

REFLEXIONES DE UN DOCENTE EN LA ENCrucIJADA: SOMOS ALGO MÁS QUE COGNICIÓN Y ACCIÓN

Ángel Hernando Gómez¹ y Gema Paramio Pérez²

¹Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Email:
angel.hernando@dpsi.uhu.es

²Grupo de Investigación Ágora (HUM-648). Universidad de Huelva.
Email: gema.paramio@dbasp.uhu.es

RESUMEN: Todo docente a lo largo de su trayectoria profesional llega a una encrucijada en la que se plantea una serie de reflexiones acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje que utiliza para diseñar y desarrollar su actividad. En las últimas décadas, profesores y educadores han convertido en tema habitual de discusión la aparición del concepto psicológico "inteligencia emocional", pero hoy por hoy sigue siendo un constructo controvertido del que se encarga la psicología, siendo la educación la que pone en práctica los resultados y aportaciones de esta disciplina. El objetivo de este artículo es plantear una serie de habilidades y competencias emocionales, que consideramos están en la base de los factores del liderazgo de los docentes universitarios, y que pueden ayudar a potenciar el triángulo interactivo (profesor-alumnos-contenidos), mejorando las competencias de los alumnos en todos los niveles.

PALABRAS CLAVE: Educación, emoción, competencias.

1.- INTRODUCCIÓN

Todo docente a lo largo de su trayectoria profesional llega a una encrucijada en la que se plantea una serie de reflexiones acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje que utiliza para diseñar y desarrollar su actividad. Durante siglos este tema ha sido un reto para los educadores dando lugar a diferentes formulaciones teórico-prácticas, sin llegar a encontrar la panacea. Si prestamos atención por ejemplo a las instituciones educativas actuales o incluso a nuestras propias estrategias docentes, quizás podamos reconocer en ellas aquel modelo triangular propuesto por Astolfi en 1997 (alumno-profesor-curriculum), en el que el profesor posee el conocimiento pero no sabe transmitirlo al alumno relevando a éste “al lugar del muerto” donde no se produce un verdadero proceso de enseñanza aprendizaje (Hernando, Aguaded, y Pérez, 2011).

Aproximaciones más actuales como la de Coll y Solé (2001), aportan más dinamismo y proponen un nuevo modelo (alumno-profesor-contenidos) centrando la atención en la interacción de estos tres elementos. Aunque somos partidarios de este último enfoque hemos de admitir que no es el «bálsamo de Fierabrás» que todo lo cura, y que al haber tan alto número de diferencias, tanto inter como intra individuales, el proceso de comprensión es, si cabe, aún más complejo. Pero entonces, ¿hacia qué dirección debemos avanzar? Los seres humanos damos una gran importancia a todo lo relacionado con nuestras capacidades cognitivas y de acción pero, sistemáticamente, obviamos y olvidamos nuestras emociones.

En las últimas décadas, profesores y educadores han convertido en tema habitual de discusión la aparición del concepto psicológico «inteligencia emocional», debido fundamentalmente a su difusión en el best-seller del norteamericano Daniel Goleman (1995). Este libro tuvo un éxito tal que muchos investigadores, llevados en más o menos grado por la «moda emocional» lanzaron todo tipo de conjeturas y afirmaciones sobre su potencial efecto en el aula (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003), pero hoy por hoy sigue siendo un constructo controvertido del que se encarga la psicología; y si esta disciplina es la encargada de debatir e investigar sobre el término, a la educación le corresponde la aplicación de sus resultados y aportaciones.

El objetivo de este artículo es plantear una serie de habilidades y competencias emocionales que consideramos están en la base de los factores del liderazgo de los

docentes universitarios, y que pueden ayudar a potenciar el triángulo interactivo del que hablábamos con anterioridad (profesorado-alumnado-contenidos).

El desarrollo de las competencias emocionales deriva del constructo inteligencia emocional. Bisquerra (2003) las define como «*el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*».

