

El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros

María Rosario FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ
José Emilio PALOMERO PESCADOR
María Pilar TERUEL MELERO

Correspondencia:

M^{ra} Rosario Fernández Domínguez

José Emilio Palomero Pescador

María Pilar Teruel Melero

Facultad de Educación
c/ San Juan Bosco 7,
E- 50071 Zaragoza

Teléfono:
+ 34 – 976–761–301

Correo electrónico:
mrfernan@unizar.es
emipal@unizar.es
pteruel@unizar.es

Recibido: 15 / 05 / 2008
Aceptado: 11 / 01 / 2009

RESUMEN

El presente artículo comienza con un análisis de la importancia de la educación socioafectiva en la Escuela, considerando que ésta debe quedar encuadrada en el marco de la ética. Analiza a continuación por qué es importante la formación de los maestros en el ámbito de la educación emocional, defendiendo que debe articularse en torno a dos ejes básicos: formación teórica y formación personal vivenciada, destacando que esta última es fundamental para que los maestros eduquen emocionalmente a sus alumnos.

En el artículo se analizan también las principales competencias socioafectivas que debería tener el maestro para afrontar los retos de la educación en un mundo tan cambiante y complejo como el nuestro, posicionándonos a favor de una metodología activa, vivenciada y socioafectiva. Finalmente, se hace un análisis del panorama de la educación emocional en el sistema escolar español y en los planes de estudio para la formación inicial de los maestros.

PALABRAS CLAVE: *Educación emocional en la Escuela, Formación de los maestros en España, Desarrollo socioafectivo del maestro, Competencias socioafectivas.*

Socio-affective development in primary teachers' initial training

ABSTRACT

This article begins by analysing the importance of socio-affective education at school, considering that it should be framed within ethics. It then analyses why it is important to train primary teachers in emotional education, advocating that it should be articulated around two basic standpoints: theoretical training and personal, experienced training, highlighting that the second one is crucial in order for primary teachers to emotionally educate their pupils. The article further focuses on the main socio-affective competences the primary teacher should have to face the challenges of education in such an

unsettled and complex world as ours, positioning ourselves in favour of a socio–affective, experienced and active methodology. Finally, we provide an overview of emotional education in the Spanish school system and in primary teacher initial training curricula.

KEYWORDS: *Emotional education at school, Primary teacher training in Spain, Primary teacher’s socio–affective development, Socio–affective competences.*

I. Introducción

No nos cabe la menor duda de que el objetivo prioritario y fundamental de la educación es conseguir un desarrollo integral, armónico y equilibrado de la personalidad de nuestros niños, adolescentes y jóvenes. Esta idea la vienen resaltando el psicoanálisis y la psicología humanista desde hace mucho tiempo, y hoy la avalan también la psicología cognitiva y las neurociencias. Justamente por ello, no se puede dejar de lado el mundo emocional de las personas.

En realidad, podemos afirmar que la revolución emocional, todavía pendiente, conecta directamente con una vieja reivindicación pedagógica. Ya decía Neill, padre de Summerhill y uno de los autores que con más intensidad ha llevado el psicoanálisis a las aulas, que la Escuela enseña a pensar, pero no enseña a sentir. Que la paz mundial no depende de las matemáticas ni de la química, sino de una actitud nueva y más amplia hacia la vida afectiva, por lo que es necesario prestar atención a la vida emocional y a los conflictos que pueblan nuestro inconsciente, y que por ello necesitamos “*corazones, no sólo cabezas en la escuela*”, como destaca en el título de uno de sus libros. Por su parte, Rogers, padre de la psicología humanista, subrayaba que el aprendizaje que tiene lugar desde la nuca hacia arriba y que no involucra sentimiento o significación personal no tiene relevancia, puesto que, en definitiva, “*si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones*” (GARDNER, 2000: 89).

Con todo, aunque la psicología y la pedagogía descubrieron hace ya mucho tiempo que los procesos educativos no deben centrarse exclusivamente en objetivos disciplinares y académicos, constatamos que la educación emocional ha brillado por su ausencia hasta una época muy reciente en las escuelas de educación infantil y primaria, en los centros de educación secundaria, bachillerato y formación profesional, así como en las instituciones dedicadas a la formación inicial y permanente del profesorado y en el resto de las aulas universitarias. Aún hoy, el sistema educativo continúa centrando más su interés en el desarrollo de conceptos teóricos que en el mundo de las emociones y de los sentimientos, tan influyentes en todos los procesos y espacios educativos. Y todo ello, a pesar de los cambios legislativos que apuntan hacia la inclusión de la educación socioafectiva en los procesos de formación inicial del profesorado y en las aulas de todos los centros de enseñanza, como veremos a lo largo de este artículo.

Sin lugar a dudas, las emociones y sentimientos de alumnos y profesores están presentes en el aula, de manera que las mutuas interrelaciones emocionales pueden generar crecimiento en ambas partes, o también desgaste y sufrimiento en alguna de ellas, o en ambas. Por ello, es fundamental conocer cómo se procesan las emociones, cómo evolucionan, cómo se expresan, cómo se controlan, cómo se desarrollan las emociones positivas, cómo se previenen los efectos perniciosos de las negativas, cómo se promueve la automotivación, qué papel juegan las emociones en el aprendizaje y en el mundo de las relaciones interpersonales, cómo aprender a fluir y cómo adoptar una actitud positiva ante la existencia.

En consecuencia, consideramos que el profesor no sólo tiene la obligación de conocer las materias que explica y los correspondientes métodos de enseñanza–aprendizaje, sino que debe ocuparse también de comprender a los estudiantes, de interesarse por su espacio vital, por su mundo de la vida: es decir, por lo que viven, por sus emociones, por lo que sienten, por lo que piensan. En este contexto, la educación emocional es un elemento fundamental para el profesorado, debiendo estar presente en sus procesos de formación inicial y permanente. Efectivamente, cada vez está más claro que para ser un profesor eficaz es necesario saber leer e interpretar los estados emocionales de los estudiantes, que “*el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales*” (EXTREMERA & FERNÁNDEZ BERROCAL, 2002: 374), aunque también

es verdad, como ya hemos señalado antes, que “*el afecto dentro del currículo constituye hoy una de nuestras asignaturas pendientes*” (BELTRÁN, 1996: 401). Alguna responsabilidad tendrán en ello la psicología cognitiva, que ha centrado el discurso pedagógico durante décadas en el aprendizaje académico, o la dictadura conductista que, como destaca Marina (1996: 22), expulsó las emociones fuera del recinto académico.

En este sentido, la integración de la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior es una oportunidad para un cambio metodológico que permita pasar de una dinámica meramente instructiva a un proyecto educativo; de una formación meramente disciplinar, a una educación centrada en lo académico, lo profesional y lo vital, capaz de girar sobre los principales ejes de la educación: conocer, hacer, proyectar, convivir, sentir y ser.

II. La educación socioafectiva en la Escuela.

“Sabemos mucho acerca de cómo educar bien [...] El problema se reduce a lo siguiente: no aplicamos nuestros conocimientos [...] Lo que nos falta, en cantidades colosales, no es el conocimiento sino el uso del conocimiento” (PERKINS, 1995: 16).

Fomentar la educación socioafectiva desde la Escuela sigue siendo un reto. Cada vez adquiere más fuerza la idea de que la Escuela y la Administración han de incluir las habilidades emocionales de forma explícita en el sistema escolar, cobrando más importancia el papel que desempeñan los educadores en el proceso educativo (FERNÁNDEZ BERROCAL & EXTREMERA, 2002; EXTREMERA & FERNÁNDEZ BERROCAL, 2002). Es innegable que la educación de la afectividad tiene interés para ayudar a conseguir la madurez emocional, la responsabilidad y las virtudes personales y sociales. Si bien es cierto que, como postula Hernández (2005: 7), “*educar, además de ser una de las ingenierías más difíciles, es fundamentalmente un proyecto de valores*”. La pertinencia de esta idea está claramente justificada en nuestro momento histórico: en un mundo cambiante, complejo y desafiante, en que debemos enfrentarnos a situaciones, problemas y retos muy diferentes, a los que se deben dar respuestas adecuadas que conduzcan hacia el bienestar personal, a la vez que contribuyan a la mejora de nuestra sociedad. Es evidente que existe un estrecho vínculo entre educación y sociedad. La pregunta es: ¿nuestra Escuela está adaptándose a las necesidades del mundo y de la vida?, ¿se *usan* los conocimientos para aplicar educación socioafectiva en la Escuela?

