

Proyección educativa de la inteligencia afectiva

VALENTIN MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

A pesar de que se vislumbra un cambio de rumbo, la educación de nuestros días posee un marcado carácter cognitivo. La vertiente afectiva continúa siendo la convidada de piedra en el currículum. La escuela del nuevo milenio no puede renunciar al reto de educar armónicamente, desde el respeto a las diferencias individuales, todas las vertientes de la personalidad. Aún no hay propuestas ampliamente aceptadas que guíen la praxis pedagógica encaminada a cultivar dicha dimensión y no son pocos los escollos que se encuentran iniciativas de esta naturaleza. En el presente artículo se analiza el concepto de *inteligencia afectiva*, en cuanto entramado de procesos racionales y emocionales que ha de recibir atención educativa. A tal efecto, se describe la perspectiva de Piaget acerca de las relaciones entre inteligencia y afectividad, y se brindan algunas claves pedagógicas que suponemos revertirán en una mejora del proceso formativo.

Palabras clave: inteligencia afectiva, desarrollo emocional, educación integral, proyección formativa.

ABSTRACT

Although it can be seen a change, nowadays education has got a strong cognitive feature. The affective trend continues being the forgotten subject in the curriculum. The new milenium school cannot give up the challenge of educating in harmony, from the respect to individual differences, all the aspects of one's personality. There are not any widely accepted propositions yet that can lead the pedagogical praxis wich is launched to cultivate such dimension, and the obstacles wich fiad initiatives of this kind aren't just few. In this article the concept of *affective intelligence* is analyzed as to a mixture of racional and emotional processes that has to receive educative attention. So, Piaget perspective is

described as the relationship between intelligence and sensitivity, and some pedagogical keys which are supposed to influence in an improvement in the educative process, are offered.

Key words: emotional intelligence, emotional development, integral education, formative projection.

I. Preámbulo

La palabra «inteligencia» es polisémica y dista mucho de contentar a todos. Los autores que se han ocupado de la noción no se ponen de acuerdo en aspectos nucleares del concepto. A la espera de ulteriores clarificaciones, una de las expresiones que han hallado en nuestro tiempo mayor resonancia popular es la de «inteligencia emocional». Entre los aspectos positivos aportados por los trabajos que han analizado con desigual acierto la cuestión merece destacarse el énfasis otorgado a la imbricación de los procesos cognitivos y afectivos. En este artículo se reflexiona sobre esa trabazón, así como en sus implicaciones educativas.

La formación afectiva en la escuela nace de la necesidad de atender íntegramente a la persona. El descuido durante largo tiempo de la vertiente emocional pone de manifiesto la palmaria deficiencia de la institución escolar y probablemente sea una de las causas que en la actualidad nos obligan a contemplar la extensión de la desorientación vital.

Aunque en los últimos tiempos se está reconociendo la trascendencia de la educación de la afectividad, siguen siendo insuficientes los esfuerzos por desarrollar programas formativos sistemáticos y rigurosos. Aquí se ofrecen, por lo mismo, algunas recomendaciones prácticas dirigidas a educadores. De igual modo, se expone la perspectiva de Piaget sobre el proceso de crecimiento emocional. Si bien el destacado autor suizo ha alcanzado gran popularidad por sus estudios sobre el pensamiento infantil; sus planteamientos acerca de las relaciones entre cognición y emoción apenas se conocen. El hecho de recoger sumariamente estas formulaciones no es fruto de nuestra aquiescencia, sino que responde sobre todo a la creencia de que pueden invitar a la reflexión e inspirar nuevos trabajos. En la actualidad es totalmente necesario seguir esclareciendo qué tipo de conexión hay entre razón y emoción, y qué procedimientos pedagógicos 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.

II. La inteligencia humana

No es tarea sencilla definir qué se entiende por «inteligencia», pues los sentidos que se dan a este término varían considerablemente según las escuelas psicológicas y los autores. Se calcula que hay varias decenas de interpretaciones distintas, algunas de las cuales mantienen entre sí mayor convergencia que otras. Nos hallamos ante un concepto plural y complejo, ya que dependiendo de los aspectos que se analicen y de los instrumentos y métodos de investigación utilizados se enfatizan unos aspectos u otros.

El concepto de inteligencia humana ocupa un lugar destacado en la psicología y ha dado lugar a numerosas controversias. A buen seguro, si se nos pregunta qué es la inteligencia todos daremos una respuesta; sin embargo, como queda dicho, los estudiosos de la noción no se ponen de acuerdo. De las distintas definiciones de inteligencia, ofrecemos algunas de las más habituales:

- Disposición para realizar con éxito determinadas tareas o actividades.
- Capacidad de adaptación a las exigencias del entorno (escolar, laboral, familiar, social, etc.).
- Capacidad de aprendizaje.
- Sistema complejo de procesos cognitivos.
- Capacidad para establecer relaciones complejas.
- Solución de problemas con proyección útil.
- Capacidad para manejar símbolos.
- Conjunto de aptitudes interdependientes.
- Rapidez, energía y rendimiento mental.
- Capacidad para manejar eficazmente información.

