

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES: IMPLICACIONES PARA LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA

M.ª Salomé Castaño Garrido.

Inspectora de Educación.

RESUMEN:

El reconocimiento del importante papel que juega el desarrollo de las competencias emocionales en el aprendizaje y en la educación de las nuevas generaciones dicta la necesidad de prestar a este asunto la atención requerida, no solo a nivel del alumnado y del profesorado, sino también, de todos aquellos profesionales implicados en el ejercicio real del derecho a una educación de calidad para todos y entre los cuales, los inspectores de educación ocupan un destacado lugar.

En consonancia con ello, en el presente artículo se subraya el valor que tiene el desarrollo de las competencias emocionales como premisa para un mejor cumplimiento de las funciones de la supervisión educativa, en concreto, para la generación de espacios de intercambio, el perfeccionamiento de las intervenciones en los centros y la atención a las reclamaciones.

Palabras clave: inteligencia emocional, competencia emocional, competencias profesionales, supervisión educativa.

Introducción

La publicación del libro de Daniel Goleman (1995) "Inteligencia emocional" constituye un importante punto de referencia a la hora de abordar diferentes aspectos del desarrollo educativo en la actualidad, en particular, los relacionados con la necesidad de lograr que el mismo alcance un verdadero carácter integral.

En ese contexto se afianza una nueva comprensión de la naturaleza de la inteligencia y se revela, con mayor claridad, la importancia de la inteligencia emocional, cuyo reconocimiento se hace cada vez más evidente en el discurso pedagógico, si bien su concreción en la práctica educativa todavía no alcanza el nivel requerido.

En esa situación influyen diferentes factores, que en el ámbito escolar Obiols (2005) relaciona, entre otros, con la existencia de importantes lagunas emocionales en el alumnado motivadas, en muchos casos, por la falta de tiempo de sus padres para ocuparse de su educación, a lo que se une la acción de determinados factores sociales que actúan estimulando el consumo desmesurado y fomentando la violencia y la agresividad.

Ante estas realidades, la escuela está llamada a reforzar su labor educativa, por lo que se hace necesario favorecer el cambio en el rol del profesorado, que definitivamente ha de pasar, de su función tradicional, vinculada expresamente con la instrucción y la transmisión de los conocimientos, a un papel más determinante como educador y orientador del alumnado.

Pero el alcance de las exigencias y retos que el planteamiento de la inteligencia emocional presupone no se limita a los marcos físicos de la institución educativa, al contrario, debe abarcar a todos aquellos que de una u otra manera intervienen en esa realidad y en ese sentido, no es posible omitir la labor del supervisor educativo.

Inteligencia emocional y competencias emocionales

Con el ánimo de revelar las implicaciones que para la supervisión educativa tiene el desarrollo de la teoría de la inteligencia emocional conviene significar que al hablar de inteligencia emocional generalmente se considera un constructo teórico, todavía inacabado en su elaboración, que tomando como uno de sus pilares fundamentales las ideas de Goleman (1995) hace referencia al conocimiento de las emociones propias, al manejo de las emociones, a la automotivación, al

reconocimiento de las emociones ajenas y al establecimiento de las relaciones sociales.

El conocimiento de las emociones propias significa saber percibir la generación de un sentimiento, en el momento en el que se está forjando y ser capaces de tener conciencia de ello, lo que se convierte en la primera condición para poder manejarlo con el propósito de que se pueda manifestar de un modo adecuado y favorezca el desarrollo de las relaciones interpersonales (Bisquerra, 2003).

En cuanto a la automotivación se basa, como señala Goleman (1995), en el reconocimiento de las potencialidades de las emociones para estimular e impulsar la acción hasta cumplimiento de un determinado objetivo. Por su parte, el reconocimiento de las emociones ajenas significa saber apreciar oportunamente lo que otras personas desean, sienten o necesitan a fin de proceder de la manera más adecuada.

Por último el establecimiento de relaciones sociales se refiere a la habilidad de manejar las emociones propias para propiciar los vínculos con otras personas, con el tacto y la efectividad adecuadas (Goleman, 1995).

Al hilo de lo antes señalado resulta evidente el carácter integral del concepto de inteligencia emocional, lo que determina la existencia de una relación dinámica e indisoluble entre sus distintos componentes, que interactúan tanto a nivel interno del sujeto como en su relación con el medio. Tal vez esa sea una de las razones de las divergencias y contradicciones científicas actuales en relación con el concepto de inteligencia emocional.

Por consiguiente y al estar en presencia de una propuesta teórica en construcción, no es de extrañar que su comprensión no resulte homogénea, por lo que el debate científico en esta área continúa, sobre todo en el contexto de la psicología y más recientemente de las neurociencias (Bisquerra, 2003).

Sin embargo, ese debate, que tiene lugar a nivel teórico, no ha impedido que a partir de la definición general de la inteligencia emocional se comiencen a derivar conceptos a fin de lograr su concreción y favorecer su aplicación práctica. Es así como surge el concepto de competencia emocional, para hacer referencia, como

precisa Bisquerra (2003) al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.22).

De esta manera se crean las bases para el establecimiento de un estrecho vínculo entre las competencias emocionales y la eficacia del desempeño personal en determinados contextos, lo que permite revelar el nexo entre las competencias emocionales y la interacción social (Muñoz de Morales, 2005).

Justamente en ese sentido vale la pena reflexionar acerca de las implicaciones de las competencias emocionales para la supervisión educativa que, entre otros aspectos, se caracteriza por el despliegue de una amplia interacción en diferentes contextos sociales, especialmente el escolar y el familiar.

Competencias profesionales y funciones de la supervisión educativa

Para posibilitar una mejor comprensión de las repercusiones que el desarrollo de las competencias emocionales tiene para la supervisión educativa conviene partir de la comprensión general de las competencias, que se caracterizan por integrar determinados conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores, a fin de hacer posible el adecuado desempeño personal en diferentes ámbitos de actuación (Casanova, 2012).

A nivel profesional existen diversos criterios y enfoques para el análisis y clasificación de las competencias. Así, por ejemplo, se puede valorar un desempeño competente teniendo como referente la relación de tareas que se han de cumplir en determinada labor, aunque en ese caso se corre el riesgo de perder, como señala Echeverría (2002) “la concepción global de la profesión, al centrar su atención en cada una de las tareas” (p.15).

En este entorno se suelen distinguir, de acuerdo con Gil (2007) las denominadas competencias esenciales, que garantizan un desempeño medio o mínimamente adecuado y las competencias diferenciadoras, que son las que hacen

posible el establecimiento de diferencias a fin de resaltar a quienes muestran actuaciones relevantes.

Al mismo tiempo se señala la importancia de las competencias generales, que se colocan en la base para el aprendizaje permanente y las competencias transferibles, que son aquellas que crean las premisas para la adquisición, de manera independiente, de nuevas competencias, entre las que se encuentran las relacionadas con el dominio de las tecnologías de la información y de las comunicaciones y con la adaptación a nuevos contextos (Gil, 2007).

Dentro de la diversidad de puntos de vista que en este tema concurren, vale la pena destacar los tipos principales de competencias que configuran la profesionalidad en la actualidad y desde cuya perspectiva Echeverría (2002) destaca las competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales.

La profesionalidad del supervisor educativo también se vertebra en torno a estas competencias, cuyo contenido adquiere una connotación particular, determinada por las diferentes funciones que le corresponde cumplir y entre las que, de acuerdo con Casanova (2012) se destacan las siguientes:

- **Función informativa**

El cumplimiento de esta función exige del supervisor un amplio dominio de la información en relación con la realidad educativa, las normativas vigentes y en especial, un conocimiento profundo de las escuelas, de sus características y funcionamiento.

- **Función de asesoramiento**

La formación académica especializada de la que ha de disponer el supervisor, junto con el dominio que requiere alcanzar en áreas tales como la organización escolar, la planificación y gestión, entre otras, se convierten en importantes premisas para poder acometer con efectividad el cumplimiento de esta función.

- Función de mediación

El supervisor educativo asume la función de enlace entre la Administración y la escuela por lo que le corresponde desempeñar una función de mediación entre ellas, que se extiende a otros factores sociales que también intervienen en la realidad escolar.

- Función controladora

Esta función tiene como propósito la comprobación del cumplimiento de las normativas vigentes, que se han de expresar en el correcto funcionamiento de las escuelas, que constituyen la base del sistema educativo.

- Función de evaluación

Mediante el cumplimiento de esta función inherente a la supervisión, se valora de modo permanente el sistema escolar a fin de reconocer sus principales aciertos e identificar aquellos aspectos que requieran ser mejorados

El esbozo realizado de las principales funciones y de los componentes fundamentales que conforman la profesionalidad del supervisor educativo, evidencia la existencia de una estrecha relación entre ellos, que, como precisa Rul (2013):

Sintetiza las funciones inspectoras de supervisión, evaluación y asesoramiento con efectos realimentadores para los actores directos e indirectos. Esta relación integra factores cognoscitivos y emocionales; factores descriptivos y categoriales, y factores comunicativos e interactivos entre las personas (p.34).

Sin embargo, no siempre se actúa en consecuencia con esta relación por lo que el énfasis en el análisis acerca de los perfiles e idoneidad de los supervisores

educativos se suele colocar en el desarrollo de las competencias técnicas y metodológicas, en su conocimiento de la realidad educativa y en sus habilidades para la realización del control.

Derivado de ello, con frecuencia no se le presta la misma atención a los aspectos relacionados con las competencias emocionales, aunque ellas resultan claves para garantizar el exitoso cumplimiento de la labor del supervisor.

Competencias emocionales y su papel en la supervisión educativa

La realidad educativa actual demanda el desarrollo de una supervisión que responda de modo coherente a los relevantes hechos que en su interior se producen y entre los cuales, según Soler (2005) sobresalen la autonomía de los centros, el fortalecimiento y la profesionalización de la función directiva, la administración técnica y especializada, el creciente nivel científico didáctico del profesorado y los requerimientos de la interculturalidad, la inclusión y el aseguramiento de una educación de calidad para todo el alumnado.

A ello se une el incremento de la gestión mediante la utilización de dispositivos de las tecnologías de la información y de las comunicaciones, que agilizan el tránsito de la información y el intercambio (Secadura, 2011).

En consonancia con lo antes expuesto, resulta indudable la necesidad de continuar fortaleciendo y renovando la supervisión educativa, lo que constituye una premisa insoslayable a fin de propiciar el avance hacia el mejoramiento de la calidad de la educación. Como subrayan Escudero y Moreno (2012) “avanzar en la provisión justa de una buena educación exige, sin ningún género de duda, la implicación en tal empeño de los poderes públicos, de la administración y, dentro de ella, el papel y desempeño de la inspección educativa” (p. 11).

En efecto, los supervisores educativos están llamados a encontrar las vías que permitan el mejoramiento de su labor y una de ellas es la generación de espacios para reflexionar, compartir y valorar sus diversas experiencias (Silva, 2013). De esta manera la supervisión ha de significar, como precisa Moyano (2011)

“la posibilidad de configurar un marco común del trabajo en equipo, donde el análisis institucional y la reflexión pedagógica supongan los ejes orientadores” (p. 10).

No hay que obviar que comúnmente los supervisores educativos cumplen sus diferentes funciones de manera individual, por lo que la creación de espacios para el intercambio supone un gran reto, toda vez que implica poner a disposición del colectivo los aciertos y desaciertos de las diferentes actuaciones propias en el ejercicio profesional.

Una premisa imprescindible para el aprovechamiento de las potencialidades que la generación de esos espacios encierra, es el desarrollo de las competencias emocionales de los supervisores, pues en buena medida, de ellas dependerá la fluidez y el ambiente que ha de caracterizar el intercambio y favorecer o no el logro de sus objetivos.

Vale la pena subrayar que las competencias emocionales pueden ser representadas en los siguientes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007).

Estos bloques presuponen el desarrollo de diferentes habilidades y capacidades, entre las que se destacan el conocimiento de las emociones propias, la comprensión de las emociones ajenas, la capacidad para expresar adecuadamente las emociones, la regulación emocional, la autoestima, la actitud positiva, el dominio de habilidades sociales y la capacidad para generar situaciones emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).

El desarrollo tanto a nivel individual como colectivo de las referidas habilidades y capacidades permitirá a los supervisores valorar en colectivo, desde una perspectiva crítica y autocrítica, diferentes aspectos del cumplimiento de sus funciones, a cuyo efecto resultará necesario rebasar los marcos del análisis de la efectividad de las medidas y soluciones adoptadas ante los diferentes casos y situaciones que se presentan en los centros para reflexionar acerca de la manera de enfrentar y prevenir los diversos y complejos problemas a los que el sistema educativo se enfrenta (Secadura, 2011), y que en cada caso concreto se pueden expresar de un modo específico.

Se trata, en síntesis, de utilizar esos espacios para obtener e intercambiar informaciones que permitan corroborar el funcionamiento del sistema escolar e identificar las señales que puedan alertar oportunamente acerca de aquello que requiere ser atendido sin demora para evitar su agravamiento o extensión.

Existen, sin embargo, otros dos ámbitos, en concreto las intervenciones en los centros y el proceso de atención a las reclamaciones, en los que el desarrollo de las competencias emocionales de los supervisores educativos alcanza todavía una mayor relevancia, pues su impacto se multiplica y puede generar repercusiones de incalculable trascendencia.

En cuanto a las intervenciones en los centros se hace evidente la necesidad de su perfeccionamiento, aprovechando para ello la proximidad que tienen los supervisores con las escuelas e institutos (Silva, 2013), lo que facilita el desarrollo de frecuentes intercambios con la comunidad educativa y brinda una privilegiada oportunidad para la expresión del nivel de desarrollo de las competencias emocionales.

Al supervisor educativo le corresponde ser portador de un modelo de desarrollo emocional que contribuya a la creación en el centro de un escenario para el establecimiento de relaciones de cooperación y coordinación, que propicien la implicación de todos los agentes educativos y que promuevan su funcionamiento de manera comprometida, lo que se convierte en una condición indispensable para el logro, como señala Miranda (2002) de “un clima pedagógico y un desarrollo organizativo que hagan posible generar y llevar a la práctica planes de mejora de forma autónoma y continuada” (p. 10).

Consiguientemente se requiere continuar trabajando para que la supervisión educativa supere su tradicional tendencia hacia el control burocrático y su concentración casi de manera exclusiva en los resultados académicos de los alumnos, y logre dar un nuevo paso de avance a fin de priorizar el trabajo para alcanzar una educación con un verdadero carácter integral, que garantice una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado.

Por otra parte a la supervisión educativa le corresponde atender y dar respuesta a diferentes procesos que se derivan de las reclamaciones de madres, padres, tutores y de los propios alumnos. En estos procesos, que se han de desarrollar con apego absoluto a lo dispuesto en la legalidad y normativas vigentes, la actuación del supervisor se ha de caracterizar por su transparencia y objetividad. A tal efecto, el desarrollo de sus competencias emocionales a un adecuado nivel resulta de gran valor.

Así, en los análisis, encuentros e intercambios con los implicados en cada proceso, el supervisor ha de mostrarse atento a las expresiones de los estados emocionales de sus interlocutores y al mismo tiempo, deberá tener la capacidad de controlar sus propias emociones, lo que le permitirá manejar con mayor acierto las distintas situaciones que se puedan presentar.

En este sentido se ha de prestar una particular atención al uso adecuado del lenguaje en todos sus componentes, tanto desde el punto de vista del léxico que se utiliza y que siempre hay que evitar que se le pueda conceder a una determinada palabra un significado no deseado, como del resto de los componentes que influyen en la comunicación, entre los que se destaca el tono de la voz, su intensidad y la fluidez del habla, que también son un reflejo del estado emocional propio.

Conviene significar que por difíciles que resulten los hechos y situaciones que originen las distintas reclamaciones, hay que lograr la creación de un clima de respeto y seguridad entre los que presumiblemente se encuentran afectados y el supervisor educativo, a quien le corresponderá trabajar en el esclarecimiento y en la búsqueda de la posible solución que cada caso requiera.

Las competencias emocionales resultan de vital importancia para el establecimiento del clima requerido, razón por la cual los supervisores educativos se han de mantener siempre atentos a su desarrollo y han de procurar su continuo perfeccionamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.

Bisquerra, R, Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.

Casanova M.A. (2012) Supervisión, evaluación y calidad educativas en el contexto español. En: O. Parra y O. Asdrúbal, eds. (2012) *Pensar la educación para Iberoamérica*. Bogotá, Universidad Santo Tomás, 323-339.

Echeverría B. (2002) Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-43.

Escudero, JM, Moreno, M. A. (2012) Mejorar la educación, la autonomía de los centros y el servicio de inspección educativa. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de educación de España*, 17, 1-16.

Gil J. (2007) La evaluación de competencias laborales. *Educación XX1*, 10, 83-106.

Goleman D. (1995) *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.

Miranda E. (2002) La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, 1-15.

Moyano S. (2011) La supervisión como espacio para la reflexión educativa. *Revista de Educación Social*, 13, 1-10.

Muñoz de Morales M. (2005) Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 115-136.

Obiols M. (2005) Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 137-152.

Rul J. (2013) Problemas y retos de la inspección de educación. *Educación*, 49, 29-48.

Secadura T. (2011) El referente de la inspección educativa: el centro docente versus el sistema educativo. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de educación de España*, 15, 1-16.

Silva B. (2013) El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. *Educar*, 49, 67-82.

Soler E. (2005) Funciones, técnicas, formas y estilos de supervisión. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 46, 51-75.