

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS*

*FRANCISCO JAVIER VÁSQUEZ DE LA HOZ***
Universidad Simón Bolívar-Colombia

Recibido: mayo 10 de 2007

Aceptado: junio 09 de 2007

EMOTIONAL INTELLIGENCE ON EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Abstract

This article intends to expose, initially, some ideas about the concept of emotional intelligence and the importance of this human dimension within the educational environment, understanding it from an organizational view. At the end, it justifies the development of researches that explain and comprehend the dynamics originated from the relationship between both dimensions. This is to develop a new field of scientific studies from the educational psychology.

Key words: Emotional intelligence, educational organizations, quality of the education, educational psychology.

Resumen

Estableciendo inicialmente los antecedentes que sirven de escenario para el surgimiento del concepto de inteligencia emocional, se exponen algunas ideas sobre esta dimensión humana y su importancia en el ámbito educativo, entendiendo este desde una mirada organizacional. Seguidamente, se justifica, así, el desarrollo de investigaciones que expliquen y comprendan la dinámica surgida de la relación entre las dos instancias, para desarrollar un nuevo campo de estudios científicos desde la psicología educativa.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Organizaciones Educativas, Calidad de la Educación, Psicología Educativa.

* Este artículo se inscribe en los fundamentos teóricos de la investigación *Características de la inteligencia emocional en los distintos estamentos de la Universidad Simón Bolívar de la ciudad de Barranquilla*, desarrollado en la línea de Inteligencias Múltiples del grupo de investigación Psicología Educativa (CCRG: COL0038628 C), adscrito al programa de Psicología y al Centro de Estudios Científicos en Educación y Pedagogía (CEDEP) de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. Parte de lo expresado en este artículo fue presentado en la IV Jornada Científica de la misma universidad, el 25 de mayo de 2006.

** Psicólogo, especialista en Evaluación Educativa. Líder del grupo de investigación Psicología Educativa, coordinador del área de Epistemología e Investigación, docente y miembro del Comité de Investigaciones y editor de la revista *Psicogente* del programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar; miembro del Comité Asesor de Investigación del CEDEP y del Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales, Humanas y Jurídicas (CISHJUR) de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. E-mail: vasquezdelahoz@gmail.com, vasquezdelahoz@hotmail.com,

La inteligencia emocional es la fuerza vital del trabajo de equipo autogestionado, y la autogestión será la clave del éxito de las organizaciones en el futuro

José Pereira Granadillo

1. ¿EMOCIONES VS. INTELIGENCIA?... SEPARAR LO INSEPARABLE

Cada vez cobra más fuerza una idea con la que hoy muchos todavía no están de acuerdo, acaso por estar cubiertos por un rancio manto de racionalidad y cientificidad, que les impide ver la realidad desde ángulos más amplios o complejos. Y es que procesos psicológicos como la inteligencia y las emociones, aun cuando se pueden concebir autónomamente y cuentan con características y naturalezas particulares o propias, resultan interdependientes e inseparables, llegando a ser dos caras de la misma moneda, como lo son la memoria y el olvido, la mente y el cuerpo, la vida y la muerte, el día y la noche, ¿el amor y el odio?... A manera de introducción, aproximémonos, desde uno y otro proceso, a analizar esta situación, sin la pretensión de agotar la discusión, sino quizás para dejar abiertos nuevos interrogantes.

El interés de grandes pensadores y científicos de distintas áreas y disciplinas del saber con respecto a las emociones es de vieja data y se ha mantenido con el pasar del tiempo. Ello tal vez se deba a que su influencia toca tanto la racionalidad como las relaciones interpersonales y los mecanismos propios de los procesos evolutivos de la especie.

En la vida de los griegos, por ejemplo, encontramos la valoración de la sabiduría por sobre todas las cosas. De hecho, los sabios más reconocidos de la Hélade eran filósofos, personas prudentes, pacientes, sabias, tolerantes. Quizás fue por ello que Aristóteles dijo en su *Ética a Nicómaco: cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero, ponerse furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto y de la forma correcta... Eso no es fácil* (Codina, 2002). Inclusive, Platón llevó el tema al plano particular de la formación, sentenciando: *la disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender* (Ibarrola, 2003).

En su momento, fue Darwin (1872), quien hizo el primer esfuerzo serio y formal por estudiar científicamente las emociones, concluyendo que las conductas emocionales evolucionaron porque de alguna manera beneficiaron a aquellas especies que las utilizaron de manera efectiva (Pinel, 2001). Luego Hebb, en 1949, constató que el hombre era el más emocional de todos los animales y que el incremento del potencial de la complejidad en la conducta emocional es uno de los mecanismos para el avance de las especies, ya que contribuyó de manera determinante en la adaptación a las condiciones que les imponía el medio en que vivían. Si es así, habremos de admitir hoy que las alteraciones en el procesamiento y regulación emocional, pueden acarrear graves problemas adaptativos a quienes las padecen (Martínez, 2001).

Esta dinámica evolutiva probablemente con-

dujo a la transformación del sistema nervioso, el cual aprovechó su condición de plasticidad para la construcción, reconstrucción y desarrollo de estructuras neuronales en centros interconectados de mando y regulación de las emociones al servicio de la adaptación de la especie. Desde las neurociencias, hoy sabemos, por ejemplo, que tales centros tienen una ubicación específica dentro de aquel sistema. Así, a partir de sus estudios científicos, Le Doux (1999) demostró que el componente emocional se localizaría en el sistema límbico, en la amígdala y en el hipocampo (cerebro emocional) y que la corteza cerebral o neocorteza (cerebro racional), tendría las funciones de metaconocimiento, permitiéndole a los seres humanos tener conciencia sobre sus estados emocionales, partiendo del discernimiento, análisis y comprensión del por qué de sus estados emocionales (Vallés & Vallés, 2002). Estructuralmente hablando, esto es posible por las interconexiones que se dan entre ambos cerebros a partir de una serie de fibras de asociación y proyección de la sustancia blanca. Es el caso, por ejemplo, de las conexiones que se establecen entre el sistema límbico con las áreas de asociación del neocortex a través del cíngulo, como también las que se dan entre el sistema límbico y los lóbulos frontales a través del hipotálamo (Bustamante, 2001).

