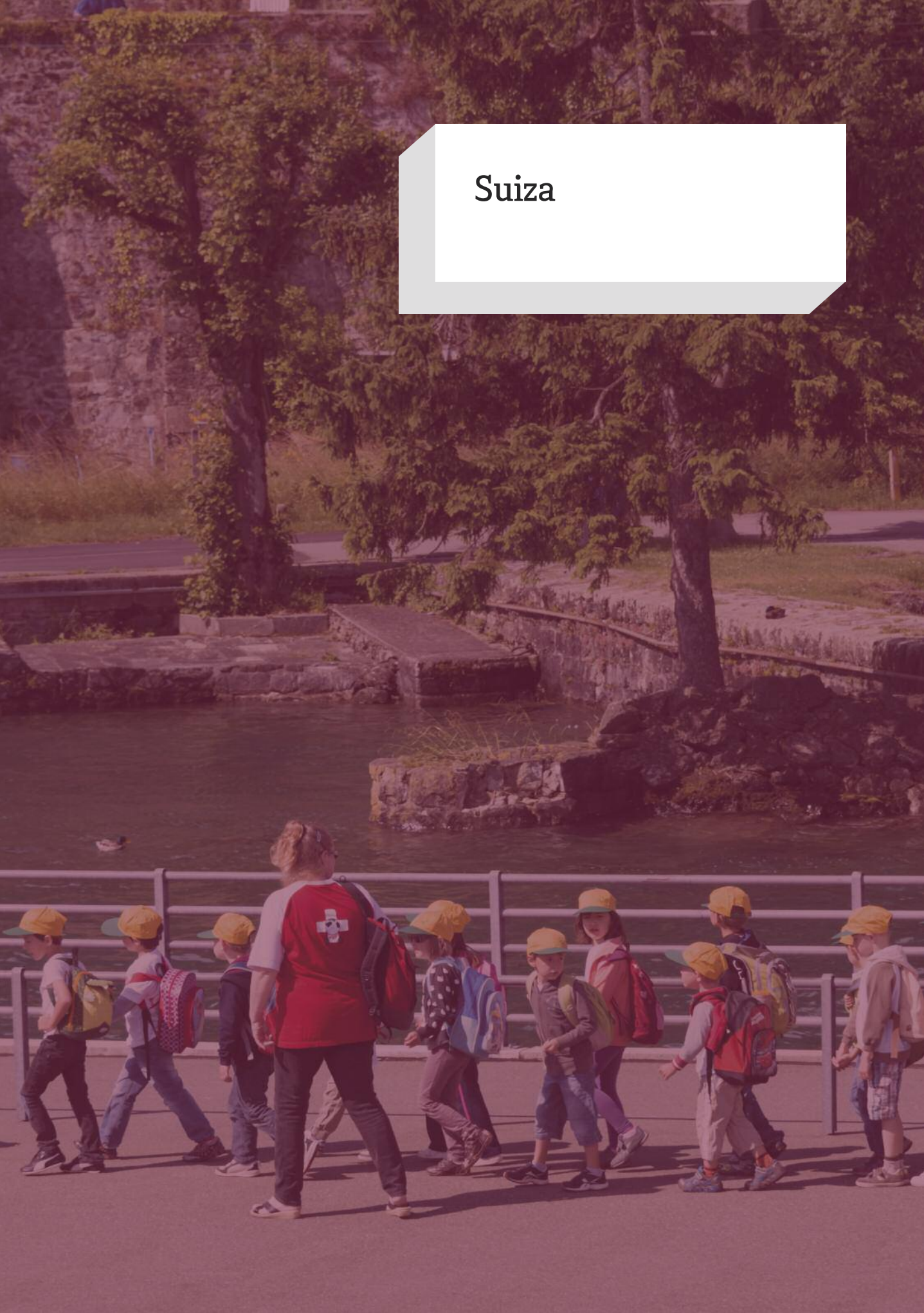


# Suiza





17



# La educación emocional y social en Suiza: La historia de un país mixto

Davide Antognazza

## Resumen

En este capítulo Davide Antognazza ofrece una idea general del complejo panorama educativo en Suiza y expone lo que se está haciendo en nuestros días para gestionar esta complejidad.

Resultante de la alianza de poblados y ciudades de valles de montaña a finales del siglo XIV, el país es hoy en día una confederación integrada por 26 estados soberanos (denominados cantones). Los habitantes de Suiza ven al país como un conglomerado de decenas y decenas de sistemas políticos.

¿Y cómo repercute todo esto en la organización de la enseñanza? No existe un sistema educativo nacional: Suiza se decanta por el federalismo. Los cantones tienen soberanía absoluta en materia educativa.

Actualmente, diversos cantones están trabajando duro en la implantación de un acuerdo intercantonal relativo a la armonización de los planes de estudios en las cuatro regiones lingüísticas, denominado HarmoS. Los cantones suizos que se han adherido al acuerdo se comprometen a armonizar los planes de estudios y la organización de la enseñanza obligatoria, así como los objetivos educativos y los servicios escolares.

Pase lo que pase, la educación en Suiza está avanzando hacia una mayor integración. En muchas aulas, por ejemplo, es habitual que más de la mitad de los niños hablen una lengua materna distinta de la lengua de instrucción de la escuela. Así pues, las escuelas deben asumir la tarea de preparar a los niños para la vida en una sociedad multilingüe y multicultural.

Los tres casos prácticos que describe Davide conforman un boceto del enfoque adoptado en Suiza con respecto a la educación emocional y social. En el primero de ellos se expone con detalle un curso obligatorio sobre Aprendizaje Emocional y Social para alumnos de magisterio, impartido en la *Universidad de Ciencias Aplicadas y Artes del sur de Suiza* en Locarno. Todos los alumnos de magisterio de Tessino, la región de habla italiana de Suiza, asisten a este curso como parte de su aprendizaje como maestros. También en Tessino participaron más de 1.000 niños en un proyecto de investigación llevado a cabo en las escuelas durante dos años en materia de educación emocional y social. Los resultados de dicho proyecto indicaban que había algunas cosas concretas que la gran mayoría de los niños habían aprendido, tales como vocabulario emocional, la concienciación emocional en la escuela y estrategias para abordar emociones intensas.

En el segundo caso práctico se presenta el programa PFADE (*Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategien*), una versión traducida y desarrollada del internacionalmente conocido programa PATHS. Se trata de un programa que tiene por objetivo a largo plazo la reducción de diversas formas de comportamiento problemático y violencia a través de la promoción de habilidades sociales. Implementado en más de 1.300 aulas de la región de habla alemana de

Suiza, la aplicación del programa PFADE se ha extendido mucho, ya que facilita la colaboración entre profesores, mejora el ambiente escolar y goza de bastante buena reputación entre las escuelas locales. PATHS/PFADE es uno de los programas de prevención escolar más sistemáticamente evaluados y ha sido designado como programa modelo por el prestigioso *Center for the Study and Prevention of Violence* de la Universidad de Colorado.

En el tercer caso práctico se expone y describe el *Juego del Camaleón*, un juego de mesa que, además de brindar a familias y docentes la oportunidad de disfrutar con los niños, proporciona herramientas para dialogar y aprender acerca de las habilidades emocionales y sociales propias y ajenas. El juego está disponible en seis lenguas y se puede descargar e imprimir de Internet. Hasta la fecha, se han distribuido 1.000 copias del *Juego del Camaleón* en la versión de juego de mesa, y en un año el juego ha sido descargado en más de 300 ocasiones.

**Davide Antognazza** es profesor e investigador en educación en el departamento de Educación y Aprendizaje de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Artes del sur de Suiza. Imparte el curso sobre aprendizaje emocional y social dirigido a estudiantes de Magisterio en la Facultad de Magisterio de Locarno, en la región de habla italiana de Suiza. Obtuvo la diplomatura de Magisterio en la Universidad Católica de Milán, el título de especialización en Criminología en la Universidad de Milán, y el Máster de Investigación en Educación en la Universidad de Trento. Entre enero y septiembre del año 2000 trabajó como profesor invitado en la Universidad de Yale, en el departamento de Psicología. A continuación, hizo un Máster en Magisterio en la Universidad de Harvard. Ha trabajado en Italia, su país de procedencia, y en Suiza durante más de 20 años como educador y diseñador de proyectos, y ha desarrollado diversos programas educativos e investigación de la intervención para niños, jóvenes y familias, principalmente centrados en la prevención, el desarrollo positivo y las teorías de la inteligencia. Asimismo, ha contribuido al desarrollo de diversos programas educativos de ámbito internacional que han sido implementados en África, Europa y Sudamérica. Le apasionan los juegos educativos, que él mismo diseña desde 1996, y está interesado en la aplicación de la tecnología en la educación. También dirige un blog con sus compañeros de profesión: [dfa-blog.supsi.ch/chiamemozioni/](http://dfa-blog.supsi.ch/chiamemozioni/)

## La historia de la educación en Suiza

Por Davide Antognazza y Wolfgang Sahlfeld

Suiza es un ejemplo muy representativo de estado multilingüe y multicultural que ha evolucionado a lo largo del tiempo. Resultado de la alianza de poblados y ciudades de valles de montaña a finales del siglo XIV, el país es hoy en día una confederación integrada por 26 estados soberanos (denominados cantones).

suiza, la realidad es que el 23% de la población carece de dicha nacionalidad. Los “nuevos” inmigrantes son yugoslavos, turcos, o ciudadanos de Europa del Este, aunque también han acudido a vivir a Suiza trabajadores alemanes, franceses e italianos, atraídos por los elevados salarios del país. Aunque hace unos años se introdujo en la Constitución Federal, a través de una injusta e irracional votación popular, la prohibición de construir

---

## El nivel de integración de los inmigrantes y sus comunidades en la vida política y social del país es elevado

---

La mayoría de ellos son heterogéneos en términos culturales y religiosos y, en determinados casos, incluso en lo que respecta a su lengua. Resulta por lo tanto simplista afirmar que Suiza tiene cuatro lenguas oficiales y cuatro regiones lingüísticas; la realidad es mucho más compleja. Los habitantes de Suiza ven a este país como un conglomerado de decenas y decenas de sistemas políticos que, a pesar de su complejidad, está administrado con arreglo a una estructura muy democrática: los ciudadanos tienen potestad para decidir en todos los niveles, puesto que Suiza se rige por la llamada «democracia directa», en virtud de la cual se pueden votar directamente las leyes propuestas.

Pero la compleja realidad de la Suiza actual va incluso más allá, dado que el país ha sido testigo en los últimos 150 años de una entrada masiva de inmigrantes. Aunque muchos de los ciudadanos son descendientes de las comunidades “históricas” de inmigrantes (obreros alemanes y polacos en el siglo XIX, italianos en la primera mitad del siglo XX, españoles y portugueses en la década de los 60, así como refugiados de prácticamente todos los países del mundo) y son de nacionalidad

mezquitas, y pese a que una votación reciente pretende poner barreras a la inmigración, el nivel de integración de los inmigrantes y sus comunidades en la vida política y social del país es elevado.

Si uno quiere conocer Suiza, debe conocer también la cuestión de sus lenguas nacionales. Desde el nacimiento de nuestro estado federal actual (en 1848), la idea predominante ha sido la territorialidad; es decir, una unidad política, una lengua. El bilingüismo sólo existe en contados casos a nivel local, como por ejemplo en la ciudad de Biel/Bienne, en la que conviven las comunidades de habla alemana y francesa, o en Friburgo, donde la comunidad minoritaria de habla alemana convive con una mayoría francófona. La territorialidad lleva consigo, por ejemplo, que un niño de habla alemana cuya familia se traslada de la ciudad de Winterthur (donde se habla alemán), al valle de Bregaglia (donde se habla el italiano), tenga que aprender italiano, dado que el idioma oficial de Bregaglia es también el utilizado en la escuela, sin poder establecer excepciones a la norma. Por lo tanto, lingüísticamente hablando, los suizos también pueden ser inmigrantes en su propio país.

## Tenemos 26 sistemas educativos muy distintos

¿Y cómo repercute todo esto en la organización de la educación? En primer lugar, debemos recalcar que no existe un único sistema educativo nacional: la legislación en materia de escolarización y educación corresponde en exclusiva a los cantones. Así pues, tenemos 26 sistemas educativos muy distintos. Para entender la historia de la educación en Suiza es necesario conocer los factores decisivos que intervinieron en el nacimiento de dichos sistemas: la religión, la lengua, el contexto económico y social, y las ideas pedagógicas dominantes.

Antes de la Revolución Francesa, uno de los principales factores fue la religión. A partir del Renacimiento, los cantones protestantes promovieron importantes iniciativas de alfabetización, ya que se consideraba que los cristianos debían ser capaces de leer la Biblia. Los reformistas Zwingli, Farel y Calvin subrayaron la importancia de la educación en la sociedad cristiana, de modo que los gobiernos organizaron escuelas de educación primaria incluso en regiones rurales (también fueron los reformistas los que fundaron las universidades de Berna, Lausana y Ginebra). Esto incrementó la tasa de alfabetización en estas regiones entre los siglos XVI y XVIII. En las regiones católicas las cosas evolucionaron de un modo muy distinto: la educación constituía un arma muy importante en la batalla contra el protestantismo y su influencia. La dirección de las escuelas (en las zonas urbanas) corría a cargo de las órdenes religiosas, de ciudadanos particulares que trataban de ganarse la vida a través de la enseñanza, o de iniciativas locales (en las regiones de montaña). Las ideas pedagógicas más importantes en la zona católica provenían de los impulsores de la contrarreforma, como en los valles meridionales del cantón de Ticino, de habla italiana,

(donde la educación estaba muy influenciada por las importantes iniciativas del arzobispo de Milán, San Carlos Borromeo), o en Friburgo (donde San Pedro Canisio fundó el colegio universitario St. Michelin en 1582). En particular, prevalecía la típica idea jesuita de escuela destinada a la formación de una élite, recalcando la importancia de la enseñanza y la oración en sus escuelas.

