

FORMACIÓN EN VALORES Y COMPETENCIAS PERSONALES PARA DOCENTES A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE ACTIVO

Alicia Gómez Linares, Elena Briones, Raquel Palomera y Eva Gómez Pérez

Universidad de Cantabria, Spain

Correspondencia a: Facultad de Educación. Av. de los Castros s/n, 39005, Santander (Cantabria), Spain

alicia.gomez@unican.es; brionese@unican.es; palomerr@unican.es; gomeze@unican.es.

Resumen

En esta comunicación se presenta cómo se promueve el aprendizaje activo en la asignatura denominada *Formación en Valores y Competencias Personales para Docentes*, la cual se imparte en el primer curso de las titulaciones de Grado en Magisterio en Infantil y en Primaria en la Universidad de Cantabria. El desarrollo de metodologías docentes activas permite que contenidos como los derechos humanos, las competencias socio-emocionales y la creatividad se aprendan fundamentalmente a través de la acción, la reflexión y la cooperación.

Palabras clave: Aprendizaje activo, Formación en competencias socio-emocionales, Formación en valores, Formación inicial de docentes.

Abstract

This paper presents the way of promoting the active learning in the subject denominated *Values and Personal Competences Training for Pre-service Teachers*. This subject forms part of the syllabus of the first year of Childhood and Elementary Teacher Training at the Cantabria University. The development of active teaching methods allows contents such as human rights, socio-emotional competences and creativity to be learnt through action, reflexion and cooperation.

Keywords: Active learning, Values training, Socio-emotional training, Pre-service Training

1. INTRODUCCIÓN

El Real Decreto 1393/2007 establece que en el diseño de los planes de estudios de las titulaciones de Grado en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior, se debe de tener en cuenta la promoción de los Derechos Humanos y el desarrollo de competencias por parte del estudiante que le capaciten para el ejercicio de actividades de carácter profesional. En este sentido, y en lo que respecta al primer curso de las titulaciones de grado de Magisterio en Infantil y en Primaria impartidas en la Universidad de Cantabria se ha diseñado la asignatura básica y obligatoria *Formación en Valores y Competencias Personales para Docentes*.

Teniendo en cuenta al estudiante como protagonista de su aprendizaje y con el fin de que éste aprenda a movilizar conocimientos, capacidades, habilidades, valores y actitudes socio-emocionales que le permitan desarrollarse personal y profesionalmente de forma integral y eficaz, hemos convenido que la metodología docente de dicha asignatura combine clases magistrales, tutorías de seguimiento y métodos que promueven el aprendizaje activo.

Específicamente, con las metodologías activas pretendemos que el estudiante desarrolle:

- Autonomía y asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Habilidades de búsqueda, selección, análisis crítico y evaluación de la información.
- Actitudes de colaboración y trabajo en equipo a través del intercambio de experiencias y opiniones con sus compañeros

- Habilidades de comunicación y promoción de interrelación personal saludable.
- Habilidades de escucha activa, empatía, asertividad y resolución de conflictos.
- Iniciativa, espíritu emprendedor, creatividad, preocupación por la calidad y habilidades de planificación y gestión de proyectos.

Para llevar a cabo las metodologías activas, se requiere que el profesorado planifique y diseñe con antelación las experiencias y actividades dirigidas a los aprendizajes previstos (Benito y Cruz, 2005). Durante y después de las clases, el rol del profesorado es el de motivar, facilitar, guiar, acompañar, ayudar, tutorizar y dar feedback.

1.1 ¿Por qué formar en valores y competencias personales a los docentes?

El marco actual de nuestra sociedad asentado en los valores de convivencia democrática obliga a concebir la formación como un proceso continuo de educación en valores. Este modelo de convivencia democrática basado en valores debe estar asentado en el estado de derecho y el cumplimiento de todos los derechos humanos para el conjunto de la ciudadanía (Jares, 1999). Este convencimiento ha llevado, como hemos señalado anteriormente, a prescribir la obligatoriedad de incluir la educación en derechos humanos como un eje transversal en todos los planes de estudio de los actuales grados universitarios.