Por otro lado, el científico chileno Maturana estableció una relación estrecha entre razón y emoción, sustentada en la idea de que todo sistema racional tiene, de base, un fundamento emocional. Así, las proposiciones básicas de aquel sistema racional son precisamente no racionales, pues son nociones, relaciones, distinciones, elementos, verdades, etcétera,

que aceptamos *a priori* porque nos gustan. Con esto se opone a aquella posición privilegiada por la cultura de darle una validez trascendente únicamente a la racionalidad como característica de lo humano. No obstante, propone que a través del manejo de la reflexión es como se pueden regular y manejar las emociones; proceso de reflexión este que se aprende a desplegar desde la propia intención de reflexión y que ayuda en últimas a la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia (Maturana, 1997).

Morin va un poco más lejos al advertir sobre las consecuencias de una eventual disociación entre estos dos procesos: emoción y razón. Este autor asegura que, en el mundo de los mamíferos, especialmente en el de los humanos, el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad; la curiosidad, de la pasión. Es tanto así, sigue diciéndonos el autor en mención, que la facultad de razonamiento puede ser disminuida y hasta destruida por un déficit de emoción, esto es, que el debilitamiento de la capacidad para reaccionar emocionalmente puede ser la causa de comportamientos irracionales (Morin, 1999).

Con todo esto, se debe pensar en la responsabilidad social de formación que tendrían las distintas instituciones sociales y los adultos con las nuevas generaciones en el despliegue y fortalecimiento de competencias no solo en el saber conocer y hacer, sino también en el saber ser, las cuales, entre otras cosas, ayudarían a desarrollar habilidades de autorreflexión y autorregulación emocional, básicas para la salud mental y la convivencia pacífica de los seres humanos. Ya en Vigotsky encontramos la idea de que el objetivo

de toda educación es el dominio de los sentimientos; en otras palabras, el fundamento del proceso educativo será aprender a tener poder y dominio sobre las reacciones emocionales (Vigotsky, 2001), ideas recientemente validadas en una videoconferencia presentada por Acosta (2007), cuando, trabajando el tema del autoconocimiento y la introspección para la sensibilidad y la asertividad, resaltó el reto, pero al mismo tiempo el compromiso que deben adquirir las organizaciones educativas, particularmente de nivel superior, en la formación para la expresión y el manejo adecuado de las emociones y no solamente en la capacitación profesionalizante.

De manera casi convergente, desde el constructo de inteligencia, aparecen revolucionarias propuestas teóricas, como las de Gardner (1983), Sternberg (1985-88) y Goleman (1995), golpeando fuertemente en los cimientos del tradicional y obsoleto concepto unitario de inteligencia y su correspondiente instrumento de medición para establecer el coeficiente intelectual (CI) de Binet, Spearman y demás, revolucionando así el concepto de inteligencia humana. En este sentido, rescatamos las ideas de De Zubiría, quien, en síntesis, dice que los test que miden el CI resultan inválidos cuando las puntuaciones que arrojan no pronostican ni explican el futuro rendimiento académico; no pronostican ni explican el desempeño social futuro en ámbitos vitales como en el trabajo o la producción, en la vida de pareja o de familia; y cuando no están soportados en una teoría adecuada, coherente y científica. Esto es, invalidez escolar, sociocultural y teórica respectivamente (De Zubiría, 2002).

McClelland (1973) argumentó al respecto que la aptitud académica tradicional, las calificaciones escolares y las credenciales avanzadas no servían para prever el desempeño de una persona en su puesto de trabajo ni su éxito en la vida; mientras que la empatía, la autodisciplina y la iniciativa distinguían a las personas exitosas de aquellas que apenas conservaban el empleo (Goleman, 2003), así como la adecuación de las competencias emocionales al trabajo se traducen en una mejora cuantitativa de los resultados en los negocios (Ortiz, 2006).

En 1996, Sternberg llegó a conclusiones similares, pues afirmó que el CI no está directamente relacionado con un buen desempeño laboral y que este apenas cuenta alrededor de un 10%, en el mejor de los casos, teniendo así más relevancia, para el trabajo, capacidades como controlar la frustración, manejar las emociones y la interacción adecuada con otras personas (Goleman, 2002).

Todas las ideas anteriores quizás sirvieron como caldo de cultivo para que se diera una eclosión de múltiples inteligencias. Entre ellas, las llamadas inteligencias sociales, con Thorndike (1920), a quien se le señala como uno de los precursores del concepto de inteligencia emocional (IE), al definir aquellas como las habilidades para comprender y dirigir a los seres humanos de cualquier edad y género, como también para actuar de manera sabia en las relaciones interpersonales. Adicionalmente, se encuentran conceptos similares en Gardner (1983), Sternberg (1985-1993), Palechano (1996), Eysenck (1998); y de alguna manera también en Guilford (1967), McFall (1982), Mas (2000) y Vallés y Vallés (2000).

También propone entonces Gardner sus ocho tipos de inteligencias específicas, las cuales trabajan con competencia autónoma e independiente pero con funcionamiento simultáneo; es decir, que se combinan de manera adaptativa para el individuo y la cultura, pero sin afectarse entre sí. Según Gardner (1995), estas servirían tanto para resolver problemas y cuestiones específicas, para producir productos culturales, sociales o tecnológicos nuevos, como para aprender material nuevo de forma rápida y eficaz. Dos de estas inteligencias, la interpersonal y la intrapersonal, ofrecen bases teóricas al concepto de IE.

