



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea
ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO
BILBOKO IRAKASLEEN UNIBERTSITATE ESKOLA

Gradu Amaierako Lana

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2015/2016 ikasturtea

**EMOZIOAK ETA HARREMANAK ESKOLA-BIZIPENAREN
OINARRI: IRAKASLEGOAREN FORMAKUNTZAREN BEHARRA**

Egilea: Paula Núñez Royuela

Zuzendaria: Maria Esther Zarandona de Juan

Leioan, 2016ko irailaren 10ean

AURKIBIDEA

1. Sarrera	4
2. Lanaren helburuak, galderak eta metodologia	6
3. Abiapuntua eta oinarria: Vygotskiren Psikologia Historiko-kulturala	7
4. Eskola garapenaren testuingurua: ongizatea bermatzeko prest?	13
5. Gaitasun sozio-emozionalak irakaslearen formakuntzan	15
5.1. Gaur egungo egoera	16
5.1.1. Irakasle-rolaren aldaketa	16
5.1.2. Irakaslearen formakuntza sozio-emozionala	17
5.2. Emozio-gaitasunen balioa	20
5.2.1. Irakaslearen ezaugarri eta gaitasun profesionalak	20
5.2.2. Ongizate-profesionala bermatzeko bidea	23
5.2.3. Lan- eta ikas-eremak	25
5.2.4. Hezkuntza-integrala eta zoriontasunaren bidea	26
6. Ondorioak:	27
7. Erreferentzia bibliografikoak	29

EMOZIOAK ETA HARREMANAK ESKOLA-BIZIPENAREN OINARRI: IRAKASLEGOAREN FORMAKUNTZAREN BEHARRA

Paula Núñez Royuela

UPV/EHU

Lan teoriko honetan ikaslearen beharrianak asetzeko eta eskola-bizipena positiboa izan dadin, emozioak kontutan hartzearen garrantzia azpimarratzen da, ikaslearen garapen akademiko eta pertsonala lortzeko bidea izanik. Baina garapen-integralaren erronkak irakaslearen hezkuntza sozio-emozionala eskatzen du, hasierako eta etengabeko formakuntzan; horrek ikaslearen ongizateaz gain, irakaslearena ere ahalbidetzen baitu. Vygotskiren psikologia historiko-kulturala orokorrean eta zehazki bizipenaren kontzeptua abiapuntu eta oinarri bezala hartu dira; hortik abiatuta hezkuntzan arlo kognitibo, afektibo eta emozionalaren integrazioaz arduratu diren gaur egungo lanak aztertu dira eta baita gaitasun sozio-emozionala irakaslearen formakuntzan landu dutenak ere. Aztertutako iturri teorikoek baieztatzen dute eskolako testuinguruak, elkarrekintza, harremanak eta komunikazioa ahalbidetzen dituen gune bezala ulertuta, ikaslearen segurtasun emozionala eta ongizatea bermatu behar duen lekua izan behar duela.

Bizipena, harremanak, ongizatea, garapen-integrala, irakasleen formakuntza

En este trabajo teórico se ha subrayado la importancia de tener en cuenta las emociones para poder cubrir las necesidades del alumno y que su vivencia escolar sea positiva, como medio para lograr el desarrollo académico y personal del mismo. Pero el reto del desarrollo integral requiere una educación socio-emocional del profesorado, en la formación inicial y permanente; ello, además del bienestar del alumno, también posibilita el del profesor. Se ha tomado como base y punto de partida la psicología histórico-cultural de Vygotski en general, y en concreto el concepto de vivencia; partiendo de ahí, se ha indagado en trabajos actuales sobre la integración de lo cognitivo, lo afectivo y lo emocional en la educación, así como los que han tratado sobre la formación de competencias socio-emocionales del profesorado. Las fuentes teóricas consultadas confirman que el contexto escolar entendido como un espacio que hace posible interacción, relaciones y comunicación, debe ser un lugar en el que la seguridad emocional y el bienestar del alumno estén garantizados.

Vivencia, relaciones, bienestar, desarrollo integral, formación del profesorado

This theoretical work clearly highlights how important it is to consider the emotions of the students to meet their needs and make their school experience be positive, as a way to succeed in achieving both their academic and personal development.. However, to achieve comprehensive development, teachers need to meet the challenge of social-emotional education both over their pre-service and their in-service time. That makes possible the well-being of students as well as of their teachers. Vygotsky's sociocultural theory in general (and more precisely the concept of experience) has been adopted as

the basic and starting point. From there, research has been made about the integration of the cognitive, the affective and emotional in education, as well as issues related to the acquisition of socio-emotional competences by teachers. The theoretical sources consulted confirm that scholar context (understood as a space that facilitates the interaction, relation, and communication) must provide a place where the emotional security and the well-being of the students are guaranteed.

Experience, relations, well-being, comprehensive development, teachers training

1. Sarrera

Lan teoriko honetan ikaslearen ongizatea eskola-bizipenaren menpe dagoela adierazten da, horren erdigunean emozioak daudelarik. Horrela, ikaslearen garapenean, eskolako harremanetarako eta elkarrekintzarako gunean, eragile ugari daudela kontutan hartuta, irakaslea, *bizipena* umearen berezitasuna ezagutzeko elementua izanda, arretaz eta profesionaltasunaz aritu beharko da. Izan ere, umeak eskolan bizi duena baloratzeko, antzemateko eta interpretatzeko modu propioa izango du, bere kulturak eta bizitza-historioak baldintzatuko dutelarik, eta horrek elkar-bizitzeko modu esplizitu eta inplizituak sortuko ditu ikasgelan (Esteban, 2008). Irakasleak ikaslearen ongizatea eta garapen egokia bermatzeko aurreko guztia kontutan izan beharko du, helburuak garapen integrala eta ikaskuntza-arrakasta lortzea izanik.

Jadanik onartuta dago emozioa kognizioa bezain garrantzitsua dela, bai gizarte-bizitzarako eta bizitza profesionalerako ere; eta are gehiago bizitza pertsonala eta afektiborako (López, 2008). Hori dela eta, pertsonaren garapen integrala lortzea gaur egungo eskolaren erronka izan behar da, kognizioa eta emozioa parekatuz. Gizartean bizitzeko beharrezkoak izango diren ezagutzak barneratzeaz gain, ikasleak emozioak kudeatzen ikasi beharko du, bizitza pertsonal zoriontsuago bat izan ahal izateko, eta izaki sozial bezala harreman osansuntsuak izateko (Palou, 2004). Baina horretarako irakaslearen formakuntza sozio-emozionala ezinbestekoa izango da. Irakaslearen formakuntza ezaugarri emozional eta sozialaren garapenarekin osatzea beharrezkoa izango da, emozio propioak eta besteenak antzemateko, ulertzeko eta behar bezala kudeatzeko. Horrela, besteen beharrak eta interesak entzun eta gogoan izateko bidea zabalduko da (Cabello, Fernández & Ruíz, 2009; Escámez & Vázquez, 2010). Gainera, formakuntza horrek onurak ekarriko dizkio irakasleari ere, egiaztatu baita gaitasun emozionalek eta afektibitateak, interakzio pertsonalen testuinguruaren baitan, eragin

zuzena dutela jardunbide pertsonalean, sozialean eta akademikoan (Teruel, 2000; Abarca, Marzo & Sala, 2002; Brackett, Fernández & Palomera, 2008; García, 2009; Jiménez & López-Zafra, 2009; Palomero, 2009).

Gai hau burutzeko arrazoia eskola-bizipenetan emozioek duten garrantzia baieztatu eta ulertzeko nahia izan da. Ikas-emitzen atzetik ikaslearen ongizatea egon daitekeela susmatu ahal da, eta pentsa daiteke hori ikasle-irakasle harreman-afektibo egoki baten ondorioa dela. Hori dela eta, irakaslearen ardura, betebeharra eta gaitasunak zeintzuk izan behar diren jakin nahi izan da. Gaiaren oinarri eta abiapuntua Vygotskiren Psikologia Historiko-kulturala izan da, bizipenaren kontzeptua zehazki, aditu horrek ikertutakoaren emaitzak aproposak baitira ikaslearen garapenaren ezaugarriak ulertzeko.

Beraz, emozioen garrantzia bizitzan handia dela ulertuta, eta horiek harremanetan erdigunetzat hartuta, eskola-funtzionamendua harreman ugariaren ondorio eta emaitza bezala ulertzen bada, hezkuntza eta emozioek duten lotura eta garrantzia aztertze beharra ulertu da; pentsa daitekeelako hezkuntza arrakastatsua gertatuko dela harreman-beharrizanak egoki ase ondoren. Horretarako, hezkuntzan arlo kognitiboaren, afektiboaren eta emozionalaren integrazioaz arduratu diren gaur egungo lanak aztertu dira, eta baita gaitasun sozio-emozionalak irakaslegoaren formakuntzan landu dituztenak ere.

Lanak hiru atal nagusi ditu: hasteko, Vygotskiren Psikologia Historiko-kulturala abiapuntu eta oinarri bezala hartu da, egile horren baieztapenak eta teoriak, eta bereziki *bizipen* kontzeptuaren inguruan azaldutakoa antzeman baita izango direla egokienak lan honetan aztertu nahi izan dena ulertzeko. Bigarren atalean, eskola garapen-testuinguru bezala aurkezten da, harreman-gune garrantzitsu bezala azalduz, ikaslearen garapenean ongizatea eta segurtasun emozionala ezinbestekoak izanik. Azkenik, irakaslegoaren gaitasun sozio-emozionalak aztertzen dira, hasierako eta etengabeko formakuntzaren egoera eta ezaugarri nagusienak aipatuz; hirugarren atal horretan, emozio-gaitasunen balioa aztertzen da eta hezkuntza-integralaren bide bezala aurkezten dira gaitasun horiek.

2. Lanaren helburuak, galderak eta metodologia

Lan honi hasiera eman genionean uste genuen ikaslearen ongizatea edo ezinegona eskolan, bertan sortzen diren egoera eta giza-harreman ugarien ondorioa izaten dela, eta hori ikaslearen eskola-arrakasta/porrotaren eragile izan daitekeela. Pentsamendu hori baieztatu-nahiak eraman gaitu lan-teoriko apal hau burutzerara.

Lanaren helburu nagusia, emozioek eta giza-harremanek eskolako testuinguruan ikaslearengan duten eragina gehiago ezagutzea izan da. Hortik abiatuta, alde batetik, zehazki, ikaslearen ongizateak gelako-bizipenarekin duen lotura ulertu nahi izan da. Beste alde batetik, irakasleen formakuntzaren ezaugarriak ezagutu nahi izan dira, gaitasun sozio-emozionalak zer toki duen agertzeko.

