

Estudios en homenaje a
Luis Núñez Cubero

Redescubrir lo educativo: nuevas miradas

Clara Romero Pérez
Tania Mateos Blanco
(coordinadoras)

Editorial



Clara Romero Pérez
Tania Mateos Blanco
(coordinadoras)

Redescubrir lo educativo: nuevas miradas

Estudios en homenaje a
Luis Núñez Cubero

37B RED
RED
P31109835



Octaedro 

Colección Horizontes - Educación

Título: *Redescubrir lo educativo: nuevas miradas. Estudios en homenaje a Luis Núñez Cubero*

Primera edición: febrero de 2019

© Clara Romero Pérez, Tania Mateos Blanco (coordinadoras)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17667-22-1

Depósito legal: B. 4480-2019

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Presentación y agradecimientos	9
CLARA ROMERO PÉREZ Y TANIA MATEOS BLANCO	
I. Proscenio	
El teatro sin teatro	15
JOSÉ MARÍA PRIETO	
II. Arco de proscenio	
El teatro del mundo	23
JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO	
Manuel Azaña: Redescubriendo su legado educativo	35
ANTONIO J. COLOM CAÑELLAS	
Historias de vida y narrativas entre dos siglos (1993-2018): Experiencias, paradigmas y retos	45
JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO	
La confesión pedagógica en una era de posverdades	55
ENRIC PRATS	
Autonomía y calidad de la educación	65
JAUME SARRAMONA	
Identidad moral y profesional desde una pedagogía de la proximidad	75
MARÍA ROSA BUXARRAIS Y PATRICIO CARREÑO	
Las bases filosófico-educativas de la teoría de la educación según el profesor Luis Núñez Cubero	87
FERNANDO GIL CANTERO	
En busca de un modelo de educación integral	97
PILAR M. CASARES GARCÍA	
III. Escenario	
Docentes y escuelas: La riqueza de un país	115
MIQUEL MARTÍNEZ	
Filosofía para niños: Educación, pensamiento, emoción y ética	125
JULIO VERA VILA	

La expresión dramática y teatral como espacios para educar la mirada hacia el otro: Pedagogías del cuerpo, la alteridad y la proximidad	137
ROSARIO NAVARRO SOLANO	
El poder transformador de la música: evidencias, experiencias, enseñanzas	147
FRANCISCO JOSÉ CUADRADO MÉNDEZ	
Nuevos retos en educación emocional	159
CLARA ROMERO PÉREZ Y TANIA MATEOS BLANCO	
La educación emocional y la formación de la ciudadanía	173
PETRA MARÍA PÉREZ ALONSO-GETA	
Valores de los jóvenes andaluces: La superioridad de la afectividad	183
ENRIQUE GERVILLA CASTILLO	
Una mirada a la educación familiar: Revisión de supuestos teóricos, resultados y principios de intervención	195
GRUPO ASOCED	
Familia, emociones y mediación familiar	209
PAZ CÁNOVAS LEONHARDT, PIEDAD MARÍA SAHUQUILLO MATEO Y VERÓNICA RIQUELME SOTO	
Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: Aprendizaje, afectados, familias y docentes	221
ROSA DOMÍNGUEZ-MARTÍN	
La educación ambiental: Un compromiso educativo en la formación de una ecociudadanía corresponsable	231
DOLORES LIMÓN DOMÍNGUEZ	
Visión educativa de la orientación para el empleo: Requisito para una intervención estratégica.	241
CARLOS INFANTE REJANO	

IV. Rompiendo la cuarta pared

Apuntes para una última lección	261
LUIS NÚÑEZ CUBERO	

Nuevos retos en educación emocional

CLARA ROMERO PÉREZ Y TANIA MATEOS BLANCO¹⁶

La línea del tiempo de la educación emocional (1983-2018)

Desde que Gardner publicara en 1983 *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Salovey y Mayer definieran formalmente el constructo de *inteligencia emocional* en 1990, Goleman divulgara en 1996 dicho concepto en ámbitos no académicos, y Seligman y su equipo de investigación establecieran las bases de una psicología positiva que complementara los enfoques basados en déficits (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Snyder y López, 2009), el corpus científico generado hasta el momento sobre la inteligencia o competencia emocional y las estrategias para su desarrollo no han cesado de crecer.