Se han realizado numerosas clasificaciones y propuestas para describir las competencias emocionales (Goleman, Boyatzis y Mckee, 2002; Graczyk et al., 2000; Saarni, 2000; entre otras). En este trabajo para organizar las competencias emocionales nos remitiremos a la estructura propuesta por Bisquerra (2000, 2003, 2007) en la que se pueden distinguir dos grandes bloques: por un lado, las capacidades de autorreflexión, que se refieren a la habilidad para identificar las propias emociones y regularlas de forma adecuada (inteligencia intrapersonal); y por otro, la habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal). En este sentido, Bisquerra (2003, 2007) estructuró las competencias, de estos dos bloques, en las siguientes competencias emocionales que resumimos en la Tabla 1:

Tabla 1. *Resumen de las competencias emocionales según Bisquerra (2003, 2007).*

Competencias emocionales	1. Conciencia emocional	1.1. Toma de conciencia de las propias emociones
		1.2. Dar nombre a las propias emociones
		1.3. Comprensión de las emociones de los demás
	2. Regulación emocional	2.1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
		2.2. Expresión emocional
		2.3. Capacidad para la regulación emocional
		2.4. Habilidades de afrontamiento
		2.5. Competencia para autogenerar emociones positivas
	3. Autonomía personal	3.1. Autoestima
		3.2. Automotivación
		3.3. Actitud positiva
		3.4. Responsabilidad
		3.5. Análisis crítico de normas sociales
		3.6. Auto-eficacia emocional
		3.7. Resiliencia
	4. Habilidades sociales	4.1. Dominar las habilidades sociales básicas
4.2. Respeto por los demás		
4.3. Practicar la comunicación receptiva		
4.4. Practicar la comunicación expresiva		

	4. Competencia social	4.5. Compartir emociones
		4.6. Comportamiento pro-social y cooperación
		4.7. Asertividad
		4.8. Prevención y solución de conflictos
		4.9. Capacidad de gestionar situaciones emocionales
	5. Competencias para la vida y el bienestar	5.1. Fijar objetivos adaptativos
		5.2. Toma de decisiones
		5.3. Búsqueda de ayuda y recursos
		5.4. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.
		5.5. Bienestar subjetivo
		5.6. Fluir

Somos iguales, pero diferentes: ver la diversidad

Que ningún grupo es homogéneo es algo obvio pero muy importante a tener en cuenta antes de trabajar con un colectivo, sea éste cual sea. Veamos un ejemplo, ¿Qué es lo que hace que un alumno ante un determinado motivo o tarea se active, trabaje infinitas horas al día, e incluso lo haga sin «cobrar» y, sin embargo, otro alumno no? Está claro que la variabilidad entre los dos es amplísima y que la forma de entender de cada individuo, su estilo cognitivo o su forma de aprender es diferente. Solo estas apreciaciones podrían argumentar la necesidad de tratar a todos los alumnos y alumnas en base a una serie de capacidades, de competencias, y características específicas, pero ya hemos mencionado que no es tan sencillo, porque esta variabilidad inter-individual no está sola. ¿Qué ocurre a lo largo del tiempo con el alumno del que hablábamos antes, ante esa misma motivación o tarea?, ¿qué es lo que hace que en un determinado momento de nuestra vida, ante los mismos estímulos, ante las mismas situaciones, ante los mismos objetos, tengamos una querencia o un rechazo hacia ellos? Si al primer tipo de variabilidad, le sumamos esta segunda -intra-individual-, queda totalmente demostrada la necesidad de personalizar los procesos de enseñanza aprendizaje de la que hemos hablado antes.

El eje del mal, cuidado con su captación

A veces cuando llegamos a un lugar nuevo en el que nos encontramos con subgrupos que presentan conductas, ideas o posturas contrapuestas, corremos el riesgo de dejarnos llevar por aquellas que menos gasto energético a nivel vital nos requieren, no siendo siempre esta la mejor opción. Veamos el siguiente supuesto:

Tenemos un colectivo de unos 20 o 30 trabajadores y trabajadoras de una profesión (de lo que sea) y llega una persona nueva. Ésta se va a encontrar con una variabilidad interindividual altísima entre los nuevos compañeros, como por ejemplo: las formas de entender su profesión y de comprometerse con ella. Imaginemos que se

encuentra por un lado con un grupo muy comprometido, que dedica muchas horas al trabajo, que se implica en todo, que se apunta a todos los proyectos y acciones, y que son gente muy trabajadora y muy comprometida (y al final de mes le pagan x); y por otro lado, a otro grupo que no tiene ningún tipo de compromiso (que si de ocho horas puede trabajar seis mejor); entonces se va a dar un proceso en el que la persona va a tener que elegir entre seguir lo que oferta un colectivo que tiene mucho peso específico (y hace proselitismo), tranquilidad, poco trabajo y compromiso, y lo que oferta el otro, que, a priori, nada más que le traerá compromiso, complicaciones, horas de trabajo y al final de mes los dos colectivos ganan lo mismo, se comprometan a lo que se comprometan. Y es aquí donde nos encontramos en lo que llamamos el «eje del mal», que es muy peligroso, y su poder de captación es altísimo.