Lana aurrera eramateko honelako kezkek argitu nahi izan dira:

- *Emozioak eta harreman-beharrianak ikaslearen oinarrizko beharrianen artean al dira ikasgelan?*
- *Ikasle eta irakaslearen ongizatea euren harremanaren menpe al dago?*
- *Ikas-irakaskuntza prozesuaren arrakasta gizabanakoaren ongizatearen menpe al dago?*
- *Harremanak irakas-ikaskuntza jardunaren erdigunea al dira hezkuntza prozesu arrakastatsiak eraikitzeko?*
- *Emozioen kudeaketa egokiak irakaskuntza eraginkorra bideratzen al du?*
- *Irakasleen formakuntzak kontutan hartzen al ditu gaitasun sozio-emozionalak?*

Galdera horiek argitzeko lan teorikoa burutu beharra ikusi da, pentsatu delako orain arte gaiaren inguruan ikertu dena ezagutzea eta ezagutaraztea dela metodologia egokiena. Horretarako, informazioaren bilaketa egin behar izan da. Lehenik eta behin, M^a Esther Zarandona Bilboko Magisteritza Eskolako tutoreak gomendatutako erreferentzia bibliografikoak kontsultatu dira; zehazki, garapen sozio-emozionalean adituak diren zenbait autoreren liburuak, eta Vygotski psikologoaren bi lan. Horiek aztertu ondoren, behin gaien murgilduta, *Google Scholar* interneteko datu basean bilatu dira gaiarekin lotura duten artikuluak. Erabilitako iturri gehienak unibertsitate-aldizkari elektronikoko desberdinenetatik jasotako artikulu akademikoak izan dira, fidagarritzat jo

direlako, eta beti ere gaurkotuak izatea bilatu da. Beste kasu batzuetan, berriz, gaiarekin lotura duten web orrialdeak ere kontsultatu dira.

3. Abiapuntua eta oinarria: Vygotskiren Psikologia Historiko-kulturala

Garapena harremanetan eta testuinguru jakin batean gertatzen da

Lev Semionóvich Vygotskik (1896-1934), sobietar psikologoak, adimenaren irudikapena kulturaren eta historian oinarritutako sistema bezala azaldu zuen bere obraren lehenengo eta azkenengo ataletan XX. mendean. Adu honen ideia batzuk kontutan hartu dira lan honetan, erabiliak izan direlako ulertzeko batasuna dagoela emozio, fantasia eta irudimen kontzeptuen artean pertsonen adierazpenerako, izaeraren esanahirako eta kognitiboaren eta afektiboaren artean. Ideia horiek oso erabilgarriak dira hezkuntza-formalaren esparruan; izan ere, bere ikuspegia gaurkotasun handikoa da Garapenaren eta Hezkuntzaren Psikologian, eta zehazki *bizipenaren* kontzeptua berreskuratzen hasi delako, emozioen gaia aintzat hartuz, ikaslea bere egoera emozional konplexuan kontutan hartzen delako, eta ez soilik bere adimen-funtzioetan (Barba, Cuenca & Gómez, 2007; Esteban, 2008; González, 2009; Cueto, 2015; Zarandona, 2015). Horrela, ikaskuntza, garapen-prozesu bezala ulertu daiteke (González, 2009), eta ez soilik ezagupen eta jakintzen barneratze prozesu bezala.

Ikaskuntzaren bidez umearen garapen-psikologikoa gertatzen baldin bada, irakaskuntzak umearen garapen ebolutiboa kontutan hartu beharko du, eta horren arabera egoera zehatzak sortu beharko ditu umearen garapen intelektuala, afektiboa eta sozialari laguntzeko, hau da, subjektuaren garapen integrala bermatzeko. Baina horretarako, garapena zeren menpe dagoen jakin beharra dago, eta Vygotski adituaren baieztapenak adierazgarriak dira hori ezagutzeko. Haren ustez, umearen garapena *esperientzia historiko-soziala* bereganatzerakoan gertatzen da, umea eta ingurune sozialaren arteko elkarrekintza eta komunikazioari esker; gizakiaren psikea, soziala baita (Barba, Cuenca & Gómez, 2007). Eskola ingurune-soziala dela ulertuz gero, non subjektu desberdinen arteko etengabeko elkarrekintza ematen den, eta hori komunikazioaren bitartez gertatzen dela jakinik, eskola umea garatzeko leku bezala ulertu behar da, instituzio horren ardura eta ekimena horretarako funtsezkoa izanik, eta horretarako prest egon beharko luke.

Baina umeak ez du esperientzia historiko-sozial hori beti berdin bizitzen. Jakin beharra dago etapa desberdinetatik igarotzen dela, adinaren arabera, eta etapa bakoitzean izaeraren egituraren aldaketa gertatzen dela, bereziki kontzientziaren egituraren aldaketa. Aldaketa hauek ulertzeko, ezinbestekoa da umearen etapa bakoitzean bere testuinguru eta izaeraren arteko loturak aztertzea, etapa bakoitzean umeak ingurunearekin, bereziki, dituen loturak bakarrak eta errepikaezinak direlako. Garapenean beraz, kanpoko faktoreak egoteaz gain barne faktoreak ere badaudela esan daiteke, barneko prozesuak kanpo-baldintzen eraginez gertatuko direlarik hain zuzen ere. Kanpo-baldintzak, beraz, oso garrantzitsuak dira Vygotskiren ustez, gizarte-errealitatea garapenean erdigunetzat hartzen duelako, nortasunean aldaketak sortzeko ahalmena izanik. Modu berean, nortasunean aldaketak izaten direnean, umeak ingurunearekin duen harremana ere aldatzen da, eta horrela etapa berri bakoitzean, behin eta berriro, aurrekoan izandako lorpenak txertatuko dira bere psikologia-mailan.

Vygotskiren arabera, umearen kultura-garapenean, edozein funtzio bi momentutan agertzen da beti: lehendabizi gizarte-mailan eta geroago psikologia-mailan. Hau da, aditu horrek azaldu zuen garapen psikikoa, gizarte-maila batetik norbanako-maila batera doan prozesua dela. Umeak, besteen arteko elkarrekintzari esker, soilik, funtzio psikologikoak barneratuko ditu, eta horien arabera, gizarteko beste norbanakoekin izango dituen harremanak baldintzatutak egongo dira (Barba, Cuenca & Gómez, 2007; Cueto, 2015).

Giza-garapena eraikuntza soziala dela baieztatzeko, Vygotskik *Garapen Hurbileko Eremuaren* kontzeptua azaltzen du. Garapena ikaskuntzaren ondorioz gertatzen dela dio, ikaskuntzaren bitartez umeak gaitasun berriak eskuratu edo zaharrak berregituratuko dituelarik. Garapen Hurbileko Eremua, *benetako garapen mailaren* eta *ahalezko garapen mailaren* arteko aldea da. Hau da, arazo bat bere kabuz -laguntzarik gabe- konpontzeko gaitasunaren (*benetako garapenaren*), eta heldu baten edo gaitasun handiagoa duen baten laguntzaz arazoa konpontzeko gaitasunaren (*ahalezko garapenaren*) arteko aldea da (Del Río, 1999; Aizpurua, Lizaso, Reizabal & Sánchez, 2013). Modu honetan, garapena prozesu “sozial” bezala uler daiteke, ikaslearekin dauden beste gizabanako guztiak garapen-eragileak baitira. Irakaskuntzan, jadanik, ez da ikaslearen benetako garapen mailan, soilik, erreparatu behar. Ikuspuntu horri esker, Vygotskik, irakaskuntza, ikaskuntza-aukerak handitzen dituen elementu bezala aurkeztu zuen, ikaskuntza-esperientzitatik garapena suertatzen dela baieztatuz (Del Río, 1999).

Giza-garapena, beraz, eraikuntza soziala, historikoa eta kulturala dela esan daiteke, eragile sozialen laguntzaren bidez lortzen dena, ekintza eta jarduera partekatuetan parte hartuz. Pertsonen ideiak, sinesmenak, pentsamenduak eta arrazoiak, jarduera sozial-publiko esanguratsuetan parte hartuz sortzen dira: lagunekin jolastuz, eskolara joanez, telebista ikusiz... Eta ez “barrutik kanpora”, modu pribatuan eta isolatuan (Esteban, 2008). Eskolan, beraz, umeak esperientzia historiko-sozial-kulturala bizi izango du, besteekin elkarrekintzan arituz lengoaiaren bidez. Gizarte-mailan (ez bakarka), bereganatu ahal izango ditu funtzio psikologikoak, eta esperientzia horren arabera, garatuko da gizabanako bezala. Hori dela eta uler daiteke eskolako eragina ez dela edonolakoa subjektuengan. Beraz, gizabanako bakoitzaren beharrei erantzuna emateko eskola prest egon behar dela uler daiteke.

Emozioak garapenean: bizipena eta kultura

Baina garapen psikologikoaren inguruan aritzerakoan kognizioa eta emozioa agertzen dira nahitaez. Urtetan pentsatu izan da, ordea, kognitiboak eta afektiboak zer ikusirik ez zutela. Vygotskik, aldiz, psikologiaren alde bi horiek uztartzeko saiakerak egin zituen; emozioen inguruko ezbeharrez aritu zen emandako hitzaldi batzuetan (Vygotski, 1992; Vygotski, 2012). Gaur egun, adituen artean Vygotskiren ideia hori berreskuratu da (Esteban, 2008; González, 2009; Cueto, 2015; Zarandona, 2015). Oraintsu arte egindako bi sailkapenek kognizioa eta emozioa maila desberdinetan kokatzen zituzten. Emozioak maila biologikoan aztertuak izan ziren betidanik, eta beraz maila psikotik kanpo uzten ziren, bien arteko loturarik ulertu gabe. Baina emozioek portaera antolatze funtzioa betetzen dute, eta hor dago, Vygotskiren ustez, euren balio psikologikoa (maila biologiko eta psikikoaren artean lotura zuzen bat dagoela ulertzen du berak). Modu honetan, portaera antolatze gaitasuna izanik, emozioak, adimena eta borondatea bezain garrantzitsuak dira izaeraren eratze-prozesuan, eta edozein hezkuntza-prozesuren oinarri izan beharko lirarteke, portaera emozionala hezi daitekeelako, norbanakoa eta bere ingurunearen arteko harreman berriak sortzeko aukera gertatzen delarik (Cueto, 2015). Emozioa gainera, Vygotskiren ustez, munduko edozein fenomeno bezain erreal da, eta beraz psikearen asalduak ez dira errealitatearen distortsio bat izango, emozioen errealitatearen parte baizik. Modu horretan, emozioak, errealitatea ulertzeko tresnak izango dira (González, 2009). Vygotskik emozioen ezaugarri soziala defendatzen du, eta euren jatorria bizitzan zehar

izandako harremanetan dagoela dio. Gainera etengabeko aldaketak jasaten dituztela esaten du, gizartearen bidez izandako harremanen inguruan eraikiak baitira (Cueto, 2015).