En nuestro caso, formamos además futuros docentes, en los que la sociedad deposita la función de formar ciudadanos que puedan construir este marco democrático. La escuela es el segundo ámbito fundamental de socialización de niños, niñas y adolescentes en la que, consciente e inconscientemente, se transmiten modelos de convivencia. Es fundamental, entonces, que los estudiantes de los grados actuales de magisterio incorporen este marco convivencial en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la escuela.

En el caso de los futuros docentes de nuestro sistema educativo deben además tener los derechos de la infancia como una referencia clara en su trabajo. Estos derechos enmarcan si cabe aún más la función docente en la actualidad incorporando nuevas pautas basadas en la consideración de niños y niñas y adolescentes como sujetos activos de sus derechos. La participación de los mismos en todos los contextos de su desarrollo, especialmente en el educativo exige a los docentes incorporar pautas educativas que hagan posible la participación real y crítica del alumnado.

Por último y en lo que respecta al caso particular de la escuela constituye una institución que tiene obligaciones de protección hacia la infancia y adolescencia en aquellas ocasiones en las que las necesidades básicas y/o sus derechos fundamentales puedan estar siendo vulnerados. Los docentes deben incorporar conocimientos, actitudes y valores acordes a dicha función, lo que constituye otro de los ejes trabajados desde esta asignatura.

Con respecto a las competencias personales, así como sus implicaciones en nuestra vida diaria, han sido estudiadas desde hace décadas, aunque han suscitado un interés creciente en los últimos años (Bar-On y Parker, 2000; Ciarrochi, Forgas y Mayer, 2001; 2006). Diversos estudios han explicado cómo las emociones y las habilidades relacionadas con su manejo, afectan a los procesos de aprendizaje, a la salud mental y física, a la calidad de las relaciones sociales y al rendimiento académico y laboral (Brackett y Caruso, 2007). La docencia es considerada una de las profesiones más estresantes y con más bajas laborales, sobre todo porque implica un trabajo diario basado en interacciones sociales en las que el docente debe llevar a cabo un gran esfuerzo para regular no sólo sus propias emociones sino también las de los estudiantes, padres, compañeros, etc. (Brotheridge y Grandey, 2002). Por ello, los profesores desafortunadamente experimentan con más frecuencia emociones negativas que positivas (Emmer, 1994), las cuales, por ejemplo: la ansiedad, pueden llegar a interferir en su

capacidad cognitiva para el procesamiento de la información (Eysenck y Calvo, 2002). Sin embargo, la experiencia de emociones positivas aumentaría su capacidad creativa para generar nuevas ideas y afrontar las dificultades (Frederickson, 2001); además, las emociones positivas de los profesores también potenciarían su propio bienestar como docentes y el ajuste de sus alumnos (Birch y Ladd, 1996). De esta manera, el afecto positivo da lugar a una espiral ascendente que a su vez facilita un clima de clase más favorecedor para el aprendizaje (Sutton y Whealey, 2003). Gran parte de la expectativa sobre las aportaciones que el estudio de las emociones puede ofrecer para la mejora de la educación se debe a la irrupción de un nuevo ámbito de estudio denominado Inteligencia Emocional (IE). Desde que Salovey y Mayer acuñaron el término en 1990, el campo de estudio de la IE ha generado un progresivo desarrollo de trabajos e investigaciones. Esto se ha traducido en un aumento en la demanda de formación en competencias emocionales (y sociales desde los modelos mixtos de IE) en diversos ámbitos profesionales, entre ellos el contexto educativo. Sin embargo, los esfuerzos siempre se han dirigido al desarrollo de programas educativos para la formación de los estudiantes. Esta circunstancia genera una situación insólita, ya que los docentes que deberán implementar dichos programas también carecen de estas competencias debido a que la educación emocional no se ha contemplado hasta la actualidad como un objetivo educativo y por tanto, no ha estado inserta en la educación escolar ni en la educación superior (ver más en Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Siguiendo el trabajo impulsado por el grupo *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) en Estados Unidos, el cual lleva promocionando y analizando la inclusión de la educación socio-emocional en las escuelas desde hace más de dos décadas, el Departamento de Educación y Habilidades del Gobierno de Gran Bretaña ha llevado a cabo un estudio buscando el mismo fin. Una de sus grandes apuestas ha sido la formación del profesorado para el desarrollo de dichas competencias, partiendo de la idea de que no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente. El estudio concluye con la recomendación de desarrollar explícitamente las competencias emocionales y sociales, no sólo en la escuela sino también, en las instituciones dirigidas a la formación inicial y permanente del profesorado (Weare y Grey, 2004). Sin embargo, a día de hoy en España sólo en contadas Facultades de Educación, como por ejemplo en la Universidad de Cantabria, existe una oferta de formación en este tipo de habilidades, y en los Centros de Formación Permanente del Profesorado se continúa con una formación puntual y en ocasiones, poco accesible para la mayoría del profesorado, a pesar de multiplicarse anualmente la demanda en este sector.