En los procesos educativos ocurre algo similar, si nos ponemos en la perspectiva del alumno: ¿quién le da más la lata y es más exigente? Pues el profesor estricto (con una buena praxis) que les hace cerrar el ordenador, es puntual, les hace apagar el móvil, y los hace cumplir con su parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin quererlo se da la paradoja de que el alumnado «convierte» lo bueno en malo y lo malo en bueno, dándose cuenta, a posteriori y a largo plazo (y con un gran coste en esfuerzo y formación), cuando ejercen su actividad profesional del «eje del mal».

Hacer las cosas maravillosamente mal.

«La veteranía es un grado», ¿Cuántas veces hemos escuchado esta afirmación? Al igual que un docente que hace algo bien durante años termina haciéndolo maravillosamente bien, en ocasiones podemos ver este mismo caso al contrario (hacerlo maravillosamente mal), por eso es importante tener en cuenta que la veteranía no tiene porqué ser un grado. Se puede ser un gran docente con unos mínimos años de experiencia (si éste se toma su trabajo con profesionalidad, compromiso y seguridad) superando a una persona que lleve 30 o 40 años ejerciendo, ya que al igual que en el caso anterior, una persona que lleve haciendo algo mal durante 5, 10 o 15 años, puede terminar haciéndolo «maravillosamente mal».

La amnesia del profesor

Otro fenómeno curioso que podemos observar es lo que llamamos «amnesia del profesor». Al igual que hay un periodo de nuestras vidas, alrededor de los tres años de edad, antes del cual no recordamos nada, también parece haber un periodo de adultos en el que ocurre lo mismo. Es muy frecuente escuchar a profesores que ya

peinan canas, lo siguiente: «como son los jóvenes, que insolidarios, que egoístas, que egocéntricos, hay que ver cómo van, y las cosas que hacen...» y no se dan cuenta, se han olvidado, de que un día fueron jóvenes y ellos también pasaron por la misma etapa y, entonces, tenían los mismos intereses y presentaban las mismas actitudes. Si fuéramos capaces de posicionarnos y conectar con la manera de sentir, con las actitudes y las vivencias que teníamos en esas edades, posiblemente no tendríamos tantos problemas para de relacionarnos con adolescentes y jóvenes. El problema radica en que la mayor parte de las veces el docente olvida que fue discente y estuvo sentado al otro lado banco (en el duro banco «de una galera turquesa»); y no consigue reconocer y recordar las pequeñas triquiñuelas de sus alumnos y alumnas porque, simplemente, con el paso del tiempo las ha olvidado.

El maestro amigo: las normas claras.

El concepto de «maestro amigo», también es un concepto bastante complicado. Cuando somos docentes noveles, normalmente tenemos problemas en la relación con el alumnado y solemos relacionarnos con ellos de dos maneras, de las cuales consideramos que ninguna es la correcta. Algunos optan por ser muy serios y distantes otros, en cambio, caen en el error de actuar como el “maestro amigo”, y relacionarse con el alumnado en un plano de «colegas» que en nada favorece el proceso educativo. Consideramos que lo correcto es moverse en un plano medio y relacionarse utilizando un estilo docente democrático donde se mezclen en su justa proporción el control y el afecto y la promoción de la autonomía.

La escala de grises también existe: el pensamiento divergente.

No todo en la vida, y menos en educación, es blanco o negro (entre el negro y el blanco existe una gama de decoloración de más de quinientos mil grises). Las posturas dicotómicas no existen, por lo que consideramos que es vital intentar movernos en opciones de: puede, depende, tal vez sí, unas veces sí, unas veces no, etc. Esto no quiere decir que seamos mentes dubitativas o que no tengamos un posicionamiento claro. Simplemente, para poder trabajar con la mayor cantidad de opciones posibles, es recomendable posicionarnos ante la diversidad y utilizar pensamientos de tipo divergente que no dicotomicen nuestras opciones. Por otro lado, en el campo de la educación, no existen recetas mágicas, por lo que hemos de reconocer que en algunas ocasiones y frente a algunas circunstancias la mejor opción es realizar un correcto análisis de necesidades que nos permita diseñar e implementar de manera adecuada un programa de intervención.

