

## EL CUADERNO DE BITÁCORA Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

### THE LOG BOOK AND THE EMOTIONAL INTELLIGENCE

María Rosario Fernández Domínguez

José Emilio Palomero Pescador

“El intelecto busca, pero es el corazón quien halla”

(George Sand)

#### RESUMEN

Los principales objetivos de la experiencia pedagógica que se describe en este trabajo son los siguientes: formar profesionales críticos y reflexivos, desarrollar estrategias dialógicas y hacer realidad la dialéctica entre pensamiento y acción, entre ciencia y mundo de la vida.

El cuaderno de bitácora pretende también otros objetivos más específicos: iniciar a los estudiantes en la práctica de la observación a partir de referentes científicos; acostumbrarles a hacer explícitos sus propios dilemas; mostrarles de forma experiencial una herramienta pedagógica (el bitácora), y aprovecharla para el aprendizaje de contenidos relacionados con una asignatura concreta; habituar a los estudiantes a leer la prensa diaria y a reflexionar sobre el curso de los acontecimientos y de la vida.

Un último objetivo del bitácora es convertirlo en una oportunidad para el crecimiento y desarrollo personal, aunque nada más sea por eso de que entregar los pensamientos al papel es toda una terapia.

Quienes firmamos este trabajo consideramos que el Espacio Europeo de Educación Superior puede ser una oportunidad para convertir el mundo de las emociones en un elemento fundamental de la formación de cualquier profesional, sea éste profesor, psicólogo, pedagogo, médico, ingeniero, biólogo, arquitecto o abogado... Desde nuestra experiencia en la formación de profesionales de la educación, defendemos que la metodología de la convergencia debe permitir incorporar las competencias socio-

afectivas en la enseñanza universitaria, integrar los aspectos emocionales y la autorreflexión, romper con los dualismos mente-cuerpo y razón-sentimiento, y apostar por una educación emocional llena de referencias a la dignidad del ser humano.

#### ABSTRACT

The main objectives of the pedagogical experience described in this paper are: to train critical and thoughtful professionals, to develop dialogic strategies and to make mind and action, science and life world dialectics come true.

The log book has also other more specific aims: to initiate students in the practice of observance based on scientific referents; to make them get used to making their own dilemmas explicit; to show them a pedagogical tool (the log book), making good use of it for the learning of contents related to a particular course; to accustom them to read the daily press and to reflect on the course of events and life.

A further objective of the log book is to turn it into an opportunity for personal growth and development, because it is a real therapy to capture thoughts on paper.

The authors consider that the European Higher Education Area can be an opportunity to turn the world of emotions into a fundamental element in the training of any professional, teachers, psychologists, pedagogues, doctors, engineers, biologists, architects or lawyers... From our experience in the training of education professionals, we uphold that methodology in the convergence process should allow to include socioemotional competences into university teaching, to incorporate emotional aspects and self-reflection, to break with the mind-body and reason-feelings dualisms, and to commit to an emotional education full of references to the dignity of the human being.

**PALABRAS CLAVE:** Inteligencia emocional, Cuaderno de bitácora, Didáctica universitaria, EEES

**KEYWORDS:** Emotional intelligence, Log book, University didactics, EHEA

1.- EL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Como ya hemos resaltado en otros lugares (Palomero & Fernández, 1999; Palomero, 2003a, 2003b, 2004), nos encontramos ante un nuevo escenario, el del Espacio Europeo de la Educación Superior. Un escenario lleno de luces, aunque también de silencios y de sombras (Torrego, 2004). Así las cosas, la nueva universidad, la de las luces y los sueños, necesita de un profesorado dispuesto a comprometerse con esa realidad emergente. En este sentido, aunque el buen profesor universitario lo es y lo será con o sin Espacio Europeo de la Educación Superior, también es cierto que la convergencia está poniendo el acento en dos elementos básicos: el aprendizaje y el trabajo del alumno. Si bien se trata de dos viejos tópicos, ya clásicos en pedagogía, lo cierto es que la universidad, más preocupada hasta la fecha por la investigación que por las cuestiones educativas y docentes, parece haber fijado su mirada en ellos. Por esta razón, las reformas en curso van a depender en buena medida del compromiso del profesorado con esta nueva forma de enfocar los quehaceres pedagógicos en las aulas universitarias.

En nuestra opinión, la universidad de la convergencia necesita de un profesorado que potencie la pedagogía de la autonomía y de la esperanza, frente a la pedagogía de la sumisión (Martínez Bonafé, 2004; Freire, 1993, 1997); capaz de convertir el aula en un espacio reflexivo, crítico y comunicativo; en fuente de construcción de saberes; en laboratorio para el ensayo de nuevos modos de enseñar y aprender; dispuesto a intercambiar experiencias, investigación y reflexiones sobre su propia práctica docente. Frente a una universidad transmisora y elitista, necesitamos una universidad que no sólo investigue, sino que también eduque en la vida y para la vida, que enseñe lo académico y lo vital; que tenga en consideración la importancia del mundo sentimental en la construcción de conocimientos y aprendizajes (Apodaca, 2006; Biggs, 2005; López Noguero, 2005). Menos jerárquica e individualista, más dialógica y comunitaria, menos economicista, más crítica y transformadora, más solidaria y social. Que investigue la realidad y se comprometa con ella a la luz de los derechos humanos. Que ponga investigación y docencia al servicio de la sociedad. Que contribuya a la construcción del conocimiento desde la atalaya de la solidaridad. Por todo ello, la nueva universidad exige un profesorado comprometido con su triple misión educadora (Rodríguez Rojo, 2000), docente e investigadora. Capaz de enganchar a los estudiantes al placer del conocimiento, y de hacerles vivir y sentir la universidad como un espacio no sólo para investigar, sino también para aprender y enseñar. Aprender a conocer y hacer, y también a convivir y a ser

(Delors, 1996). Ocupado en formar y no sólo en informar, atento a las diferentes dimensiones del ser humano: conocimientos, sentimientos, actitudes, habilidades y voluntad. Dispuesto a fomentar la reflexión y la creatividad. Y entregado a la formación de profesionales competentes, a la vez que ciudadanos libres, democráticos, comprometidos, solidarios, tolerantes, críticos, ilustrados, respetuosos, responsables, emocionalmente inteligentes, maduros y felices. Dispuesto, finalmente, a compartir mesa con los estudiantes, para construir juntos, de forma activa y experiencial, aprendizajes, saberes y conocimientos.

## 2.- INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONVERGENCIA UNIVERSITARIA

La experiencia pedagógica que presentamos en este trabajo se enmarca en el contexto del escenario que, a grandes pinceladas, acabamos de describir. Con ella pretendemos dar a conocer las posibilidades del cuaderno de bitácora como recurso formativo en el ámbito de la educación universitaria, centrando nuestra atención en sus posibilidades como herramienta al servicio del crecimiento y desarrollo socio-personal de los estudiantes.

Aunque la psicología y la pedagogía descubrieron hace mucho tiempo que los procesos educativos no deben pivotar exclusivamente sobre los objetivos disciplinares y académicos, es en el momento actual cuando la inteligencia y la educación emocional están llamando poderosamente la atención de la comunidad científica y del público en general. Y ello a pesar de que los centros de enseñanza continúan centrando su interés en la formación de la cabeza, olvidando casi por completo educar los corazones, prestar atención al mundo emocional, que tanto afecta a todos los procesos y espacios educativos. A pesar también de que la revolución emocional es una vieja reivindicación pedagógica: ya decía Neill que la escuela enseña a pensar, pero no enseña a sentir, que necesitamos corazones, no sólo cabezas en la escuela; ya destacaba Rogers que el aprendizaje que tiene lugar desde la nuca hacia arriba y que no involucra sentimiento o significación personal no tiene relevancia...

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 los educandos. Lo vienen resaltando el psicoanálisis y la psicología humanista desde hace mucho tiempo. Hoy lo avalan también la psicología cognitiva y las neurociencias. Justamente por ello, no se puede dejar de lado el mundo sentimental de nuestros alumnos, que tanto influye en

su comportamiento y en su desarrollo personal y social. Como diría el poeta, "Los niños [y los no tan niños] son mariposas muy frágiles; un roce en sus alas les incapacita para volar" (Farré, 2007). Sin lugar a dudas, las emociones de estudiantes 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, cómo adoptar una actitud positiva ante la existencia...

En este sentido, es necesario insistir en que el profesor (también el profesor universitario) 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, interesarse por su mundo de la vida, por su espacio vital: es decir, por lo que viven, por sus emociones, por lo que sienten. Es importante que los profesores se interesen por el alumno como persona global y no sólo por lo que aprenda o deje de aprender en el aula. Es necesario que confíen en los estudiantes, que nos les juzguen arbitrariamente, y que vivan actitudes constructivas que favorezcan su aprendizaje y sus procesos de crecimiento y desarrollo personal y social. Por todo ello, la educación emocional es también fundamental para el profesorado, debiendo estar presente en sus procesos de formación inicial y permanente. Es necesario promover una formación integral de los profesores, que favorezca su crecimiento en habilidades de vida, en toma de conciencia, en nivel de madurez, en equilibrio afectivo, en capacidad para discernir y para tomar decisiones. Que favorezca la prevención del estrés, la depresión y los conflictos. Que les permita aprender a ser y a estar, para que de esta forma crezcan en inteligencia emocional, en habilidad para conducir sus propias vidas, en empatía, en capacidad relacional y de ayuda; y en comprensión de los procesos relacionales y de los fenómenos transferenciales que, inevitablemente, se producen en el aula.