Tres décadas después, diversos organismos y organizaciones internacionales han emprendido estudios comparados relacionados con las habilidades socioemocionales y el bienestar subjetivo de los escolares. Sirvan como ejemplos el estudio de la UNICEF sobre el bienestar en la infancia y la adolescencia (UNICEF, 2013) y el estudio de la OCDE sobre la competencia emocional en la población escolar (OCDE, 2015). Este último, traducido al español en 2016 bajo el título *Habilidades para el progreso social*, recoge los resultados de los análisis empíricos de datos longitudinales y una revisión de las políticas y prácticas de los países miembros de la OCDE para trabajar las habilidades sociales y emocionales durante la escolaridad obligatoria. La OCDE tiene en marcha en la actualidad un estudio internacional, análogo a los estudios PISA,

16. GRIED (Grupo de Investigación en Educación Emocional y Dramatización, Universidad de Sevilla).

para evaluar las competencias socioemocionales de los escolares de edades comprendidas entre 10 y 15 años. El soporte teórico del estudio ha sido elaborado por Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow (2018), y la recogida de datos se fijó para 2019 (*vid.* <<https://bit.ly/2t9IZJ0>>).

Asimismo, desde el ámbito pedagógico, proliferan iniciativas educativas en educación emocional llevadas a cabo por el profesorado, ya sean apoyadas o directamente impulsadas por las administraciones educativas. Como ejemplos en España, se podría citar el caso de la comunidad autónoma de Andalucía, donde durante los tres últimos años (2015-2017), de un total de 6238 proyectos de innovación educativa aprobados, el 55,5 % han puesto en marcha proyectos de educación emocional para la mejora de la convivencia en los centros educativos; un 30,39 %, han diseñado e implementado actuaciones encaminadas a prevenir la violencia a partir de la educación de la dimensión emocional, y un 0,25 % han desarrollado propuestas educativas encaminadas a prevenir las conductas de riesgo y a impulsar la promoción de la salud y el bienestar subjetivo o felicidad de los escolares. Otro ejemplo en el territorio español es la iniciativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias que, desde 2015 y para la etapa de Educación Primaria, incluyó una nueva materia bajo el título *Educación Emocional y para la Creatividad*. Esta materia se incorpora como área en el currículo y su finalidad es:

Validar el papel que desempeñan los aspectos del mundo emocional y creativo en relación con los contenidos curriculares como proceso y parte que garantizan la educación integral de la persona. (Boletín Oficial de Canarias, 2014: 22536)

Un nuevo ejemplo que destacar es la iniciativa de la Consejería de Educación y Cultura de la comunidad autónoma de Extremadura que, en 2015, aprobó una normativa para regular el funcionamiento de las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa. De las siete redes educativas existentes, una de ellas acoge 34 centros educativos cuyos proyectos van orientados específicamente al desarrollo de la competencia socioemocional de los escolares.

Por último, como ejemplo de buenas prácticas de colaboración entre la Universidad y centros educativos no universitarios, es justo reconocer la dilatada y comprometida trayectoria sostenida en el tiempo por el profesor Luis Núñez Cubero (Universidad de Sevilla), maestro de vida, en el diseño y puesta en práctica de acciones educativas en educación emocional. Convencido de la importancia de los aspectos afectivos y comunicativos en los procesos educativos, así como de la necesidad de recuperar el sentido lúdico del aprendizaje, su experiencia como docente, educador y pedagogo teatral le ha permitido articular las bases de lo que él mismo ha denominado *pedagogía de la proximidad*.

dad. Una propuesta pedagógica innovadora que, más allá de propiciar la conectividad y la interacción, «potencia la comunicación y el diálogo, personalizando los procesos de enseñanza-aprendizaje» (Núñez Cubero, 2016: 27). Una pedagogía cuyas bases comenzó a construir a finales de los años sesenta en la ciudad de Sevilla y que en su etapa de madurez consolidó en el proyecto pionero «Escuela de Educación Emocional», dirigido a adolescentes, profesorado y familias en los centros educativos La Preu y Colegio Marcelo Spínola de Umbrete, ambos en Sevilla. Una escuela poco convencional en la que se aprende a escuchar, a observarse a sí mismo, y, también, a reírse de uno mismo. Una escuela que refleja bien la personalidad de su creador, convencido de las posibilidades de autodesarrollo del ser humano y de la necesidad de la imaginación, el humor, el entusiasmo y el compromiso tanto para enseñar como para aprender.