Otro factor a tener en cuenta, es ver lo que «llevamos en la mochila». A veces, es conveniente antes de entrar en clase, metafóricamente, quitarse la mochila e intentar hacer un ejercicio mental aparcando todo aquello que no nos sirve en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta sugerencia no es sencilla ya que muchas veces metemos cosas que no nos ayudan. La capacidad plástica que tiene el ser humano está en función de varios factores como la formación que tengamos, la edad y la experiencia; pero todos en mayor o menor medida somos susceptibles de cambio. Debemos rejuvenecer nuestro cerebro y estar abiertos a la innovación y a poder introducir en nuestra práctica docente nuevas técnicas y dinámicas.

Con la dinamización y el liderazgo, debemos tener cuidado porque el concepto vanguardia tiene una estrecha relación con el de retaguardia. Cuando nosotros vamos delante significa que alguien va detrás, pero a veces hay que tener cuidado, ya que ser vanguardia es un proceso excesivamente rápido puede dar lugar a que, cuando miramos hacia atrás, no hay nadie (y llegamos a sentir la soledad del corredor de fondo).

Para nosotros es esencial otra idea es el creer en «las utopías posibles» (Hernando, 2011). La palabra utopía tiene dos acepciones: La primera significa algo que no se puede conseguir, pero la segunda tiene un matiz que es el que nos gusta y apasiona: «algo que no se puede conseguir en este momento, o en este lugar» lo que significa que es algo que puede llegar a ser realidad si se dan las condiciones adecuadas. A lo largo de la historia podemos observar muchos ejemplos de esta segunda acepción, situaciones o derechos que, en un momento dado, no fueron posibles pero que a lo largo del tiempo se consiguieron.

Desarrollo positivo, tú tienes el poder.

Otra reflexión que pretendemos hacer en este artículo se dirige hacia los enfoques docentes. Las personas que trabajan en el campo de la intervención social tienen cierta tendencia a utilizar términos del campo de lo sanitario y a utilizar el modelo del déficit, basado en aspectos preventivos que enfatizan los factores de riesgo e intentan eliminarlos o minimizarlos. Los factores de protección, juegan a favor del individuo y contribuyen a su salud pero desde la óptica del desarrollo positivo abogamos por la promoción de los recursos o activos para el desarrollo (Oliva, Hernando, et al., 2008, 2011) y de cómo se deben promocionar tanto los personales como los familiares, escolares y comunitarios para lograr un desarrollo positivo y un buen ajuste. En España aún es un planteamiento muy incipiente y nos encontramos

en un momento de superación del modelo de riesgo o preventivo; pero en otros países como Estados Unidos y Canadá ya hay bastante tradición y cuentan con multitud de programas implantados.

El modelo del que hablamos se basa en concepto de florecimiento o empoderamiento de la persona. Se trata de hacer competente a los seres humanos para intentar enfrentarse a situaciones complicadas con posibilidades de éxito. Para que esto ocurra, debemos dotar a los alumnos y alumnas de herramientas para conseguir que desarrollen habilidades de relaciones interpersonales, de comunicación, de actitudes solidarias, de actitudes empáticas, de resistencia a la presión grupal, de aumento en la tolerancia a la frustración, etc.

Las nuevas tecnologías y la interrogación socrática.

Otro planteamiento interesante, y que obviamente no podía faltar en esta reflexión es el uso de las nuevas tecnologías en la educación. ¿TIC sí o TIC no? El mundo tecnológico avanza tan deprisa que tan solo las nuevas generaciones pueden considerarse hoy por hoy alfabetos digitales. En nuestra opinión, las nuevas herramientas que se están desarrollando son eficaces en el aula, solo si los docentes están formados para su uso. Son indiscutibles las bondades de estos nuevos recursos y herramientas (sin olvidar que son un medio y no un fin), pero no debemos perder el norte y convertirlos en un fin. Un buen docente puede ejercer de forma excepcional su labor tan solo con una pizarra y una tiza. La clave, no está en el conocimiento de las herramientas, sino en su utilización. Otro de los problemas que se plantean con las nuevas tecnologías es la deshumanización de las relaciones en el triángulo interactivo que planteábamos con anterioridad, por eso nosotros reivindicamos la interrogación socrática: el arte de preguntar, de provocar, de ser creativos en el aula para fomentar los procesos comunicativos, y de no perder la necesidad de plantearnos dudas y mantener los valores; para ello, es fundamental no perder la capacidad de sorprenderse. Es vital, que no nos creamos poseedores absolutos del conocimiento, porque si no, ¿de qué vamos a sorprendernos si ya lo sabemos todo?, hemos de tener en cuenta que todos los días se aprende algo nuevo y tenemos que abiertos al saber ya que esto juega a nuestro favor.

Otras de las cosas que planteamos y por las que apostamos encarecidamente sin ser tan novedosas, son aquellas que apoyan la comunicación y que satisfacen ciertas necesidades humanas, como por ejemplo el contacto ocular, que es tan importante para las personas como la **escucha activa**, que es una habilidad fundamental. Seguro que todos recordamos aquellos tiempos en los que el profesor se sentaba con el atril, y no interactuaba absolutamente para nada con el alumnado

dejando mucho que desear. La mirada además de necesaria, si se sabe controlar, sirve para muchas cosas entre ellas para dinamizar grupos. Otra cosa importante es la gestión de los silencios si éstos son bien utilizados, junto a las otras dos habilidades mencionadas anteriormente se relaciona estrechamente con los factores de liderazgo y sirven para crear unas condiciones mínimas de interacción.

No a las modernuras

A pesar de todas las bondades de las innovaciones docentes, para nosotros una clase magistral, en el sentido positivo de la palabra, es aquella en la que una persona es capaz de cautivar al público y, para ello, cada docente debe de moverse y utilizar los registros que mejor se adecuen a su estilo docente y, por tanto, optimicen su docencia y lo hagan ser más eficiente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se vea inmerso. Hay que intentar hacer las cosas bien, pero para ello es necesario que estén relacionadas con nuestra capacidad y manera de entender. Para nosotros, la improvisación es algo bello (la mejor es la que no es necesaria), pero una buena improvisación no surge de la presión de tener que buscar algo nuevo aquí y ahora y, aunque en ocasiones surgen cosas fantásticas, esta capacidad es limitada y no se puede mantener toda la vida, por lo que nosotros abogamos por la planificación de los procesos de antemano. Es necesario, tener una «mirada lejana» (compuesta por metas que nos planteamos, los objetivos a conseguir, la temporalización, etc.) y que no solo sea el docente el que es capaz de visualizar el camino y dónde quiere llegar sino que esta «mirada» sea compartida con el alumnado de manera que también sepan dónde queremos llegar.

Por otro lado, no podemos dejar atrás una metáfora que siempre nos hace reflexionar: «Tenemos que ser como la gota que atraviesa la piedra», nuestra fuerza reside en la constancia, porque aunque pensemos, en demasiadas ocasiones, que nuestros alumnos y alumnas no nos prestan la atención que deberían, al final algo siempre queda más de lo que creemos (siempre queda el «posito»), el secreto está en la constancia y las metas claras.

No somos ni superman ni superwoman

La siguiente y última reflexión que planteamos en este artículo es la importancia de pedir ayuda. A los seres humanos en general, nos cuesta posiblemente por la tradición cultural o educativa, que ve como un valor en alza la autosuficiencia y que considera las peticiones de ayuda como una pérdida de valía o de conocimiento. Si pedimos ayuda en algo, estamos reconociendo, en alguna medida, que no somos

capaces de realizar ese algo, y eso es nocivo, ese planteamiento va en nuestra contra siendo un estilo atributivo incorrecto. El hecho de pedir ayuda simplemente demuestra nuestra competencia de resolución de problemas o la habilidad de toma de decisiones, la reivindicamos como un mérito y no como un demérito. A pesar de que ya hemos visto y que consideramos que ninguno somos «superman o superwoman», si es cierto que opinamos que la percepción de auto eficacia y la creencia en las expectativas de éxito, aunque no lo garantizan pero, por supuesto, ayudan en su consecución.

Está en tus manos: cuento del sabio en la montaña.

Por último, debemos comprender que mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje está en nuestras manos y lo importante es trabajar y tener confianza en ello.

Erase una vez en Andalucía, en el antiguo territorio nazarí, un príncipe y una princesa, hermanos jóvenes de 11 y 12 años cada uno, a los cuales les encantaba plantearse preguntas, adivinanzas y tenían un verdadero afán y una verdadera motivación por conocer. Continuamente se preguntaban cosas el uno al otro, se planteaban preguntas, etc. Un día llegó, a sus oídos que vivía en lo alto de la montaña en una cueva, un gran sabio que tenía la respuesta a todas las preguntas y, eso fue para ellos un gran acontecimiento, entonces intentaron buscar una pregunta que el sabio de la montaña (que era capaz de contestarlo todo), no fuera capaz de contestar. Empezaron a consultar, a buscar, etc.; hasta que un día llegó el hermano y le dijo a su hermana: ¡ya tengo una pregunta que el sabio no va a poder contestar! Cogió una jaula en la que había un pajarillo, metió la mano y lo sacó, diciendo: esto es lo que le vamos a preguntar:

“Sabio que todo lo sabe, ¿el pajarillo que tengo en la mano está vivo o está muerto? Si contesta que está vivo lo apretaré y estará muerto, y si contesta que está muerto abriré la mano y volará, y estará vivo. Entonces fueron y le dijeron al maestro que tenían una pregunta para hacerte. Metió la mano en la jaula, cogió al pajarillo y le preguntó: maestro que todo lo sabes, ¿el pajarillo que tengo en la mano, está vivo o está muerto?”

El sabio los miro y con una sonrisa dibujada en su cara les dijo: hijo la respuesta está en tu mano.

Todos somos lo que queremos ser. En nuestras manos está gran parte de nuestro futuro.

2.- CONCLUSIONES

A pesar de que existen buenas propuestas educativas y que con el tiempo se están creando nuevas herramientas docentes; es obvio que no existe la panacea. En este artículo se plantean una serie de reflexiones con el objeto de ser compartidas por otros profesionales y fomentar así su capacidad de liderazgo.

Lo primero a tener en cuenta cuando trabajamos con alumnos es que todos los grupos son heterogéneos y que es imprescindible estar atentos a las diferencias, es decir, a la variabilidad inter e intra individual para poder diseñar estrategias docentes que funcionen. Apostar por la profesionalidad y constancia en el trabajo para no ser captados por el “eje del mal”, tratando de hacer las cosas maravillosamente bien y no maravillosamente mal a lo largo de los años, teniendo una mente abierta y un pensamiento divergente (que entre el blanco y el negro hay una gran gama de grises); sin olvidar que en alguna ocasión nosotros también fuimos jóvenes y estuvimos sentados en la silla del alumno, pero siempre sin pretender ser “el maestro amigo”. También es fundamental entender que no somos superman ni superwoman, que admitir que no se sabe no minusvalora, sino que engrandece y mejora los procesos de enseñanza aprendizaje. Importantísima es la escucha activa (por eso Dios nos dio dos orejas y una boca), la gestión de los silencios o el arte de preguntar. Grande es la interrogación socrática para sacar el máximo partido al pensamiento, y esencial en el proceso empático, donde la mirada también tiene mucho que decir. Por último, puntualizar algo tan obvio como necesario, el buen desempeño docente está solo y exclusivamente en nuestras manos y pasa por desarrollar competencias emocionales y trabajar desde una óptica positiva, empoderando a las personas y haciéndolas autosuficientes para afrontar y resolver cualquier circunstancia de sus vidas.

3.- REFERENCIAS

- Astolfi, J.P. (1997). *El error, un medio para enseñar*. Sevilla: Díada.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-14.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

- Coll, C. y Solé, E. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds). *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación, 332*, 97-116.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 391-410). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Hernando, A. (2011). Las utopías posibles. En A. D. Rojas y R. Cruz (Eds.), *Aportaciones a la Educación Social. Un lustro de experiencias*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Hernando, Á., Aguaded, I., y Pérez, A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro, 24*, 153-177.
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M. A., Ríos, M. y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: Recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Oliva, A.; Reina, C.; Hernando, A.; Antolín, L.; Pertegal, M.A.; Parra, A.; Ríos, M., Estévez, R. y Pascual, M.A. (2011). *Activos para el desarrollo positivo y la salud mental en la adolescencia*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.