Otro factor importante reside en el aspecto geográfico. Los historiadores denominan a esta cuestión la “paradoja alpina”: cuanto mayor fuera la altitud a la que residían las personas, mayor era el porcentaje de personas que sabían contar, leer e incluso escribir. Esto se debía a que los habitantes de las regiones pobres de montaña se veían a menudo obligados a abandonar sus valles en busca de trabajo: la educación era importante para ellos, de modo que las comunidades locales invertían dinero y esfuerzos para su escolarización. Por ejemplo, en el valle de Verzasca, de habla italiana, los emigrantes se trasladaban a Sicilia y desde allí enviaban dinero a una fundación religiosa de su valle, (que ellos mismos habían creado), la llamada Escuela de Palermo, que pagaba a un clérigo para que instruyera a los niños del valle. En las regiones católicas, la gestión de la educación se dejaba muy a menudo en manos del clero, mientras que en las zonas protestantes eran las autoridades locales o incluso el gobierno cantonal quienes contrataban a los profesores.

La historia moderna de la educación en Suiza tiene sus inicios en la era de la Ilustración. Los filósofos y mundialmente conocidos profesores suizos Rousseau, Pestalozzi, Fellenberg y Soave, contribuyeron en gran medida al nacimiento de la ciencia educativa moderna. Uno de los motivos reside en que la

Confederación multilingüe y multirreligiosa fue, antes y después de la Revolución Francesa, un importante nexo de ideas. Conveniría aquí recordar que el Padre Francesco Soave tradujo el “Libro del Método” de Felbiger al italiano y se convirtió en una de las personalidades más importantes del Consejo Educativo de la región austriaca del norte de Italia, y que unas décadas después, Alexandre Vinet introdujo en el pensamiento político protestante la idea de la separación Iglesia-Estado, lo que originó el concepto de *laïcité* y puso a su vez de relieve la idea de que el estado tenía el deber de organizar el sistema educativo al margen de la religión (postulado que se incorporó a la legislación a través de la reforma de la Constitución Federal de 1874).

La Francia revolucionaria ocupó Suiza en 1798 y trató de crear un estado moderno centralista: la República Helvética. El Secretario de Educación del gobierno revolucionario, Philipp Albert Stapfer, promovió la primera investigación estadística relativa a las escuelas en Suiza (véase [www.stapferenquete.ch/](http://www.stapferenquete.ch/)), pero fracasó a la hora de organizar el sistema

herramienta para emancipar a la población de la religión y permitir su participación en una sociedad liberal (en algunos cantones católicos se prohibió a los sacerdotes ejercer como profesores). Este fue el comienzo de la planificación educativa moderna: los profesores pasaron a ser empleados del estado liberal, los gobiernos dirigían las facultades de Magisterio, y el primer plan de estudios cantonal orientaba a los profesores acerca del *qué enseñar y cómo hacerlo*.

Suiza se decantó por el federalismo. No se creó ningún Consejo Educativo nacional, y la Constitución Federal de 1848 sólo establecía que cada uno de los cantones debía proporcionar la educación primaria de manera gratuita. Los cantones conservaron la soberanía absoluta en materia educativa.

La evolución hacia una creciente integración y armonización fue muy lenta. Al principio, los objetivos no educativos influyeron sobre determinadas medidas cuidadosamente adoptadas, como por ejemplo, la introducción por parte de la Confederación de la asigna-

---

## La educación ya no era una cuestión religiosa, sino que constituía una herramienta para emancipar a la población de la religión y permitir su participación en una sociedad liberal

---

educativo nacional y a partir de 1803 Suiza se convirtió en una Confederación.

La organización de los sistemas educativos en la mayoría de los cantones comenzó en torno a 1830, cuando los movimientos constitucionales modernos llegaron al poder. A los ojos de éstos, la educación ya no era una cuestión religiosa, sino que constituía una

tura de Deporte a todos los alumnos varones como forma de entrenamiento militar, o la de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en todos los cantones como forma de contribución a la creación de una identidad nacional suiza. La construcción nacional influyó profundamente en los planes de estudios de Historia (impartida como “historia de la patria”) e incluso en la enseñanza de



lenguas extranjeras: el aprendizaje de otras lenguas nacionales de Suiza se consideraba un acto político “de sentimiento helvético” (aunque las lenguas extranjeras se estudian en realidad sólo en los institutos de enseñanza secundaria postobligatoria o en las llamadas escuelas de comercio). El objetivo más importante consistía en crear sistemas educativos cantonales, escuelas de Magisterio, libros de texto editados a nivel local, etc. Las diferencias regionales eran muy considerables, pero podemos distinguir varias tendencias principales. En los cantones de habla francesa e italiana, los consejos escolares se organizaron según los criterios de un modelo centralista napoleónico: los consejos educativos gozaban de mucho poder, se centralizó la política de la planificación de estudios, y la gestión se organizó de manera eficaz según una estructura jerárquica, de arriba a abajo. En algunos cantones importantes de habla alemana, como Berna o Zúrich, la planificación escolar estaba menos centralizada y los profesores se organizaban en “asambleas escolares” dotadas de mucho poder (en la elección de libros de texto, de los métodos didácticos, los debates acerca de los planes de estudio, etc.). Otra diferencia interesante podemos encontrarla en la formación del profesorado: en muchos cantones de habla ale-

En la primera mitad del siglo XX, Suiza se convirtió en un importante foro de ideas pedagógicas: se organizaron diversos congresos sobre educación en Ginebra y Lausana, se fundó el Instituto Jean-Jacques Rousseau, y, gracias a intelectuales del momento como Adolphe Ferrière y Edouard Claparède, la Universidad de Ginebra se convirtió en uno de los centros más importantes de Ciencias Educativas de Europa. La psicología del aprendizaje se vio profundamente influenciada por Jean Piaget, profesor en las universidades de Neuchâtel y Ginebra.

En el mismo periodo surgió el sistema educativo intergubernamental a consecuencia de la fundación de la Conferencia Suiza de Directores de Educación de los Cantones (1897). En el siglo XX, la educación en Suiza tendió más a la coordinación que a la centralización. No fue hasta 1970 cuando los cantones firmaron un tratado intergubernamental relativo a cuestiones importantes, como las vacaciones o el inicio y finalización del curso escolar (en la actualidad, todas las escuelas de Suiza inician el curso escolar en otoño). La aceptación mutua de profesores de las distintas regiones se convirtió en realidad a finales del siglo XX.

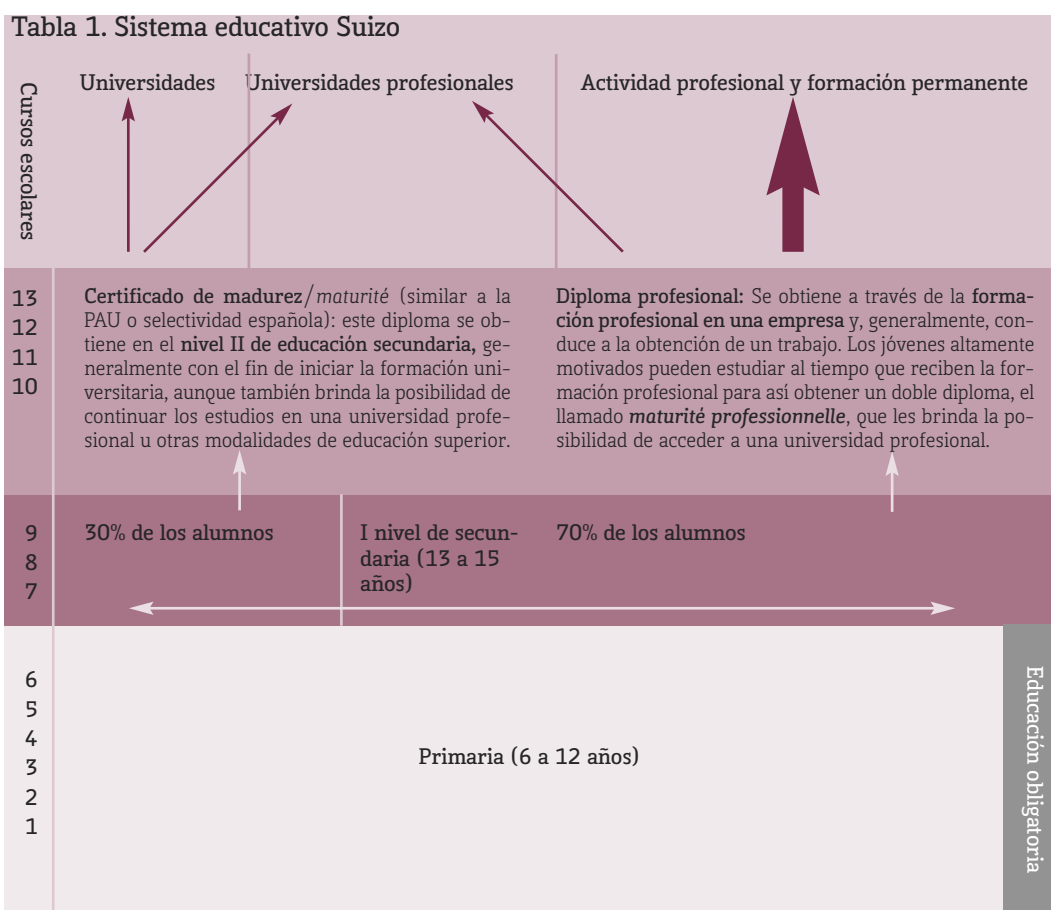
---

## En la primera mitad del siglo XX, Suiza se convirtió en un importante foro de ideas pedagógicas

---

mana se crearon escuelas de Magisterio donde se impartía a los alumnos un rígido plan de estudios, mientras que en Ticino (de habla italiana), y en otras regiones católicas, se seguía el modelo austriaco de las *Methodenschulen* (cursos didácticos para profesores impartidos periódicamente y organizados por los directores de las escuelas de primaria de las principales ciudades).

En la primera mitad del siglo XX, especialmente durante la época del fascismo europeo, la influencia de los objetivos no educativos sobre las decisiones políticas seguía siendo muy patente. En la década de 1930, la defensa de la democracia suiza frente al totalitarismo fue la causa determinante de la creación de una serie nacional de libros de texto (puesto que ya no se podían utilizar en



las escuelas suizas los libros de texto de la Italia fascista y la Alemania nacional-socialista), así como de la fundación de una editorial nacional de libros infantiles y juveniles (*Schweizerisches Jugendschriftenwerk*) que publicaba en las tres lenguas nacionales. Podemos decir que la aceleración de la centralización en Suiza en aquella época (en 1938 se aprobó una ley federal relativa a la formación profesional para oficios como fontanería, peluquería, etc.) fue más bien provocada por amenazas externas y no tanto por una verdadera determinación política. No resulta sorprendente pues, que las reformas educativas más significativas se lleven a cabo en el ámbito local, como la introducción de un *ciclo de orientación* en el primer curso de secundaria en los cantones de habla francesa a partir de 1960 (que es cuando, en los grados 6° y 7°, se orienta a

los niños para que elijan la opción que seguirán en sus estudios) o la unificación del nivel I de secundaria en el cantón de habla italiana de Ticino (en 1974).

Otro importante componente del sistema educativo suizo, profundamente influenciado por la cultura de habla alemana es la formación profesional en el llamado sistema dual de educación secundaria. Así, menos del 30% de los alumnos permanecen escolarizados para finalizar el nivel II de secundaria. Esto se debe a que la manera habitual que tienen los jóvenes de conseguir un título profesional es a través de la formación profesional en empresas. Después del nivel I de secundaria, en torno a los 16 años, la mayoría de los jóvenes se forman profesionalmente en empresas y durante el periodo de formación en el trabajo sólo acuden a la escuela una o dos veces

## En torno a los 16 años, la mayoría de los jóvenes se forman profesionalmente en empresas y durante el periodo de formación en el trabajo sólo acuden a la escuela una o dos veces por semana

por semana. Al finalizar dicho periodo, los alumnos se enfrentan a un examen que deben superar para la obtención de un título profesional federal.

En 1994, la legislación en formación profesional fue complementada con otra ley federal relativa a las universidades profesionales, donde se podían obtener diplomas para ejercer oficios como maestro, ingeniero, arquitecto, etc. En realidad, la formación profesional ofrece gran flexibilidad: por ejemplo, se puede realizar el examen del certificado de madurez al tiempo que se estudia para un diploma de formación profesional (véase cuadro anterior), y con él se puede solicitar el acceso a una universidad profesional (y lo mismo ocurre con el obtenido en los institutos de enseñanza secundaria postobligatoria). Una vez visto que estos institutos no constituyen la única vía de acceso a la enseñanza superior, Suiza ha logrado evitar que sean demasiados los alumnos que asisten a ellos.

Después de 1989, con la aceleración de la integración y la globalización europea, se consideró imperiosa la necesidad de armonizar la educación primaria y el nivel I de secundaria. El ritmo de este proceso se vio acelerado por varias sacudidas políticas clave. La primera tuvo lugar en 1992, cuando mediante votación popular se rechazó la adhesión al Acuerdo EEE (un acuerdo relativo al Espacio Económico Europeo, que incluía Noruega, Islandia, Liechtenstein y la Unión Europea, pero no Suiza) con la Unión Europea, rechazado a gran escala en las regiones de habla alemana e italiana de Suiza y aprobado en la región de

habla francesa por una gran mayoría de la población. En aquel momento, la pertenencia a una comunidad lingüística primaba sobre la defensa de una identidad suiza. Unos años después, el cantón más grande de habla alemana, Zúrich, decidió imponer el inglés como primera lengua extranjera en su plan de estudios escolar, cuando hasta entonces había sido el francés. La minoría de habla francesa quedó profundamente consternada por esta decisión. Los ciudadanos de Zúrich y de Ginebra tendrían que comunicarse a partir de ahora en inglés. Y el último factor decisivo tuvo lugar en 2003, cuando el primer informe PISA de la OCDE concluyó que los alumnos suizos no ocupaban los primeros puestos.

A la vista de estos hechos es evidente que los problemas recientes más importantes han sido de nuevo los idiomas y la construcción nacional. Y ante tales retos, ¿cómo reaccionó Suiza? Desde la década de 1990, en la mayoría de los cantones se introdujo como mínimo el estudio de una segunda lengua en educación primaria. Pero desde que el cantón de Zúrich tomó la decisión de enseñar inglés como primera lengua extranjera, surgió el dilema de escoger entre el inglés y una lengua nacional suiza. La Conferencia Suiza de Directores de Educación de los Cantones trató de seguir la línea de los tratados intercantonales, en cuya virtud se obligaría a enseñar dos lenguas extranjeras en la etapa de educación primaria: en los cantones de habla alemana, como primera lengua el francés o el italiano y como segunda el inglés; en las regiones de habla francesa, como primera

lengua el alemán y como segunda el inglés, y en el cantón de habla italiana de Ticino, como primera lengua el francés y como segunda el alemán. Sin embargo, en los cantones de habla alemana se rechazó esta solución a través de diversas votaciones populares y el asunto de los idiomas sigue siendo hoy en día uno de los problemas pendientes de solución. A pesar de haber progresado mucho en los últimos años gracias a la aplicación de iniciativas locales por las que se han introducido planes de bilingüismo y la enseñanza de idiomas, el sistema educativo suizo no es re-

relativo a la armonización de los planes de estudios en las tres regiones lingüísticas. No se trata en absoluto de la primera colaboración entre regiones lingüísticas, pero sí es la primera vez que el paradigma global de la etapa de educación primaria y el nivel I de secundaria de Suiza se organiza en función de criterios basados en las competencias de cada región lingüística. Con ello se cambiará profundamente la naturaleza del federalismo educativo de Suiza. Tal y como hemos señalado en la introducción de este capítulo, Suiza ha evolucionado a lo largo

---

## **El verdadero reto reside actualmente en el llamado HarmoS, un acuerdo intercantonal relativo a la armonización de los planes de estudios en las tres regiones lingüísticas**

---

almente multilingüe. Otro punto importante de debate se refiere a la Integración de las Lenguas Minoritarias de los Inmigrantes (ILMI): algunos cantones como el de Zúrich han desarrollado excelentes soluciones, con una elevadísima inclusión de las comunidades inmigrantes. Otros sistemas escolares cantonales son básicamente monolingües o las soluciones para la enseñanza de las lenguas de los inmigrantes se dejan solo en manos de esas comunidades de inmigrantes. Las realidades del sistema educativo suizo son muy complejas, de manera que las buenas prácticas solo se dan de manera muy localizada.

El verdadero reto reside actualmente en el llamado HarmoS, un acuerdo intercantonal

del tiempo hacia una nación multilingüe basada únicamente en el deseo de sus habitantes de formar un Estado Común (no basado en la lengua, la religión o la cultura), en cuyo sistema educativo coexistan 26 sistemas educativos soberanos. En un mundo globalizado, estos diminutos sistemas deben interactuar con las políticas educativas internacionales, ya que de lo contrario resultaría imposible integrar a los miles de estudiantes extranjeros que acuden cada año a estudiar a Suiza. ¿Permitirán los nuevos planes de estudios que los sistemas educativos de los cantones mantengan su independencia, o será la armonización el caballo de batalla que lleve al país hacia la unificación en materia educativa?

---

## **Todos los modelos escolares cantonales deben tender a la integración y formación para la vida de sus alumnos en una sociedad multilingüe y multicultural**

---

Pase lo que pase, el reto al que debe hacer frente la educación en Suiza es la integración. Tal y como se ha señalado anteriormente, es muy habitual que en las aulas más de la mitad de los alumnos hablen una lengua materna distinta de la de enseñanza del centro. Así pues, todos los modelos escolares cantonales deben tender a la integración y formación para la vida de sus alumnos en una sociedad multilingüe y multicultural. Sería útil que la comunidad internacional estudiara la gran importancia de la integración en el contexto de la compleja realidad educativa de Suiza.

### **La educación obligatoria en Suiza: objetivo y principios del acuerdo intercantonal HarmoS**

El Acuerdo Intercantonal de Armonización de la Educación Obligatoria (Acuerdo HarmoS) fue desarrollado por la Conferencia Suiza de Ministros Cantonales de Educación Pública (EDK), órgano político integrado por los ministros de educación de los diferentes cantones.

El Acuerdo entró en vigor el 1 de agosto de 2009, fecha en la que firmaron el pacto los primeros 10 cantones para aplicarlo en el plazo de seis años. Sin embargo, los que firmaron el acuerdo a partir de 2009, tienen como fecha límite para su aplicación el inicio del curso escolar 2015/2016.

Los cantones adheridos a este acuerdo se comprometen a armonizar los planes de estudios y la organización de la enseñanza obligatoria, los objetivos educativos y los servicios escolares. Además, se mejorará la calidad y permeabilidad del sistema educativo en conjunto a través de herramientas comunes de gestión.

Es importante resaltar aquí que “armonizar” no significa simplemente “equilibrar”: en un estado multilingüe y multicultural como Suiza, las diversas tradiciones y particularidades educativas y pedagógicas constituyen un legado cultural donde los diferentes métodos de

enseñanza entran en una estimulante competición con el fin de mejorar la calidad de todos los sistemas educativos cantonales.

### *El Acuerdo HarmoS y la renovación de los planes de estudio regionales*

Los principales aspectos del proceso de renovación de los planes de estudio regionales mencionados en el Acuerdo se pueden resumir de la siguiente manera:

- Deben ser desarrollados y coordinados por cada una de las regiones lingüísticas.
- La armonización de la educación nacional obligatoria se alcanza a través de la armonización de sus objetivos, establecidos en función de criterios educativos basados en modelos de competencia.
- La edad mínima de escolarización es de 4 años;<sup>1</sup> por lo que aquellos alumnos que cumplan 4 años en la fecha límite, comenzarán la etapa de educación primaria en septiembre.

El Acuerdo HarmoS define cinco ámbitos disciplinarios incluidos en los planes de estudio de la enseñanza obligatoria:

- Lenguas.
- Matemáticas y Ciencias Naturales.
- Ciencias Humanas y Sociales.
- Música y Artes Visuales y Aplicadas.
- Salud y Movimiento.

En particular, el artículo 3 del Acuerdo recoge una descripción de la educación básica (esto es, enseñanza primaria para la adquisición de habilidades básicas) y resalta sus áreas curriculares.

### *Artículo 3: Educación básica*

*<sup>1</sup>Durante la etapa de educación obligatoria, todo el alumnado adquirirá y desarrollará conocimientos y competencias básicas, así como una identidad*

*cultural que les involucrará en el aprendizaje permanente y les permitirá encontrar su lugar en la vida social y profesional.*

El segundo párrafo subraya las áreas curriculares que permiten la adquisición de la educación básica:

<sup>2</sup>*Durante la etapa de enseñanza obligatoria, todo el alumnado adquirirá una educación básica que les proporcionará acceso a la formación profesional o a la enseñanza general impartida en el nivel II de educación secundaria, en particular en las siguientes áreas curriculares:*

- a. *Idiomas: educación básica sólida (dominio oral y escrito) de la lengua materna y competencias esenciales en una segunda lengua nacional y, como mínimo, otra lengua extranjera.*
- b. *Matemáticas y Ciencias Naturales: educación básica para que los alumnos apliquen conceptos y procedimientos matemáticos esenciales e inculcará a los jóvenes la habilidad de reconocer las conexiones fundamentales entre las Humanidades y las Ciencias.*
- c. *Ciencias Humanas y Sociales: educación básica que permitirá a los alumnos conocer y comprender los aspectos fundamentales del entorno físico, humano, social y político.*
- d. *Música y Artes Visuales y Aplicadas: educación básica teórica y práctica diferenciada que tiene por objeto el desarrollo de la creatividad, las habilidades manuales y un sentido estético, así como la sensibilización por el legado artístico y cultural de Suiza.*
- e. *Salud y Movimiento: educación en el movimiento y la salud orientada al desarrollo de habilidades motrices y actitudes físicas, así como a la promoción del bienestar físico y mental.*

El tercer párrafo hace referencia a una dimensión más amplia de esta educación básica

que, al margen de sus materias, promueve el desarrollo del alumno como persona:

<sup>3</sup>*La enseñanza obligatoria facilita en el alumnado el desarrollo de una personalidad independiente, así como la adquisición de competencias sociales y del sentido de la responsabilidad para con los demás y con el medio ambiente.*

Además de la dimensión curricular, este último concepto subraya la necesidad de considerar la inclusión de otras dimensiones tales como las asociadas a la educación general y a las “habilidades transversales”; en particular, el desarrollo personal, la comunicación, la cooperación, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y las estrategias de aprendizaje.

#### *Los criterios educativos nacionales: competencias básicas*

Un factor clave del Acuerdo HarmoS es la definición de los criterios educativos nacionales. Dichos criterios describen las competencias básicas que deben poseer los alumnos en materias específicas y en momentos puntuales de la educación obligatoria: *la Lengua de instrucción en la escuela / una Segunda Lengua / Matemáticas / Ciencias Naturales; al final del 4º curso (nivel II ES) / al final del 8º curso (nivel I SM) / y al final del 11º curso (IV SM).*

#### *La creación de los criterios HarmoS (competencias básicas) y su conexión con los planes de estudio*

El trabajo conjunto que llevó a la definición de los criterios educativos del Acuerdo HarmoS se inició en 2004 y finalizó en junio de 2011, cuando la Asamblea Plenaria de la EDK los aprobó y publicó.<sup>2</sup> El desarrollo de estos criterios se inició con un análisis comparativo de los planes de estudio existentes en los diferentes cantones y la recopilación de documentación relativa a las medidas adoptadas respecto a los criterios educativos

en los principales países europeos y de fuera de Europa.

Otro trabajo preliminar importante, con el que se trataba de discernir cómo debían revisarse los programas de enseñanza, consistió en la creación de “modelos de competencia” para las distintas asignaturas.<sup>3</sup> Estos documentos fueron redactados por expertos procedentes de las diferentes regiones lingüísticas, que analizaron los planes de estudios cantonales y los diversos enfoques de enseñanza utilizados en ellas.

Junto con la definición de los criterios, se estudiaron tres objetivos fundamentales:

- La armonización de los contenidos a impartir y cuándo hacerlo.
- El aumento de la transparencia en cuanto a las necesidades educativas de Suiza.
- La comprobación del grado de cumplimiento de los objetivos principales a nivel nacional.

En las últimas décadas, la sociedad ha experimentado grandes cambios que habrá que tener en cuenta en las escuelas, tales como

sobre la que se sustenta el desarrollo del aprendizaje ulterior, por lo que es esencial recordar que los alumnos deberían ser siempre capaces de utilizar y aprovechar lo aprendido en clase, incluso fuera del contexto educativo y en situaciones diferentes, complejas y no siempre predecibles.

### *Educación general*

Engloba diversos objetivos educativos no necesariamente incluidos total o parcialmente en las asignaturas troncales. El objetivo consiste en presentar a los alumnos la complejidad del mundo, ayudarles a adquirir las herramientas intelectuales y prácticas de las que echar mano, y enseñarles a actuar y comunicarse correctamente y de manera democrática en el contexto de un mundo complejo.

Las áreas que incluyen algunas cuestiones socialmente importantes son las siguientes:

- a. Las Tecnologías y los Medios (desarrollar en los alumnos el sentido crítico, ético y estético hacia las nuevas tecnologías y los medios de comunicación).
- b. Salud y Bienestar (responsabilizar a los

---

## **En las últimas décadas, la sociedad ha experimentado grandes cambios que habrá que tener en cuenta en las escuelas, tales como disponer de aulas multiculturales y de alfabetización digital**

---

disponer de aulas multiculturales y de alfabetización digital. Ya no basta con la simple adquisición de información o de conocimientos, ya que cada vez son más los alumnos que se enfrentan a situaciones complejas donde es necesario utilizar activamente lo aprendido en la escuela. El contenido de cada materia que se imparte constituye la base

- alumnos de la aplicación de hábitos saludables de salud, seguridad y sexualidad).
- c. Decisiones y Proyectos Personales (ayudar a los alumnos a organizar y completar proyectos con el fin de hacer que se sientan satisfechos a nivel personal y adecuadamente integrados a nivel social).
  - d. Convivencia y Educación para la Ciudadanía

(de manera que los alumnos puedan participar en la vida democrática del aula o de la escuela y desarrollar una actitud de apertura al mundo).

- e. **Ámbito económico y Consumo** (para estimular a los alumnos a comunicarse activamente con el contexto en el que viven, con la necesaria distancia crítica hacia el consumo y la explotación del medio ambiente).

El término «habilidades transversales» hace referencia al conocimiento, que tiene por objeto la utilización activa y efectiva de una serie de recursos no incluidos en cada una de las asignaturas. Contribuyen al refuerzo del conocimiento disciplinario y a su aplicación práctica en situaciones cotidianas.

El hecho de inculcar a los alumnos un sentido crítico y creativo, así como la habilidad de reflexionar, tomar la iniciativa o adquirir e integrar conocimientos aprendidos, significa ayudarles a vivir en la sociedad del siglo XXI y brindarles la posibilidad y las herramientas más adecuadas para lograr su integración social y profesional.

En particular, el pensamiento reflexivo y crítico es necesario en todos los ámbitos de la actuación humana y requiere una armonización de la intuición, la lógica y la habilidad para afrontar las emociones. El desarrollo del pensamiento crítico reflexivo nace en seis

trategias de aprendizaje) cuyo objetivo es consolidar el conocimiento disciplinario y aplicar este último en distintas situaciones cotidianas. A través del pensamiento crítico se pueden distinguir las diferentes posibilidades y generar soluciones innovadoras para la vida cotidiana y el desarrollo personal.

Éste es el motivo por el que la necesidad de crear se presenta como una dimensión esencial e irrevocable de la condición humana.

Las materias incluidas en el área disciplinaria de Arte de los nuevos planes de estudios proporcionan espacio para la autoexpresión y la creatividad y constituyen la mejor herramienta para activar la necesidad humana de expresión.

Dado que la educación primaria se encuentra en el núcleo del proceso educativo, se acompaña al niño en el descubrimiento de un mundo fascinante integrado por estímulos visuales, espaciales y auditivos, difundidos a través de experiencias expresivas y estéticas, con los que se le pide que participe activamente en un proceso continuo de crecimiento holístico.

La búsqueda de lenguajes musicales y visuales se desarrolla a lo largo de cada curso escolar y contribuye al crecimiento personal y al desarrollo de sus facultades perceptiva, afectiva, intelectual y creativa, así como a la

---

## **El pensamiento reflexivo y crítico es necesario en todos los ámbitos de la actuación humana y requiere una armonización de la intuición, la lógica y la habilidad para afrontar las emociones**

---

áreas de habilidades transversales (desarrollo personal, colaboración, comunicación, pensamiento crítico, pensamiento creativo y es-

formación de referencias culturales. Al mismo tiempo, este camino contribuye al establecimiento de una sensibilidad estética



y del sentido de la belleza. Estos últimos se consideran importantes, ya que estimulan el desarrollo y perfeccionamiento de valores humanos fundamentales como la bondad, la verdad, la justicia y la libertad, en el desarrollo de toda persona orientada al futuro.

La escuela fomentará el desarrollo del pensamiento creativo a través de situaciones de aprendizaje que proporcionen nuevas experiencias y estén relacionadas con la activación de la imaginación y la originalidad, que, por su parte, se traducirá en:

- El desarrollo del pensamiento divergente (imaginar diferentes escenarios y plantear posibles interpretaciones; expresar ideas de diferentes maneras novedosas; experimentar asociaciones inusuales; aceptar el riesgo y lo desconocido, o liberarse de los prejuicios y los estereotipos).
- La aportación de espacio y valor a lo “irracional” (apreciar el valor estético; dar crédito a los sueños y al mundo imaginario; identificar y valorar los elementos originales de una creación; identificar y expresar emociones; armonizar la intuición y la lógica, y afrontar emociones contradictorias).
- La invención (seguir inspiraciones e ideas personales; perseguir nuevas ideas, probar nuevas vías para la consecución de estas últimas; esbozar y planear diferentes y nuevos modos de realización).

### **Caso práctico 1 - Curso de 24 horas sobre habilidades emocionales y sociales, parte del plan de estudios de la diplomatura de Magisterio**

En este caso práctico se exponen los métodos y características de un curso para alumnos de Magisterio impartido en el departamento de Educación y Aprendizaje de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Artes del sur de Suiza, en Locarno (situada en la zona meridional de Suiza de habla italiana). Los alumnos que

asisten a estas clases ejercerán después como profesores de preescolar, infantil y educación primaria. La ubicación particular del departamento universitario, cercano a la frontera con Italia, permite respirar aire puro y vivir las dos culturas. Esperamos que este programa sintetice la organización y la precisión de la mentalidad suiza, y la creatividad de la cultura italiana.

Entre 2008 y 2011 el curso era optativo, pasando en 2012 a ser obligatorio. La causa de que el aprendizaje emocional y social (Social and Emotional Learning, en adelante SEL) se convirtiera en una disciplina curricular residió principalmente en el gran interés mostrado por los estudiantes en todos los cursos y talleres de formación en relación a la inteligencia emocional. Además, el hecho de que el departamento rediseñara y relanzara sus programas a principios de 2010 puso de manifiesto que es posible encajar cursos de SEL en el plan de estudios.

### *Descripción*

Una de las principales innovaciones en psicología en las últimas dos décadas ha sido la introducción del concepto de inteligencia emocional, y sus repercusiones en el ámbito de la investigación social y de la educación. En el curso se analizan las habilidades emocionales, sociales y relacionales, tanto desde un punto de vista teórico como práctico, así como las implicaciones que estas habilidades tienen para los profesores. A través de documentación especializada, datos extraídos de investigaciones, películas y casos prácticos de Suiza y otros países del mundo.

Normalmente, los alumnos trabajan individualmente, aunque en determinados casos se organizan pequeños grupos para la realización de actividades concretas. Asimismo, en el curso se investigan y analizan la conciencia emocional y la habilidad para entablar relaciones eficaces, herramientas clave para

---

## Una de las principales innovaciones en psicología en las últimas dos décadas ha sido la introducción del concepto de inteligencia emocional

---

el profesor a la hora de gestionar el ambiente del aula y promover las condiciones que faciliten el aprendizaje.

La temática estudiada en este curso es la siguiente:

- La inteligencia emocional. Aspectos teóricos.
- La educación emocional y social.
- Las habilidades emocionales y sociales que necesita un profesor.
- Cómo impartir educación emocional y social en la escuela.
- La importancia de las emociones en la escuela.

Durante el curso, los estudiantes profundizan sus conocimientos en los siguientes ámbitos:

para la adopción de decisiones respecto a la gestión del aula.

El curso pretende tender un puente entre la teoría y la práctica. Así pues, los temas propuestos en las conversaciones, los vídeos y las lecturas, reflejan la práctica cotidiana de los profesores, brindando a los alumnos de Magisterio la posibilidad de producir pequeños cambios de actitudes hacia la profesión, mediante la integración en su planteamiento pedagógico de algunos de los principios aprendidos. A pesar de que el curso está destinado específicamente a alumnos de Magisterio, el contenido también es aplicable a otros contextos, otras profesiones, situaciones familiares y relaciones personales.

---

## En el curso se investigan y analizan la conciencia emocional y la habilidad para entablar relaciones eficaces, habilidades clave para el profesor a la hora de gestionar el ambiente del aula y promover las condiciones que faciliten el aprendizaje

---

- Los recursos de los que dispone el profesor para reforzar las habilidades emocionales y sociales.
- Los factores que deberían tenerse en cuenta con el fin de fomentar el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes.
- Las experiencias vividas por alumnos que podrían constituir un buen punto de par-

Las investigaciones en materia de educación nos indican que las habilidades emocionales y sociales se pueden enseñar y que prestarles atención fomenta un desarrollo positivo y reduce situaciones problemáticas, además de reforzar la capacidad personal para regular la atención y mejorar el aprendizaje (Durlak et al., 2011).

## Las investigaciones en materia de educación nos indican que las habilidades emocionales y sociales se pueden enseñar y que prestarles atención fomenta un desarrollo positivo

### Temario

A continuación se describen los tres temas principales del curso. Pero antes de hacerlo, es importante recalcar una realidad rotunda a todos los interesados en vivir una experiencia de este tipo: ¡son ustedes afortunados! De hecho, hay un motivo que justifica la atracción que sienten los estudiantes por este curso, y es, sencillamente, su temática. Cuando el profesor indica que los temas se refieren a las emociones y a su papel en la escuela, los estudiantes sienten rápidamente curiosidad y, excepto algunos, que consideran que las emociones “no forman parte de su trabajo”, la gran mayoría desea al menos saber cómo es académicamente posible afrontar una materia que parece, de entrada, subjetiva y difícil de abordar de manera racional. El interés de los alumnos aumenta con el paso de las semanas, en parte también porque las sencillas actividades que todos pueden hacer sin dificultad en clase están integradas en el marco de interesantes teorías y lecturas. Otro rasgo atractivo del curso es el uso de videos en los que se muestra cómo las emociones están presentes en todas las interacciones de nuestra vida cotidiana, no sólo con los compañeros de clase, sino también con nuestros colegas de trabajo y familiares.

### Tema 1: Las emociones en la escuela. Por qué y cómo tenerlas en cuenta.

*“Una escuela no es un desierto de emociones.”*  
(Rantala and Määttä, 2012)

En la primera parte del curso, los objetivos consisten en que los alumnos se familiaricen con las teorías de Howard Gardner (1983), Peter Salovey y John Mayer (1990), y Daniel Goleman (1995), y exponer su importancia en la educación. Como mínimo se recalcan dos principios: en primer lugar, todos podemos hablar acerca de las emociones, puesto que todos sentimos y percibimos emociones a nuestro alrededor. Sin embargo, el enfoque debe ser lo más científico posible, de modo que es importante hacer referencia a determinados autores y aprovechar ideas recogidas en documentación específica. En segundo lugar, aunque ahora parece que uno no puede ser profesor sin tener en cuenta los propios sentimientos, las actitudes hacia la educación eran bastante distintas hasta la década de 1990. Algunos de estos autores lucharon sin tregua hasta ver su obra publicada (Salovey y Mayer tuvieron muy complicado que les aceptaran su obra, dado que “inteligencia” y “emoción” eran considerados dos conceptos diferentes, y la idea de “inteligencia emocional”, demasiado paradójica). Además, es importante hacer entender a los estudiantes que las ideas provienen de ideas, y que en psicología, al igual que en otros campos, existen motivos contextuales e históricos para desarrollarlas y difundirlas.

En estas clases el profesor señala la importancia de entender el valor del ambiente emocional del aula en relación con su gestión y las condiciones de aprendizaje. Los estudiantes deben tener clara la influencia que ejercen

---

**“Una escuela no es un desierto de emociones.”**

---

sus sentimientos sobre su pensamiento, que ir a clase contento no es lo mismo que ir triste, que cuando un alumno tiene un mal comportamiento no se debe necesariamente a que simplemente quiera provocar al profesor, sino que quizá esté enfadado con él por motivos desconocidos que a lo mejor convendría investigar. Damasio<sup>4</sup> explica claramente el papel desempeñado por las emociones en el proceso de la toma de decisiones: si uno no “colorea” emocionalmente su propia experiencia, podría resultar incluso imposible escoger dónde comer o qué ropa llevar. Así pues, ya que la gestión de un aula consiste en adoptar constantemente decisiones, reconocer el propio estado de ánimo y saber cómo podría influir en las decisiones percibidas como “racionales y libres” pasa a ser una cuestión de formación profesional.

Otra cuestión abordada es el papel de las emociones en el comportamiento de los alumnos. Según diversos investigadores (Brackett y Salovey, 2004; Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012), los alumnos de enseñanza media o superior con un nivel bajo de competencia emocional, tienen más problemas de conducta en clase, son más

las relaciones más satisfactorias, exhibe conductas más sociables, es más empático con los demás y, algo muy importante en el contexto escolar, obtiene mejores resultados y prolonga su formación académica. Algunos de los proyectos de investigación han analizado las habilidades emocionales y sociales de los alumnos centrando su atención en la eficacia de la implantación de programas SEL en clase con el fin de proporcionarles más oportunidades para reforzar su conciencia emocional y practicar habilidades interpersonales al tiempo que aprenden y crecen (Zins et al., 2004; Durlak et al., 2011). La lista podría resultar muy larga, pero queremos destacar específicamente el programa PATH de Mark Greenberg y Karol Kusché, y *Second Step*, la obra de Birgitta Kimber en Suecia, Gil Noam en la Universidad de Harvard, y Kimberly Schonert-Reichl en la Universidad de British Columbia en Canadá.<sup>5</sup>

Además de programas específicos, existen otras herramientas a las que los profesores pueden recurrir para fomentar el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de sus alumnos, como, por ejemplo, crear normas en el aula que sirvan para premiar las

---

## Que la gestión de un aula consiste en adoptar constantemente decisiones, reconocer el propio estado de ánimo y saber cómo podría influir en las decisiones percibidas como “racionales y libres”, pasa a ser una cuestión de formación profesional

---

agresivos, hiperactivos y ansiosos, y tienen más riesgo de caer en una depresión y de abusar de las drogas que los alumnos con un nivel elevado de habilidades emocionales. De hecho, este segundo grupo de estudiantes se adapta más fácilmente a la escuela, desarro-

conductas positivas, mostrar interés por la vida de sus alumnos, utilizar expresamente palabras con contenido emocional (apreciada herramienta de alfabetización emocional), y dar validez a las emociones en clase (esto es, permitir que se muestren emociones y no

criticarlas ni negar su existencia). Además, existe una norma para los profesores a la hora de hablar de sus propias emociones a los alumnos: tan incorrecto es no hablar nunca de ellas, como referirse a ellas en demasiadas ocasiones: *in media stat virtus*, la virtud está en el término medio. Por otro lado, en el curso se sugieren diversos temas de contenido emocional y social que puede plantear el profesor para debatir con sus alumnos, tales como: ¿Cómo influyen las emociones en nuestro comportamiento? ¿Nos damos cuenta de la medida en que nos influyen, por ejemplo en televisión o en la publicidad? ¿Percibimos las diferencias entre nuestras emociones y las de los demás? ¿Cómo manejan los demás sus emociones? ¿Tenemos en cuenta los puntos de vista de los demás en nuestra interacción con ellos? ¿Cómo manejamos la presión ejercida por nuestros compañeros? ¿En qué medida creemos que influimos en los demás?

**Conceptos clave del Tema 1:** *Inteligencias múltiples, inteligencia emocional, clima del aula.*

## **Tema 2: Desarrollo personal de las habilidades emocionales y sociales**

**Objetivos:** Reconocer determinadas vivencias emocionales a nivel personal y comprender su importancia en relación a la gestión del aula, así como aprender estrategias tales como la concienciación para reforzar las habilidades emocionales.

¿Qué debemos saber y qué deberíamos ser capaces de hacer para desarrollar nuestras habilidades? Las clases empiezan siempre con una rápida y sencilla actividad: se entrega una hoja de papel a todos los alumnos y se les pide que escriban una palabra o una frase sencilla en la que expresen de manera anónima cómo se sienten en esos momentos.<sup>6</sup> Los alumnos no tardan en darse cuenta de que reconocer los propios sentimientos y darles un nombre no es tarea fácil. Además de adquirir una idea general sobre el estado

emocional de la clase, cuando se ponen en común las anotaciones todos los alumnos comprueban que aunque quizá uno no sea consciente de ellas, las emociones están siempre presentes. Asimismo, los alumnos deben aprender cuanto antes que el hecho de reconocer las emociones, tanto las propias como las de los demás, es una habilidad que se puede enseñar si uno la practica con anterioridad. En este sentido, resulta muy útil la obra de Paul Ekman (1975), ya que los alumnos trabajan con fotografías y dibujos para aprender a identificar las emociones mediante expresiones faciales y posturas corporales. Es también muy útil una actividad propuesta por Boyatzis y McKee (2005): se pide a los alumnos que observen “a escondidas”, durante un par de semanas, a un amigo, un familiar, pareja, o alguien con quien pasen tiempo habitualmente. Deben tomar nota de la manera en que esa persona vive una emoción en diversas situaciones concretas, y del modo en que esas emociones parecen repercutir en su conducta. Transcurridas dos semanas, pueden comunicar sus observaciones a dicha persona (no obstante, esto se hará con cautela: será mejor no hacerlo si hay riesgo de que la persona en cuestión se sienta molesta), comparando así las observaciones realizadas con lo relatado por la persona observada en relación a sus propios sentimientos. A través de este ejercicio, uno se sorprende al descubrir que lo que uno piensa acerca de los sentimientos de los demás no siempre coincide con la realidad, y también empieza a ser más consciente de las señales emocionales que toda persona emite.

Otra actividad está ligada al concepto de comprender las emociones, identificar su causa y cómo pueden afectar a nuestros pensamientos. Para ello, se propone a los alumnos la realización de un sencillo ejercicio: rellenar el siguiente cuadro en función de las emociones básicas<sup>7</sup> enumeradas por Paul Ekman:

Figura 1. Ejercicio práctico de comprensión emocional.

EMOCIÓN	REACCIÓN FÍSICA	¿QUÉ ME HA HECHO SENTIR ESTO?	¿QUÉ PIENSO CUANDO SIENTO ÉSTA EMOCIÓN?
Tristeza			
Felicidad			
Ira			
Miedo			

He aquí un modo “clásico” de rellenar el cuadro, que nos permite explicar que toda persona experimenta emociones básicas de manera semejante (no sus causas, sino sus efectos), y que las emociones se despiertan a través de estímulos que nos hacen reaccionar con arreglo a patrones conductuales automáticos. Por ejemplo, cuando nos enfrentamos a estímulos que valoramos como temibles, automáticamente la sangre empieza a circular a mayor velocidad y el ritmo cardíaco se dispara, preparándonos para oponer resistencia o para huir.

nos damos cuenta de que los sentimientos específicos proceden de nuestro propio interior, quizá debido a nuestro estado de ánimo o nuestros pensamientos. Es necesario distinguir cuidadosamente los momentos en los que las emociones están conectadas con situaciones concretas que vivimos en el aula (por ejemplo, un alumno exhibe un mal comportamiento y me enfado, el ruido excesivo me molesta, etc.), de los momentos que se originan en nuestra propia vida interior: así pues, es mejor evitar culpar a los demás, teniendo en cuenta la influencia negativa que pueden tener nuestras

Figura 2. Ejercicio práctico de comprensión emocional: ejemplo.

EMOCIÓN	REACCIÓN FÍSICA	¿QUÉ ME HA HECHO SENTIR ESTO?	¿QUÉ PIENSO CUANDO SIENTO ÉSTA EMOCIÓN?
Tristeza	Lentitud	Pérdida	Escasa motivación para actuar
Felicidad	Energía	Ganancia	Motivación elevada, creatividad
Ira	Pérdida de control	Cierta injusticia	Pensamientos desagradables
Miedo	Vacilación	Peligro	Necesidad de escapar o de protegerme

Comprender las emociones resulta sumamente útil en clase: no se deben malinterpretar los mensajes emocionales. En ocasiones, parece que los alumnos nos hacen sentir algo, pero si prestamos atención a nuestra reacción,

emociones sobre nuestros pensamientos y nuestras reacciones.

En pocas palabras, si queremos entender una emoción, tenemos que hacer una introspección

---

**Comprender las emociones resulta sumamente útil en clase: no se deben malinterpretar los mensajes emocionales**

---

y atender las señales que nos envía nuestro cuerpo: ¡una emoción es siempre una experiencia corporal! Se pide a los alumnos que describan cómo se sienten cuando están contentos o avergonzados, cuando el conductor que llevan delante frena bruscamente, o cuando lo hacen ellos mismos, cuando sienten miedo, cuando llegan tarde y cuando lo hace la persona a la que esperan. Sintonizar con los propios sentimientos y escucharse a uno

clase, se dice a sí mismo que puede hacerlo, conoce el tema que va a impartir, sabe cómo relacionarse con adolescentes. Hecho esto, quizá se sienta usted menos ansioso. Además, piense en otras posibles estrategias: respire profundamente cuando piense en mañana, piense en otras cuestiones de su propia vida, disminuya un poco las expectativas (no tiene usted por qué ser perfecto, simplemente “suficientemente bueno”), a lo mejor le vendría

---

## Sintonizar con los propios sentimientos y escucharse a uno mismo es la manera más efectiva de reforzar las habilidades emocionales y personales

---

mismo es la manera más efectiva de reforzar las habilidades emocionales y sociales.

Por último, se dedica parte de la clase a la gestión de las emociones. Este tema es sumamente complejo, y debido a que son muy pocos los que lo hacen adecuadamente en una situación determinada, no se puede afirmar que varias horas de clase vayan a ser suficientes para aprender a gestionar plenamente las propias emociones y adquirir la pericia necesaria. En cualquier caso, en el curso se procede de la siguiente forma: después de explicar la importancia que tiene la gestión de las emociones (Gross, 2007), se narra un cuento a los alumnos. *El director de la escuela va a visitar pronto el aula en la que usted dará clases a partir de ahora. Es el inicio del curso y no conoce muy bien al director. Su grupo no es el más fácil, ya que algunos de los alumnos están bastante desmotivados y no se les da bien su asignatura. ¿Cómo se siente? ¿Probablemente algo nervioso? ¿Qué haría? Por supuesto, en primer lugar, admitir sus sentimientos: resumiendo, se encuentra usted algo ansioso. Dicho esto, planteemos algunas estrategias: se prepara la*

bien salir a correr, etc. Todas estas estrategias, apoyadas por el pensamiento positivo, le ayudarán a darse cuenta de que no es probable que no sienta emociones desagradables en ciertas situaciones, pero, si presta atención a dichas estrategias, podrá disminuir tanto la intensidad, como su frecuencia.

En resumen, si quiere desarrollar sus habilidades emocionales y sociales e inteligencia emocional, deberá practicar la toma de conciencia. Sea consciente de sus sentimientos, de su cuerpo, del diálogo diario con su propio yo, y de la medida en que todo ello “colorea” sus pensamientos y su estado de ánimo; sea consciente de sus debilidades, pero tenga también en cuenta sus puntos fuertes y sus cualidades. No le asuste admitir sus puntos débiles y valorar sus **puntos fuertes**.

Si conoce sus propias emociones, manejará y modificará con mayor facilidad su conducta.

**Conceptos clave del Tema 2:** *Mis emociones y mi papel como profesor; adquirir conciencia de la existencia de una dimensión emocional en la vida y en la educación.*

---

## Si quiere desarrollar sus habilidades emocionales y sociales e inteligencia emocional, deberá practicar la toma de conciencia

---

### **Tema 3: Entablar relaciones con los alumnos**

**Objetivos:** Analizar diversas técnicas para entablar relaciones con los alumnos; entender la importancia de las emociones para valorar la calidad del trabajo docente y sus relaciones personales.

En la última parte del curso, se entrega a los alumnos una gran “caja de herramientas” con las estrategias que pueden integrar fácilmente en sus actividades como docentes. Dichas estrategias tienen por objeto transmitir expectativas de futuro a los profesores y poner de manifiesto que la concienciación emocional puede constituir una herramienta formidable para trabajar en un contexto educativo. Conectar con los alumnos en el contexto escolar implica que debemos ser conscientes de la necesidad de comprender cómo y por qué nos sentimos de una manera con determinados alumnos, y de otra con otros. Es importante saber que nuestros valores y creencias personales son válidos en nuestra vida personal, pero también que debemos controlarlos cuando estamos en un entorno pedagógico y ejercemos el papel de educadores. En este

que intentar eliminar sus deficiencias, comprobando continuamente el modo en el que nos acercamos a ellos y revisando nuestras percepciones con el fin de atenuar los efectos de los pensamientos disfuncionales sobre nuestra relación con ellos. Las estrategias expuestas se dividen en tres categorías: conexiones personales, académicas, y sociales (Mendler, 2001). Al utilizar las estrategias, se puede trabajar en tareas relacionadas con el clima del aula, el éxito académico y las actividades para forjar la idea de comunidad; es decir, se puede cubrir un amplio abanico de temas profundamente apreciados por los alumnos, dada su aplicabilidad y utilidad.

**Conceptos clave del Tema 3:** *Forjar relaciones en el entorno escolar y entablar relaciones en la esfera social y personal.*

**Conclusión:** *opiniones de los alumnos transcurrido un año de labor como profesores.*

Para concluir este caso práctico, nos remitimos a las opiniones emitidas por antiguos alumnos del curso. Durante las entrevistas, afirmaron tener un recuerdo global positivo. Fueron es-

---

## Es importante saber que nuestros valores y creencias personales son válidos en nuestra vida personal, pero también que debemos controlarlos cuando estamos en un entorno pedagógico y ejercemos el papel de educadores

---

sentido, resulta mucho más ventajoso centrarse en los puntos fuertes de los alumnos

pecialmente bien acogidos algunos de los temas, como el relativo a cómo enfrentarse a la



muerte (padre o madre, abuelo o abuela...) en el aula. Las actividades, con las que se pretendía enseñar a entender y manejar las emociones, les parecieron especialmente interesantes para la gestión de grupos. Las experiencias vividas durante la formación previa a su ejercicio como profesores y las vividas estando ya en activo, también han demostrado a nuestros

conexas, dado que un niño estaba especialmente unido a su profesor anterior y mostraba dificultades para aceptar al nuevo.

En general, para obtener resultados significativos, los profesores entrevistados resaltaron la importancia de abordar el tema con regularidad, aunque también pusieron de

---

## Los niños tienen a menudo dificultades a la hora de gestionar sus estados de ánimo negativos y necesitan ayuda para ello

---

antiguos alumnos que los niños tienen a menudo dificultades a la hora de gestionar sus estados de ánimo negativos y necesitan ayuda para ello.

Todos los profesores se mostraron unánimes al destacar la importancia de considerar las emociones en el ejercicio de su trabajo tanto en lo que respecta a los niños como a sí mismos, dado que el estado de ánimo del profesor influye profundamente en lo que acontece en el aula. En este sentido, el hecho de que hubieran tratado esta cuestión les ayudó a reforzar su concienciación. Durante el primer año escolar de experiencia profesional, dos profesores (de los cinco entrevistados) propusieron la realización de actividades SEL. Uno de ellos lo hizo por la presencia en clase de un niño con problemas a la hora de relacionarse con sus compañeros debido a su agresividad. Así el profesor decidió dedicar una hora semanal al aprendizaje emocional y social, introduciendo actividades que ayudaran a los niños a reconocer sus emociones, identificarlas y gestionar las más desagradables. En otra situación, se utilizó un libro presentado durante el curso de formación, para abordar en clase el tema del abandono y las emociones

relieve lo difícil que les resultó encajar en el horario semanal el tiempo suficiente para realizar actividades SEL. Parece ser que lo que influyó en los profesores a la hora de decidir llevar a cabo actividades de educación emocional y social regularmente fue su grado de interés en la materia.

En general, nuestros contenidos y actividades obtuvieron una buena acogida entre los alumnos, que dijeron que les habría gustado hacer el curso en el primer año del máster (actualmente se realiza en segundo). Por otro lado, nos transmitieron que les gustaría que se les proporcionaran más ejemplos relativos a la docencia en la etapa de enseñanza media, de manera que pudieran vincularlos directamente con su experiencia docente y que les parecía más complicado comprender las emociones de los demás que identificar las suyas.

*Docencia emocionalmente inteligente: la necesidad de reflexión, el deber de integración, una cuestión de actitud.*

Uno no puede estar absolutamente seguro de que los alumnos vayan a reflexionar sobre lo que les explicamos en clase. Por un lado, participan, interactúan y preguntan. Por otro, para

entender y asimilar el contenido de nuestro curso, directamente conectado con la personalidad de cada uno, necesitan dedicar tiempo a pensar y a preguntarse a sí mismos de qué manera les afecta. En cualquier caso, como no podemos indagar en su interior, no podemos asegurarnos de que vayan a llevar a cabo esta personalísima tarea de reflexión interna.

¿Qué solución proponemos para esto? En el examen de final del curso nos centramos, entre otras cosas, en la reflexión. Ni es nuestra intención, ni está en nuestra mano, valorar si gracias al curso los alumnos modificarán definitivamente su actitud en el ámbito profesional o en el personal, ni si aumentarán su inteligencia emocional. No obstante, podemos hacernos una idea de en qué medida se han alcanzado estos objetivos planteando las preguntas precisas en dicha evaluación. ¿A qué tipo de preguntas hacemos alusión? Por ejemplo, planteamos a los alumnos una situación habitual en la que dos niños discuten en clase y les pedimos que analicen el problema desde un punto de vista emocional: ¿Cómo se sienten estos niños? ¿Cómo se sentirá usted, como profesor, observándolos? Si en su intervención tuviera que plantearse la implicación emocional de todos los niños, ¿qué tipo de intervención aplicarías? ¿Podría describir en esta situa-

A nuestro juicio, la docencia emocionalmente inteligente es una combinación de habilidades inter e intrapersonales para reflexionar sobre lo que ha ocurrido en clase y sobre uno mismo en interacción con los alumnos (así como con los compañeros, los padres, el director de la escuela, etc.). Implica también el deber de integrar en la labor docente, e incluso en la asignatura impartida, el interés personal por los aspectos emocionales de la vida. Es necesario conectar el contenido académico con las vivencias internas del alumnado expresando de manera explícita ciertas cosas, como por ejemplo, qué siente el personaje de una novela, qué piensan los alumnos de las matemáticas, qué reacciones tienen ante una obra de arte, en qué medida afectan nuestros sentimientos al ambiente del aula, etc.

Por último, consideramos que la docencia emocionalmente inteligente es una cuestión de actitud del profesor para validar las emociones en el aula. Las escuelas saldrían enormemente beneficiadas si consideraran las emociones como un aspecto relevante del proceso educativo y no como un obstáculo. Para mostrar una actitud emocional positiva, el profesor debe controlar sus reacciones automáticas ante las situaciones cotidianas del aula y sentirse có-

---

## Consideramos que la docencia emocionalmente inteligente es una cuestión de actitud del profesor para validar las emociones en el aula

---

ción como se siente una emoción a nivel físico? ¿Nos podría indicar una manera sencilla de aplicar lo aprendido en este curso? Si quisiera reforzar las habilidades emocionales y sociales de sus alumnos, ¿cómo empezaría a hablar de las emociones?

modo a la hora de expresar sus sentimientos, permitiendo al mismo tiempo que sus alumnos identifiquen, regulen y expresen sus sentimientos, con el objetivo común de nutrir un ambiente emocional saludable que apoye el desarrollo y el aprendizaje.

## Caso práctico 2 - Programa Pfade

Por Davide Antognazza y Rahel Jünger

Describe el proyecto PFADE, con base en la Universidad de Zúrich y en funcionamiento desde 2005. Se trata de un proyecto llevado a cabo en la zona de habla alemana de Suiza y que se ha expandido notablemente a lo largo de los últimos años: hasta ahora, se ha aplicado el programa PFADE en unas 1.300 aulas.

### ¿Qué es el programa PFADE?

Las siglas PFADE provienen de *Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategien* (promoción de estrategias de pensamiento alternativo), un programa de prevención aplicable en el contexto escolar que tiene por objetivo a largo plazo la reducción de diversas formas de comportamiento problemático y violencia a través de la promoción de habilidades sociales. El programa PFADE promueve el desarrollo saludable y positivo del alumnado de infantil y primaria. Los niños adquieren habilidades sociales clave que les ayudarán a sentirse a gusto consigo mismos y a desarrollarse como personas. Asimismo, se les enseña a actuar de manera responsable y a comportarse con respeto y conciencia hacia los demás.

El programa PFADE es una traducción y un desarrollo del mundialmente conocido programa PATHS, desarrollado en la Universidad de Washington por un equipo dirigido por el Dr. Mark Greenberg. Fue traducido y adaptado por la Dra. Rahel Jünger en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Zúrich. PATHS/PFADE es uno de los programas de prevención escolar más sistemáticamente evaluados. Su eficacia ha quedado demostrada a través de diversos estudios (como *Conduct Problems Prevention Research Group 1999a* y *1999b*, Greenberg y Kusché 1998; Kam, Greenberg y Walls 2003; Kelly et al. 2004), y ha sido

designado como programa modelo por el prestigioso *Center for the Study and Prevention of Violence* de la Universidad de Colorado. Los expertos en investigación en materia de prevención de la violencia escolar analizan programas de todo el mundo para valorar cuáles son recomendables para su implementación ([www.colorado.edu/cspv/blueprints](http://www.colorado.edu/cspv/blueprints)). Por ello, además de aplicarse en Suiza, se aplica a nivel internacional.

El programa PFADE aborda siete cuestiones:

- Normas de comportamiento.
- Adecuada autoestima.
- Emociones.
- Autocontrol.
- Resolución de problemas.
- Amistad y habilidades sociales.
- Aprendizaje y estrategias organizativas de gestión.

Todas estas cuestiones se abordan según un modelo en espiral de profundización creciente.

### ¿Cuáles son los objetivos parciales del programa PFADE?

En cada una de las cuestiones anteriormente mencionadas se persiguen diversos objetivos parciales a corto y medio plazo:

- 1 Los niños aprenden que las normas son necesarias para convivir en sociedad en un entorno seguro. Se familiarizan con ellas y aprenden a interiorizarlas, aplicarlas y cumplirlas. Adquieren buenos modales.
- 2 Desarrollan un sentido saludable de la propia valía y un nivel de adecuada autoestima.
- 3 Adquieren una mayor concienciación acerca de sus sentimientos y mayor facilidad para expresarlos aumentando asimismo su sensibilidad hacia los sentimientos de los demás (identificándolos y expresándolos); ejercitan la empatía;

adquieren conciencia de los sentimientos humanos; aprenden a afrontarlos de manera responsable y en distintas situaciones.

- 4 Aprenden a calmarse cuando experimentan sentimientos intensos, habilidades de autocontrol y a actuar de manera responsable en momentos de mucha impulsividad.
- 5 Mejoran su habilidad para abordar problemas activamente, reflexionar sobre ellos y desarrollar suficientes ideas para abordarlos con prudencia, con el fin de ser cada vez más capaces de resolverlos por sí solos.
- 6 Aprenden a entablar y conservar relaciones y amistades, a llevarse bien con los demás, a respetarse mutuamente y a tratar al otro de manera justa; aprenden qué es un conflicto, cómo resolverlo y cómo llegar a una reconciliación.
- 7 Aprenden con mayor profundidad a organizarse y planificar su tiempo de manera adecuada.

A largo plazo, estas habilidades ayudan a reducir problemas de conducta originados interna y externamente, como la conducta agresiva y violenta, los trastornos de atención, las tendencias destructivas, la depresión, la ansiedad, las adicciones, etc.

Por otro lado, los niños aprenden a pensar de manera independiente, y actuar de forma

El programa PFADE también ayuda a mejorar el ambiente escolar, aliviando la carga de trabajo del profesorado.

#### *¿Por qué se persiguen estos objetivos?*

Diversas investigaciones han demostrado que las personas que desarrollan conductas problemáticas carecen de habilidades específicas, como empatía o autocontrol (Eisner, Ribeaud y Locher, 2008). La carencia de una habilidad que incrementa el riesgo de presentar conductas problemáticas o violencia se denomina “factor de riesgo”. Cuando una persona tiene habilidades es capaz de actuar de un modo más saludable y más razonable, aun enfrentándose a situaciones o experiencias difíciles. En este caso, hablamos de “factores de protección”. El programa PFADE tiene por objeto abordar estos factores de riesgo y protección. En conjunto, el diseño del proyecto se apoya en gran medida en criterios internacionales de prevención escolar basados en hechos y se desarrolla con temas generales en investigación sobre prevención y criminología.

#### *El programa PFADE en Suiza*

Un equipo de expertos dirigido por Rahel Jünger pone el programa PFADE a disposición de las escuelas de educación infantil y primaria, y apoya al equipo docente, previa-

---

## Los niños aprenden mejor si pueden modelar de manera competente las relaciones con las personas que les rodean y abordar y resolver conflictos

---

responsable. Además, el programa PFADE fomenta el deseo de aprender y promueve el éxito académico. Los niños aprenden mejor si pueden moldear de manera competente las relaciones con las personas que les rodean, así como abordar y resolver conflictos.

mente formados en su implementación (véase [www.gewaltpraevention-an-schulen](http://www.gewaltpraevention-an-schulen)). Este programa se utiliza en todos los cursos, desde preescolar hasta el final de educación primaria. Generalmente, el equipo de expertos trabaja con los centros escolares en su

conjunto (*Schuleinheit*) y con todos los profesores de cada una de las escuelas en particular. Recomiendan aplicar este método, ya que es la mejor manera de que cada una de las escuelas transmita los conceptos de la formación a su contexto escolar.

La formación se lleva a cabo en grupos heterogéneos. Los participantes cumplen un amplio abanico de funciones (profesores, profes-

- 1 Antes del inicio del proyecto, la escuela lleva a cabo distintas actividades de recopilación de información con el fin de valorar si el proyecto satisface o no sus necesidades y decidir si implantarlo o no. El personal docente somete a preguntas por escrito al equipo de intervención. Éste responde y presenta el programa en un taller informativo de dos horas de duración. A veces, esta reunión brinda ya al

---

## Generalmente, el equipo de expertos trabaja con los centros escolares en su conjunto... y con todos los profesores de cada una de las escuelas en particular

---

sores de apoyo, de manualidades, de educación física, de música, el director, el trabajador social, el logopeda... y también puede asistir al curso el personal del servicio de guardia). Todos ellos están implicados en la enseñanza en distintos cursos. La composición mixta del grupo se debe al proceso que siguen los asistentes durante su periodo de formación, donde adquieren conciencia de que todos (en todos los cursos) utilizarán los mismos conceptos básicos y el mismo lenguaje. Este es uno de los principales motivos que lleva a las escuelas a decantarse por el programa PFADE: disponer de un enfoque pedagógico general y común. Además, conocen cómo trabajan con el programa los profesores de otras ramas, y se dan cuenta de que es un proyecto socio-educativo y que pueden participar en el debate para escoger el mejor modo de implementar los conceptos de PFADE en su escuela.

### *El proceso de implementación*

El equipo de expertos de la universidad sigue determinados pasos cuando llega el momento de implementar el programa PFADE en una escuela.

equipo de intervención la oportunidad de entablar relaciones con el personal de la escuela, y a los profesores, visualizar parte del programa. Algunas escuelas deciden ponerse en contacto con otras que ya lo han implantado para comentar ciertas cuestiones o invitar a los profesores a hacer una presentación sobre las experiencias vividas.

- 2 Si la escuela decide trabajar con el programa PFADE, al inicio de su implantación recibe el curso de formación que consta de tres partes: una "sesión de inicio" en la que se distribuye todo el material; 3 o 4 semanas después, el personal de la escuela recibe un curso intensivo de dos días; por último, los profesores empiezan a aplicar el programa en sus clases.

Transcurrido un par de meses se fija una fecha para recibir otra formación por la tarde. Una vez que ya han trabajado durante un tiempo con el programa PFADE, los profesores pueden plantear preguntas y necesidades y, por su parte, los instructores comparten nueva información con ellos (la recabada durante las visitas de orientación).

3 A continuación, los profesores empiezan a impartir regularmente sesiones del programa PFADE a sus alumnos y después intentan incorporar sus rituales y principios en todas las actividades escolares. Esta incorporación es importante para su eficacia, por lo que existen diversas herramientas que apoyan la transferencia de los conceptos del programa a la vida cotidiana en la escuela: por ejemplo, las tarjetas de sentimientos, con las que los niños pueden mostrar cómo se sienten y percibir los sentimientos de los demás; la silla de la calma o el lugar donde los niños acudirán cuando deben parar, calmarse y relajarse, etc.

Paralelamente, los profesores empiezan a involucrar a las familias asignándoles de vez en cuando tareas que sirven, por ejemplo, para perfeccionar las habilidades de los alumnos y llevar las ideas a casa.

Por otro lado, los conceptos del programa se van integrando en el contexto escolar, así como estructuras específicas que se incorporan para crear el ambiente escolar correspondiente. Así, algunos equipos designan al “profesor de la semana” análogo al “alumno de la semana”, que recibe halagos de sus compañeros.

4 De hecho, durante la implantación del programa el equipo de expertos visita a los profesores, que reciben un seguimiento personalizado. Cada uno de ellos recibe la visita de un experto durante una de las clases en las que imparte el programa PFADE y a continuación mantiene con él una reunión de seguimiento. Generalmente se programan dos sesiones de visitas orientativas personalizadas, de manera que durante los primeros 15 meses cada profesor reciba dos. En la sesión de orientación, el experto presenta sus observaciones, ideas y sugerencias al profesor, le pide que le cuente cómo le va con el programa y que plantee sus propias preguntas. Generalmente, las charlas y el

asesoramiento versan sobre la fidelidad del programa, su adaptación, el establecimiento de estructuras didácticas más efectivas, la recomendación de material de apoyo existente, etc. Además, por lo general se crea un grupo integrado por profesores de distintos cursos y el director de la escuela que son los principales gestores del proyecto y los encargados de velar por la buena marcha del mismo. La idea consiste en gestionar el programa, tanto de arriba abajo como de abajo arriba, de manera que el director de la escuela y los demás miembros del grupo gestor del proyecto proporcionen directrices y adopten acuerdos con respecto a la implantación del programa, al tiempo que exponen sus necesidades y reciben el apoyo necesario para hacer bien su trabajo. El equipo de expertos en el programa PFADE de la Universidad de Zúrich también asesora al director de la escuela y demás miembros del grupo gestor del proyecto (llamado “personal clave”) en relación a la implantación del programa, poniendo de relieve las mejoras constatadas y planteando recomendaciones.

5 Este proceso se prolonga durante un periodo comprendido entre 12 y 18 meses. Una vez finalizado, la escuela pasa a la fase de implantación a largo plazo. El director de la escuela y el “personal clave” del programa PFADE integran el programa en el horario escolar; convocan reuniones periódicas con el fin de hacer un seguimiento de la implantación y trabajan de manera más intensa de la mano de las familias. Además, se ofrece a la escuela la posibilidad de participar en otros proyectos: participar en una reunión nacional de intercambio de experiencias para conocer las principales vivencias de otras escuelas o la forma de resolver problemas de implantación en otros centros; recibir información; inscribir a nuevos profesores a cursos de formación en centros de

instrucción del programa PFADE, o participar en otros módulos de formación. El equipo de expertos de la Universidad de Zúrich quiere estar constantemente en contacto con las escuelas, apoyándolas en la implantación de este programa de manera sostenible.

### *¿Por qué quieren las escuelas llevar a cabo el programa PFADE?*

Principalmente por cinco motivos:

- 1 Una colaboración más adecuada del equipo escolar.

Muchas escuelas necesitan una estructura que les ayude a colaborar como equipo y como unidad escolar para la educación social de los niños.

- 2 Mejora del clima escolar.

Algunas escuelas indican también que es bastante habitual que los niños tengan conflictos entre sí o que ya se hayan producido incidentes o acoso escolar en sus centros, de manera que quieren contar con alguna herramienta que les permita crear un clima escolar más saludable y fomentar proactivamente las competencias sociales.

- 3 Deseo de incorporar una mayor estandarización en la educación social.

En los últimos años, algunas escuelas consideran que otros centros están adoptando un

- 4 Recomendaciones de escuela a escuela

El programa PFADE ha adquirido una mayor difusión, sin duda, debido a las buenas críticas recibidas. Los profesores y las escuelas están interconectadas e intercambian información acerca de los proyectos o planes de estudio que consideran buenos y prácticos, escuchan las opiniones de los demás y se interesan por los planteamientos recomendados.

- 5 Recomendaciones y recursos de los organismos oficiales.

Por último, aunque no por ello menos importante, muchas escuelas deciden decantarse por el programa PFADE porque es el que recomiendan los organismos oficiales, que además brindan financiación y apoyo para su aplicación. En la ciudad de Zúrich y en el cantón de Solothurn, se recomienda a las escuelas su aplicación como parte de una estrategia de prevención de la violencia. Se informa activamente a los centros acerca del programa y a continuación se les brinda la oportunidad de inscribirse para aplicarlo.

### *Familias*

Para concluir la descripción de este caso práctico, es importante prestar atención al papel que desempeña el programa PFADE respecto a las familias. Es obvio que muchas de las áreas de comportamiento son importantes no sólo en la escuela, sino también en casa. Los niños adquieren habilidades sociales a través de la combinación entre educación familiar y académica.

---

## Los niños adquieren habilidades sociales a través de la combinación entre crianza parental y enseñanza oficial

---

enfoque más estandarizado en materia de educación social y, en consecuencia, pretenden hacer lo mismo.

Así pues, entre los objetivos del programa se incluye canalizar vías para aumentar la conexión entre la escuela y las familias.

- Las familias también pueden verse beneficiadas por el programa PFADE: como norma general, los niños no sólo ejercen las habilidades sociales reforzadas en el ámbito escolar, sino también en el entorno familiar.
- Las familias pueden asimismo aplicar los principios rectores del programa PFADE en casa y hablar de ellos con sus hijos. Esto es algo que no se puede hacer de un día para otro, ya que PFADE es un proceso que se basa en una aplicación a largo plazo. Por un lado, se entregan a las familias folletos donde se recogen las cuestiones cubiertas por el programa, de manera que se familiaricen con sus principios.
- Y, por otro, se pone a los niños deberes para casa con el fin de que profundicen sus conocimientos teóricos y los pongan en práctica. La colaboración con las familias desempeña un papel importante a este respecto. Este tipo de interacción proporciona al niño buenas oportunidades de aprendizaje, y permite que las familias se hagan una idea del contenido del programa y descubran además aspectos de sus hijos que quizá no descubrirían tan fácilmente de no aplicarlo.

Existen otras formas de implicación de las familias, tales como las que indicamos a continuación:

- 1 Que los niños inviten a sus padres a participar en determinadas actividades: cuando se les nombre “alumno de la semana”, y les pidan que le hagan un elogio. Dicho elogio debe constar por escrito en un documento especial que el niño llevará al día siguiente a la escuela para mostrárselo al profesor y a sus compañeros.
- 2 Otra opción la encontramos en la interacción vía deberes: los niños, por ejemplo, piden a sus padres que les asignen tareas específicas, o ponen en práctica en casa algo que acaban de aprender en la escuela.

- 3 Además, para esta implicación de los padres en el programa se les brinda formación específica. Por lo general, las escuelas organizan talleres para familias donde participa como asesor un experto del programa. El instructor del programa explica los principales objetivos y conceptos del PFADE y los profesores ofrecen ejemplos que ilustren su aplicación en el aula. Pero también se realiza otro tipo de encuentros, como las reuniones activas, donde las familias, tras una introducción al programa, se pasean por 7 mesas que presentan diferentes actividades de cada uno de los siete temas de los que consta el programa PFADE. En términos generales, las familias se muestran interesadas y satisfechas con el programa. Además, existen otras formas de involucrarlos, como invitarlas a asistir a clases del programa en las jornadas de puertas abiertas de la escuela, charlar sobre los temas del PFADE en las reuniones con los profesores, etc.

Asimismo, se ha propuesto la entrega de una guía para familias: una carpeta que contiene una carta de presentación de los contenidos, y un folleto relativo a cada una de las cuestiones, como normas de comportamiento, autoestima, sentimientos, autocontrol, resolución de problemas... Las guías han sido traducidas a los 8 idiomas de los principales colectivos de inmigrantes presentes en la región de habla alemana de Suiza. De este modo, las escuelas pueden distribuir las sin tener que llevar a cabo ningún trabajo adicional.

### *La voz de los participantes*

Como cierre a esta descripción del programa PFADE, exponemos a continuación las opiniones de algunas de las personas involucradas en él. Rahel Jünger, gestora del programa PFADE, vivió hace poco algunas de estas situaciones:



### Niños

Recientemente, visité una escuela de educación infantil en calidad de orientadora. Los niños, de 4 a 5 años, habían dibujado cómo se sintieron cuando se les nombró “alumno de la semana” (ritual que forma parte del tema del programa PFADE denominado “Una adecuada autoestima”). Las frases que los niños habían apuntado como acompañamiento a sus dibujos eran las siguientes: *¡Me siento como en un sueño maravilloso! ¡Me siento como si estuviera bajo una manta calentita! ¡Me siento como una princesa! ¡Me siento como un rey! ¡Me siento como si estuviera en lo alto de una gran torre! Y: Me siento como en casa. Qué frases más bonitas, ¿verdad?*

### Maestro/a

Hace unas semanas, dirigí un taller de dos horas para la presentación del programa PFADE a un equipo de docentes. Un profesor se me acercó y me dijo: *¡De verdad, el curso me ha hecho sentirme fenomenal!*

Recientemente, otro profesor me dijo: *¡Es que, sencillamente, merece la pena! Antes era muy habitual que después del recreo los niños volvieran a clase con conflictos entre ellos y muy agitados, y necesitara media hora para solucionar los problemas y poder retomar las clases. Era desagradable. ¡Pero ahora ya no pasa eso! Y si se produce una pelea, los niños recurren juntos a la actividad del semáforo (Cuadro de Resolución de Problemas) y en tan sólo cinco minutos están de nuevo listos para dar clase.*

### Director de la escuela

Tras una clase de formación de PFADE, un director de escuela nos comentó en la última sesión: *Ha sido un curso fantástico, lo han impartido de maravilla. Cuando ya en el mismo curso el profesor de manualidades pregunta a los demás profesores cómo quieren colaborar para coser las fundas de las sillas para el “alumno de la semana”, ¡es que todo en-*

*caja! Este ha sido uno de los mejores cursos de formación a los que he asistido, ya que el aspecto teórico ha estado claramente vinculado a la práctica.*

### Familias

Una madre, después de que se le explicara el concepto de los elogios, nos dijo: *¡Me encanta! ¡Me recuerda que tengo que hacer elogios más a menudo!*

Y otra madre nos escribió comentándonos lo siguiente: *A veces resulta difícil incluso para los adultos hacer halagos. ¡Es estupendo que los niños ya lo estén practicando!*

### Caso práctico 3 - “El Juego del Camaleón”

Es obvio que una de las actividades favoritas de los niños es jugar. Además, el fin educativo de algunos juegos es otro rasgo que aumenta su utilidad aunque no todos los juegos apoyan el desarrollo del niño. “El Juego del Camaleón”, que se puede descargar en italiano, francés y alemán en <http://dfa-blog.supsi.ch/chiamalemozioni/gioco-di-societa/> y en inglés y maltés en [www.um.edu.mt/cres/publications](http://www.um.edu.mt/cres/publications), es un juego específicamente creado para fomentar el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de los niños de 4 a 10 años. La versión como juego de mesa está disponible en las cuatro lenguas oficiales de Suiza, algo enormemente apreciado, ya que fomenta el aprendizaje de un vocabulario multilingüe en un país multilingüe. El juego sólo está dirigido a niños, pero sus objetivos se alcanzan más fácilmente cuando las familias o educadores juegan con ellos. En este juego de mesa, aparentemente clásico, se sustituyen instrucciones como “Pasa de turno” o “Responde a las preguntas” por instrucciones como “Abraza a otro jugador”, “Sonríe a otro jugador” o “Elogia a otro jugador”. Según los autores, los niños no juegan para ganar, sino que, más bien al contrario, ganan siempre que juegan. Resumiendo, diremos que hay que jugar a este juego para sacar algo de provecho en materia

de autoconocimiento y conocimiento de los demás.

Antes de empezar a jugar, es importante leer la historia del camaleón, un breve relato que acompaña al juego. El pequeño Camy, que está ansioso por conocer el mundo, busca una aventura y, en lugar de descubrir nuevos lugares, entabla nuevas amistades y consigue conocerse mejor a sí mismo y sus emociones. El aspecto socio-emocional del juego se recoge en las tarjetas que tienen que coger los jugadores al caer en casillas concretas. Hay 118 tarjetas de tres tipos: sólo para niños, sólo para adultos, y para todas las edades. En las tarjetas dirigidas a los niños se les piden distintas cosas: explicar qué hacen cuando sienten miedo; qué palabras utilizarían para describir a sus padres y profesores; qué desean para los adultos y qué esperan de ellos; qué hacen para sentirse mejor cuando están tristes. Además, se

Las “tarjetas del Camaleón” son aptas para todas las edades, y en ellas se pide, por ejemplo, a los jugadores, que compartan con los demás qué sienten al jugar o qué sienten al hacer las actividades cotidianas, o incluso que se elogien a sí mismos o a los demás en público. Además, esas mismas tarjetas también pueden exigir al jugador que escoja a la persona a la que más unido se sienta, o que comparta buenos recuerdos, o que hable acerca de sus aficiones y comida favoritas, o sus deseos para el futuro.

Los niños pueden jugar al “Juego del Camaleón” en la escuela durante los recreos o en momentos concretos, pero también en casa con sus familias. Lorena, madre de familia, dice que en su casa acaban a menudo jugando juntos a este juego. Son tres las generaciones presentes, ya que están la abuela, ella, que es la mamá, y su hija pequeña, Eleonora, de 6 años. Lorena aprecia especial-

---

## Otro beneficio del juego para Eleonora fue descubrir sorprendida que los mayores sienten las mismas emociones y los mismos miedos que los niños, pero que los abordan de otra manera

---

pide a los niños que compartan sus momentos de alegría, o que expliquen qué hacen bien o qué harían para hacer feliz a alguien. Por su parte, a los adultos se les pregunta, por ejemplo, qué hacen ellos para hacer felices a los niños, o se les pide que compartan con los niños qué es lo que más valoran de ellos. Asimismo, se les puede pedir que compartan alguna experiencia buena o mala que vivieran de pequeños, o que hablen acerca de obstáculos que hayan logrado superar en su vida.

mente la simplicidad del juego y su aspecto ritual (por ejemplo, cada jugador juega siempre con la misma pieza), y recalca que los abrazos y los halagos los perciben de manera distinta los adultos y los niños. De hecho, los niños consideran esas actividades conductas artificiales que paulatinamente pasan a ser instintivas, y los adultos las consideran oportunidades para reflexionar sobre lo poco que nos abrazamos o halagamos en la vida real. Jugando con cierta regularidad, Eleonora ha enriquecido su vocabulario, especialmente los términos relacionados con las emociones,

que generalmente no se utilizan en la interacción cotidiana en su familia. Otro beneficio del juego para Eleonora fue descubrir sorprendida que los mayores sienten las mismas emociones y los mismos miedos que los niños, pero que los abordan de otra manera. Además, el juego fomenta la intimidad, ya que las familias viven momentos de especial cercanía al hablar de sí mismos. Lorena también señala que en el “Juego del Camaleón” no se juega para ganar: sino para ganar abrazos, sonrisas y halagos.

Otra madre, Giovanna, nos cuenta que jugaron en familia con su hijo de 5 años y que disfrutó enormemente. Uno de los rasgos más apreciados del juego es que no sólo hace conversar a los miembros de la familia, sino que además se abrazan y se elogian mutuamente, fortaleciéndose así las relaciones. Por su parte, las respuestas que nos dieron los niños que nunca habían recibido ningún tipo de educación socio-emocional cuando les preguntamos acerca del juego, son básicas y directas. En todo caso, el juego brindó a la familia la oportunidad de hablar acerca de esos temas. Otro beneficio interesante de jugar a este juego es la oportunidad de percibir cómo nos ven los otros; de hecho, en algunas de las tarjetas se pide a los jugadores que hablen de los demás. Giovanna recuerda el modo en que respondió un niño a la pregunta *¿Cuál era el sueño de tu madre en la infancia?*, a lo que contestó: *Tener muchos vestidos*.

En cualquier caso, al jugar a este juego uno puede experimentar muchos beneficios. Otros padres, por ejemplo, percibieron que las habilidades practicadas durante el juego aumentaron la capacidad de los niños a la hora de abordar situaciones similares en la vida real.

En la escuela de educación básica de Mezzovico, en el cantón de Ticino, Marlène Bucher, profesora de tercer curso (con alum-

nos de 8 años) y una de las creadoras de las instrucciones de las tarjetas, organizó la clase de una manera poco habitual. Instaló una estantería con libros y juegos para que los niños disfrutaran de ellos en los recreos o en momentos concretos. Durante el recreo de la mañana, algunos de los niños empezaron a jugar a este juego: cada uno de ellos escoge su ficha y a continuación tiran el dado. Sentado en la alfombra, Mario coge una tarjeta y pone cara de tristeza; Luigi tiene que decirles a los demás qué cosas le enfadan, y Giada tiene que escoger a un jugador para darle un abrazo. Marlène se acerca a los niños y se une al juego cogiendo una tarjeta. Hace mal día, así que los alumnos no pueden salir al patio y tienen que quedarse en clase. Todos están inmersos en alguna actividad de entretenimiento. Este es el motivo por el que la profesora participa libremente en el juego, en el que se le pide que halague a otro jugador. Ella decide halagar a un alumno por ser tan generoso todos los días, tanto con sus compañeros como con ella, animándolo a seguir así. El observador externo percibe el clima positivo en clase: los niños organizan por sí mismos actividades en su tiempo libre. La profesora sólo les tuvo que recordar el código de conducta general para garantizar la calma y el disfrute de todos en ese rato. Durante el recreo de 15 minutos no tuvo que regañar a nadie ni poner ningún tipo de orden en el aula: los mismos niños volvieron a colocar todos los juegos en su sitio. Llevó a clase diversas actividades educativas con un enfoque socio-emocional. Marlène nos dice que los niños, a través del juego, mejoraron sus relaciones interpersonales y su disposición a expresar sus emociones. Indica que además personalmente el juego le resultó muy útil porque le permitió comprender mejor las expectativas, los miedos y los deseos de sus alumnos, escuchando las respuestas a las preguntas de las tarjetas. También en este caso los niños aprendieron

muy bien a elogiarse mutuamente y se mostraron entusiastas a la hora de hacerlo. Asimismo, se incorporó además el concurso del “alumno de la semana”. A través de este concurso, el ganador disfruta durante una semana de privilegios especiales. Será el ayudante del profesor; el primero de la fila siempre que la clase vaya a cualquier sitio; quien reparta las tarjetas; el encargado de la comunicación con otras clases. Y lo más importante de todo, es que al final de la semana todos sus compañeros lo elogiarán calurosamente. A continuación, se plasma-

cen por sacar una mala nota. Ven que estas cosas les pasan a todos y se sienten menos aislados con sus propias inseguridades.

Incluso una vez que animados por el juego ya cogían confianza, algunos de los niños empezaron a dar consejos sobre la manera de afrontar momentos o situaciones difíciles, y sus ideas resultaron ser sorprendentemente creativas e imaginativas. Hasta la profesora quedó perpleja por algunas de las sugerencias, que aseguró le sirvieron de aprendizaje.

---

## Según la profesora, compartir experiencias de contenido emocional es extraordinariamente importante para los niños: escuchar qué es lo que genera el miedo o la ira en los demás les hace sentirse más acompañados con sus propias emociones

---

rán por escrito esos elogios en una cartulina decorada que se calificará como archivo de colección especial para que el “alumno de la semana” la lleve orgulloso a su casa.

Además, entre los compañeros de esta clase se reforzó también el sentido de la amabilidad: cuando uno lloraba, generalmente los demás lo consolaban, y a veces incluso algún compañero se levantaba para ofrecerle un pañuelo y hacerle una carantoña.

Según la profesora, compartir experiencias de contenido emocional es extraordinariamente importante para los niños: escuchar qué es lo que genera el miedo o la ira en los demás les hace sentirse más acompañados con sus propias emociones. Se dan cuenta de que no son los únicos que tienen miedo a la oscuridad, que se enfadan cuando sus compañeros les hacen bromas, o que se entriste-

Marlène escoge semanalmente uno o dos momentos especiales para dedicarlos al aprendizaje emocional y social. Sabe perfectamente que no es fácil hacer un hueco a estas actividades e incluirlas en el plan de estudios nacional, ya de por sí exigente. En cualquier caso, está absolutamente convencida de que esos momentos son esenciales en su labor docente, ya que refuerzan el vínculo entre los alumnos. A su parecer, la posibilidad de identificar y expresar sentimientos y emociones refuerza asimismo la autoconfianza de los niños en sus propias habilidades. Además, recibe constantemente críticas positivas por parte de las familias: se permitió que todas las familias se llevaran el juego de mesa a casa durante una semana para jugar con sus hijos. A todas les gustó mucho y la mayoría ya han descargado el juego desde internet o están interesados en comprarlo. Esta clase de Mezzovico constituye tan solo un ejemplo de lo que

ocurre en otras clases de Suiza. De hecho, se han distribuido en torno a 1.000 copias del “Juego del Camaleón” en su versión de juego de mesa (de manera gratuita o comprados por escuelas y familias), ha sido descargado en más de 300 ocasiones en solo un año.

### *¿Qué beneficios emocionales y sociales aporta el juego?*

Es de todos conocida la importancia que tiene el juego en la vida de los niños. A medida que crecen, también evoluciona su manera de jugar. Con el juego, los niños desarrollan sus competencias sociales, al tener que seguir las normas e interactuar con otros jugadores. Jugar permite crear vínculos con los demás: si los niños juegan juntos, permanecen juntos. También es fundamental para su desarrollo en el ámbito social, ya que con los juegos se comparten experiencias, cada uno espera a que sea su turno, y empiezan a afrontar los puntos de vista de los demás. Además, el juego apoya el desarrollo de habilidades emocionales, siempre que se pueda contar con un entorno seguro donde expresar los propios sentimientos. Según Piaget (1962), el juego simbólico ayuda a los niños a expresar sus sentimientos de distintas maneras, como por ejemplo, creando una situación imaginaria que le permita a uno expresar sus sentimientos en un entorno seguro sin estar directamente involucrado, o una situación en la que se escenifiquen aspectos generalmente percibidos como perturbadores o prohibidos. Asimismo, pueden experimentar qué hacer frente a sentimientos como la ira o la tristeza (Erikson, 1963), o expresar pensamientos que les resultaría complicado transmitir directamente a los adultos.

Es más, está generalmente aceptado que existe un vínculo entre el juego y el desarrollo del pensamiento creativo. Sigmund Freud (1958) señaló que todo niño que juega “se comporta como un escritor creativo, ya que crea un mundo propio, o, más bien, reordena

*las cosas de su mundo de una forma nueva que le complace... El escritor creativo hace lo mismo que el niño en el juego. Crea un mundo de fantasía que se toma muy en serio; es decir, invierte grandes dosis de emoción (pp. 143-144). Otros autores (Singer y Singer, 1998), señalaron que existe un vínculo entre el juego y el pensamiento creativo, puesto que en ambos se utiliza el simbolismo.*

### **Conclusión**

En conclusión, está claro que Suiza, con sus 26 cantones autónomos, cuatro lenguas nacionales oficiales y un sistema político federal basado en la democracia directa, es una nación difícil de describir a través de una imagen sencilla y completa. La autonomía de la que goza cada cantón para organizar su sistema educativo complica aún más la tarea de identificar unas características comunes a nivel nacional. Sin embargo, en este capítulo se subraya el trabajo que están llevando a cabo ciudadanos suizos en el diseño del programa HarmoS con el fin de brindar al país un sistema educativo más conectado e integrado, y ofrecer una formación más cohesionada al profesorado.

El modelo de aprendizaje emocional y social está desplegado e implementado de diferentes maneras en las distintas regiones. Tal y como se expone en los casos prácticos, la región de habla alemana de Suiza ha asumido la idea de que los programas aplicados en el ámbito escolar pueden contribuir al desarrollo de las habilidades emocionales y sociales en la juventud, mientras que en el cantón de Ticino, la región de habla italiana del país, se ha adoptado un enfoque distinto en cuya virtud se busca desarrollar las habilidades emocionales y sociales a través de un amplio abanico de herramientas, como la formación del profesorado y el diseño de material específico. La creciente interconexión de los sistemas escolares nacionales, acompañada de una creciente colaboración entre

los distintos cantones en materia de educación e investigación en este campo, abrirá paso a un futuro de intercambios e influencias positivas en el ámbito pedagógico. Es de esperar que en estos cambios se contemplen los principios del aprendizaje emocional y social, así como una mayor sensibilización sobre la importancia de acompañar el desarrollo del niño de manera integral, de forma que no sólo se tenga en cuenta el aspecto cognitivo, sino también sus habilidades emocionales y sociales.

## Notas

- <sup>1</sup> La fecha límite es el 31 de julio, a excepción de los niños nacidos en agosto y septiembre, a solicitud expresa de sus padres.
- <sup>2</sup> Los cuatro archivos están disponibles para su descarga en el sitio web del EDK:  
<http://www.edk.ch/dyn/20833.php>.
- <sup>3</sup> Los cuatro archivos están disponibles para su descarga en el sitio web del EDK:  
<http://www.edk.ch/dyn/16779.php>.
- <sup>4</sup> Véase [www.youtube.com/watch?v=1wup\\_K2WNOI](http://www.youtube.com/watch?v=1wup_K2WNOI).
- <sup>5</sup> Si el lector desea consultar una lista exhaustiva de programas de educación emocional y social, como PATHS, *Second Step*, *Tools of the Mind*, *RULER Approach*, remítase a [www.casel.org](http://www.casel.org).
- <sup>6</sup> Desde el curso 2013-2014, esta actividad se lleva a cabo a través de la aplicación de móvil Being Here. Véase [www.beinghere.ch](http://www.beinghere.ch).
- <sup>7</sup> Una emoción primaria es un patrón de respuesta emocional exhibido por todo ser humano. Estos patrones originan seis expresiones faciales distintas, reconocidas en toda cultura y a todas las edades.

## Referencias

- Boyatzis, D. y McKee, A. (2005). *Resonant Leadership*, Boston: Harvard Business School Press.
- Brackett, M. A. y Salovey, P. (2005). Measuring emotional intelligence as a mental ability with the Mayer-Salovey-Boyatzis, R.E. y McKee, A. *Resonant Leadership*, Boston: Harvard Business School Press.
- Test de inteligencia emocional de Caruso. En: G. Geher (Ed.). (2004). *Measurement of emotional intelligence*, Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, páginas 179-194.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999a). "Initial impact of the fast track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67: 631-647.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999b). "Initial impact of the fast track prevention trial for conduct problems: II. classroom effects." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67: 648-657.
- Criblez L. (ed.). (2008). *Bildungsraum Schweiz*, Berna: Haupt, 2008.
- Durlak, A.J., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. y Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: Metanálisis de las intervenciones universales en el ámbito escolar, *Child Development*, enero/febrero, volumen 82, número 1, páginas 405-432.
- Ekman, P. (1975). *Unmasking the Face: a Guide to Recognizing Emotions from Facial Clues*, New Jersey: Prentice Hall.
- Eisner, M., Jünger, R. y Greenberg, M.T. (2006). *Gewaltprävention durch die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Schule: Das PATHS/PFAD Curriculum*. En: *Praxis der Rechtspsychologie*. 16. Jg. Heft 1/2. S. 144-168.
- Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R. y Meidert, U. (2007). *Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen*. Zürich: Rüegger Verlag.
- Eisner, M., Ribeaud, D. y Locher, R. (2008). "Prävention von Jugendgewalt. Expertenbericht 05/09." Eidgen. Departement des Inneren EDI.
- Eisner, M. y Averdijk, M. (2013). Was ist Good Practice in der Gewaltprävention? Vortrag auf der 2. Nationalen Konferenz Jugend und Gewalt. 14./15. Nov. Genf.
- Erickson, E. (1963). *Childhood and Society*, Nueva York, Norton.
- Freud, S. (1958). *Creativity and the Unconscious* Nueva York, Harper and Row.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam Books.
- Greenberg, M. T. y Carol A. K. (1998). "Preventive interventions for school-age deaf children: The PATHS curriculum." *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3: 49-63.
- Gross, J.J. (editor). (2007). *Handbook of Emotion Regulation*, Nueva York: The Guilford Press.
- Hega, G.M. (1999) *Consensus Democracy? Swiss Education Policy between Federalism and subsidiarity*, Nueva York: Peter Lang Publishing.

- Hofstetter R., Magnin C., Criblez L. y Jenzer C. (Ed.). (1999). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse 19e siècle*. Berna: Lang/Exploration.
- Kam, C. M., Greenberg, M.T. y Walls, C.T. (2003). "Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum." *Prevention Science*, 4: 55-63.
- Kelly, B., Longbottom, J., Potts, F. y Williamson, J. (2004). Applying emotional intelligence: exploring the promoting alternative thinking strategies curriculum. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 221-240.
- Iori, V. (2009). *Quaderno della vita emotiva*, Milán: Franco Angeli.
- Jünger, R. (2014). Soziales Lernen in Grundschule und Kindergarten mit PFADE. En: *Praxis der Psychomotorik*. 2, S. 76-82.
- Mendler, A.N. (2001). *Connecting with Students*, Alexandria, VA: ASCD.
- Piaget, J. (1962), *Play Dreams and Imitation in Childhood*, Nueva York: Norton.
- Rantala, T. y Määttä, K. (2012). Ten theses of the joy of learning at primary schools, *Early Child Development and Care*, Volumen 182, Número 1, 1 de enero, páginas 87-105 (19).
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 700-712.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, páginas 185-211.
- Scheithauer, H. (2013). Implementation von Präventionsprogrammen: Gelingensbedingungen und Implementationsbarrieren. Vortrag auf der 2. Nationalen Konferenz Jugend und Gewalt. 14./15. Nov, Genf.
- Singer, J.L. y Singer, D.G. (1998). Imaginative play and human development: Schemas, scripts, and possibilities. En D. Bergen (Ed.), *Play as a medium for learning and development* (pp. 63-66). Olney, MD., Association for Childhood Education International.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. y Walberg, J.W. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning (SEL): What Does the Research Say?* Nueva York: Teachers University.

**Sitios web:**

- [www.bildungsgeschichte.uzh.ch/index.html](http://www.bildungsgeschichte.uzh.ch/index.html)  
[www.gewaltpraevention-an-schulen.ch](http://www.gewaltpraevention-an-schulen.ch)  
[www2.supsi.ch/cms/storiascuola/](http://www2.supsi.ch/cms/storiascuola/)