Al hablar de educación socioafectiva hemos de referirnos tanto al proceso de enseñar como a los modos por los que se adquiere dicha educación. En primer lugar, nos referiremos al significado primero de *enseñar* (poner algo *in signo*), que es indicar, mostrar, poner de manifiesto aquello que no resulta patente o claro de entrada. En tal sentido el profesor *enseña*, es decir, muestra, hace patente al alumno aquellos *saberes* para que se los apropie. Cabe señalar que los maestros han de educar en sentido amplio. Lo hacen necesariamente dado que siempre se influye: sólo por el mero hecho de estar físicamente –o no estar– influyen. En este sentido, no se concibe la enseñanza sin la participación de las emociones. Éste es el motivo por el cual la educación socioafectiva es el alma motriz en la Escuela. Fernández Berrocal & Extremera hacen hincapié en que “*enseñar y aprender son actividades inevitablemente emocionales por naturaleza*”. Por consiguiente, “*enseñar es un acto emocional por acción o por omisión, por diseño o por defecto*” (FERNÁNDEZ BERROCAL & EXTREMERA, 2003: 497). Sin olvidar que un factor muy importante a la hora de influir en las actitudes y en los hábitos de los alumnos es la personalidad del profesor. Tal como apuntaba Claxton (1987: 220): “*sea lo que sea lo que se enseñe, se enseña la propia personalidad*”.

Si miramos a nuestro entorno, nos encontramos con que las dimensiones emocionales son educables. La Escuela, sin embargo, no cumple aún las exigencias para una educación socioafectiva porque tradicionalmente ha primado el conocimiento por encima de las emociones, sin tener en cuenta que ambos aspectos no se pueden desvincular. La dimensión afectivo-emocional debe ser planteada como eje vertebrador del desarrollo integral de las personas. Este es un punto que demanda una urgente profundización y que, como ya hemos destacado antes, tiene una ambigua proyección en las aulas en el momento actual. De todos modos, como subrayan Darder (2000), Bach & Darder (2002) y Bisquerra (2000, 2005), se necesita un entrenamiento y una formación continuada de los maestros. Por ello, los profesores, especialmente desde su formación inicial, han de ser considerados como objetivo especial de atención. Como ya hemos apuntado en otras ocasiones (TERUEL, 2000, 2001; FERNÁNDEZ & TERUEL, 2005), dentro de los contenidos curriculares, junto con los conceptos y los procedimientos, están las actitudes, que son una dimensión capital para el desarrollo de los valores y de las emociones.

Por esta razón, nuestro interés se centra en subrayar el siguiente principio básico de la dimensión socioafectiva, y su eje vertebrador:

– En la educación emocional no se puede perder de vista que de la biología –las emociones– hay que pasar a la construcción ética. Es decir, partir de lo que somos para llegar a lo que deseamos ser. En palabras de Marina (2005: 27), “*la educación emocional es un saber instrumental que ha de encuadrarse en un marco ético que le indique los fines, y debe prolongarse en una educación de las virtudes que permita realizar los valores fundamentales*”. Para el profesor Marina, que analiza los debates que distraen a la Educación, el logro máximo de la inteligencia es la ética y su realización práctica, que es la bondad. Obviamente, al conjugar las emociones con la ética, consideraciones como éstas implican que “*tendremos que aprender lenguajes que hasta ahora desconocíamos y aprender a mirar las cosas desde ópticas nuevas, impensables seguramente hasta este momento. Tendremos que realizar el giro de ciento ochenta grados*” (BACH & DARDER, 2002: 29).

III. ¿Por qué es importante la educación socioafectiva de los maestros?

“Esta asignatura me ha resultado especialmente relevante a nivel personal. Hemos trabajado con nosotras mismas hasta límites que nunca me había planteado, y esto me ha ayudado mucho a crecer como persona. He aprendido que la personalidad del educador tiene un fuerte poder de influencia sobre el alumno y que, para poder ayudar a que éste crezca, es imprescindible haber recorrido antes la misma ruta” (Del diario de bitácora de una alumna, 2007).

La educación emocional es una parte fundamental de la formación integral de la personalidad y por ello debería estar presente en la preparación de todos los profesionales que trabajan con personas y ocupar un papel destacado en la formación de los maestros. La realidad, sin embargo, es que está prácticamente ausente de los actuales planes de estudio y que, mirando al futuro, el panorama no es muy alentador: dejamos constancia a este respecto de que el Espacio Europeo de Educación Superior, la Conferencia de Decanos y Directores en Magisterio y Educación, el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005) y el propio Boletín Oficial del Estado han optado por el *discurso técnico de la formación profesional* (PALOMERO & TORREGO, 2005; CASCANTE, 2005), dejando muy poco espacio para las competencias socioafectivas, fundamentales para la formación integral de la personalidad del futuro maestro (MARTÍN BRAVO, 2006).

Desde nuestro punto de vista, uno de los principales objetivos en la preparación de los maestros debería ser la formación integral de su personalidad, favoreciendo su proceso de crecimiento personal. Ayudarles a comprenderse, a conocerse, a hacerse conscientes de sus cualidades, a ser dueños de sus emociones y de sus vidas y a ser ellos mismos. Este objetivo se fundamenta en la importancia de que los profesores tengan una madurez que les permita afrontar los múltiples retos de la Educación desde las actitudes favorecedoras del crecimiento personal.

Los afectos y nuestras relaciones con los demás son dimensiones fundamentales del ser humano, impregnando nuestras interacciones cotidianas aunque a veces no seamos conscientes de ello. Indudablemente, la profesión de maestro está cargada de relaciones humanas, de emociones y sentimientos que están presentes en los aprendizajes y en la Educación. Por ello, es importante que los maestros posean un equilibrio emocional y unas competencias socioafectivas que les permitan afrontar con serenidad, sin sentirse desbordados, culpables o quemados, las situaciones adversas e imprevisibles con las que se van a encontrar a nivel educativo e interpersonal (BRASLAVSKY, 2006), así como vivir en paz consigo mismos y mantener una buena relación y comunicación con alumnos y compañeros. Los maestros que mantienen el entusiasmo y la tranquilidad, que no se culpabilizan y disfrutan de lo que hacen, que se relacionan bien y respetan a los demás, son los que realmente tienen capacidad para crear un clima de bienestar y de felicidad que por sí mismo es educativo.

Defendemos el valor de la educación socioafectiva en las aulas, que consideramos pilar fundamental en la construcción de una nueva Escuela. Los maestros deberían tener una formación en el ámbito de la educación emocional, estar bien preparados a nivel teórico y llevar a cabo un trabajo de formación personal que les ayude a ser personas más conscientes de sí mismas, más maduras y equilibradas, para que así puedan influir positivamente en niños y adolescentes, y para que desde su propia solidez personal les ayuden a crecer y a ser ellos mismos, desplegando todas sus potencialidades (FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, 2005).

Es necesario que el maestro se conozca, que sepa lo que vive, lo que siente, desea o espera, que comprenda cómo se relaciona con los demás, cuáles son sus posibilidades y límites, y que sea dueño de sus emociones y de su vida. Todo esto es fundamental porque no es posible llevar a nadie más allá de donde nosotros mismos hemos llegado.

En este sentido, no es posible que el maestro ayude a sus alumnos a conocerse y entender lo que les pasa, a gestionar sus emociones, a estar motivados y a ser ellos mismos, si no está convencido de la importancia de los procesos socioafectivos, si no tiene una formación pegada a sus propias vivencias que le permita alcanzar una solidez personal. Sólo desde ella le será posible hacer frente a las situaciones conflictivas y a los procesos transferenciales que de forma inevitable se producen en el aula, mantener la serenidad ante los alumnos y ser un punto de referencia seguro para ellos.