La lista anterior muestra con nitidez la polisemia del término «inteligencia», hasta el punto de que cualquier definición corre el riesgo de toparse con objeciones o matizaciones. Y por más que el camino resulte escabroso, es necesario esclarecer la naturaleza de la inteligencia, pues nos permitirá comprender mejor al ser humano.

III. El estudio científico de la inteligencia

El estudio científico de la inteligencia corresponde a la psicología y, en concreto, a tres enfoques: diferencial, cognitivo y evolutivo.

La *perspectiva diferencial* se interesa por las diferencias interindividuales en comportamiento inteligente. Así, 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. Sin restar mérito a estas pruebas, hay que evitar la «fiebre psicométrica».

El enfoque diferencial también se interesa por las aptitudes. Lo que se pretende elucidar es si la inteligencia es una aptitud, varias o ninguna (Pela 1987, 22). Este mismo autor (1995, 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.

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, así como 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, 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.

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 definitiva, como dice Yela (1987, 23), los datos y hallazgos de los distintos enfoques pueden integrarse y resumirse en tres afirmaciones:

- 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.

Siguiendo al autor citado (1987, 24-25) pasamos a examinar sumariamente los tres enunciados.

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.

Creo que uno de los mayores aciertos de esta teoría es reivindicar una mayor atención educativa para capacidades a menudo excluidas del sistema escolar, v.

gr., las aptitudes interpersonal e intrapersonal. Ahora bien, lo que hace Gardner (1998) es elevar a categoría de inteligencia 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, 24), esto es, que la inteligencia es, a la vez, *una y múltiple*.

Desde un punto de vista neurofisiológico, Castelló (2001, 133-135) ofrece algunos datos valiosos que resumimos:

- La estructura y organización del cerebro revelan una marcada especialización de ciertas áreas de este órgano en determinadas formas de procesamiento de la información. A pesar de la especialización, el cerebro funciona de una manera bastante global, lo que implica la acción coordinada de diversas áreas, particularmente en las actividades cognitivas complejas.
- Hay poca evidencia de la arquitectura cerebral centralizada, es decir, hay escasos indicios que apoyen un enfoque unitario de la inteligencia. El registro de la actividad neural por medio de sistemas de tomografía por emisión de positrones (TEP) demuestra la especificidad de determinadas áreas. No obstante, los mismos estudios que ofrecen estos datos sobre la especificidad cerebral, suelen destacar la importancia de las interconexiones cerebrales o funcionamiento global del mismo. Parece, pues, que en el cerebro se combinan de forma compleja las ubicaciones concretas y las interacciones entre áreas; de hecho, pueden resultar más significativas las comunicaciones entre zonas que la acción de las propias áreas. Textualmente: « A grandes rasgos, puede hablarse de la *especificidad* de ciertas áreas en relación con un tipo determinado de información u operaciones, pero difícilmente puede contemplarse su *exclusividad*». (p. 135).
- El cerebro ni se organiza en unidades independientes ni funciona de manera centralizada. Los datos revelan que la configuración del cerebro combina zonas especializadas —muy puntuales— con gran flexibilidad de conexión funcional, de acuerdo al azar y a las propias limitaciones del organismo y del ambiente.

Así pues, 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 que defendemos.

A mi juicio, los datos ofrecidos 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. Este doble objetivo permite personalizar la educación.

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:

1. Algunos autores 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.
2. Los autores que defienden la importancia del ambiente consideran que se puede intervenir educativamente para mejorar la inteligencia.

A decir verdad, la inteligencia depende tanto de la herencia como del entorno y, por lo mismo, cabe 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, de los que hay abundante bibliografía en español.

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.

El ser humano 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 encerradas 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 es mecanizar 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 algunas concepciones pedagógicas han puesto en una visión limitada de la inteligencia, por otro lado sobrevalorada, 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. 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.

IV. Concepto de *inteligencia afectiva*

Definimos con brevedad la *inteligencia afectiva*¹ como «la capacidad para conocer, expresar y controlar la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones» (Martínez-Otero 2000, 193; 2001; 2002, 83).

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 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.

Conviene hacer notar que 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, 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 centra-

¹ 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.

da en los contenidos y muy poco en la vertiente emocional—, en aras de la persona en su totalidad.

4.1. *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 competencia —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 planificación es básica para que no nos halleemos, más allá de lo imprescindible, en meros automatismos. 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.