Específicamente, sin embargo, Salovey y Mayer, por el año de 1990, son quienes crean y empiezan a estudiar científicamente el constructo de IE, llegando hoy a proponer su propio modelo teórico, denominado de Cuatro Ramas o Fases. Esto último, por considerarla como una habilidad que permite a los individuos la percepción, evaluación y expresión de las emociones; la facilitación de los procesos de pensamiento; la comprensión y análisis de las emociones y la regulación reflexiva de las mismas (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Estas se encuentran organizadas jerárquicamente, estando la percepción de las emociones en el nivel más básico y la regulación en el nivel más alto y complejo de la jerarquía (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

Este modelo teórico generó investigaciones que soportan la creación y estandarización de varios cuestionarios de medición de la IE con altos niveles de confiabilidad y validez. Uno de ellos es el TMMS-48 o Trait Meta-Mood Scale (1995), que traduce

algo así como *Escala rasgo de metaconocimiento de estados emocionales*. Más tarde se construyó el The Meyer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test o en su abreviatura en inglés MSCEIT (2002). En la actualidad, la primera escala ha sido adaptada al castellano, llegando a una versión reducida denominada TMMS-24 (2004) por parte del grupo de investigación de Emoción y Cognición de la Universidad de Málaga, España, encontrando propiedades psicométricas muy similares a la versión norteamericana (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004).

Desde entonces, han aparecido en el panorama mundial una amplia gama de libros sobre IE, relacionándola puntualmente con la dirección empresarial y el campo laboral en general. Schmidt (2004) señala, por ejemplo, a Feldman (1999); Cooper (2000); Cherniss y Goleman (2001). En tanto que, con relación a la escuela, se halla el trabajo de Salovey y Sluyter (1997) y, en el campo del desarrollo personal, a Ciarrochi, Forgas y Mayer (2001) o al mismo Goleman (1995, 2003), entre otros.

Pero sería Goleman quien popularizaría el concepto, impactando con más fuerza en distintas esferas sociales, especialmente en la educativa y la organizacional, a partir de su best-seller *Inteligencia Emocional* (1995), en el que la define como aquella capacidad del individuo para tomar conciencia de sus propias emociones, frenar sus impulsos emocionales, tolerar presiones y frustraciones laborales, interpretar los sentimientos más íntimos del otro y manejar las relaciones de una manera fluida, propiciando competencias para trabajar en equipo y adoptar una

posición empática que ayudarán al desarrollo y éxito personal (Goleman, 1996; 2002). Como se puede ver, a diferencia del modelo teórico señalado anteriormente, el de Competencias o Habilidades Emocionales de Goleman, explica la IE desde los atributos personales relacionados con la efectividad social y personal, tales como la automotivación, la empatía y las competencias sociales en general (Madrid, 2003).

Goleman contempla en su modelo dimensiones tales como autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales. Estas se comportan de manera autónoma, interdependiente, jerárquica y genéricamente, siendo cada una necesaria pero no suficiente por sí sola (Goleman, 2002). A esto añade que dichas dimensiones también resultan sinérgicas con las dimensiones cognitivas, ya que las emociones descontroladas pueden hacer estúpido al inteligente y sin inteligencia no existiría la capacidad de reflexionar y regular aquellas (Goleman, 2003).

Debe quedar claro, en todo caso, que la IE determinará nuestro potencial para aprender las habilidades prácticas o competencias socioafectivas (o sociofuncionales como las llaman Díaz, Hernández, Rigo, Saad & Delgado, 2006), basadas en las cinco dimensiones ya mencionadas. Así, la IE no garantiza por sí sola que alguien aprenda las aptitudes emocionales que interesan para la vida o el trabajo, significa solo que tiene un excelente potencial para adquirirlas (Goleman, 2002).

Antes de terminar con este apartado, se debe indicar que, además de los dos modelos anteriores, la

literatura identifica el de Inteligencia No-Cognitiva de Bar-On o EQ-i (1997), que involucra el componente emocional y el social a partir de las dimensiones intrapersonal, interpersonal, manejo de emociones, estados de ánimo y adaptación-ajuste que sirven para enfrentar la vida efectivamente (Gabel, 2005). También el modelo de EQ-map de Oriolo y Cooper (2001), cuyo impacto se ha traducido en el ámbito empresarial, identificando patrones individuales e interpersonales en cuanto a aptitudes y vulnerabilidades personales relacionadas con el rendimiento (Trujillo & Rivas, 2005).

En una exhaustiva revisión bibliográfica, Trujillo y Rivas (2005) identificaron lo que particularmente consideramos una alarmante cifra de 240 modelos teóricos sobre IE, pero al depurar, según criterios de alta rigurosidad científica, validez, reconocimiento por expertos y evidencia empírica con métodos formales, solo resultan 5 modelos, asumiendo como diferentes las ideas propuestas de Salovey & Mayer (1997) y Extremera & Fernández-Berrocal (2002), con lo cual no estamos de acuerdo.

No obstante, los modelos teóricos se agruparían en dos grandes tipos: modelos de habilidades y modelos mixtos. Los primeros, representados por Salovey y Mayer (1997), así como en Extremera y Fernández-Berrocal (2002), se preocupan por establecer cómo se capta y utiliza la IE en los procesos de aprendizaje. Los mixtos, por su parte, cuyos representantes serían Bar-On (1997), Goleman (1995), Cooper y Sawaf (1997), Oriolo y Cooper (2001), se enfocan en la relación entre algunas características de personalidad y las habilidades

de IE (2005). Los modelos de habilidades (mentales) procuran indagar sobre los procesos de pensamiento que repercuten en las emociones; los modelos mixtos, en cambio, en un conocimiento directo y aplicado de la IE (Gabel, 2005).

Entonces, aceptando este vínculo estrecho y fuerte entre emoción e inteligencia; aceptando la influencia recíproca y constante entre una y otra, cabe preguntarnos ahora si es menester considerar las dimensiones de la IE dentro de los contextos educativos.

2. PERO... ¿ES PERTINENTE HABLAR DE IE Y DE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS?

La educación, como sistema general, y las instituciones educativas, como entes sociales en particular, están siendo afectadas, entre otros factores, por el desigual desarrollo económico y social que vivimos; por el cambio de era, de la industrial a la de la información y del conocimiento y a la sociedad globalizada (González, 2005); así como por la creciente complejidad del sector corporativo y tecnológico. Esto último se evidencia en el permanente desarrollo de las tecnologías informáticas y de comunicaciones (TICs) como medio de difusión de la información y el conocimiento, con su imprescindible incorporación a los procesos educativos.

Estos factores exigen, al primero y a las segundas, enfrentar retos particulares desde una mirada cada vez más universal, obligándolas a re-pensarse y re-crearse para comprometerse con respuestas pertinentes a tales

exigencias de orden mundial.