Finalmente, junto con la formación de las competencias emocionales y sociales consideramos necesario añadir la creatividad al programa de formación en competencias personales para el docente por ser ésta una habilidad igualmente imprescindible para potenciar una adecuada efectividad, innovación y satisfacción docente (Craft, Jeffrey y Leibling, 2001).

1.2 Requisitos de la formación eficaz en valores y competencias personales

En general, podemos hablar de algunas pautas de actuación básicas que deberían guiar un proceso de entrenamiento en habilidades socio-emocionales (Kornaki y Caruso, 2007):

- Dejar tiempo para hacer valoraciones, reflexiones personales, comenzando desde el primer momento con: ¿Qué hace un-a chico-a como yo en un sitio como éste?
 - En nuestro caso permitimos de forma regular espacios de reflexión.
- Siempre hay que comenzar con un trabajo de cohesión grupal para crear un clima de confianza y conocimiento mutuo.

- En la primera semana realizamos dinámicas de conocimiento y cohesión grupal.
- Basarse en la experiencia personal para poder asimilar la habilidad que pretendemos desarrollar y transferir el aprendizaje partiendo para ello de situaciones propuestas por ellos desde su vivencia o problemas actuales para manejar sus emociones y relaciones (p. ej. en la escuela/universidad) o las de sus compañeros/amigos/familias con los que trabajan o conviven. Para ello son útiles los estudios de casos, entrevistas de incidentes personales-profesionales con el objeto de identificar tales situaciones.
 - Mediante el proyecto de innovación educativa analizan casos propios de la vida docente. Además en las actividades sistemáticas experimentan sobre sus propios ejemplos vitales.
- Apoyarse en actividades de experimentación y vivencia junto a una retroalimentación y supervisión continua, para ello se recomiendan técnicas de modelado, moldeado y role-playing.
 - Todas las prácticas diseñadas emplean estas técnicas. Además, cada exposición se graba en video y se visualiza conjuntamente para ofrecer un feedback real e individual.
- Trabajar de forma grupal y colaborativa, aunque en grupos poco numerosos, en lo posible.
 - El 90% de las prácticas son en pequeños grupos colaborativos dentro del gran grupo, con idas y venidas del uno al otro, como por ejemplo cuando se aplica la técnica puzle para abordar la formación en valores.
- Evaluación final y sobre todo de seguimiento para analizar el impacto sobre comportamientos reales que ha podido tener la formación, mediante evaluaciones cualitativas y cuantitativas.
 - Realizamos un pretest y postest de las competencias trabajadas. Igualmente la última semana analizamos con los estudiantes el impacto de la asignatura. Además los propios estudiantes valoran sus aportaciones y las de sus compañeros al trabajo que realizan en grupo mediante auto y heteroevaluaciones.
- Utilizar materiales científicamente válidos para optimizar los esfuerzos y el coste.
 - Se utilizan lecturas académicas, cuestionarios validados, y técnicas y dinámicas ya experimentadas.
- En cualquier caso, el entrenamiento para adquirir una habilidad debe ser explícito y sistemático durante un tiempo continuado, aunque después se utilice transversalmente junto al resto de materias del currículo. Mediante charlas o seminarios breves se mejora el meta-conocimiento de nuestras habilidades emocionales y conocimientos sobre éstas.
 - Se trabaja intensivamente en 30 sesiones (dos por semana), 15 de ellas prácticas sobre lo analizado y expuesto previamente para facilitar su comprensión.

