

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA INTELIGENCIA INTRA E INTER PERSONAL EN LAS AULAS

Teacher training and strategies to develop intra and interpersonal intelligence in classroom

Saenz-López Buñuel, P. ¹; Fernández-Ozcorta, E. J. ²; Almagro, B. J. ¹; De Las Heras Pérez, M. A. ¹

¹ Universidad de Huelva, Departamento de Didácticas Integradas.

² ESYDE Huelva (Grupo DOGESPORT).

Correspondencia:

Pedro Sáenz-López Buñuel
Universidad de Huelva, España.
E-mail: psaenz@uhu.es

Recibido: 18/11/2018
Aceptado: 27/01/2019

Resumen

El sistema educativo necesita adaptaciones constantes. Con frecuencia, profesorado y alumnado se quejan de la escasa motivación y poca utilidad de las competencias desarrolladas en clase. El componente socio-emocional requiere un interés especial en la etapa juvenil, por lo que es necesario que el sistema educativo atendiera esta demanda. Las evidencias científicas sobre los beneficios de la inteligencia emocional en el rendimiento académico y bienestar del alumnado son cada vez mayores, así como la exigencia formativa del profesorado. Este trabajo presenta un modelo educativo basado en la inteligencia emocional partiendo de la formación docente por su influencia en el clima del aula.

Palabras clave: Profesorado; inteligencia emocional; formación; clima aula; bienestar; emoción.

Abstract

The education system needs constant adaptations. Teachers and students complain often about the low motivation and the low utility of the competences developed in class. Socio-emotional component requires special attention in young people, so it is necessary educational system serves this demand. Scientific evidence about the benefits of emotional intelligence in the academic performance and well-being of the student is increasingly greater, as well as training needs of teachers. This article shows a educational model based on emotional intelligence starting with teacher training due to their influence in climate classroom.

Key words: Teacher; emotional intelligence; training; classroom climate; wellbeing; emotion.

Introducción

La educación actual ha evolucionado muy poco con relación a la velocidad que la sociedad cambia, con lo que su utilidad es cada vez menor (Punset Casals, 2010). Hoy, más que nunca, la sociedad demanda jóvenes con competencias socio-afectivas como la creatividad, el liderazgo, la resolución de problemas o el trabajo en equipo. Además, el estilo de vida hace necesario que, al menos en parte, el bienestar individual y social se aprenda en la escuela (Bisquerra, 2000). La excesiva influencia del racionalismo en la sociedad occidental ha dejado en un segundo plano la educación emocional que, como están demostrando neuro-científicos, educadores, médicos o psicólogos, es esencial en la sociedad actual para conseguir los citados retos (Davidson y Begley, 2012; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Forés y Ligoiz, 2009; Hardiman, 2012; Howard-Jones, 2011; Marina, 2016; Mora, 2013). En el presente artículo, se plantea cómo afrontar el reto al que se enfrenta la educación del siglo XXI que es el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado y en el aula, a través de una adecuada formación del profesorado en esta temática.

Situación actual de la Educación

El concepto de escuela actual nace en el siglo XIX en plena revolución industrial lo que conllevó numerosos beneficios sociales como la alfabetización o el acceso a la cultura. Punset Casals (2010) afirma que esto tuvo su sentido, aunque en la actualidad la sociedad y especialmente los jóvenes han cambiado mucho más rápidamente que la escuela y, por tanto, se necesita otro tipo de educación. Buena parte del profesorado y de la sociedad responsabiliza al alumnado por ser cada vez más rebelde, indisciplinado y con menos formación. Sin embargo, expertos como Gerver (2012) afirman que estamos ante la generación más sofisticada de todos los tiempos. Resulta paradójico que paralelamente a las quejas del profesorado, el alumnado se queja de lo aburridos que son los contenidos que les obligan a aprender y la metodología empleada por el profesorado (Sáenz-López y de las Heras, 2013). Como señala Cury (2010), en la actual sociedad del bienestar deberíamos tener la generación de jóvenes más felices y, sin embargo, son más inestables e insatisfechos. Según este autor, cada vez conocen más el mundo donde están a través de los medios tecnológicos y menos el mundo que son. El sistema educativo colabora muy poco en ayudar a este cambio de paradigma. Las aulas, la organización de los centros, las asignaturas, la obsesión por los contenidos o por la memoria han cambiado muy poco en el último siglo (Cury, 2010).

Desde muchos sectores educativos, se reclaman cambios en la educación como afirman los autores que se han ido citando. La sociedad actual necesita una educación más global, más flexible, más útil, en la que la persona sea más importante que el contenido.

Actualmente, los decretos y las programaciones están poniendo el foco en las competencias. En este sentido, González y Wagenaar (2003) realizaron el estudio "tunning" en el que se solicitó a los empleadores de titulados universitarios las competencias que demandaban de estos. El resultado mostró que, por encima de las competencias de conocimiento, se valoraban, en general, otras como la capacidad de trabajar en equipo, para organizar y planificar el tiempo, la iniciativa, la autonomía, la capacidad de resolver problemas, capacidad de aplicar conocimientos a la práctica, la comunicación oral y escrita, la responsabilidad social, el liderazgo, etc. La mayoría de estas competencias útiles que la sociedad demanda al sistema educativo son de carácter socio-emocional. Sin embargo, se puede afirmar que ha sido una oportunidad perdida, ya que, la actual ley de educación LOMCE plantea 7 competencias clave (Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa):

- Competencia en comunicación lingüística (CCL).
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT).
- Competencia digital (CD).
- Competencia para aprender a aprender (CPAA).
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE).
- Conciencia y expresiones culturales (CEC).
- Competencias sociales y cívicas (CSC).

Para explicar las razones de la oportunidad perdida, es el momento de recordar la teoría de las inteligencias múltiples desarrollada por Gardner (2001). Este autor, clasifica la capacidad de resolver problemas en 8 campos: ecológica, lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, kinestésica, intra e inter personal. Esta teoría explica el éxito o el fracaso que las personas pueden desarrollar a través de una o varias inteligencias. Albert Einstein llegó al máximo nivel en la lógico-matemática y Michael Jordan en la kinestésica. Siendo todas importantes, hay dos que son útiles para el 100% de la población, las que él denomina intra e interpersonal. Es decir, la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995), es la capacidad gestionar eficazmente nuestras emociones a través del auto-conocimiento, de cómo nos afectan lo que nos sucede, de cómo nos reponemos, de cómo nos motivamos por hacer cosas, de cómo comprendemos el comportamiento de otros o el grado de asertividad con el que nos comunicamos. ¿Cuántas de las 7 competencias clave de la LOMCE desarrollan explícitamente estas competencias socio-emocionales? Y sobre todo, ¿cómo se siguen desarrollando los climas en las aulas? ¿Qué nivel de lenguaje emocional existe? ¿Qué conocimiento práctico y qué recursos manejan los profesores y alumnos con relación a sus emociones? ¿Qué grado de control y de consciencia tienen los docentes sobre sus conductas? ¿Qué nivel de pasión y motivación hay en el profesorado y en el alumnado? ¿Se desarrolla en el currículum la empatía y asertividad? ¿Qué nivel de inquietud se plantea desde el sistema educativo en la búsqueda del bienestar personal y social en los jóvenes y en el profesorado? Más allá de las competencias, aparecen las asignaturas como eje vertebrador del currículum y la dedicación semanal de cada una. Es fácil identificar las materias en Primaria, Secundaria y Bachillerato con las 8 inteligencias múltiples de Gardner (2001). En un sencillo análisis, se comprueba que la inteligencia lógico-matemática y lingüística abarcan las asignaturas que más horas tienen en el currículum y que más importancia tienen en las pruebas de diagnóstico o las pruebas de acceso a la universidad. En un segundo bloque, estaría la inteligencia ecológica que se desarrolla a través de asignaturas de ciencias. Las asignaturas que menos importancia tienen en el sistema educativo se relacionan con la inteligencia kinestésica (educación física), musical (música) y espacial (artística o dibujo). Las inteligencias intra e inter personal no aparecen explícitamente en ninguna materia del currículum obligatorio. En esta línea, Serio, Jiménez, y Rosales (2010) reclaman la necesidad de explicitar competencias interpersonales de los docentes.

Tras estas reflexiones, se entiende por qué la inteligencia emocional es un tópico de creciente interés (Prieto, Ferrández, Ferrando, Sánchez y Bermejo, 2008), máxime cuando aparecen evidencias sobre la relación entre los problemas emocionales de los discentes, rendimiento escolar y salud mental (Riglin, Petrides, Frederickson y Rice, 2014). Es fácil coincidir con Punset Casals (2010) en que la educación de nuestras emociones es el reto educativo del siglo XXI.

Justificación del reto educativo

Tradicionalmente se ha pensado que las decisiones acertadas provenían de separar las emociones de la razón. Sin embargo, autores como Damasio (2001) han demostrado que las emociones son también responsables de nuestras decisiones inteligentes. Este neurocirujano, autor del libro “El error de Descartes”, considera que el racionalismo occidental es el responsable de la separación abismal entre la razón y la emoción. Lo ejemplifica en la Medicina, que solo se ha dedicado a los conocimientos *racionales* olvidando las emociones y su potente efecto sobre la salud. Sólo se atiende a lo demostrado empíricamente, ignorando e incluso despreciando otros conocimientos porque faltan evidencias científicas. Robinson (2009) lo ilustra en la educación, en la que, como ya se ha mencionado, se da mucha más importancia a las asignaturas racionales (Matemáticas o Lengua) que otras más *emocionales* (Música, Artística o Educación Física), ya que las verdaderamente emocionales, no existen (Educación Intrapersonal o Empatía). Es más, las asignaturas de menos estatus en el sistema educativo (Música, Artística o Educación Física), tratan de compensar su *importancia* desarrollando contenidos “racionales” hasta el punto que algunos docentes hacen exámenes o trabajos escritos. Estas asignaturas, siguiendo a Gardner (2001), desarrollan maravillosas y útiles inteligencias (musical, espacial o kinestésica) que aportan extraordinarias competencias y estimulan el cerebro sin necesidad de recurrir a la inteligencia racional, suficientemente desarrollada en otras asignaturas.

Estas reflexiones están avaladas, entre otras, por las aportaciones que se están divulgando desde la neurociencia. Ejemplificando con la Educación Física, además de los beneficios sobre el organismo (Martínez-López, Grao-Cruces, Moral-García y de la Torre, 2013), Ratey (2008) afirma que cada día hay más evidencias de cómo el ejercicio contribuye a estimular el cerebro aumentando el rendimiento académico. Bilbao (2013) afirma que las neuronas son devoradoras de oxígeno, por lo que el cerebro necesita un corazón fuerte y unas arterias en perfecto estado para funcionar a pleno rendimiento. Por esta razón, este autor confirma que el ejercicio aeróbico moderado realizado regularmente es un factor de primer nivel para evitar el deterioro del cerebro, la muerte neuronal y otras alteraciones asociadas al envejecimiento. La relación del ejercicio físico con el cerebro va más allá del aporte de oxígeno. Punset Bannel (2012) describe un estudio en el que solo por caminar 20 minutos diarios, una muestra de niños aumentó su rendimiento académico un 15 %. Por su parte, Carlson et al. (2015) demostraron que los maestros que implementaron pausas de actividad física en el aula dentro de la jornada lectiva, producían una mejora del comportamiento del alumnado, con un menor número de estudiantes carentes de motivación. La causa de este tipo de estudios puede deberse a que el ejercicio físico estimula la producción de la proteína BDNF, responsable de estimular la memoria o la toma de decisiones inteligentes (Ding, Ying, y Gómez-Pinilla, 2011). Brem, Ran y Pascual-Leone (2013) comentan que el ejercicio físico activa zonas cerebrales que permiten tener mayor control inhibitorio, mayor capacidad de resistir tentaciones, mayor capacidad de tomar decisiones a su tiempo, en lugar de aceleradamente. Es decir, realizar unos 20 minutos de actividad física aeróbica diariamente modifica nuestro cerebro en una forma beneficiosa. Wolper y Landy (2012) concluyen que la única razón por la que tenemos cerebro es el movimiento, por lo que la coordinación motriz es estimulante para el desarrollo cerebral hasta el punto de influir en la toma de decisiones.

Con estos datos, se plantean preguntas evidentes como ¿por qué la educación física tiene menos horas y estatus que otras asignaturas? O, ¿por qué el sistema educativo se cierra a las evidencias científicas sobre cómo estimular el cerebro? Estas mismas preguntas se harían con relación al desarrollo de la inteligencia musical o espacial (artística) ya que también estimulan el cerebro aportando beneficios saludables y cognitivos (Punset Casals, 2010). Por tanto, hay suficientes argumentos para reclamar competencias de cada inteligencia en los decretos educativos, así como desarrollar en igualdad de condiciones cuantitativas (en número de horas) y cualitativas (en importancia y especificidad) cada una de las inteligencias múltiples de Gardner (2001), como primer paso del cambio en el modelo educativo. En esta línea argumental, es una evidencia y un error la ausencia de la inteligencia emocional (intra e inter-personal). Goleman (1995) cita numerosos estudios que demuestran que el coeficiente intelectual predice a lo sumo el 20% de los factores determinantes del éxito personal y profesional. El 80% son otras características como: la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, la perseverancia a pesar de las frustraciones, el control de los impulsos, la regulación de nuestro estado de ánimo, o la capacidad de empatizar y confiar en los demás. Este autor cita estudios que correlacionan positivamente la percepción de inteligencia emocional con el rendimiento académico.

Becker (2014), basándose en la teoría del crossover formulada por Hartel y Page (2009), que consiste en la creencia de que las emociones pueden ser provocadas directa o indirectamente a partir de las emociones de los demás, llega a demostrar en su estudio cómo los profesores pueden influir en las emociones de los estudiantes en clase.

La causa principal de esta situación, ya comentada anteriormente, es la excesiva importancia que se ha dado al racionalismo (Damasio, 2001). Como reflejo del modelo de sociedad, el sistema educativo se desarrolla centrándose en el conocimiento. Desde este paradigma, el estatus y el concepto de inteligencia lo da la cantidad de datos teóricos capaces de memorizar. Esto explica el abusivo uso de exámenes cuando está ampliamente demostrada su ineficacia (Shank, 2013) o hacer un temario teórico de cualquier materia, aunque sea claramente práctica. ¿Qué pasaría si se cambiara el foco? ¿Cómo sería el sistema educativo si el centro fuera la salud? Si como sociedad, se demandara formar jóvenes más saludables ¿serían igual los centros educativos, las materias, el currículum, la formación del profesorado o el horario? ¿Y si el centro de atención fuera hacer ciudadanos más felices? ¿Cómo sería el sistema educativo? ¿Y si el objetivo principal fuera la creatividad? ¿Se seguiría haciendo lo mismo que se ha hecho en los últimos 100 años? Cualquier docente comprometido con la educación estaría abierto a reflexionar sobre éstas y otras preguntas con el objetivo de cambiar el paradigma en la educación del siglo XXI.

Como comenta Cury (2010), actualmente, en la escuela se obstruye la inteligencia con un mal uso de la memoria como depósito de datos de dudosa utilidad. En lugar de considerar a los jóvenes como seres emocio-rationales, se educa como si fueran mini-ordenadores que acumulan y repiten datos, la mayoría inútiles, que al poco tiempo se olvidan. El sistema educativo se dedica a informar a los jóvenes sin preguntar sus intereses, en lugar de formar su personalidad estimulando el desarrollo de las funciones más importantes de la inteligencia como: reconocer estados de ánimo, pensar antes de reaccionar, hablar sin herir, escuchar sin juzgar, observar sin despreciar, entender a los demás, trabajar en equipo, resolver dilemas cotidianos, tener espíritu emprendedor, etc. Es decir, desarrollar su inteligencia emocional. Existen evidencias de los beneficios al aplicar programas de desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007; Jennings y Greenberg, 2009; Saiz, 2010). El reto del siglo XXI es educar emocionando.

Llegados a este punto, habría que plantearse cuál es la formación específica del profesorado en la aplicación de la inteligencia emocional en el aula, como primer paso de este cambio educativo. Tras estas reflexiones argumentando la necesidad de la educación emocional, el presente trabajo pretende establecer algunas pautas que podrían incluirse en la formación del profesorado de todos los niveles educativos con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conocimiento del profesorado sobre motivación e inteligencia emocional

Cada vez más investigaciones avalan la importancia que la inteligencia emocional tiene en el rendimiento académico del alumnado (Brackett, Mayer, y Warner, 2004; Cadman y Brewer, 2001; Durlak, et al., 2011; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b; Fredrickson, 2001; Jennings y Greenberg, 2009; Marín, Teruel y Bueno, 2006; Prieto et al., 2008). Sin embargo, estos datos contrastan con la escasa formación del profesorado en esta temática. La presencia explícita en los planes de estudios es prácticamente nula. La formación inicial y permanente del profesorado presenta carencias en estas competencias (Fernández-Berrocal, Extremera y Palomero, 2008). De hecho, los formadores de formadores tienen poca formación y en algunos casos escasa sensibilidad. A la educación del siglo XXI le sobran conocimientos inútiles (Shank, 2013) y le falta más interés en aspectos socio-emocionales que humanicen las aulas y que ofrezcan competencias más útiles (Punset Casals, 2010). Como afirma Cury (2010), maestros y alumnos conviven durante años en las aulas y, en la mayoría de los casos, son extraños entre sí. Los alumnos aprenden a trabajar con hechos lógicos, pero desconocen cómo afrontar fracasos y errores; aprenden a resolver problemas matemáticos, aunque ignoran cómo resolver problemas existenciales, emocionales.

Por otra parte, existen evidencias de la influencia del docente en el clima de aula (Nicholls, 1989), en la motivación del alumnado (Gutiérrez y Escartí, 2006) o en la mejora de las propias competencias emocionales (Fontana y Ávila, 2015). En este sentido, el papel que juega el profesorado es importante a la hora de fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado a través del clima y de sus conductas. Por tanto, el primer paso es el desarrollo personal del docente en competencias emocionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a). Un profesorado paciente, sonriente, consciente de sus emociones y del clima que genera su comportamiento, que diga lo siento cuando se equivoca, que entienda al alumnado como entendería a sus hijos o que hable sin juzgar y con asertividad, estará desarrollando, inconscientemente, competencias emocionales en el alumnado. Es importante asumir que este es un proceso que dura toda la vida, en el que lo importante es el proceso y la consciencia de los errores y los medios que se emplean para mejorar. Paralelamente, el profesorado necesita ir formándose en estrategias y recursos para emplear en el aula.

En base a trabajos de investigación anteriores (Fernández-Ozcorta, Almagro, y Sáenz-López, 2016; Sáenz-López y de las Heras, 2013) y a la literatura consultada durante el proceso, se han organizado una serie de estrategias para mejorar las competencias emocionales del profesorado y del alumnado como primer paso de este cambio de paradigma educativo.

Estrategias para gestionar la Inteligencia Emocional en el aula

Siguiendo a Gardner (2001), se han dividido las competencias emocionales en intra e inter-personales. A continuación, se presentan ejemplos para desarrollarlas tanto en el profesorado como en el alumno, recordando que el primer paso es la formación del docente como eje vertebrador del clima del aula.

Estrategias para aumentar la inteligencia emocional intrapersonal

Para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, el modelo de Salovey y Mayer (1990) aporta un desglose en diferentes niveles competenciales, en los cuales se progresa en función a la habilidad de la persona en manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. La segmentación competencial secuencial que realizaron los autores fue: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.

Atención emocional

A grandes rasgos se concreta en la conciencia que tiene la persona sobre sus emociones, tanto positivas como negativas. Es decir, la atención emocional es la capacidad para reconocer los sentimientos y emociones, además de comprender su significado. El profesorado es responsable de mantener cierta sintonía con las emociones e inquietudes de las personas que lidera. El docente puede ayudar a que los participantes tomen conciencia de las emociones experimentadas en las aulas. Para ello es esencial que se emplee un vocabulario emocional y expresiones adaptadas al contexto cultural de los participantes, empleando nombres para describir las emociones para que todos las reconozcan y entiendan. Por otra parte, es importante estar atento al estado emocional que se introduce en los mensajes. El vocabulario o el tono nos aporta mucha información sobre qué está sintiendo y cómo se encuentra el alumnado. En esta valoración es necesario que el docente se la haga a sí mismo, grabando algunas clases en audio y escuchándolas con la mente abierta.

Entre otras recomendaciones para mejorar la atención emocional en el aula, se destacan:

- Hacer que los participantes describan sus experiencias emocionales en el aula, tanto actuales como pasadas, tanto positivas como negativas.
- Introducir sesiones de relajación (ej., respiración, *mindfulness*, masajes o yoga) para que dispongan de un tiempo de autoconocimiento.
- Al finalizar la sesión, hacer una reunión grupal y preguntar sobre cómo se han sentido y agradecer su participación.
- Ayudar a realizar una evaluación de las emociones que les sugiere la asignatura. Para ello, es necesario entender las emociones experimentadas cuando surge un acontecimiento cualquiera. Siguiendo a Roseman y Smith (2001), dicho acontecimiento se puede evaluar con tres pasos. El primero, determinar si ha sido placentero o displacentero. En segundo, la autorrelevancia, es decir, cómo se percibe que ese acontecimiento afecta a nuestros objetivos, ya sea de forma positiva o negativa. Por último, la capacidad de control que tenemos sobre los acontecimientos. El modelo de evaluación expuesto es el que determinará la emoción experimentada. Por ejemplo, si una situación la evaluamos como displacentera, importante y causada por otras personas, nos provocará ira.
- Lavega, Filella, Agulló, Soldevilla y March (2011) tienen una línea de investigación sobre las emociones percibidas por el alumnado en función del tipo de actividad físico-deportiva que resulta útil para el profesorado de este campo y es adaptable a otras materias.

Claridad emocional

La claridad explica la facultad de conocer y entender las emociones, ofreciendo la posibilidad de diferenciar entre ellas, comprendiendo cómo evolucionan y se integran en nuestro pensamiento. El docente puede ayudar a buscar la destreza y potenciarla a través del lenguaje emocional positivo, evitando dejarse convencer por el concepto negativo que una gran mayoría de jóvenes muestran sobre sí mismos. Sin embargo, tampoco se ha de caer en el error de presentar metas

inalcanzables. Éstas necesitan ser progresivas y alcanzables. Basar el proceso de enseñanza sobre las fortalezas, sobre lo bien hecho, en lugar de sobre las debilidades, lo mal hecho o lo que falta por aprender, es un cambio metodológico muy significativo y con gran impacto en el aprendizaje, en la autoestima y en el fomento de emociones positivas.

Es interesante concienciar al alumnado que el aprendizaje de cualquier destreza o habilidad pasa por un proceso de ensayo-error. El error o las equivocaciones son esenciales en el proceso de aprendizaje, ya que obligan al cerebro a reorientar y renegociar nuestras capacidades.

A continuación, se exponen algunos ejemplos prácticos para desarrollar la claridad emocional:

- Diseñar tareas que pongan en juego diferentes emociones como la alegría (ej., juegos), la ira (ej., debates), el miedo (e.g, retos).
- Recordarles que del error se aprende y que cuanto más se practique aumentan las posibilidades de llegar al éxito.
- Usar la reflexión tras un examen o tarea para que valoren las diferentes emociones experimentadas durante ese tiempo. Buscar las fortalezas, los aprendizajes bien hechos.
- Reflexionar sobre los errores sucedidos y hacer propuestas de mejora.
- Se puede disminuir el riesgo de producirse conductas disruptivas cuando verbalizamos expectativas positivas sobre el grupo o sobre alumnos determinados. El alumno suele responder a las expectativas que reflejamos de ellos. Por ejemplo: “gracias por ayudarme”; “te esforzaste mucho”; “vas progresando”; “sois geniales”; “da gusto”.

Reparación emocional

Es la capacidad de regular y controlar las emociones positivas y negativas. El apoyo del docente en este sentido es, entre otras cosas, facilitar la tarea de pensar y aplicar estrategias que eviten la aparición de emociones negativas, así como el entrenamiento de nuestra actitud ante determinados problemas. Se puede ayudar a reflexionar sobre la variedad de creencias, comportamientos y respuestas emocionales ante las mismas situaciones (Seligman, 2007). Enseñar el método de exploración de alternativas puede ser una estrategia válida para aprender a alejarse emocionalmente de las situaciones, pensamientos o personas que provocan malestar. Éste presenta diferentes etapas: a) identificar el problema; b) buscar tranquilarme; c) valorar más racionalmente la importancia del problema; d) dedicar el mínimo tiempo necesario para plantear posibles soluciones o alternativas al problema; y e) eliminar el malestar que puede causar el problema a través de diferentes estrategias (ej., botiquín emocional de Sáenz-López y Díaz, 2012). La práctica de actividad física, poner música o pensar en cosas positivas generan endorfinas suficientes para superar la emoción negativa que haya aparecido.

En relación a lo anterior, las mujeres y los hombres tienen comportamientos diferentes en cuanto a la aproximación a una situación dada. Mientras que la mujer es más analítica y reflexiva, el hombre es más pragmático (Seligman, 2007). Estas características ayudan al docente a comprender al alumnado y, en su caso, establecer estrategias más adecuadas.

Por otra parte, se ha de evitar incurrir en el error de provocar el miedo y los sentimientos de culpa para modificar los comportamientos. El miedo puede hacer que las personas se protejan del fracaso y sus consecuencias empleando atribuciones externas para tratar de ocultar la propia incompetencia. El victimismo es una de las peores decisiones emocionales. Es mejor emplear el optimismo. Los políticos que presentan mensajes optimistas y aparentan serlos, tienen más posibilidades de ganar elecciones (Seligman, 2007). La idea que popularizó Obama, en la campaña primaria presidencial de 2008, “*Yes we can*” (Sí podemos) hizo a sus electores confiar en él y en sus políticas. Otro ejemplo de mensaje positivo es el «*Just do it*» (sólo hazlo), de una conocida marca deportiva, que lleva más de 25 años en su publicidad. Una de las razones por las que funciona este tipo de mensaje es porque el sistema límbico se impone a nuestro neocórtex. Es decir, nuestros sentimientos y emociones se imponen a la lógica y a la razón (LeDoux, 1999). Por esta razón, el docente necesita entrenarse en transmitir que “es posible”, en cada sesión, en cada mensaje, ya que es útil transmitir mensajes positivos y optimistas.

Otra recomendación importante es hacer ver lo apasionante del camino a recorrer para lograr las metas propuestas y asumir la responsabilidad que ello conlleva. Disfrutar del camino y no sólo del resultado ya que, como afirma Punset Casals (2010), la felicidad está en el proceso del hecho, a veces más que en el hecho. Un ejemplo claro son los viajes, pues en la

organización se disfruta tanto como en el momento. Esta idea es aplicable a la educación, ya que el proceso de aprender podría plantearse como satisfactorio y motivante por encima del aprendizaje propiamente.

A modo de ejemplos prácticos, se destacan los siguientes:

- Cuando se produzca una situación conflictiva, independientemente si va encauzada hacia al aprendizaje, el primer paso es que el docente se tranquilice y muestre templanza. El segundo paso es tranquilizar a los afectados antes de cualquier tipo de intervención. El tercer paso es preguntar por sus emociones y por las de la otra persona. La resolución colectiva de conflictos es una estrategia útil.
- El conflicto es una oportunidad de aprendizaje, por tanto, son bienvenidos. Es una oportunidad de conocerse y de practicar la empatía.
- Rememorar los contenidos y tareas que se han tratado en sesiones anteriores, ayudando a su vez a relacionarlos con los que se van a trabajar, puede ofrecer la oportunidad a los alumnos para superar los conflictos y problemas que puedan surgir durante la sesión.
- Conocer las situaciones que causan malestar (especialmente en clase) para entrenar la competencia de evitar que aparezca la emoción negativa.
- Mostrar mayor sensibilidad a los contenidos que presentan mayor dificultad para su asimilación.
- Botiquín emocional ante pensamientos negativos (Sáenz-López y Díaz, 2012). Ante una emoción que me produzca malestar, tener recursos para provocar bienestar. Por ejemplo: la música, bailar, jugar, deporte, fotos o vídeos, animales, proyectos...
- En los momentos de mayor fatiga o cansancio físico emplear frases motivadoras o música estimulante.
- Practicar juegos de control emocional como el de hacer reír o hacer cosquillas.
- Procurar que rememoren alguna experiencia positiva que les haya sucedido en ese día, que simplemente les haya hecho sentir bien.
- Que expliquen cuales son las estrategias que emplean cuando aparecen sentimientos que les perjudiquen, para calmar o apaciguar su estado de ánimo.
- La práctica de actividad física es una de las mejores estrategias para cambiar el estado de ánimo.

Estrategias para aumentar la inteligencia emocional interpersonal

Las emociones están sujetas a la evaluación que hace la persona de su desempeño emocional en diferentes escenarios de interacción social. Goleman (1995) enuncia que la inteligencia emocional responde a dos áreas: el yo o competencias personales y los demás o competencias sociales. En este sentido, Bisquerra y Pérez (2007) muestran la importancia que cobra esta competencia emocional que se desarrolla a través de la relación entre la persona y el contexto social. Por otra parte, la evaluación que hacen los demás sobre nosotros, nos ayuda a tener un mejor y mayor conocimiento de nosotros mismos (Goleman, 1995). Además, el apoyo social es un factor esencial para evitar el desarrollo de enfermedades, tanto físicas como psicológicas (Seligman, 2007). Bisquerra y Pérez (2007) resumen esta inteligencia como la capacidad para mantener buenas relaciones y saludables con otras personas. La responsabilidad del docente es grande en este sentido, ya que está en su mano desarrollar estrategias que favorezcan la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

Por tanto, la principal estrategia es la actitud del docente, ya que es un ejemplo para los participantes, siendo importante su formación en inteligencia social y emocional y mostrarla en todas sus interacciones con los participantes. Esta capacidad integra diferentes competencias como asertividad, empatía, cortesía, escuchar con atención, autoridad desde la credibilidad o habilidades de comunicación. Esta actitud se basa en pequeños detalles como el saludo que hacemos a las personas que acuden a nuestras clases, la forma de mirarlos y comunicarnos con ellos durante la actividad, los tonos, la forma de resolver conflictos, etc. Todos los seres humanos necesitan recibir atención, respeto, afecto y reconocimiento y esto es especialmente valorado y útil si viene del docente. El papel de éste es el de líder, el de gestor de un grupo que quiere ayudar, aprender,

compartir y sentirse bien. Por tanto, es importante tener sintonía con las emociones e intereses del alumnado. En este sentido, es importante prestar atención al lenguaje no verbal, verbal y paraverbal (ej., gesticulación, tono, entonación, vocabulario o expresiones). Para ello se tendrán en cuenta los componentes básicos que se suceden durante la comunicación: a) características de la persona/as con la/s que se interactúa; b) el mensaje y su contenido; c) el canal de comunicación; y d) los aspectos contextuales donde se produce. Es útil para el docente conocer que las chicas puntúan más alto en relaciones interpersonales (Prieto et al., 2008).

El lenguaje empleado es más impactante si es positivo y motivador. Fijando la atención sobre los aspectos positivos, en el esfuerzo, los progresos y contribuciones. Además, se pueden comentar, de forma tranquila y respetuosa, las limitaciones e imperfecciones que se detecten, los errores que cometen y orientarlos sobre cómo superarlos. Estas situaciones se presentan como situaciones de aprendizaje en las que se entrena a aceptar la frustración. Con naturalidad, se transmitirá que los errores son una oportunidad única para aprender.

A continuación, se exponen algunos ejemplos prácticos:

- En la organización de las actividades, sería recomendable que la disposición de los participantes les permitiera tener un contacto visual entre ellos y con el docente. Con ello, se pretende promover un clima de participación e interacción. Es interesante que la organización de las aulas sea flexible y variable. El trabajo en grupos, por ejemplo, se facilita si se organiza el mobiliario del aula en función de las necesidades.
- Comenzar cada día preguntando cómo se sienten y aprovechar sus comentarios para reflexionar.
- Cada vez que nos dirijamos a algún alumno hacerlo por su nombre o cómo ellos prefieren que se les llame. Comenzar el curso con pegatinas o cartelitos que identifiquen cómo desean ser llamados es un buen recurso.
- Tras una breve conclusión que realice el docente sobre la sesión, éste les pedirá a los alumnos que reflejen su satisfacción sobre la sesión y cómo se sienten después de su realización. También preguntar con quién se siente bien y por qué.
- Intentar que exista cierto tiempo de esparcimiento para dar la oportunidad a que el grupo se socialice. Por ejemplo, y en la medida de lo posible, dejar los primeros minutos para fomentar la relación abierta y sin barreras de los participantes.
- Cada vez que sea posible, desarrollar tareas que impliquen al trabajo en equipo o cooperativo. Con él se logra construir una identidad de equipo y un ambiente distendido donde se generan vínculos afectivos entre los participantes a través de la búsqueda de una solución de forma compartida.
- Estar presente y disponible. Disponer de alguna vía de comunicación, fuera de las clases propiamente dichas, en las que los participantes puedan expresar sus emociones con respecto a la actividad que se desarrolla.
- La presentación de tareas será atractiva y acompañada de un lenguaje corporal que lo refuerce. En ciertas tareas, en las que se sepa que algún alumno pueda participar, se pedirá que sea él el que la realice. Este rol principal rotará entre todos los participantes para que todos tengan la oportunidad de demostrar su capacidad.
- Preguntar qué han hecho altruistamente en la sesión.
- Los alumnos necesitan sentirse protagonistas en la sesión.

Para mejorar las relaciones con el alumnado, es necesario practicar escucha activa. Para ello, es recomendable:

- a) Dedicar un tiempo diario en exclusiva a escuchar a los participantes. Durante este tiempo es mejor evitar hacer otras cosas, es recomendable mirar atentamente manteniendo un contacto visual con ellos y mostrar una actitud de interés, sin juzgar.
- b) Permitir hablar sin interrumpir hasta que concluyan su exposición sobre el tema.
- c) Evitar la crítica u opinión sobre lo que se ha escuchado.
- d) Tras escuchar el problema de forma completa repetir la última idea que ha expresado y preguntar u opinar desde «su percepción» del suceso o hecho. Si se torna hacia un bucle negativo sin solución aparente, cambiar de conversación hacia algo que sea positivo y cercano para la persona.

Cuando existan comportamientos que interfieran en el desarrollo normal de la sesión, es recomendable evitar prestar atención de forma automática como reacción de la misma. Es necesario analizar la gravedad de la misma ya que es peligroso que el participante asocie la atención del docente a conductas disruptivas. Además, se da una oportunidad al alumnado de que recapacite sobre actuación de forma autónoma. Cualquier conducta que genere problemas es una oportunidad de reflexión y de aprendizaje individual y colectivo.

Como ejemplos prácticos, se citan los siguientes:

- Preguntar por sus sentimientos. En este sentido hacer que los describan de la forma más clara posible.
- Un buen ejemplo para iniciar una escucha activa puede ser «Parece que te sientes... porque...».

El proceso de escucha activa y comprensión es diferente con estar de acuerdo con el mensaje que se nos transmite o lo que demanden. Cuando se perciba que hay algo que inquieta a alguno de los participantes o al grupo, es interesante transmitir en el mensaje el nombre de la emoción que puedan estar experimentando. La comunicación será clara evitando herir con las palabras o tonos: habla sin herir, escucha sin juzgar y observa sin despreciar.

Conclusiones

En el presente trabajo, se destaca la necesidad de la formación del profesorado en competencias emocionales y motivacionales. La literatura científica señala la existencia de lagunas formativas en estas temáticas que contrasta con la importancia que investigaciones de diferentes campos están demostrando tanto en la mejora del rendimiento académico como en aspectos relacionados con el bienestar docente y del alumnado. Se ha pretendido presentar estrategias fundamentales en la formación docente para educar de forma más eficiente y humana. Esta nueva realidad requiere una revisión de la formación del profesorado en todos los niveles educativos, ya que precisan de una formación específica que les permita transformar los climas de las aulas y las percepciones hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este desarrollo en competencias y estrategias emocionales repercutirá en el clima del aula de forma positiva y finalmente en los aprendizajes y en el bienestar del alumnado y del profesorado.

Extended Summary

Society changes faster than education. Students have access to a huge amount of information through social networks. Teachers go on teaching through traditional ways. Teachers and students complain about the low motivation and the low utility of the competences developed in class. Definitely, the education system needs to change. In this work, the aim is to present the challenge that education faces in the 21st century: to educate and thrill. Educational programs and laws describe skills and abilities, but forget the socio-emotional component at all levels at a time when young people need it. The Multiple Intelligences by Howard Gardner is a good example. There are 8: musical-rhythmic, visual-spatial, verbal-linguistic, logical-mathematical, bodily-kinesthetic, naturalistic, interpersonal and intrapersonal. It is easy to check how important is each one in the educational system. For instance, Mathematics (logical-mathematical intelligence) have usually many hours a week in primary and secondary school. Physical Education (bodily-kinesthetic intelligence) only has one or two hours. The worst news is that interpersonal and intrapersonal intelligence has no topic to be developed in the educational system. This fact contrasts with scientific evidence about the benefits of emotional intelligence in academic performance and well-being of students. Teachers have little training and in some cases little sensitivity about the need to acquire socio-emotional abilities. So, the first step is teacher training. The personal development of the teacher is considered due to the influence it has on the classroom climate. In parallel, teachers need training in emotional strategies for using in the classroom. For the development of intrapersonal intelligence, the model of Salovey and Mayer (1990) provides a breakdown in different levels of competence, in which progress is made according to the ability of the person to manage feelings and emotions, discriminate between them and use this knowledge to direct one's thoughts and actions. The sequential competence segmentation performed by the authors was: emotional attention, emotional clarity and emotional repair.

To increase interpersonal emotional intelligence, Bisquerra and Pérez (2007) analyze the importance of this competence that develops through the relationship between the person and the social context. The evaluation that others make about us helps us to have a better and greater knowledge of ourselves (Goleman, 1995). Bisquerra and Pérez (2007) summarize this intelligence as the ability to maintain good and healthy relationships with other people. The responsibility of the teacher is great in this sense, since it is in his hand to develop strategies that favor effective communication, respect, pro-social attitudes, assertiveness, etc. Therefore, the main strategy is the attitude of the teacher, since it is an example for the student.

In conclusion, the need for teacher training in emotional and motivational competencies is highlighted. The scientific literature points out the existence of training lacks in these issues that contrasts with the importance that research from different fields is demonstrating both in the improvement of academic performance and in aspects related to the educational and student welfare. It has been tried to present fundamental strategies in the teacher training to educate in a more efficient and human way. This new reality requires a revision of teacher training at all educational levels, since they require specific training that allows them to transform classroom climates and perceptions towards teaching-learning processes. This development in competences and emotional strategies will have positive influence in the classroom climate and finally in the learning and in the welfare of the students and the teaching staff.

Referencias

- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., y Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions e an experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Bilbao, A. (2013). *Cuida tu cerebro... y mejora tu vida*. Barcelona: Plataforma.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.
- Brem, A.K., Ran, K. y Pascual-Leone, A. (2013). Learning and memory. En M.J. Aminoff, F. Boller y D.F. Swabb (Coords.), *Handbook of clinical neurology*, 116. (pp. 693-737). Amsterdam: Elsevier. doi: 10.1016/B978-0-444-53497-2.00055-3
- Cadman, C. y Brewer, J. (2001). Emotional intelligence: a vital prerequisite for recruitment in nursing. *Journal of Nursing Management*, 9(6), 321-324.
- Carlson, J. A., Engelberg, J. K., Cain, K. L., Conway, T. L., Mignano, A. M., Bonilla, E. A., ... y Sallis, J. F. (2015). Implementing classroom physical activity breaks: Associations with student physical activity and classroom behavior. *Preventive medicine*, 81, 67-72.
- Cury, A. (2010). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Planeta.
- Damasio, A. R. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Davidson, R. y Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- Ding, Q.; Ying, Z. y Gómez-Pinilla, F. (2011). Exercise influences hippocampal plasticity by modulating BDNF processing. *Neuroscience*, 192, 773-780.
doi: 10.1016/j.neuroscience.2011.06.032.
- Durlak, J. A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. y Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82, 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004a). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8). Recuperado en: goo.gl/J4c2Ns.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Palomera, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. En A. Valle y J. C. Nuñez (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom* (pp.67-88). New York: Nova.
- Forés, A., y Lligoiz, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica: aprender desde, en y para la vida*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Fernández-Ozcorta, E.J., Almagro, B.J., y Sáenz-López, P. (2016). *Motivación, Inteligencia emocional y actividad física en universitarios*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Fontana, M. y Ávila, Z. (2015). Eficacia de un programa conjunto de desarrollo de la inteligencia emocional para padres e hijos con TDAH. *Perspectiva Educativa*, 54(2), 20-40. doi: 10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.290
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela de mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: SM.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe I*. Deusto: University of Deusto.
- Gutiérrez, M., y Escartí, A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 23-35. <https://www.rpd-online.com/issue/view/31>.
- Hartel, C. E. J., y Page, K. M. (2009). Discrete emotional crossover in the workplace: the role of affect intensity. *Journal of Managerial Psychology*, 24 (3), 237-253.
- Hardiman, M. (2012). *The brain-targeted teaching model for 21 st-century schools*. London: Corwin.
- Howard-Jones, P. (2011). *Investigación neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro: de los contextos a la práctica*. Madrid: La Muralla.
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, Mª. J., Soldevilla, A., y March, J. (2011). Understanding emotions through games: helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640. (goo.gl/uXSzDW).
- LeDoux J. E. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Geoplaneta.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921. (goo.gl/n77Mip).
- Marín, M., Teruel, M. P., y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 379-391.
- Marina, J. A. (2016). *Despertar al diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás*. Barcelona: Ariel.
- Martínez-López, E. J., Grao-Cruces, A., Moral-García, J. E. y De La Torre, M. J. (2013). Conocimiento y actitud. Dos elementos clave en la formación del maestro de Educación Física para prevenir y tratar la obesidad juvenil. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 535-540. <https://revistadepedagogia.org/volume/lxxi/no-256/>.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Prieto, M. D.; Ferrández, C.; Ferrando, M.; Sánchez, C. y Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 241-260. <https://revistadepedagogia.org/volume/lxvi/no-240/>.
- Punset Bannel, E. (2012). *Una mochila para el universo. 21 rutas para vivir con nuestras emociones*. Barcelona: Destino.
- Punset Casals, E. (2010). *Viaje a las emociones. Las claves que mueven el mundo: la felicidad, el amor y el poder de la mente*. Barcelona: Destino.
- Ratey, J. (2008). *Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain*. New York: Little Brown and Company.
- Riglin, L., Petrides, K. V., Frederickson, N., y Rice, F. (2014). The relationship between emotional problems and subsequent school attainment: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 37(4), 335-346.
- Robinson, K. (2009). *El elemento*. México: Randon House Mondadori.
- Roseman, I. J., y Smith, C. A. (2001). Appraisal theory: Overview, assumptions, varieties, controversies. En K. R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 3–19). Nueva York: Oxford University Press.
- Sáenz-López, P. y Díaz, P. (2012). Educación de la felicidad. *Revista Wanceulen EF Digital*, 9, 25-36. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/5657>.
- Sáenz-López, P. y de las Heras, M.A. (2013). ¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como el reto del siglo XXI? *Emotion, Revista de Educación, Motricidad e Investigación* 1, 67-82. <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-motion/article/view/2265>.
- Saiz, C. (2010). La competencia social en los adolescentes. Efectividad de un programa de intervención educativa sobre las actitudes sociales de los estudiantes. *Psicología educativa*, 16(1), 51-62. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivo.php?anno=2010&vol=16&num=1>.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Aprenda optimismo*. Barcelona: Debolsillo.
- Serio, A. A., Jiménez, H., Rosales, M. J. (2010). Competencias interpersonales y bienestar del profesor. *Psicología educativa*, 16(2), 107-114. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivo.php?anno=2010&vol=16&num=2>
- Shank, R. (2013). *Enseñado a pensar. El método revolucionario de aprender con casos reales*. Barcelona: Erasmus ediciones.
- Wolpert, D.M., y Landy, M.S. (2012). Motor control is decision-making. *Current Opinion in Neurobiology*, 22(6), 996-1003. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2012.05.003>.

Referencia del artículo:



Saenz-López Buñuel, P.; Fernández-Ozcorta, E. J.; Almagro, B. J.; De Las Heras Pérez, M. A. (2019). Formación del profesorado y estrategias para desarrollar la inteligencia intra e inter personal en las aulas. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 15 (1), 79-90. <http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/index>