La presentación de esta línea del tiempo permite hacer una valoración de cómo la educación emocional ha ido consolidándose durante más de tres décadas no solo desde su corpus científico, sino también a nivel de praxis en diferentes ámbitos educativos. El reconocimiento de que goza en la actualidad ha sido posible, entre otras razones, como advierte críticamente Illouz (2010), por la legitimidad cultural del discurso terapéutico en una gran variedad de grupos sociales, organizaciones, instituciones, como la educativa, y de entornos culturales. Pero también, añadiríamos, por fenómenos actuales que condicionan la dinámica de los procesos educativos. Entre ellos:

- a) Problemas de salud mental en la población joven (TDAH y trastorno hiperactivo, problemas de sueño, dificultades de aprendizaje, ansiedad, trastornos alimentarios, drogas y alcohol, síndrome de fatiga crónica, etc.) y el aumento de trastornos adaptativos que, sin ser catalogados como enfermedades mentales, erosionan la capacidad para afrontar los problemas de la vida diaria. Son trastornos que, en el caso de la población infantil y juvenil, se concretan en dificultades de adaptación a las demandas de las áreas académica, familiar e interpersonal.
- b) Las consecuencias de la cultura meritocrática y el aumento de la ansiedad ante el estudio y los exámenes (OCDE, 2017), las necesidades de evasión y de desconexión de los estudiantes, el abandono educativo temprano que, en el caso de España, es un 8% superior a la media europea (19% frente a 10,7%) (Lorenzo y Soler, 2015).
- c) La fragilidad de las relaciones comunales y el aumento del individualismo, que explica, al menos en clave cultural, nuevos problemas educativos a los que el profesorado ha de hacer frente, como es el acoso entre iguales.

Reconocer la existencia de estos nuevos fenómenos socioeducativos, así como considerar los resultados de investigaciones sobre la eficacia de los programas para el aprendizaje socioemocional y la «voz» de los propios profesionales de la educación (profesorado, educadores), nos sitúan ante un escenario que exige respuestas educativas en clave emocional. En este sentido, se señala la necesidad de trabajar la competencia emocional de los estudiantes a lo largo de la vida escolar, además de capacitar al profesorado en nuevos estilos de comunicación y de gestión del aula que los ayuden a afrontar adecuadamente las dinámicas interpersonales que emergen en toda situación de enseñanza y aprendizaje.

Principales retos en educación emocional

Numerosos estudios metaanalíticos han demostrado la eficacia de los programas de educación emocional implementados en los centros escolares (Adi, Killoran, Janmohamed y Stewart-Brown, 2007; Case-Smith, 2013; Barry y Dowling, 2015; Barry, Clarke, Morreale y Field, 2015; Connolly, Miller, Mooney, Sloan y Hanratty, 2016). Sin embargo, hasta la fecha no existen en el ámbito de la educación emocional estudios análogos que, apoyados en una metodología cualitativa, contribuyan al desarrollo de prácticas educativas basadas en evidencias (esto es, metasíntesis).

Por otra parte, el profesorado es consciente de la responsabilidad que contraen en su práctica educativa trabajando la dimensión afectivo-emocional de los estudiantes (Humphries, Williams y May, 2018), muy especialmente hoy en día, cuando la cultura meritocrática expone tanto a estudiantes como al profesorado a gestionar adecuadamente el estrés y la ansiedad.

Probada la eficacia de las actuaciones en educación emocional y reconocida su relevancia y el compromiso docente con el bienestar emocional de los estudiantes, ¿hacia dónde se han de orientar los siguientes pasos? En una apretada síntesis, señalamos los que, a nuestro juicio, constituyen los principales retos en el ámbito de la educación emocional.

Reto 1. Enfoques multidimensionales y acciones locales

La investigación en educación emocional ha generado un corpus científico abundante aun cuando reduccionista. Los modelos teóricos provienen de la psicología, con las inherentes limitaciones que ello supone, al considerarse la dimensión emocional un ámbito del desarrollo humano susceptible de entrenamiento y reducible a un conjunto de habilidades y destrezas socioemocionales (léase inteligencia emocional).

