

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 27 Número 94

19 de agosto 2019

ISSN 1068-2341

La Educación Emocional en la Educación Primaria: Un Aprendizaje para la Vida

M^a Del Pilar Sepúlveda-Ruiz

M^a José Mayorga-Fernández



Rocío Pascual Lacal

Universidad de Málaga

España

Citación: Sepúlveda Ruiz, M. d. P., Mayorga Fernández, M. J., & Pascual Laca, R. (2019). La educación emocional en la educación primaria: Un aprendizaje para la vida. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(94). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4011>

Resumen: En la actualidad, debido a los cambios sociales que se están produciendo es necesario que la escuela atienda de manera directa la formación emocional del alumnado. En este trabajo se presenta un estudio enmarcado en un Proyecto Europeo, cuya finalidad es conocer las condiciones actuales de los sistemas educativos de los socios participantes respecto a las emociones, en este caso concreto se muestran los resultados obtenidos en España (Málaga) en la franja de 6-10 años. Para ello se ha realizado un estudio de corte cualitativo fundamentado en el tópico: la dimensión afectiva de la educación. En total han participado 17 docentes. Los resultados muestran que el currículum está centrado en la dimensión cognitiva, dejando al margen la dimensión emocional, a pesar de que en la actual legislación se contempla explícitamente dicha dimensión. La escuela, hoy día, para poder contemplar su función educativa debe posibilitar el desarrollo integral de su alumnado, para ello los

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 4-7-2018

Revisiones recibidas: 27-5-2018

Aceptado: 27-5-2019

procesos educativos deben diseñarse e implementarse en base al fomento de todas las dimensiones de la persona.

Palabras clave: educación emocional; educación primaria; competencias emocionales; investigación cualitativa; grupos focales

Emotional education in primary school: A learning for life

Abstract: Due to the social changes that are currently taking place, schools must attend to the emotional training of students. Part of a larger European project on student emotions and current conditions of education systems from participating partners, this study shows the results obtained in Spain (Malaga) for a period of 6-10 years. Specifically, the authors conducted a qualitative study based on the affective dimension of education. In total, 17 teachers participated. The results show that the curriculum is focused on the cognitive dimension, leaving aside the emotional dimension to existing legislation that explicitly stipulates that dimension. Schools should, however, should contemplate their educational function concerning the holistic development of its students, and this process should be designed and implemented on the basis of promoting all dimensions of the person.

Key words: emotional education; primary education; emotional competence; qualitative research; focus groups

A educação emocional no ensino primário: Uma aprendizagem para a vida

Resumo: Nos dias de hoje, é necessário que a escola tenha em conta questões de mudanças sociais que estão a ocorrer na sociedade, na formação emocional dos alunos. Neste artigo apresenta-se um estudo enquadrado num projeto Europeu, cuja finalidade é conhecer as condições atuais dos sistemas de ensino dos parceiros participantes no que diz respeito às emoções. Aqui apresentam-se os resultados obtidos em Espanha (Málaga), relativos a crianças de 6-10 anos de idade. Foi realizado um estudo qualitativo, baseado no tema "a dimensão afetiva da educação". No total, participaram 17 professores. Os resultados mostram que o currículo está focado na dimensão cognitiva, deixando de lado a dimensão emocional, apesar da legislação atual contemplar explicitamente essa dimensão. A escola, hoje em dia, para poder contemplar a sua função educativa deve permitir o desenvolvimento integral dos seus alunos. Para isso, os processos educativos devem ser concebidos e implementados com base na promoção de toda as dimensões da pessoa.

Palavras-chave: educação emocional; ensino primário; competências emocionais; investigação qualitativa; grupos focais

Introducción

La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias, aunque ya los movimientos de renovación pedagógica proponían una educación para la vida, donde la afectividad tenía un papel relevante (Bisquerra, 2003, 2006). Actualmente debido a los cambios sociales muchas personas poseen dificultades emocionales para adaptarse a los requisitos y condiciones del contexto social y laboral en el que viven (Filella-Guiu et al., 2014; Sala & Abarca, 2001). Por ello, la sociedad está asumiendo el reto de educar tanto la inteligencia como las emociones del alumnado, de forma conjunta (Martínez, 2009), para que puedan hacer frente a los retos a los que se enfrentan en sus vidas cotidianas (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Goleman et al., 2002; Salovey & Sluyter, 1997). Se puede considerar como una toma de conciencia del ser humano, puesto que la conducta racional y la conducta emocional no deben ser consideradas como elementos opuestos, ya que constituyen dos

componentes de la personalidad (García, 2012), es más, una interacción adecuada entre las emociones y los aspectos cognitivos permite al individuo un funcionamiento adaptado a su medio (Cazalla-Luna & Molero, 2016); sin olvidar que la educación emocional es un proceso continuo y permanente que se desarrolla a lo largo de toda la vida, por lo que debe atenderse en todas las etapas del sistema educativo (Bisquerra & Pérez, 2012). Los centros educativos no deben obviar la realidad del alumnado que están formando, ni desentenderse de los valores afectivos que posee dicho alumnado, así como del papel que juegan los sentimientos y las emociones para buscar soluciones (Álvarez, 2002).

Es en las primeras etapas de la escolarización donde el desarrollo emocional desempeña un papel fundamental para la vida, y constituye una condición necesaria para el desarrollo de todas las dimensiones de la persona (De Andrés, 2005). En este sentido surgen voces que desean incluir la educación emocional dentro del currículum oficial (Bisquerra, 2005; Vallés, 2008), para que la formación del alumnado no dependa, simplemente, de la sensibilización del equipo educativo (Pena & Repetto, 2008). Los profesionales de la educación, en términos generales, consideran que las emociones y los sentimientos deben impregnar todos los procesos relacionados con el aprendizaje y la formación de los estudiantes (Álvarez, 2002). Desde esta perspectiva, las emociones pasan de ser elementos de los procesos cognitivos a fenómenos vitales del ser humano, puesto que ofrecen información útil para solucionar problemas cotidianos (Rey & Extremera, 2012).

En este trabajo se presenta un estudio enmarcado en el Proyecto Europeo del programa ERASMUS + KA2, denominado *Project DREAM, Development an Run-test of an Educational Affective Model* (Code 2016-1-IT02-KA201-024123). El objetivo principal de la investigación ha sido conocer las condiciones actuales de los sistemas educativos de los países participantes (Italia, Francia, Grecia y España) respecto a las emociones, en la franja de edad 0-10 años, con la intención de crear un Plan Curricular para el profesorado, así como un Modelo Educativo Afectivo fundamentado en buenas prácticas. En base a dicho objetivo, la presente investigación se dividió en 3 franjas de edad 0-3, 3-6 y 6-10. En este artículo se presentan los resultados obtenidos en la franja de edad 6-10 años en España, concretamente en Málaga.

Marco Teórico

La Educación Primaria constituye una etapa educativa clave para contribuir al desarrollo emocional del alumnado, por ello cuando en los centros educativos la educación emocional no es una prioridad, a pesar de estar contemplada en la legislación educativa, o no se trabaja al mismo nivel que la dimensión cognitiva, las oportunidades de desarrollo integral del alumnado se resienten, lo cual conlleva una pérdida irrecuperable de posibilidades formativas (Sala & Abarca, 2001). Diferentes estudios ponen de manifiesto que muchos aspectos educativos se ven favorecidos con el desarrollo de las competencias emocionales, como, por ejemplo, los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la toma de decisiones, la gestión de conflictos, la creatividad, etc. (Bisquerra & Pérez, 2007; Filella-Guiu et al., 2014).