Por otra parte, la formación personal de los maestros es fundamental para que éstos desarrollen unas actitudes positivas ante los niños y los adolescentes, que permitan crear un clima de aceptación incondicional en el aula, un ambiente de tranquilidad y gusto por el conocimiento que, sin duda, contribuirá positivamente al aprendizaje escolar y a la maduración afectiva y social de los estudiantes.

En definitiva, la formación personal facilitará que el maestro pueda ayudar a sus alumnos a ser felices y a disfrutar de la vida, a ver todo el valor que tienen como personas a pesar de sus dificultades o limitaciones, a que aprendan a escucharse y ser auténticos, a que no actúen para agradar o cumplir las expectativas de otros, a decidir por sí mismos, y a ser cada vez más ellos mismos, sin olvidarse de los demás. Todo un proyecto que nos invita a crear espacios de reflexión para repensar la función de la Escuela y el modelo de formación de los maestros (FERNÁNDEZ HERRERÍA & LÓPEZ LÓPEZ, 2007); y a considerar “*el mundo de las emociones como espacio fundamental de la formación profesional*” (CASCANTE FERNÁNDEZ, 2005: 152).

IV. Los nuevos marcos legislativos como escenario para la inclusión de la educación emocional en las aulas

Una revolución pendiente

La Constitución española de 1978 establece, en su artículo 27, que todos tienen derecho a la Educación, y que ésta tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana. Con su promulgación se generaron nuevos vientos de esperanza para la sociedad española. Su espíritu de renovación pedagógica se plasmó, unos años más tarde, en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), instrumento esencial de las reformas educativas realizadas durante la transición democrática. En esta norma legal está la clave de la conversión de las Escuelas Universitarias de Magisterio en Centros Superiores de Formación del Profesorado, en Facultades en la mayor parte de los casos (gracias a la disposición adicional tercera), así como los fundamentos del plan de estudios de 1991, aún en vigor, para la formación de los maestros (de conformidad con su disposición adicional segunda). La LOGSE, por otra parte, abrió las puertas a la inclusión de la educación emocional en el currículum de educación infantil, primaria y secundaria y, como consecuencia, en los procesos de formación inicial y permanente del profesorado. El camino iniciado por la LOGSE ha sido ampliado después por la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) y por las recientes Órdenes Ministeriales por las que se establecen los requisitos para la verificación del título que habilita para el ejercicio de las profesiones de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria (Órdenes ECI/8554/2007 y ECI/3857/2007, de 27 de diciembre).

Aunque la preocupación por la educación emocional tiene, como venimos señalando, una larga tradición histórica, el *constructo* inteligencia emocional no fue elaborado hasta 1990 (Peter Salovey & John D. Mayer), coincidiendo temporalmente con la promulgación de la LOGSE. Quizá sea ésta una de las razones por las que el citado concepto no figura de forma explícita en ninguno de sus capítulos, como tampoco queda reflejado en ella el término educación emocional.

La inteligencia emocional: breve recorrido histórico

Antes de seguir adelante, vamos a hacer un breve recorrido por la historia de este concepto. En 1920, Edward Thorndike se convertía en el precursor de lo que hoy conocemos como inteligencia emocional, al definir el concepto de inteligencia social como la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y a las mujeres y para actuar sabiamente en las relaciones humanas. Posteriormente, en 1983, Howard Gardner proponía, en *Frames of mind*, la teoría de las inteligencias múltiples, entre las

que incluyó la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, que juntas determinan la capacidad para dirigir de forma satisfactoria la propia vida, y que supusieron una nueva aproximación al concepto de inteligencia emocional. Sin embargo, la expresión inteligencia emocional, que engloba un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información, no fue introducida en el ámbito de la psicología hasta 1990, de la mano de Peter Salovey y John D. Mayer. Ellos la han definido como “*la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual*” (MAYER & SALOVEY, 1977). Finalmente, fue Daniel Goleman quien generalizó este concepto en su famosa obra *La inteligencia emocional* (1995), un *best-seller* del que se han vendido más de 5.000.000 de ejemplares en treinta idiomas. Según dicho autor, los principales componentes de la inteligencia emocional son: 1) autoconocimiento emocional (conciencia de uno mismo); 2) autocontrol emocional (autorregulación); 3) automotivación; 4) reconocimiento de emociones ajenas (empatía); y 5) habilidades sociales para las relaciones interpersonales.

Pues bien, situados en este contexto, la LOGSE, y aún mucho más, posteriormente, la LOE, se aproximan a los conceptos de inteligencia y educación emocional, como puede observarse en algunos de los textos más significativos al respecto.

Principales contenidos relacionados con la educación emocional que están presentes en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990

Ya en el preámbulo de la LOGSE se hace una referencia al desarrollo armónico del individuo, dejando constancia de que el objetivo primero y fundamental de la Educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. Se destaca también que la ley garantiza un período formativo común de diez años, que abarca tanto la educación primaria como la educación secundaria obligatoria, y que durante ese período los niños y las niñas, y los jóvenes españoles sin discriminación de sexo, desarrollarán la autonomía personal.

En el Título Preliminar se destaca que uno de los fines de la ley es el pleno desarrollo de la personalidad del alumno (artículo 1), y se indica también que la actividad educativa se desarrollará atendiendo a una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social y profesional (artículo 2).

En el Título I, artículo 1,7, se señala que la educación infantil, que comprenderá hasta los seis años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. En el artículo 8 se subraya que la educación infantil contribuirá a desarrollar en los niños la capacidad de relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación, así como la capacidad de adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales. En el artículo 9 se señala que en el primer ciclo de la educación infantil se atenderá al desarrollo de las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, y a las pautas elementales de la convivencia y relación social; y que en el segundo ciclo se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, descubra las características sociales del medio en que vive, elabore una imagen de sí mismo positiva y equilibrada, y adquiera los hábitos básicos de comportamiento que le permitan una elemental autonomía personal. Se destaca también que la metodología educativa se desarrollará en un ambiente de afecto y de confianza.

Por otra parte, en el artículo 13 del Título I se deja constancia de que la educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños la capacidad para adquirir las habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan. Se destaca también que la educación primaria contribuirá a desarrollar la capacidad para apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

En el artículo 19, dedicado a la educación secundaria, se recalca que ésta contribuirá a desarrollar en los alumnos la capacidad de comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de no discriminación entre las personas; y que también contribuirá a conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y

patrimonio cultural, y a elegir aquellas opciones que mejor favorezcan el desarrollo integral de los alumnos como personas.

Finalmente, el artículo 26, dedicado al bachillerato, destaca que éste contribuirá a consolidar una madurez personal, social y moral que permita a los estudiantes actuar de forma responsable y autónoma.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y el Plan de Estudios de 1991 para la formación de los maestros

Como ya hemos señalado, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) fue como un soplo de aire fresco que impulsó la presencia de la educación emocional en las aulas. Fue también el marco general sobre el que se encuadró el Plan de Estudios de 1991 para la formación inicial de los maestros; y el que permitió la conversión de las Escuelas Universitarias de Magisterio en Facultades. En este escenario, y por coherencia interna, debería haber brotado con fuerza la presencia de la educación socioafectiva en los procesos de formación inicial de los profesores. La realidad, sin embargo, es que en el Plan de Estudios de 1991, posteriormente reformado, ha seguido primando el discurso técnico, preocupado fundamentalmente por dotar a los maestros de competencias vinculadas con el saber (inteligencia académica) y con el saber hacer (inteligencia creativa). Discurso que ha relegado a un discreto segundo plano otros saberes esenciales: saber reflexionar críticamente, saber proyectar, saber estar, saber convivir, saber manejar las emociones, saber ser persona. Saberes que, de esta forma, han quedado convertidos en preocupaciones educativas menores. Aún así, cabe resaltar que diferentes universidades han ido incorporando, en los planes de estudio para la formación de los maestros y de otros profesionales de la Educación, contenidos curriculares, asignaturas, postgrados y programas de doctorado directamente vinculados con la educación socioafectiva.

Principales contenidos relacionados con la educación emocional que están presentes en la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE)

Iniciamos este apartado destacando un dato relativo a los lenguajes del Boletín Oficial del Estado. Dicen que lo que no está escrito no existe, y por eso hemos querido constatar si existe o no existe la educación emocional en las leyes que regulan nuestro sistema educativo. En este sentido, hemos revisado con detenimiento dos leyes generales de Educación, la LOGSE y la LOE, buscando en ellas la presencia o ausencia de tres grupos de palabras clave conectadas con el mundo de la educación socioafectiva: 1) Emoción, emociones, emocional y similares; 2) Afectividad, afectivo, afecto y similares; y 3) Habilidades para el desarrollo personal, para el desarrollo social, para la resolución de conflictos, para la autonomía personal, para la madurez emocional y similares. Y hemos observado que frente a las dieciocho menciones de la LOE, hay tan sólo cuatro en la LOGSE : a) En la LOGSE, que se promulgó en 1990, no figura ninguna de las palabras del primer grupo, hay dos palabras del segundo (en una ocasión se cita la palabra afectivo y en otra la palabra afecto), y en dos ocasiones más aparecen palabras relacionadas con el tercer grupo (habilidades para la madurez emocional); b) Mientras tanto, en la LOE, que se promulgó en 2006, se produce un cambio notable a este respecto: figuran algunas palabras clave del primer grupo en dos ocasiones (emocional y emocionales), se citan diez veces las del segundo (afectivo, afectiva, afectividad, etc.), y en seis ocasiones más están presentes las correspondientes al tercero (habilidades para el desarrollo personal, habilidades para el desarrollo social, habilidades para la resolución de conflictos, habilidades para la autonomía personal) .

Tras resaltar los datos anteriores, presentamos a continuación los textos más significativos desde los que la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) se aproxima al concepto de educación emocional.

Ya en el Preámbulo se señala que la Educación es el medio más adecuado para construir la personalidad de los educandos, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades: individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, para lo que necesitan recibir una Educación de calidad adaptada a sus necesidades.

En el Título Preliminar, dedicado a los principios y fines de la Educación, se señala que entre los principios de la Educación ocupa un lugar muy relevante la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común. Entre los

finés de la Educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado. Se señala también que la Educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional (artículos 1 y 2).

En el Título I, capítulo I, se destacan, entre otros, los siguientes principios y objetivos de la educación infantil: 1) La finalidad de la educación infantil, que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años, es la de contribuir a su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual (artículo 12); 2) La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan: a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias, b) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales, c) Desarrollar sus capacidades afectivas, d) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos, y e) Desarrollar habilidades comunicativas (artículo 13); 3) En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal (artículo 14).

En el Título I, Capítulo II, dedicado a la educación primaria, que se cursa entre los seis y los doce años, se señalan, entre otros, los siguientes principios y objetivos: 1) La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad (artículo 16), 2) La educación primaria tiene como objetivos, entre otros, los siguientes: a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática, b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, c) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social, d) Desarrollar las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en las relaciones con los demás, y desarrollar también una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas (artículo 17).

En el Título I, Capítulo III, dedicado a la educación secundaria obligatoria, a cursar entre los doce y dieciséis años de edad, se destaca que ésta debe contribuir a que los alumnos y alumnas desarrollen, entre otras, capacidades que les permitan: a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo, afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática, b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal, c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos, e) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades, f) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales, e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora (artículo 23).

Finalmente, en el Título I, Capítulo IV, dedicado al bachillerato, se señalan, entre otros, los siguientes principios y objetivos generales: 1) El bachillerato tiene como finalidad proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan

desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia (artículo 32), 2) El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan: a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los Derechos Humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa, b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, c) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

Principales contenidos relacionados con la educación socioafectiva contemplados en la normativa para el diseño de los planes de estudio correspondientes a los títulos de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, en el marco de la convergencia europea (Plan de estudios de 2007)

De conformidad con la nueva normativa legal (1), los estudios de magisterio en España se han convertido en dos titulaciones de grado de 240 créditos ECTS: Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, de cuatro años de duración, un año más que en el Plan 1991 (aún en vigor), y con rango equivalente a las actuales licenciaturas universitarias. Con ello se ha hecho realidad una de las aspiraciones más acariciadas por los formadores de los maestros españoles. Los planes de estudio correspondientes entrarán en vigor próximamente, a medida que sean elaborados por las diferentes universidades, verificados por el Consejo de Universidades y publicados en el Boletín Oficial del Estado.

Resaltamos seguidamente las competencias socioafectivas que, según la nueva legislación, deben adquirir los estudiantes de magisterio, tal como han quedado reflejadas en el Boletín Oficial del Estado número 312, de 29 de diciembre de 2007 (Órdenes ECI/8554/2007 y ECI/3857/2007, de 27 de diciembre).

1) Competencias previstas para los estudiantes del título de Maestro en Educación Infantil: 1.1) Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las dimensiones cognitiva, emocional y psicomotora; 1.2) Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos; 1.3) Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos; 1.4) Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás; 1.5) Promover la autonomía y singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia; 1.6) Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes; 1.7) Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0–3 y 3–6. Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales, afectivas; 1.8) Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites; 1.9) Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual; 1.10) Detectar carencias afectivas y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes; 1.11) Saber trabajar en equipo; 1.12) Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes; 1.13) Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto; 1.14) Valorar la relación personal con cada estudiante y su familia como factor de calidad de la Educación; 1.15) Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal; 1.16) Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia; 1.17) Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0–3 y 3–6 años.

2) Competencias previstas para los estudiantes del título de Maestro en Educación Primaria: 2.1) Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella; 2.2) Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes; 2.3) Abordar y resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos; 2.4) Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales; 2.5) Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes; 2.6) Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula; 2.7) Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales; 2.8) Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una

ciudadanía activa y democrática y fomentar la práctica del pensamiento social crítico; 2.9) Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia; 2.10) Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6–12 años.

Los datos que acabamos de reseñar ponen de manifiesto que el legislador pretende promover la educación socioafectiva de las nuevas generaciones de maestros y que, en consecuencia, los formadores de formadores tenemos ahora en nuestras manos la oportunidad de dar un giro, de elaborar unos planes de estudio que preparen a los futuros maestros para afrontar el reto de otra Escuela posible, que vaya al fondo del ser y de la vida, que sea capaz de ponerse al servicio de una formación integral de la personalidad de nuestros niños y adolescentes.

Pero también está por ver si los nuevos planes de estudio no serán otra cosa que *más de lo mismo*, o una nueva oportunidad perdida. Se corre además el riesgo de que estos nuevos planes nazcan viciados por los intereses creados, por las intrigas internas, por las luchas de poder, por el *qué hay de lo mío*, por los enfrentamientos entre especialistas y generalistas, o por la pervivencia de un modelo técnico de formación de los maestros, más preocupado por enseñar a conocer y hacer que por enseñar a pensar, a proyectar, a sentir, a convivir y a ser.

Nuestra pregunta es: ¿Hay competencias de primera y competencias de segunda división? Dejamos que sea Martín Bravo (2006) quien responda con más detenimiento a esta pregunta, tomando como referencia las 149 competencias correspondientes al Título de Grado de Educación Primaria (perfil de Educación Física), tal y como están reflejadas en el capítulo octavo del Libro Blanco editado por la ANECA (2005), en el que éstas se presentan por orden de valoración. Posteriormente las ha cruzado con las competencias derivadas de la materia de *Psicología de la educación y psicología del desarrollo* desde tres enfoques que reflejan, a su vez, tres modos de afrontar la demanda de una educación integral, con el telón de fondo de la teoría triárquica de Robert Sternberg: 1) Educar en el saber (subteoría componencial de Sternberg: inteligencia académica), 2) Educar en la creatividad, en el saber hacer (subteoría experiencial: inteligencia creativa), y 3) Educar en la sabiduría, en el saber ser (subteoría contextual: inteligencia social y emocional).

A la luz de estos datos, Martín Bravo ha comprobado que los 891 informantes anónimos (profesionales en ejercicio, directores de centros, inspectores y responsables de la Administración) han valorado más alto las competencias relacionadas con el *saber*, seguidas de las del *saber hacer* (creatividad), quedando a la cola las correspondientes al *saber ser* (inteligencia social y emocional), como se puede observar en la tabla adjunta.

Educar en el <i>saber</i> (inteligencia académica)	3, 8, 13, 14, 22 y 28.
Educar en <i>saber hacer</i> (inteligencia creativa)	2, 6, 9, 24, 36 y 64.
Educar en el <i>saber ser</i> (inteligencia social y emocional)	17, 33, 39, 41, 44 y 72.

Valoración de las seis primeras competencias de Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar en relación al ranking del estudio de la ANECA (2005)

De todo ello se desprende que se siguen valorando como prioritarias las competencias relacionadas con el educar en el saber (inteligencia académica). En segundo lugar, aunque muy próximas a las anteriores, se valoran las competencias vinculadas con la educación en el saber hacer (inteligencia creativa); y, en último lugar, se valoran las competencias relacionadas con el saber ser (inteligencia social y emocional). Consecuentemente, podemos afirmar que todas aquellas cuestiones que tienen que ver con las habilidades empáticas y emocionales, el control de uno mismo y el autoconocimiento, la capacidad para leer el mundo de las emociones, la dimensión moral y las virtudes, el afrontamiento de los conflictos desde un juicio ético basado en valores y prácticas democráticas, la *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*, o con otros asuntos similares, siguen siendo preocupaciones educativas menores. Toda una revolución pendiente.

V. Las competencias socioafectivas de los maestros

“Me lo contaron y lo olvidé; lo vi, y lo entendí; lo hice, y lo aprendí” (CONFUCIO).

Una Educación de calidad debería responder a la formación práctica, racional y emocional, que forme personas capaces de comprender el mundo, de proyectar, de aceptar lo sorprendente, de tener habilidades de comunicación, de adaptarse a lo nuevo y ser capaces de aprender a lo largo de toda la vida. Sin embargo, la formación inicial de los maestros sigue estando muy organizada en torno a la transmisión de contenidos académicos, estando los aspectos emocionales muy en segundo plano (BRASLAVVSKY, 2006).

Los maestros tienen una gran diversidad de roles a desempeñar. Sin lugar a dudas, el fundamental es educar a sus alumnos para que desarrollen integralmente su personalidad, incluidos los aspectos sociales y emocionales. Para ello, como ya hemos señalado, es imprescindible que los maestros lleven a cabo un trabajo de formación personal que les ayude a tener en consideración todos los factores que influyen en el comportamiento y en la forma de aprender de sus alumnos, para ayudarles a evolucionar y crecer y para darles la confianza de que pueden avanzar y conseguir sus metas. La Escuela debe proporcionar un clima que estimule al alumno a progresar, que refuerce su autoestima y en el que se sienta seguro y valioso. Hoy sabemos que los estudiantes se sienten mejor y aprenden más cuando son tratados con afecto y respeto.

En este sentido son importantes las actitudes que debería poseer el educador para favorecer este clima y contribuir al desarrollo de la personalidad del alumno (ROVIRA I TODA, 2005; FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, 2005). Ponerlas en práctica no es algo que se haga simplemente porque *“sé de memoria que es importante”*. Aunque hay personas que viven estas actitudes de manera espontánea, la mayoría de las personas, debido a la educación, al ambiente en que han vivido y a los valores y creencias de la sociedad, pueden tener hacia sí mismas y hacia los demás actitudes que no favorecen el crecimiento, como el juicio, la falta de respeto, las dobleces, la falta de escucha, el no creer en el otro y sus posibilidades, el exigir sin tener en cuenta sus capacidades, etc.

Estas actitudes se adquieren poco a poco a través de un aprendizaje vivencial, que va conduciendo a un cambio en las actitudes que se viven, permitiendo mirar la vida y a los otros de un modo renovado. Algunas de estas actitudes son las siguientes: autenticidad en la relación, saber escuchar en profundidad, generar una relación de persona a persona, manifestar cariño y ternura, respetar al alumno como persona, tener fe en sus posibilidades y potencialidades y en que podrá ponerlas en juego, tener paciencia, no juzgar ni criticar o etiquetar, no imponer sino ayudar al alumno a decidir por sí mismo, saber elogiar de manera sincera e incondicional, dar más importancia a la persona que a los problemas que tiene, poner por delante de la conducta las causas de ésta, manifestar interés e ilusión por el trabajo, mantener una actitud positiva hacia la vida, crear un ambiente que satisfaga las necesidades del niño y del adolescente, que esté libre de peligros y donde esté presente la naturaleza (FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, 2005).

Los aspectos afectivos y relacionales son un auténtico mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando o no un aprendizaje significativo. Por otra parte, dado que la dimensión emocional es clave en las relaciones humanas y que la Educación tiene lugar en escenarios interactivos, es muy importante que en la formación de los maestros se incluya la educación socioafectiva. Ésta debe estar orientada a que los maestros desarrollen un conjunto de competencias personales, afectivas y sociales que les permita facilitar el desarrollo emocional de sus alumnos, generando un entorno que favorezca la convivencia (MARCHESI).

Situados en esta perspectiva, analizaremos a continuación las competencias socioafectivas que nosotros consideramos más importantes para los maestros. Autoconocimiento, autorregulación emocional, capacidad para expresar las emociones y tener equilibrio emocional; autoestima; empatía y capacidad de escucha; resiliencia, motivación; comunicación asertiva y habilidades sociales; capacidad para cooperar y trabajar en equipo y para colaborar con el entorno; capacidad para afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos interpersonales; capacidad para tomar decisiones; capacidad para afrontar el cambio y la incertidumbre; tener valores y una actitud positiva ante la vida .

Autoconocimiento, autorregulación emocional, capacidad para expresar las emociones y tener equilibrio emocional. El maestro debe ser capaz de interiorizar y llegar a tener una clara conciencia de sí mismo y de sus estados emocionales: lo que siente y vive interiormente, lo que le gusta y le hace gozar, lo que le frustra o le enfada, y ser capaz de expresarlo en el momento y de la forma adecuada. Además, es fundamental que se haga consciente de los pensamientos, creencias, expectativas o

percepciones que influyen en sus emociones y en la regulación de las mismas. En Educación hay muchas situaciones tensas, problemáticas o de estrés que pueden afrontarse de forma controlada o no. Por ello es importante que los maestros conozcan los medios que les ayudan a autorregularse, reduciendo así su vulnerabilidad ante condiciones difíciles, sean éstas externas o internas. La regulación emocional no es anular las emociones, sino que consiste en percibir y sentir sin dejarse arrastrar por la emoción, manteniendo la capacidad de razonar y de gestionar la propia vida (FERNÁNDEZ BERROCAL & EXTREMERA, 2002).

Trabajando estos aspectos a nivel personal, el maestro podrá ayudar a sus alumnos a conocerse, comprenderse, expresar sus emociones y autorregularse, mostrándoles un modelo de comportamiento emocional equilibrado.

Autoestima. También es importante que el maestro conozca cuáles son sus cualidades y limitaciones, así como la imagen que tiene de sí mismo y cómo ésta le ayuda o entorpece en su vida. El tener una imagen ajustada de uno mismo y una buena autoestima potencia el crecimiento personal, favorece el sentimiento de seguridad y confianza en sí mismo y en los demás y facilita la toma de decisiones y las relaciones sociales, así como la asunción de responsabilidades (DUEÑAS BUEY, 2002).

Es esencial que los maestros sepan *ver* al alumno en lo que es, en su identidad. Es fundamental que le valoren y que confíen en él, puesto que sólo podrá confiar en sí mismo el niño que ha visto que se confía en él y que se le valora en lo que es. Sin lugar a dudas, el maestro que ha alcanzado una madurez socioafectiva, que sabe ver al niño, que confía en él, que tiene todas las actitudes positivas de respeto y cuidado por su crecimiento, podrá ayudarle a conocerse, autorregularse, valorarse, relacionarse y vivir sin necesidad de actuar o ponerse máscaras para conseguir la aprobación de los demás (FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, 2005; PRH, 1997).

Finalmente, el maestro con una autoestima ajustada se convierte, a través de su comportamiento, en un modelo de autoestima para sus alumnos.

Empatía. Consiste en la capacidad para ponerse en el lugar de los otros y comprender lo que viven o sienten aunque no lo expresen. Cuando la persona se conoce y es capaz de captar sus sentimientos y las causas de los mismos, está más capacitada para percibir y comprender a los demás. A nivel educativo es fundamental ser empáticos y escuchar. Sólo así el educador se convierte en persona digna de confianza para sus alumnos y en modelo de empatía y escucha. El compartir experiencias, emociones y vivencias permite crecer en empatía y en comprensión de la individualidad personal al comprobar que las personas viven, sienten, temen o anhelan cosas diferentes. Finalmente, el trabajo con la empatía y la escucha permite el acceso a un profundo respeto por las personas.

Motivación. Las emociones y la motivación están muy unidas, de manera que la ilusión y el interés por algo suscita la motivación. Es signo de madurez emocional interesarse e ilusionarse con las personas y la realidad que nos rodea. A nivel educativo es importante no sólo trabajar conocimientos científicos sino también enseñar cómo afrontar la adversidad, luchar por aquello que se desea o persistir ante las dificultades. Es tarea del maestro percibir expectativas excesivamente elevadas o bajas en sus alumnos y enseñarles a reajustarlas, porque esto les ayuda a tener confianza en sí mismos y a automotivarse.

Resiliencia. La palabra resiliencia designa la capacidad del acero para recuperar la forma inicial, para resistir a los intentos de deformación, a pesar de los golpes que pueda recibir. Es una palabra que proviene del latín *resalire*, que significa *saltar y volver a saltar, recomenzar*. Desde una perspectiva psicológica hace referencia a la resistencia a los traumas y también a una dinámica existencial. No se adquiere de una vez para siempre, sino que se corresponde con una dinámica a lo largo del ciclo vital.

En el transcurso de su vida, todo ser humano va a encontrarse con diferentes personas que ejercerán como tutores de resiliencia (educadores, maestros, familiares, amigos): puntos de apoyo a los que aferrarse para recuperar el equilibrio perdido, para iniciar la propia reconstrucción, para tratar de afrontar los desafíos y dificultades de la vida. Y, en la mayor parte de los casos, va a ser el contacto con el *otro* el que abrirá la posibilidad de tejer una resiliencia.

Es la mirada amistosa, la escucha atenta y respetuosa, el apoyo de una persona, lo que va a permitir iniciar un proceso de resiliencia. De este modo, se concibe la resiliencia como un tejido que se teje con varios hilos a la vez, *los tutores de resiliencia*, que encarnan figuras acogedoras y protectoras que sostienen a la persona para que pueda ir superando sus dificultades. Evidentemente, el maestro puede ser un tutor de resiliencia muy importante en la vida de un niño o de un adolescente.

Asertividad y habilidades sociales. En el contexto educativo se producen múltiples interacciones personales. Las habilidades sociales suponen la capacidad para establecer relaciones, para favorecer la convivencia, para que los otros respondan de forma adecuada y para saber comunicarse de manera asertiva. Es decir, saber expresar nuestros deseos y opiniones y defender nuestros derechos, al mismo tiempo que respetamos a los demás.

Muchas conductas problemáticas que se dan en el ámbito escolar podrían prevenirse o resolverse mediante el aprendizaje de habilidades sociales y de una comunicación asertiva: el abandono o la falta de rendimiento, los comportamientos hostiles y de acoso, la inseguridad, la dificultad para hablar o para expresar lo que se siente o desea, la baja tolerancia a las críticas, la desmotivación, la inseguridad, los problemas de aprendizaje por dificultades de relación interpersonal o baja autoestima, etc. Por el contrario, sabemos que el rendimiento académico, la salud emocional y la popularidad entre iguales guardan mucha relación con tener habilidades sociales. Todas estas competencias pueden desarrollarse a través de la educación emocional (BISQUERRA, 2000).

El maestro debe ayudar a sus alumnos a saber comunicarse y a ser hábiles socialmente, debe propiciar las relaciones con los iguales y la amistad, potenciando la convivencia a través de actividades educativas formales y no formales. Por otra parte, el maestro que tiene un estilo asertivo y unas buenas habilidades sociales se convierte en referente para sus alumnos. El trabajo personal le permitirá hacerse consciente del modo en que se comunica con los otros, de sus puntos fuertes y de sus dificultades y, en definitiva, avanzar y ser más hábil socialmente.

Capacidad para cooperar y trabajar en equipo y para colaborar con el entorno. Una educación de calidad supone colaboración y trabajo en equipo a todos los niveles posibles. La función del maestro ya no es solamente trabajar de manera aislada, enseñando a los niños en su aula, a puerta cerrada y desconectado de lo que ocurre a su lado. Hoy es vital la cooperación y el trabajo en equipo, que supone compartir ideas, ponerse de acuerdo, dialogar, desarrollar proyectos en equipo y emplear tiempo.

El diálogo, el trabajo cooperativo, el diseño y realización de actividades conjuntas deben estar presentes en la formación de los maestros para que desarrollen estas competencias que les serán imprescindibles en su futura profesión y en la vida.

La colaboración debe estar presente en proyectos de centro y extenderse a las familias y a la comunidad, al barrio y a otras entidades con las que es bueno colaborar para permitir que la Escuela no sea un ente aislado sino que forme parte de otros proyectos sociales que pueden enriquecerla y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

Un maestro que colabora con dificultad con los compañeros, que tiene problemas de relación y tiende a no comunicarse, es difícil que oriente y estimule a sus alumnos hacia valores como la amistad, la solidaridad, la confianza en los otros, el trabajo en equipo y la colaboración. Es posible que el maestro tenga los conceptos, pero no la experiencia, y es difícil dar lo que no se tiene o enseñar lo que no se sabe. Los estudiantes aprenderán a través de los modelos que tienen. En este caso de su maestro.

Capacidad para afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos interpersonales. Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas están en desacuerdo u oposición porque sus intereses, necesidades o deseos son incompatibles. Las emociones juegan un papel esencial en los conflictos y en la capacidad para resolver situaciones problemáticas.

Es importante que el maestro reflexione en torno a sus propios conflictos, cómo los vive, qué efectos tienen en él y cómo los resuelve. Que aprenda métodos de resolución de conflictos y comprenda que, aunque en nuestra cultura predomina un concepto negativo de los mismos, éstos son necesarios para la transformación de las estructuras sociales, de los modos de hacer y de pensar y, en definitiva, para avanzar.

El conflicto puede tener un gran valor educativo. Puede ser factor de renovación y creatividad, permite que las personas materialicen su derecho a ser ellas mismas, expresando sus deseos, opiniones o sentimientos y, finalmente, es una oportunidad para crecer personal y grupalmente. Por otra parte, es fundamental promover la resolución pacífica de los conflictos, aceptando errores, fracasos, la existencia de situaciones problemáticas, la discrepancia y el propio conflicto. Sólo así se podrán trabajar los conflictos de forma constructiva.

Capacidad para tomar decisiones. La toma de decisiones no depende exclusivamente de factores racionales, sino que también están presentes las emociones, que a veces entorpecen, provocando indecisión. Por ello es importante que el maestro aprenda a tomar conciencia de las emociones que están implicadas en una decisión, distinguiendo lo que siente, lo que piensa, si esa decisión le permite

ser él mismo y si su cuerpo tendrá fuerzas para afrontarla. En este sentido es importante que aprenda a escucharse globalmente para decidir desde su conciencia profunda, y no desde lo que otros desean, desde la culpabilidad, el miedo, los impulsos, o desde ciertas ideas, expectativas o creencias que pueden abocarle a tomar decisiones erróneas. Es importante que tome conciencia de que sus decisiones mediatizan su bienestar personal (PRH, 2006).

Desde este aprendizaje, el maestro podrá ayudar al alumno a escucharse y decidir por sí mismo. Pedirle que escuche lo que él prefiere, y dejarle decidir al nivel que es posible para su edad, y preguntarle qué siente cuando ha tomado una decisión, porque así se va entrenando en su capacidad de elegir, va tomando conciencia de que sus decisiones tienen unas consecuencias y aprende a reconocer sus errores sin echar las culpas fuera. Es bueno también preguntarle por sus motivos al decidir y ayudarlo a ver que no todos los motivos tienen el mismo valor. Además, es importante que se haga consciente de sus límites personales para que, al decidir, tenga en cuenta para qué tiene fuerzas y para qué no.