Los estudios de neurociencia aplicados a los procesos de aprendizaje académico insisten en la necesidad de abordar el aprendizaje desde enfoques holistas, de modo que incorporen no solo los aspectos cognitivos, sino también los afectivos y ambientales como variables explicativas del desarrollo neuropsicológico íntimamente relacionadas (OCDE/CERI, 2009: 119). En la actualidad, la interdependencia entre el bienestar físico y el cognitivo, así como la estrecha interacción entre lo emocional y lo intelectual, están siendo contrastadas por la neurociencia.

Por otra parte, también se hace necesario adoptar un enfoque multidimensional a la hora de abordar el análisis y la optimización de los procesos educativos. Se echa en falta en los programas de educación emocional existentes una visión sistémica del proceso que tenga en cuenta variables exógenas (legislativas, organizativas, culturales), macrocurriculares (equipo directivo, formadores, profesorado, dinámicas de interacción), microcurriculares (profesorado y grupo destinatario de las acciones llevadas a cabo: creencias, expectativas, autoeficacia, estilo de comunicación, cultura emocional, dinámica del grupo, estrategias y criterios de evaluación, etc.) (CASEL, 2018).

Por último, la naturaleza de los programas de educación emocional se apoya en la estructura de programas experto, externos a las necesidades de los centros y difíciles de integrar en los currículos escolares. La pertinencia de las acciones encaminadas al desarrollo socioemocional de los educandos es un criterio que no siempre se cumple en la puesta en marcha de propuestas en educación emocional, por lo que uno de los retos actuales en educación emocional es dar respuesta de modo sistemático e integrado a las necesidades socioemocionales de los escolares incorporando estas acciones educativas en el currículo escolar (Sánchez Calleja, García Jiménez y Rodríguez Gómez, 2016).

Reto 2. Sinergias entre los principales ámbitos de actuación del bienestar emocional: salud y educación

Las tendencias actuales en promoción de la salud se dirigen cada vez más hacia acciones intersectoriales desde un enfoque de promoción de habilidades para la vida. La finalidad de este enfoque para la vida es que las personas puedan aprender y desarrollar competencias que las ayuden en la toma de decisiones sobre diferentes aspectos de la vida cotidiana y a tener un mayor grado de control sobre su vida personal y su entorno. La Estrategia Mundial para la Salud de la Mujer, el Niño y el Adolescente (2016-2030), de las Naciones Unidas (2015), persigue, entre otros objetivos, que mujeres, niños y adolescentes gocen de buena salud y bienestar personal y social, transformando los entornos en los que se desarrollan. Las acciones de prevención tienen como objetivo evitar o disminuir la incidencia de un problema determinado en

una población, y posee, como toda forma de prevención, un carácter proactivo.

Las sinergias en materia de salud y educación comienzan a estrecharse, pero se precisa, desde el ámbito institucional, redoblar esfuerzos en ambos sectores, que propicien el desarrollo de programas preventivos estables en el tiempo, y no expuestos a la voluntariedad e iniciativa particular de los centros escolares o el profesorado, así como que redunden en la promoción del bienestar personal y social, la convivencia y el aprendizaje escolar en la población escolar general y la población de riesgo. A título ilustrativo, un ejemplo de estas alianzas se da en el II Plan de Infancia y Adolescencia 2016-2020 (2016) de la Junta de Andalucía. Estructurado en cinco ámbitos de actuación, tres de ellos van encaminados a impulsar la coordinación intersectorial para promover el bienestar social y emocional de niños y adolescentes y la convivencia desde la educación emocional. Concretamente, nos referimos a las acciones:

- ▶ *Salud y bienestar emocional*, con la finalidad de que niños, niñas y adolescentes crezcan sanos y felices, donde se incluyen acciones que garanticen que disfruten de una buena salud física, mental, emocional, sexual...
- ▶ *Seguridad y confianza*, que busca aumentar la calidad de vida de los menores, evitando la exclusión social y reduciendo las desigualdades, mediante acciones para protegerlos del maltrato, discriminación, acoso, violencia entre iguales, violencia de género, delincuencia, accidentes, adicciones, riesgos de internet, móviles, redes sociales...
- ▶ *Aprender y realizarse*, que busca fomentar la convivencia escolar y la igualdad de género como elemento básico para el bienestar personal y social y el aprendizaje escolar, por medio de acciones relacionadas con la coeducación y el juego no sexista que permitan a este colectivo disfrutar de la vida, divertirse, relacionarse, participar en asociaciones y desarrollarse como personas.