En cuanto a las instituciones educativas, que es el caso que nos ocupa, re-pensarse y re-crearse, como lo sugiere Gardner (2005), significa, en principio, explicitar su misión-visión, su filosofía y concepto de hombre, sus políticas, principios, objetivos y valores por los que se regirá para formar los ciudadanos del presente y los profesionales del futuro. También significa desechar o al menos reestructurar las viejas prácticas pedagógicas, valiéndose para ello tanto de las múltiples perspectivas de análisis (desde el conocimiento de las distintas ciencias y su abordaje desde las múltiples inteligencias), como de la exposición y reflexión de modelos adecuados que ayuden al aprendizaje social de la práctica del *buen trabajo*, entendido como aquel que es disciplinado, integrador, creativo, estético, etcétera.

Por otro lado, re-pensarse y re-crearse en términos de Posada (2005) consiste en que la institución educativa debe convertirse en una organización inteligente, capaz de ser autónoma, lo que implica que pueda aprender de sí misma, crear una cultura de autoevaluación, de flexibilizar sus procesos y estructuras, de ser proactiva, con capacidad de gestión e innovación en todas sus instancias, partiendo de la revisión y cambio del conjunto de creencias, opiniones, conductas, prácticas sociales, personales y organizacionales actuales. En síntesis y como consecuencia de lo anterior, asumir la calidad educativa como un proceso conducente a la excelencia expresada en el máximo desarrollo del potencial humano y social.

Desde esta perspectiva, los centros educativos dejarán de ser instituciones que enseñan y transmiten

conocimiento, para convertirse en organizaciones capaces de aprender y crear conocimiento. Aprendizaje y creatividad, que, al decir de Cooper y Sawaf (1998), existen en el núcleo de la IE de las personas. Pero, ocurre que las organizaciones solo aprenden a través de las personas que aprenden, aun cuando al aprendizaje individual no sea garantía del aprendizaje organizacional (Posada, 2005).

En este orden de ideas, y en el escenario de las modernas organizaciones de cualquier índole, cabe la reflexión en torno a si los acuerdos tendrían o no tanta trascendencia como el hecho mismo de dilucidar las contradicciones, paradojas, conflictos, dilemas, etcétera, para ser cada vez más inteligentes en lo colectivo, superando la inteligencia individual. Entonces, los líderes de estas organizaciones deben estar dispuestos al diálogo, basado en el respeto y la confianza, siempre receptivos, abiertos a la resistencia y a la crítica, pues, solo así, es decir, acogiendo los desacuerdos y legitimando los conflictos como característica inherente de la cultura organizacional, pueden aprender constantemente, direccionando los procesos hacia la consecución permanente y constante de altos niveles de calidad e innovación (Cooper & Sawaf, 1998).

A esto deberían apostarle todas las organizaciones educativas en su rol de formadora de nuevas generaciones, lo que empezaría a realizarse desde el momento mismo en que el equipo directivo-docente sirva de modelo adecuado de comportamientos para los alumnos, promocionando el despliegue y el desarrollo de competencias ciudadanas para la sana y pacífica

convivencia. Esto sería posible si unos y otros, en calidad de *expertos emocionales* canalizan el desarrollo emocional e indican los derroteros de las relaciones socioafectivas de los educandos (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002), asumiendo de una vez por todas que son, dentro y fuera de las aulas, los modelos de aprendizaje socioemocional adulto de mayor impacto en el alumnado (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a).

Los aspectos antes mencionados exigen, entonces, el despliegue y adquisición de capacidades o competencias de orden cognitivo y profesional, pero también de orden personal y social que permitan, al decir de Ibarrola (2003), el afrontamiento de los constantes cambios que impone la sociedad en general, como la preparación para un desempeño efectivo de las personas en su entorno familiar, social, laboral o académico.

Pero no solo para eso. Sabemos hoy que la profesión docente, junto con otras profesiones asistenciales, es de las que más alto riesgo laboral presenta, estando estrechamente relacionada a niveles altos de ansiedad, depresión y/o estrés que fácilmente podrían asociarse a, o degenerar en, manifestaciones fisiológicas como úlceras, insomnio, cefaleas, entre otras (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a). Esta situación sería provocada por los múltiples conflictos y eventos estresantes que hay en las organizaciones educativas, asociados además a un desequilibrio entre las expectativas e intereses individuales y la realidad del trabajo diario, al enorme grado de requerimientos y la insuficiencia de recursos, como a la compleja

dinámica de las interacciones sociales que se sostienen a diario en el quehacer laboral, que, en casos extremos, podría convertirse en un estrés crónico: el denominado Síndrome del Profesional Desgastado/quemando o *burnout*, que es un tipo avanzado de estrés profesional propio de los contextos laborales (Ayuso, 2006).

En 1995, Olabarría señaló la sintomatología de este síndrome, destacando el aumento de la percepción y la expresión de insatisfacción laboral, la modificación de los modos de relación y los conflictos con los compañeros de trabajo y los usuarios del servicio, llegando hasta terrenos extralaborales (Ayuso, 2006). Esto es de suma importancia, puesto que tal sintomatología tarde o temprano se manifestaría en el clima de la organización, a través de actitudes de aislamiento, lo que entorpece el trabajo en equipo y el cumplimiento de responsabilidades a nivel vertical y horizontal dentro del organigrama; sentimientos de inadecuación personal y profesional, velado en conductas de omnipotencia, cinismo, insensibilidad (despersonalización) o culpando a otros de las propias frustraciones (Ayuso, 2006). Es claro que las implicaciones de todo esto en una organización educativa llegan, irremediablemente, hasta la formación de los alumnos.

Por ello, es necesario que los docentes aprendan habilidades para el reconocimiento y regulación de las emociones, especialmente las negativas, con lo cual podrían ayudarse para desplegar más estrategias de afrontamiento activo frente al estrés o al *burnout*, experimentando menos consecuencias fisiológicas negativas y menos desgaste psicológico por eventos laborales estresantes, menor cansancio emocional,

mayor realización personal (Extremera & Fernández-Berrocal (2004a), más capacidad para entender y ayudar a regular las emociones de otros (empatía) y más habilidades sociales en general.

Por otro lado, Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino (2006), intentando reivindicar la expresión *formación integral*, afirman que el objetivo básico de todo educador y de toda instancia educativa, sea esta formal o no formal, consiste en preparar para la vida, lo que exige la curricularización de estrategias, medios, materiales, prácticas pedagógicas, etcétera, tendientes a la formación deliberada en las dimensiones personal, moral y social. Para lo cual se debe enfatizar en la educación de la conciencia emocional como elemento articulador y catalizador de aquellas dimensiones humanas, pues, la conciencia emocional es uno de los elementos de la IE.

En un estudio sobre IE, realizado en estudiantes universitarios de la ciudad de Barranquilla, Angarita y Cabrera (2000) hallaron que el entendimiento y el análisis emocional en la muestra trabajada se presentaba de manera adecuada, permitiéndoles esto a los estudiantes reconocer, descubrir, percibir relaciones, diferencias y similitudes en sus emociones; no obstante, a nivel de autorregulación emocional presentaron dificultades y, con ello, dificultades para controlar conscientemente la expresión emocional. Estos hallazgos deberían alertar a instituciones sociales como la familia y la escuela (esta última entendida en su sentido más amplio), en el compromiso por la creación de espacios de aprendizaje donde se adquieran competencias sociales y afectivas que preparen a los más jóvenes para la convivencia en valores.

Sabemos hoy que si no creamos deliberadamente las estrategias y los espacios de formación emocional, tanto en uno como en otro escenario, podríamos estar condenando a las nuevas generaciones a desarrollar conductas desadaptadas. Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) mencionan dentro de este tipo de conductas, las disruptivas, el consumo de sustancias psicoactivas, *bullying*, déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico, disminución en cantidad y calidad de las relaciones humanas y el descenso en el rendimiento académico.

Estamos de acuerdo con las palabras de Castro (2006a) cuando dice que la adaptación y la vida social adulta, en gran medida, están determinadas por la capacidad de relación que hemos sostenido desde infantes con nuestros pares. Por tanto, y siguiendo con los planteamientos del mismo autor, se debe procurar la implementación de programas educativos que promuevan la adquisición de competencias sociales como el consenso y la solución pacífica de conflictos desde edades tempranas. Así, si en la adolescencia estos chicos y chicas contaran en su repertorio conductual con dichas habilidades, en los espacios de educación superior solo se buscará el afianzamiento y despliegue de las mismas, de tal suerte que el profesional del mañana no se convierta, como dijera el mismo Castro (2006b), en un incompetente social con inhibiciones afectivas y sociales, y con rasgos marcadamente agresivos.

Son los docentes, entonces, como los actores con mayor influencia sobre los estudiantes, quienes deban crear en el aula las condiciones emocionales necesarias para el aprendizaje significativo y colaborativo, la

creación de un ambiente de respeto y tolerancia, creatividad e innovación, participación y compromiso social dentro y fuera del entorno educativo al que pertenecen. Por ello, se justifica totalmente el llamado de Oviedo de los Reyes y Guzmán (2002), en cuanto a la necesaria formación de docentes (y por qué no, del personal directivo-administrativo que conforman las organizaciones educativas), para que desarrollen altos niveles de IE, pues, esto les permitiría entender, comprender, respetar y estimular, cada uno desde sus cargos y funciones, las diferencias individuales que en el aula se presentan, así como a potencializar y desplegar las competencias socioafectivas en los educandos, entre otras cosas.

En el caso de los docentes, por ejemplo, el que posea IE ayudará a construir aulas emocionalmente dispuestas para el aprendizaje significativo en sus alumnos; lo contrario, según Colom y Froufe (s.f.), es decir, cuando el docente tenga un mal manejo de sus estados emocionales, podría llevar a que los alumnos se sientan amenazados, lo que conduce a que no solo dejen de aprender, sino a que se pierda o no se construya un ambiente de confianza y apertura emocional para tratar los conflictos que siempre se presentan dentro del aula.

Como la práctica docente se desarrolla en escenarios interactivos, con la dimensión emocional como clave de las relaciones humanas, es válido entonces un llamado de atención a todos y cada uno de los que practican la docencia a cualquier nivel, a desarrollar competencias socioafectivas, pues su papel mediatizador redunda en la adquisición de aprendizajes

significativos, en el desarrollo emocional y en la convivencia pacífica de los educandos dentro y fuera del aula; pero también en la emocionalidad del propio docente y, por tanto, en la eficacia de su labor (Abarca, Marzo & Salas, 2002).

Es por todo lo anterior que consideramos las competencias de la IE, según lo hemos dicho ya en otros escritos (Vásquez, 2005), como un elemento sustancial en la formación ciudadana y la convivencia; la participación y responsabilidad democrática; el respeto y la valoración de la pluralidad, la identidad y las diferencias, el respeto y la promoción de los derechos fundamentales.

Para cerrar este apartado, llevemos la IE al terreno del personal ejecutivo y administrativo. En este sentido tenemos que, a medida que el cargo de una persona es más alto dentro de una organización, con mayor frecuencia sus capacidades de IE estarán asociadas a su efectividad (Goleman, 2003). En este mismo sentido se encuentran las ideas de Agüero (2002), quien dice que en la medida que crece la complejidad y el nivel del trabajo, la IE adquiere mayor significación y relevancia para un alto desempeño individual; pero, además señala categóricamente que, aun cuando cada puesto laboral exige competencias emocionales particulares y específicas, su presencia es un factor común y aplicable en cualquier profesión u oficio.

En las organizaciones educativas, es fácil identificar las posiciones de liderazgo, las cuales, sin duda alguna, son ejercidas en un alto porcentaje por el equipo directivo, administrativo y el personal docente.

Todos estos, precisamente por su forma de ejercer tal liderazgo, facilitarían o entorpecerían los procesos propios de la organización, la dinámica de interacción entre sus miembros y la consecución de altos estándares de calidad educativa.