2. DISEÑO DE LA MATERIA

2.1. Aprendizaje experiencial y cooperativo

En la docencia de la asignatura *Formación en Valores y Competencias Personales para Docentes*, que forma parte de las titulaciones de magisterio en la especialidad de infantil y primaria de la Universidad de Cantabria se promueve la participación activa del estudiante y

para ello nos hemos basado en los principios del aprendizaje experiencial y del aprendizaje cooperativo.

A) Aprendizaje experiencial:

Basándose en las teorías de Dewey, Piaget y Lewin, la teoría del aprendizaje experiencial sitúa a la experiencia como fuente de conocimiento y desarrollo, siempre y cuando se combine con procesos perceptivos, afectivos, comunicativos, cognitivos y de conducta. Sus principios son los siguientes (Kolb 1984; Kolb, Boyatzis y Mainemelis, 2001):

- El aprendizaje es el proceso por el cual el conocimiento se construye a través de la transformación de la experiencia subjetiva y objetiva.
- Se enfatiza el proceso de aprendizaje como adaptación al entorno y no tanto los resultados obtenidos.
- El aprendizaje es un proceso de adaptación senso-perceptivo, cognitivo y conductual al entorno y para ello se requiere de la resolución de conflictos entre modos de adaptación opuestos dialécticamente (práctica-teoría, observación-acción, etc.). Por tanto, para que el aprendizaje sea eficaz los estudiantes necesitan implicarse de forma flexible en nuevas experiencias (experiencia concreta), observar y reflexionar sobre sus experiencias (observación reflexiva), crear conceptos que integren sus observaciones en teorías (conceptualización abstracta) y usar estas teorías para tomar decisiones y resolver situaciones (experimentación activa).
- El aprendizaje es un proceso cíclico de creación de conocimiento a través de la acción y la reflexión en interacción con otras personas.

B) Aprendizaje cooperativo:

La investigación sobre cooperación ha sido guiada por diferentes perspectivas teóricas, como la perspectiva del desarrollo cognitivo, basada en las teorías de Piaget y Vygotsky, y la perspectiva comportamental, que se focaliza en el impacto de los refuerzos y recompensas grupales sobre el aprendizaje, donde Skinner se centró en las contingencias grupales, Bandura en la imitación y Homans, Thibaut y Kelley en el balance de los costes y recompensas en el intercambio social entre individuos interdependientes, aunque según Johnson y Johnson (1998) la teoría de la interdependencia social ha sido la más operativa en el desarrollo del aprendizaje cooperativo.

Según los últimos autores para que un grupo se considere como cooperativo debe estar estructurado cuidadosamente incluyendo los siguientes elementos (Johnson y Johnson, 1998):

- La interdependencia positiva que tiene lugar cuando los miembros del grupo perciben que están unidos en el sentido de que no pueden tener éxito si no lo tienen todos, y cuando deben coordinar sus esfuerzos para completar la tarea.
- La responsabilidad personal y grupal en la consecución de las metas es esencial pues promueve la implicación y compromiso con el trabajo grupal. Se contribuye a fomentar la responsabilidad controlando el tamaño del grupo, ya que si éste fuese demasiado grande se produciría el efecto de holgazanería social.
- La interacción dirigida a promover cara a cara los esfuerzos de los miembros del grupo, que se caracteriza por alentar y facilitar los esfuerzos de los integrantes para completar la tarea y alcanzar las metas grupales.
- La utilización apropiada de las habilidades sociales es esencial ya que para coordinarse los participantes deben conocerse, confiar en sus capacidades, comunicarse con exactitud, aceptarse y apoyarse, así como resolver los conflictos constructivamente.
- El procesamiento grupal, es decir, el grupo necesita analizar periódicamente cómo está funcionando y planificar cómo mejorar su desempeño.

Cuando una situación está estructurada cooperativamente, las metas de resultados de los individuos están relacionadas positivamente, es decir, perciben que pueden alcanzar sus metas

únicamente cuando el resto del grupo las alcanza y buscan resultados que son beneficiosos para todos aquellos con los que están relacionándose cooperativamente. Para ello, los miembros del grupo, se potencian y animan unos a otros mediante comportamientos tales como intercambiar ayuda y *feedback* sobre los comportamientos del equipo, comparten recursos e información, abogan por el esfuerzo para alcanzar las metas, se influyen en los razonamientos y comportamientos, despliegan las habilidades interpersonales necesarias para resolver los conflictos surgidos y valoran cómo se está trabajando y cómo se puede mejorar. Esta interdependencia positiva, promueve la acción y da lugar a una amplia variedad de resultados positivos; de tal manera que los esfuerzos cooperativos comparados con los competitivos y los individuales dan lugar a niveles más altos de eficiencia y efectividad.

Por tanto, el aprendizaje cooperativo se ha revelado como la práctica educativa más efectiva para que los alumnos alcancen el desempeño y el nivel más alto de razonamiento, establezcan relaciones positivas, y promuevan su salud y desarrollo psicológico. El aprendizaje cooperativo es capaz de potenciar los procesos autorreguladores y los procesos grupales que dirigen el desempeño satisfactorio de un grupo de trabajo (Johnson y Johnson, 2003). Así, por ejemplo se ha demostrado que mediante un programa de formación cooperativo se puede llegar a incrementar los niveles percibidos de emoción positiva y eficacia grupal, el establecimiento de metas futuras y la tendencia a atribuir los resultados positivos a causas internas como la capacidad y el esfuerzo (Briones y Taberner, 2005). Por tanto, los numerosos resultados positivos derivados de esta metodología se pueden resumir en tres amplias categorías: esfuerzo por lograr el desempeño, relaciones interpersonales positivas y salud psicológica.

En la formación en valores (López, Carpintero, Del Campo, Lázaro y Soriano, 2010) también se ha destacado la conveniencia de esta metodología para la práctica educativa, dado que genera un clima adecuado para favorecer discusiones de manera respetuosa y tolerante, y favorece el pensamiento crítico, la discusión y los debates grupales.

Por todo ello, en la docencia de la asignatura de *Formación en Valores y Competencias Personales para Docentes* se crea una atmósfera que fomenta la participación y cooperación de y entre los estudiantes y las actividades se estructuran siguiendo una metodología experiencial y cooperativa e incluso, se aplica la técnica puzle, como explicamos en el siguiente apartado, dada su demostrada eficacia en distintos grupos de trabajo y para abordar distintos temas en el aula (Aronson y Patnoe, 2011).

2.2. Contenidos de la materia

La materia se ha articulado en dos bloques caracterizados por los contenidos y la metodología específica con la que se abordan. El primero de ellos se refiere a la formación en valores y el segundo, al entrenamiento en competencias personales. Además, se reserva un 15% de la asignatura para el desarrollo de un proyecto de innovación educativa compartido con la asignatura de *Aprendizaje y Desarrollo Psicológico I*.

En la formación en valores se desarrolla un aprendizaje experiencial y cooperativo. Las exposiciones y prácticas en el aula se combinan con la estrategia cooperativa de la técnica puzle.

En la aplicación de la técnica puzle se siguieron los pasos básicos descritos por sus autores (Aronson y Patnoe, 2011). Así, comenzamos por dividir la materia en los siguientes cuatro segmentos y seleccionamos lecturas académicas para cada uno de ellos:

- Educación y Derechos Humanos. Contenidos de una pedagogía de la convivencia.
- Derechos del menor, vulnerabilidad, riesgo y maltrato.

- La escuela y el docente en la protección del menor. Detección de situaciones de riesgo y maltrato.
- La intervención educativa y la colaboración entre escuela y agentes sociales.

Dentro de cada grupo constituido por cinco estudiantes (grupo de formación), los integrantes se auto-asignan el aprendizaje de uno de estos segmentos y disponen de una semana para trabajarlo. Para orientarles en dicho aprendizaje, les proporcionamos unas cuestiones en cada lectura que debían resolver (e.g., construcción de un mapa conceptual).

Posteriormente se forman los grupos de expertos con los participantes que hayan trabajado el mismo material. Estos grupos de expertos disponen de un tiempo específico (una semana y media) para que discutan los principales puntos y para que resuelvan actividades propuestas para cada segmento de información.

Cuando regresan al grupo de formación, cada estudiante deberá manejar con soltura la información que ha trabajado, pues cada uno de ellos será el docente de dicho material en su grupo. Con objeto de que todos integren los conocimientos adquiridos por cada miembro del grupo, resolverán un caso que requerirá del análisis de una situación contextualizada abordando las distintas temáticas de las lecturas trabajadas. Finalmente, cada grupo de formación expondrá al gran grupo el análisis y soluciones que han elaborado y propuesto para resolver el caso.

La cronología de los pasos seguidos en la aplicación de la técnica puzzle aparece descrita en la Figura 1, así como las actividades adicionales desarrolladas en cada paso.

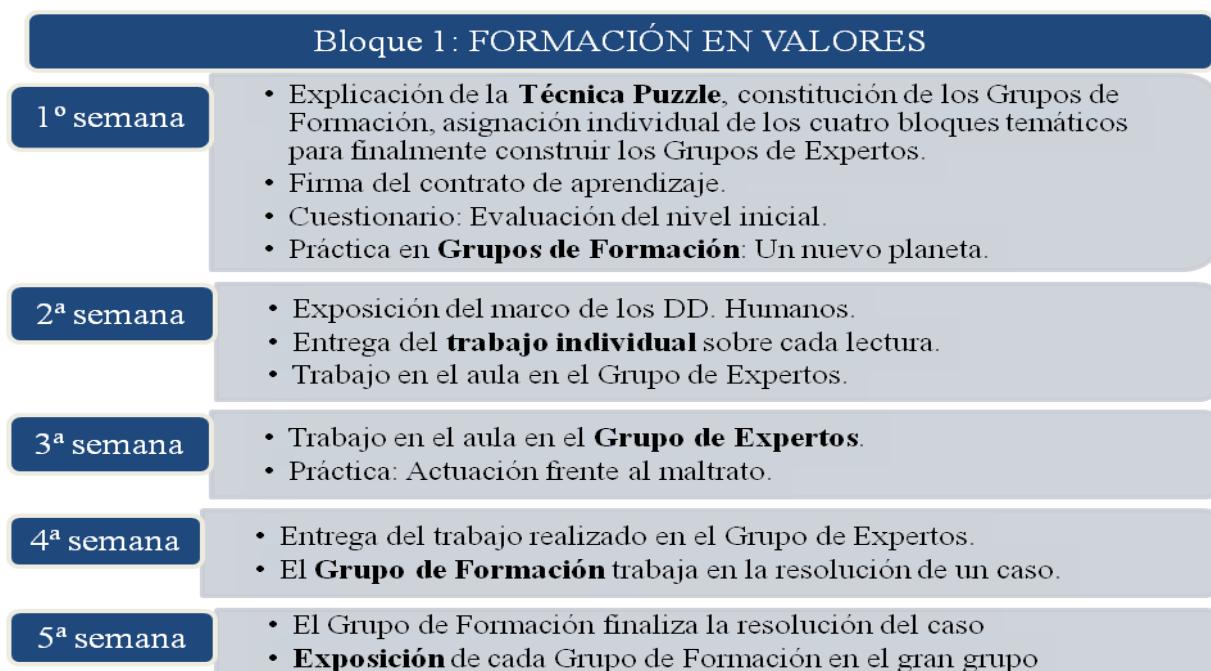


Figura 1. Programación del 1^{er} bloque de la asignatura dedicada a la formación en valores.

El segundo bloque es abordado de forma *experiencial* mediante distintas prácticas, también a través de trabajo individual y cooperativo, de forma expositiva y con tutorías grupales.

Cada uno de los ocho grupos que constituyeron los grupos de formación en el primer bloque, desarrollará uno de los temas del programa de formación en competencias personales, así se les facilita unas lecturas y tutorías grupales, para que elaboren el material que finalmente expongan en el gran grupo. La presentación al gran grupo se hace mediante exposición de contenidos, grabaciones y propuestas de actividades prácticas, fundamentalmente role-playing y dramatizaciones.

Las temáticas abordadas en este bloque y su programación aparecen desarrolladas en la Figura 2.

Bloque 2: FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PERSONALES	
6 ^o semana	• Exposición del Marco Conceptual: "Inteligencia Emocional"
7 ^a semana	• Comunicación eficaz: Comunicación Verbal y No Verbal.
8 ^a semana	• Procesos Grupales: Trabajo eficaz en equipo
9 ^a semana	• Procesos Grupales: Liderazgo en equipos de trabajo
10 ^a semana	• Regulación Emocional Interpersonal. Autoeficacia, satisfacción y burnout en los docentes
11 ^a semana	• Autoestima y Empatía en la Educación
12 ^a semana	• Asertividad y Resolución de Conflictos Interpersonales
13 ^a semana	• Creatividad e Innovación en la Educación
14 ^a semana	• Educando para la Felicidad
15 ^a semana	• Trabajo en grupo para la resolución del caso propuesto en el PID.

Figura 2. Programación del 2º bloque de la asignatura dedicado a la formación en competencias personales.

2.3. Evaluación

El sistema de evaluación empleado se ajusta a la metodología desarrollada como puede observarse en la siguiente Tabla.

Tabla 1. Descripción de la evaluación continua diseñada para la asignatura de Formación en Valores y Competencias Personales para Docentes.

Evaluación	Bloque I: Formación en Valores	Bloque II: Formación en Competencias Personales	PID
%	26.5%	58.5%	15%
Teórica	Nota media de:	30%. Tipo test de 3 opciones	Resolución de un caso
Práctica	- Trabajo Individual	15% Exposición	
	- Trabajo del Grupo Expertos	10% Auto-heteroevaluación	
	- Trabajo del Grupo Formación	3.5% Observaciones	

REFERENCIAS

- Aronson, E. y Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method (3rd ed.)*. London: Pinter & Martin, Ltd.
- Bar-On, R., y Parker, J.D.A. (2000). *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey.
- Benito, A. y Cruz, A. (Coords.) (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea
- Birch, S. H. y Ladd, G.W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. En J. Juvenon y K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199-225). New York: Cambridge University Press.
- Brackett, M. y Caruso, D. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SELmedia.
- Briones, E. y Taberero, C. (2005). Formación cooperativa en grupos heterogéneos. *Psicothema*, 17(3), 396-403.
- Brotheridge, C. M. y Grandey, A. A. (2002). Emotional intelligence and burnout: Comparing two perspectives of 'people work'. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P. y Mayer, J. D. (Eds.) (2001). *Emotional Intelligence in every day life*. New York: Psychology Press.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P. y Mayer, J. D. (Eds.) (2006). *Emotional Intelligence in every day life*. Philadelphia: Psychology Press/Taylor and Francis.
- Craft, A., Jeffrey, B. y M. Leibling, M. (2001). *Creativity in education*. London: Continuum.
- Emmer, E. T. (1994). Toward an understanding of the primary of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6, 65-69.
- Eysenck, M. W. y Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: the processing efficiency theory. *Cognitive Emotion*, 6, 409-434.
- Frederickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broadening-and-build theory of positive emotions. *American Psychology*, 56, 218-226.
- Jares, X. (1986). Educación y derechos humanos. *Bakeaz*, 29, 1-12.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1998). Cooperative learning and social interdependence theory. En R. S. Tindale, L. Heath, J. Edwards, E. J. Posavac, F. B. Bryant, Y. Suarez-Balcazar, E. Henderson-King y J. Myers (Eds), *Theory and research on small groups* (pp. 9-35). New York: Plenum Press.
- Johnson, D. W. y Johnson, F. P. (2003). *Joining together: Group theory and group skills (8ª ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. y Mainemelis, Ch. (2001). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. En R. J. Sternberg y L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 193-210). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kornaki, S. A. y Caruso, D. R. (2007). A theory-based, practical approach to emotional intelligence training: ten ways to increase emotional skills. En J. Ciarrochi y J. Mayer (Eds.), *Applying Emotional Intelligence* (pp. 53-88). New York: Psychology Press.
- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2010). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Pirámide: Madrid
- Ministerio de Educación y Ciencia. REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260, martes 30 octubre 2007).

- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6-2), 437-454.
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teacher's emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research, *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Weare, K. y Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? : Department for Education and Skills research report* (no. 456). London: DfES.