Reto 3. Expandir la mirada: la educación emocional como estrategia para educar en valores y promover competencias sociales y cívicas

Hablar de educación y no solo de aprendizaje exige focalizar la atención en una de las propiedades constitutivas de la primera: la referencia axiológica. En un sentido restringido, el objetivo de la educación emocional se dirige a promover habilidades para la vida que faciliten el desarrollo de una personalidad social y personal equilibrada, autónoma, con recursos personales apropiados que redunden no solo en el propio

bienestar y la autorrealización individual, sino también en el bienestar de los demás y en el progreso social.

Desde una acepción más amplia, el objetivo de la educación emocional consiste en facilitar todos aquellos procesos que redundan en la configuración de la identidad personal y social. En este sentido, cabe advertir que para que el proceso de construcción del yo sea plausible, se ha de extender la mirada hacia otros elementos configuradores de la personalidad, como son los valores y, con ello, la educación de las dimensiones moral y ética. A nadie se le escapa que disponer de criterios valorativos para actuar forma parte, también, de una personalidad sana. La construcción de la personalidad moral hace posible estructurar el comportamiento a partir de criterios autónomos de actuación, pues se tiene en cuenta la importancia y la legitimidad de los intereses de los demás, y no solo de los propios.

Los programas expertos en educación emocional que se suelen desarrollar en los centros educativos se apoyan en una lectura restringida de ella. Se plantean como propuestas educativas que tratan de prevenir o paliar las consecuencias de la «ligereza de ser», esto es, los problemas que ocasiona la sociedad hipermoderna en la dinámica de individuación del sujeto (Lipovetsky, 2016): estrés, ansiedad, depresión, inseguridad, comportamientos destructivos..., debidos a las exigencias de productividad y eficacia de la mundialización ultraliberal.

En una sociedad como la nuestra, en donde las esferas personal y social están separadas y donde la empatía y la solidaridad han perdido fuerza, se vuelve más necesario que nunca expandir la mirada de los objetivos y contenidos de la educación emocional. Entendemos que es el cultivo de la empatía y el sentimiento de solidaridad a través del desarrollo de competencias sociales y cívicas el reto que tiene planteada la educación emocional en su agenda de trabajo para los años venideros.

Reto 4. Innovación educativa en educación emocional basada en evidencias

La cultura de la evaluación, apoyada en evidencias contrastadas, junto con la rendición de cuentas y la lógica tecnocientífica del «saber para transformar», han emergido con fuerza en nuestro siglo en la educación. En el contexto internacional, el Centre for Educational Research and Innovation (CERI), de la OCDE, impulsó una nueva agenda de trabajo centrada en la investigación orientada a la toma de decisiones políticas para fundamentar las innovaciones y reformas educativas: *Evidence-based Policy Research in Education (EBPRE)* (CERI, 2003).

Frente al uso instrumental de la evaluación para la rendición de cuentas, sostenemos que es necesario incorporar mecanismos de regu-

lación a través de procesos continuos de evaluación de las experiencias y proyectos de innovación que los profesionales docentes llevan a cabo. Nos referimos a procesos evaluativos liderados por los propios equipos docentes que promueven y desarrollan las experiencias e innovaciones educativas. Solo así se puede hacer un seguimiento del proceso, desde los contextos reales en los cuales se llevan a cabo las innovaciones y experiencias educativas, a fin de poder introducir elementos de mejora.

Desde el enfoque de la *calidad total*, fundamentar las innovaciones educativas a partir de resultados de investigación y proporcionar evidencias contrastadas de la efectividad de los proyectos educativos implementados permite generar un corpus científico fiable desde el cual fundamentar *buenas prácticas educativas*. Estas prácticas, que han demostrado ser efectivas para cumplir proyectos, actividades y tareas, resolver problemas, alcanzar metas y aprovechar o crear una oportunidad, pueden ser replicadas. Constituyen una excelente estrategia para:

- a) convertir el conocimiento tácito en explícito;
- b) sistematizar el conocimiento derivado de la experiencia contrastada;
- c) movilizar el conocimiento y facilitar la innovación.