Por otro lado, en cualquier tipo de organización, como en las organizaciones educativas, se presentan necesariamente relaciones interpersonales. El análisis a este nivel resulta de vital importancia, pues, normalmente en las organizaciones solo se aprecian una parte de estas interacciones humanas, las denominadas formales, que solo contemplan las requeridas por el sistema ejecutivo y operativo. Y, en cambio, son descuidadas las del sistema social, donde ocurren la mayoría de las relaciones informales que no están referenciadas por el organigrama, pero sí mediadas por los valores que identifican la cultura organizacional (Cruz, 2006). En el caso de una organización educativa, estarían, en especial, las relacionadas con el servicio al cliente y docente-estudiante.

Ahora, la manifestación de las relaciones interpersonales puede ser una fuente de conflicto, por diversas causas: Incompatibilidad en el temperamento, distintas formas de hacer las cosas, incapacidad para el trabajo en equipo, irascibilidad ante la crítica, etcétera (Bisquerra, 2000). Es así como se aprecia que, en el contexto de las organizaciones educativas, cobran gran importancia las relaciones interpersonales para el trabajo cooperativo pero partiendo del autoconocimiento y la autorregulación emocional (Martínez, 2002), pues, con esto sería posible tener un personal consciente y comprometido, con disponibilidad, iniciativa, capacidad de trabajo en equipo, adaptación al cambio,

influencia y liderazgo positivo, manejo de conflictos, comunicación afectiva, efectiva y eficaz.

En este mismo sentido, Cooper y Sawaf (1998) han advertido que si bien es cierto que las capacidades intelectuales son necesarias para la competitividad organizacional, se suele pagar un alto precio por ello: Desconfianza, inconformidad, incertidumbre, distanciamiento obrero-patronal, poca lealtad, falta de creatividad y aprendizaje, entre otras cosas. Por lo que, con este panorama, las probabilidades de éxito de cualquier organización son nulas, es más se vería amenazada incluso su supervivencia, puesto que la competitividad a largo plazo estaría comprometida.

Así, al no ser garantía de éxito, las competencias intelectuales tienen necesariamente que unirse a las competencias sociales y afectivas derivadas de la IE, pues, estas permiten la autosatisfacción de las necesidades emocionales, haciendo del trabajador una persona motivada hacia su trabajo, con capacidad para resolver problemas en equipo y con desempeño y resultados de alta calidad, con un alto sentido de solidaridad, responsabilidad, disciplina, compromiso, identidad y lealtad con la empresa, convirtiéndose esto en una gran ventaja competitiva en el mercado para la organización educativa.

Además, los factores ya mencionados que presionan permanentemente a todas las organizaciones, y entre ellas las educativas, crean la imperiosa necesidad de supervivencia en un entorno cada vez más complejo, global y competitivo; obligándoles, como también se anotó antes, a revisar sus creencias y modelos de

dirección y recursos humanos. En este contexto, otra vez cobra importancia el desarrollo de la inteligencia emocional, debido a que las personas que participan en esas organizaciones, están ávidas de habilidades que les permitan adaptarse rápidamente a los cambios acelerados a los que se ven avocados (Pereira, 2001).

Así las cosas, se debe considerar la variable IE dentro del ámbito educativo, pues, ella permea todas las instancias de este; desde el estamento directivo-administrativo, pasando por el cuerpo docente, hasta llegar a los estudiantes.

Por ello, el establecimiento de unas adecuadas bases teóricas sobre la concepción organizacional de los espacios educativos, tomando en cuenta la IE como uno de los ejes que fortalecen tales espacios, y el desarrollo de investigación científica que explique, comprenda y transforme tales fenómenos y procesos, es de suma urgencia si queremos apuntarle a una educación de calidad, particularmente en nuestra región Caribe colombiana.

Justamente, en tal sentido, este escrito es el resultado de un primer intento por fundamentar y justificar el abordaje de la relación de las variables en mención.

3. ¿QUÉ SIGUE?

En primera instancia, se debe generar una política de investigaciones que respondan a una mejor explicación y comprensión del comportamiento

humano en el campo laboral (por ejemplo, en los distintos estamentos que conforman las organizaciones educativas), buscando con ello resaltar el valor científico que tiene el autoconocimiento y la autorregulación de las emociones como motor principal en las relaciones interpersonales en general, pero también en el trabajo individual y en equipo.

Por otra parte, enfocarse en la IE conlleva a trascender las tradicionales investigaciones sobre motivación, liderazgo, estrés, desempeño y productividad laboral, clima organizacional, entre otras, que siempre se han realizado al interior de las organizaciones, ya que también se problematizaría la dinámica organizacional desde las competencias socioafectivas, abarcando el asunto de una manera más compleja con las respectivas implicaciones, entre otras, en la productividad o en la prestación del servicio, pero también en la vida laboral individual y grupal dentro de las organizaciones, específicamente, las del sector educativo.

Ibarrola (2003) señala que los directivos con baja inteligencia emocional no son capaces de controlar sus estados emocionales perturbadores, el estrés y la ansiedad, lo que tampoco les permite mantener la atención y un pensamiento claro en medio de circunstancias críticas. Y esto, a su vez, les impide tomar decisiones acertadas, comprometiendo grandemente la estabilidad (financiera, social...) de la organización que dirigen, sea esta educativa o de otra naturaleza. En cambio, los que manejan inteligentemente sus emociones, ajustan sus decisiones a las necesidades de su entorno, crean sinergias y promueven consensos, resuelven pacíficamente los conflictos, motivan a sus

colaboradores, etcétera, incrementando los niveles de éxito en la calidad académica y en la gestión organizacional. En otras palabras, el directivo, incluso el docente, con IE manejaría adecuadamente el clima emocional del equipo o grupo, la calidad de las relaciones dentro del mismo (líder-miembros, miembros-miembros) y los resultados de grupos efectivos; ejercer lo que Prati, Douglas, Ferris, Ammeter y Buckley (2003) denominan liderazgo efectivo de equipo.

La IE quizás sirva como catalizador de aquello que sugiere Posada (2005): tener por parte de los directivos una visión más amplia, comprensiva y prospectiva de la educación, convirtiéndose esto en un componente importante de gestión en una organización educativa, ya que el liderazgo democrático y la toma de decisiones oportuna como aspectos estrechamente vinculados a la IE, junto con las innovaciones administrativas y pedagógicas, son indicadores de una función administrativa de calidad.

Al decir de Goleman (2002), las organizaciones con IE estarían preparadas para dirimir cualquier conflicto que se presente entre los valores proclamados desde su misión y los que verdaderamente aplican en su cotidianidad. Su viabilidad como organización depende del análisis que hagan de los estados emocionales típicos de quienes laboran en ella.

En este orden de ideas, los resultados de las investigaciones en esta área podrán retroalimentar al personal directivo-administrativo de las organizaciones educativas, pudiendo mejorar su satisfacción laboral si se logra que el desempeño esté mediado por la reflexión e interiorización de aquella retroalimentación, en cuanto

al conocimiento y manejo de su carga emocional, no solo a nivel individual sino también grupal.

Ese mismo tipo de investigaciones, también puede aportar al mejoramiento o transformación del clima social de las organizaciones educativas, consiguiendo en los distintos actores el entusiasmo y el compromiso con las metas de la organización; el sentido de pertenencia hacia la misma; la adquisición de nuevas competencias socioafectivas y laborales; el despliegue de actitudes y valores compartidos propicios para la práctica de la convivencia; el crecimiento personal y profesional; la disminución de los niveles de estrés laboral-académico; poca resistencia al cambio y a la adaptación ante los nuevos retos, entre otros.

Sin lugar a dudas, los hallazgos de estos estudios contribuirán, además, de manera positiva en la calidad de la prestación del servicio educativo que se oferta, dando una gran ventaja competitiva frente a las otras organizaciones educativas locales, regionales y nacionales.

Finalmente, al adelantar estos trabajos, se tendrá la magnífica oportunidad de abrirse a nuevos horizontes de conocimiento desde la disciplina psicológica. Por ejemplo, visualizando las particularidades propias de la dinámica de la conducta humana en el ámbito organizacional, concretamente las de tipo educativo, teniendo estas, sin duda alguna, gran influencia en el ciclo vital del desarrollo humano. Y cuando se trate de indagar sobre aspectos como la IE de los distintos estamentos que conforman una comunidad educativa (docentes, estudiantes o directivo-administrativo) como en el caso que nos ocupa, se convertiría probablemente

en un amplio y al mismo tiempo pertinente campo de estudio, quizá virgen, desde la Psicología Educativa.

No es absurdo este planteamiento, pues, recordemos que, según César Coll, la Psicología Educativa se ocupa de:

...los cambios en los comportamientos o actividades de las personas que ocurren en momentos y espacios específicos de su ciclo vital relacionados con lo educativo, sean estos formales, informales, escolares, familiares, etcétera, y cada vez que esto ocurra, aparecerán los objetos de estudio de la psicología educativa... (citado por Rigo, Díaz & Hernández, 2005, pp. 8-9).

A manera de reflexión, dejamos abiertos estos interrogantes: ¿Se puede seguir hablando de un solo tipo de inteligencia?, ¿esta no tiene ninguna relación con las emociones?... ¿Cabe alguna duda sobre la influencia recíproca entre la inteligencia y las emociones?... ¿Es difícil entender y aceptar que así como Vigotsky (1962) consideró un pensamiento verbal partiendo de la intersección dada entre el pensamiento y el lenguaje, existe una intersección entre intelecto y emoción?... ¿No se puede afirmar que el resultado de tal intersección (la IE) es más que la sumatoria o yuxtaposición de aquellas dos, acaso su multiplicación y, por ende, estudiarse como un componente más de la conducta humana, con características y procesos también autónomos e independientes? (Vásquez, 2003).

¿Acaso no se puede hablar de clima organizacional en el ámbito educativo?... ¿Acaso el estudio de

la atención y la autorregulación de las emociones no tienen valor científico dentro de las organizaciones educativas?... ¿Será que es imposible hablar de procesos autogestionados en estos ámbitos y que los mismos se sustentan en habilidades propias de la IE?... Si las asumimos como entes vivos, ¿es imposible comprender que en las organizaciones educativas también se da una red compleja de relaciones humanas con virtudes y defectos?... ¿Acaso es imposible dar el salto cuantitativo y cualitativo de meras instituciones a organizaciones educativas con capacidad de autorregulación y autonomía propia?... Con todo esto, ¿será posible desconocer su impacto en la prestación del servicio que ofrecen y en la calidad de vida de quienes la conforman?... Y, en últimas, ¿será posible contribuir a la tan anhelada calidad educativa, ineludible y requerida en nuestro Caribe colombiano?...

REFERENCIAS

- Abarca, M., Marzo, L. & Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3). [Consultado el 2 de marzo de 2004 en: www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp].
- Acosta, C. (2007, febrero). Autoconocimiento y sensibilidad: Una necesidad actual. [Videoconferencia] Red Universitaria Metropolitana de Barranquilla (RUMBA).
- Agüero, M. (2002). Inteligencia emocional: un reto para el directivo del siglo XXI. En biblioteca virtual de la Fundación Latinoamericana para la Calidad. [Consultado el 20 de mayo de 2006 en: <http://www.hkmkconsultores.com/downloads/21%20-%20Inteligencia%20emocional.pdf>].
- Angarita, C. & Cabrera, K. (2000). El corazón del rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, núm. 5. (Enero-Julio).
- Ayuso, A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: Una aproximación a los conceptos de estrés laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, núm. 39/3, pp. 1-14. [Consultado el 28 de enero de 2007 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf>].
- Bisquerra, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis S.A.
- Bustamante, J. (2001). *Neuroanatomía funcional y clínica. Atlas del sistema nervioso central*. (3ª ed.). Bogotá: Celsus.
- Castro, A. (2006a). Prevenir las violencias: La deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, núm. 39/4, pp. 1-7. [Consultado el 28 de enero de 2007 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1253Castro.pdf>].
- Castro, A. (2006b). Alfabetización emocional: La deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, núm. 37/6, pp. 1-16. [Consultado el 28 de enero de 2007 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1158Castro.pdf>].

- Codina, A. (2002). Introducción a la inteligencia emocional para el trabajo directivo. En biblioteca virtual de la Fundación Latinoamericana para la Calidad. [Consultado el 20 de mayo de 2006 en: http://www.calidad.org/public/arti2002/1034460306_alexis.htm].
- Colom, R. & Froufe, M. (s.f.). Inteligencia emocional: cómo aplicarla en la práctica docente. [Consultado el 20 de mayo de 2006 en: <http://www.indexnet.santillana.es/scripts/indexnet/primaria/iBibl.asp?cod=1&sec=1>].
- Cooper, R. & Sawaf, A. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Santa Fe de Bogotá: Norma.
- Cruz, T. (2006). Cultura deseada y desarrollo de la inteligencia emocional: Coaching una herramienta de ayuda. Indexado en Gestión del Cambio. [Consultado el 11 de febrero de 2007 en: <http://www.gestiopolis.com/canales6/ger/coaching-inteligencia-emocional-como-herramienta.htm>].
- De Zubiría, M. (2002). Del coeficiente intelectual a las inteligencias múltiples. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. [Consultado el 13 de marzo de 2004 en: <http://www.icfes.gov.co/inteligenciasmúltiples>].
- Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E. & Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior (ANUIES)*, volumen XXXV, número 137(1). (Enero-Marzo), p. 21.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004a). La importancia de desarrollar inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, núm. 33/8, pp. 1-10. [Consultado el 20 de junio de 2004 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>].
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). [Consultado el 21 de octubre de 2005 en: <http://www.redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>].
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), pp. 209-228.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema* 18, supl., pp. 7-12. [Consultado el 21 de abril de 2007 en: <http://www.psicothema.com/pdf/3270.pdf>].
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, pp. 1-6. [Consultado el 20 de junio de 2004 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>].
- Gabel, R. (2005). Inteligencia emocional: Perspectivas y aplicaciones ocupacionales. Serie: Documentos

- de trabajo, núm. 16. Lima: Universidad ESAN [Consultado el 28 de marzo de 2007 en: <http://www.esan.edu.pe/paginas/pdf/Inteligencia%20Emoc%20%202.pdf>].
- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. (2ª ed.). Buenos Aires: Javier Vergara Editores.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional en la empresa*. (3ª ed.). Buenos Aires: Javier Vergara Editores.
- Goleman, D. (2003). El ABC de la inteligencia emocional. [Consultado el 20 de mayo de 2006 en: www.intermanagement.com.mx].
- González, V. (2005). Tecnología digital: Reflexiones pedagógicas y socioculturales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1). [Consultado el 20 de mayo de 2006 en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index1.htm>].
- Ibarrola, B. (2003). Dirigir y educar con inteligencia emocional. Ponencia presentada en el VII Congreso de Educación y Gestión, Confederación de Centros Privados Educación y Gestión, Madrid, España. [Consultado el 13 de febrero de 2007 en: http://www.primaria.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40624].
- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N. & Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: Propuesta de un programa de intervención. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, núm 8, Vol. 4(1), pp. 177-212 [Consultado el 13 de febrero de 2007 en: http://www.investigacion-psicopedagogica.orgrevista/articulos/8/espanol/Art_8_100.pdf].
- Madrid, N. (2003). La autorregulación emocional como elemento central de la inteligencia emocional. [Consultado el 20 de mayo de 2006 en: <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/nacho/emocional.shtml>].
- Martínez, F. (2001). Recensión al libro *The handbook of emotional intelligence*. (Edit: Reuven Bar-On y James, D.A. Parker - San Francisco, CA: Jossey-Bass). *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol. 4(7). [Consultado el 21 de octubre de 2004 en: <http://reme.uji.es/reme/numero7/indexsp.html>].
- Martínez, P. (2002). Inteligencia emocional en la gestión educativa. En biblioteca virtual de la Fundación Latinoamericana para la Calidad. [Consultado el 20 de mayo de 2006 en: http://www.calidad.org/public/arti2002/1035340627_paulin.htm].
- Maturana, H. (1997) *Emociones y lenguaje en educación y política*. (9ª ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. [Consultado el 20 de mayo de 2006 en: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/].

- EI2004MayerSaloveyCarusotarget.pdf]. También en *Psychological Inquiri*, 5(3) pp. 197-215.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia y UNESCO.
- Ortiz, J. (2006). Inteligencia emocional. [Power Point]. Diploma en Alta Dirección de Universidades de la Universidad Antonio de Nebrija, España.
- Oviedo de los Reyes, L. & Guzmán, O. (2002). El currículo y la inteligencia emocional. *Revista Perspectiva Educativa*. [Consultado el 15 de agosto 2004 en: <http://ut.edu.co/fce/perspectiva/index.html>].
- Pinel, J. (2001). *Biopsicología*. (4ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Posada, R. (2005). *Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes*. El caso de la región Caribe colombiana. Barranquilla: Fundación Formar, Fundación Visión sin Fronteras y Editorial Santillana.
- Prati, L., Douglas, C., Ferris, G., Ammeter, A. & Buckley, M. (2003). The role of emotional intelligence in team leadership: Reply to the critique by Antonakis. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11(4), pp. 363-369.
- Rigo, M., Díaz, F. & Hernández, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). [Consultado el 4 de septiembre de 2006 en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-rigo.html>].
- Schmidt, M. (2004). Emotional intelligence: Evidence of the processes at work. [Consultado el 20 de mayo de 2006 en: <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=7&sid=6&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=3&startpage=-1&clientid=65923&vname=PQD&did=000000665106291&scaling=FULL&ts=1090010398&vtype=PQD&rqt=309&TS=1090010969&clientId=65923&TS=1090010969>]. También en *Journal of Social and Clinical Psychological*. New York: junio de 2004.
- Trujillo, M. & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, núm. 25. (Enero-Julio).
- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional*. Aplicaciones educativas. Madrid: Editorial EOS.
- Vásquez, F. (2003). La inteligencia emocional: un campo incipiente en la investigación psicológica. *Psicogente*, núm. 11, pp. 17-34.
- Vásquez, F. (2005). La inteligencia emocional y el quehacer docente. *Revista Electrónica Educación, Formación y Pedagogía*, núm. 1. [Disponible en: www.unisimonbolivar.edu.co].
- Vigotsky, L. (2001) *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: Aique.