Por ello, si la escuela quiere incidir y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes tiene que considerar ambas dimensiones, e ir más allá de la transmisión de una selección cultural, de la asimilación acrítica de contenidos, y centrarse en su función educativa, esto es, en la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y autónomos. Al realizar un análisis del marco normativo español se puede observar cómo la educación emocional ha estado presente en la legislación desde 1990, aunque expresada de modos diferentes. En la Ley de Ordenación General del sistema educativo 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE) ya se hacía alusión a la educación emocional y al desarrollo

integral del alumnado, constituyendo una preocupación para dicho gobierno. De hecho, en el preámbulo de esta ley se expresa:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. (LOGSE, 1990, p. 28927)

Como se puede apreciar, aunque no aparezca la educación emocional explícitamente en esta Ley (LOGSE, 1990) sí emerge de un modo latente, puesto que pretende desarrollar elementos relacionados con la educación emocional como: la solidaridad, tolerancia, la empatía, el respeto, etc. términos, todos ellos, relacionados con el manejo de las relaciones sociales y con la creación de un clima adecuado de aprendizaje.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE número 106, de 4 de mayo de 2006), en su preámbulo, se da un paso al matizar los propósitos o intenciones educativas. Concretamente se dice: “se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades” (LOE, 2006, p. 17159). Se pone de manifiesto, por tanto, que el sentido de la educación es contribuir al desarrollo de todas las capacidades del alumnado y, por tanto, pone al mismo nivel las intelectuales y las emocionales. Esta intencionalidad y visión de la educación no queda exclusivamente reflejada en el preámbulo, sino que se sigue desarrollando en el capítulo 1, el cual está centrado en los “principios y fines de la educación”, concretamente, en los artículos 1 y 2. En ambos artículos se puede contemplar hacia dónde va encaminada la educación, el desarrollo de capacidades y, por tanto, de modo implícito se puede observar cómo las competencias emocionales se consideran necesarias para afrontar y conseguir el tipo de educación y sociedad deseado. Así, por ejemplo, en el artículo 2 se expresa esta visión del siguiente modo:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado.
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- f) El desarrollo de la capacidad del alumnado para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento (LOE, 2006, p. 17165).

Tanto en la LOGSE (1990) como en la LOE (2006) se muestra una preocupación clara por la educación emocional, y aunque no se expone de manera explícita, se está aludiendo de modo indirecto al desarrollo de las competencias emocionales, puesto que, la solidaridad, la prevención y resolución de los conflictos, la adaptación a situaciones cambiantes no es posible si no se desarrolla la capacidad emocional, es decir, si no se trabajan las relaciones interpersonales e intrapersonales.

Esta idea se retoma en el Capítulo II, artículo 17 cuando se especifican los objetivos de la educación primaria. Concretamente en el apartado “m” se indica que el alumnado debe “desarrollar

sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas” (LOE, 2006, p.17168). Este objetivo es clarificador, pues, deja vislumbrar la educación emocional y el sentido de ésta en la educación, además de contribuir al desarrollo personal e integral de los estudiantes. En este artículo se puntualiza, es decir, se aprecia cómo la afectividad y las emociones son necesarias desde el punto de vista educativo para afrontar un tipo de actitudes, lograr una convivencia adecuada, aprender a ser tolerantes, resolver los conflictos de un modo determinado, desarrollar la creatividad, etc.

La LOE (2006) contempló en el currículo, un nuevo componente didáctico denominado competencias básicas. Cada Comunidad Autónoma de España incluyó, a través de la legislación específica dichas competencias teniendo además la posibilidad de aportar alguna más a las ocho prescriptivas que marcaba la citada ley. En la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha se sumó una competencia más, la Competencia Emocional. Esta competencia ha marcado un referente curricular, ya que a través de su contenido se trabajó para fomentar de manera específica una relación positiva y comprometida entre el alumnado. El desarrollo de esta competencia se orientó a que el alumnado realizara acciones en contacto con los demás, puesto que eso les ayudaría a construir su autoconcepto y a desarrollar su autoestima.

Años más tarde con la implantación de la Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en los contenidos de la educación no se abordan plenamente y se enfatizan competencias como la matemática o la lingüística. Aunque ser competente en matemáticas o lingüística supone tal como está contemplado en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, “la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (RD 126, 2014, p. 19350). En este Decreto se observa cómo las emociones constituyen también un elemento clave para resolver una situación y, por tanto, son fundamentales en el proceso de aprender a hacer. Además, incluye la asignatura Valores Sociales y Cívicos, no en el bloque de las asignaturas troncales, aunque su contenido está estrechamente relacionado con la dimensión emocional del alumnado.

Entre los objetivos de la Educación Primaria, contemplados en este Real Decreto 126/2014, al igual que en la LOE (2006), se observa: la comprensión y respeto de las diferentes culturas, el desarrollo de habilidades para la prevención y la resolución de conflictos, así como, el desarrollo de “capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás” (RD 126, 2014, p.19354). Sin embargo, en este Real Decreto no existen objetivos específicos, solo están integrados en los criterios de evaluación y en los estándares de aprendizaje evaluables.

Una vez analizado el historial normativo en España en los últimos treinta años y los resultados de diferentes investigaciones, se puede afirmar que sería importante abordar desde la educación reglada de un modo explícito el conocimiento y gestión de las propias emociones, ayudar al alumnado a que aprendan a motivarse, a reconocer las emociones de los demás y a desarrollar estrategias para que puedan establecer relaciones adecuadas con otras personas, puesto que esta es la mejor manera de alcanzar los objetivos establecidos en el currículum de la Educación Primaria (RD 126, 2014), y a su vez, que dicho alumnado desarrolle un aprendizaje significativo y relevante. De hecho, son muchas las voces que argumentan que la emoción podía favorecer el aprendizaje, en tanto, que los aprendizajes que se producen asociados a una emoción se consolidan mejor, y que la emoción orienta el procesamiento de la información (Easterbrook, 1959; Salovey, 1990) porque ejercen una fuerte influencia en la motivación, además de ayudar a generar un clima idóneo para el aprendizaje (Acosta, 2008; Bisquerra, 2008; Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; Palomera, 2008; Vallés & Vallés, 2003). Por tanto, se puede mejorar el desarrollo emocional del alumnado realizando

modificaciones en la metodología, así como en la manera de interactuar con dicho alumnado (Abarca-Castillo, Marzo-Ruiz & Sala-Roca, 2002).

A pesar de la importancia de que el alumnado desarrolle la competencia emocional, no existen estudios que evidencien que dicha competencia se esté trabajando de manera transversal en todas las áreas del currículum. Así mismo son pocos los estudios que evidencian que mediante programas de trabajo sistemático se puede aumentar y fortalecer la inteligencia emocional del alumnado de primaria (Sotil et al, 2008); una de las razones de ello es que no existen instrumentos de evaluación validados adaptados al nivel del desarrollo de dicho alumnado (Filella-Guiu et al., 2014; Merchán, Bermejo & González, 2014). Pero no cabe duda de que para conseguir un adecuado desarrollo emocional del alumnado es necesario potenciar el desarrollo de las competencias emocionales del profesorado, es decir, por un lado, la necesidad de que dicho profesorado afronte con inteligencia emocional las tareas propias del ejercicio diario de su profesión, y por otro, la necesidad de educar las competencias emocionales de su alumnado (Pérez, Filella, Soldevila & Fondevila, 2013). El profesorado se tiene que convertir en “educadores emocionales”, dicho de otro modo, debe tener equilibradas sus propias emociones (Aguayo-Muela & Aguilar-Luzón, 2017). Ello implica que la formación emocional de los docentes debe estar incorporada explícitamente en la formación inicial del Grado de Educación Primaria, así como en los programas de formación permanente de dicho profesorado.

Metodología

El presente trabajo pretende conocer cómo el profesorado aborda la dimensión afectiva de la educación, así como evidenciar los factores que influyen en su incorporación dentro de los procesos educativos en la educación primaria, concretamente en el primer y segundo ciclo (franja 6-10 años) en España (Málaga). Para ello, se ha empleado una metodología descriptiva de corte cualitativo, planteándose un diseño transversal de tipo narrativo, centrado en el tópico: la dimensión afectiva de la educación. El principal instrumento de recogida de información empleado ha sido el grupo focal.

En la presente investigación las consideraciones éticas que se han contemplado son las siguientes (González, 2002): es una investigación con valor social y científico, posee validez científica puesto que se ha empleado una muestra justificada, con métodos de investigación potentes para generar conocimiento válido. La relación riesgo-beneficio se inclina respecto a los beneficios, puesto que el presente estudio representa beneficios potenciales para los individuos y para la sociedad en general. Por otro lado, en el proceso de investigación se ha planteado condiciones de diálogo auténticas, se ha realizado una investigación independiente y se ha contado con el consentimiento informado de los participantes.

En la puesta en práctica del grupo focal se planteó un debate, es decir, una discusión organizada y dirigida desde las experiencias particulares de los participantes (Greebaum, 1998; Ibáñez, 1991; Kruege, 1994). Para ello, se contó con grupos de personas que se conocían previamente, incluso que trabajaban juntas, de esta forma se pudo obtener un clima de confianza y seguridad en el trato, produciéndose conversaciones distendidas.

Se podría decir que la planificación del proceso de aplicación del grupo focal ha pasado por las siguientes fases:

- Una vez analizados los objetivos del proyecto de investigación y las cuestiones generales a tratar, se adaptaron las preguntas planteadas para todos los países miembros a la realidad española.

- Se seleccionaron los participantes de los grupos focales, en algunos casos, dichos participantes formaban parte de una misma institución educativa, y en otros casos no.
- En cada grupo focal había una persona que ejercía de moderadora y otra de secretaria, ambas pertenecientes al equipo de investigación.
- Se concretaron con los participantes los lugares, fechas y horas de la realización de los grupos focales.
- Cada sesión fue grabada y se cumplimentaron una serie de fichas o evidencias de los participantes. Así como un acta de cada grupo focal.
- Posteriormente se recopilaron los datos, se transcribieron literalmente y se analizó la información.

Los datos han sido tratados mediante un análisis de contenido contextualizado, fundamentado en tres momentos: descubrimiento, codificación y relativización (Taylor y Bogdan, 1990). Lo que se ha pretendido es analizar los datos subjetivos proporcionados por los distintos participantes, para reconstruir las categorías que dichos participantes emplean en la conceptualización de sus experiencias, así como las concepciones respecto al tema de estudio, para conocer en profundidad el estado de la cuestión.

Los temas o tópicos propuestos para los grupos focales se concretan a continuación:

- ¿Qué hace la escuela para respetar las inquietudes e intereses de los niños/as?
¿Qué podría hacerse?
- ¿Escuchamos a los niños/as como ciudadanos de pleno derecho, es decir, como personas que tienen opinión y que se expresan? ¿Le damos valor a lo que dicen, a lo que expresan, etc.?
- ¿Qué significado tiene la expresión “es por tu bien” (bienestar como imposición) en contextos educativos y escolares para el adulto y para el niño/a?
- ¿Cómo se pueden equilibrar las normas para facilitar la convivencia y la estructura organizativa de la escuela?
- ¿Qué modalidades de relación alternativas se buscan cuando la relación con el niño/a se percibe por el educador como complicada o difícil?
- ¿En qué aspectos o elementos se diferencian los adultos de los niños/as en el plano emocional?

A partir de dichos tópicos se han identificado 5 categorías emergentes: función de la escuela, función docente, condición de estudiante, currículum y expresión emocional.

En total se han realizado 3 grupos focales en centros educativos de Málaga y su provincial, tal y como se describen en la tabla 1.

Tabla 1
Descripción de los grupos focales

	Datos identificativos	Instituciones educativas y participantes
	30/01/2017 GF. N° 7 Duración: 2h	CEIP Los Llanos (Álora) 6 participantes
Grupos focales con docentes de Educación Primaria (franja de edad de 6-10 años)	09/03/2017 GF. N° 8 Duración: 1.5h	C.D.P. Misioneras Cruzadas Facultad Ciencias de la Educación (Málaga) 6 participantes
	09/03/2017 GF. N° 9 Duración: 1.45h	CEIP Intelhorce (Málaga) 5 participantes

Muestra

La muestra de estudio no responde a criterios estadísticos, sino estructurales o intencionales, es decir, a su representatividad en determinadas situaciones sociales en la vida real. Por ello, se ha elegido un grupo de participantes homogéneos, puesto que se han explorado experiencias y vivencias compartidas, ya que todos son docentes de Educación Primaria, pero también son personas heterogéneas, puesto que tienen diferente formación y trabajan en contextos diversos (Escobar & Bonilla, 2009). En los GF participaron un total de 17 docentes, en los que la variable sexo estaba equilibrada, puesto que 8 eran hombres y 9 mujeres. La media de edad era de 41 años. Respecto al perfil profesional, 16 eran titulados en Magisterio y 1 educador.

Resultados

A continuación se presentan los principales resultados del estudio, organizados en base a las categorías emergidas tras el análisis.

Función de la Escuela

La escuela es una institución educativa que tiene como principal misión poner al alcance de todo el alumnado una educación que les posibilite el desarrollo personal e integral, les ayude a tener criterios propios, a ser autónomos y a relacionarse con los demás, así como a participar activamente en la sociedad. Un ejemplo de estas funciones se puede encontrar en las manifestaciones que hacen los profesionales que participan en el grupo focal n° 9.

[...] la función fundamental de la escuela es enseñarles a relacionarse de otra forma, de una forma social, vamos lo que es social, y yo muchas veces se lo recuerdo “tu así no le puedes hablar a nadie, tú no puedes ir a una tienda ahahah, no, buenos días, por favor” entonces constantemente les estoy acercándose a la realidad. (E.,G.F. n° 9, p. 11)

Para los miembros del grupo focal nº 8, los cuales forman parte de un centro situado en un entorno en desventaja social, la escuela debe contribuir en la transformación del tejido social. Pero para conseguirlo es prioritario llegar a las familias y concienciarlas del valor de la educación tanto en el desarrollo personal, como educativo y social de sus hijos e hijas. Ellos son conscientes de que es una situación compleja, ya que esto supone modificar la cultura enraizada en el barrio, la cual incide de un modo muy claro en la visión que tiene el alumnado del sentido e importancia de la educación en sus proyectos de vida.

Es por ello, que para los profesionales de este grupo focal es fundamental tratar de concienciar a su alumnado de la importancia de la educación en su desarrollo como persona, en la construcción de la identidad personal y social, del valor de las relaciones afectivas en edades muy tempranas, del papel que desempeñan los valores a la hora de tomar decisiones y posicionarse en el día a día, y del diálogo como estrategia para solucionar los conflictos, lo cual, conlleva mejorar la convivencia. Consideran que es un modo de transformar la cultura existente, que repercute en ellos y les permite participar en la sociedad.

Hablamos y preguntamos por qué, buscamos qué ha pasado, por qué, venga vamos a pensarlo, expresarnos, vamos... eso sí que lo trabajamos todos, el ponerte en el lugar del otro. Eso es importante porque él también a la hora de expresar también lo está otra vez pensando a ver, claro, [...] y otra cosa muy importante es que los niños están aprendiendo a ser personas [...] a saber estar y saber manifestarte en sociedad el saber dialogar, el saber reflexionar. (E., G.F. nº 7, p. 12)

¿Cómo conseguir que la escuela cumpla con estas funciones? Pues bien, en la consecución de estos logros tienen una gran relevancia el papel que desempeñan los docentes en sus diferentes contextos profesionales. Ser docente en la sociedad actual supone adentrarse en una tarea compleja, su función principal ha dejado de estar centrada exclusivamente en la mera transmisión de contenidos, para dar paso a otras funciones relacionadas con: guiar, acompañar el proceso de aprendizaje, canalizar las emociones y ayudarles a gestionarlas, etc. aunque el peso que se ponga en cada una de estas funciones puede variar en cada centro. Ahora bien, las responsabilidades, los compromisos que adquiere un docente y el modo de enfocar su práctica profesional no solo depende de las concepciones y teorías en las que fundamente sus prácticas, sino también del contexto en el que interviene. Es por ello que el profesorado participante, en estos grupos focales, trata de conocer en profundidad tanto la realidad social y cultural en el que se encuentra el centro como al alumnado, ya que la información recabada al respecto es clave para enfocar los procesos de enseñanza-aprendizaje, individualizar la enseñanza y diseñar propuestas de trabajo que conduzcan hacia la igualdad de acceso y de éxito en el sistema educativo. En el siguiente ejemplo que se muestra a continuación se puede observar cómo repercute el contexto de unos de los centros en las vidas de estudiantes:

“[...] hay muchos que no son capaces de decirte en qué estado se encuentran, si contento, alegre o triste, con pena, no saben, no pues, yo creo que es fundamentalmente es porque ese ejercicio de expresión sentimental no lo ejercen en su casa, fundamentalmente porque he comentado antes de que hay muchos alumnos que tienen auténticas dificultades sociales en general externas al colegio...”. (E., G.F. nº 9, p. 6)

Función Docente

Esta realidad ha propiciado que, en los centros participantes en el estudio, los profesionales se preocupen por atender una dimensión que no está cubierta por las familias, especialmente en escuelas donde las madres son muy jóvenes y las carencias afectivas son importantes. De ahí, que

para el equipo de profesionales sea prioritario que el alumnado sienta seguridad y, para ello, la educación afectiva y emocional debe estar presente a lo largo de la jornada escolar de modo permanente, tanto de manera transversal como formando parte esencial del currículum. Los docentes se preocupan porque los estudiantes aprendan a ser agradecidos dando las gracias, abracen para expresar el cariño y el querer hacia otra persona, pidan las cosas por favor, etc. Es decir, tratan de que el alumnado aprenda a verbalizar, vivenciar y empatizar:

el año pasado hicimos los tres cursos de mindfulness donde hay instrumentos para trabajar las emociones dentro del aula, y este año en la clase de cuarto y quinto estamos un día a la semana, los jueves después del recreo. Dedicamos veinte o media hora por ahí a trabajar primero a sentir, a saber cómo me encuentro en este momento y también la furia, el enfado, la tristeza, darles herramientas para poder controlarlas, estamos enseñando a respirar, estamos enseñando a masajearnos unos con otros, estamos dando instrumentos para trabajarse ellos mismos a nivel emocional y también se, vamos que a los niños se le enseña a hablar de cómo me encuentro, como no me encuentro, por qué tengo rabia, por qué estoy enfadado. (E. G.F. n° 9, p. 6)

Como se puede observar el profesorado trata de atender y responder a las necesidades educativas y emocionales del alumnado partiendo de su realidad, con el propósito de responder a la diversidad existente y hacer posible el desarrollo integral. Para ello, el profesorado pone al alcance de su alumnado herramientas y dinámicas para que aprendan a expresar y manifestar sus emociones. Dichos profesionales consideran que en este proceso es fundamental establecer un acercamiento y una buena comunicación con el alumnado, conocerlo, motivarlo y detectar sus intereses, dificultades y carencias. Los docentes participantes afirman que si no se consigue despertar el deseo de aprender en el alumnado, en determinados contextos, es muy complicado que se impliquen en la realización de tareas académicas.

Implicar a un estudiante de modo activo en su aprendizaje es un proceso complejo que se inicia, tal como se ha mencionado anteriormente, con una buena comunicación, ahora bien, no se puede obviar que el contexto social, cultural y familiar en el que se desenvuelve el alumnado influye en la manifestación de intereses, curiosidades e inquietudes como bien apuntaban estos docentes. Esta visión está contemplada específicamente en uno de los grupos focales, tal como se pone de manifiesto: “hay familias que no saben leer, no saben, entonces eso también influye mucho, o sea, no están estimulado”. (E., G.F. n° 7, p. 6)

Otra de las funciones clave que desempeña el docente se centra en guiar, acompañar y encaminar al alumnado a lo largo de su proceso educativo. Este acompañamiento no tiene que estar vinculado exclusivamente a las tareas académicas sino al desarrollo personal del alumnado, los cuales están acogidos a un plan de compensación educativa. En las palabras manifestadas por los profesionales de los grupos focales se reflejan de un modo muy patente las carencias del alumnado y la necesidad de abordarlas para ayudarles en su proceso:

Y después, nos toca acompañar en el contexto que nosotros estamos pues esa emoción, esa afectividad en los niños es complicado, [...] nuestro centro es un centro con necesidades especiales, entonces contamos con un número de niños excesivamente alto con necesidades especiales, de una atención especializada, [...] tenemos muchos niños que la necesita va un poco más allá porque están muy rotos porque estamos hablando de situaciones traumáticas con secuelas que requieren de, de otro tipo de trabajo. (E., G.F. n° 8, p. 8)

El sentido del proceso de acompañamiento es que en un futuro puedan tomar decisiones sobre sus vidas y luchen por sus sueños, que se ilusionen y se impliquen activamente en aquello que deseen. Todo ello se inicia en la vida escolar, pero el propósito es que repercuta en su proyecto personal. Otras veces ese acompañamiento consiste en hacerles ver la importancia que tiene la educación en sus vidas, en ayudarles a ver que necesitan poseer conocimientos para poder intervenir en su contexto más inmediato, así como en un contexto futuro. Guían a los estudiantes para hacerles comprender que la educación es una herramienta fundamental para desenvolverse en la sociedad actual. Estos docentes afirman ayudarles a soñar partiendo de lo más cercano, y que puedan trasladarlo al futuro, les hacen imaginar y pensar respecto a qué les gustaría dedicarse el día de mañana, para que el alumnado comprenda la trascendencia de lo que están aprendiendo. Es una de las estrategias adoptadas por estos profesionales para trabajar, puesto que una de las características de dicho alumnado es que viven fundamentalmente el presente, no se ponen en una situación alejada en el tiempo. El profesorado no suele recurrir a la expresión “por tu bien”, pero en el fondo es el mensaje que tratan de transmitir al alumnado al buscar estrategias para que comprenda la importancia de la educación.

Según estos docentes para guiar y acompañar durante el proceso educativo de un modo cercano es crucial escuchar al alumnado, estar pendiente de lo que dicen y cómo lo dicen, en definitiva, considerarlos y valorar aquello que plantean. La escucha atenta no es, simplemente, una cuestión que beneficia al alumnado, sino que también supone un proceso de aprendizaje para el docente, todo un proceso de desarrollo profesional. Cuando el profesorado escucha a los estudiantes establece una relación con ellos que les permite conocerlos, ayudarlos, orientarlos y reflexionar sobre sus actuaciones como profesional. Para el alumnado, ser escuchado supone tener oportunidades para expresarse, compartir sus inquietudes, aprender a decidir y sentirse mejor:

yo creo que sí se les escucha y se intenta llegar a un consenso con ellos en la medida de la posible y siempre que se pueda. Que va a organizar yo que sé, un baile, ellos... que vas a organizar cualquier cosa ellos, o sea, a lo mejor tu puedes cambiar la organización de la clase para que ellos estén más a gusto, yo lo hago vamos [...] porque ellos eligen, “maestra así no nos gusta, nos gusta más de otra forma” o tú llegas a un consenso con ellos. (E., G.F. n° 7, p. 8)

En este sentido el profesorado participante afirma que, para saber escuchar a su alumnado, conocer sus intereses, promover la enseñanza de valores como la tolerancia y empatía, hacerles sentirse valorados y respetados, ha tenido que implicarse en procesos formativos. Tal como explicitan los profesionales del grupo focal anteriormente destacado (grupo focal n° 7), la formación es fundamental para desarrollar sus responsabilidades profesionales, lo más correctamente posible, y dar lo mejor de sí a sus estudiantes. Ellos consideran que es necesario involucrarse en procesos formativos que les ayuden a comprender las claves que explican las diferentes situaciones, con el propósito de poder motivar e implicar a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje como agentes activos, ayudarles a que aprendan a gestionar sus emociones, a convivir, a que decidan qué quieren estudiar, etc. En este sentido la formación constituye una pieza clave en la calidad y mejora de la educación, en la transformación y enriquecimiento de los contextos de aprendizajes, en la redefinición de las propuestas metodológicas hasta ahora empleadas, para afrontar la nueva realidad educativa con la que se encuentran cada año, en ser agentes de cambio, etc.

Con ello consideran que se desarrollaría una verdadera cultura colaborativa, cultura que repercute en un sentimiento de apoyo profesional y emocional, afrontando la labor docente de modo diferente e implicándose en los proyectos que desarrollan en los centros y en aquello que se ofrece al alumnado con responsabilidad. En el grupo focal n° 8, el equipo docente y los profesionales que trabajan en el proyecto Caixa Proinfancia por la tarde se coordinan y se apoyan,

logrando que sólo exista un único proyecto educativo, y así se vertebra toda la acción educativa en el centro. Para ello la comunicación, el diálogo y la coordinación es de vital relevancia. Consideran que hoy en día, cada vez es más necesario coordinarse y crear esa cultura colaborativa entre los profesionales en los centros educativos e implicarse activamente para afrontar la compleja tarea educativa. Esta coordinación y colegialidad no es solo necesaria para ofrecer respuestas más adecuadas a las necesidades del alumnado sino para que el profesorado pueda aprender con sus iguales a partir del diálogo, análisis compartido y sentirse respaldado emocionalmente.

A lo largo de este trabajo se ha podido apreciar cómo el profesorado realiza múltiples tareas y asumen diversas responsabilidades con el objeto de educar al alumnado. Según afirman están asumiendo permanentemente funciones de tutorización: priorizan el desarrollo personal y social del alumnado, orientan el proceso de aprendizaje a partir de la escucha atenta y tratan de ofrecer respuestas adecuadas tanto para atender las dificultades personales como educativas. También informan a las familias, y trabajan con ellas, para que se impliquen en la educación de sus hijos e hijas, además intentan modificar concepciones:

pues vamos a hacer esto con los padres para que ellos cambien y hagan esto y a fin de cuenta mi opinión es que nos cuesta mucho trabajo porque los padres si tienen ya su propia cultura que es difícil, mira, yo soy de los que opino que cualquiera de nosotros cambia en cualquier edad, que no podemos decir “no, yo es que soy así” yo soy contrario a eso, pero el barrio, el barrio es muy difícil modificar esa cultura. (E., G.F. n° 8, p. 2)

Condición de Estudiante

El alumnado para algunos de los grupos focales es más que una persona que acude a la institución para formarse, recibir una enseñanza. Se considera el protagonista de su propio aprendizaje, de ahí que las estrategias metodológicas que se proponen son, con frecuencia, activas como el aprendizaje basado en proyectos. El profesorado reconoce que los estudiantes disfrutan mucho más con este tipo de propuesta, tal como indica uno de los componentes del grupo focal n° 7:

para ellos es mejor trabajar por proyectos, a ellos les gusta mucho más, [...] juegan con los materiales, crean, confección, es más significativos para ellos. El conocimiento lo van poniendo en práctica en el momento que los aprenden, a parte de sus intereses también, que es lo que a ellos les interesa, sus inquietudes [...] no hay que estar sentado, se pueden mover, manipular, etc.. (E., G.F., n° 7, p. 3)

Según los docentes participantes en el estudio, los estudiantes son personas a la que se respeta, se tienen en cuenta sus intereses, sus inquietudes, tienen libertad para expresarse, se les escucha y se les incita a que hagan propuestas a partir de sus experiencia escolares, con el objeto de que estos aprendan a ser ciudadanos democráticos con valores.

El estudiante es un niño o niña que tiene sentimientos y lo manifiesta a través de la alegría o de la tristeza, pero ellos también pueden llegar a sentirse presionados, tanto por parte de la institución escolar, como por parte de las familias, por tanto, desde los centros educativos se cuida mucho y se está muy pendiente de su bienestar, especialmente en los centros que se sitúan en contextos desfavorecidos (grupos focales n1 8 y n° 9). Hay estudiantes que también están viviendo una situación familiar complicada y que tratan de comunicarlo o expresarlo a través del mal comportamiento, reclamando así más atención: “hay niños que tienen circunstancias difíciles en su vida y te están diciendo con su forma de actuar, con su llamada de atención, con su mal comportamiento que algo pasa” (E., G.F. n° 9, p. 5).

Currículum

En el G.F. nº 8, los profesionales conciben el currículum como un proyecto de trabajo abierto, flexible, dinámico, que debe tomar como referencia los intereses del alumnado, sus necesidades, sus experiencias vitales y el contexto en el que viven y se desenvuelven, en este sentido, dichos profesionales plantean trabajar el desarrollo integral y el bienestar de la persona, poniendo al alcance de su alumnado una serie de herramientas como habilidades, valores, conocimientos, emociones, etc. para poder lograrlo. Así adoptan decisiones consensuadas respecto a qué van a trabajar, cómo van a hacerlo y, por supuesto, como evaluar a su alumnado.

En esta línea, el currículum que se diseña y se desarrolla parte de las experiencias del alumnado, tal como se ha puesto de manifiesto en los grupos focales nº 7 y nº 8. Ahora bien, no es una cuestión fácil, puesto que entran en juego diferentes variables, entre ellas, el contexto. Los profesionales de dos de los grupos focales desarrollan su labor educativa en zonas en riesgo de exclusión social y la cultura existente en esos barrios influye de un modo muy concreto en los intereses, iniciativas y curiosidades del alumnado. Eso no exime al profesorado de seguir una línea de trabajo en la que se persigue la formación de un individuo que se emociona, piensa, reflexiona y participa con criterios en el ámbito en el que se encuentre. En este sentido, las metodologías que se adoptan en cada situación están tratando de mantener un equilibrio entre intereses, proyecto de educación diseñado en el centro y desarrollo integral. Los profesionales entienden que la metodología que utilicen determina el modo de trabajar la parte afectiva-emocional y la curricular, así como el modo de lograr los objetivos propuestos. De ahí que vayan tomando decisiones que afectan a los procedimientos y a las actividades de trabajo tal como se pone de manifiesto en la siguiente evidencia:

[...] estamos trabajando mucho por proyecto, intentando trabajar por proyecto, no está institucionalizado que todo sea proyecto, todo lo que se trabaje sea así, sino se está intentado cada año, que cada, si el primer año que empezamos cada trimestre tenía que haber un proyecto mínimo en cada asignatura, pues, que el siguiente año pues que ya hubiera dos por trimestre, que ya, que vayamos aumentando, vamos modificando, estamos la verdad que casi todo el profesorado se está metiendo mucho en cursos de formación, continuamente. (E., G.F. nº 8, p. 6)

Tal como se ha comprobado en los datos obtenidos, el profesorado aprovecha cualquier oportunidad para enganchar, motivar y emocionar al alumnado y trabajar los objetivos pretendidos, siendo muy importante, por tanto, conocer a los estudiantes y guiar su aprendizaje.

Sin embargo, el profesorado del grupo focal nº 7 manifiesta que no siempre es posible partir de los intereses del alumnado, aunque lo intenten, ya que se encuentran condicionados por los contenidos que tienen que trabajar en las aulas, así como por la elevada ratio en las mismas. Se enfrentan a un dilema, por un lado es necesario respetar las curiosidades del alumnado pero, por otro, se sienten presionados por los contenidos que tienen que trabajar en el curso escolar. Esta preocupación se hace patente en las siguientes palabras:

se intenta, se procura, lo que pasa que hay veces que no puedes ceñirte solamente al niño, sobre todo pienso yo que, es muy asequible la educación infantil partir de los intereses del niño, pero ahí se deriva los proyectos ¿no? cuando inicias un proyecto muchas veces lo inicias por los intereses que tienen la gran mayoría de los niños, en primaria puedes hacerlo también, pero también es más difícil. ¿Por qué? porque yo creo que, partir de los intereses del niño siempre cada día en la práctica diaria te conlleva que te desvíes también de los contenidos del currículum, ¿cuándo das esos

contenidos si tu solamente te centras...? puedes combinarlo, sí, pero a veces también es difícil combinar ambas cosas. (E., G.F. n° 7, p. 1)

Como se muestra con claridad, el profesorado del grupo focal n° 7 se siente presionado en Educación Primaria por el volumen de contenidos que tienen que abordar con el alumnado, y que está contemplado en la LOMCE (Ley orgánica de mejora de la calidad educativa, 2013). Esta decisión de trabajar el currículum atendiendo a los intereses del alumnado supone reorganizar los contenidos de otro modo, apostando por una propuesta más global, lo que conlleva una mayor implicación por parte del profesorado, así como repensar la gestión del tiempo de trabajo y la organización de los espacios del aula. El esfuerzo no solo afecta al docente, también incluye al estudiante. En las siguientes palabras se puede contemplar el dilema que se plantea el profesorado de este grupo focal.

Partiendo de la base de que con la LOMCE se nos ha ampliado el nivel de contenido, el tú coger y a la misma vez desarrollar las capacidades y habilidades del niño y no saltarse a la torera los contenidos es inviable, completamente inviable. Entonces, una de dos, o te saltas a la torera los contenidos y intentas como tú dices basar tu programación en los intereses del niño, que es mucho más complicado porque no solamente depende de que un tutor quiera realizarlo, depende de que el centro entero quiera realizarlo con lo cual es súper complicado. (E., G.F. n° 7, p. 1)

En definitiva, el profesorado participante en el estudio considera que es necesario, y mucho más enriquecedor, dedicar tiempo al desarrollo de habilidades y capacidades útiles para la vida cotidiana del estudiante, y no poner tanto peso en otro tipo de contenidos.

Expresión Emocional

El modo de manifestar las emociones según el profesorado es diverso, no existiendo un único modo de expresión emocional. La mayoría de los profesionales participantes en el estudio consideran que el alumnado es más libre, tiene menos reparos para expresar lo que sienten y lo verbalizan con menos problemas, puesto que no disponen de los recursos necesarios para autocontrolar sus emociones, son más espontáneos y expresivos:

son más espontáneos y expresivos, y claro, muchos más puros, no lo disimulan, no disfrazan una emoción de rabia, de indiferencia ¿no? Cuando está la rabia está la rabia...es que claro nosotros somos más complejos o culturalmente hemos, hemos tejido por ahí una serie de redes que nos hacen eso, que nos hacen distintos a los niños. (E., G.F. n° 8, p. 24)

El profesorado del grupo focal n° 8 considera que el alumnado de su centro, que como ya se ha comentado, está situado en un contexto de exclusión social, tiene un modo de expresar y verbalizar sus emociones que impacta. Son estudiantes que no saben reflejar adecuadamente lo que sienten, utilizan un lenguaje y unas manifestaciones a través de gestos y comportamientos que no muestran aquello que piensan y experimentan.

Yo veo gente, yo veo amigos que se quieren muchos, que tienen relaciones de amistad profunda eh, pero la forma de manifestarse es [...] darse dos hostias, de dos hostias y de día sí y de día a la semana, de acabar en broncas, de acabar en peleas, gente que probablemente tiene relación de amistad profunda, que se quieren y que matarían el uno por el otro, sin embargo no, no tienen esa experiencia de reflejar, de reflejar un amor de amistad, de reflejar ternura y todo eso. (E., G.F. n° 8, p. 3)

Es por ello que para el profesorado que se encuentra en las mismas condiciones que el grupo focal nº 8 es prioritario trabajar las manifestaciones y expresiones del alumnado desde la institución educativa.

Al indagar en estos grupos focales respecto a si existen diferencias entre el modo de expresar las emociones los adultos y los menores, consideran que realmente no existen diferencias, lo que difiere, claramente, es el modo de gestionar dichas emociones, puesto que los adultos las autocontrolan, siendo conscientes de que no siempre pueden manifestar aquello que piensan y sienten, por lo que la expresión emocional pierde frescura.

Según los participantes en el estudio, los adultos han aprendido a controlar y canalizar sus emociones, debido a que al estar socializados no las expresa de igual modo, porque consideran que no es políticamente correcto, pero los sentimientos de alegría, tristeza, indignación, etc. son los mismos, solo difiere del alumnado en el modo de expresarlo y de tomar conciencia de la situación.

El adulto cuando pasa la niñez ya es como que ya no podemos expresar nuestras emociones libremente ¿no?, entonces yo por ejemplo, muchas veces, digo yo “si yo pillara una rabieta como pillaba el niño a lo mejor estaría súper bien” y volvería otra vez, pero muchas veces como se supone que en la sociedad está mal visto que ya el adulto exprese sus emociones, pues entonces, de ciertas maneras ¿no?, como lo expresamos como cuando era niño” el niño libremente exprese sus emociones, es decir, pillaba una rabieta, ya está, de repente llora y de repente está riéndose, no sé, de repente, hace un minuto, como siempre para en el recreo te estabas peleando con el otro, pero te das media vuelta y ya está uno echándole el brazo al otro [...] yo creo que esa parte cuando somos adulto es totalmente diferente no lo sé. (E., G.F. nº 7, p. 19)

Discusión y Conclusiones

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que hay seguir trabajando en la educación emocional para que esta esté más presente en la Educación Primaria. Es evidente que los centros educativos a través de sus profesionales tienen el gran reto de “garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas” (Real Decreto, 126/2014 p. 19553). El profesorado participante en esta investigación es consciente de este principio al ser conocedor del currículo básico de la Educación Primaria y de los principios generales reflejados en el artículo 6 de este Real Decreto. Sin embargo, aunque esté contemplado en la legislación y el profesorado deba asumir, entre sus responsabilidades, el desarrollo de la dimensión afectiva, ya que uno de los objetivos de esta etapa es “desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás” (R.D. 126/2014, p. 19354), en líneas generales los docentes invierten más horas de trabajo en la dimensión cognitiva, resultados que coinciden con los obtenidos Sala y Abarca (2001). Con lo cual en las prácticas profesionales de los docentes la dimensión emocional y afectiva no siempre está igualmente representada en los proyectos que se trabajan con el alumnado en las aulas, es decir, en el currículum que se diseña, se desarrolla y evalúa, centrándose los esfuerzos en el trabajo de la cultura académica.

Todos los participantes en el estudio coinciden en que es fundamental que el alumnado acepte las diferencias de los otros, interiorice las normas sociales y establezca vínculos afectivos, lo cual supone hacer uso de habilidades sociales y de comunicación como la escucha, el diálogo, ponerse en el lugar del otro, etc. con el objeto de que el alumnado aprenda a convivir, a solucionar los posibles conflictos de forma dialogada y pacífica, modifique el modo habitual de resolver las

distintas situaciones provocadas por la disparidad de pareceres, datos que se corroboran por los obtenidos en los trabajos desarrollados por Aguaded y Pantoja (2015) y Bisquerra (2011).

En esta investigación no todos los centros participantes prestan atención a la identificación de las emociones experimentadas, la comprensión de los agentes causales y consecuencias de éstas para poder desarrollar estrategias de autorregulación emocional. Una vez más existe una coincidencia con el estudio de Sala y Abarca (2001) al observar que siguen estando ausentes estas estrategias en la Educación Primaria. Sin embargo, hay profesionales que sí trabajan en mayor o medida dichas estrategias, al entender que son herramientas que les permiten al alumnado controlar sus emociones, regular sus comportamientos y actitudes, su impulsividad, prevenir la violencia, los conflictos y convivir de otro modo, tanto en los centros educativos como en la sociedad. Estos resultados también pueden observarse en los estudios realizados por Bisquerra (2011), Merchán et al. (2014) y Filella-Guiu et al. (2014).

Es de resaltar cómo en los diferentes grupos focales se pone de manifiesto que la presencia de la educación emocional en las aulas depende de la buena voluntad del profesorado, de sus concepciones sobre el sentido de la escuela y del contexto en el que desarrollan su labor profesional. En las zonas más desfavorecidas el desarrollo de las competencias emocionales y, concretamente, de las relaciones interpersonales es una prioridad y se trabaja de modo transversal en todas las asignaturas, proyectos y espacios, puesto que es una condición necesaria y previa para abordar la dimensión intelectual/cognitiva. Es decir, en estos contextos no se pueden provocar procesos educativos si previamente no se crea un entorno de aprendizaje positivo, si no se aprende a establecer vínculos afectivos, si no se facilita la comunicación bidireccional y expresión en libertad, si el alumnado no es capaz de atender, escuchar, dialogar, gestionar sus emociones, respeta las normas acordadas, convivir, trabajar en equipo, etc. Con lo cual, las competencias emocionales, y específicamente, las relaciones interpersonales influyen decisivamente en los procesos educativos, cuestión que se confirma con el estudio realizado por Pedrera Rodríguez (2017). Los resultados que emergen del presente trabajo también coinciden con los obtenidos por Molero, Pantoja-Vallejo y Galiano (2017), puesto que la adquisición de conocimientos meramente académicos no es suficiente para alcanzar el éxito escolar, sino que hay que prestar especial atención a las implicaciones educativas de los aspectos emocionales.

En el presente estudio se ha evidenciado que el profesorado para responder a las exigencias de la escuela y educación del S. XXI (Cabello, Ruiz & Fernández-Berrocal, 2010), debe asumir un nuevo rol, centrado en guiar, acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, canalizar sus propias emociones y ayudar a su alumnado a gestionarlas, entre otras, y para ello es necesario que se forme en este sentido. Es necesario, por tanto, que la formación permanente del profesorado se focalice, en mayor medida, en su formación emocional, debido a que desarrollar las competencias emocionales es fundamental para alcanzar el bienestar emocional (Antoñanzas et al., 2014). En uno de los contextos se ha puesto de manifiesto que esta formación es necesaria y clave para ejercer adecuadamente su labor profesional, favorecer el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado y, por supuesto, ofrecerles una educación integral, cuestión corroborada por el trabajo desarrollado por Torrijos, Martín y Rodríguez (2018). Es de resaltar que formarse y profundizar en estrategias y competencias emocionales no solo favorece el bienestar personal del profesional, sino que además repercute en las relaciones interpersonales con el alumnado, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las funciones que desarrolla el docente, resultados que también se ponen de manifiesto en el trabajo de Pérez-Escoda, Filella, Soldevilla y Fondevilla (2013). Puesto que no se puede olvidar que las respuestas emocionales del docente influyen en las actitudes, los comportamientos y autoestima del alumnado, así como en la resolución de conflictos y mejora la convivencia en el aula. Es decir, el bienestar emocional del docente es necesario para lograr el

bienestar emocional del alumnado, coincidiendo con el estudio de Torrijos, Martín y Rodríguez (2018).