Capacidad para afrontar el cambio y la incertidumbre. Vivimos en un mundo sometido a continuos cambios tecnológicos, sociales, políticos, económicos, laborales, jurídicos, etc., y cargado de incertidumbre. Y la Escuela no escapa a esta realidad. Afrontar el cambio y la incertidumbre supone flexibilidad, adecuando el propio comportamiento a situaciones diversas e interlocutores diferentes, adquiriendo y aplicando nuevos conocimientos y habilidades para comprender, adaptarse y resolver con eficacia problemas nuevos. Implica, además, entender y valorar posturas o puntos de vista diferentes y ser creativos a la hora de afrontar, cuestionar y evaluar el propio trabajo. Finalmente, para afrontar el cambio y la incertidumbre es importante tener una actitud optimista.

En la formación de los maestros es fundamental ayudarles a vivenciar cómo afrontan los cambios y la incertidumbre, qué sienten o experimentan (miedo, ira, satisfacción, sensación de peligro), qué actitud tienen ante ellos (aceptación, rechazo, defensa, resistencia o apertura al mismo), qué satisfacciones alcanzan cuando se adaptan a los cambios y los asimilan. Igualmente, es importante que tomen conciencia de la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida para afrontar los múltiples retos que se les plantearán a nivel personal y profesional.

Un maestro flexible, creativo y capaz de afrontar los cambios personales, sociales y laborales, vivirá éstos de manera positiva, como situaciones que le permiten crecer y avanzar. Además, será un modelo y un referente para que sus alumnos sean capaces de afrontar de manera positiva una vida y una sociedad permanentemente cambiantes.

Tener valores y una actitud positiva ante la vida. Para dar un sentido a la vida es necesario tener valores. Víctor E. Frankl (1946) ofrece interesantes aportaciones en su obra *El hombre en busca de sentido*. Es importante tomar conciencia de que no siempre es fácil actuar conforme a los propios valores, porque a veces están implicados varios y a la hora de actuar se presenta un conflicto y surgen dilemas morales.

Tener una actitud positiva ante la vida se refleja en saber apreciar lo simple y disfrutar con ello, valorar y aceptar lo que se tiene, sentir amor por la vida y por las personas y disfrutar de lo que hacemos. Supone también encajar las dificultades y aprender de ellas para avanzar.

El maestro con una actitud positiva siente amor por su profesión y sus alumnos y es capaz de ver y enorgullecerse con los logros de éstos, por pequeños que sean. Tiene una visión positiva del ser humano, reconociendo que tiende al crecimiento y que posee un conjunto de potencialidades que es posible desarrollar. Cree en lo que hace y en el valor de la Educación como factor de cambio personal y social. Se implica, supera las dificultades y se actualiza. Mantiene la ilusión y contagia a sus alumnos el deseo de aprender, lo que permitirá al alumno formar la emoción, lo que mueve, para desear aprender y avanzar. Como decía Paulo Freire, “*Es dándome por completo a la vida y no a la muerte [...] como me entrego, libremente, a la alegría de vivir. Y es mi entrega a la alegría de vivir, sin esconder la existencia de razones para la tristeza en esta vida, lo que me prepara para estimular y luchar por la alegría en la escuela*” (FREIRE, 1998).

Metodología para la adquisición de competencias socioafectivas

Los formadores de maestros debemos afrontar el reto de romper con un tipo de docencia centrada en la instrucción para orientar nuestra mirada hacia la formación integral de los estudiantes, fomentando en ellos actitudes que les permitan adaptarse a una sociedad en continuo cambio. Nos posicionamos a favor de un modelo más centrado en el aprendizaje que en la enseñanza, y en un

aprendizaje integrador y constructivista. Por esto, la Universidad necesita profesores reflexivos y críticos, formados también en el ámbito psicopedagógico, que eduquen en el respeto y en los valores democráticos, que sepan trabajar en equipo y que tengan bien desarrolladas sus capacidades relacionales y afectivas. En definitiva, es necesario que el profesor universitario desarrolle las competencias socioafectivas.

Como ya hemos destacado, en lo que se refiere a los maestros proponemos que la educación socioafectiva esté incluida en el currículo de su formación inicial desde una doble vertiente: formación teórica y formación personal acerca de su propio modo de vivir y experimentar a nivel emocional y relacional.

El aprendizaje meramente cognitivo no es suficiente para cambiar valores y conductas. La cognitiva no es la única dimensión de la personalidad humana. Para que el aprendizaje sea real y de calidad es fundamental tener en cuenta la dimensión afectiva y la acción. Por ello, en educación socioafectiva es fundamental partir de la experiencia personal, proponiendo actividades que impliquen vivencias afectivas, que se llevarán a cabo en un contexto grupal. Lo vivido, lo sentido y lo sucedido en la experiencia se comenta y reflexiona en grupo. Es lo que se denomina método socio-afectivo, muy empleado en contextos de educación en valores, educación para la paz y educación para la convivencia (JARES, 1999; FERNÁNDEZ HERRERÍA & LÓPEZ LÓPEZ, 2007). Este método implica a la persona de forma global: a nivel emocional, cognitivo, actitudinal y de acción, provocando una reflexión sobre la experiencia vivida y sobre las emociones que ésta ha generado, lo que finalmente conduce a cambios en las actitudes y las conductas. En consecuencia, el método socioafectivo permite abordar la Educación desde una perspectiva integral, que va más allá de lo meramente cognitivo para conectar con el mundo de las emociones y de la vida.

Por ello, proponemos una metodología vivenciada en la que, a partir de diversas propuestas de análisis y reflexión se invita al futuro maestro a sentir, vivir, reconstruir y descubrir la riqueza de su mundo emocional y el modo en que se relaciona consigo mismo y los demás. Técnicas como el *role-playing*, los juegos, las dinámicas de grupo o el trabajo corporal, el cuaderno de bitácora (PALOMERO & FERNÁNDEZ, 2007), el análisis de vivencias y sentimientos, el trabajo cooperativo, la resolución de conflictos, los dilemas morales, las actividades en la naturaleza (HERRERÍA & LÓPEZ, 2007), la relajación, etc., propician encuentros profundos con uno mismo y con los demás, a nivel corporal, sensorial y emocional, siendo claves para una educación socioafectiva.

Se trata de tener una perspectiva global para que el aprendizaje deje de dirigirse a una sola parte del ser humano y sea experiencial, integral y, por consiguiente, satisfactorio, autorrealizante y motivador. Por otra parte, el aprendizaje vivenciado se convierte en modelo y referente para los aprendices de maestro, incrementando la posibilidad de que en el futuro lleven a cabo prácticas educativas innovadoras que atiendan a la formación integral de sus alumnos.

Es importante reseñar que, al trabajar los aspectos socioafectivos, el clima del aula debe ser de respeto, escucha y aceptación de todo y de todos. Sólo así será posible la confianza suficiente para trabajar a nivel personal. Además, es fundamental que los miembros del grupo se comprometan con unas normas básicas: guardar confidencialidad de todo lo expresado en las sesiones, hablar desde la propia experiencia, utilizando mensajes *yo*: yo siento, yo opino, yo pienso; y tener libertad para hablar y participar solamente en aquello que se desea.

Finalmente, señalamos que algunas formaciones incluyen de manera sistemática un trabajo personal en profundidad, como es el caso de los programas de educación para la paz y la convivencia, la psicomotricidad o los programas de crecimiento y desarrollo personal, como la formación en Terapia Gestalt, o en Personalidad y Relaciones Humanas (PRH), que no solamente están dirigidos a la formación de terapeutas, y que pueden ser de gran utilidad para los educadores.

VI. Conclusiones

Apostamos por una educación emocional llena de referencias a la dignidad del ser humano y a la necesidad de educar a nuestros niños, adolescentes y jóvenes para que se conviertan en personas capaces de escuchar su conciencia profunda y de vivir y decidir de forma libre, coherente, comprometida, noble y responsable. En definitiva, tomamos postura a favor de una culminación ética de la educación emocional.

Destacamos la importancia de la educación emocional en la Escuela, como instrumento al servicio del desarrollo integral de la personalidad de niños y adolescentes.