Sin lugar a dudas, buena parte de los males del sistema educativo hunden sus raíces en un analfabetismo emocional. Por otro lado, vivimos inmersos en un mundo en crisis, terriblemente

desordenado y rabiosamente neoliberal, rodeados de problemas vinculados de forma directa o indirecta con nuestro cerebro emocional. De ahí la necesidad de promover el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes y profesores. He aquí uno de los grandes retos de la educación emocional: contribuir a prevenir o paliar este tipo de problemas.

Según Monereo y Pozo (2007, 16), “un docente, para realizar su trabajo con eficacia..., debe [saber] leer los estados mentales y emocionales de sus alumnos”. En efecto, los datos de que disponemos reclaman la importancia de una educación socioafectiva de los profesionales de la educación (Bisquerra Alcina, 2005; Extremera & Fernández Berrocal, 2002, 2004; Fernández Berrocal & Extremera, 2005; Fernández Domínguez, 2005; Galindo, 2005; Mayer & Salovey, 1977; Marín Sánchez, Teruel Melero y Bueno García, 2006; Muñoz de Morales, 2005; Pérez Pérez & Castejón Costa, 2006; Teruel Melero, 2000). En lo que a nosotros respecta (Fernández Domínguez, 2005; Palomero, 2007), estamos posicionados a favor de un proyecto educativo que considere el mundo de las emociones como un espacio fundamental de la formación de cualquier profesional, sea éste profesor, psicólogo, pedagogo, médico, ingeniero, arquitecto o abogado... Desde ese mirador, defendemos un modelo que permita incorporar las competencias socio-afectivas en los futuros planes de estudio de todas las titulaciones universitarias, que sea capaz de integrar los aspectos emocionales y la autorreflexión, que rompa con los dualismos mente-cuerpo y razón-sentimiento, y que apueste por una inteligencia emocional que concluya en la ética. Apostamos, en última instancia, por una educación emocional llena de referencias a la dignidad del ser humano y a la necesidad de educar a nuestros estudiantes 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 sentimental (Marina, 2005, 40). Contribuir a todo ello es uno de los objetivos principales del presente trabajo.

### 3.- EL CUADERNO DE BITÁCORA

Como ya hemos señalado en otro lugar (Palomero & Fernández, 2005), el diccionario de uso del español define el término bitácora como “(\*Marina). Libro en que se apuntan las incidencias de la navegación” (María Moliner, 1981, Tomo I, 812). En efecto, el cuaderno de bitácora, también llamado cuaderno de a bordo, es

una herramienta de navegación marítima, utilizada desde hace siglos, que luego pasó a denominarse, por simplificación, bitácora. La bitácora es una especie de armario, situado junto al timón o en el puente de mando de un barco, en el que se guarda la brújula y un cuaderno, el cuaderno de bitácora, en el que el capitán debe anotar diariamente la travesía realizada ese día y las incidencias ocurridas. En los últimos tiempos este término se ha popularizado gracias a Internet (Cueto, 2004), el espacio virtual que nos permite navegar por la aldea global. Por él circulan bitácoras, blogs o webglobs, descendientes directos de los famosos bitácoras de los marinos, de los diarios de a bordo que narran la vida de los barcos, las incidencias de navegación y las rutinas de los marineros. El término bitácora está, por tanto, intrínsecamente ligado al hecho de navegar.

Desde nuestro contexto docente, utilizamos aquí el término bitácora, tomado en préstamo del mundo marino, para referirnos a una herramienta de navegación por los mares del conocimiento y por las aguas profundas de nuestro propio mundo interior. Como dice Delors (1996, 95), “la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas en un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él”. Desde este horizonte, concebimos el cuaderno de bitácora como un diario de a bordo ideado para contribuir a la formación integral de estudiantes universitarios en proceso de formación inicial. Se trata de una herramienta pedagógica con la que se pretende motivar el aprendizaje de contenidos académicos e impulsar, al mismo tiempo, los procesos de desarrollo y crecimiento sociopersonal. Tal y como nosotros lo concebimos, el cuaderno de bitácora es el resultado de una búsqueda a través de libros, lecturas, noticias, acontecimientos y experiencias. El testimonio escrito, la expresión personal y vital de una aventura de navegación por el mundo del conocimiento y de la vida, y también por la conciencia profunda, por el mundo interior, cuyos resultados se transcriben en una serie de textos cortos, redactados al estilo de un diario personal. Un diario que luego se enriquece con el trabajo de grupo, con las aportaciones y comentarios de los compañeros de clase y del profesor, que, tras navegar por la misma o similares rutas, terminan descubriendo juntos, de forma dialéctica y experiencial, nuevos rumbos.

El cuaderno de bitácora no es, por tanto, una carpeta docente (Cano & Imbernón, 2003) o teaching portfolio, tal como lo conciben Lee Shulman (1999) y sus colaboradores de la Universidad de Stanford, ni tampoco un diario de clase orientado a

la formación permanente de docentes (Zabalza, 2004), aunque todas estas técnicas se pueden complementar entre sí. El portafolios implica un registro sostenido y de larga duración, que pone además el acento en la descripción de la propia práctica y la reflexión sobre ella (Vaín, 2003, 61), como sucede también en el caso de los diarios de clase. Mientras tanto, el cuaderno de bitácora, o “diario académico” según la denominación de Vaín, puede desarrollarse en un tiempo más corto, admitiendo además trabajar con un conjunto de materiales surgidos de la realidad, tomados de la actividad preprofesional o de la vida cotidiana, que pueden ser sometidos al análisis crítico y reflexivo. Situados en esta perspectiva, nosotros utilizamos como material de partida, para la construcción de estos bitácoras, diferentes recursos, en general de fácil acceso para los estudiantes, tales como noticias de prensa, programas de radio y televisión, webQuest (Gallego Gil & Guerra Liaño, 2007), películas, artículos, textos cortos, libros, cuentos, historias de vida de profesionales de la educación narradas en vivo por sus protagonistas, o las vivencias y experiencias de los propios estudiantes y del profesor. Se trata en todo caso de una herramienta versátil y con muchas posibilidades. Favorece la reflexión significativa y vivencial. Recoge informaciones, observaciones, hipótesis, pensamientos, explicaciones, sentimientos, reacciones e interpretaciones. Proporciona información sobre la vida mental y sentimental. Contribuye al desarrollo emocional, sociopersonal y profesional.

#### 4.- OBJETIVOS DEL CUADERNO DE BITÁCORA

Cualquier práctica educativa está guiada por una posición teórica, por una determinada visión del hombre, del mundo y de la sociedad. Tal como señala Ignacio Ramonet (2004), “Resistir es soñar con otro mundo posible y contribuir a construirlo”. Desde esta perspectiva, nosotros creemos que la educación forma parte de ese tipo de resistencia, de ese sueño social. Precisamente por ello, todo proyecto educativo tiene una función política: transformar la realidad, hacer posible la utopía de un mundo más justo e igualitario, objetivo al que el sistema educativo puede contribuir de diferentes formas: convirtiendo las aulas en lugar para la reflexión y el debate; impulsando relaciones dialógicas y solidarias; seleccionando contenidos que permitan hacer una lectura crítica de la realidad... Este es el telón de fondo sobre el que enmarcamos la experiencia que se describe en esta comunicación: la pedagogía social y dialógica de Paulo Freire (1990, 1993, 1997), que sigue siendo hoy un referente básico en educación y en formación del profesorado (De Prado, 2004).



En efecto, describimos aquí algunas prácticas pedagógicas que tienen por objetivo formar profesores críticos y reflexivos, desarrollar estrategias dialógicas y procesos de formación comunicativos, poner en evidencia la dialéctica entre ciencia y realidad, entre pensamiento y acción, entre sistema y mundo de la vida (Flecha, 1997; Gervilla, 1993; Habermas, 1987, 1988; Rodríguez Rojo, 1997). Pero además de lo anterior, el cuaderno de bitácora busca algunos otros objetivos más concretos: Iniciar a los estudiantes en la práctica de la observación a partir de referentes científicos; acostumarles al registro de observaciones, aunque sea de un modo elemental; habituarles a elicitar, a hacer explícitos, los propios dilemas (Zabalza, 2004); mostrarles de forma experiencial una herramienta pedagógica (el bitácora), y aprovecharla para el aprendizaje de contenidos relacionados con una asignatura concreta; o más simplemente, estimularles a leer la prensa diaria, para que forme parte de su “bagaje cultural” como estudiantes (AEDE, 2003), y a reflexionar sobre el curso ordinario de los acontecimientos y de la vida.

Un último objetivo del bitácora es convertirlo en una oportunidad para el crecimiento y desarrollo personal, aunque nada más sea por el hecho de que “Entregar los pensamientos al papel es toda una terapia” (Woods, 1989, 128).