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.

4.2. *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. Huelga decir que 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, 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 concatenadas 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. De la misma forma que el ejemplo positivo y rico cala en el educando y le orienta constructivamente ante sí mismo y los demás, el ejemplo negativo penetra en su ser y le arrastra hacia el error. La ejemplaridad de las acciones tiene gran impacto en el niño, especialmente en la forma de organizar la realidad y en el acerca-

miento a los otros y a cuanto le rodea. La seguridad o temor, el optimismo o pesimismo, las actitudes y valores, el modo de relacionarse, el tono vital, etc., dependen en buena parte de lo que durante la infancia se haya observado e imitado. Un primer axioma ha de ser, por tanto, predicar con el ejemplo, pues es fácil que las conductas sean seguidas. Los niños aprenden a expresar su afectividad observando cómo lo hacen los adultos más cercanos y significativos. 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 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. La riqueza emocional del clima escolar opera como poderoso adherente que condiciona la dirección que adopte la conducta infantil.
- *Utilizar material que favorezca el desarrollo de la inteligencia afectiva.*— Conviene aprovechar situaciones de la vida cotidiana, informaciones de actualidad, películas, etc. Hay que procurar que los alumnos tomen conciencia tanto del intimo (su propia cognición y afectividad) como del entorno. Las materias que integran los planes de estudio son adecuadas para trabajar la inteligencia emocional sin desligarla de los demás objetivos educativos. Coincidimos con Bisquerra (2000, 255), cuando afirma que la «educación emocional» debe impregnar todas las áreas académicas a lo largo de toda la escolaridad.

Dar por buena la afirmación de que no hay procesos afectivos ni racionales puros, nos lleva a enfatizar la posibilidad de caldear la «frialidad» de los contenidos o, lo que es igual, de excitar el ánimo del educando indiferente por medio de la búsqueda de las impresiones de armonía (incluso al explicar cómo se resuelve un problema matemático), de la conexión con sus intereses, actitudes, etc.

- *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 cerceamiento de la creatividad, tan necesaria como poco valorada aún. La ejercitación en procesos lógicoracionales probablemente ayude a reducir las creencias infundadas de naturaleza supersticiosa o esotérica, que a veces condicionan poderosamente, incluso en los adultos, las relaciones interpersonales. Hay personas cuyas acciones están regidas por interpretaciones carentes de todo fundamento que se nutren plenamente de la subjetividad y a menudo se ligan al «aquí y ahora», dé ahí que las generalizaciones sean inapropiadas, cuando no claramente peligrosas. 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 empresa fácil ofrecer recomendaciones válidas para todas las situaciones. Los profesores deben hallar sus propios canales para cultivar la inteligencia afectiva. En realidad siempre se ha hecho, aunque a menudo de modo inconsciente y con resultados imprevistos cuando no claramente adversos. Es preferible, pues, 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.

El éxito alcanzado por Piaget en el ámbito del desarrollo intelectual nos anima a presentar algunas de las contribuciones de este autor a la comprensión de las relaciones entre inteligencia y afectividad. Quizá la difusión de estos trabajos se traduzca, incluso entre los más escépticos, en una toma de conciencia sobre la necesidad de cultivar la inteligencia afectiva en la escuela.

V. Aportaciones de Piaget al estudio de las relaciones entre inteligencia y actividad

A menudo Piaget es conocido por sus aportaciones a la comprensión del desarrollo de la inteligencia. Su celebridad se debe en gran medida a los estudios sobre el pensamiento, pero apenas es mentado por sus contribuciones en el campo de la afectividad. Como se mostrará seguidamente son relevantes las aportaciones que el egregio suizo ha realizado al analizar las relaciones entre cognición y emoción en el transcurso del crecimiento humano.

Piaget (2001,31-32) muestra mediante una secuencia de estadios el paralelismo entre el desarrollo intelectual y afectivo. En la tabla que ofrece se distinguen dos periodos (antes y después del lenguaje) que incluyen tres estadios sucesivos cada uno y que corresponden a los comportamientos no socializados y socializados.

Tabla 1
Paralelismo entre el desarrollo intelectual y afectivo

INTELIGENCIA SENSORIOMOTORA	SENTIMIENTOS INTRAINDIVIDUALES
(No socializada)	(Acompañando la acción del sujeto cualquiera que sea)
I. Dispositivos hereditarios	Dispositivos hereditarios
— Reflejos — Instintos (conjunto de reflejos)	— Tendencias instintivas — Emociones
II. Primeras adquisiciones	Afectos perceptivos
Dependiendo de la experiencia y anterior a la inteligencia sensorio motora propiamente dicha: — Primeros hábitos — Percepciones diferenciadas	— Placeres y dolores ligados a percepciones — Sentimientos de agrado y desagrado
III. Inteligencia sensoriomotriz	Regulaciones elementales
(De 6 a 8 meses hasta la adquisición del lenguaje, alrededor del segundo año)	— (En el sentido de Janet): Activación, detención, reacciones de terminación con sentimiento de éxito o fracaso

Tabla 1 (continuación)
Paralelismo entre el desarrollo intelectual y afectivo

INTELIGENCIA VERBAL	SENTIMIENTOS INTERINDIVIDUALES
(Conceptual = socializada)	(Intercambios afectivos entre personas)
IV. Representaciones preoperatorias	Afectos intuitivos
(Interiorización de la acción en un pensamiento aún no reversible)	(Sentimientos sociales elementales, aparición de los primeros sentimientos morales)
V. Operaciones concretas	Afectos normativos
(De los 7-8 años a los 10-11 años) (Operaciones elementales de clases y de relaciones = pensamiento no formal)	Aparición de sentimientos morales autónomos, con intervención de la voluntad (lo justo y lo injusto ya no dependen de la obediencia a una regla)
VI. Operaciones formales	Sentimientos «ideológicos»
(Comienza a los 11-12 años pero sólo se alcanza a los 14-15 años): lógica de proposiciones libre de contenidos	— Los sentimientos interindividuales se duplican en sentimientos que tienen por objetivos ideales colectivos. — Elaboración paralela de la personalidad: el individuo se asigna un rol y metas en la vida social

Siguiendo el esquema expuesto en la tabla anterior, describimos sumariamente el desarrollo afectivo según Piaget (1973; 2001):

- El primer estadio corresponde a los *dispositivos hereditarios* (tendencias instintivas y primeras emociones). En él nos topamos con la dificultad derivada de la ambigüedad del término «instinto», que designa a la vez una *estructura* de reflejos coordinados encaminados a satisfacer una necesidad y una *tendencia* o elemento energético. Aunque esta ausencia de claridad lingüística complica la identificación de las tendencias instintivas, hay algunas propuestas taxonómicas en las que es fácil descubrir, por ejemplo, los instintos alimenticios, de defensa o de conservación. Sea como fuere, en esta fase se sitúan los impulsos instintivos elementales, así como los «reflejos afectivos» o emociones primarias. Las emociones están emparentadas con el sistema fisiológico de las posturas. Así, los

primeros temores infantiles pueden relacionarse con pérdidas de equilibrio o con bruscos contrastes entre un acontecimiento fortuito y la posición anterior.

- El segundo estadio está presidido por *los afectos perceptivos* o, lo que es equivalente, por los sentimientos ligados a las percepciones (placer-dolor, agradable-desagradable, etc., así como a los primeros sentimientos de éxito o fracaso). La vida emocional es una forma de ritmo que fluctúa entre la excitación y la inhibición o entre la alegría y la tristeza. En esta fase nos hallamos ante impresiones afectivas susceptibles de gradación y ligadas al funcionamiento o estimulación de determinados órganos. Este nivel emocional depende predominantemente de la propia actividad del niño y se caracteriza por una especie de egocentrismo² general. De hecho, el lactante se interesa sobre todo por su cuerpo, por sus movimientos y por los resultados de esas acciones. Se trataría, en cualquier caso, de un «narcisismo» sin Narciso, es decir, sin conciencia personal.
- El tercer estadio se caracteriza por la aparición de *los afectos intencionales*. Recuérdese que en esta etapa alcanza su pleno desarrollo la inteligencia sensoriomotora. Desde el punto de vista emocional, acontecen nuevas diferenciaciones que se mantienen en el plano intraindividual. Los principales logros afectivos son: 1) coordinación y esclarecimiento de intereses sobre la base de una incipiente «tabla de valores», y 2) comienzo de descentración o primer esbozo de afectividad dirigida hacia los otros, en la medida en que se traza la frontera entre el propio cuerpo y lo demás. Por tanto, esta tercera fase está presidida por la objetivación de los sentimientos que se proyectan sobre el mundo exterior. Se empieza a afirmar la conciencia del «yo» como polo interior de la realidad que se opone al polo externo. El sistema afectivo se torna más complejo y pasa necesariamente por este emergente y fundamental proceso diacrítico entre «lo de dentro» y «lo de fuera». La objetivación iniciada libera al niño de su egotismo y da entrada a los primeros «sentimientos morales» interindividuales. El repertorio emocional se incrementa y se traduce en simpatías o antipatías que se desarrollarán en el siguiente período.

