

# Desarrollo de la inteligencia emocional como apoyo a la integración escolar

José Manuel Lucas Sánchez

---

*Maestro especialista en Audición y Lenguaje.  
C.P.E.E. "Antonio Tomillo" (Zafra - Badajoz)  
(Fecha de recepción 08-05-2005)  
(Fecha de aceptación 28-09-2005)*

## Resumen

En estos últimos años un nuevo concepto, el de Inteligencia Emocional, ha hecho irrupción y se ha adueñado con inusitada fuerza de muchos y variados ámbitos de nuestra vida, así en las escuelas, en las familias, en las empresas y en los gabinetes psicológicos de gran parte del mundo, es un concepto que está muy presente. Muchos de nosotros de forma personal, nos hemos sentido interesados y hemos trabajado sobre este tema. Desde este artículo pretendo pues, ofrecer mi punto de vista, analizar, clarificar y sintetizar la múltiple y dispersa información existente al respecto..

*Palabras Clave: Inteligencia emocional, integración, Síndrome de Down.*

## Summary

In these last years a new concept, the one of Emotional Intelligence, has made irruption and it has been appropriated with unusual force many and varied scopes of our life, thus in the schools, the families, the companies and the psychological cabinets of great part of the world, it is a concept that is very present. Many of us of personal form, we have felt interested and we have worked on this subject. From this I articulate I try then, to offer my point of view, to analyze, to clarify and to synthesize the manifold and disperses existing information on the matter.

*Key Words: Emotional intelligence, integration, Sindrome de Down.*

## 1. Inteligencia emocional

Para poder entender el escurridizo concepto de Inteligencia Emocional, voy a partir del análisis de los dos términos que lo conforman, veamos en primer lugar que es la "Inteligencia", después hablaré de la "Emoción" y trataré de poner en relación ambos términos.

Una de las definiciones que mejor se adaptan a mi forma de entender el término, es la que se encuentra en la enciclopedia Salvat nos dice que inteligencia, es *"capacidad general de adaptación a situaciones nuevas en virtud de las diversas posibilidades de información que nos llega del entorno"*, según acuerdo generalizado entre los estudiosos del tema depende de la dotación genética y de las vivencias que experimentamos a lo largo de la vida.

Desde que en el siglo pasado, Binet, elaborara unas pruebas para detectar a alumnos que tuvieran problemas para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros en la escuela, mucho se ha hablado, escrito y especulado sobre este concepto y ya desde el inicio se percibe la tendencia a sesgar y a definir inteligencia en relación con la capacidad y rendimiento escolar.

Posteriormente otra masiva utilización de los tests de inteligencia elaborados bajo esta misma concepción de inteligencia, adolece de igual sesgo. Esta aplicación tuvo lugar en EEUU, donde con motivo de la 1ª Guerra Mundial, debían seleccionar rápidamente a un gran número de soldados con un determinado nivel de comprensión, el cual

debía, en un tiempo mínimo, permitir su preparación para participar en la misma.

El término C.I. (Cociente Intelectual) definido como el cociente entre la Edad Mental y la Edad Real, ( $E.Mental/E.Real$ ), deriva de estas experiencias y someramente, su elaboración se hizo de la siguiente forma:

1º Binet seleccionó aquellos problemas escolares que eran capaces de resolver la mayoría de los niños con una edad real o física determinada, por ejemplo 9 años, a ese nivel de resolución concreto, lo llamo edad mental de 9 años. Así pues un niño de 9 años que resuelve los problemas que la mayoría de los escolares de su misma edad resuelven, tendría un C.I. de 1, puesto que el cociente arriba mencionado, tiene ese resultado, (para simplificar el manejo del término, Stern, propone multiplicar ese resultado por 100, así en el caso anterior, ese niño, tendría un C.I. de 100).

2º Si un niño con una edad física de 9 años, resuelve problemas de un nivel de resolución superior, esto es el correspondiente a 10, 11, 12... o más años, ese cociente entre edad mental y física que por definición es el C.I. es superior a 100, y si sólo es capaz de resolver los problemas correspondientes a niveles de resolución de edades físicas inferiores a la suya real, entonces el cociente es menor que 100.

Así pues, sintetizo en el siguiente cuadro los niveles de C.I, los porcentajes de población que los presentan y el "significado" que dichos niveles implican:

Qué significa el C.I.

Nivel de C.I. logrado en el test de inteligencia	Porcentaje de población con igual nivel de C.I.	Un C.I. de este nivel significa...
Hasta 69	2,2%	Imbecilidad, el 97,8% tiene un C.I. superior
70-79	6,7%	Zona límite, el 91,1% tiene un C.I. superior.
80-89	16,1%	Debajo de la media, el 75% tiene un C.I. superior
90-109	50%	Término medio, el 25% tiene un C.I. superior.
110-119	16%	Promedio alto, el 8,9% tiene un C.I. superior
120-129	6,7%	Sobresaliente, el 2,2% tiene un C.I. superior
Más de 130	2,2%	Genialidad

Aunque ésto se ha ido complicando con cálculos matemáticos complejos, básicamente el concepto es el mismo, se considera que el C.I. medio de la población es 100, y se considera que si un niño tiene menos de 80, tendrá problemas escolares.