## 5.- METODOLOGÍA DE TRABAJO

Situados en el horizonte del paradigma naturalista, interpretativo o cualitativo, que utiliza los documentos personales como instrumento de investigación, al iniciarse cada curso académico pedimos a los estudiantes de las diferentes materias que impartimos (Psicología de la Educación, Psicología de la Personalidad, Desarrollo Sociopersonal e Intervención Psicológica, Psicomotricidad y Educación...), que redacten un cuaderno de bitácora, con el compromiso de escribir en él con una periodicidad de al menos dos veces por semana. Se les explica en qué consiste y se les proporciona bibliografía al respecto. También se les especifican sus objetivos y duración (todo el período lectivo), así como la metodología concreta para su desarrollo. Finalmente, se comienza el trabajo de campo, con la convicción de que “se aprenden los métodos con la práctica, de la misma forma que se aprende a nadar tirándose al agua” (Bisquerra 2000, 261).

En nuestra práctica docente, venimos trabajado desde hace años con el cuaderno de bitácora, aunque con diferentes estilos y

fórmulas concretas. En la actualidad también están interesados en ella otros colegas de la Facultad de Educación de Zaragoza, en el contexto del “Grupo de Innovación Docente Bitácora” (Palomero Pescador, Fernández Domínguez, Teruel Melero, Orejudo Hernández, Garrido Laparte, Fernández Turrado & Nuño Pérez, 2006).

En lo que a los firmantes de este trabajo respecta, en unos casos se trata de un diario en el que los estudiantes recogen observaciones, reflexiones sobre la realidad y análisis de los sentimientos o sensaciones que les despiertan los contenidos trabajados en el aula, las dinámicas grupales o las lecturas de textos cortos..., que son analizados en clase y que permiten ver una gran diversidad de vivencias personales; y que a la vez favorecen el acercamiento, el intercambio y la constatación de que, aunque muy distintos unos de otros, todos tenemos muchos elementos comunes en el plano vivencial. En ese caso, el cuaderno de bitácora es sobre todo un análisis de las propias vivencias, que quedan reflejadas en un diario personal. En otros casos, el cuaderno de bitácora es el punto de partida para compartir y debatir en torno a una temática concreta. En este supuesto, iniciamos la experiencia recomendando a los estudiantes que recojan en su bitácora hechos de la vida cotidiana, informaciones emitidas por los medios de comunicación social, u otros acontecimientos o experiencias que les puedan llamar la atención, todos ellos relacionados con los fenómenos educativos. Se les pide que incluyan también una breve síntesis descriptiva de cada caso y una reflexión o comentario crítico, previa búsqueda de información al respecto en libros, revistas, Internet... Se divide a los estudiantes en grupos pequeños para las sesiones prácticas y se les indica que en tales sesiones (una hora por semana) pueden leer párrafos de sus diarios, y que, a partir de esa lectura, se debatirán los temas que vayan surgiendo, analizándolos desde una perspectiva interdisciplinar, aunque sin perder de vista el eje director de la disciplina concreta de la que en cada caso se trate.

#### 6.- CONSTRUYENDO APRENDIZAJES, EXPRESANDO SENTIMIENTOS. NOTAS TOMADAS DE LOS CUADERNOS DE BITÁCORA DE NUESTRAS ALUMNAS Y ALUMNO

“El pensamiento siente, el sentimiento piensa”

(Miguel de Unamuno)

Construyendo aprendizajes, expresando sentimientos

Señala López Noguero (2005, 56) que “la estructura semántica académica que podemos desarrollar en el ámbito universitario sólo resultaría relevante cuando se combine con la estructura semántica experiencial”, es decir, cuando consigamos “unir los contenidos que pretendemos que la clase interiorice a la realidad vivida por los propios alumnos”, convirtiendo de esta forma el aula en “un lugar de interacción, negociación e integración de culturas: la experiencial por un lado y la académica por otro”.

Situados en esta perspectiva, entendemos que los contenidos académicos son algo dinámico, relacionado con las vidas de los estudiantes, con lo que sienten o desean, con lo que les frustra o les hace gozar. De ahí que los abordemos a partir de la experiencia. Pretendemos, así, que nuestros alumnos no aprendan únicamente desde la cabeza, sino que, como decía Carl Rogers, construyan conocimientos con un sentido personal.

Procuramos crear en el aula un clima tranquilo, libre de juicios y cargado de escucha y respeto, en el que todos puedan participar. Intentamos promover un aprendizaje dinámico, participativo y útil, en un clima de gusto y de compromiso con todo lo que hacemos, creando un ambiente que ayude a los alumnos a interiorizar, a vivenciar, a hacer revisiones críticas, a buscar aplicaciones prácticas...

Nos proponemos poner en escena una metodología más activa y participativa, que contemple todas las dimensiones básicas del ser humano (conocimientos, sentimientos, actitudes, habilidades y voluntad), lo que supone un cambio en la función del docente y en la figura del alumno, que deja de ser pasiva, individual e independiente, para convertirse en autónoma, participativa, grupal y comprometida. Y así, entendemos el aula como un lugar de interacción, de intercambio de conocimientos, vivencias, sentimientos y experiencias; como un espacio que permite unir los contenidos a aprender con la realidad vivida por los estudiantes.

Nos situamos, por otra parte, en una perspectiva constructivista. En este sentido, las interacciones cara a cara dentro del grupo afectan de forma muy positiva al aprendizaje académico, la autoestima y los sentimientos de los estudiantes. Por un lado, la diversidad de percepciones y enfoques favorece el contraste de opiniones y experiencias. Por otro, en el grupo los alumnos aprenden a dialogar y a trabajar de forma cooperativa, incrementan su autoestima y automotivación, interiorizan valores y

habilidades sociales, desarrollan su inteligencia emocional. El grupo facilita la confianza, el apoyo mutuo, la superación de inhibiciones, miedos y resistencias, la relación horizontal; potencia el diálogo, la responsabilidad, el intercambio, el respeto al otro, la escucha activa, la empatía, la capacidad para resolver conflictos, el enriquecimiento personal; posibilita que los estudiantes avancen en su proyecto vital y profesional; favorece sus procesos de aprendizaje y les engancha al gozo de aprender y al placer del conocimiento.

Notas tomadas de los cuadernos de bitácora de nuestras alumnas y alumnos

Para ejemplificar nuestro método de trabajo mostramos a continuación algunos de los textos redactados por nuestras alumnas y alumnos durante el curso 2006/2007. Los reflejamos fielmente, respetando su redacción original, eliminando tan sólo aquellos datos que pudiesen delatar la identidad personal de sus autores y autoras. Todos estos documentos son, a nuestro juicio, especialmente significativos, puesto que a través de ellos se puede entrever no sólo la metodología, sino también los resultados obtenidos con el cuaderno de bitácora. Son, por otra parte, textos que hablan por sí solos de la valía académica y personal de los estudiantes que los han redactado. Ellos y ellas tienen la palabra a partir de este momento.

El cuaderno de bitácora: a modo de introducción

“Antes de empezar a reflexionar y a viajar por el inmenso océano de nuestro mundo interior, os querría agradecer que nos invitéis a escribir este cuaderno de bitácora, tan humano y gratificante, a esforzarnos en hacer un hueco en nuestras ajetreadas vidas para pensar, para hacernos conscientes del mundo que nos rodea, para ser libres y para dar rienda suelta a nuestra imaginación y a nuestros sentimientos.

En la mayoría de las ocasiones, todos los trabajos universitarios son muy sistemáticos y repetitivos, todos son prácticamente iguales, no hay diferencias entre alumnos, salvo para distinguir quiénes se han esforzado más y quiénes lo han hecho menos; seguimos patrones estrictos marcados por el profesor o profesora de turno, pero... ¿y nuestra capacidad para pensar, para reflexionar, para imaginar, para sentir...?, ¿quién nos ayuda a desarrollarla?, ¿a quién le importa nuestra opinión o nuestros sentimientos? Parece que a nadie cuando tan sólo se nos invita a

realizar tareas tan marcadas, definidas y cerradas de antemano. Incluso leer libros, con lo que a mi me gusta, se termina convirtiéndose en una actividad pesada y aburrida, porque con tanta presión es imposible saborearlos.

Pretendía hacer una simple introducción, pero, a lo tonto, me he puesto a escribir, y parece que he plasmado aquí mi primera reflexión y mis primeros sentimientos. Quizá no pueda ser de otra forma en un cuaderno de este calibre”.

El cuaderno de bitácora, un diario muy productivo, una terapia

“El cuaderno de bitácora ha sido para mí muy productivo. Gracias a él he leído en profundidad un buen número de artículos sobre interculturalidad, convivencia escolar y educación emocional. Me ha dado la oportunidad de reflexionar sobre mis vivencias y sentimientos. La lectura de los artículos me ha aportado información, cultura y bases teóricas para saber más sobre temas que como futura maestra me interesan mucho. La asistencia y participación en clase han sido como una terapia en la que he podido expresar mis experiencias y mis emociones, escuchar a los demás y, algo muy importante, sentirme escuchada, al tiempo que hablábamos de temas tan interesantes para nuestra formación como futuras maestras”.

Cada clase, cada artículo, me han ofrecido algo nuevo

“Cada clase, cada artículo, me ofrecían algo nuevo. Me he hecho consciente del currículum oculto, que fomenta las injusticias, las desigualdades y la violencia del sistema. Me he dado cuenta de la necesidad de leer críticamente la prensa y los libros de texto. Esta asignatura me ha hecho tener un sueño por el que luchar como futura profesora, el sueño de la educación transcultural. Y sobre todo me ha aportado una idea que considero fundamental: la importancia de fomentar la inteligencia emocional y la educación socio-afectiva bajo el paraguas de la ética”.

Gigantes con zancos: el papel de las emociones y de los sentimientos

“Hemos visto estremecerse los cuerpos de emoción al subir a los zancos y actuar en un escenario; afirmamos que hemos visto las pupilas dilatadas de puro placer en los ensayos previos; afirmamos que hemos notado la piel erizada porque el sentimiento emerge y

se condensa cuando el público aplaude, y afirmamos que sólo desde el afecto se puede ayudar a crecer al ser humano.

Lo que supone para un alumno con Síndrome de Down y discapacidad mental media alzarse sobre una plataforma a 85 centímetros del suelo y poder, desde allí, desplazarse e interactuar; o el reto que representa para un alumno con Déficit de Atención con Hiperactividad inhibir aquellos actos y movimientos que interfieren la correcta ejecución de esta tarea; o la magia que siente la alumna con Trastorno de la Personalidad e Inadaptación Social al poder mirar el mundo desde lo alto, posiblemente no sepamos calibrarlo nunca.

Sí podemos, con los datos de que disponemos, definir que este tipo de situaciones contienen flow, es decir, que a través de ellas las personas nos sentimos emerger, notamos que la situación vivida contiene una especie de flujo que nos hace involucrarnos en las propias acciones de la tarea, mostrarnos radiantes ante los demás y ante nosotros mismos y alcanzar ese estado, quizás momentáneo, que se denomina felicidad.

En las situaciones de aprendizaje de andar con zancos, y sobretodo en las de actuar en público, se ponen de relieve la mayor parte de estos rasgos. La calidad de la experiencia conduce al disfrute y el placer de asumir un reto finaliza en la magia de alcanzarlo. La profunda vivencia individual, junto con el sentimiento de la actuación en grupo, procuran a los zancuistas experiencias tan intensas que siempre quieren repetirlos”.

## Emociones y educación intercultural

“A nivel personal se han despertado en mí muchos interrogantes y, también, muchos sentimientos. El hecho de haber abordado esta temática a lo largo del segundo cuatrimestre me ha hecho reflexionar sobre qué clase de sociedad es la nuestra y sobre cómo es la educación de nuestros días. Me he dado cuenta, por ejemplo, de que seguimos instalados en el multiculturalismo, y de que apenas si rozamos el interculturalidad. De ahí la importancia de la atención a la diversidad, de la que tanto se nos ha hablado a lo largo de este primer curso de nuestra carrera. Pienso que es una lástima ver tan lejos proyectos o vías, caminos de convivencia en los que tendríamos que estar ya muy avanzados. Y, en este sentido, observo fácilmente en nosotros las emociones negativas, el miedo y el pánico ante lo desconocido, sin darnos cuenta de que esos mismos sentimientos fueron los que sufrieron los

antepasados de los inmigrantes de hoy, cuando nuestros propios antepasados invadieron sus tierras. El problema no son los inmigrantes. El problema es nuestro, por no querer hacer sitio, en el caballo del desarrollo, para que nuevas culturas aporten sus riquezas y den más galope al crecimiento de una democracia de la que nos sentimos tan orgullosos, pero que es un verdadero fraude. Ellos, los inmigrantes, son fuente de riqueza política, cultural, social y emocional. Y es así como desearía presentar a estos desconocidos tan bien conocidos a través de falsos tópicos y estereotipos. Me gustaría concluir mis reflexiones de hoy señalando que como futura educadora me está gustando mucho el reto de formarme en los tres ámbitos que estamos analizando en Psicología de la Educación, al hilo de las lecturas, de los debates en clase y de este cuaderno de bitácora: la educación emocional, la educación para la convivencia y la educación intercultural. Un reto que exige ser capaces de ver en el rostro del otro nuestro propio rostro”.

### El juego del elefante

“El miércoles, día 17 de Mayo, tuvimos una clase práctica de interculturalidad. En ella realizamos dos juegos relacionados con este tema, que creo no dejaron indiferente a ninguno de los presentes.

El primero de los juegos consistía en una caja tapada con un gran paño rojo, que disponía de diferentes agujeros por los que se podía acceder, a través del sentido del tacto, a un objeto situado en su interior. Los agujeros estaban colocados en los diferentes lados que conformaban la caja, y cada uno de nosotros nos teníamos que acercar a ella y explorarla tan sólo a través de uno de los accesos, y descubrir de qué objeto se trataba. La forma de acceder al agujero era alternativa, conforme la íbamos explorando uno a uno. Después teníamos que anotar en un papel el nombre del objeto que habíamos tocado. Dicho objeto era un elefante de peluche, y yo puse simplemente un peluche. Yo accedí por el agujero que correspondía a la oreja del peluche. Tan sólo una compañera, que tuvo la misma información que yo, escribió un elefante de peluche. La reflexión sobre el juego me permitió ver que no todos tenemos los mismos privilegios ni la misma información en nuestra sociedad, pues, en el juego, los que accedieron a la trompa tuvieron mayores oportunidades de definir de forma más concreta el objeto. Me parece una cuestión importante, pero lo que más removió mis emociones y mi conciencia, ¡y todavía le sigo dando vueltas!, es que me quedé en

algo muy general: palpé y directamente pensé peluche, y no me planteé ni por un momento el concretar un poco más mi respuesta, ni ir más allá. Y esto lo llevé a mi vida cotidiana y el símil me viene que ni pintado. En mi vida hago el mismo proceso, pero no con el tacto sino con el sentido de la vista. Y así, veo, y pienso gitano, y ahí me quedo, invadida cognitivamente y emocionalmente por el estereotipo de esta etnia. Le estoy dando muchas vueltas a esto, pues tengo muchos vecinos gitanos y no me gusta como es la convivencia con ellos. Quizás debería ver la situación desde más perspectivas y no quedarme en lo general. Considero que es un problema complicado, con perfiles sociales, cognitivos, emocionales..., en el que nos queda un largo camino por recorrer por ambas partes”.

### El juego de las etiquetas

“Si el primer juego me hizo sentir y pensar, el segundo todavía más. Este último consistía en lo siguiente: salieron siete compañeros voluntarios y a cada uno de ellos se le puso una etiqueta en la frente. Ninguno de ellos podía ver su etiqueta, pero sí podía ver la de todos los demás. Lo que ponía en las etiquetas era: musulmana, tímida, guapa, divertida, responsable, gitana y catalán. Entre todos debían simular la organización de una fiesta, teniendo en cuenta el rol que se le había asignado a cada cual en su etiqueta.

Fue buenísimo, pero iré a lo que más me hizo reflexionar y afectó de forma más intensa a mi mundo de la vida, a mis sentimientos. A una de mis amigas le tocó la etiqueta de tímida. Es algo que no va para nada con ella, pues es una chica muy abierta, que habla con todo el mundo; siempre con la sonrisa en la boca, no se corta ni un pelo, en fin, es muy extrovertida. Pues bien, estaba irreconocible. Asumió de tal forma el papel, que las que la conocemos estábamos alucinando. Y esto me hizo pensar lo siguiente: desde que era un bebé me han colocado la etiqueta de tímida y poco sociable y con todo esto que estoy aprendiendo en clase creo que no es más que eso, una etiqueta que me han colgado. Y yo me limito a responder según las expectativas que los demás se han creado sobre mí. Cada vez voy abriendo más los ojos ante esta realidad, pues este año he hecho nuevas amigas y todas coinciden en que no tienen esta visión de mí. A medida que lo analizo, estoy descubriendo que esto me ha limitado mucho a la hora de relacionarme con otras personas y descubrir otros mundos. También me estoy dando cuenta de que tendré que tener muy en consideración todo esto en mi futura labor docente, pues



las etiquetas pueden hacer mucho daño, tanto a corto como a largo plazo.

Otra de las situaciones que me tocó la fibra sensible fue la del responsable. Soy una persona sumamente responsable y en esta divertida práctica pudimos ver cómo el resto del grupo cargaba de tareas y más tareas al compañero que llevaba la etiqueta de responsable. Así es como me siento yo en algunas ocasiones, cargada y más cargada de responsabilidades, que algunas veces son mías, pero que en otras muchas ocasiones son de otros, siempre teniendo que controlar y atenta a las responsabilidades de los demás. Y esto a veces me hace sentir un peso y una carga emocional y mental que me sobrepasa. Fue muy curioso, porque cuando acabamos la clase una de mis compañeras me dijo: "me he acordado en todo momento de ti, que siempre te tienes que hacer cargo de todo, y ahora entiendo como te tienes que sentir".

Las dos actividades son un fiel reflejo de una realidad muy cercana. Realidad de la cual no podemos pasar, ni echar balones fuera. Nos ha hecho pensar a todos y espero que, también, cambiar de actitud. Me gustó mucho, pues a través del juego afloraron en mí muchos pensamientos, emociones y sentimientos, todo mi mundo interior".

La educación emocional como contenido transversal del currículo

"A menudo sucede que, a pesar de hablar una misma lengua, las personas no somos capaces de entendernos, puesto que no expresamos la mayoría de nuestras ideas o sentimientos de forma verbal, sino que utilizamos para ello el diálogo tónico, gestos, expresiones de la cara y de las manos, la postura corporal... Por ello se hace necesaria, según mi opinión, una educación afectiva; una educación emocional que debería comenzar en la infancia y continuar a lo largo de todo el desarrollo de la persona.

Debemos aprender a conocer a los demás; pero lo que es más importante, debemos aprender a conocernos a nosotros mismos (nuestras limitaciones y destrezas, nuestros aspectos positivos y negativos...) para así tener después mayor éxito en nuestras relaciones con los demás.

Considero que la escuela juega un papel fundamental en esto. Sin embargo, a mi modo de ver, creo que los de arriba todavía no se han dado cuenta de su importancia. De lo contrario plantearían proyectos en los que los contenidos académicos serían no más

importantes que los relacionados con la educación emocional, entre cuyos objetivos están los siguientes: desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, identificar las emociones de los demás, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas..., con el fin último de educar para la vida. Porque si no, que alguien me responda: ¿de qué me sirve tener conocimientos de aritmética, si no soy capaz de resolver mis propios conflictos porque nunca me han enseñado estrategias para ello?

Todavía hoy, son muchos los profesores y profesoras que piensan que al incluir valores transversales en el área o asignaturas que imparten lo único que van a conseguir es retrasarse y no poder ver todos los contenidos puramente académicos previamente establecidos.

Por ello, y después de lo aprendido en esta asignatura [incluido el descubrimiento de la psicopedagogía PRH, que defiende que educar es ayudar a la persona a ser ella misma, a crecer, a encontrar su sitio en el entorno que le rodea y a conocerse en sus capacidades, de manera que pueda vivir y relacionarse consigo misma y con los demás desde ese fondo positivo que le hace ser una persona única], sostengo, desde mi humilde punto de vista, que es necesario un cambio que repercuta en todo el sistema educativo; desde la formación que deben tener los futuros profesionales de la educación, hasta un cambio de las tradicionales clases magistrales, que puramente teóricas, dejan tan lejos espacios para la reflexión, el diálogo y el autoconocimiento de uno mismo.

O quizás voy yo confundida, ¿no estamos en el siglo XXI, la era de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, de la aldea global y de tantos otros cambios en general? Por lo visto, éstos afectan a múltiples planos de la realidad, pero no acaban de llegar al mundo de la educación socioafectiva.

Y después nos quejamos de que los adolescentes de hoy en día no tienen respeto por nada y de que no saben convivir con sus compañeros... Los alumnos se revelan contra las normas, entre otras cosas, porque cuando éstas han sido establecidas nadie les ha tenido en cuenta, nadie les ha preguntado qué opinan ellos al respecto. De igual modo, nadie les ha enseñado estrategias para lograr una buena comunicación con los demás, ni para respetar a los que, siendo iguales que ellos, son distintos porque tienen un color diferente, o hablan otro idioma o creen en otro Dios".

## Inteligencia emocional y maltrato entre iguales

“Antes de comenzar a analizar noticias, documentos y otros materiales... relacionados con la convivencia y violencia escolar, me gustaría hacer una reflexión personal acerca del maltrato en la escuela, especialmente sobre el maltrato entre iguales.

Cuando yo estudiaba en la escuela, no sabía que este fenómeno se llamara bullying. Ni tan siquiera recuerdo que tuviese algún nombre. Sin embargo, cuando estaba finalizando la etapa de Primaria y hasta la mitad de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-15 años), fui víctima de este tipo de acoso. En mi caso, fue por parte de otra chica. No se trataba de una violencia física, sino de una violencia más indirecta y, por decirlo de algún modo, menos evidente. Este hecho hacía que el acoso pareciera menos importante a las personas a las que contaba mi problema. Ellas me aconsejaban, mal en mi opinión, que simplemente ignorara a esta chica, que “ya se terminaría cansando”.

Seguí los consejos que me habían dado, pero por más que me esforzaba en pensar que lo que estaba sucediendo no era tan importante como yo creía, seguía haciéndome daño que me llamaran a casa por teléfono y colgaran, que escondieran mi ropa, que personas de mi clase dejaran de hablarme... ¡y tantas otras cosas en las que no entraré en detalles...!

Algo que también me dolía era no poder encontrar ayuda o comprensión por parte de los adultos. Para los profesores no parecía trascendente que en sus aulas hubiera niños que adoptaban el rol de matones y otros que, sin buscarlo, eran víctimas. Para ellos eran “cosas de niños” que nada tenían que ver con el día a día del centro. De hecho, si detectaban que había algún problema de este tipo entre dos niños o niñas, los juntaban en el mismo equipo de trabajo. ¡Qué gran idea por su parte! Como si el niño no estuviera lo suficientemente asustado por el hecho de tener que ir a clase todos los días, además se le ponía a trabajar codo a codo con su agresor.

Tampoco los padres obran siempre correctamente. Para ellos lo más sencillo es decirle a su hijo que hable con el tutor. En mi opinión, no empatizan realmente con su hijo, porque consideran que la situación que está viviendo no es tan grave. Deben darse cuenta de que si ellos estuvieran amenazados, su reacción instintiva podría ser ocultarlo, no decírselo a nadie, y que si sus

hijos buscan apoyo en ellos, son ellos quienes deben ayudarles y no pasarle el problema a otra persona, al tutor.

Esta experiencia, que para mi ha sido muy desagradable, me ha servido realmente para saber como quiero ser cuando sea maestra. Creo que a las víctimas del bullying no hay que infravalorarlas, sino ayudarlas con cariño, apoyo y comprensión, y en ningún momento presuponer que es una “mala etapa” y que la situación se normalizará por si sola. Son muchos los niños y niñas que han sido y siguen siendo víctimas de experiencias de este tipo, y que pueden arrastrar secuelas durante toda su vida. Por todo ello creo que resulta imprescindible que padres, maestros y profesores tengan una buena formación en el ámbito de la educación emocional”.

Trabajando la autoestima

“Ayer, en las prácticas de psicología, hicimos una actividad que me ha hecho pensar mucho. Cada uno, individualmente, teníamos que poner por escrito: las características positivas y negativas de nosotros mismos; las personas que han sido influyentes en nuestra vida; lo que se nos da bien; las cosas que nos salen espontáneamente. Posteriormente, pusimos todo en común en grupos de cinco, y al final se nos pidió que escribiéramos algo positivo sobre el resto de las personas del grupo. Esta actividad permitió que me diera cuenta de lo mucho que nos cuesta expresar nuestras cosas buenas ante los demás, quizá por miedo a lo que pensará el resto, o quizá porque no nos valoramos lo suficiente. Fue una experiencia que me hizo sentir muy bien y que, por otra parte, me parece un ejercicio muy bueno, tanto para conocernos mejor, como para expresar nuestro mundo interior sin miedo y sin vergüenza a nada ni a nadie. Me parece una actividad que trabaja mucho la autoestima y que nos permite sentirnos importantes tal y como somos”.

Oye , pero no escucha

“Oye, pero no escucha. Eso es lo que hace la mayoría de la gente. En la clase de hoy he comprendido lo importante que es escuchar, y lo difícil que es al mismo tiempo. Aunque muchas veces creemos estar escuchando, con demasiada frecuencia no comprendemos lo que nuestro interlocutor quiere decirnos realmente, y entonces nos limitamos a interpretar sus palabras y a darle consejos, en lugar de intentar captar su mensaje de fondo. En mi opinión, es muy importante ser sensible a los sentimientos del otro, que se

ocultan tras lo que nos está diciendo. Por eso me parece fundamental lo que hoy hemos analizado en clase: debemos escuchar con los oídos, para captar lo que nuestro interlocutor quiere decirnos, con la cabeza para comprenderlo, con los ojos para fijarnos en el lenguaje de su cuerpo, y con el corazón para empatizar con él y entender como se siente”.

Unos momentos increíbles

“Esta semana hicimos en clase una práctica muy interesante sobre la escucha activa, que encuentro muy útil para nuestra futura labor docente. Además, este es un tema que siempre me ha interesado y que intento llevarlo a la práctica en el día a día.

Cuando escuchamos a una persona no solo consiste en oírla, en identificar las palabras que emite, sino en intentar percibir todo lo que nos transmite esa persona. Para ello, es importante adoptar una postura adecuada, mirarla, observar sus gestos, sus posiciones, escucharla con una actitud empática, intentando ponernos en su lugar, escuchar lo que siente, lo que realmente quiere decirnos y transmitirle que la comprendemos, lograr un feed-back.

Algo común cuando la gente escucha, es que tendemos a dar consejos, ya que resulta más fácil que quedarse callado esperando. Tenemos que aprender que, aunque a veces estos vienen bien, en un primer momento debemos devolver lo escuchado para que la persona afiance su confianza en nosotros y se siga expresando.

Para practicar dicha escucha, nos juntamos en clase por parejas. Yo hice la dinámica con una chica con la que no había hablado nunca y los resultados me gratificaron mucho. Me sentía escuchada y comprendida, sentía que le interesaba lo que le contaba y que se interesaba en saber más. Cada vez me sentía más relajada y tranquila y pensaba menos en mis palabras, dejándolas fluir. Por su parte, ella creo que es bastante tímida, pero poco a poco la fui notando más cómoda y no tenía problemas para expresarse.

Por último me gustó mucho lo que se nos dijo de que era importante escuchar con todo nuestro cuerpo: con la cabeza para comprender, con los ojos para ver los gestos, con el corazón para sentir lo que el otro siente, con los oídos para descifrar las

palabras; estar en todo y en nada a la vez. Unos momentos increíbles”.

Somos personas, no simples números

“A veces tengo la sensación de que los alumnos somos simples números, datos temporales que pasan por las manos de los profesores durante un determinado período de tiempo. Les observamos, aprendemos de ellos, escuchamos su discurso..., pero muy pocas veces aprendemos con ellos y progresamos juntos. La educación parece que para muchos se está convirtiendo en un camino unidireccional, en el que el profesor es la fuente de sabiduría de la que emanan los conocimientos y el alumno el pozo donde van a parar, gran error que está ocasionando graves consecuencias. La educación y los procesos de enseñanza aprendizaje son un camino que han de recorrer juntos profesor y alumno si se quiere conseguir un progreso efectivo, estar abiertos a seguir creciendo y aceptar la bidireccionalidad, recibir de buen grado lo que los alumnos ofrecen a diario.

Aunque tan sólo vengo a las clases prácticas, noto la diferencia entre esta forma de dar las clases y las otras, bien por los comentarios de mis compañeros, sus caras, sus expresiones; o bien por lo que yo misma las puedo disfrutar. Todos queremos ser tratados y reconocidos como personas, sentirnos escuchados y tener un espacio para hacerlo; aquí lo encontramos y se agradece. Se nos ofrece la oportunidad de decir lo que pensamos, lo que sentimos; de sacar lo positivo que llevamos dentro y aprender a saborearlo; de desprendernos de los aspectos negativos que rodean a la persona y afrontar la vida desde una perspectiva más reconfortante.

Cada profesor acude a clase pensando que su materia es la más importante, cuando lo que realmente trasciende, para que el resto pueda adquirir relevancia, es partir del conocimiento de uno mismo, de su propia conciencia. No se muy bien cómo expresarlo y tal vez mi discurso carezca de lógica, pero encuentro la psicología fundamental en la formación del docente, ya que este se convertirá en formador de mentes en desarrollo, en guía de su progreso y para ello debe partir de una buena base”.

Juzgar y aparentar

“La sociedad en la que vivimos actualmente se caracteriza, entre otras cosas, por el juicio. Constantemente, y muchas veces de

manera inconsciente, estamos juzgando a los demás: cómo hablan, visten, se peinan, qué dicen o hacen, cómo lo dicen o cómo lo hacen... Esto nos afecta a todos, ya que a la vez que juzgamos estamos siendo juzgados y esto hace que vivamos con una presión terrible, preocupándonos en exceso por quedar bien o por el qué dirán. Debido a esta actitud, frecuentemente queremos aparentar cosas que no somos, pero que queremos que los demás crean que somos. Y así, nos teñimos el pelo para aparentar que somos rubios, sonreímos para aparentar que somos felices, nos compramos ropa de marca o coches muy caros, que pagaremos en inagotables plazos, para aparentar que tenemos más dinero del que realmente poseemos; o si tenemos ganas de llorar, apretamos fuerte los ojos y respiramos hondo para que los demás no crean que somos débiles. En realidad gastamos buena parte de nuestro tiempo y de nuestra vida en aparentar que estamos bien, en lugar de esforzarnos por estar bien”.

¿Para qué necesitábamos una manzana?

“La jornada de hoy se presentaba como una incógnita, ¿para qué necesitábamos una manzana? La respuesta la he obtenido a primera hora de la mañana. Debíamos comerla con mucha tranquilidad, masticar cada bocado unas veinte veces. Al principio me ha costado... ¡Tanto tiempo invertido en una manzana...! Pero esto me ha hecho reflexionar en lo rápido que pasa todo, en el hecho de que no “masticamos” cada uno de los momentos de nuestras vidas. Nos los “tragamos” directamente, sin más.

Después hemos realizado un conjunto de actividades que tienen que ver con lo que los demás piensan de nosotros y que me han resultado interesantes. Me he sentido bien, pero a la vez indiferente, quizá como defensa ante la opinión que los demás puedan tener de ti... Cuando hemos terminado me ha venido a la cabeza el módulo impartido por Charo Fernández, en el que hablamos de la imagen que cada uno tiene de si mismo, ajustada o no, de la que proyectamos a los demás y de lo que en realidad somos y sentimos.

Para finalizar el día cada uno ha entregado una pequeña carta a quien le había caído en suerte... Me ha emocionado que la persona a la que me ha tocado escribirle se haya abrazado a mi dándome las gracias”.

Lo que aprendí en Psicología de la Personalidad

“Las aportaciones más importantes de esta asignatura para mí, como educadora, han sido las siguientes:

**Aprender a escuchar:** Al aprender a escuchar a compañeros y alumnos, tendré la capacidad para comprenderlos y hacer mías sus vivencias, sus creencias, sus puntos fuertes y débiles. Si nos estamos formando para ser educadores, esto es esencial, si es que queremos descubrir a la persona y formar personas y no sólo cerebros. La educación va más allá de los contenidos curriculares.

**Aprender a hablar:** Todos tenemos algo que decir, algo que aportar. Dejar fluir una clase, para que el ambiente sea propicio para la comunicación, permite que los contenidos sean mucho más fáciles de asimilar, porque están relacionados con la propia vivencia.

**Comprender:** Quiénes somos, porqué somos así, qué puede ocurrir en nuestras cabezas cuando hay desequilibrios, cómo afrontar los problemas desde un punto de vista sereno. Saber que ante una misma situación hay muchas formas de reaccionar y que éstas estarán influenciadas por el conjunto de lo que somos.

**Crear espacios:** Esta asignatura también me ha aportado la idea de que en la enseñanza es necesario crear espacios donde las jerarquías se dejen un poco de lado, donde la comunicación sea horizontal y no una disertación continua a un público inexistente. Crear espacios de ser y estar y salir de clase con una sonrisa y la cabeza serena ayuda a comprender.

**Relatividad del tiempo:** Si se sabe enseñar se puede aprender mucho más en un cuatrimestre que en toda una asignatura anual. Lo importante por tanto no es la cantidad de contenidos sino la calidad de los mismos”.

Un viaje muy personal

“El viaje por la asignatura de Psicología de la Personalidad me ha encantado, empezando por el primer día y la dinámica de grupos que hicimos para conocernos todos. Ese día supe que la materia me iba a gustar.

Tengo que destacar el ambiente superfavorable del aula para potenciar y motivar nuestro aprendizaje, la posibilidad de diálogo que siempre hemos tenido y la apertura de todos a compartir



nuestras experiencias como personas que somos. Es lo mejor que me ha pasado este curso.

Los contenidos me han gustado, pero sobre todo me ha gustado que los he podido relacionar con mi propia persona. He podido relacionar la materia con mis propias experiencias o las de mi alrededor.

Después de estos meses puedo decir que me conozco mejor a mí misma y, lo más importante, ¡me quiero mucho más ahora que en el mes de febrero! He podido ver mis propios obstáculos y se ha fomentado en mí la experiencia de crecimiento como persona.

Esta asignatura ha sido tremendamente enriquecedora para mí como persona y me ha aportado muchas cosas que pondré en marcha cuando trabaje como educadora”.

Confiar en el alumno, no juzgarlo. Construir juntos aprendizajes

“A mí como educador lo que más me ha influido de la asignatura han sido los momentos de reflexión. Una de las cosas que más me ha marcado es el clima de confianza que se ha creado en clase. Espero haber aprendido de ello y crear el mismo ambiente en mis futuras clases, para que los alumnos no se cohiban y puedan expresarse plenamente, sin miedo y con confianza.

Otro de los aspectos más enriquecedores ha sido poder analizar que todas las personas tienen un fondo positivo y debemos confiar en ellas y trabajar para ayudarlas a eliminar sus conflictos o problemas.

Es importante no juzgar ni recriminar. Hay que crear una relación de confianza con los alumnos, para que puedan desarrollarse plenamente y para que entiendan que si se equivocan en algo esto tiene sus consecuencias.

He comprendido que todo el mundo tiene derecho a expresarse y actuar desde la libertad, y que muchas de las cosas que se pueden aprender en el aula pueden llegar directamente de los alumnos, de sus vivencias y experiencias personales. Con sus opiniones, si se comparten en clase, se pueden entender mucho mejor los contenidos de la asignatura. El ritmo también puede estar marcado por los alumnos, con la guía del profesor.

Para que todo esto pueda darse es necesario confiar en cada persona, crear relaciones y un ambiente muy personal, de confianza, de libertad y respeto para que cada uno pueda desarrollarse desde su propia personalidad”.

### Las características del educador

“Destacaría la importancia de las características del educador: empatía, cercanía, respeto, escucha, atención, diálogo. Esto permite crear un clima de confianza en el aula, que el niño se sienta respetado y valorado, que aprenda con alegría e interés y que no tenga miedo a preguntar o intervenir

Me he dado cuenta de lo importante que es una buena formación interna, no sólo a nivel académico, sino a nivel sentimental, como hemos trabajado en las lecturas sobre educación emocional. Nadie puede dar, ni mucho menos enseñar, lo que no tiene o no sabe. Es fundamental la formación del educador como persona, que te guste lo que haces, la importancia de transmitir no sólo contenidos académicos. Aprendemos muchas más cosas en el aula y a lo largo de toda la vida. Podemos ayudar a que nuestros alumnos saquen el máximo partido a sus vivencias, aunque éstas sean negativas; podemos ayudarles a desarrollar su personalidad siendo guías o tutores, a veces invisibles, como vimos con el tema de la resiliencia. Podemos ser tutores de resiliencia.

He aprendido que cada persona es única. Por ello trataremos a cada niño como tal y no le compararemos, ni exigiremos a todos por igual. Es importante motivar a cada uno para que cada cual se desarrolle al máximo de sus propias posibilidades”.

### Aprender a expresar lo que sentimos

“Sinceramente, yo niego algunas veces mis emociones y sentimientos. Casi siempre se debe al temor a que los demás sepan qué siento y pienso, sobre todo en situaciones desagradables o comprometidas; y puede que incluso por llegar a agradar más a quienes me rodean. No poder expresar mis sentimientos me crea una situación de angustia, noto que algo me pesa en el pecho y siempre me siento mucho mejor cuando puedo liberarlos y expresarlos”.

### Aprender a decir no

“Muchas personas creen que dar una negativa es fácil, pero no es así. Tan sólo las personas emocionalmente inteligentes, entre otras muchas cosas, saben decir “no”.

Me he dado cuenta de que yo soy una de esas personas a las que les cuesta negarse a hacer un favor, aunque me lleve mucho tiempo y esfuerzo. La mayor parte de las veces temo dar una mala imagen, o decepcionar a la persona que me lo pide, porque siempre he tenido miedo a las peleas y discusiones. A veces también me pasa que, como soy bastante insegura, creo que si le niego un favor a un amigo, pongo en peligro la amistad.

Al alimón de las clases me he hecho mucho más consciente de que no debería comportarme de esta forma. Muchas veces he sentido que se aprovechaban de mí, pero parece que no termino de aprender la lección y tiendo a actuar de la misma manera. Por ello he decidido estar atenta a que estas conductas no se repitan. Estoy aprendiendo que decir “no” es sinónimo de madurez, y no de egoísmo, puesto que debemos tener en cuenta las propias posibilidades y necesidades, y no sólo las de los demás. En la escuela no se trabajan estas cuestiones. Se piensa que ya se aprenderán con el tiempo. En mi caso hubiera agradecido aprender a afrontar situaciones en las que siento que debo negarme a algo”.

“A todos, alguna armadura nos tiene atrapados” (Robert Fisher)

“El caballero de la armadura oxidada, de Robert Fisher, me ha resultado una lectura exquisita, no sólo por su gran contenido metafórico, sino por todos los aprendizajes que se pueden obtener de él. Los cuentos siempre intentan enseñarnos algo, tienen una moraleja, nos ofrecen unos conocimientos que a modo de historia se nos presentan masticados para facilitarnos su digestión. Por ello, la idea de hacernos reflexionar sobre la vida, sobre nuestra conducta, sobre el rumbo que hemos elegido seguir, sobre nuestros miedos y sobre tantas otras cosas, adquiere mayor fuerza en este formato y consigue plasmarse a la perfección.

Muchas veces, al igual que este caballero, nos parapetamos tras una fuerte armadura para protegernos del mundo, para que nos sirva de refugio de la realidad. Esta armadura nos acaba atrapando, nos impide sentir las cosas con libertad, y aunque nos aparta de las cosas malas y dañinas, lo hace también de aquellas que dotan a la vida de sentido. En numerosas ocasiones hasta se nos olvida que la llevamos puesta y acabamos creyéndonos que somos así, que esa coraza forma parte de nuestra persona.

Cuando por fin un día caemos en la cuenta y queremos arrancárnosla, se ha adherido tan fuertemente a nosotros que nos resulta imposible deshacernos de ella; debemos aprender a liberarnos de esa armadura y ese proceso debemos realizarlo solos.

En realidad todos somos, o hemos sido en algún momento, ese caballero. Tenemos sus mismos sentimientos e incertidumbres: nos sentimos perdidos, perdidos en la vida y perdidos en nosotros mismos; no sabemos vislumbrar el camino a seguir y vamos dando tumbos de un lado a otro, o elegimos el camino fácil por comodidad, el que nos lleva a donde realmente no queremos estar; nos creamos una imagen para defendernos del mundo; a veces ni oímos a los que nos rodean porque no les escuchamos; tenemos miedo a estar solos y nos cuesta aceptarlo, hablar con nosotros mismos, disfrutar del presente, escuchar lo que el mundo tiene que decirnos y pensar; confundimos el amor con la necesidad y acabamos necesitando más a las personas que amándolas; huimos de aceptar nuestra culpa y culpamos a los demás; no sabemos pedir ayuda, ni cuándo y cómo pedirla; tenemos demasiadas ambiciones y éstas nos impiden ser felices; no separamos la necesidad de la codicia; y, sobretodo, nos olvidamos de nosotros mismos y olvidamos mirar en nuestro interior siendo que todos tenemos un gran potencial que debemos mostrar y sacar a la luz para beneficio de los demás.

Por todo ello me doy cuenta, del mismo modo en que lo hizo el caballero en algún momento, de que tenemos que aprender muchas cosas, ya que en realidad sabemos muy poquito. Tenemos que aprender que para poder cuidar y querer a los demás primero tenemos que aprender a cuidarnos y a querernos a nosotros mismos; tenemos que aprender a no tratar a los demás como seres inferiores; tenemos que aprender que a veces, aún sin pretenderlo, estamos haciendo daño a la gente que nos rodea, incluso a aquellos que más queremos; tenemos que aprender a comprender y aceptar, en vez de a esperar, y así nos llevaremos menos decepciones.

El aprendizaje más difícil es el que nos lleva a aprender a conocernos, el que nos permite viajar a nuestro interior. Cuando nos dejamos sentir, nuestros muros empiezan a derrumbarse y surgen los auténticos sentimientos, los que nos liberan. El conocimiento de uno mismo es el único que puede matar nuestros miedos y dudas, el que nos permite mostrarnos fuertes ante ellos. Este aprendizaje no tiene fin, siempre hay que seguir aprendiendo

de uno mismo y tenemos toda la vida para hacerlo. Y en el momento en que nos empezamos a conocer a nosotros mismos, aprendemos a conocer a los demás, porque somos parte de ellos. (<http://www.gestiopolis.com/recursos2/documentos/fulldocs/rrhh/cabarmoxi.pdf>).”

## 7.- DISCUSIÓN

“No existen avenidas hechas en la ciencia, pero hay una brújula para saber si se está sobre una huella prometedora” (Bunge ,1981, 48).

Los efectos de la inteligencia emocional sobre las personas y su influjo positivo en las aulas están siendo hoy avalados por datos empíricos contrastados, que demuestran su capacidad predictiva y su papel en las distintas áreas vitales (Extremera & Fernández Berrocal, 2002).

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 Howard Gardner proponía, en *Frames of mind* (1983), 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 y Salovey, 1997).

Finalmente, fue Daniel Goleman quien desveló este concepto ante la aldea global, en su famosa obra *La inteligencia emocional* (1995), un best seller del que se han vendido más de cinco millones de ejemplares en treinta idiomas. Según él, los principales componentes de la inteligencia emocional son los siguientes: autoconocimiento emocional (conciencia de uno mismo), autocontrol emocional (autorregulación), automotivación,

reconocimiento de emociones ajenas (empatía) y habilidades sociales para las relaciones interpersonales.

Actualmente, la inteligencia emocional se identifica con un conjunto de capacidades que podríamos resumir en las siguientes: capacidad para reconocer y expresar los propios sentimientos y emociones, capacidad para captar los sentimientos y emociones de los demás (empatía), capacidad para controlar las propias emociones y las de los otros, capacidad para superar las frustraciones y adversidades (resiliencia), disponer de una escala de valores que oriente y de sentido a la propia existencia, capacidad para dar y recibir, capacidad para integrar diferentes polaridades (lo cognitivo y lo emocional, la tolerancia y la exigencia ...), capacidad para tomar decisiones acertadas, actitud positiva ante la vida, motivación y autoestima.

Situados en esta perspectiva, en el presente trabajo hemos analizado la importancia que tienen determinadas actitudes del profesor para el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes universitarios y para generar un buen clima de aprendizaje. Hemos resaltado el valor de las actitudes de escucha, confianza, cariño, paciencia y no juicio. Hemos destacado la relevancia de unas relaciones académicas y personales basadas en la autenticidad, en el respeto al estudiante como persona y en la fe en sus posibilidades de crecimiento y desarrollo intelectual, personal y profesional. Nos hemos posicionado, en línea con la psicología humanista, a favor de un modelo de enseñanza/aprendizaje que cree contextos adecuados para el crecimiento y desarrollo sociopersonal, que no juzgue, imponga ni etiqüete, que ayude al estudiante a decidir por sí mismo, que contagie la ilusión y el interés por el conocimiento, y que transmita una actitud positiva y abierta ante la existencia.

Por otra parte, hemos apostado por un modelo metodológico cooperativo, participativo, vivencial y constructivista, basado “en los procesos de intercambio de conocimientos, experiencias, vivencias, sentimientos..., y en la construcción colectiva de conocimientos que se propicia entre los sujetos que componen el grupo” (López Noguero, 2005, 57), entre cuyos objetivos está el de “favorecer un clima de confianza y respeto en el que los estudiantes se sientan suficientemente seguros para correr el riesgo de aprender” (Apodaca, 2006, 171). Biggs (2006) señala a este propósito, en “La calidad el aprendizaje universitario”, que el clima del aula no es otra cosa que el conjunto de interacciones que el profesor crea de manera formal e informal con los estudiantes;

interacciones que provienen, en gran medida, de las teorías implícitas que el profesor tiene sobre sus alumnos, de sus expectativas sobre ellos. Según este autor, hay dos modelos básicos y contrapuestos de profesor: el que no confía en el estudiante y el que confía en él. El primero genera ansiedad y cinismo; el segundo confianza y, aunque asume riesgos, si las cosas funcionan, consigue que sus alumnos aprendan más y mejor. Por ello, en opinión de Biggs, el posicionamiento del profesor a favor de uno u otro de estos dos modelos tiene una enorme relevancia sentimental, no sólo porque con su opción genera emociones negativas o positivas en los estudiantes, sino también porque tales emociones tienen una enorme repercusión en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Partiendo de las consideraciones anteriores, estamos convencidos del valor intrínseco de la experiencia pedagógica que hemos descrito en el presente trabajo, experiencia que nos permite compartir con los estudiantes, año tras año, conocimientos, sueños, reflexiones, sentimientos, actitudes, expectativas y creencias. Como ya hemos señalado con anterioridad, con el cuaderno de bitácora pretendemos formar profesionales críticos y reflexivos, desarrollar estrategias dialógicas, hacer realidad la dialéctica entre pensamiento y acción, entre ciencia y mundo de la vida, estimular la interiorización y el autoconocimiento, favorecer la expresión de sentimientos y vivencias... Y pretendemos también otros objetivos más específicos: iniciar a los estudiantes en la práctica de la observación a partir de referentes científicos; acostumbrarles a hacer explícitos sus propios dilemas; mostrarles de forma experiencial una herramienta pedagógica (el Bitácora) y aprovecharla para el aprendizaje de contenidos relacionados con una asignatura concreta; habituar a los estudiantes a leer la prensa diaria y a reflexionar sobre el curso de los acontecimientos y de la vida.

Por otra parte, la experiencia realizada, mediatizada también por el pensamiento de Paulo Freire, uno de los pedagogos más emblemáticos de nuestro tiempo, representa una oportunidad para que los aprendices de maestro descubran tempranamente, desde una perspectiva constructivista y vivencial, el mensaje del pensador brasileño, un mensaje crítico, comprometido, transformador, dialogante y cargado de sueños y esperanzas. De utopía, en una palabra.

Creemos, por último, que el presente trabajo aporta no sólo un valioso instrumento pedagógico, sino también una línea de trabajo

para seguir explorando, pues como dijo el poeta: “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar [...]. Caminante, no hay camino, sino estelas en el mar...” (Antonio Machado).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEDE. ASOCIACIÓN DE EDITORES DE DIARIOS ESPAÑOLES (2003). La prensa escrita como recurso didáctico. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

APODACA URQUIJO, P. (2006). Estudio y trabajo en grupo. En Mario de Miguel Díaz (Coord.), Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza Editorial.

ARANDIA, M. (2004). La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen 18 (2), 59–77.

BIGGS, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea. Edición original: Teaching for quality learning at University. Buckingham: Open University Press, 1999.

BISQUERRA, R. (2000). Métodos de investigación educativa. Barcelona: CEAC.

BISQUERRA ALZINA, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen 19 (3), 93–112.

BUENO GARCÍA, C., TERUEL MELERO, P. & VALERO SALAS, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen 19 (3), 165–190.

BUNGE, M. (1981). La ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires: Siglo Veinte.

CANO, E. & IMBERNÓN, F. (2003). La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen 17 (2), 43–51.



CUETO, J. (2004). Cuadernos de Bitácora. Publicado en El País Semanal (EPS) del domingo 26 de diciembre de 2004 ([http://w3art.es/reblog/archivo/2005/01/cuadernos\\_de\\_bi.php](http://w3art.es/reblog/archivo/2005/01/cuadernos_de_bi.php)).

DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.

DE PRADO NÚÑEZ, R. (Coord.) (2004). Monografía sobre "Pedagogía de la autonomía para la formación de educadores críticos". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen 18 (2), 1-134.

EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2002). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. Revista de Educación, 332, 97-116.

EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en los estudiantes universitarios. Clínica y Salud 15 (2), 117-137.

FARRÉ, E. (2007). Entrevista a Encarnación Farré realizada por Juan Domínguez Lasierra. El Heraldo de Aragón de 30 de julio de 2007, 56.

Fernández Berrocal, P. & Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen 19 (3), 61-91.

FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M.<sup>a</sup> R. & TERUEL MELERO, M.<sup>a</sup> P. (Coord.) (2005). Monografía sobre "Educación Emocional". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen 19 (3), 1-246.

FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M.<sup>a</sup> R. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal. PRH como modelo de referencia. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen 19 (3), 191-246.

FLECHA, R. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.

FREIRE, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y liberación. Madrid: Paidós.

- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- GALINDO, A. (2005). *Cómo sobrevivir en el aula. Guía emocional para docentes*. Madrid: ICCE.
- GALLEGO GIL, D. & GUERRA LIAÑO, S. (2007). Las webQuest y el aprendizaje cooperativo. Utilización en la docencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, Volumen 18 (1), 77–94.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic.
- GERVILLA, E. (1993). *Postmodernidad y Educación*. Madrid: Dykinson, 77–81.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emocional intelligence*. New York: Bantan Books. (Versión en español: *La inteligencia emocional*, Barcelona, Kairos, 1996).
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Taurus.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- MARINA, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Volumen 19 (3), 27–42.
- MARÍN SÁNCHEZ, M., TERUEL MELERO, M.<sup>a</sup> P. & BUENO GARCÍA, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2–3), 379–391.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Volumen 18 (3), 127–143.
- MAYER, J. D. & SALOVEY, P. (1997). What is emocional inteligente? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emocional Development and*

Emocional Intelligence: Implications for Educators. New Cork: Basic Books, 3-31.

MOLINER, M. (1981). Diccionario de uso del español. Tomo I. Madrid: Gredos.

MONEREO, C. & POZO, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. Cuadernos de Pedagogía, 370, 12-18.

Muñoz de Morales IBÁÑEZ, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen 19 (3), 113-134.

PALOMERO J. E. & FERNÁNDEZ, M.<sup>a</sup> R. (1999). Enseñando y aprendiendo en la universidad. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2 (1). Disponible en [\[http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/09-palomero.pdf\]](http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/09-palomero.pdf).

PALOMERO PESCADOR, J. E. (2003a). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen 17 (2), 21-41.

PALOMERO PESCADOR, J. E. (Coord.) (2003b). Monografía sobre "Enseñar y aprender en la Universidad". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen 17 (2), 15-136.

PALOMERO, J. E. (2004). Un profesorado para el siglo XXI. Tribuna del monográfico de Campus, nº 398, 2. El Mundo, 1 de junio de 2004. Texto íntegro disponible en: [\[http://www.elmundo.es/universidad/2004/06/01/campus/1086090257.html\]](http://www.elmundo.es/universidad/2004/06/01/campus/1086090257.html). Texto original en PDF: [\[http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2004/setembre/sxxi.pdf\]](http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2004/setembre/sxxi.pdf)

PALOMERO PESCADOR, J. E. & FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M.<sup>a</sup> R. (2005). El cuaderno de bitácora. Reflexiones al hilo del Espacio Europeo de Educación Superior. Comunicación presentada al XI Congreso Internacional de Formación del Profesorado, Segovia, 17-19 de febrero de 2005 [\[http://www.aufop.org/xi-congreso/indice.htm\]](http://www.aufop.org/xi-congreso/indice.htm).

PALOMERO PESCADOR, J. E. (2007). La educación emocional, una revolución pendiente. Presentación de la segunda edición de la monografía sobre Educación Emocional publicada en la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen 19 (3), 9-13.

Palomero Pescador, J. E., Fernández Domínguez, M.<sup>a</sup> R., Teruel Melero, M.<sup>a</sup> P., Orejudo Hernández, S., Garrido Laparte, M.<sup>a</sup> A., Fernández Turrado, T. & Nuño Pérez, J. (2006). Nuevas reflexiones en torno al cuaderno de bitácora. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Docencia e Innovación. Barcelona, 5-7 de julio de 2006.

PÉREZ PÉREZ, N. & CASTEJÓN COSTA, J. L. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 393-400.

RAMONET, I. (2004). Resistir. Texto distribuido a través de Internet por correo electrónico.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997). Hacia una didáctica crítica. Madrid: La Muralla, 28-47.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38 , 79-99.

SHULMAN, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (Comp.), *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (45-62). Buenos Aires: Amorrortu.

Teruel Melero, M.<sup>a</sup> P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.

TORREGO EGIDO, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Volumen 18 (3), 259-268.

VAÍN, P. D. (2003). El diario académico: Una estrategia para la formación de docentes reflexivos. *Perfiles educativos*, 100, 56-68.

WOODS, P. (1989). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós/MEC.

ZABALZA, M. A. (2004). Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.