² Acaso sería preferible hablar de *egotismo*. Como acertadamente dice Castilla del Pino (2000, 77), el egotismo concierne al sistema afectivo, mientras que el egocentrismo pertenece al cognitivo. Ambos convergen en dotar al sujeto, en este caso al recién nacido, de una consideración *subjetiva* del entorno, que explica sus relaciones con los objetos que lo componen

* * *

Hasta este momento hemos repasado con rapidez la evolución de la afectividad durante los tres primeros estadios (periodo preverbal). El cuadro presentado muestra a grandes rasgos la creciente complejidad de la vida emocional que, a su vez, discurre en paralelo con el desarrollo de las funciones cognoscitivas. En verdad, la formulación piagetiana defiende la constante interacción y dialéctica entre afectividad e inteligencia, las cuales crecen y se transforman solidariamente en función de la organización progresiva de la conducta. La separación entre emoción y pensamiento facilita la exposición y muestra su particular naturaleza, siempre que no se soslaye la unidad del comportamiento.

Nos adentramos a continuación en el segundo período —el verbal—, constituido igualmente por tres estadios. Con la aparición del lenguaje las conductas se modifican considerablemente en el plano afectivo y cognitivo. El niño podrá a partir de este momento reconstruir el pasado mediante el relato y anticiparse al futuro a través de la representación verbal. A nivel intelectual hay tres consecuencias esenciales: 1) un posible intercambio entre personas (principio de la socialización de la acción), 2) una interiorización de la palabra (aparición del pensamiento propiamente dicho instituido sobre el lenguaje interior y el sistema de signos), y 3) interiorización de la acción, que transita del terreno perceptivo-motor al de las imágenes y las «experiencias mentales». En el nivel afectivo, como enseguida se verá, hallamos transformaciones paralelas: desarrollo de los sentimientos interindividuales (simpatías y antipatías, respeto, etc.) y de una afectividad interior cuya organización es más estable que durante las tres primeras etapas. Concluimos estos breves comentarios intercalados recordando la relativa continuidad entre los dos períodos.

* * *

- El cuarto estadio coincide con los *afectos intuitivos* y el comienzo de *los sentimientos interindividuales*. La representación y el lenguaje permiten a los sentimientos adquirir más estabilidad y duración. Ahora se prolongarán más allá de la presencia del objeto que los suscita y se socializan, al igual que sucede con la inteligencia. En este nivel las tres novedades son: 1) el desarrollo de los sentimientos interindividuales, v. gr., simpatía y antipatía, 2) la aparición de los sentimientos morales intuitivos provenientes de las relaciones con los adultos, y 3) las regulaciones de intereses y valores, relacionadas con las del pensamiento intuitivo en general.

Comencemos examinando el primer aspecto. Desde el momento en que es factible la comunicación entre el niño y su entorno se desarrolla un sutil juego de simpatías y antipatías, que completará o diferenciará indefinidamente los sentimientos elementales de la fase precedente. Por lo general, se mostrará simpatía hacia las personas que satisfacen los intereses del sujeto y que lo valoran. La simpatía supone, pues, una valoración mutua y una escala compartida de valores que posibilitan los intercambios. La antipatía, por el contrario, surge de la desvaloración que, a su vez, suele derivarse de la ausencia de gustos comunes o de la carencia de un sistema compartido de valores.

La aparición de los sentimientos morales, por su parte, se relaciona con el respeto, que es una combinación de afecto y temor. Este segundo componente revela la desigualdad de la relación. Es suficiente con que los seres respetados den órdenes o consignas para que éstas sean interpretadas como obligatorias, engendrando así el sentido del deber. Los primeros sentimientos morales del niño son intuitivos, al igual que sucede con el pensamiento propio de este estadio. La moral de la primera infancia es esencialmente heterónoma, esto es, supeditada a la voluntad exterior, que es la de los seres respetados o de los padres.

En cuanto al interés, cabe definirlo como la prolongación de las necesidades: es la relación entre un objeto y una necesidad, pues el objeto se hace interesante en la medida en que responde a una necesidad. El interés se presenta por medio de dos aspectos complementarios. Es, por un lado, un regulador energético. A ello se debe, por ejemplo, que los escolares rindan más cuando algo les interesa. Por otro, el interés implica un sistema de valores, que el lenguaje coloquial denomina «los intereses» (en plural). Algunas actividades adquieren valor para el sujeto que se traduce en intereses, v. gr., hacia el dibujo, las imágenes, los ritmos, etc.

Con los intereses o valores relativos a la actividad propia están muy relacionados los sentimientos de autovaloración (superioridad o inferioridad). Los éxitos y fracasos de la actividad propia se registran en una especie de escala permanente de valores, hasta el punto de que, respecto a actividades futuras, los éxitos elevan las expectativas del sujeto y los fracasos las rebajan. De ello se deriva paulatinamente la formación de un juicio del sujeto sobre sí mismo y que puede tener gran repercusión en todo el desarrollo.

- El quinto estadio es el de los *afectos normativos*. La afectividad de esta etapa se caracteriza por la aparición de nuevos sentimientos morales y, principalmente, por una organización de la voluntad, que desembocan en una mejor integración del yo y en un mayor ajuste de la vida emocional. Los sentimientos morales de este estadio se superponen a los anteriores.

Son los sentimientos autónomos. El niño es ahora capaz de realizar evaluaciones morales personales que, en ocasiones, pueden entrar en conflicto con las de la moral heterónoma. Pensemos, por ejemplo, en el sentimiento de justicia. Si anteriormente la obediencia imperaba sobre la justicia, ahora la práctica de la cooperación entre niños y el respeto mutuo hace prevalecer la justicia distributiva. Antes de los siete años la verdadera regla era la de la tradición, a partir de esta edad el niño juega según el código tradicional, pero acepta la posibilidad de modificarlo.

Se puede afirmar que el respeto mutuo, que se diferencia progresivamente del respeto unilateral, conduce a una nueva organización de los valores morales. Implica una relativa autonomía de la conciencia moral personal y, en cierto modo, esta moral de cooperación es una forma de equilibrio superior a la moral de sumisión. A medida que se organizan los sentimientos se constituyen regulaciones, cuya forma de equilibrio final es la voluntad. La voluntad es el equivalente afectivo de las operaciones de la razón. La voluntad es una regulación de segundo grado, una regulación de regulaciones, al igual que la operación en el plano intelectual es una acción sobre las acciones. La expresión de la voluntad es la conservación de los valores y el acto de voluntad consiste en subordinar la situación dada a una escala permanente de valores.

- En el sexto estadio hallamos los *sentimientos ideales*. La vida afectiva de la adolescencia se afirma mediante la doble conquista de la formación de la personalidad y la inserción en el mundo social de los adultos. Así como la adolescencia se caracteriza por la elaboración de teorías, sistemas o doctrinas, y llegado el caso por la revisión de la ideología circundante en todas las vertientes, también en el plano afectivo aparecen novedades de la misma naturaleza, v. gr., sentimientos cuya meta son ciertos ideales. Si antes de esta etapa los sentimientos estaban ligados a las personas, ahora las personas siguen conservando gran importancia, pero en cierto modo mediatizan los valores ideales. En efecto, el adolescente apunta hacia los ideales. Es así como participa en la conciencia colectiva.

El adolescente se sitúa como un igual de los adultos, pero se siente distinto a ellos. Quiere superarlos transformando el mundo. Esto es lo que hace que sus planes de vida estén repletos simultáneamente de sentimientos generosos o proyectos altruistas y de sorprendentes megalomanías. La adaptación social se producirá cuando el papel de reformador ceda el turno al de realizador.

* * *

Este recorrido por el desarrollo afectivo desde la perspectiva piagetiana muestra el gran paralelismo entre las vertientes cognitiva y afectiva. En cada uno de los dos planos, el desarrollo se realiza en el sentido de una equilibración cada vez mayor. La construcción intelectual se inicia con la inteligencia sensoriomotriz del lactante y culmina con el pensamiento hipotético-deductivo del adolescente. Este progreso consiste en descentrar el punto de vista inmediato y egocéntrico del principio de la vida para acceder a una coordinación cada vez más amplia de relaciones y nociones. Paralelamente a esta elaboración intelectual, la afectividad transita gradualmente desde el inicial egotismo a las leyes de la cooperación, establecidas a partir de la reciprocidad y la coordinación de los valores. Queda claro, por tanto, que toda actividad humana avanza hacia un equilibrio que reúne un aspecto estructural —cognitivo— y un aspecto energético —afectivo—.

Algunas de las ideas más destacadas del autor suizo sobre las relaciones de la inteligencia y la afectividad son:

- Aunque hay una constante interacción entre afectividad e inteligencia, es menester distinguir entre *funciones afectivas* y *funciones cognitivas*. Estas funciones son de naturaleza diferente, pero en el comportamiento del sujeto son indisociables.
- La afectividad estimula o perturba las operaciones de la inteligencia y su desarrollo, pero no modifica las estructuras intelectuales. La afectividad cumple el papel de *fuerza energética* de la que depende el funcionamiento de la inteligencia, pero no sus estructuras, de la misma manera que el funcionamiento de un automóvil depende de la gasolina, que acciona el motor sin alterar la estructura de la máquina.
- No hay mecanismo cognitivo sin elementos afectivos.— En las formas más abstractas de la inteligencia, los factores emocionales siempre intervienen. Por ejemplo, en la resolución un problema de álgebra, interviene el interés, el placer o la decepción, el sentimiento de éxito o fracaso, etc. En los actos que se realizan en la vida cotidiana esta trabazón entre cognición y afectividad es aún más evidente.
- No hay un estado afectivo puro sin elementos cognitivos. En la emoción siempre se hallan discriminaciones perceptivas. El miedo del lactante, por ejemplo, está originariamente ligado a la sensación propioceptiva de pérdida de equilibrio.

5.1. Implicaciones educativas de las formulaciones piagetianas

Convencidos como estamos de la necesidad de prestar mayor atención educativa al plano afectivo, nos hemos decidido a recoger algunas de las ideas de Piaget sobre el desarrollo en esa vertiente. La enorme influencia que el autor ginebrino ha tenido en el estudio y comprensión del desarrollo cognitivo se ha dejado sentir con profusión en el terreno de la pedagogía. Quintana (1995, 277), por ejemplo, afirma que una teoría de la educación basada en la tesis cognitivista parte de una formulación muy clara: si el desarrollo de la personalidad está condicionado por el progreso intelectual del sujeto, la formación del mismo deberá ser preponderantemente cultivo de su inteligencia. El resultado es una educación intelectualista, centrada sobre todo en el ejercicio intelectual y en la enseñanza de contenidos. El ser humano es considerado como un procesador de información y, por lo mismo, debe cuidarse mucho todo lo relativo a la atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de lo aprendido.

Para Richmond (1984, 132-133), la perspectiva de Piaget permite establecer dos principios generales implicados en el proceso educativo como un todo. De un lado, el desarrollo de la inteligencia es un proceso de avance gradual que debe favorecer el educador. De otro, es el sujeto del aprendizaje, el niño, quien realiza el proceso de equilibrio que determina el grado de desarrollo. De acuerdo con este planteamiento conviene conocer en qué estadio del desarrollo se halla el educando para programar las actividades.

Piaget, sin embargo, no es un cognitivista puro. A estas alturas cabe suponer que nadie pondrá en duda que su «afectivismo» (valga el neologismo) ha caído en el olvido, acaso por la popularidad de su teoría sobre el desarrollo intelectual. Este ensombrecimiento está hoy totalmente injustificado, máxime si tenemos en cuenta (*vide supra*) que la afectividad puede ser causa de aceleraciones y de retrocesos en el desarrollo de la inteligencia, puede perturbar su funcionamiento y modificar sus contenidos. No se pretende, por tanto, desviar la atención pedagógica de la inteligencia, pero sí que se tome conciencia de la necesidad de cultivar otros aspectos a menudo arrumbados en nuestros sistemas educativos, v. gr., la afectividad. A buen seguro la consideración formativa de esta vertiente emocional revertirá positivamente en la construcción cognitiva y, por ende, en la personalidad del educando. Aun cuando pueda resultar prematuro establecer algunas metas de la «educación de la afectividad», no me resisto a señalar algunas de las que me parecen prioritarias a tenor de la secuencia de estadios de desarrollo afectivo antes expuesta:

- Potenciar el desarrollo general del educando, lo que equivale a afirmar que, además de cultivar la vertiente intelectual, hay que estimular el enriquecimiento afectivo.

- Crear entornos educativos presididos por la colaboración, el respeto y la cordialidad, donde los educandos tengan la posibilidad de relacionarse con adultos y pares en términos de reciprocidad.
- Combinar el fomento de valores reconocidos por la comunidad con el cultivo de la autonomía moral y emocional del educando.
- La programación educativa debe adaptarse a las posibilidades afectivas del educando según quedan recogidas en cada etapa del desarrollo. No hay que perder de vista, por otro lado, que estos estadios tienen carácter orientativo, pues puede haber significativas diferencias individuales.
- Ayudar al educando a reconocer, expresar y canalizar su afectividad (sentimientos, emociones, motivaciones...), por medio del juego, la interacción social, el ejercicio físico y otras actividades programadas y espontáneas.
- El educador, lejos de ser un mero observador, ha de implicarse en el progreso emocional del educando. Su actividad intencional debe apoyarse en el conocimiento del desarrollo afectivo y en el dominio didáctico.
- La educación debe promover la maduración emocional del educando, por más que su desarrollo afectivo condicione la orientación emotiva ante sí mismo y los demás.

La educación escolar actual tiene ante sí el reto de cultivar armónicamente la vertiente intelectual y afectiva del educando, sin que por ello se soslaye el trascendente papel formativo que corresponde a la familia. El resumen arriba ofrecido de la secuencia de etapas de desarrollo afectivo según Piaget constituye un punto de partida para la reflexión y la investigación. No parece oportuno mostrarse complacido con la totalidad de los planteamientos, pero sí puede resultar estimulante presentar una parte menos conocida de la obra del egregio autor suizo.

Aunque siguiendo la estela psicogenética hemos descrito el desarrollo afectivo desde el nacimiento hasta la adolescencia, parece necesario avanzar hacia formulaciones teóricas que contemplen la evolución emocional a lo largo del ciclo vital. Desde mi punto de vista, es plausible analizar la afectividad en la juventud, en la adultez y en la senectud. Por considerables que sean las diferencias personales que se hallen en cada una de estas tres etapas, siempre habrá algunas notas que permitan profundizar en el conocimiento del discurrir emocional. Los cambios biológicos y las experiencias sociales dejan su impronta en el sujeto y matizan su afectividad. Aceptado que el dinamismo de la personalidad no finaliza en la «edad de las carencias», es menester estudiar el proceso en toda su extensión para extraer después claves dotadas de virtualidad pedagógica *permanente*.

Conclusiones

En el artículo se ha defendido que la inteligencia humana es *una*, aunque integrada por diversas aptitudes interdependientes. Desde este planteamiento se concibe la estructura intelectual como un todo y no como una mera suma de partes. Si adoptamos la *metáfora del árbol* contemplamos 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. De acuerdo con este tropo, la inteligencia es viva y requiere cuidados para desarrollarse. Es preciso conocer, a este respecto, la familia a que cada árbol pertenece, no sea que neciamente nos empeñemos en pedir «peras al olmo». Ahora bien, este reconocimiento de las diferencias individuales y de la necesidad de atención educativa respetuosa de la singularidad, no debe llevar nos a soslayar el calendario madurativo de nuestra especie en los primeros tra mos 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. En este punto, 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. Sólo desde el cultivo de este *minimum* se puede obtener un *maximun*, 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 agregue a las largas colecciones con que contamos. Desde nuestro punto de vista, cualquier acción educativa que aspi-

re a tener éxito ha de partir de una revisión profunda de dicho concepto. Son muchas las sombras que se ciernen actualmente 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.

Se recogen, asimismo, de modo sumario algunas aportaciones de Piaget a la comprensión de las relaciones entre inteligencia y afectividad. El psicólogo suizo ofrece su particular formulación sobre el desarrollo afectivo a partir de una secuencia de seis estadios en los que se advierte un paulatino equilibrio. Esta sistematización puede servir de plataforma estimulante para la realización de futuras investigaciones, pues si bien en los últimos años las publicaciones sobre la conexión entre cognición y emoción han aumentado considerablemente, a menudo adolecen del deseable rigor. Más allá del espejismo provocado por algunos trabajos exitosos, es menester establecer los principios pedagógicos de la educación afectiva. En este sentido, aunque el célebre ginebrino no explica cómo hay que formar al niño, abre una veta de la que se puede sacar gran provecho tanto para el conocimiento del proceso de crecimiento emocional como para su saludable despliegue desde la escuela.

La consideración simultánea de la cognición y la afectividad a lo largo del curso vital ha de ser objetivo educativo de nuestro tiempo que se traduzca en un diseño formativo diferencial según las etapas, aunque sin romper la unidad del proceso evolutivo. Lo que debe quedar fuera de toda duda es la necesidad de cultivar la inteligencia afectiva y, cómo no, la afectividad inteligente, so pena de limitar las posibilidades de dilatación personal. No se trata, pues, de demandar un timocentrismo pedagógico, sino de avanzar hacia una educación integral. Se requiere una adecuada transformación formativa a favor de la vertiente emocional, convenientemente entreverada con la dimensión cognitiva. Una educación tal no es tarea imposible en el ámbito escolar. El cultivo de la afectividad ha de entrelazarse con la transmisión de contenidos y con el desarrollo de aptitudes del educando. Tampoco hay que olvidar la necesaria colaboración con la familia, primer ámbito educativo. En definitiva, 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 constituye en la actualidad un desafío ineludible si queremos conocer y mejorar el comportamiento humano.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Castilla del Pino, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets. Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Carroll, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria*. Barcelona: Masson.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Huarte de San Juan, J. (1991). *Examen de ingenios para las ciencias*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Martínez-Otero, V. (2000). *Formación integral de adolescentes*. Madrid: Fundamentos.
- (2001). La inteligencia afectiva: concepto y mejora. *Comunidad Escolar*, n.º 690.
- (2002). Reflexiones psicopedagógicas sobre la inteligencia. *Pulso*, 25, pp. 77-86.
- (2002a). Educación de la inteligencia afectiva. *Educación y Futuro*, (versión digital).
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Banal.
- (2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Quintana, J. M. (1995). *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Richmond, P G. (1984). *Introducción a Piaget*. Madrid: Fundamentos.
- 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.