Frente a esta perspectiva y aunque aparentemente, sin mucha relación con lo anterior, existen otros estudios y otras teorías como las encabezadas por Goleman que confirman que la naturaleza ha desarrollado en los seres humanos dos mentes, una racional y otra emocional, mentes que a su vez abarcan variados y distintos tipos de inteligencia, algunas de las cuales, efectivamente, sí están relacionadas con el concepto C.I. pero desde luego, dicho concepto, ni comprende ni agota el de inteligencia, como durante mucho tiempo se ha venido creyendo.

Voy a intentar, en orden a clarificar este asunto, profundizar en los datos que nos plantea Goleman sobre la teoría de las dos mentes.

Con respecto a la mente racional, "la que piensa", es de la que más conscientes somos, es reflexiva, analiza las situaciones sobre las que se detiene de forma ponderada, es más exacta, más pausada, necesita de calma y de datos. Los verbos que relacionamos con este tipo de mente son: examinar, revisar, reflexionar, cavilar, comprender y conocer conceptos, decidir razonadamente, sopesar. Tradicionalmente es el tipo de mente que relacionaríamos con el aprendizaje reglado, la razón, la lógica, la ciencia. De igual forma los adjetivos que la definirían son: fría, definida, analítica y todos aquellos derivados de los verbos y nombres antes mencionados.

Pero ocurre que a veces los seres humanos nos encontramos con situaciones y problemas que necesitan una solución inmediata, y dadas las características de la mente racional antes mencionadas, ésta no nos sirve; y si pensamos en las generaciones que nos han precedido, a través del millón de años que lleva la mente humana evolucionando, y en que dichas generaciones disponían aún de menos tiempo para tomar decisiones, la mente racional aún les servía de menos. Por decirlo gráficamente, sería el caso del antepasado que ante una estampida de rinocerontes, se detuviera en la puerta de su cabaña a pensar, si debía entrar a coger su cachiporra, o salir corriendo. Y más atrás en el tiempo, en la caverna, cuando había que decidir en milésimas de segundo si la sombra que percibía con el rabillo del ojo era su alimento, o él era el alimento de la sombra.

En estas situaciones y para resolver este tipo de demandas, los seres humanos disponemos de un segundo tipo de mente: La mente emocional.

En una primera aproximación, este tipo de mente se caracteriza por dos tipos de actuaciones. Un primer tipo de actuación, marcado por aquellas decisiones rapidísimas que tomamos, que sacrifican la exactitud a la velocidad, decisiones muchas veces confusas para nosotros pero acertadas, que conllevan una fuerte sensación de seguridad, ilógica a los ojos del análisis posterior más pausado y ponderado de la mente racional. Este tipo de mente es el que salvó las vidas de nuestros antepasados, pero no sólo la utilizaron ellos, hoy nosotros en nuestra vida actual, en múltiples ocasiones, la utilizamos y actuamos de igual forma, valoran-

do en milésimas de segundo, a través de la primera impresión, de las micro expresiones faciales, sin analizar a fondo ni anticipar consecuencias, si las personas con las que estamos son amables o amenazadoras, si el lugar en que nos encontramos es acogedor o no. En este tipo de actuación de la mente emocional, el sentir precede al pensamiento y las emociones propias de este primer impulso rápido son aquellas que tienen que ver con la supervivencia, el miedo, la ira, la rabia...

El segundo tipo de actuación de la mente emocional es algo más pausado. El origen no está en el sentimiento como en el caso anterior, sino en el pensamiento, es decir, una situación concreta produce un pensamiento y este a su vez genera una emoción, por ejemplo un estudiante que ante un previsto examen piensa, "no he estudiado... no sabré contestar..." estos pensamientos podrían generar en el estudiante miedo a presentarse. Las reacciones emocionales aquí implicadas, devienen de valoraciones, de reflexiones e incluso de evocaciones, y suelen ser reacciones emocionales complejas como por ejemplo, el desconcierto, la ansiedad.

Como decía anteriormente, esta forma de actuar es muy usual y además la utilizamos sin ser conscientes de ello en múltiples ocasiones, en nuestro trabajo, en nuestra familia. Nuestras relaciones personales y profesionales, están teñidas de la influencia de la mente emocional; volviendo al ejemplo de aquel antepasado que no podía permitirse el lujo si quería sobrevivir de pararse a pensar y decidir sobre que era lo más conveniente, hoy nosotros adolecemos del error contrario, pese a disponer de tiempo y no es-

tar en muchas ocasiones en peligro nuestra supervivencia, utilizamos este tipo de mente en situaciones que requerirían un enfoque distinto, porque no olvidemos que cuando usamos la mente emocional sacrificamos la exactitud a la velocidad. Así pues, es necesario que conozcamos mucho más a fondo cual es su funcionamiento y cuales son algunas de sus características, ya que determina en multitud de ocasiones la mayoría de nuestras reacciones, actitudes, pensamientos, sentimientos y comportamientos.

Siguiendo a Daniel Goleman, la mente emocional es infantil, en cuanto a que es categórica, todo es blanco o negro, para ella no existen los grises. Todo lo enfoca personalizándolo en uno mismo. Es auto confirmante, ya que obvia y no permite la percepción de todo aquello que socava las propias creencias o sentimientos y se centra exclusivamente, en lo que los confirma. Impone el pasado sobre el presente, lo cual quiere decir que si una situación posee alguna característica o rasgo que se asemeje de alguna forma a un suceso del pasado cargado emocionalmente (ésto es, que suscitó en nosotros gran emoción), la mente emocional ante cualquier detalle que considere semejante, activa en el presente los sentimientos que acompañaron al suceso en el pasado, con el agravante añadido de que las reacciones emocionales son tan difusas, que no nos apercebimos del hecho de que estamos reaccionando, de una determinada forma, ante una situación que probablemente no comparta más que algunos rasgos, con aquella que desencadenó esa misma reacción en el pasado. Se autojustifica en el presente utilizando la mente racional, de forma

que sin tener idea de lo que está ocurriendo, tenemos la total convicción de que lo sabemos perfectamente. Otra de sus características es lo que Goleman llama realidad específica de estado, esta característica se refiere al hecho de que cada emoción tiene su propio repertorio de pensamientos, sensaciones y recuerdos asociados, que el cerebro percibe y emite automáticamente sin control racional. Así pues la visión de la realidad se modifica en función de la emoción que estemos sintiendo; lo que percibo no es lo mismo si alguien experimenta sentimientos de furia o enamoramiento. La mente emocional también posee el rasgo de la memoria selectiva lo cual implica, que ante una situación emocional determinada, reorganiza los recuerdos y las posibles alternativas de forma que sobresalgan los que considera relevantes. Es asociativa, esto es considera los elementos que activan los recuerdos como si fuera la realidad, y ya sabemos que un solo rasgo similar puede evocar la totalidad de los sentimientos asociados, por esto el lenguaje de las artes, metáforas, leyendas, fábulas, le hablan directamente. Por último el tiempo no existe para ella y no le importa como son las cosas, sino como se perciben y lo que nos recuerdan.

Por lo que respecta a las palabras asociadas a este tipo de mente, puedo hablar de rapidez, impaciencia, relacionarse, decisiones a partir de ensayo error, globalizar, orientada a las emociones, sentir, creer, intuir, vincular. Es cálida, imprecisa y está orientada básicamente a las relaciones con nosotros mismos y con los demás.

He aquí las principales dotes que

constituyen la inteligencia emocional:

**1. Conciencia de uno mismo.**

Es una adquisición del cerebro humano, los animales no tienen esta capacidad. Si algún humano no la tiene, puede que un escáner revele que su cerebro funciona con parámetros animales todavía. Todo pasa por la conexión con uno mismo, conexión que levanta resistencias permanentes, como demuestran los últimos trabajos de neurociencia. En el Psicología Department, Dartmouth College, Hanover, New Hampshire, comprueban que los animales y el hombre tienden a maximizar e interpretar el presente en función de los acontecimientos que les han ocurrido con más frecuencia; no pueden ver lo nuevo: el hemisferio izquierdo interpreta lo nuevo en función de lo que le es conocido.

Si no se tiene curiosidad, capacidad de cuestionarse, de entrar en crisis, no se podrá adaptar a un mundo en cambio.

Éste es el trabajo fundamental del hemisferio izquierdo, el encargado de encontrar sentido a lo que ha ocurrido. El hemisferio derecho es incapaz de producir palabras, comprende el mundo desde la emoción. Esa es la lucha interna a la que me refiero. Se trata de sentir, de descubrir lo nuevo y ello está impedido al menos por la mitad de nuestro cerebro, que es conservador y que tiende a negar lo que ve encajándolo en lo que ya sabe. De ahí la insistencia en la perseverancia, la disciplina, la autocrítica, la alerta continua: técnicas todas que han de contrarrestar al cerebro animal, conservador, perezoso y resistente a lo nuevo que tenemos. Conocerse uno mismo, conectarse con su interior, ejercer la autocrítica,

el trabajo con uno mismo, no son consejos morales, ni siquiera psicológicos, sino la consecuencia de los últimos descubrimientos de la fisiología y anatomía cerebral. Son actividades e industrias imprescindibles para la mejora cerebral. La capacidad de reconocer los sentimientos, las contradicciones internas, las fantasías que experimentamos, es la clave de la inteligencia emocional.

Primero hemos de experimentar que estamos sintiendo algo; un segundo paso sería observarlo; el tercero, concretar ese algo; El cuarto, pensarlo. Pero no hay pensamiento verdadero si no concluye en una acción positiva que cambie algo al pensador y al entorno; el pensamiento debe ser eficacia, productividad, concreción y concentración en la tarea. Entre el primer punto y el último, se siente intranquilidad, confusión, y otras emociones, a veces, nada fáciles de localizar y de mantener el tiempo necesario hasta que la claridad anuncie algo de verdadero. Es en este recorrido donde se puede quedar la emoción, pasar a la acción prematuramente, o lo que es peor, dejar de sentirse uno a sí mismo y seguir la moda, las corrientes emocionales o pasar a la pasividad sin pensamiento. Por tanto, este proceso de metabolismo de las emociones, como el de los alimentos, es la clave.

Una emoción puede durar veinte años y dar lugar, su metamorfosis, a la magna obra, a la *Búsqueda del Tiempo Perdido*. Diez años de emoción a la *Novena de Beethoven*; toda una vida de emoción a la obra de *Cajal*. Y —si negativa— a varias décadas de *ETA*. En el trabajo diario y la convivencia, las emociones han de ser la clave y la guía de la

inteligencia: pues son los elementos del aprendizaje por la experiencia. Una persona que conoce bien sus emociones está mejor preparada para llevar las riendas de su vida, puede ser más autónoma, creativa, y es innovadora, porque repasa y piensa sin descanso sobre lo que tiene entre manos. Porque posee instinto de experimentación. Una persona que sigue irritada y enojada horas o días después de haber tenido una discusión o contra-tiempo, el rencoroso, es un ser sin proyectos de mejora y sin autocrítica; está mirando hacia atrás, no piensa, se alimenta de lo negativo. La conciencia de las propias emociones es el principio para modificar los estados de ánimo desfavorables. Cuando se consigue esta capacidad se eleva la autoestima, de igual manera que cuando ganamos cualquier batalla contra nosotros mismos.

### **2. Equilibrio anímico:**

El buen y el mal humor cuando los elaboramos ayudan a forjar el carácter. El secreto está en saber equilibrarlos, controlar su duración y el impacto que nos producen, pero sin negar esta dualidad. Pocas veces está en nuestras manos decidir en qué momento dejarnos llevar por una u otra emoción, entre otras cosas porque hay personas que terminan sus resúmenes, sus comentarios o sus informaciones dejando siempre un remanente negativo, una apreciación o un gesto desagradable. Ese remate negativo denota incapacidad para meditar lo global, para percibirlo. Cuando comunica esas anécdotas o versiones parciales no lo hace para dar información, si no para arrastrar al otro a una situación emocio-

nal: es desinformar. Es un ataque al conocimiento de lo complejo y, más allá, a la convivencia dentro de las organizaciones, que se fragua mediante los vínculos positivos y las soluciones positivas, y cuando se tiene una visión global las anécdotas tienden a destruirla. ¿Qué hacer para desarrollar la inteligencia emocional?: la reconsideración, que consiste en interpretar otra vez la situación que nos altera o nos frustra de manera más positiva y, sobre todo, global. Tratando siempre de comprender las razones y las emociones de los otros.

El autocontrol, como decía Baltasar Gracián, consiste en que uno debería ser tan dueño de sí que ni en la mayor prosperidad ni adversidad debemos perder la prudencia. El decíamos ayer, de Fray Luis de León, una gloria de nuestras letras, un excelso poeta a quien los mediocres obedientes del sistema encerraron en la cárcel, escribió: “*Es oficio del sabio mirar bien lo que dice*”. Los mediocres de la práctica y el procedimiento acabaron con la salud de Bach al acosarlo con reglamentos, papeles, normas establecidas, horarios y demás.

### **3. Motivación:**

La motivación es un sistema de recompensa cerebral, asociado al centro del placer que se originó hace 500 millones de años con los rudimentos del sistema límbico (*Science del 2 de marzo de 2000*).

La fuente de la motivación es emocional y se origina en el hipotálamo, una estructura primitiva de nuestro cerebro, que ahora es capaz de hacer síntesis globales del mundo, pero desde el punto de

vista emocional. Lo importante es la diferencia entre el placer de cualquier animal y de los humanos. Los animales no tienen como recompensa valores, ni conductas, tampoco el bien consciente para los demás miembros de su especie. Por tanto, motivación tiene que ver con cerebros humanos, con valores y con proyectos compartidos, amén de otras cosas más, claro. La motivación positiva es la capacidad de reunir entusiasmo, diligencia y confianza, porque nos centramos en la tarea, tenemos objetivos de mejora continuada, nos alimentamos de vínculos sanos y no perseguimos objetivos infiltrados de adocenamiento y comodidad. Esto es fundamental para alcanzar el éxito.

El buen y el mal humor cuando los elaboramos ayudan a forjar el carácter. El secreto está en saber equilibrarlos.

Para motivarse es necesario tener objetivos claros y una actitud optimista. Los objetivos claros se consiguen después de vencer las resistencias personales al cambio, de admitir aquello que tanto interés tenemos en negar de nosotros mismos, de depurar las tendencias ególatras y de ver con tanta sospechosa facilidad los defectos de los demás. Se puede ser positivo cuando se cultiva la autocrítica, si no será una de tantas fórmulas infantiles que andan en el mercado. Ser positivo, poner en positivo, es amar lo que hacemos, trabajar, vivir sanamente, tener objetivos buenos para uno y para los demás, tomar conciencia de lo que recibimos y otras muchas cosas que implican trabajo, responsabilidad y capacidad de reconocer desaciertos. Motivarse siempre para perseverar. Ray Kroc, fundador de McDonald's dio buen ejemplo de

ello: *“Persevere. Nada en el mundo puede reemplazar a la perseverancia. El talento no lo hará; nada es más común que los fracasados con talento. El genio tampoco lo hará. La educación no lo hará; el mundo está lleno de ruinas humanas instruidas. Perseverancia y determinación son las únicas virtudes omnipotentes”*. Quien fracasa no lo ha intentado bastante. Como reza aquel dicho: *“Lo imposible, muchas veces, es lo que nunca se ha intentado”*.

#### **4. Control de los impulsos**

El descontrol del Quijote es un ejemplo de la incapacidad de relacionarse, el rechazo de la realidad como consecuencia de la intoxicación ideológica: haber leído libros de caballería, confundir la realidad con la teoría, siendo ésta de siglos anteriores. Cervantes ya vio el tema que estamos analizando, además, en *El curioso impertinente*. Control es la capacidad de aplazar la satisfacción de un deseo en aras de un objetivo que merece la pena. Un impulso, pasado un límite, produce una pequeña o gran enfermedad cerebral, se achica la conciencia y se parcializa la realidad. El niño que posee la capacidad de postergar el placer en interés de sus metas a largo plazo, será un adulto más desenvuelto y seguro de sí mismo, más capaz de hacer frente a las decepciones de la vida.

Aquellos adultos jóvenes que prefieren seguir sus deseos, no tener pensamiento propio y estar dispuestos a detectar las equivocaciones del prójimo y se sumergen en los objetivos de la camarilla, en general, llegan a ser más testarudos, indecisos y propensos al estrés. Lo más importante es reconocer nuestro

estado emocional cuando juzgamos o decidimos, qué deseos o fantasías nos dominan, qué impulsos personalistas o negativos, de poder o intenciones enfermizas nos poseen y qué camuflamos con razones, eficacia, activismo, normas y demás. Porque controlar los impulsos conlleva el conocerlos y orientarlos hacia metas sanas y no codiciosas. Y son los fundamentos de la inteligencia y de los proyectos. Los últimos estudios mediante escáner cerebral muestran que los individuos impulsivos, violentos, asociales, tienen disminuida la cantidad de materia gris del cerebro en su zona prefrontal. Por lo que la mesura, la disciplina, la ética, son elementos que protegen nuestra anatomía cerebral.

### **5. Sociabilidad, empatía**

Conocer los sentimientos de los demás es importante en el trabajo, el amor, la amistad y la familia. En un estudio publicado, se demuestra que los animales más inteligentes no tienen una teoría: la de que el otro tiene una mente y un funcionamiento mental. Así que concluyen, que parte del sufrimiento, de la violencia, de las enfermedades psicológicas, vienen del hecho de que hay seres humanos que no han logrado funcionar cerebralmente como los animales superiores. Lo humano, la conquista del cerebro humano, es descubrir que el otro tienen emociones, sentimientos que podemos dañar o potenciar. Las personas neuróticas suelen tener dos caras y ser un poco traicioneras, porque son adultos por un lado e infantiles y poco desarrollados por otro y están disociados. Lo que hablan como niños no lo pueden mantener como adultos responsables. Lo que se suele de-

nominar, el tener dos caras.

Se puede ser positivo cuando se cultiva la autocrítica, si no será una de tantas fórmulas infantiles que andan en el mercado.

Cuanto más hábiles seamos para interpretar las señales emocionales de los demás, mejor controlaremos las que nosotros mismos transmitimos. Inteligencia quiere decir empatía. Es tratar de comprender para después poder exigir el ser comprendido. Los emocionalmente desarrollados son capaces de mostrar credibilidad, dar confianza, aglutinar a un colectivo, entusiasmar por un proyecto; entre otras cosas porque no tienen rasgos perversos. Y ésta es la madera de un buen directivo —cada vez más—, puesto que nuestro mundo actual va a una velocidad de cambio nunca vista y a la vez los humanos quizá van para atrás en muchos aspectos; y, sobre todo, creo que cada vez se tiene menos capacidad de pensar. Pensar es acabar en una acción que cambie las cosas tanto dentro de nosotros como fuera.

### **2. El síndrome de down y la inteligencia emocional.**

En el síndrome de Down, la principal causa genética conocida de la deficiencia mental, un cromosoma extra del par 21 (o una parte esencial del mismo) es responsable de las alteraciones de tipo morfológico, bioquímico y funcional que se producen en diversos órganos, especialmente en el cerebro, durante distintas etapas de la vida.

La estructura molecular del cromosoma 21 extra confiere una serie de anomalías genéticas, que a su vez condi-

cionan la estructura y la función del cerebro y del sistema nervioso, e influyen sobre el aprendizaje y la conducta de las personas con síndrome de Down.

Los genes del cromosoma 21 extra son también responsables de las características (fenotipo) que presentan las personas trisómicas 21, las cuales exigen una atención médica especializada y programas de medicina preventiva diseñados por expertos.

A diferencia de lo que ocurre en la mayoría de las trisomías de otros cromosomas humanos, que son letales en fases relativamente precoces del desarrollo embrionario (con excepciones de las trisomías 13, 18 y X), los niños afectados de trisomía 21 nacen vivos y muestran, sorprendentemente, escasos síntomas de su anormalidad.

Se sabe en la actualidad que, para comprender la causa íntima de las manifestaciones del S.D. (Síndrome de Down), es necesario definir los mecanismos inherentes a la sorprendente sensibilidad que exhibe el desarrollo de los mamíferos frente a las variaciones (moderadas) en el número de copias de ciertos genes. Para lograr este objetivo, la trisomía 21 constituye probablemente un modelo adecuado, ya que contiene aparentemente un número escaso de tales genes sensibles al número de copias.

Las principales características que poseen los niños diagnosticados con Down son:

1. Es la causa genética más común de retraso mental (RM).
2. Cardiopatía congénita (40-50%).
3. Anomalías intestinales.

4. Leucemia.

5. Aumento de la sensibilidad frente a las infecciones (anomalías del sistema inmunitario).

6. Enfermedad de Alzheimer (EA) en la cuarta década.

7. Rasgos faciales y físicos característicos (fenotipo del SD).

Ninguna de estas características del S.D. está presente en el 100% de los individuos que lo padecen, por lo que existe una importante variabilidad fenotípica cuyas causas se desconocen hasta el momento.

A partir de los años 80 el tema de la **inteligencia emocional** de los niños y niñas con necesidades educativas especiales ha suscitado un notable interés, de forma que se ha incrementado sensiblemente el número de investigaciones con esta temática. Los estudios se han focalizado en los alumnos con déficits intelectuales (Downs fundamentalmente) pero también se han referido a otros tipos de necesidades educativas como son alumnos con dificultades de aprendizaje, niños con alteraciones comportamentales y alumnado con déficits sensoriales. Este creciente interés es debido a la constatación de que estos alumnos y alumnas, como grupo son alumnos de riesgo de experimentar problemas y dificultades en sus relaciones interpersonales. Diferentes investigaciones señalan que los alumnos deficientes integrados son menos competentes socialmente y presentan menor grado de desarrollo social que sus compañeros no deficientes del aula ordinaria (Corman y Gottlieb, 1987; Gresham, 1982, 1984; Gresham, Elliot y Black, 1987; Gresham y

Stephen, 1989; Guralnik y Gromm, 1988; Jackson, King y Heller, 1981; Knapczyk, 1989; Montero, 1985; Nelson, 1988; Walker, McConnell y Clarke, 1983). (citados por Daniel Goleman)

En una de las investigaciones, llevada a cabo en centros de integración de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, los datos obtenidos señalan que estos alumnos presentan serios problemas de competencia social que se aprecian en los siguientes aspectos: 1º) baja tasa de interacción y /o interacción inadecuada, 2º) baja aceptación social por sus iguales, y 3º) déficit en los repertorios de habilidades sociales. En los siguientes párrafos, describiré los datos más relevantes respecto a la conducta interactiva, aceptación social y repertorio conductual interpersonal.

### ***1º) Conducta interactiva de los downs.***

Al hablar de conducta interactiva consideraré la interacción como intercambio, es decir los comportamientos que una persona dirige a otros como iniciación o como respuesta con el propósito de iniciar o mantener un intercambio con ella.

Para el estudio de la conducta interactiva, llevada a cabo en la Asociación Síndrome de Down de Badajoz durante los cursos 2001-2002, se utilizó el Código de Observación de la Interacción Social (COIS) (Monjas, Arias y Verdugo, 1991) que es un sistema codificado de observación directa de la conducta interactiva. La observación se ha realizado en situaciones no estructuradas en ambientes escolares (concretamente en situaciones de recreo), por lo que

puede ocurrir, y de hecho ocurre, que en otras investigaciones hechas por ejemplo en la clase y/o en situaciones formales y mediatizadas por adultos, los resultados sean muy distintos ya que el patrón interactivo aquí descrito, parece cambiar en situaciones estructuradas (por ejemplo, el momento del trabajo individual en la clase) donde existen unas reglas de actuación personal e interpersonal muy claras y explícitas para todos.

A este respecto se ha encontrado que estos alumnos presentan un bajo nivel de interacción, no inician interacciones o lo hacen menos frecuentemente y no responden a las iniciaciones de los otros o responden menos frecuentemente. La conducta interactiva en comparación con la de niños de su edad fue menos frecuente (menos iniciaciones y respuestas) y cualitativamente más negativa (más comportamiento social negativo, más interacciones agresivas), o menos positiva (menos comportamiento social positivo, menos interacciones cooperativas).

El ACNEE, y fundamentalmente el síndrome de Down, tiene un bajo grado de participación e implicación en las actividades que implican relaciones interpersonales y generalmente permanece al margen de gran parte de las interacciones que se producen en el aula. También se evidencia que, en los casos en que el conjunto total de interacción es semejante a la del resto de sus compañeros, su patrón interactivo es diferente, la cualidad de la interacción que establecen tiene un carácter más negativo, es decir inician y reciben más interacciones negativas y menos interacciones positivas que sus iguales.

Un dato a resaltar es que los Down tienen más interacciones con adultos y profesores. Estas interacciones en muchos casos son iniciadas por los adultos que les proporcionan incitaciones, instrucciones, ayudas y refuerzo en otros casos son respuestas a conductas perturbadoras de los alumnos.

Estos datos, que confirman los de anteriores investigaciones en el tema (Corman y Gottlieb, 1987; Guralnik, 1986, entre otros) resultan discrepantes con los obtenidos en la investigación que se llevó a cabo en los tres primeros años de implantación del programa de integración escolar en nuestro país donde se afirma que "la integración mejora la interacción social de los niños integrados, observándose una disminución de la actividad en solitario con un aumento de la interacción cooperativa" (Aguilera y otros, 1990).

**2º) *Aceptación social de los downs por sus iguales.***

La aceptación social, entendida como el grado en que una persona es querida y aceptada o rechazada por los demás, en este caso por sus iguales, ha llamado poderosamente la atención de los estudiosos del proceso de integración escolar ya que precisamente uno de los logros que se pretenden con estos programas es la plena aceptación del ACNEE por sus compañeros y compañeras.

En varios trabajos llevados a cabo sobre este tema (véase Monjas, 1990, 1992) hemos determinado la aceptación social de los Downs integrados en aulas ordinarias de educación infantil, primaria y secundaria. Para ello, se han utili-

zando procedimientos sociométricos mixtos (método de las nominaciones, método de las puntuaciones, método del "adivina quién", etc), y se han analizado diversos índices sociométricos (aceptación media, preferencia social e impacto social, entre otros). Los datos obtenidos hasta el momento evidencian que, como grupo, los Downs tienen bajos niveles de popularidad y aceptación y su estatus sociométrico es más bajo que el del resto de sus compañeros; reciben más rechazos y menos elecciones y en general son poco aceptados o ignorados y en muchos casos son declarada y activamente rechazados. Asimismo se constata que su valoración media en el grupo es más baja y reciben menos calificaciones y descripciones positivas y más negativas que sus compañeros y su estatus sociométrico de rechazo, ignorancia o baja aceptación es bastante estable a lo largo del tiempo y de las situaciones (por ejemplo, cambio a otro grupo). Los resultados del estatus sociométrico de estos alumnos son los siguientes: el 14% obtienen un estatus de aceptación, el 8% corresponde al estatus de los controvertidos, el 10% al estatus de ignorados y el 68% obtienen un estatus de rechazo; estos resultados significan que el 86% de los integrados en aulas ordinarias no son bien aceptados por su grupo de iguales.

**3º) *Repertorio conductual de habilidades sociales de los downs.***

Las estrategias que he seguido para la obtención de datos en este apartado son varias: comparación de la conducta interpersonal de estos con la de los alumnos y alumnas que no tienen problemas

de competencia social, según los juicios y calificaciones de sus maestros, comparación de la conducta de Downs rechazados con la de los Downs aceptados, juicios y opiniones de los iguales extraídas de las justificaciones que dan a sus rechazos o elecciones negativas y estudio de los correlatos conductuales de la aceptación y el rechazo. Los datos de que disponemos nos permiten señalar que los Downs, como grupo:

a) Carecen o son deficitarios en las habilidades necesarias para relacionarse adecuadamente con los demás (niños y adultos) en las situaciones cotidianas. No muestran conductas que producen aceptación de los iguales (por ej. alabar, sonreír, elogiar, imitar, secundar y dar iniciativas, compartir juego cooperativo...).

b) Presentan conductas interpersonales inadecuadas (excesos o déficits sociales), conductas que resultan incómodas, aversivas y producen rechazo (por ejemplo, falta de respuesta a las iniciativas e invitaciones del otro, llamadas de atención sobre sí mismo, conductas agresivas, negativistas, conductas autoritarias, intromisión y obstáculo de la actividad del otro, objeciones y críticas a las sugerencias del otro, no aportan ideas nuevas y se muestran sumisos, conformistas y dóciles). Los profesores les definen como alumnos difíciles de manejar. Las razones que aducen sus compañeros para justificar sus rechazos van en la línea de lo que acabo de exponer; los alumnos no señalan los aspectos académicos como la razón principal de su elección negativa sino conductas rela-

cionadas con la competencia y habilidades de relación social.

c) Adolecen de conductas cognitivas y emocionales adaptativas y/o presentan cogniciones y afectos disfuncionales que interfieren con la conducta social hábil.

A este respecto he encontrado que carecen de las habilidades cognitivo-sociales de solución de problemas interpersonales, tienen serias dificultades para generar alternativas de solución a los conflictos, por lo que utilizan estrategias que no son eficaces. Evidenciamos también que en determinados casos aparecen altos niveles de ansiedad y mayor grado de soledad que la que se encuentra entre sus compañeros socialmente competentes.

En la revisión bibliográfica realizada nos ha llamado la atención la escasez de trabajos que investigan los aspectos cognitivos, aspectos que creemos muy relevantes y que deben ser el foco de futuras líneas de investigación.

Sintetizando los datos aportados hasta este momento se puede evidenciar que los Downs, como grupo, presentan serios problemas de competencia social, son escasamente aceptados, interactúan poco e inadecuadamente y en sus relaciones con los demás resultan tan poco reforzantes y gratificantes que los otros niños tratan de minimizar el contacto con ellos.

Si nos detenemos a analizar estos datos, se nos plantean muchos interrogantes: ¿por qué ocurre esto?, ¿por qué los Downs son especialmente inhábiles para relacionarse con los demás?, ¿por qué la competencia social de estos no mejora con la integración si los escenarios de integración brindan excelentes

oportunidades para aprender a relacionarse con los demás niños y niñas en situaciones normalizadas?. Una posible explicación podría ser que la competencia social y las habilidades de interacción social de los Downs (y de la mayoría de los ACNEES) no se trabaja ni se enseña de forma activa, deliberada y sistemática dentro del contexto escolar. Aunque en teoría la integración social es un objetivo prioritario, la competencia social de éstos se olvida y se relega o por lo menos no se enseña sistemáticamente y ésto debido principalmente a las siguientes razones:

1) Los aspectos académicos se consideran prioritarios y en gran parte de los casos, se hacen adaptaciones curriculares referidas a los aspectos académicos típicos (lecto-escritura, matemáticas), pero no de conductas interpersonales.

2) Los profesores tutores piensan que no tienen tiempo o les falta preparación para abordar estos contenidos interpersonales. Por su parte, los profesores de apoyo se fijan más en la instrucción académica y se esfuerzan en trabajar las áreas curriculares tratando de paliar el desfase en conocimientos del ACNEE con sus compañeros.

3) Los ACNEES no tienen tiempo ni oportunidades de relacionarse espontáneamente con los otros o, en muchos casos se defienden con habilidades de interacción muy rutinarias que son las necesarias para contactos muy puntuales en situaciones interpersonales muy estructuradas. Un alto porcentaje de tiempo que estos pasan en el colegio es en actividades de gran grupo dirigidas por el profesor (actividades muy estructuradas) o en trabajo individual o en pequeño

grupo (en los grupos de apoyo).

Por ello creo que para que el proceso de integración se produzca, se necesita, y esto es un factor clave, trabajar las habilidades de interacción social lo que supone enseñar y practicar las conductas interpersonales en el aula y otros contextos escolares ya que como demuestran diversas investigaciones, la mera integración física entre alumnos deficientes y no deficientes no implica que aquéllos vayan a ser aceptados e integrados automáticamente. De la misma manera que la competencia académica no se incrementa con la simple integración del ACNEE en el aula, sino que hay que hacer programas, establecer apoyos, reorganizar recursos..., la simple integración con los compañeros normales es necesaria pero no suficiente para que se produzca el desarrollo de la competencia social. Se necesita desarrollar y aplicar en la escuela estrategias y programas sistemáticos de enseñanza de la conducta interactiva. Por eso, la principal conclusión que se extrae es que es necesario incluir la enseñanza de las habilidades sociales en los currículos de los centros de integración ya que son aprendizajes críticos para que estos alumnos lleguen a relacionarse con sus iguales de forma adecuada y mutuamente satisfactoria.

Estoy seguro que en los centros ordinarios ofrecen la posibilidad de promover el desarrollo social de los Downs y suponen una oportunidad importantísima de exposición a los patrones de conducta normal y de relación con otros compañeros en situaciones normalizadas, para que esta oportunidad sea beneficiosa es necesario enseñar sistemáticamente habilidades sociales para poder

incrementar la inteligencia emocional de este alumnado. Si no se hace esto, con mucha probabilidad no se producirán los efectos beneficiosos esperados en el pro-

ceso de integración escolar, sino más bien todo lo contrario; se producirá aislamiento, ignorancia y rechazo, aspectos dolorosos y desagradables para la persona que

### Referencias bibliográficas.

- Amor, J.R. (1997). *Afectividad y sexualidad en la persona con deficiencia mental*. Madrid: Universidad Pontificia.
- García, J.L. (2000). *Educación sexual y afectiva con personas con minusvalía psíquica*. Navarra: Asociación Síndrome Down Cádiz y Bahía.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Marchesi, A. y otros (1995). *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Martín, D., Boeck, K. (1997). *La Inteligencia Emocional. Qué es y cómo evaluarla*. Madrid. Edaf.
- Martineud, D., Engelhart V. (1997). *Cómo hallar el coeficiente emocional*. Madrid. Edaf.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Grupo Zeta.
- Weisinger, H. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Javier Vergara.