A pesar de las dificultades a la hora de constatar el grado de consecución de la competencia socioemocional que han alcanzado los escolares (tolerancia a la frustración, atención, conciencia y autorregulación emocional, empatía, resolución pacífica de conflictos, actitudes y habilidades para la cooperación en equipos de trabajo, etc.), el profesorado dispone de guías e indicadores de evaluación, así como de instrumentos validados, para que puedan determinar en qué medida los estudiantes han conseguido o no una mejora en este tipo de competencias. Como ejemplos de buenas prácticas, podrían ilustrarse los editados por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAE-VE) sobre la competencia básica social y ciudadana para 2.º de Educación Secundaria Obligatoria (2012a) y 2.º y 4.º de Educación Primaria (2012b).

Reto 5. Formación y desarrollo profesional del profesional docente en educación emocional

El último reto destacable hace referencia a la formación del profesorado. Un reciente informe de Schonert-Reichl, Kitil y Hanson-Peterson (2017) subraya una profunda desconexión entre la oferta académica existente y las necesidades formativas del profesorado. Podríamos afirmar que la consecución de este reto es clave para poder afrontar con mayor garantías los otros planteados, ya que a partir de una buena for-

mación –tanto inicial como permanente– se proporcionan las competencias necesarias para lograr eficacia en las actuaciones en educación emocional.

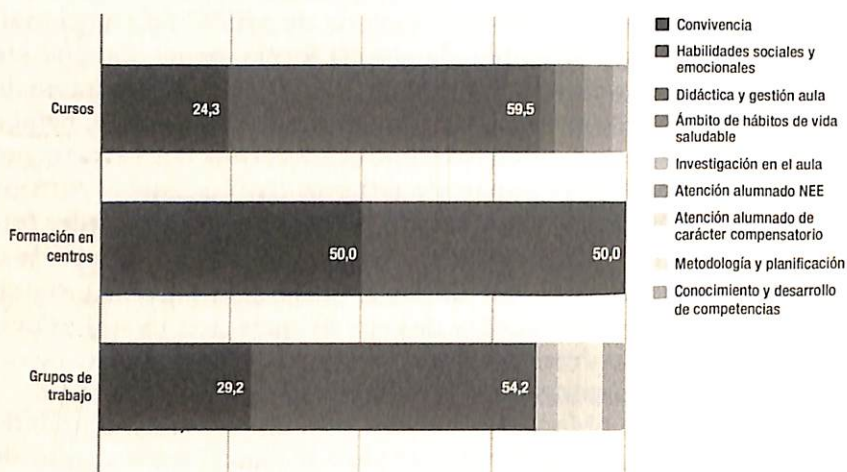
Las implicaciones para una enseñanza y un aprendizaje de calidad en educación emocional y la puesta en marcha de iniciativas y proyectos vinculados a ella nos llevan a afirmar que, en relación con la formación y el desarrollo profesional del profesorado, todavía queda mucho trabajo por hacer. Con ello no queremos decir que no exista una oferta formativa suficiente en materia de educación emocional, sino que la que hay disponible, de alguna forma, no se corresponde con las necesidades «reales»¹⁷ del profesorado respecto a este ámbito de trabajo. Como prueba de la diversidad de formación existente, hemos analizado la oferta que desde los Centros de Formación Permanente de Andalucía (CEP) se ha impartido durante los años 2017 y 2018 en materia de competencias emocionales. El número de actividades formativas en las que se incluyen en su título los términos *educación* o *inteligencia emocional* es de 334. Sobre el profesorado destinatario de esta oferta, se observa que el 45 % de las actividades son internivelares; el 24,5 % tiene como destinatarios el profesorado de las etapas de infantil y primaria, mientras que el 13,9 % se dirige al profesorado de la etapa de secundaria obligatoria y el 16,1 %, a la educación secundaria no obligatoria. La principal modalidad formativa son los grupos de trabajo,¹⁸ con un 28,9 % del total, y es la más frecuente para aquellas actividades dirigidas específicamente al profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. En el gráfico 1 se observa la frecuencia en los descriptores temáticos que se asocian a la formación en educación emocional. Así, de las 85 acciones internivelares, se observa que