Resaltamos que la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 abrió las puertas a la inclusión de la educación emocional en el currículum de educación infantil, primaria y secundaria y en los procesos de formación inicial y permanente del profesorado. Posteriormente, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 ha supuesto un avance en este sentido, al igual que ha sucedido con las Órdenes Ministeriales de diciembre de 2007 por las que se establecen los requisitos para la verificación del título que habilite para el ejercicio de las profesiones de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria.

Constatamos que, no obstante, queda toda una revolución pendiente. Las investigaciones apuntan en la línea de que todas aquellas cuestiones que tienen que ver con las habilidades empáticas y emocionales, el control de uno mismo, el autoconocimiento, la dimensión moral, el afrontamiento de los conflictos desde un juicio ético basado en valores y prácticas democráticas, la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, o con otros asuntos similares, siguen siendo preocupaciones educativas menores. En este sentido, está por ver si la normativa legal recibirá los apoyos suficientes de la Administración y de la Escuela, o si los nuevos planes de estudio no serán otra cosa que más de lo mismo o una nueva oportunidad perdida.

Defendemos que la educación para el desarrollo socioafectivo de los maestros y demás profesionales de la educación debe pivotar en torno a dos ejes centrales: formación teórica y formación personal vivenciada. El trabajo personal del maestro debe ir encaminado a conseguir unas competencias personales, sociales y afectivas que le permitan ser modelo de equilibrio y punto de referencia para sus alumnos. Solamente un maestro consciente de sí mismo y equilibrado podrá ayudarles a crecer como personas. Es difícil ayudar a construir una buena autoestima si el maestro no la tiene, o enseñar la importancia del respeto y la escucha si el educador no las vive.

Consideramos que la formación socioafectiva vivenciada sitúa al maestro en mejores condiciones para ayudar a niños y adolescentes a conocerse y a sacar lo mejor de ellos mismos, a crecer en autoconciencia, a distinguir lo que sienten y lo que piensan, a crecer en madurez emocional, a escuchar su cuerpo, a descifrar sus mensajes y su relación con las emociones; y a relacionarse, creciendo en respeto, empatía y escucha, y en aceptación de las diferencias como forma de riqueza.

Analizamos las competencias socioafectivas más importantes para el maestro: autoconocimiento, autorregulación emocional, capacidad para expresar las emociones y tener equilibrio emocional; autoestima; empatía y capacidad de escucha; resiliencia; motivación; comunicación asertiva y habilidades sociales; capacidad para cooperar y trabajar en equipo y para colaborar con el entorno; capacidad para afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos interpersonales; capacidad para tomar decisiones; capacidad para afrontar el cambio y la incertidumbre; tener valores y una actitud positiva ante la vida.

Hemos señalado también la importancia del clima del aula, así como aquellas actitudes del educador que favorecen dicho clima y que contribuyen al desarrollo de la personalidad del alumno: el respeto, la escucha, el no juicio, el afecto, la aceptación incondicional, etc.

Para la formación socioafectiva de los maestros nos decantamos por una metodología activa y participativa, que vaya al fondo de la persona y de su vivencia, que permita analizar, reflexionar, vivenciar, sentir y compartir con el grupo. Una metodología socioafectiva que propicia el desarrollo integral de la personalidad a través de diversas técnicas como las dinámicas de grupo, el *role-playing* o el cuaderno de bitácora, etc.

Mirando las cosas desde la doble perspectiva de los formadores de formadores y de los aprendices de maestro, defendemos un modelo de formación de los profesionales de la Educación (maestros, educadores, profesores de cualquier nivel, pedagogos, psicopedagogos, etc.) que se caracterice por su profesionalidad, por su fortaleza y por compromiso ético: maestros y profesores que se valoran y que se sienten valorados socialmente; que tienen ideales de paz y justicia incorporados a su propio sistema ético; que tienen recursos para que sus alumnos obtengan buenos resultados; que quieren y saben relacionarse con sus alumnos como personas y con su contexto; que seleccionan experiencias y materiales de aprendizaje; que generan experiencias creativas, productivas y agradables; que, sin sobrereactuar, se posicionan como modelos de vida.

VII. Notas

(1) Páginas web en las que puede consultarse a texto completo la normativa legal citada:

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades:

<http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional:

<http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades:

<http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/boe-lou.pdf>

Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales:

http://www.aneca.es/active/docs/verifica_rd.pdf_071029.pdf

Resoluciones de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención del título que habilite para el ejercicio de las profesiones de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria:

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/21/pdfs/A52846-52847.pdf>

Orden ECI/8554/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación del título que habilite para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil:

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>

Orden ECI 3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación del título que habilite para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria:

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>

VIII. Referencias Bibliográficas

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Volúmenes I y II. Madrid: Omán Impresores.
- BACH, E. & DARDER, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Praxis.
- BELTRÁN, J. (1996). "Estrategias de aprendizaje". En J. Beltrán & C. Genovart (Eds.), *Psicología de la Instrucción I*. Madrid: Síntesis, 383-503.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. (2005). "Inteligencia emocional". *Red de Salud*, 9, 4-12.
- BRASSLAVSKY, C. (2006). *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, No. 2e, 84-101.
- CASCANTE FERNÁNDEZ, C. (2004). "La reforma de los Planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 18 (3), 145-167.
- CLAXTON, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- DARDER, P. (2000). "Educació Emocional". *Actas del I Congrés Estatal d'Educació Emocional*. Barcelona.
- DUEÑAS BUEY, M.^a L. (2002). "Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa". *Educación XXI*, 5, 77-96.

- EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2002). “Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia”. En P. Fernández-Berrocal & N. Ramos, *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós, 353–375.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. & EXTREMERA, N. (2002). “La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1–6.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. & EXTREMERA, N. (2003). “Emoción y formación”. En E. G. Fernández-Abascal, M.^a P. Jiménez & M.^a D. Martín, *Emoción y motivación. La adaptación humana*. Vol. I. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 477–497.
- FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M.^a R. (2005). “Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 19 (3), 195–251.
- FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M.^a R. & PALOMERO PESCADOR, J. E. (2007). “El cuaderno de bitácora y la inteligencia emocional”. Comunicación presentada al *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Málaga.
- FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M.^a R. & TERUEL, M.^a P. (2005). “La Educación Emocional”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 19 (3), 21–25.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. & LÓPEZ LÓPEZ, M.^a C. (2007). “La inclusión del componente emocional en la formación inicial de los maestros. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 43 (3), 1–12.
- FRANKL, V. E. (1946). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- FREIRE, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno.
- GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, P. (2005). *Educación del pensamiento y de las emociones*. Madrid: Nancea.
- MARINA, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- MARINA, J. A. (2005). “Precisiones sobre la Educación Emocional”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 19 (3), 27–43.
- MARTÍN BRAVO, C. (2006). “Psicología para maestros dentro del E.E.E.S.”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 20 (3), 151–182.
- PALOMERO PESCADOR, J. E. (Coord.) (2004). “La Universidad de la convergencia, una mirada crítica”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 18 (3), 23–286.
- PALOMERO PESCADOR, J. E. & TORREGO EGIDO, L. (2004). “Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa?” *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 18 (3), 23–40.
- PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- PRH-INTERNACIONAL (1997). *La persona y su crecimiento. Fundamentos antropológicos y psicológicos de la formación PRH*. Madrid: PRH.
- PRH-INTERNACIONAL (2006). “Decisiones y felicidad”. Libro de Ponencias. *Congreso de la Escuela de Formación PRH*. Madrid: PRH Formación y Desarrollo.
- ROVIRA I TODA, F. (2005). “Psicología humanista, intelligençia emocional, Psicología positiva. Els seus principis bàsics en tota relació d’ajuda”. *Aloma*, 16, 39–50.
- SELIGMAN, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad. La nueva psicología positiva revoluciona el concepto de felicidad*. Barcelona: Vergara.
- TERUEL MELERO, M.^a P. (2000). “La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141–152.
- TERUEL MELERO, M.^a P. (2001). “Nuevas perspectivas sobre el aprendizaje en la escuela: La inteligencia emocional”. En A. Sipán (Coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza.