

EDUCACIÓN INTELECTIVA VERSUS EMOCIONAL: ¿CONFLICTO, LIMITACIÓN O INCOMPETENCIA?

INTELLECTIVE VERSUS EMOTIONAL EDUCATION: CONFLICT, LIMITATION OR INCOMPETENCE?

Pedro Hernández "Guanir"

Universidad de La Laguna

La revisión del sistema educativo español, como el de cualquier otro país, hoy día no sólo puede estar centrado en saber más, en saber para hacer o saber para pensar, sino también en saber para vivir y convivir. No sólo porque sea un objetivo personal y social importante, sino porque se demuestra empíricamente que determinados valores y determinadas estrategias cognitivas o "moldes mentales" son predictores superiores al CI para mejorar el rendimiento académico.

Palabras clave: Bienestar subjetivo, Educación socioafectiva, Moldes mentales, Rendimiento escolar, Reforma educativa, Valores

A review of the Spanish educational system, as that of any other country, today nor only cannot be centered in knowing more, in knowing to do or in knowing how to think, but also in knowing to live and to live together. Not only because it is an important personal and social objective, but because it is verified that several values and cognitive strategies or "mental molds" are better predictors than the CI for the improvement of the academic achievement.

Key Words: Subjective well-being, Emotional Education, Mental Molds, School Achievement, Educational Reform, Values

EL INFORME PISA Y ALGO MÁS

Curiosamente, los mismos que expresan mayor malestar ante un mundo materialista, problemático y sin principios, reclamando una educación en valores, son, a su vez, los más exigentes en aumentar los contenidos curriculares y el esfuerzo de los alumnos. ¿Es esto contradictorio? En principio, no, pero puede serlo, si realmente no se apunta a cuáles son los verdaderos objetivos de una educación de calidad que responda a las necesidades de las personas, de la convivencia y de la eficiencia, tanto profesional como la que requiere saber manejarse en el mundo.

Por otra parte, cuando se habla de eficiencia, no puede confundirse con "más de lo mismo", es decir: más contenidos, más información o más exigencia "ciega".

El informe PISA no manifiesta tanto los bajos resultados de los escolares españoles por carencia de conocimientos "declarativos" o conceptuales, como de carencia de conocimientos procedimentales, especialmente, destrezas para comprender textos escritos, solucionar problemas matemáticos en la vida práctica o saber aplicar los principios elementales científicos a la realidad cotidiana.

Este hecho es una constante en todo el sistema educativo español, a nivel de primaria, de secundaria o de enseñanza superior. Se da la contradicción de que algunos de nuestros alumnos, los más destacados, sobresalen en co-

nocimientos y "ser todo terreno" respecto a alumnos de otros colegios o universidades americanas o europeas, pero también es cierto, que la generalidad de nuestros alumnos, en un primer contacto con otras realidades académicas, se sienten indefensos cuando son sometidos a un trabajo de análisis crítico, de elaboración, de investigación o de aplicación.

El grito de Montaigne, desde el siglo XVII, sigue resonando en todo este debate: "Más vale una cabeza bien hecha que una cabeza bien llena". Cuesta todavía asumir una escuela que enseñe a "aprender a aprender" y a "aprender a pensar". Muchos pensadores han venido diciendo lo mismo, convirtiéndose en un problema y un reto de todas las reformas actuales y futuras.

Esto tiene que ver con la autonomía de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, en toda la educación tradicional, el alumno ha sido "excesivamente autónomo"; tan autónomo, que ha sido el verdadero responsable de tener que adquirir y demostrar su aprendizaje. Sin embargo, el aprendizaje autónomo es otro asunto. Por ejemplo, si nos vamos a universidades como la de Cambridge u Oxford, podríamos pensar que los alumnos universitarios son niños de párvulos porque tienen su tutor, a donde acuden dos veces en semana a recibir orientación y pautas de trabajo. Por lo tanto, autonomía no es dejar que cada uno salga como mejor pueda. Nuestra autonomía se suele traducir en "sálvese quien pueda". ¿Cuántas veces vemos que el alumno no tiene estrategias para solucionar los problemas y no se le orienta en cómo resolverlos? Pero no

Correspondencia: Pedro Hernández "Guanir". Universidad de La Laguna. Facultad de Psicología. Campus de Guajara. Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación. 38071 La Laguna, Tenerife. España. E-mail: phernan@ull.es

sólo el alumno que va a la universidad, también el alumno que aprende fontanería o el que tiene que expresarse o redactar. Muchas veces nos encontramos con la queja de profesores de literatura alarmados de que sus alumnos no saben redactar. *“Muy bien, no saben redactar –les decimos– pero ¿qué estrategias les enseñas para que aprendan a expresarse y redactar?”*

ENSEÑANZA ADAPTADA A LOS RECURSOS Y AL PROGRESO ACTUAL

¿Nuestra escuela, nuestro sistema educativo, está asimilando todo el avance tecnológico que se está desarrollando actualmente? En este momento, los avances son diversos e impresionantes: cientos de canales de televisión, teléfonos móviles, mini radios, ordenadores personales, grabadoras digitales, internet con sistema de enseñanza on-line, videoconferencias, etc. ¿La escuela rentabiliza estos recursos para potenciar la propia educación? ¿Lograría readaptarlos? ¿Logrará canalizar y mover ese escenario y adaptarlo a la educación? También es cierto que, en todas las épocas, ha habido recursos importantes y, sin embargo, no se han rentabilizado. ¿Qué mejores recursos que los de la propia naturaleza y de la propia realidad general? Piénsese en los recursos del *campo*, de los *animales*, de los *pueblos*, de las *iglesias*, de las *fábricas* o de los *museos*. ¿Se han rentabilizado? Sólo una minoría del profesorado y, sin embargo, es la enseñanza más útil para comprender y andar por el mundo de cada día. En el fondo, subyace la idea de que la escuela ha sido excesivamente *monacal*, y cuando digo esto (de monacato, de convento), es porque ha estado casi siempre divorciada: la escuela por un lado y las necesidades del mundo y de la vida por otro.

LA EFICIENCIA Y DEFICIENCIA INTELECTIVA

El planteamiento de Ausubel en los años sesenta pidiendo sólo instrucción en las aulas, no perdiendo el tiempo con ninguna otra cosa que no fuera conocimiento e intelecto, por muchas razones, resulta hoy insostenible. Una educación centrada sólo en la eficiencia sería verdaderamente deficiente.

Lo primero es que en nuestra realidad actual hay muchos *problemas de alto reclamo social*. A la sociedad, en general, le preocupa la *drogodependencia*, el *individualismo*, el *hedonismo*, el *consumismo*, el *estrés*, la *violencia* o el *maltrato*, por citar algunos de los temas más llamativos. No es frecuente que los *jóvenes* hablen de valores, pero cuando llegan a ser padres son los que más se preocupan acerca de qué valores adquirirán sus *hijos*. En ese momento, el tema de los valores se convierte en el estandarte

más fuerte, porque empiezan a preocupar cuestiones que antes no se habían planteado. Cuando unos padres eligen un colegio, no les preocupa sólo su calidad en cuanto a resultados académicos, les preocupa también el ambiente que existe en ese centro: las malas amistades o los peligros de drogodependencia. Todo esto es preocupante porque son problemas que se intensifica con los *medios de comunicación*, el *desarrollo económico*, la *desestructuración familiar*, la *pérdida social de todas las ideologías* y, por lo tanto, por el *cambio social de valores*. Ante todo esto, la escuela no puede excusarse. Podemos entender que es un ambiente difícil, pero no podemos mirar para otro lado, entre otras razones, porque la escuela tiene que ser *compensadora* de los *déficits*. Hay *déficits* en la familia y en la sociedad, por lo que la escuela, como depositaria y administradora de la cultura y de los valores, a través de la educación, debe compensar o atenuar esas limitaciones.

LA FELICIDAD CON MINÚSCULA

El *BIS* (*Bienestar Individual Subjetivo*) es el término con el que en psicología se denomina a la “felicidad”. Se investiga desde distintas perspectivas y se elaboran diferentes teorías. La pregunta es: ¿la escuela ayudará a “aprender a vivir”? La escuela tradicional estaba preocupada por “el saber”. Luego, en los años cincuenta y sesenta, el modelo conductista, por “aprender a hacer”. Más tarde, el modelo cognitivista, por “aprender a aprender” y “aprender a pensar”. Hoy empezamos a vislumbrar una escuela preocupada por “aprender a vivir” y por “aprender a convivir”. Esto se ha ido demandando por diferentes razones.

Una de ellas es el desencanto del progreso. Los pensadores de los siglos XVIII y XIX prometían un mundo feliz a través de la ciencia y la técnica, que darían bienes para todos y donde la escuela sería administradora de la cultura. Esa promesa, en parte se cumple, pero está muy lejos de la realidad. Aunque es verdad que las investigaciones indican que, en general, las personas de los países más ricos y avanzados parecen más felices que la de los países más pobres, también es cierto que en la India, y sobre todo en Bali, las personas parecen más felices que en el Japón, siendo éste un país estrella de desarrollo, según los índices de la ONU.

Al margen del bienestar subjetivo generalizado de un país, están los *indicadores de insatisfacción social*. No sólo es el tema de las drogas, delincuencia, el maltrato doméstico o desestructuración familiar, sino, sobre todo, algo como el suicidio, especialmente, los suicidios en hombres (en el caso de España, en un estudio nuestro, observamos que desde el año 1982, la línea de suicidios se

dispara en los hombres curiosamente en la medida en que se incrementa el PIB (producto interior bruto), aunque en la mujer, por su supuesta mayor capacidad adaptativa, es más bien plana). Es decir, cuando aumenta el desarrollo, crece el número de suicidios y el número de marginalidad en todos estos aspectos. Pero bien, esto es sólo una razón.

La segunda es que ha habido un cambio drástico en cuanto al papel de la mujer, del matrimonio, el papel educativo de la familia, la permanencia y duración de los niños en los centros educativos... Todo eso ha ido creando preocupación por saber enseñar a vivir.

Con todo, no hay razón más fuerte que la de considerar que el bienestar subjetivo individual, es la meta profunda más importante de todo ser humano, reflejada en aquella frase de Neill: “*más vale un barrendero feliz que un sabio desgraciado*”.

También influye la importancia que lo emocional tiene en la propia eficacia y el rendimiento, destacando, en este sentido, el interés del mundo de la empresa por los temas emocionales. Hoy sabemos que los temas socio-afectivos guardan gran relación con la eficacia. Por eso, las empresas de alta calidad están preocupadas por mejorar su nivel socio-afectivo, porque éste correlaciona altamente con el rendimiento y la eficacia. Esto se ha resaltado con el paradigma, que podríamos denominar “emocional-personalizante”. De hecho, ahí está el actual movimiento de las inteligencias alternativas, sobre todo, después del libro de Goleman “La Inteligencia Emocional”. Y no sólo como un planteamiento de ayuda individual, sino especialmente desde una óptica empresarial, por su importancia en la productividad.

APORTACIÓN AL BIENESTAR COMUNITARIO

Además del bienestar subjetivo individual (BIS), solemos evaluar la Aportación al Bienestar Comunitario (ABC), pues el énfasis de todas las investigaciones psicológicas actuales se centran en el bienestar subjetivo individual, que no deja de ser un planteamiento típico de nuestra sociedad, esencialmente individualista. Creo que tenemos que complementarlo con otra realidad –el bienestar subjetivo comunitario–. Concretamente, ¿qué apporto yo al bienestar subjetivo comunitario? Una cosa es que yo sea feliz, pero ¿qué apporto yo para que los demás sean felices?, pues ambos aspectos se complementan.

Felicidad y altruismo. En ese sentido, la consistencia de la escala de ABC indica que las personas con mayor aportación al bienestar comunitario destacan en aspectos como: *respeto personal, cumplimiento de la norma, habilidades sociales, colaboración, altruismo, inquietud social y perspectiva ética*. Sin embargo, ¿son más felices que el resto?

No, *no lo son*, y eso parece sorprendente. Pero si hay que decir que las personas *con más alto nivel de felicidad se caracterizan por tener también un alto ABC*. Esto significa que la aportación al bienestar comunitario no supone por sí misma una garantía de ser feliz, pero sí una condición para ser muy feliz. Por lo tanto es un plus de felicidad. También estamos diciendo que la aportación al bienestar comunitario puede ser una trampa para la no-felicidad, es decir, mucha gente se realiza altruistamente sin resolver sus problemas. Y muchas veces va arrastrando sus inseguridades, sus miedos, sus perfeccionismos, sus complejos, sus historias, y no va a sentirse bien por mucho que se entreguen, porque en el fondo subyace un elemento de debilidad, de inseguridad y de insatisfacción. Ahora bien, cuando se está ajustado, la entrega a los demás sí que es multiplicadora de la felicidad. En el fondo, estamos repitiendo lo del Evangelio: “*Ama al prójimo como a ti mismo*”; y no puedes amar al prójimo si antes no te amas a ti. Son dos cosas fundamentales, el amor al otro conlleva el amor a uno mismo, y cuando no se dan unidas puede haber una quiebra. Todo esto está haciendo alusión a valores.

¿QUÉ VALORES ENSEÑAR?

El desarrollo de valores es el tema central de la educación de todos los tiempos y sociedades. En la medida en que ha habido educación, ha habido transmisión de valores. Otra cosa, es el tipo de valores que se transmiten. La dirección de esos valores, unas veces, está en superar los valores elementales, representativos de la naturaleza y que son los únicos que muestran los niños pequeños. Otras veces, la dirección está en inculcar los valores dominantes en la sociedad. Y otras veces, en luchar contra esos valores sociales, por considerarlos inadecuados y construir valores alternativos. Pero, ¿qué es lo que caracteriza a los valores?:

- a) El valor es expresado por las *cualidades* que las cosas tienen para nosotros (resistentes, bellas, agradables, útiles...) o por las cualidades que nuestras *acciones* tiene para nosotros o para los demás (comportarse con seguridad, ser creativo, generoso, amable...).
- b) El valor, sin embargo, es *construido*, de acuerdo con nuestras propias teorías, necesidades, influencias, etc. Por lo tanto, el valor se forma entre la *realidad objetiva y cultural* del mundo, y nuestra propia *realidad subjetiva*.
- c) El valor tiene distintos *niveles* de expresión y de compromiso. No es igual un valor en el plano declarativo, que un valor vivenciado, y menos, un valor practicado:

- De modo *declarativo*, a través de un pensamiento, explícito o tácito (*juicio*).
 - De modo *afectivo*, asociado a una tonalidad afectiva y preferencial (*actitud*).
 - De modo *conativo*, manifestándose en el propio comportamiento (*hábito*).
- d) El valor es un criterio indispensable para *elegir* y, en consecuencia, para ejercer nuestra libertad. Esto lleva a que cada persona y cada sociedad se construya su propio sistema de valores, relativamente estable, que le sirve de carta preferencial para elegir.
- e) El valor, a pesar de ser un criterio más o menos estable, es *situacional* y *dinámico*, pues, al margen de que cada uno posea un sistema general de valores predominantes (guía referencial), esos valores se adaptan y se reinterpretan en función de cada circunstancia, contexto o situación (flexibilidad, reajuste).
- f) El valor es *adquirido* y *desarrollado* por los individuos a través de su *proceso educativo*, especialmente, en el ámbito familiar y escolar, pero también, a través del *grupo de amigos* y de la influencia de los *medios de comunicación* de masas, asimilando el sistema de valores predominante en cada uno de esos ámbitos.
- g) Todas las personas y sociedades, aunque poseen un sistema de valores, también se muestran *autocríticos*, en un momento determinado, con su sistema de valores. Esto es lo que permite el cambio y el perfeccionamiento.
- h) El valor es *jerárquico* y *comparativo*. Todo tiene valor, por sí mismo. El problema está en determinar qué valores son más valiosos que otros, en términos generales. De tal manera, que un valor se puede convertir, en un momento determinado, en un *contravalor*, en competencia con un valor de nivel superior.

Pero, ¿qué indica que un valor sea superior a otro? Sin duda, *el bien* que proporciona a las personas y a la sociedad. En última instancia, los máximos valores son el BIS y el ABC. Lo que cada individuo busca es encontrar su máxima satisfacción, felicidad o *Bienestar Subjetivo Individual (BIS)*. Lo que ocurre es que no todos los valores ni todas las metas conducen a la felicidad. Eso obliga, entonces, a cuestionarse el propio sistema. También, que la felicidad no es sólo asunto de uno, sino de muchos, de lo contrario, dominaría la ley de la selva, que significaría la felicidad para unos pocos. Esto explica el que los valores tengan también una *vertiente social*, operacionalizada a través del *ABC* (Hernández, 2002, 2005a).

Desde la perspectiva de nuestro modelo Pentatriaxios (cinco áreas y tres niveles), el reto más importante en la educación, es el tránsito desde "lo *agradable* a lo *adecua-*

do" y "desde lo *adecuado* a lo *pleno*". Es decir, desde el nivel primario (valores de satisfacción inmediata), al de adaptación (valores de control para la eficiencia y la evitación de conflictos). Y, por último, desde éste al de realización, disfrutando del quehacer, a través de la implicación de los educandos en proyectos, que se caracterizan por el papel significativo de ellos mismos y de la meta a conseguir.

No podemos prescindir de ningún plano, cada uno de ellos resulta importante, aunque el de adaptación es el más inexcusable.

- El *primario* proporciona disfrute espontáneo, elemental, en conciliación con la naturaleza, con los sentidos, con los instintos y con los impulsos del yo, siendo un acicate para los otros.
- El de *adaptación* evita sufrir, da posibilidades para ser eficiente y facilita la convivencia.
- El de *realización* ayuda a soñar, a ser creador de la propia vida, a dar sentido a los propios pasos y a sentirse pleno.

Muchas veces, la adaptación y realización ahogan los valores primarios. También la realización puede ser un subterfugio para eludir los de adaptación, por ejemplo, las personas que se dedican intensamente a una labor altruista, se pueden entregar con todo el corazón, pero, en contra, pueden anular su propio yo, como señal de falta de adaptación, impidiendo ser realmente felices.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOLDES MENTALES

Los valores, al fin y al cabo, son metas deseables, pero, ¿cómo desarrollarlas? ¿De qué dependen? Sin duda, de la *inteligencia emocional* de cada uno. Sin embargo, desde la perspectiva de varios autores, la inteligencia emocional, tal como ha sido planteada por Goleman, deja muchos vacíos, por su carácter indiscriminado al abarcar aspectos no sólo cognitivos sino también rasgos de personalidad y motivaciones (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) y también por su carácter genérico o de producto, tal como lo plantean los propios autores originalmente (discriminar, encauzar y rentabilizar las emociones propias y ajenas), cuyo nivel de predicción para los criterios de satisfacción, adaptación y rendimiento resulta todavía pobre. De ahí que nosotros defendamos un enfoque más de *proceso* que de *producto*, al igual que ocurrió con la inteligencia racional, resaltando las estrategias cognitivo-emocionales comprometidas en el modo de *anticipar*, *reaccionar* e *interpretar* la realidad, a través de lo que denominamos "moldes mentales". Pero, ¿qué son los moldes mentales?

En la película "Mar adentro", Amenábar enfoca en varias ocasiones la portada de nuestro libro "Los Moldes

Mentales: Más allá de la inteligencia emocional", especialmente cuando Rosa intenta que el tetrapléjico Ramón Sampedro, en su deseo de morir dignamente, cambie sus moldes: "Te ví por la tele y me fijé en tus ojos, que son maravillosos, unos ojos llenos de vida y pensé: ¿cómo alguien puede querer morir con esos ojos?... Todos tenemos problemas y no hay que huir de ellos, ¿sabes?... He venido par decirte que la vida vale la pena". En ese intento de cambiar sus moldes, Sampedro le replica, ahondando en sus motivaciones profundas: "¿Por qué no hablamos de la verdadera razón de por qué estás aquí? ¿Por qué no hablamos de que claramente eres una mujer frustrada que te has levantado hoy sábado con ganas de encontrarle un sentido a tu propia vida?".

La teoría de los Moldes Mentales (Hernández, 1997, 2002, 2005a, 2005b) defiende que, a través de situaciones reiteradas, nos vamos creando formatos de pensamiento, que son piezas clave para mejor entender el puzzle de la Inteligencia Emocional. Los moldes mentales son enfoques o estrategias cognitivo-emocionales, construidos en la interacción entre las disposiciones genéticas y el aprendizaje. Vienen a ser como el "psicoma" humano, responsable de nuestras creencias, emociones y comportamientos. A través del análisis factorial, partiendo de un conjunto de aserciones sobre el modo de pensar antes, durante y después de las situaciones emocionalmente implicativas, hemos extraídos *treinta moldes mentales* que parecen los más dominantes en nuestro modo de reaccionar, interpretar o valorar la realidad (Hernández, 2002). Por ejemplo, las atribuciones, siguiendo el modelo de Weiner, vienen a ser un tipo de molde mental o "formato de pensamiento", como modo habitual de explicar los éxitos o fracasos.

Un molde es un "formato dinámico y flexible" con el que "configuramos" de modo peculiar y habitual los "contenidos" que interpretamos. Así, ante una entrevista de trabajo, las personas generan tipos de pensamientos con un formato o molde similar aunque las situaciones sean muy distintas (consistencia). Ejemplos de estos pensamientos y formatos son: "Voy a deslumbrar al entrevistador y me aceptará tan pronto me oiga hablar" (*Inflación-decepción*); "¿Y si me bloqueo cuando me pregunten" (*Anticipación aversiva*); "Seguramente el entrevistador tratará de hundirme" (*Predisposición hostilgénica*); "prefiero no plantearme que tengo una entrevista" (*Oblicuidad cognitiva*); "¿Para que voy a presentarme?, al final, todo es igual..." (*Anticipación devaluativa*); "Voy a permanecer tranquilo cuando me hagan una pregunta inesperada" (*Control emocional anticipatorio*); "¡Ánimo, seguro que, pasados los primeros minutos, todo irá muy bien!" (*Moti-*

vación proactiva); "tengo que calcular que puede haber preguntas difíciles, pero también fáciles, en cualquier caso todo saldrá bien y si no, será una experiencia más" (*Anticipación constructiva previsor*), etc.

Los moldes cognitivo-afectivos tienen como referencias más próximas el pensamiento causal en la Teoría de la Atribución (Weiner, 1972); los errores lógicos del Modelo Cognitivo de la Depresión de Beck (1974); la autorregulación del afrontamiento en la Teoría Cognitivo-emocional de Lazarus (1968), así como los modelos de trabajo basados en los procesos de regulación afectiva (Mikulincer, 1998).

Cada molde constituye una pieza suelta de gran valor y que ensamblada con otras responde a unos objetivos determinados. Concretamente, observamos que un molde como el *hipercontrol anticipatorio* puede relacionarse con un mayor rendimiento académico, pero no con un mayor disfrute de la vida. Hay un conjunto de moldes que predicen perfectamente la felicidad o bienestar subjetivo, otros predicen un mayor bienestar subjetivo comunitario, mientras que otros, una mayor eficacia, diferenciando eficacia en los negocios, en el estudio o en el ajedrez.

Todo esto indica que, utilizando los moldes cognitivos afectivos, podemos intervenir mejor sobre ellos, pues son estrategias concretas y operativas, de fácil diagnóstico y modificación. También, que contamos con un material más flexible para entender la personalidad y el comportamiento humano.

CUANDO LO AFECTIVO ES EFECTIVO

Las distintas investigaciones están demostrando cómo estos moldes predicen en alto grado la *adaptación* y el *bienestar subjetivo* (Hernández, 2002), se relacionan con el *estilo educador* de los padres (Hernández, 2005c), pero lo que es más sorprendente es que predice el *rendimiento académico* de forma destacada. En principio cabe decir que, la mayoría de los moldes se relaciona con el aprendizaje y el rendimiento. En nuestras investigaciones se comprueba que la capacidad predictiva de los moldes mentales respecto al rendimiento en *matemáticas*, es superior a la que predice la inteligencia racional medida por el Raven (Hernández, 2005b, c). los alumnos con *peor rendimiento* se caracterizan por tener moldes *negativistas*, como *focalización en la carencia* y *evaluación selectiva negativa*; moldes *no operativos*, haciendo *anticipación de esfuerzo y costo*; moldes *evasivos*, desconectándose de la realidad problemática (*disociación emocional* y *autoconvicción inhibitoria*); moldes *reactantes*, mostrando falta de encaje emocional; moldes de *atribución externa* del éxito o fracaso (*hostilgenia* y de *dependencia social*); moldes *impulsivos* o de implicación vital; así como empobreci-

miento de moldes *optimizadores* (*anticipación constructiva previsor* y *autoconvicción volitiva*).

Comprobamos también que los Moldes Mentales y la Inteligencia discriminan a los que mejoran frente a los que no mejoran su rendimiento *entre una evaluación y otra*. Concretamente, la explicación de varianza de la inteligencia fue del 5%, mientras que la del conjunto de los moldes mentales del 39%, agrupando correctamente al 76% de los casos, en el análisis discriminante realizado (correlación canónica = .63; Willis' Lambda = .61; Nivel de significación = .002) (Hernández, 2005b).

Esto resalta que los moldes mentales constituyen una especie de "inteligencia emocional" que regula el aprendizaje y que es independiente de la "inteligencia racional", indicándonos lo importante que es potenciar y autorregular determinados moldes cognitivo-afectivos para ser eficientes.

Pero estos resultados no obedecen a una sola muestra, a un solo estudio o a una sola materia, sino que obedecen a distintas materias, a distintas situaciones y a distintos alumnos, utilizando medidas diversas del rendimiento (Hernández, 2005b). Ahora bien, los moldes mentales influyen en general, pero también de forma diferenciada. Todo esto indica su valor funcional para explicar y mejorar el rendimiento en diferentes contextos. La prueba más evidente es la superioridad en competición de jugadores de ajedrez a los que se le aplicó un programa de modificación de los moldes mentales frente a los que no se le aplicó, a pesar de haber partido de un mismo nivel, medido a través del historial de ELO (Hernández y Rodríguez-Mateo, 2005b).

Con estos datos se pone de manifiesto el poder, no sólo predictivo de los moldes mentales respecto al rendimiento, sino también la importancia de tenerlos en cuenta y mejorarlos para optimizar el rendimiento escolar. Así mismo, sugieren que la escuela no debe estar centrada sólo en las *competencias intelectivas* para conseguir *eficiencia*, sino también en las *autocompetencias emocionales* o moldes mentales. La escuela no es distinta de la vida, pues muchos aspectos que ayudan a saber vivir también ayudan a ser más eficientes.

LA RESPUESTA DE LA ESCUELA

Considerando la importancia de la educación socioafectiva, tanto en la vertiente de los valores como de los moldes mentales, ¿se implicará la escuela en ello? ¿Dónde está la mayor dificultad? En su *inercia*, focalizada en lo meramente intelectual, pero, sobre todo, la mayor dificultad estriba no tanto en que los profesores sean personas equilibradas y llenas de valores, sino más bien, en que el profesorado, los centros escolares y la sociedad en general *tomen conciencia* de su importancia y se entusiasmen

en un *proyecto ilusionante de transformación* de personas y de sociedad, incluyendo en ese proceso el propio cambio personal del profesorado. No se trata tanto de solicitar competencia para ello, como de vivir un proyecto de mayor sentido de escuela.

REFERENCIAS

- Beck, A.T. (1974). The development of depression: a cognitive model. En R. Friedman & M.M. Katz (Eds.), *The psychology of depression: Contemporary theory and research*. Washington, D.C.: Winston-Wiley.
- Hernández, P. (1997). Evaluación de valores y moldes cognitivo-afectivos en la educación. En Cordero: *La Evaluación psicológica en el año 2000*. Madrid: TEA Ediciones.
- Hernández, P. (2002). *Moldes Mentales: Más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife: Tafor publicaciones.
- Hernández, P. (2005a). *Enriquecimiento del Pensamiento y las Emociones, Psicología de la Educación*. Tenerife-Madrid: Tafor-Narcea.
- Hernández, P. (2005b). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los Moldes Mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, V. 19, 3, 45-62.
- Hernández, P. (2005c). ¿La educación familiar puede configurar los moldes mentales o la inteligencia emocional de los hijos? En M^a I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz y J. A. del Barrio (Eds.) *Aportaciones psicológicas y mundo actual*, (pp. 17-38). Santander: PICOEX, INFAD.
- Hernández, P., y Rodríguez-Mateo, H., (2005). Success in chess modifying the molds of thought. Symposium "Emotional intelligence and mental molds on the subjective well-being and the achievement". Congress Topic: Emotion and Motivation *Book of abstracts. July 2005, Granada: 9th European Congress of Psychology*. <http://www.ecp2005.com/horary.asp>
- Lazarus, R.S. (1968). Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. En W.J. Arnold (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *The handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mikulincer, M. (1998). Personality processes and individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 2, 420-435.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory: Achievement motivation and the educational process. *Review of Educational Research*, 42, 2, 203-215.