17. En la mayoría de los casos, el hecho de que la formación que se ofrece no se corresponda con lo que se espera –en términos de adquisición de competencias y desempeño profesional– es el resultado de la discrepancia entre las necesidades normativas, las sentidas/expresadas y las reales. En relación con las necesidades normativas, tal y como las define Bradshaw (1981), son aquellas que vienen definidas externamente por expertos profesionales, administrador o científico social sobre un ideal de lo que debe ser, en este caso, el perfil docente en cuanto a competencias y funciones que ha de desempeñar en su tarea. Con respecto a las necesidades sentidas/expresadas (Bradshaw, 1981), son las que se asocian directamente a la percepción de unas carencias y que son manifestadas directamente por la persona o grupo que detecta *in situ* el problema concreto que se ha de resolver. Por último, la necesidades que hemos denominado *reales* son aquellas que se localizan y que dan respuesta teniendo en cuenta ambas perspectivas –lo ideal desde el exterior y lo ideal desde el interior– a partir de un análisis y valoración de acuerdos y discrepancias entre ellas, así como de otras variables no asociadas directamente a la práctica educativa pero que sí son condicionantes a la hora de ofrecer una respuesta eficaz y eficiente a las necesidades detectadas.

18. Instrucción 18/2017: «Los grupos de trabajo constituyen una modalidad formativa centrada en la propia práctica, vinculada a contextos concretos, que permite dar respuesta a diversos niveles de experiencia profesional. Al tratarse de un proyecto

la formación en habilidades sociales y emocionales del profesorado en Andalucía ocupa más del 50% del total, seguido de la promoción de la escuela inclusiva a través de la convivencia, con una frecuencia entre el 24,3-50%.

Gráfico 1. Contenido de la formación internivelar en las modalidades formativas más frecuentes.



Fuente: Elaboración propia.

Si bien a partir de este último dato podríamos considerar, *a priori*, que las actividades tienen como contenido central el desarrollo de competencias emocionales del profesorado, cuando se hace un análisis de los objetivos de cada acción formativa, el escenario cambia considerablemente. Solo el 42% de las acciones impartidas tienen objetivos relacionados con el desarrollo de alguna competencia emocional (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales o competencias para la vida y el bienestar).¹⁹ Sin embargo, todas las actividades formativas propuestas tienen como objetivo principal otros aspectos más relacionados con la elaboración de materiales o recursos, diseño o aplicación de programas de educación emocional o aplicación de estrategias de relajación (yoga, *mindfulness*).

de trabajo colaborativo, favorece la reflexión compartida, el intercambio de ideas y propuestas, la construcción conjunta de conocimiento y la capacidad de innovar introduciendo cambios de mejora en el aula y centro».

19. Vid. Bisquerra, R. (2003). «Educación emocional y competencias básicas para la vida». *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), pp. 7-43.

En definitiva, a partir de este análisis podemos advertir que la formación y desarrollo del profesional docente en educación emocional ha de asumir como reto adoptar un enfoque de los contenidos más próximo a las necesidades formativas reales. Si el profesorado y los equipos directivos no son conscientes de cómo la cultura de centro, el clima de aula, los procesos de comunicación que se dinamizan en el interior de los espacios escolares, las prácticas evaluativas, los estilos educativos exhibidos, la interacción profesorado-estudiantes, los sistemas de apoyo que se brindan a la comunidad educativa, etc., condicionan los procesos educativos a la hora de promover el bienestar psicológico, la convivencia y la construcción de valores compatibles con una vida humanizadora, y tampoco se les forma para implementar prácticas educativas que hayan demostrado su eficacia o efectividad, existe una probabilidad más alta de que las acciones educativas en educación emocional se sigan caracterizando por ser iniciativas aisladas, esporádicas y voluntaristas.

Referencias

- Adi, Y.; Killoran, A.; SchraderMcMillan, A.; Stewart-Brown, S. (2007). *Systematic review of interventions to promote mental wellbeing in primary schools*. Informe 3. Londres: National Institute of Health and Clinical Excellence. Recuperado de: <<https://bit.ly/2LktLJ0>>.
- AGAEVE (2012a). *Guía de Evaluación de la competencia básica social y ciudadana. Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) - Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Recuperado de: <<https://bit.ly/2IKY5Ke>>.
- (2012b). *Guía de Evaluación de la competencia básica social y ciudadana. Educación Primaria*. Sevilla: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) - Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Recuperado de: <<https://bit.ly/2KyPGhV>>.
- Barry, M. M.; Dowling, K. (2015). *A Review of the Evidence on Enhancing Psychosocial Skills Development in Children and Young People*. World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research. National University of Ireland Galway. Recuperado de: <<https://bit.ly/2ICHh7U>>.
- Barry, M. M.; Clarke, A. M.; Morreale, S. E.; Field, C. A. (2015). «A Review of the Evidence on the Effects of Community-based Programs on Young People's Social and Emotional Skills Development». *Adolescent Research Review*, 3(1): 13-27.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- (2003). «Educación emocional y competencias básicas para la vida». *Revista de Investigación Educativa*, 21(1): 7-43.