En definitiva, se puede afirmar que la escuela como institución educativa tiene como principal función posibilitar el desarrollo personal e integral del alumnado, poniéndoles a su alcance herramientas para que aprendan a relacionarse, convivir, tener criterios para decidir y construir su identidad personal y social. Para lograr este propósito los profesionales deben tener muy presente que el diseño y desarrollo de los procesos educativos están condicionados por los contextos de trabajo. De este modo, el currículum debe ser concebido como un proyecto abierto, dinámico, flexible que se adapta y diversifica para responder a las necesidades del alumnado con el que se trabaja, así como las condiciones socioculturales en el que se desarrolla la práctica profesional. Si se pretende incidir en las vidas del alumnado, y que la escuela repercuta más allá de lo meramente académico, es crucial proporcionarles al alumnado herramientas que les ayuden a comprender el mundo, a participar en la sociedad y a conocerse mejor a ellos mismos.

Se evidencia que el currículum vigente está más centrado, en términos generales, en la dimensión cognitiva quedando en un segundo lugar la dimensión afectiva, a pesar de que el profesorado reconoce la trascendencia de la educación emocional en la formación de sus estudiantes y, por supuesto, está contemplada en la actual legislación educativa (LOMCE, 2013). En el caso de los contextos en desventaja social el profesorado valora y trabaja el desarrollo de la competencia emocional para llegar a los estudiantes, conocerlos mejor, atender su diversidad, crear un buen clima de trabajo, gestionar un ambiente en el que el estudiante se sienta seguro y, posteriormente, abordar la dimensión intelectual. Ahora bien, el profesorado no está lo suficientemente preparado para afrontar la educación emocional de su alumnado, es decir, no se siente competente emocionalmente. Para ello, la formación constituye una de las claves para afrontar las múltiples responsabilidades y ofrecer una educación de calidad. Esta cualificación repercute en el bienestar del profesorado y en el de los/as estudiantes y que sus funciones estén menos centradas en la mera transmisión de conocimientos y más en acompañar, tutorizar, guiar, orientar, escuchar y establecer mejores relaciones con el alumnado, gestionar y canalizar las emociones, así como crear las mejores condiciones y escenarios de aprendizaje.

Referencias

- Abarca-Castillo, M., Marzo-Ruiz, L., & Sala-Roca, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 54(4), 505-518.
- Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En M. S. Jiménez (Coord.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 11-30). Madrid, España: Ministerio de Educación.
- Álvarez, J. (2002). Análisis descriptivo de los valores sentimiento y emoción en la formación del profesorado de la Universidad de Granada. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-13.
- Aguaded, M. C., & Pantoja, M. J. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 69-88.
- Aguayo-Muela, A., & Aguilar-Luzón, M.C. (2017). Principales resultados de investigación sobre inteligencia emocional en docentes españoles. *REIDOCREA*, 6(16), 170-193.
- Antoñanzas, J. L., Salavera, C., Teruel, P., Sisamón, C., Ginto, A., Anaya, A., & Barcelona, D. (2014). Emotional intelligence and personality in student teachers. *Procedia, Social and Behavioral Science*, 132, 492-496. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.342>

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Bilbao, España: Editoria Práxis.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Revista Padres y Maestros*, 357, 5-8.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XX1*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista Avances de Supervisión Educativa*, 16, 1-11. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13(1), 41-49. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- De Andres, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-123.
- Easterbrook, J.A. (1959). The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior. *Psychological Review*, 66, 183-201. <https://doi.org/10.1037/h0047707>
- Escobar, J., & Bonilla, F. I. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 19(1), 51-67. Recuperado de <https://palenque-de-egoya.webnode.es/files/200000286-47b1249946/Grupo%20focal.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Filella-Guiu, G., Agulló, M.J., Pérez-Escoda, N., & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147. <https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Ecuación*, 36(1), 1-24. <https://doi.org/10.15517/revdu.v36i1.455>
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona, España: Plaza & Janés.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103.
- Greenbaum, T. L. (1998). *The handbook for focus group research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ibáñez, J. (1991). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Santiago, Chile: Editorial Amerindia.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups. A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- LOE. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, BOE 106, 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

- LOGSE. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del sistema educativo*, BOE 238, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- LOMCE. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE 295, de 10 de diciembre de 2013, 1-64. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Martínez, C. (2009). *Consideraciones sobre inteligencia emocional*. La Habana, Cuba: Editorial científico-técnica.
- Merchán, I. M., Bermejo, M. L., & González, J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 91-99. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.30>
- Molero, D., Pantoja-Vallejo, A., & Galiano-Carrión, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos*, 20, 43-56. <https://doi.org/10.18172/con.2993>
- Palomera, R. (2008). Educando para la felicidad. En E. García-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 247-273). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Pedrería Rodríguez, M. I. (2017). *Competencias emocionales y rendimiento académico en centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- Pena, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 401-420.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- R.D. (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. BOE, 52, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222>
- Rey, L., & Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 104, 87-101.
- Sala, J., & Abarca, M. (2001). La educación emocional en el currículum. *Revista Teoría de la Educación*, 13, 209-232.
- Salovey, P. (1990). *Mood-induced self-focused attention*. Unpublished manuscript. Yale University.
- Salovey, P., & Sluyter, D. (Eds.) (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Sánchez, J. (2011). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterios. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.
- Sotil, A., Ecurra, L.M., Huertas, R., Rosas, M., Campos, E., & Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 55-65. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i2.3819>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Torrijos, P., Martín, J. F., & Rodríguez, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579-597.
- Vallés, A. (2008). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid, España: Pirámide.
- Vallés, A., & Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia, España: Promolibro.

Sobre los Autores

M^a Del Pilar Sepúlveda Ruíz

Universidad de Málaga

mdsepúlveda@uma.es

Profesora titular de la Universidad de Málaga (Dpto. de Didáctica y Organización Escolar).

Pertenece al grupo de investigación HUM-0311 denominado Innovación y Evaluación Educativa en Andalucía, dirigido por el Dr. D. Ángel I. Pérez Gómez. Los artículos publicados en las diferentes revistas han estado fundamentalmente centrados en la formación del profesorado y en el prácticum, preocupación central en mi trayectoria. Las líneas de actuales de investigación giran en torno a la evaluación, al desarrollo profesional de los docentes, al prácticum y la educación emocional.

<http://orcid.org/0000-0002-6829-7790>

M^a José Mayorga Fernández

Universidad de Málaga

mjmayorga@uma.es

Doctora en Pedagogía. Profesora titular de la Universidad de Málaga (Dpto. de Didáctica y Organización Escolar). Pertenece al grupo de investigación HUM-0311 denominado Innovación y Evaluación Educativa en Andalucía, dirigido por el Dr. D. Ángel I. Pérez Gómez. Las principales líneas de investigación son: La educación Infantil, la educación emocional, evaluación y formación docente, el prácticum, así como las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

<http://orcid.org/0000-0003-3749-1264>

Rocío Pascual Lacal

Universidad de Málaga

rociopascual@uma.es

Licenciada en Psicología, maestra en educación infantil y doctora por la Universidad de Málaga.

Profesora asociada del Dpto de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga.

Pertenece al grupo de investigación HUM 0205 denominado Educación Infantil y Formación de Educadores. Las principales líneas de investigación son: Educación Infantil, aprendizaje lector, inteligencia emocional y formación permanente.

<http://orcid.org/0000-0001-7963-8581>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 27 Número 94

19 de agosto 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel

DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra

Universidad de Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil