones de la teoría de las "inteligencias múltiples", me adscribo a la posición que defiende Yela (1987, p. 24); a saber, que la inteligencia es, a la vez, *una y múltiple*.

Desde un punto de vista neurofisiológico, Castelló (2001, pp. 133-135) ofrece algunos datos valiosos que resumo afirmando que la topografía cerebral sólo avala parcialmente los enfoques de la inteligencia

unitaristas y modularistas. Las investigaciones demuestran que el cerebro combina de manera compleja la *globalización* y la *localización*, lo que viene a apoyar el concepto de inteligencia *unificadamente diversa* que vengo defendiendo con vehemencia.

Los datos ofrecidos en la exposición tienen importantes implicaciones pedagógicas:

- 1) Es necesario promover el desarrollo global de la inteligencia.
- 2) Se abre el camino para la intervención educativa en cada aptitud concreta a través de métodos específicos.

Esta acción pedagógica bifronte asegura que todos los educandos alcancen una estructura intelectual mínimamente consistente, al tiempo que se cubre el campo propio de la singularidad de cada escolar, lo que sin duda nos permite avanzar en el proceso de personalización educativa.

2. La inteligencia se puede modificar

En lo concerniente a la estabilidad o modificabilidad de la inteligencia se han seguido dos posiciones diferentes centradas en el controvertido tema de la influencia de la herencia y del ambiente. Una es la que corresponde a autores que consideran que la inteligencia está determinada genéticamente desde la concepción y que el cociente intelectual (C.I.) no experimenta variaciones sustanciales. Desde esta óptica, la contribución que puede realizar la educación para modificar la inteligencia es mínima. Otra es la representada por autores que defienden la importancia del ambiente y que sostienen que se puede intervenir educativamente para mejorar la inteligencia.

Zanjamos la dicotomía que pudiera establecerse afirmando que la inteligencia depende tanto de la herencia como del entorno. Como bien dice Pinillos (1999, p. 640), no hay psicólogos serios que defiendan una posición unilateral sobre este punto, de ahí que la conjunción adversativa “o” (herencia o entorno) haya sido sustituida por una “y” (herencia y entorno). Por tanto, se abre la posibilidad de promover el enriquecimiento intelectual a través de un ambiente y una educación adecuados.

Son muy conocidos, a este respecto, algunos programas para mejorar la inteligencia como el Proyecto de Inteligencia “Harvard”, el Programa de Filosofía para Niños y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein, sobre los que el lector interesado encontrará abundante bibliografía.

3. La inteligencia está integrada en la personalidad

El hombre es estructura unitaria, totalidad integrada, por lo que no son admisibles los planteamientos que hacen peligrar la indivisibilidad de la inteligencia y del propio ser humano. Es preciso insistir en que la inteligencia no opera de modo independiente, sino integrada en la personalidad.

Cabe incluso avanzar en la argumentación anterior si recordamos el relevante papel del contexto social y cultural en el dinamismo de la personalidad y de la propia inteligencia. La Psicopedagogía de nuestro siglo, interesada en el estudio y desarrollo de la inteligencia, no debería pasar por alto este postulado, pues nos llevaría a una visión harto deformada de la cognición y del mismo ser humano. La

implicación educacional de nuestra posición es clara: el modelo escolar comprometido con el desarrollo de la inteligencia ha de tener en cuenta la realidad social y cultural² de los alumnos.

La persona tiene necesidades, intereses, sentimientos, circunstancias, etc., que es menester conocer para comprender el comportamiento inteligente. Estudiar la inteligencia sin tener en cuenta la situación, la afectividad o la historia personal conduce a una visión parcial de los procesos cognoscitivos. Por desgracia, esta es la perspectiva que han adoptado muchos investigadores que, confiados plenamente en el análisis y evaluación de los aspectos racionales, han pasado por alto, por ejemplo, el papel de la afectividad y del entorno. En el mejor de los casos, este enfoque de trabajo permite obtener conclusiones acertadas, aunque pobres y poco generalizables. A menudo se ha pretendido explicar qué es la inteligencia exclusivamente a partir de los resultados en los tests de cociente intelectual.

En mi opinión, en el ámbito del estudio y comprensión de la inteligencia sólo una visión integral de la persona permite conocer el “funcionamiento” intelectual. Naturalmente, se deben realizar investigaciones que se interesen por la dimensión cognitiva, siempre que no queden confinadas en sí mismas y que no soslayen que, a la postre, habrá que dar sentido a los hallazgos encarándose con la compleja realidad del ser humano. Lo contrario equivale a mecanizar y a enfriar la inteligencia, resultado de una interpretación extrema y errónea de la metáfora del ordenador.

Del rótulo que abre este apartado se deriva, además, una trascendente reflexión educativa: la necesidad de promover toda la personalidad. El énfasis que algunos enfoques pedagógicos han puesto en una concepción limitada de la inteligencia, por otro lado sobrevalorada pese a su pobreza, ha desembocado en un desequilibrio formativo caracterizado por la exclusiva atención a los procesos racionales y el descuido, por ejemplo, de la dimensión afectiva. La escuela del nuevo milenio tiene ante sí el reto de educar armónicamente, desde el respeto a las diferencias individuales, todas las vertientes de la personalidad. Si retomamos el tropo utilizado arriba cabe decir que se trata de caldear la inteligencia. Desde la pedagogía, son cada vez más las voces que coinciden en afirmar que si la institución escolar no cultiva todos los aspectos, esto es, si no se humaniza, se hipoteca el progreso y pervivencia de nuestra especie.

3. Concepto de inteligencia afectiva

Con brevedad defino la *inteligencia afectiva*³ como “la capacidad para conocer, expresar y controlar el pensamiento y la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones”. Hay en esta definición una significativa diferencia formal respecto a otra anterior (Martínez-Otero 2001; 2003, 65; 2004, 96), pues ahora he decidido referirme explícitamente al pensamiento, que en ocasiones anteriores omittía.

² Por otra parte, y de acuerdo a la libertad discursiva que me anima, quiero dejar bien claro que reconocer el valor de la realidad sociocultural del educando no es en absoluto incompatible con la búsqueda de la esencialidad de los constructos psicológicos. Hay autores que llevados por las deudas, la estrechez de miras o incluso la sincera convicción, niegan el posible equilibrio entre posiciones supuestamente antagónicas. Creo que frecuentemente es una polémica artificial y estéril avivada por intereses sectarios y sesgados de uno u otro signo que dañan gravemente la educación.

³ Aun cuando no descartamos hablar de “inteligencia emocional”, expresión que ha alcanzado mayor difusión, preferimos en estos momentos iniciales referirnos a la “inteligencia afectiva”, por dos razones principales. Una, porque se trata de una locución original libre de las connotaciones de otras formulaciones harto conocidas. Dos, porque el término ‘afectividad’ es más abarcador e incluye, entre otros fenómenos internos, las emociones.

También quiero llamar la atención sobre el hecho de que la *inteligencia afectiva* ni es neutra ni opera en el vacío. La inteligencia afectiva no queda al margen de los valores. Hay que recordar que los objetos son estimados en mayor o menor cuantía. Los valores son fruto del juicio que el sujeto realiza sobre las propiedades de los objetos y de la querencia que esta ponderación cualitativa suscita.

En la medida en que los valores pertenecen al dominio cognitivo-emocional, la educación de la inteligencia afectiva debe asumir el compromiso de ayudar al educando a organizar su sistema axiológico sobre fundamentos sólidos respetuosos de la condición humana. Se trata, pues, de que la persona conozca, reconozca y estime los valores. Aun cuando la *subjetividad* nos haga ser más o menos sensibles a los valores ha de enfatizarse la *objetividad* de los mismos, que brota de la propia realidad de los objetos. La afirmación realizada, además, nos aleja de posiciones relativistas y nos aproxima a valores universales, cuya identificación desborda las pretensiones de este trabajo.

Más allá de las reflexiones realizadas en torno a los valores, ha de señalarse que las implicaciones de la inteligencia afectiva cubren un amplio espectro que se inicia en la propia persona, con toda la riqueza y complejidad del paisaje racional y emocional, y se extiende a las distintas situaciones interhumanas y experiencias vitales; de hecho, la inteligencia afectiva repercute en todos los ámbitos de la vida: familiar, académico, laboral, social, etc. Por eso es menester desarrollarla desde la temprana infancia.

No se trata de un nuevo tipo de inteligencia que se suma a las largas colecciones que tenemos, sino de una necesidad. Partimos del supuesto de que la estructura intelectual está inevitablemente unida a la afectividad y aun a la moralidad. Como sostiene Zubiri (1991, p. 13), sentir e inteligir no sólo no se oponen sino que constituyen un único acto de aprehensión.

Lo que parece claro es que hay que cultivar la inteligencia afectiva, por más que se posean algunas habilidades cognitivas relativamente autónomas. La vida suministra numerosos ejemplos de personas consideradas muy inteligentes que, en momentos decisivos, son incapaces de ponerse en el lugar de los demás, que no reconocen los estados de ánimo propios ni ajenos y que no saben expresar lo que sienten. Por el contrario, otras personas, a pesar de obtener bajas puntuaciones en las tradicionales pruebas de cociente intelectual, se conducen con equilibrio y manifiestan una inclinación afectiva hacia los otros, a menudo en forma de simpatía, es decir, propenden a conmoverse espontánea y sinceramente con los sentimientos de los demás.

Estos casos y otros de mayor gravedad están muy extendidos y nos llevan a insistir tanto en la necesidad de revisar el concepto de inteligencia como de diseñar nuevos instrumentos de medida de esta facultad que tengan en cuenta el componente afectivo. Asimismo, dado que la inteligencia afectiva hay que cultivarla, se hace imprescindible modificar la educación actual –demasiado centrada en los contenidos y muy poco en la vertiente emocional–, en aras de la persona en su totalidad.

No quiero concluir este apartado sin aludir a dos psicólogos que han alcanzado gran notoriedad, no exenta de mérito. Me refiero a Goleman y a Gardner. Es frecuente que ambos sean citados como representantes del modelo de "inteligencia emocional"; sin embargo, entre ellos hay considerables discrepancias. Para Gardner (2001, pp. 203-204), por ejemplo, la noción de "inteligencia emocional", tal como la presenta Goleman (1997), es cuestionable en ciertos aspectos como cuando fusiona la inteligencia emocional con una pauta de conducta determinada. A este respecto, he de señalar que sin adscribirme

puntualmente a la tesis de Goleman, como se advierte incluso en la matización a la propia locución por él empleada, ni al rumbo que su propuesta parece haber adoptado, tampoco comparto las que me resultan endeble explicaciones de Gardner, como el hecho de no reconocer el entronque entre inteligencia y conducta. La inteligencia no puede quedar encerrada en sus propios límites, a no ser que, dejando a un lado su uso, sólo nos interese su exploración estructural. No es, desde luego, mi pretensión.

3.1. Naturaleza de la inteligencia afectiva

Dado que se ha definido sucintamente qué se entiende por *inteligencia afectiva*, conviene explorar con más detenimiento su naturaleza.

Un primer paso corresponde a la elaboración de un mapa de la inteligencia afectiva. A tal respecto, la reflexión y la revisión de literatura científica me llevan a describir tres tipos de competencias –cognitiva, afectiva y conductual– que constituyen la inteligencia afectiva y que poseen valor operativo para su mejora:

- **COMPETENCIA COGNITIVA:** Es la capacidad para utilizar el pensamiento de forma eficaz y constructiva. Incluye los procesos mentales de comprensión, razonamiento, abstracción, resolución de problemas, aprendizaje de la experiencia y adaptación al entorno. Especialmente relevante es la metacognición o capacidad para pensar en la propia cognición y controlarla. En el marco de la inteligencia afectiva, la competencia cognitiva se caracteriza por una orientación prosocial, pues el conocimiento y la habilidad que se poseen tienden a reforzar los lazos interpersonales, es decir, la convivencia.
- **COMPETENCIA AFECTIVA:** Es la capacidad para reconocer, expresar y canalizar la vida emocional. Adquiere especial importancia el equilibrio personal, la autoestima y la empatía. También es importante la metaafectividad o capacidad del sujeto para conocer y gobernar los sentimientos que provocan los fenómenos afectivos. Este componente se refiere sobre todo a las habilidades que tiene el sujeto para comprender la afectividad y, en consecuencia, enriquecer la propia vida.
- **COMPETENCIA CONDUCTUAL:** Son las acciones que realiza el sujeto, a partir de su pensamiento y de su afectividad. La estructura cognitivo-emocional equilibrada y rica libera de la “robotización” y facilita la aparición de conductas positivas a nivel personal, escolar, profesional, social, etc. La planificación es básica para que no nos hallemos, más allá de lo imprescindible, en meros automatismos.

Aunque no hay acuerdo unánime en señalar los componentes de la inteligencia afectiva, entre otras razones porque es poco el tiempo que la comunidad científica lleva interesándose por esta cuestión, con frecuencia los autores que abordan el tema distinguen las tres vertientes descritas que, dicho sea de paso, operan entrelazadamente.

3.2. La inteligencia afectiva en la escuela

Es comúnmente aceptado que las personas con elevada inteligencia afectiva tienen más posibilidades de adaptarse a las situaciones y de obtener éxito en los proyectos. En el ámbito laboral, por

ejemplo, se está tomando conciencia de la importancia que la competencia cognitivo-emocional tiene en la satisfacción y el rendimiento en el trabajo, hasta el punto de que han surgido algunas iniciativas de formación empresarial encaminadas a promoverla en las organizaciones. En la institución escolar también se está reconociendo la trascendencia de la inteligencia afectiva, a pesar de que siguen siendo insuficientes los esfuerzos para cultivarla.

Los resultados obtenidos tras la aplicación de algunos programas encaminados a favorecer el aprendizaje social y emocional en algunas escuelas revelan que los escolares que han participado en el proceso se tornan más responsables, asertivos, colaboradores, comprensivos, eficaces, pacíficos, respetuosos, sensibles y prosociales que los alumnos que no han seguido ningún entrenamiento especial (Goleman, 1997, pp. 62-67). Estos hallazgos apoyan la idea de los beneficios individuales y colectivos de este tipo de destrezas que, por cierto, deben ejercitarse en todo tipo de alumnos, no sólo en los que muestran un comportamiento deficitario y, si es posible, desde la temprana infancia. El progresivo reconocimiento y afianzamiento de los orientadores en los centros educativos puede ser de gran ayuda para animar y mostrar a los educadores cómo desarrollar la inteligencia afectiva en el aula.

Propongo a continuación, sin pretensión de exhaustividad, algunas vías para desarrollar la inteligencia afectiva en la escuela:

- EL EJEMPLO DE LOS EDUCADORES: Los alumnos advierten lo que hacen y dicen los profesores, a quienes tienden a imitar. Aun sin querer, el comportamiento de los educadores se presenta ante los escolares como referencia o base de su conducta. La ejemplaridad de las acciones tiene gran impacto en el niño, especialmente en la forma de organizar la realidad y en el acercamiento a los otros y a cuanto le rodea. Un primer axioma ha de ser, por tanto, predicar con el ejemplo, pues es fácil que las conductas sean seguidas. La competencia cognitivo-afectiva del profesor influye en el crecimiento intelectual y emocional de sus alumnos.
- LA CONVIVENCIA CORDIAL: El ambiente que se vive en el aula ha de constituir un medio óptimo para el desarrollo de la inteligencia afectiva. El clima social más apropiado es el que se fundamenta en la cordialidad (del latín, *cor, cordis* = corazón), es decir, en la comprensión, el respeto, la confianza, la comunicación, la sinceridad y la cooperación. Junto al discurso verbal y las actividades programadas, es decir, lo que podemos llamar *educación patente* hay otra *realidad educativa latente* igualmente importante, en la que cabe incluir el gesto, la palabra de aliento, etc. Ambas modalidades formativas (explícita e implícita), por más que se presenten con desigual "visibilidad", constituyen la atmósfera que troquela al niño.
- UTILIZAR MATERIAL QUE FAVOREZCA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA AFECTIVA: Conviene aprovechar situaciones de la vida cotidiana, informaciones de actualidad, películas, etc. Las materias que integran los planes de estudio son adecuadas para trabajar la inteligencia emocional sin desligarla de los demás objetivos educativos.
- POTENCIAR EL RAZONAMIENTO: La confrontación de opiniones en un ambiente de reflexión y libertad contribuye a la mejora de la inteligencia afectiva. Hay que evitar, eso sí, caer en el relativismo y en el adoctrinamiento. La infusión de racionalidad desde la infancia ayuda a "poner los pies en la tierra", sin que ello tenga que suponer, en modo alguno, un cercenamiento de la creatividad, tan necesaria como poco valorada aún. La ejercitación en procesos lógico-racionales probablemente ayude a reducir las creencias infundadas de

naturaleza supersticiosa o esotérica, que a veces condicionan poderosamente, incluso en los adultos, las relaciones interpersonales. Es preciso favorecer en los alumnos la formación de conceptos sólidos, el enjuiciamiento crítico de la realidad, la curiosidad intelectual y el amor a la verdad.

No es tarea sencilla ofrecer recomendaciones válidas para todas las situaciones. Los educadores, según las circunstancias, deben hallar sus propios canales para cultivar la inteligencia afectiva. Lo que ha de quedar claro es que hay que adoptar una perspectiva científica, lo que es tanto como establecer objetivos y acción sistemática. Se sabe que la inteligencia afectiva favorece el aprendizaje, la maduración y el bienestar personal, por lo que hay que desear que en los centros escolares se tome conciencia de la necesidad de promover esta capacidad de los educandos como senda que permita avanzar hacia la autorrealización y la convivencia.

Conclusiones

En las páginas anteriores se ha defendido que la inteligencia humana es *una*, aunque *compleja*. No se niega, pues, que la inteligencia esté integrada por diversas aptitudes interdependientes, presentes de modo distinto en las personas. La *metáfora del árbol* resulta particularmente adecuada para acercarnos al concepto de inteligencia propugnado, por cuanto nos permite contemplar una planta cuyas raíces se hunden en la personalidad y que se eleva merced a un tronco común a todo comportamiento inteligente que se ramifica en aptitudes de especificidad variable. A partir de este tropo se pueden extraer otras conclusiones concatenadas:

- La inteligencia es *viva* y requiere cuidados para desarrollarse. Es preciso conocer la familia a que cada árbol pertenece, no sea que nos empeñemos en pedir “peras al olmo”.
- El reconocimiento de las diferencias individuales y de la necesidad de atención educativa respetuosa de la singularidad, no debe llevarnos a soslayar el calendario madurativo de nuestra especie en los primeros tramos del desarrollo. El proceso natural de crecimiento infantil, cualquiera que sea la vertiente en que nos centremos, ha de concordar con la estimulación proporcionada, de manera tal que ni se frene el desarrollo ni se perturbe por aceleraciones desmesuradas.
- La metáfora no debe tornarse engañosa y servir de excusa a actuaciones educativas regidas por la precipitación y ancladas en la idea de que hay “numerosas inteligencias” –autónomas y dotadas de poder ejecutivo–, que han de recibir atención formativa diferencial desde la cuna. Esta peligrosa concepción se extiende y puede dar lugar a categorizaciones prematuras sobre el tipo de inteligencia de cada escolar que desemboquen en programas educativos específicos que pasen por alto, según el *dibujo* que nos guía, el tronco y las ramas. La desigual presencia de aptitudes intelectuales en las personas, no es pretexto para desatender la estructura nuclear de la inteligencia.
- Es preciso cultivar un *minimum* para obtener un *maximum*, lo que equivale a decir que únicamente si se cuida el *tallo intelectual* es posible desarrollar alguna de las capacidades que de él se derivan. Por el contrario, el empecinamiento en que cada individuo ha de desplegar su

“particular inteligencia” nos conduciría en su interpretación extrema a la formación de “talentos retrasados”, esto es, sujetos muy dotados para una determinada actividad, pero deficientes en todas las demás. En cambio, la personalización educativa que propugnamos, desde la conciliación de un currículum común y a la par diversificado, aspira a fortalecer el sustrato intelectual y las aptitudes concretas que el educando tuviere.

Por otro lado, en la institución escolar hay cada vez mayor conciencia de la necesidad de promover la *inteligencia afectiva*, entendida aquí como forzosidad, no como un nuevo tipo de inteligencia que se agrega a las largas colecciones con que contamos. Desde nuestro punto de vista, cualquier acción educativa que aspire a tener éxito ha de partir de una revisión profunda de dicho concepto. Aún son numerosas las incógnitas que hay sobre la formación humana y, por lo mismo, el esclarecimiento de las relaciones entre razón y emoción puede ayudar en el noble empeño de mejorar la educación. De acuerdo con este planteamiento, en el trabajo que ahora concluye nos adentramos a explorar la naturaleza del módulo cognitivo-afectivo, al tiempo que brindamos claves pedagógicas para su desarrollo en un marco axiológico respetuoso de la dignidad personal.

Uno de los retos educativos de nuestro tiempo es el estudio del desarrollo cognitivo y afectivo a lo largo del curso vital que se traduzca en un diseño formativo diferencial según las etapas, aunque sin romper la unidad del proceso evolutivo. Es totalmente necesario cultivar la inteligencia afectiva y la afectividad inteligente, si no queremos limitar las posibilidades de dilatación personal. No estamos demandando un timocentrismo pedagógico, sino que se avance hacia una educación integral. Se requiere, por ello, una adecuada transformación formativa que tenga en cuenta la vertiente emocional del educando convenientemente entrelazada con la dimensión cognitiva. Por último, para que la educación de la *inteligencia afectiva* no quede abandonada a su suerte debe programarse a partir de fundamentos científicos. El análisis de las relaciones entre razón y emoción al que hemos dedicado este artículo es imprescindible si queremos conocer y mejorar el comportamiento humano.

Bibliografía

- GARDNER, H. (1998): *Inteligencias múltiples*. Barcelona, Paidós.
- (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós.
- CASTELLÓ, A. (2001): *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria*. Barcelona, Masson.
- GOLEMAN, D. (1997): *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- GOULD, S. (1997): *La falsa medida del hombre*. Barcelona, Crítica.
- HUARTE DE SAN JUAN, J. (1991): *Examen de ingenios para las ciencias*. Madrid, Espasa-Calpe.
- KINCHELOE, J. E. (2004): “Fundamentos de una psicología educativa democrática”, en KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, Sh. R., y VILLAVARDE, L. E. (comps.): *Repensar la inteligencia*. Madrid, Morata.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2001): “La inteligencia afectiva: concepto y mejora”, en *Comunidad Escolar*, n.º 690.
- (2003): “Proyección educativa de la inteligencia afectiva”, en *Revista Complutense de la Educación*, vol. 14, n.º 1, pp. 57-82.
- (2004): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, CCS, 2.ª ed.
- PINILLOS, J. L. (1999): *Principios de psicología*. Madrid, Alianza Editorial.
- STERNBERG, R. J. (1992): “Un esquema para entender las concepciones de la inteligencia”, en STERNBERG, R. J., y DETTERMAN, D. K. (coords.): *¿Qué es la inteligencia?* Madrid, Pirámide.

- YELA, M. (1987): "Psicología de la inteligencia: un ensayo de síntesis", en YELA, M. (dir.): *Estudios sobre inteligencia y lenguaje*. Madrid, Pirámide.
- (1995): "Nuevas perspectivas en la psicología de la inteligencia", en CALERO, M.ª D. (coord.): *Modificación de la inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención*. Madrid, Pirámide, pp. 25-47.
- ZUBIRI, X. (1991): *Inteligencia sentiente*. Madrid, Alianza Editorial.