- Bradshaw, J. (1981). *Una tipología de la necesidad social*. Barcelona: Dirección General de Servicios Sociales (traducción del original en inglés: «The concept of social need». *New Society*, 19: 640-643, 1972).
- Case-Smith, J. (2013). «Systematic Review of Interventions to Promote Social-Emotional Development in Young Children with or at Risk for Disability». *American Journal of Occupational Therapy* (julio-agosto), 67(4): 395-404.
- CASEL (2018). «Approaches». En: *What is SEL?* Recuperado de: <<https://bit.ly/2Kln1tm>>.
- Chernyshenko, O.; Kankaraš, M.; Drasgow, F. (2018). «Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills». *OECD Education Working Papers*, 173. París: OECD Publishing.
- Connolly, P.; Miller, S.; Mooney, J.; Sloan, S.; Hanratty, J (2016). *Universal School-Based Programmes for Improving Social and Emotional Outcomes in Children Aged 3-11 Years: A Systematic Review and Meta-Analysis*. Oslo: Campbell Collaboration. Recuperado de: <<https://bit.ly/2KkmsnK>>.
- Consejería de Educación (2017). Instrucción 18/2017, de 1 de septiembre, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, para la convocatoria de grupos de trabajo.
- Durlak, J. A. et al. (2011). «The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions». *Child Development*, 82(1): 405-432.
- Elias, M. J.; Tobias, S. E.; Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- (2001). *Educación de adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Londres: Bloomsbury.
- Humphries, M. L.; Williams, B. V.; May, T. (2018). «Early Childhood Teachers' Perspectives on Social-Emotional Competence and Learning in Urban Classrooms». *Journal of Applied School Psychology*, 34(2): 157-179.
- Lipovetsky, G. (2016). *De la ligereza*. Barcelona: Anagrama.
- Lopez, S. J.; Snyder, C. R. (2009). *Handbook of Positive Psychology*. Don Mills, Ontario (Canadá): Oxford University Press.
- Núñez Cubero, L. (2016). *Tejer vínculos. Pilares de una Pedagogía de la Proximidad* (lección inaugural del Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- OCDE/CERI (2009). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Recuperado de: <<https://bit.ly/2tPRUPE>>.
- OCDE (2017). *PISA 2015 Results (vol. III): Students' Well-Being*. París: PISA - OECD Publishing.

- ONU (2015). *Estrategia mundial para la salud de la mujer, el niño y el adolescente*. Recuperado de: <<https://bit.ly/2pstifX>>.
- Salovey, P.; Mayer, J. D. (1990). «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition, and Personality*, 9: 185-211.
- Sánchez Calleja, L.; García Jiménez, E.; Rodríguez Gómez, G. (2016). «The design assessment of the program AEdEM of emotional education for secondary education». *Relieve*, 22(2): 1-24.
- Schonert-Reichl, K. A.; Hanson-Peterson, J. L.; Hymel, S. (2016). «SEL and Pre-service Teacher Education». En: Durlak, J. A.; Domitrovich, C. E.; Weissberg, R. P. (eds.). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 406-421). Nueva York: Guildford Press.
- Schonert-Reichl, K. A.; Kitil, M. J.; Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning* (informe preparado para Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL). Vancouver, B.C.: University of British Columbia. Recuperado de: <<https://bit.ly/2KSgMR3>>.
- Seligman, M. E. P.; Csikszentmihalyi, M. (2000). «Positive psychology: An introduction». *American Psychologist*, 55(1): 5-14.
- Serrano Martínez, L.; Soler Guillén, Á. (2015). *La formación y el empleo de los jóvenes españoles: trayectoria reciente y escenarios futuros*. Bilbao: Fundación BBVA. Recuperado de: <<https://bit.ly/2LIqemM>>.
- Snilstveit, B. et al. (2017). «The impact of school programmes on learning and school participation in low- and middle-income countries. A systematic review summary report». *3ie Systematic Review Summary*, 7. Londres: International Initiative for Impact Evaluation.