Psikologia mailan arlo kognitiboa eta afektiboa uztartzeko saiakera horretan, Vygotskik *zentzua* eta *bizipenaren* kontzeptuak ere aurkeztu zituen. Egoera-sozialaren garapenarekin bat, bizipena giza-garapenaren elementu bezala azaldu zuen, eta hortik abiatuta, subjektibotasunaren kontzeptua aztertu izan da, giza-jarduera zuzentzen duen sistema-psikikoa ulertzeko eta antolatzeko. Hezkuntza-esparruan subjektibotasuna kontutan hartzea garrantzitsua da, subjektua edozein hezkuntza-prozesuren funtsezko alde bat bezala ulertzen delako. Horregatik, eskola-esparruak parte-hartze bereziaz eskaini beharko lioke gizabanako bakoitzari, inklusioa eta askatasuna bermatuz, balio-sistema itxia ekiditeko (González, 2009).

Aipatutako subjektibotasuna aintzat hartuz, Vygotskik uste zuen bizipena dela unitate-neurririk egokiena umearen izaera eta testuingurua aztertzeko (Zarandona, 2015). Izan ere, umearen bizipena, testuinguruak berarengan duen eragina adierazteko unitate bezala azaldu daiteke, eta baita umearen berezitasunen bat adierazteko balio duen unitate gisa ere. Bizipena, beraz, umeak, gizaki bezala, errealitatearen momentu batekin duen barneko harremana dela esan daiteke (Vygotski, 2012). Bizipena, zentzua, esanahia, edo esperientzia bezala ulertua; hau da, pertsona batek zelan baloratu, interpretatu edo epaitu egiten duen gertatzen zaion hori (Esteban, 2008). Umearen garapen psikologikoan eta izaeran, lehen esan den moduan, testuinguruak eragin zuzena du, garapen psikologikoa maila sozialean gertatzen delako, elkarrekintza eta komunikazioari esker. Baina ez da nahikoa maila sozialeko eragina aztertzea. Izan ere, aditu honen ustez, eragin hori ulertu ahal izateko bizipenak kontutan hartu behar dira, testuinguruaren eragina ezin delako ikuspuntu sozial batetik, soilik, kontutan hartu. Eragin hori, umearen ezaugarri psikologikoen menpe egongo baita, eta hauek bere bizitza-historioaren emaitza izango dira (González, 2009). Beraz, umea, bere “bizitza-historioaren” eraginez sortutako egoera psikologikoak baldintzatuta egongo dela jakinda, ume bakoitza berezia izango dela onartu beharko du eskolak, eta horregatik, harremanetarako eta ekintzetarako leku aproposak sortu beharko ditu, non ikasleen parte-hartzea errazten den, talde-eraketak eta hezkuntza-jardueren alde sozialak beti umeen psikearen arabera prestatuz (González, 2009). Modu horretan, irakasleen

jarduna behar eta berezitasun horietarako prestatuta egon beharko lukeela pentsa daiteke.

Giza-garapena eraikuntza soziala eta historikoa dela aipatu den moduan, bi adierazle horien funtsezko faktorea *kultura* dela esan beharra dago. Eta psikearen prozesuak kultura-prozesuekin bat doazela uste du Vygotskik. Psikea etengabeko garapenean dagoen sistema dela esaten du, eta bizitza sozialetik banandu ezin den bezala, kulturatik ere ezin da banandu psikea (González, 2009). Beraz, bizipena eta kultura ere elkar-eragileak izango dira. Hau da, kulturak giza bizipena eragingo du, eta bizipenak kulturaren eragina izango du era berean. Izan ere, pertsonen garapena desberdina da testuinguruaren arabera. Testuinguruaren adierazle nagusia kultura izanik, bizipena kulturaren arabera eraikitzen dela esan daiteke, hain zuzen ere pertsona, objektu edo sinbolo desberdinekin sortzen diren harremanen ondorioz. Horrela, kultura bezala, bizipena aldakorra dela uler daiteke, balioespen pertsonalaren eta munduari buruz egiten den balioespenaren arabera aldatzen delako (Esteban, 2008).

Bizipena ere, emozioa bezala, soziala da, garapenaren gizarte-egoera aztertzeko erabili ahal delako. Bizipenaren bidez norbanakoa eta bere ingurunearen arteko harremana ezagutu daiteke eta hori oinarritzkoa da bere garapena ulertzeko. Izan ere, ume bakoitzak egoera berdina modu desberdinean bizi, sentitu eta uler dezake. Egoera batek umearengan zer nolako eragina izango duen bizipenak zehaztuko du. Bizipenak kontzientziaren oinarritzko elementu kognitiboak eta afektiboak ditu, emozioak horien atzean daudelarik, hau da, bizipenean ezaugarri intelektualak eta kognitiboez gain, emozio, afekto eta motibazio ezaugarriak ematen dira (Esteban, 2008). Horregatik, inguruneak umearengan duen eragina ulertzeko beharrezkoa da jakitea umeak zer nolako harreman-afektiboa duen ingurunearekin. Vygotskiren ustez, gizakia osotasunean kontutan hartu behar da bere psikologia ulertu ahal izateko, eta horretarako ulertu behar da gizarte- eta kultura-inguruneak betetzen duen eragina umearen kognizio- eta afektibitate-prozeuetan (Cueto, 2015).

Bizipenaren garrantziaren jatorria beraz, emozioetan koka daiteke. Ingurunean elkarrekintzan, emozioak direla medio, kontzientziari esker, bizipenak gertatzen direnean, umea gai izango da sentitzen duena bereizteko, sentitzen duenaren zentzua ulertzeko. Eta horren guztiaren atzean afektua dago. Argi izan behar da, afektua umearen garapen-prozesu osoan zehar dagoela Vygotskiren iritziz. Jaiotzerakoan

afektuak oinarritzko beharrianetarako joera izango du; geroago, urte bat betetzean, nortasun propioaren afektua agertuko da; eta sei-zazpi urterekin umea jadanik gai izango da bizipenen ondorioz sentitzen duena bereizteko. Hau da, bizipenak eta afektuak orokortuko dira eta zentzua izango dute umearentzat, ingurunearen garrantzian txertatuta, horrek zuzeneko eragina baitu bizipenetan (Cueto, 2015).

Emozioak eta pentsamendua

Emozioaren garrantzia, ez da soilik bizipenaren esparruan geratzen, sistema-psikikoaren beste funtzio batean ere aurki daiteke, *pentsamenduan*, hain zuzen ere. Jadanik, kognizioa eta emozioa batera doazela azaldu ostean, Vygotskiren iritziz, pentsamendua, norbanakoaren sistema-psikikoaren funtzioetako bat izanik, ezin da emozioetatik aldentu, zeren urrunduz gero, bere sormenaren adierazpen-baliabide bezala desagertzen baita. Norbanakoaren behar eta bihozkadaren arabera pentsamenduek bide bat hartuko dute, eta ondoren portaera eta jarrera bat gertatuko da (Vygotski, 1992). Hemen ere, argi uler daiteke, kognizioa eta emozioaren batasuna, zeren kognizioa, gizakiaren garapen-prozesuaren parte izanda, ezin baita gizabanakoaren alde emozionaletik banandu. Izan ere, prozesu kognitiboetan, munduaren inguruko informazioak eta “pentsatzen” duenaren egoera emozionalak bat egiten dute, informazio horren aurrean duen sentikortasuna baldintzatuz. Beraz, “pentsatzen” duenaren adimena garatzeko, emozioak, fantasia eta irudimena ezinbestekoak izango dira, adimenaren garapena eta pertsonaren garapena batera doazelako (González, 2009).

Pentsamendu eta emozioen arteko harremana ezagututa, pentsamendua motibazioen arabera sortzen dela uler daiteke. Behar, desio, interes eta emozioen arabera hain zuzen ere. Beraz, besteen pentsamendua benetan ulertu ahal izateko, jakin beharra dago ez dela nahikoa komunikazioan erabiltzen diren hitzak ulertzea (Vygotski, 1992), pentsamendu horien motibazioa zein den jakin beharra dago. Horregatik pentsamenduaren inguruko ideiek eragin zuzena dute hezkuntza arloan, modu batean norbanakoaren “bereizketa” dakartelako. Beraz, gizabanakoaren berezitasunak kontutan hartzea beharrezkoa izango da, edukien deskribapen errepikakorra alde batera utzi, eta norbanakoa bere pentsamenduaren bitartez ikasgaiarekin harremanetan ikastea lortzen duelarik. Horrela, ikasleen motibazioaren garapena gerta liteke, eta ikaskuntza garapen-prozesuaren barnean kontutan hartu ahal izango litzateke. Eskola-motibazioaren

kontzeptuak, ikaskuntzaren parte bezala ulertuta, ikasgelako harremanetarako leku aproposaren diseinua dakar (González, 2009).

Aurreko guztiak Vygotskiri balio zion hezkuntzak eta irakaskuntzak garapena gidatzen dutela frogatzeko (Barba, Cuenca & Gómez, 2007). Lehen aipatu den bezala, *Garapen Hurbileko Eremuaren* kontzeptuaren bidez, Vygotskik azaldu zuen irakaskuntza garapena sustatzeko elementua izan daitekeela; ikaslearen ahalezko garapen-maila kontutan izanda, ikaskuntza “soziala” bihurtzen da, eta irakaskuntzaren bitartez ikasleak gaitasun berriak eskuratu edo zaharrak berregituratu ahal ditu, horrela bere garapena bermatuz. Ezinbestean ulertzen da beraz, eskolak, eta irakasleak, (horren elementu garrantzitsuena izanik), ez dutela nahikoa garapen-kognitiboa sustatzearekin: giza-garapena zeren menpe dagoen jakin beharko dute, garapenaren baldintzak ezagutu beharko dituzte ikasleen ongizate eta garapen-integrala bermatzeko.

4. Eskola garapenaren testuingurua: ongizatea bermatzeko prest?

Umearen garapena testuinguru afektibo desberdinetan sortzen diren harreman eta ezaugarrien menpe dagoela esan beharra dago lehenik eta behin. Hiru testuinguru nagusi daude: *familia*, *gizartea* (herria, kultura, komunikabideak) eta *eskola*. Familia, afektibotasunari dagokionez, testuinguru garrantzitsuena da umearentzat, bertan lehenengo loturak eta harremanak sortzen direlako; umearen izaeraren oinarriak sortzen dira, eta besteekin harremanak izateko balioak eta sinesmenak ere ikasten dira. Izan ere, ikerketa askoren esanetan, umearen eta gurasoen arteko harremanak, etorkizuneko bestelako harremanetan eredu izango dira, eta eragin zuzena izango dute umearen izaeran eta eskolako lorpenetan ere (Palou, 2004).

Baina familia umearentzat lehenbiziko ereduia izan arren, bai garapen integralaren oinarri garrantzitsuena, baita harremanetarako oinarrizko ereduia ere (López, 2008), ez da umearen hezkuntzaren eredu bakarria izango. Eskolan dagoen *pertsona-taldea* gaitasun psikosozialen ereduia da (Palou, 2004), eta horregatik pertsona-talde horren garapen pertsonala ezinbestekoa izango da, eragin positiboa izateko ikasleengan. Horretaz gain, irakaslea, bereziki, ikaslearentzat eredu afektiboa izango da, segurtasuna bermatzen duena. Beraz, irakaslea, horretaz kontziente izanda, bere eguneroko lanaren barnean sentsazioak, emozioak eta sentimenduak daudela

jakinik, ikasleen garapen pertsonalean inplikaturik egotea beharrezkoa izango da, umeen heldutasun afektiboa eta emozionala garatu ahal izateko. Irakaslearen zeregina, beraz, gelako taldea ikasle bakoitzari konfiantza eskaintzen dion euskarri bihurtzea izan behar da, non norbanako bakoitzaren oinarrizko beharrak kontutan hartzen diren (Palou, 2004).

Testuinguruak beraz, ikaskuntza gerta dadin aukera emango du, eta irakasleak beti ere taldearen segurtasuna sortu beharko du, ikasle bakoitzaren *segurtasun emozionala* (onartua eta maitatua sentitzea) bermatzeko ere; izan ere, umearen mundu emozional osoa, harreman eta lotura duten pertsonen menpe dago: atxikimendua dienekin (gurasoak, familia...), profesionalen menpe (irakasleak), lagunaren menpe eta gelakideen menpe (Palou, 2004; López, 2008). Baina ikasgelan gertatzen diren lotura eta harremanak taldearen ezaugarri ugarien menpe egongo dira (generoa, jatorria, ohiturak, kultura...) eta ezin da ahaztu sortzen diren harremanak ere askotarikoak direla. Testuinguru konplexu horretan pertsona bakoitzaren jokabideak testuinguruaren beharrekin harreman zuzena izango du, eta hori dela eta, testuinguruko beharrak norbanakoaren beharrekin bat ez datozenean emozioetan eragin negatiboa gerta daiteke (Palou, 2004). Horregatik, hezkuntzaren helburu nagusietako bat ongizate pertsonala eta soziala bultzatzea dela pentsatuz gero, bereziki ongizate emozionala ziurtatzea, hezkuntzak ahalbidetu beharko luke emozio positiboak bizitzea (Bisquerra, 2011), eta emozien kudeaketa zuzena eginez, bizitza esanguratsua, betea eta pozgarria izateko gaitasunak garatzen lagundu beharko luke, ikaslearen benetako garapen integrala lortzeko. Gelako testuinguruan beraz, ikaslearen ongizatea beharrian emozional eta sozialen menpe egongo da: babesa, afektoa, estimua, elkar-loturak, adiskidetasuna, estatusa, gaitasuna, autonomia... (López, 2008: 87-88) gizaki ororen ongizatea bermatzeko beharrezkoak diren beharrianak baitira, ondo sentitzeko eta ondo garatzeko, baina baita ondo harremantzeko ere beharrezkoak direnak.

Beharrian emozionala eta soziala gaur egun onartuta daude jadanik. gizakia kontaktua eta elkar-loturak behar dituen izakia delako, izaki soziala da, gorputz-kontaktuaren bidez hazi eta gozaten duena, besteekin lotura afektiboak sortzen dituena, laztantzeko eta maitatzeko prestatuta dagoena, harreman esperientzien ondorioz eratu eta eraldatu egiten dena (Palou, 2004; López, 2008). Beraz, izaki sozial bezala irakasleak harremanak beharko ditu; eta zehazki, berdinaren arteko harremanak, zeren bere

mundua handitzeko, taldearen parte sentituz, nortasuna eraiki eta garatu baitezake. Modu honetan, eskolak giza-harremanak sustatu behar ditu, espazio aproposak eta seguruak sortuz, eta ekintzak proposatuz umeen arteko harreman osasuntsuak lortzeko (López, 2008). Hori egin ahal izateko, hau da, giza-harremanak hobetzeko, beharrezkoa izango da gaitasun sozialak eta emozionalak garatzea: errespetua, asertibitatea, emozioak kudeatzea, komunikatzea, besteak beste (Bisquerra, 2016).

5. Gaitasun sozio-emozionalak irakaslearen formakuntzan

Orain arte esan den bezala, eskola harremanetarako gunea da, eta han ikasleak izango dituen bizipenek baldintzatuko dituzte bere garapen pertsonala eta akademikoa. Testuinguru konplexu horretan irakasleak, eskolaren erdigunea izanda, ikasle-taldean sortzen diren harremanak, loturak, gatazkak eta hainbat egoera kudeatu beharko ditu, emozioa egoera horien guztien elementu garrantzizuenetarikoa dela jakinez. Horretarako irakasleak gaitasun sozio-emozionalak izan beharko ditu.

XXI. mendeko gizartea, gizarte aldakorra da, non ikaslearen profila aldatu den eta ikasle berriek behar berriak dituztela antzeman den: emozioak, sentimenduak eta balioak behar horien artean aurkitzen dira (Graells, 2000; De Andrés, 2005). Hori dela eta, premiazko behar bezala somatzen da irakaslearen formakuntzari dagokionez, gaitasun emozionalak eta sozialak garatzea. Izan ere, gaitasun horiek edozein pertsonaren oinarrizko formakuntzaren baitan kokatu beharko lirakekeela uste da, bizitzarako oinarrizko gaitasun bezala aintzat hartzen direlako. Baina are gehiago: etorkizunean irakasle izango diren pertsona horien hasierako formakuntzaren baitan ezinbestekotzat hartzen da gaitasun emozionalak garatzea, gero etengabeko formakuntzan osatzea ahaztu gabe (Teruel, 2000; Colom & Sureda, 2002; García & Trianes, 2002; Bisquerra, 2005; De Andrés, 2005; Brackett, Fernández & Palomera, 2008; Cabello, Fernández & Ruiz, 2009; Palomero, 2009; Sánchez, 2010; Bisquerra, 2011; Martín & Zahonero, 2012).

5.1. Gaur egungo egoera

5.1.1. Irakasle-rolaren aldaketa

Gaitasun emozionala garatzeko beharra gero eta irakasle gehiagok ulertzen dute, eta horren inguruan sentsibilizazioa gero eta handiagoa dela ikusten da, euren formakuntza gaitasun emozional eta adimen-emozionalarekiko ez dela nahikoa aitortuz. Ikastetxe eta irakasle askok, gero eta gehiago, onartzen dute eskola-arrakasta lortzeko ez dela nahikoa ezagutza akademiko hutsak barneratzea, eta hezkuntza-inplikazioak behar bezalakoak izan daitezen, gelako ezaugarri emozionalak aintzat hartzea ezinbestekoa dela pentsatzen da, horrela ongizate emozionala, eskola-elkarbizitza eta ikasleen lorpenak bermatu ahal izateko (García & Trianes, 2002; Collet & Escudé, 2003; Pena & Repetto, 2008; Jiménez & López-Zafra, 2009; Bisquerra, 2011; Martín & Zahonero, 2012).

Sentsibilizazio hori ulertzeko, hezkuntza-emozional-afektiboaren beharra justifikatu behar da, eta horretarako irakasle-rolaren aldaketa aipatu beharra dago. Ezagupenen igorle eta aditu bezala desagertarazten doa orain arte ezagututako irakaslea, eta hori gertatzearen arrazoiak bi dira: ezagupenaren zaharkitzea, alde batetik, eta informazio eta komunikaziorako teknologia berrien erabilera, bestetik (García & Trianes, 2002). Modu honetan, ikasleak behar duen informazioa behar duen momentuan lortzeko gai da teknologiari esker, eta era berean, irakaslearen rola aldatzen da instrukzio hutsetik, ikasleen garapen integralerako bidera doala. Hau da, hezkuntza “osotasunean” ulertzen da, eta horregatik ezagutzaz gain, afektuak eta emozioak ere kontutan hartu behar dira esparru berri honetan. Ikasleen garapen integralerako bide horretan irakasleak emozioen hezitzailearen rola beteko du (Jiménez & López-Zafra, 2009), eskola-testuingurua sozializazio emozionalerako guneko oso garrantzitsua izanik, irakaslea jarrera, portaera, sentimendu eta emozioen eredu bihurtzen da.

Adituaren rolak, ezagutzak helarazten zituen irakaslea, ikasleen adimen arrazionala garatzeko helburua zuen, errealitatearekiko ikuspuntu zientifiko-arrazionala eskaintzen zuena, errealitatea ulertzeko eta ebaluatzeko aproposa zena. Baina irakaslearen rol berriak adimen-emozionala sustatuko du, hau da, ahalbidetuko du pertsona arteko harremanetan ondo moldatzea, automatibazioa izatea, taldean erabakiak

hartzen jakitea edo arazoei aurre egiten jakitea, besteak beste (Colom & Sureda, 2002). Horretaz gain, irakasle berriak bere praktika profesionala etikaren ikuspuntutik lantzearen beharra ikusten da. Hau da, irakaslearen hezkuntza-emozionala erabil daiteke jarrera, jokamolde eta portaera egokia sustatzeko, giza-harreman-gune baketsuak ahalbidetzeko. Irakaslearen eginbeharra portaera egokia izatea izan beharko litzateke, ikasleen eredu baita. Badirudi gaur egungo gizarte konplexuetan irakaslearen rola etika eta elkarbizitza-balioetan oinarrituta egon behar dela (Escámez & Vázquez, 2010; Marina, 2005).

5.1.2. Irakaslearen formakuntza sozio-emozionala

Orain arte irakasleak emozioen gaian adituak zirela uste izan da, bere praktika profesionalean aritzeko gaitasun-emozionalak garatuta izan behar zituztela suposatu ohi da. Baina egia esanez, irakaslearen formakuntzan ez da gaitasun horiek lantzeko eta garatzeko baliabiderik izan. Izan ere, lanean dauden irakasleei eta etorkizunean irakasle izateko ikasten ari direnei galdetzen zaienean, orokorrean, uste dute ez dutela gaitasun emozional handirik, ez norbanako bezala, ez hezkuntza-profesional bezala; generoak, adinak edo esperientzia-profesionalak ez dute eraginik izaten erantzunetan. Horrela, emakumeek hautematen ohi dute emozioei arreta jartzeko gaitasun handiagoa dutela, gazteek emozio propioak hobeto ulertzen eta bereizten dituztela eta irakasle nagusiek, aldiz, uste dute gaitasun handiagoa dutela euren emozioei erreparatzeko estrategia desberdinak erabiliz (Brackett, Gil & Palomera, 2006).

Egoera horretan, formakuntza faltagatik, irakasleek intuizioa erabili ohi dute gelan harremanak kudeatzeko eta zenbait egoerari erantzuna emateko estrategia emozionalak aukeratzeko orduan. Izan ere, egunerokotasunean sortzen diren egoeretan harremanetarako gaitasun horien beharraz ohartu diren irakasle asko modu autodidaktan eta intuitiboan garatzen saiatu dira, sozializazio-prozesuan izandako esperientzietan oinarrituz. Alabaina, gaitasun horiek garatea funtsezkoa da irakasle jardunerako, irakasleek egunerokotasunean dituzten traba eta muga ugariren falta sumatzen delako. Hala nola, adimen-aniztasunaz, eta bereziki adimen inter eta intrapertsonalaz (Abarca, Marzo & Sala, 2002; Palou, 2004; Palomero, 2009; Martín & Zahonero, 2012).

Edozein pertsonak dituen gaitasun emozionalak jaoitzetik nerabezaro arteko urteetan barneratzen ditu- Besteekin izandako interakzioek eta testuinguruko ereduak eragin zuzena dute autokontzeptuaren eraikuntzan, enpatiaren garapenean eta giza-munduari buruzko ulermenean (Abarca, Marzo & Sala, 2002). Bizitzako denbora tarte horretan izandako esperientzietako ezagupen informalekin heltzen da etorkizuneko irakaslea unibertsitateara. Hor, hasierako formakuntzan, gaur egun arte, gaitasun sozial eta emozionalen garapena kaskarra izan da, curriculumeko edukiez gain, giza-ikuspuntua ez delako behar bezala landu (Palomero, 2009; Martín & Zahonero, 2012). Gaur egun unibertsitateko formakuntzak ikaslearen autonomiari begira jokatzeko, estrategia desberdinen lorpenaren bidez, helburu pertsonal zein akademikoak lortzeko. Modu berean, kooperazioa eta talde-lana, ardura eta etengabeko auto-hausnarketaren bidez, irakaskuntza eta ikaskuntza gaitasunak garatzeko asmoz (Martín & Zahonero, 2012), baina ezer gutxi garapen emozionala.

Egoera honetan, gaitasun-emozional eta sozialen formakuntza osatzearen beharra ulertzen da. Hezkuntza esparrutik gaitasun horien behar eta onurak antzematen dira, hala nola, irakas-ikaskuntza prozesu/emaitzetan, motibazioan, bizikidetzan, gelako giroan eta emozioen kudeaketan. Hori dela eta, hasierako formakuntzan, unibertsitatean, gaitasun sozio-emozionalak osatu beharko lirarteke (Brackett, Fernández & Palomera, 2008; Bernal, & Cárdenas, 2009; Cabello, Fernández & Ruiz, 2009; Sánchez, 2010; Martínez, u/g). Irakasleagoa hezkuntza emozionalaren hartzaile bezala kontuan eduki behar da, modu eraginkorrean lan egin ahal izateko arlo honetan (De Andrés, 2005).

Irakasleek jasotzen duten formakuntzak eurek duten eraginaren eta arduraren inguruko kontzientzia handitu beharko luke. Hau da, irakasleak kontziente izan beharko lirarteke euren ikasleengan duten eraginaz. Ikasleagoaren izaeraren garapenean eragin handia dute, baita gaitasun emozionalen garapenean ere, eta noski, gelako elkarbizitzan ere (Abarca, Marzo & Sala, 2002). Hau da, formakuntzak irakasleagoaren garapen emozionala eta soziala sustatu eta jardunerako baliabideak emateaz gain, irakas-praktikaren inguruko hausnarketa ere bultzatu beharko luke, irakaslearen ardura eta eraginaz ohartzea ezinbestekoa baita praktika-profesional egokia aurrera eraman ahal izateko. Etengabeko formakuntzari dagokionez, kasu honetan, hausnarketa profesionalak irakaskuntza ulertzeko erabiltzen dituen eskema kognitibo eta portaeran

erreparatu beharko luke lehenik eta behin, praktika-profesionala aldatzeko abiapuntu bezala, helburu profesionalak handitzeko eta irakasle funtzioa modu berrian ulertzeko lehenengo pausua baita, irakas- eta ikas-metodoak ikasleari begira prestatu behar baitira, ikas-egoera zehatzak planteatuz, arazo errealeen bidez, ikasle bakoitzaren berezitasunak kontutan hartu behar direla ez ahazteko (García & Trianes, 2002; De Andrés, 2005; Martín & Zahonero, 2012; Esteve, 2015; Martínez, u/g).

Unibertsitatearen papera, beraz, etengabeko ikaskuntza bultzatzea litzateke, irakasleen ideia eta ikuspuntu pertsonalen, akademikoen eta profesionalen aldaketak sustatzeko, eta horrela ikaskuntzarako aldeko jarrera erakusteko. Kalitatezko hezkuntza lortzeko, unibertsitatea etengabeko ikasgunea bihurtu behar da (Martín & Zahonero, 2012). Eta aldi berean, bilatzen den kalitatezko hezkuntza horrek ezin ditu gaitasun emozionalak ahaztu. Horregatik, hezkuntza emozionalak, unibertsitateko irakasgai zehatz bezala planteatuta, hezkuntza morala eta gaitasun sozio-emozionala eduki bezala izan beharko lituzke (Bisquerra, 2005; Brackett, Gil & Palomera, 2006), irakasleen formakuntza integrala izan dadin. Gainera, etengabeko formakuntzari begira, komenigarria litzateke ikastetxean ematea, gero zentroan hezkuntza emozionalerako programak aurrera eraman nahi badira (Bisquerra, 2005).

Enpirikoki eskola tradizionaletik eskola integratzaile baten modelora igarotzea posible dela egiaztatu da (Cabello, Fernández & Ruíz, 2009), non adimena eta emozioa batera doazen ikaslearen garapen globala lortzeko. Ikuspuntu integral, inklusibo eta humanista hori (Palomero, 2009; Martín & Zahonero, 2012) lortu ahal izateko beharrezkoa da formakuntza irakasle guztiari zuzentzea, estatuko hezkuntza osoan orokortzea, eta ez uztea soilik gaiaren inguruan interesa erakusten duten eskolen esku. Hezkuntza-komunitate osoaren inplikazioa eta lankidetzak beharrezkoak dira. Hasierako eta etengabeko formakuntza-zentruen arteko lankidetzak behar da, baita eskola eta administrazioaren arteko lankidetzak ere. Irakaslearen formakuntza bereziki praktikoa izan beharko da, hasierako formakuntzan gaitasun emozionalak agerikoak izan beharko dira, ez soilik zeharkakoak. Hau da, irakasle-tresna bezala landu beharko dira, ondoren ikasleekin zeharka landu ahal izateko, irakasgaiaren ezaugarriak kontutan hartuz, eta beti ere harreman sozialak eta pertsonaren garapena lantzeko helburuak edukiz (García & Trianes, 2002; Brackett, Fernández & Palomera, 2008; Extremera & Fernández, u/g). XXI. mendeko eskola osasuntsua, trebea eta zoriontsua izan dadin, ezinezkoa izango da

irakaslegoak adimen emozionala ez badu. Ekintza-plan eta programen beharra dago, gizarte berriak eskakizun berriak dauzkalako, eskola “ikasle berriak” jasotzen ari da eta horrek irakaslegoa emozioetan formatua egotea eskatzen du. Oraingoz, ordea, administrazioak ez du behartzen horrelako formakuntza izatera, eta ikastetxeak eskatu beharrekoa izaten da (Obiols, 2005).

Baina nahiz eta dimentsio emozionala gero eta oinarritzat hartzen delako onartu, ez da erreza formakuntza ildo horretatik eramatea, denbora eta etengabeko jarraipena eta berrikusketak eskatzen dituelako (Martín & Zahonero, 2012). Beharrezkoa da beraz, ikerketa egiten jarraitzea irakaslegoak formakuntza handitu dezan gaitasun emozionalari dagokienez (Jiménez & López-Zafra, 2009; Sánchez, 2010).

Etorkizunari begira, formakuntza emozionala eta sozialaren eraginkortasuna eta onurak ezagutzeko, baieztatzeko eta ahalik eta hoberen justifikatzeko, interesgarria izango litzateke irakaslegoaren adimen emozionalaren maila ondo aztertzea, zein den ezagutzeko, eta horrela beharrak zehaztu ahal izango liriateke. Beharrak zehaztuta, formakuntzarako baliabideak hezkuntzaren esku jarri beharko liriateke ondoren (*burnoutari* begira, lan-gozamenari begira eta ikaslegoarengan duen eraginari begira – lan-etekina, gelako giroa, garapen-integrala...-). Horrela, adimen-emozionala lantzeko hezkuntza-programa egokiak prestatu ahalko liriateke, eta ez modu teoriko huts batean landu (Brackett, Gil & Palomera, 2006). Gaur egun, esan daiteke traba ez dela hezkuntza-sistemaren diseinua eta programa, baizik eta etorkizuneko irakasleek ikasitakoa praktikan jartzeko zailtasunak izaten dituztela; izan ere, hezkuntza-emozionalaren inguruko ezagutzak modu teorikoan barneratzea ez da nahikoa, irakasleek lan-egiteko modu bat barneratu behar dute, adimen-emozionalerako hezkuntza-modelo bat. Irakaslegoaren formakuntzaren helburua ez da ezagupenak ikasleei helaraztea, *egiteko modua* zaindu behar da gelan sortzen diren egoerak eta gatazka emozionaleri erantzuna emateko (Teruel, 2000; De Andrés, 2005).

5.2. Emozio-gaitasunen balioa

5.2.1. Irakaslearen ezaugarri eta gaitasun profesionalak

Herrialde desberdinetan ikasleen ikaskuntza maila ebaluatzeko sistemak erabiltzen ohi dira, eta zoritxarrez, emaitzak kaskarrak izaten dira sarritan, eta hori dela

eta, irakasleen profesionaltasuna eta kalitatea zalantzan jartzen da askotan. Gehienetan, ondorio orokor bezala, irakasleek irakasgaiaren edukien inguruko ezagutza maila handiagoa izan beharko luketela esaten da, eta horretaz gain, edukiak azaltzeko eta lantzeko gaitasun handiagoa beharko luketela diote, landutakoa ebaluatzeko abilezia handiagoa izan beharko luketela ere esanez. Hala ere, gutxitan erreparatu da afektibotasunean emaitza kaskar horien kausa bezala (García, 2009).

80. hamarkadaren amaieran, Lee Shulmanek, Estatu Batuetako hezkuntza-psikologoak, ezagutzera eman zuen irakasle batek izan behar dituen ezagutza motak (García, 2009). Shulmanek oinarritzko bi ezagutza mota aipatu zituen: irakasgaiaren inguruko edukien ezagutzak eta ezagutza pedagogikoa. Baina horietaz gain, aipamen bat egin zuen afektibotasunaren inguruan. Shulmanek uste zuen, ikasleekin loturak eratzeko (pertsonak moduan, eta ez soilik ikasle-irakasle bezala) irakasleak gaitasun batzuk garatu behar dituela, eta baztertu zuen soilik irakaskuntzaren ezugarri kognitiboetan zentratzea. Hau da, haren ustez, irakasleek irakaskuntzan jarduteko ezaugarri kognitibo zein afektiboak dituzten gaitasunak menperatu beharko lituzkete (García, 2009). Afektibotasuna harreman interpersonalen baitan kokatzen da, eta ikasleekin harremana irakasle lanaren erdigunea da. Profesionalak konfiantza eta segurtasun gunea sortu behar du, bai bera eta bai ikasleak behar bezala eta beldur barik aritzeko. Ikasleekin sortzen den harreman afektiboaren ezaugarriak ere kontutan hartu behar ditu irakasleak, eta helarazi behar dira enpatia, errefortzu positiboak, optimismoa, laguntza eta hausnarketaren aldeko grina (bere buruaz eta besteenaz). Horrela, irakasleek gelako giro-emozionalaren ardura dutela esan daiteke, emozioen kudeaketaren arduradunak direlako, eurek sortzen baitituzte. Eta mezu emozional horiek, batez ere komunikazioaren bidez sortzen dituzte, zehazki, hitzekoa ez den komunikazioarekin gehienetan (Martín & Zahonero, 2012; Esteve, 2015).

Gaur egun, irakaslea hezkuntza-komunitatearen erdigunetzat hartzen da, hezkuntza-prozesu eta harreman guztietan, alderdi anitzeko profesional dinamikoa izanik (Brackett, Fernández & Palomera, 2008). Bere zereginak, funtzioak eta harremanak eskolako esparruan ugariak dira. Egoera horretan, irakasleek gaitasun emozionalak garatu behar dituztela esaten denean bi arrazoi nagusi aurkezten dira: alde batetik, alde pertsonala hobetzeko laguntzen dutelako, zeren baliagarriak baitira garatzeko bai autoezagutza, autoestimua, autokontrola, motibazioa, sormena,

aldaketarako prestasuna eta erabakiak hartzeko gaitasuna. Eta beste aldetik, besteekin harreman egokiak izatea ahalbidetzen dutelako, hain zuzen komunikazioa hobetuz, enpatia garatuz, talde-lana erraztuz, elkarbizitzarako giro aproposa sortuz eta arazoei aurre egiteko bideak ezarriz. (De Andrés, 2005; Extremera & Fernández, 2005; García, 2009; Martín & Zahonero, 2012; Fernández, u/g).

Unibertsitate irakasle adierazkorren inguruan egindako ikerketetan (García 2009), irakasle eraginkorren artean izaten diren ezaugarri komun batzuk ezagutu dira: 1) saioen plangintza eta irakaslearen organizazioa; 2) edukiak aurkezteko garbitasuna; 3) ikasleen interesa eta ikaskuntzarekiko motibazioa sustatzeko gaitasuna; 4) irakasle-ikasleen arteko harreman positiboak; 5) ikasleekiko itxaropen handiak adieraztea; 6) gelako giro positiboa mantentzea. Ezaugarri hauen guztien inguruko hausnarketak adierazten du irakasle eraginkorren ezaugarrien gehiengoa alde afektiboko dimentsioek betetzen dutela (3, 4, 5 eta 6). Gaitasun hauek menperatzea beharrezkoa izango da, bada, ikasleek hezkuntza-sistemak ezarritako gaitasunak garatu ditzaten (García, 2009).

Baina, nahiz eta baieztatu ezaugarri afektiboa beharrezkoa dela, zaila da esatea zein den irakasle-profesionalaren identitate eredu egokiena, izan ere, identitate profesionala egoera eta testuinguru bakoitzean moldatu beharko litzateke (Esteve, 2015). Hala ere, pertsona guztiak ez dira irakaskuntzarako baliogarriak, lehen esan bezala, alde afektiboa funtsezkoa baita, eta afektibotasun hori irakaslearen ezaugarri pertsonaletan txertatzen da. Kalitatezko praktika profesionala gerta dadin beraz, irakaslearen ezaugarri pertsonalen artean heldutasuna, segurtasuna, autoestimua, oreka emozionala, enpatia, irudimena, ongizate psikologikoa, jardunean satisfakzioa eta lanbidearekiko konpromisoa egongo lirateke. Horietaz baliatuz, afektua eta konfiantza emanaz, ikasleei euren gaitasunak erakusteko aukera emango litzaietxe (Graells, 2000; Martín & Zahonero, 2012).

Azken urteetan afektibotasunaren ikuspuntua etikarekin uztartzen ari da. Aditu batzuen arabera, gaitasun pertsonalak ez dira nahikoak ikaslearen garapen integrala bermatzeko, eta horregatik gaitasun emozionalak gaitasun etikoen eremura eraman beharko lirateke. Hau da, jardunbide etikoa izan beharko litzateke irakaslearen jokamoldea; ikuspuntu etikoa, integrala eta garapen pertsonalaren aldekoa (Graells, 2000; Martín & Zahonero, 2012). Etikaren esparrua, balioen esparrura hurbiltzen da,

irakaslearen inplikazio pertsonala, emozionala eta morala sustatuz, eta horrela ikaslearen hazkunde integralean alde kognitibo-afektibo-morala garatzeko aukera izanez. Irakasle berriaren eredu, balioen transmisorea izango da, funtzio zehatz batzuk bete beharko dituelarik: a) ikasleen beharrak, interesak, motibazioak eta helburuak antzeman; b) helburu pertsonalak finkatzen lagundu; c) erabakiak hartzeko prozesuak erraztu eta ardura pertsonala bultzatu; d) giro emozional positiboa sortu (De Andrés, 2005).

Beraz, adimen emozionala hezkuntzaren testuinguruan, etikaren ikuspuntutik aintzat hartzea komenigarria litzateke, eta ez hainbeste psikologiaren esparrutik orain arte egin den moduan. Etika, besteen zaintza bezala ulertuta, interakzioan oinarritutako jardunean, beste pertsonak ondo tratatzea eta ondo zaintzea litzateke; printzipio etiko eta balio gizabidetsuetan oinarrituta egonez (Marina, 2005; Escámez & Vázquez, 2010; Martín & Zahonero, 2012).

5.2.2. Ongizate-profesionala bermatzeko bidea eta bizipen kontzeptua

Gaitasun emozionalek, pentsamendu emozionala bere baitan hartuta, irakaslearen ongizate profesionalen eta jardunbide profesionalaren etekinean eta kalitatean eragin zuzena dutela baieztatu da (Abarca, Marzo & Sala, 2002; Collet & Escudé, 2003; Brackett, Fernández & Palomera, 2008; Clouder, Dahlin, Diekstra, Fernández, Heys, Lantieri & Paschen, 2008; Jiménez & López-Zafra, 2009; Hué, 2012, Martínez, u/g), horregatik, gaitasun emozionala lan-estresa, *burnout*, eta gelan sortzen diren hainbat ustekabe kritiko kudeatzeko eta horiei erantzuna emateko modu bezala uler daiteke (Colom & Sureda, 2002; Bilbao & Monereo, 2011). Baina zoritxarrez, gelan sortzen diren ezbehar egoerei aurre egiteko irakasleek baliabide psikopedagogiko eta emozionalen falta dute. Lehenago esan den bezala, euren formakuntza (bai hasierakoa baita etengabea ere) orain arte soilik kontzeptuzkoa, teorikoa, izan delako; ideia orokorrak jaso dituzte baina ez dituzte benetako kasuak aztertu, eta beraz, inplikazio emozionala oso txikia izan ohi da (Bilbao & Monereo, 2011).

Hezkuntza emozionalaren helburu gorena, orokorrean ulertuta, pertsonaren hezkuntza integrala lortzea da, hau da, garapen kognitiboa eta afektiboa ahalbidetzea,

bizitzarako hezitzea azken finean. Baina irakaslegoaren hezkuntza-emozionalari buruz aritzerakoan, bereziki, egunero gelan sortzen diren hainbat egoerari erantzuna emateko eta gatazkak ekiditeko baliabide eraginkor bezala uler daiteke, egoeren aurrean pentsamendu positibo eta negatiboak kudeatzeko gaitasuna garatuz. Izan ere, emozioek eragina dute irakasle-lanaren egunerokotasunean; baina zoritxarrez, askotan irakasleek emozio negatibo positibo baino gehiago pairatzen dituzte (Colom & Sureda, 2002; García & Trianes, 2002; Bisquerra, 2005; Brackett, Fernández & Palomera, 2008; Bilbao & Monereo, 2011; Hué, 2012; Martínez, u/g). Emozio negatiboek, antsietatea bezala, informazioa prozesatzeko gaitasunean negatiboki eragiten dute. Positiboek, aldiz, ideia berriak izateko sormen-gaitasuna handitzen dute, eta horrela, arazoei aurre egiteko gaitasuna handitzen da. Gainera, emozio positiboek irakaslearen ongizatea hobetu dezakete eta bere ikasleena ere, gelako giroa ikaskuntzarako hobetuz (Brackett, Fernández & Palomera, 2008).

Irakasle-lana lanbide estresantea da, eguneroko interakzio sozialetan oinarritzen delako, non irakasleak ahalegin handiak egin behar dituen bere emozioak eta ikasleena erregulatzeko. Irakaslegoaren artean hain ohikoa den *burnouta*, eguneroko lanaren estresaren ondorioz sortutakoa, prebenitzeko eta hori kudeatzen ikasteko ere baliagarria izan daiteke gaitasun emozionalen garapena lantzea irakaslegoarekin. Formakuntza beharrezkoa da, lehenik eta behin irakaslearen ongizatea hobetzeko, eta ondoren ikasleekin lanean aritzeko eta garapen emozionala lortzeko (Brackett, Gil & Palomera, 2006; Brackett, Fernández & Palomera, 2008; Clouder, Dahlin, Diekstra, Fernández, Heys, Lantieri & Paschen, 2008; Pena & Repetto, 2008). Adierazi izan da, eguneroko jardunean eragin negatibo handiena sortarazten duten egoerak honako hauek direla: planifikatutakoa jarraitzeko arazoak, ikasleek parte hartzeko arazoak, talde-lana behar bezala gertatzeko zailtasunak, ikasleek garrantzitsuena dena idazteko zailtasunak, zailtasunak azalduko edukiak ulertzeko (Bilbao & Monereo, 2011).

Irakasleen jardunbidearen eguneroko ezaugarriak ezagututa, badirudi formakuntza beharrezko errealekara moldatu behar dela. Hori dela eta, hasierako formakuntzan gaitasun profesionalen garapena gertatu behar da, etengabeko praktika eginez, irakaskuntza egoera errealek planteatuz, egoera gatazkatsuenetatik abiatuz, grabatuz gero askoz hobeto, eta praktika horien inguruan hausnarketa egitea ezinbestekoa izango da. Gelaren kudeaketa zaila izaten dela aitortzen dute irakasleek,

heteroegoa delako, eta horren aurrean sortzen diren hainbat egoeratan ez dakite erantzuna ematen, jaso duten formakuntzarekin horretarako ez daudela prestatuta diote, esperientziaren bidez ikasi behar dutelarik (Bilbao & Monereo, 2011; Esteve, 2015). Hori kontutan izanda etengabeko formakuntzak bi bide jarraitu beharko lituzke: estres-egoerei aurre egiteko modu egokian auto-erregulazio kognitiboa eta bereziki emozionala landu behar dute irakasleek, formakuntza testuinguru errealean txertatuz. Eta ezbehar-egoera horien aurrean baliabideak izan behar dituzte, egoera desatsegin horiek ikaskuntza-egoera bihurtzeko (Bilbao & Monereo, 2011)

5.2.3. Lan- eta ikas-eraketak

Irakasleak gaitasun emozionalak izateak gelako elkarbizitzarako giroa hobetzen laguntzen du, gelan giro aproposa sortzeko funtsezko eragilea irakaslea baita. Bere afektibotasunaren arabera, segurtasun eta konfiantza gunea sortuko du, eta horren arabera ikaskuntza emateko jende-giro egokia eta positiboa lortuko da, harremanak sustatuz (Graells, 2000; García & Trianes, 2002; Brackett, Gil & Palomera, 2006; García, 2009; Martínez, u/g). Irakaslearen formakuntza gaitasun emozionaletan eta sozialetan beharrezkoa da, ikasleengan eta bere ikaskuntzan eragin positiboa izateko.

Gelako giro positiboa lortzeko badu zerikusia irakaslearen hurbiltasunarekin eta afektu positiboarekin, ikaslearen inplikazioan eragiten duelarik, eta horrek ikaslearen emaitzetan eragin zuzena daukala aurkitu izan da: ikaskuntza kognitiboan, gelan mantentzen duen arretan, gelan parte hartzean. Hau da, komunikazioaren bidez sortutako hurbiltasun fisiko eta psikologikoari esker, ikaslearen emaitzak hobekien izaten laguntzen da, adimen, sormen eta autokontzeptuari dagokienez, gaitasun akademiko, pertsonal eta sozialak hobetuz (Brackett, Fernández & Palomera, 2008; Cabello, Fernández & Ruiz, 2009; García, 2009; Gonzalez, 2010; Hernández, Martínez & Murillo, 2010). Izan ere, irakaslearen afektibitateak ikaslearen ikaskuntzarako motibazioan eragin zuzena duela aurkitu da, eta ikaslearen izaeran positiboki jotzen duela aldi berean (Bernal & Cárdenas, 2009). Irakasle-lana ere hobetzen da, hurbiltasun horri esker: irakaslea gune eroso horretan azalpen argiagoak emateko gai da, adibide egokiagoak erabiliz, eta gelan landutakoa hobeto laburbiltzeko gai izanez (García, 2009).

Hurbiltasun giro horretan, irakaslea ikasleen beharrak eta emozioak antzematen eta ulertzen ahaleginduko da, erantzuna ematen saiatuz. Ikasgelan onarpen giroa lortzen denean, komunikazio erraza eta espontaneoak lortzen da, ikasleen artean lotura afektiboak ahalbidetzen ditu, eta horrek taldea indartsuagoa eta motibatuagoa sentitzea lortzen du. Modu horretan ikasleek irakasgaiarekiko benetako interesa erakutsi dezakete, eta irakasleek euren irakasgaiarekiko erantzun afektibo positiboak lor ditzakete, euren motibazio-profesionalean eragina izanik (García & Trianes, 2002; Escámez & Vázquez, 2010; Sánchez, 2010).

Beraz, afektibotasunak eskola-arrakasta errazten duela esan behar da ikaskuntzan eragin zuzena duelako, emozioak motibazioan duen eragina bezala, hain zuzen ere. Ikaskuntzaren jatorria giza-harremanetan kokatzen dela jakinik, ulergarria da pentsatzea irakaskuntzaren bidea erraztuko dela baldin eta harreman horietan afektibotasun egokia ematen bada, ikaslearen barne-motibazioa sustatzen delako (Palou, 2004; Esteban, 2008). Baina afektibotasun egokia sortzea ez da nahikoa ezagutza eraikitzeke, beharrezkoa izango da jakitea ikasleek zeri ematen dioten zentzua esanahiak eta ezagutzak eraikitzeke; hau da, ikasleak egiten dituen interpretazio subjektiboak kontutan hartu beharko ditu irakasleak. Eta horiek motibaziozko, afektuzko eta harremanezko osagaien menpe egongo direla jakin beharko du irakasleak. Horrela, subjektibotasuna, ikasleen bizipenetan islatuko da (Zarandona, 2015).

5.2.4. Hezkuntza-integrala eta zoriontasunaren bidea

Guztientzako kalitatezko hezkuntzak, praktikoa, arrazionala eta emozionala aldi berean, mundua ulertzeko gai izango diren pertsonak formatu behar ditu, proiektuak aurrera eramaten saiatuko direnak hain aldakorra eta sorpresaz beteta dagoen XXI. mendeko mundu/gizarte honetan (Braslavsky, 2006; Brackett, Fernández & Palomera, 2008; Escámez & Vázquez, 2010; Esteve, 2015).

Hezkuntza integralak ikaslearen izaeraren garapen osoa lortzea izan behar du helburu nagusi: kognitiboa, afektiboa, soziala eta morala. Horrela, autonomia, ardura eta jarrera kritikoa garatuko ditu ikasleak, bere ongizatea bermatuz. Modu berean, biolentzia arazoak, eskola-gatazkak eta gizarterako onuragarriak ez diren

psikopatologiak prebenitzea ahalbidetuko da (García & Trianes, 2002; Brackett, Fernández & Palomera, 2008).

Hala ere, emozioen hezkuntzak, hezkuntza-sistema formalaren barnean, oraingoz, ez dauka lekurik (Obiols, 2005), baina elkarbizitzaren ardatz bezala ulertuta, eskolako kulturaren txertatzea gero eta beharrezkoa dela pentsatzen duten aditu asko dago (Caballero, 2007). Beraz, ikasleen garapen-integrala sustatzeko badirudi emozioak lantzea ezinbestekoa dela, eta horregatik, emozioen hezkuntza eskola-kulturaren ezaugarri bihurtzea nahitaezkoa izango da etorkizunean. Kognizioa eta emozioa defendatu nahi duen eskolak, beraz, irakasle ongi prestatuak beharko ditu. Hori dela eta, aurreko argibide eta azalpenak gaitasun-emozionalen garrantzia ulertarazteko erabili izan dira, kalitatezko formakuntza barik ezin delako kalitatezko hezkuntzarik izan.

6. Ondorioak

Ikasleak eskolan izaten dituen bizipenak zein eragileren menpe dauden jakin nahian hasi nintzen lan honetan, beti ere irakaslea eragile garrantzitsuenetarikoa dela susmatuz. Hasieran, Lev Vygotski psikologoaren ideietatik abiatuz *bizipen* kontzeptua aurkitu nuen, eta horrek *ongizate* kontzeptua hobeto ulertzeko balio izan zidan. Eskola gune akademiko hutsa ez dela ulertuta, emozio eta sentimenduen esparrura hurbildu nintzen gero, horiek ongizatea baldintzatzen dutela ulertu nuelako.

Horren ostean, gelako eragilerik garrantzitsuenak, irakasleak, emozioak sortarazteko eta kudeatzeko ardura duela konturatu nintzen, eta zeregin hori aurrera eramateko gaitasuna bere formakuntzaren menpe dagoela jakinda, hori aztertu nuen. Adituen zenbait artikulatu irakurri ondoren, emozioen hezkuntza irakasleen hasierako eta etengabeko formakuntzaren baitan egon behar dela jakin nuen, eta horren beharra arrazoi desberdinak ezagutaraziz eta azalduz justifikatzen saiatu naiz. Irakasleak gaitasun emozionala garatzeak ikasleen ongizate, motibazio, nortasun-prozesu eta lorpen akademikoetan eragina izateaz gain, irakaslearen ongizatean ere eragin zuzena duela jakin dut, eguneroko lana hobetuz eta ikuspuntu profesionala handitzeko bidea emanez.

Gizakiak garapen psikologiko egokia izan dezan, bere osotasunean kontutan hartuta izan behar dela ikasi dut, kognitiboki eta emozionalki. Eta horretaz gain, giza-garapena pertsonarteko harreman ugariaren menpe dagoela jakin dut. Eskola garapen hori lortzeko harreman-gune bezala ulertuta, etorkizunean gizartean harremanetan biziko den pertsona hezi beharko du. Eskolako urteak anitz direla kontutan izanda, umeak han bere bizitzako denbora luzea igaroko du, eta beraz, onuragarria litzateke esperientzia aberasgarria eta atsegina bizi izatea, garapen integrala lortzen duen heinean. Hau da, eskola ezin da alde intelektualera mugatu, informazio eta ezagutzen errepikapenean oinarritu, gizartean ekonomikoki praktikoa eta erabilgarria dena soilik irakatsiz. Eskolak ikaslearen, umearen, pertsonaren ongizateaz arduratzeko beharra dauka, eta horretarako bertan gertatzen diren harremanez arduratu behar da, ikaslearen bizipena, batez ere, bere emozioetan oinarritzen dela ahaztu gabe.

Laburbilduz, hasierako galderei erantzunez eta aurreko ataletan oinarriturik lanak ondoko hau erakutsi du: ikasleak eta irakasleak, gizaki bezala, emozio eta harreman afektiboen beharriak dituzte; horiek gelan oinarrizkoak izango dira, eta modu egokian kudeatzea, bai ikasle eta baita irakaslearen ongizatea bermatzeko bidea izango da, hezkuntza-prozesu arrakastatsu eta zorientsuagoi aukera emanez. Baina horretarako, irakaslearen formakuntza gaitasun sozio-emozionalen gaian gehiago murgildu beharko da, oraindik ere aditu askoren ustez, irakasleen maila ez baita nahikoa.

Lan hau burutzeak lagundu dit ohartzen zer-nolako eragina eta ardura dudan nik, etorkizuneko irakasle bezala, hezkuntza-arloaren profesional bezala umeen garapenean. Lagundu dit ulertzen ezen, irakasle batek bete behar dituen funtzio eta menperatu behar dituen ezagutza ugarietz gain, ezaugarri pertsonal eta gaitasun emozionalak funtsezko aldea betetzen dutela bere eguneroko lanean. Etorkizunari begira, komenigarria izango litzateke eskoletan pertsonaren ongizatea eta zorientasuna helburu nagusiak bihurtzea, bestelako helburu akademiko eta profesionalak betetzeko bidea bezala ulertuta, pertsonaren garapen integrala hezkuntzaren helmugatzat hartuz.

7. Erreferentzia bibliografikoak

- Abarca, M., Marzo, L. & Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1, o/g. 2016-05-23an berreskuratuta, hemendik: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034495>
- Aizpurua, A., Lizaso, I., Reizabal, L. & Sánchez, M. (2013). Garapenaren psikologiaren ikuspegi historikoa: diziplinaren sorrera eta finkapena. *Uztaro: giza eta gizarte-zientzien aldizkaria*, 87, 71-90.
- Barba, M. N., Cuenca, M. & Gómez, A. R. (2007). Piaget y L. S. Vygotski en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(7), o/g. 2015-11-21ean berreskuratuta, hemendik: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1616Tellez.pdf>
- Bernal, A. & Cárdenas, A. R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 203-222. 2016-05-23an berreskuratuta, hemendik: <http://revistas.um.es/rie/article/view/94371/103001>
- Bilbao, G. & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13, 1, 135-151. 2016-05-31an berreskuratuta, hemendik: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100009&script=sci_arttext
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 95-114. 2016-05-23an berreskuratuta, hemendik: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbo: Desclée De Brouwer.
- Bisquerra, R. (2016). Contenidos de la educación emocional. *Rafaelbisquerra.com*, o/g. 2016-03-01ean berreskuratuta, hemendik: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/contenidos-educacion-emocional.html>
- Brackett, M. A., Fernández-Berrocal, P. & Palomera, R. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 437-454. 2016-05-23an berreskuratuta, hemendik: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espannol/Art_15_276.pdf
- Brackett, M. A., Gil-Olarte, P. & Palomera, R. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703. 2016-05-23an berreskuratuta, hemendik: http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_28.pdf
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 2, 84-101. 2016-05-31an berreskuratuta, hemendik: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1984540>
- Caballero, A. (2007). La Educación Emocional, un beneficio para la escuela, la persona y la sociedad. *Educaweb*, o/g. 2016-03-01ean berreskuratuta, hemendik: <http://www.educaweb.com/noticia/2007/11/05/educacion-emocional-beneficio-escuela-persona-sociedad-2615/>
- Cabello, R., Fernández, P. & Ruiz, D. (2009). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13 (1), 41-49. 2016-05-23an berreskuratuta, hemendik: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113763&id=113763>
- Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R., Fernández, P., Heys, B., Lantieri, L., & Paschen, H. (2008). Educación Emocional y Social: Análisis Internacional. *Informe Fundación Marcelino Botín*, o/g. 2016-05-31an berreskuratuta, hemendik: http://www.centrobotin.org/oedihg287ddy278_uploads/web_1/personales/analisis_internacional/prologo2008.pdf

- Collell, J. & Escudé, C. (2003). L'educació emocional. Traç. *Revista dels mestres de la Garrotxa*, 37, 8-10. 2016-03-01ean berreskuratuta, hemendik: <http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%20Trac.pdf>
- Colom, J. M. & Sureda, I. (2002). Una reflexió sobre la formació socioemocional del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3, o/g. 2016-05-23an berreskuratuta, hemendik: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034545>
- Cueto, J. D. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: Situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. *Perspectivas en Psicología*, 12, 1, 29-35. 2015-11-21ean berreskuratuta, hemendik: <http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/196>
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-124. 2016-05-23an berreskuratuta, hemendik: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407971>
- Del Río, N. (1999). Bordando sobre la zona de desarrollo próximo. *Educación*, 9(9), o/g. 2016-08-18an berreskuratuta, hemendik: http://cmap.upb.edu.co/rid=1186179924796_526735513_1416/Bordando%20sobre%20la%20zona%20de%20desarrollo%20pr%C2%BEximo_norma%20del%20rio.pdf
- Escámez, S. & Vázquez, V. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12, 1-17. 2016-05-31an berreskuratuta, hemendik: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412010000300001&script=sci_arttext
- Esteban, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 2, 7-23. 2016-04-23an berreskuratuta, hemendik: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3744411>
- Esteve, J. M. (2015). La docencia: competencias, valores y emociones. *Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación SM Universidad de Málaga. ESPAÑA. Aceso em*, 8(05), o/g. 2016-05-31an berreskuratuta, hemendik: http://www.uib.cat/depart/dfs/meteorologia/victor/carpceutd/Bitacola_docent/Sessions_cur_s_EUTDGS/Entries/2009/6/6_La_professio_docent_en_el_marc_de_lEspai_Europeu_dEducacio_Superior_files/dossier_Prof_Esteve.pdf
- Extremera, N. & Fernández, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 63-93. 2016-05-23an berreskuratuta, hemendik: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754>
- Extremera, N. & Fernández, P. (u/g). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, z/g, o/g. 2016-03-01ean berreskuratuta, hemendik: <http://rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Fernández, J. M. (u/g). Matriz de competencias del docente en educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 8. 2016-06-21ean berreskuratuta, hemendik: https://scholar.google.es/scholar?q=Matriz+de+competencias+del+docente+en+educaci%C3%B3n+b%C3%A1sica.+Revista+Iberoamericana+de+Educaci%C3%B3n&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- García, A. & Trianes, M. V. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189. 2016-05-23an berreskuratuta, hemendik: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249640>
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10, 11, 1-12. 2016-05-31an berreskuratuta, hemendik: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- González, F. L. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades investigativas en educación*, 9, 1-24. 2016-04-23an berreskuratuta, hemendik: <http://www.redalyc.org/html/447/44713052003/>

- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación entorno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 4, 10-31. 2016-05-31an berreskuratuta, hemendik: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3268675>
- Graells, P. M. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. *Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. UAB*, z/g, 1-19. 2016-05-31an berreskuratuta, hemendik: <http://www.educalidadparatodos.org.ve/web/wp-content/uploads/Los-docentes.pdf>
- Hernández, R., Martínez, C. A. & Murillo, F. J. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9, 1, 6-27. 2016-05-31an berreskuratuta, hemendik: <http://fj7gg9gb2q.search.serialssolutions.com/?&rft.issn=1696-4713&rft.atitle=Dec%C3%A1logo+para+una+ense%C3%B1anza+eficaz&rft.aulast=Murillo+Torrecilla&rft.aufirst=Francisco+Javier&rft.date=2011>
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68. 2016-05-31an berreskuratuta, hemendik: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/32947/Bienestar%20docente%20y%20pensamiento%20emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, M. I. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia Emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1, 69-79. 2016-05-23an berreskuratuta, hemendik: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v41n1/v41n1a06.pdf>
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madril: Pirámide.
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 27-43. 2016-05-23an berreskuratuta, hemendik: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126751>
- Martín, M. & Zahonero, A. (2012). Formación integral del profesorado, hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 20, 51-70. 2016-05-31an berreskuratuta, hemendik: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105055>
- Martínez, A. (u/g). Educación emocional docente, factor clave para la mejora de la convivencia en el aula, o/g. 2016-05-23an berreskuratuta, hemendik: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZII13533&id=113533>
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 137-152. 2016-05-23an berreskuratuta, hemendik: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126768>
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado, una aproximación desde la psicología humanista. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12, 2, 145-153. 2016-05-31an berreskuratuta hemendik: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039102>
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El creimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas*. Bartzelona: Grao.
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 400-420. 2016-05-23an berreskuratuta, hemendik: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_244.pdf
- Sánchez, J. (2010). La competencia emocional en la escuela, una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96. 2016-05-31an berreskuratuta, hemendik: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736521>
- Teruel, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152. 2016-05-23an berreskuratuta, hemendik: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118075>

- Vygotski, L. S. (1992). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Vygotski, L. S. (2012). La crisis de los siete años. In L. S. Vygotski, *Obras Escogidas IV* (377-386 orr.). Madril: Machado.
- Zarandona, M. E. (2015). *La construcción del escenario en la interacción social como transformación específica de la actividad en la educación infantil*. Psikologian Doktoarearen titulua eskuratzeko Doktorego Tesia.. Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola, Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbo, Espania.