

La socioafectividad en la educación desde la complejidad

*Myriam Castillo Hernández**

Recibido: Septiembre 5 de 2011

Aceptado: Septiembre 29 de 2011

Socio-affectivity in education from complexity

Palabras clave: Socioafectividad, Educación, Desarrollo, Estudiantes.

Resumen

La socioafectividad es una relación de interdependencia entre los seres humanos que viven en comunidad. Tomando en cuenta que las instituciones educativas son los lugares donde los niños y jóvenes permanecen más tiempo y, ante la problemática de relaciones interpersonales que se presenta en ellas, la educación debe propender por el desarrollo multidimensional del ser humano. Para ello, las relaciones sociales y afectivas son fundamentales, ya que ejercen influencia sobre las otras dimensiones. Desde que las disciplinas empezaron a crearse, el conocimiento se fragmentó, y los aspectos sociales y afectivos fueron apartados de los fines de la educación. Para la formación de la nueva sociedad se requiere de una visión interdisciplinaria, que integre los conocimientos y saberes pertinentes, pero también la socioafectividad.

Key words: Socio-affectivity, Education, Development, Students.

Abstract

Socio-affectivity is an interdependent relationship between human beings living in a community. As children and young people stay most of their lives in educational institutions, where problematic interpersonal relationships between occur, education must seek to develop multi-dimensional human beings. To this end, social and emotional relationships are of great concern because they influence the others dimensions of people's lives. Since the different subjects began to rise, knowledge was fragmented; for this reason, social and emotional aspects were excluded from the goals of education. For the creation of a new society, it is necessary an interdisciplinary vision in education which involves knowledge in the different areas, but also socio-affectivity.



* Grupo de investigación Pensamiento Complejo y Educación, Universidad Simón Bolívar. mcastillo1@unisimonbolivar.edu.co

Introducción

El concepto de socioafectividad hace referencia a lo social y lo afectivo y está basado en las relaciones de interdependencia de los seres humanos, en las cuales se observan varios niveles: el individual, el grupal, ya sea a nivel familiar, en la organización educativa, o a nivel comunitario.

En particular, la relación de interdependencia entre los actores de la comunidad educativa se ve reflejada en las formas de sentir, pensar y actuar. Cada actor educativo, dependiendo de las experiencias de aprendizaje que haya tenido en los distintos contextos, tendrá los insumos básicos, adecuados o con faltantes, para interactuar con el otro en forma positiva o negativa. De esta manera es como se orientan los procesos de educación en la dimensión socioafectiva del ser humano.

La experiencia humana se debe reconocer como social y emocional, en tanto que activa al mismo tiempo la parte cognitiva y la física, lo que significa que pensamos, sentimos y actuamos simultáneamente en cualquier tipo de experiencia (Dewey, 1938; Densin, 1984; Parbelas, 2001; Pena y Repetto, 2008; Fernández, 2008, citados en Pere, Filella & Aguiló, 2011). En cuanto al género, la mayoría de los modelos sobre la interacción social y afectiva proponen que los hombres aprenden un estilo competitivo mientras que las mujeres aprenden un estilo cooperativo. No obstante, estas formas de comportamiento deben interpretarse como presentaciones de uno mismo, determinadas por la situación y sensibles a los contextos en los que ocurren (Coates, 1998; Poveda, 2006, citados en Harness, 2007).

Para comprender la formación del ser humano, recordamos, en principio, sus distintas dimensiones (biológica, afectiva, cognitiva, comunicacional, valorativa, actitudinal, social, espiritual). Debido a que la educación es un proceso que propende por desarrollar principalmente las funciones cognitivas, tradicionalmente ha dado preferencia a las facultades académicas, a aquellas que tienen que ver con el aprendizaje de conceptos. Es decir, enfatizando más en lo cognitivo, se le ha dado poca importancia a la relación interpersonal, donde se representan los fenómenos socioafectivos, que también la caracterizan, los cuales se van enriqueciendo en el proceso de formación del individuo (Trianes, García, 2005).

La escuela se preocupa por lo netamente académico, como obtener logros y competencias académicas, buen puntaje en pruebas Saber e ICES, memorizar contenidos en ocasiones sin sentido, etc. (Fernández, M.; Palomero, J.; Teruel, M., 2009), todo lo cual recuerda los planteamientos de Neill, padre del Summerhill, referentes a que la escuela enseña a pensar pero no a sentir, y que la paz mundial no depende de las Matemáticas ni de la Química sino de una actitud más amplia hacia la vida afectiva, la cual estaría dada en comunidad por parte de profesores, estudiantes y, por supuesto, los padres. Desde sus inicios, los planteamientos de la Psicología y la educación se han referido a la importancia de las emociones en las instituciones educativas, pero esta brilla por su ausencia. La epistemóloga Denise Najmajovich comenta al respecto que han recibido casi siempre una consideración

sesgada por las teorías psicológicas o psicopedagógicas, sin tener en cuenta su relación con las otras dimensiones del quehacer educativo. Así, afectos, valores y relaciones se han considerado casi siempre al margen de las problemáticas cognitivas específicas de cada objeto educativo y también de los contextos sociales, culturales y hasta filosóficos más amplios.

Problemas que resultan de la falta de promoción de las competencias socioafectivas

Todavía en este siglo XXI, existen prácticas disciplinarias de los maestros, tanto las punitivas y coercitivas, como las laxas o inconsistentes, que pueden influir en el comportamiento agresivo de los niños, al igual que una falta de retroalimentación positiva y la ausencia de normas claras y de información precisa sobre las consecuencias que puede traer infringirlas (Klevens, 2000b, citado por Henao, 2005). Esto se debe a una falta de formación en los docentes acerca de su relación socioafectiva con el estudiante.

Por otra parte, se observan unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante exámenes, abandonos en los estudios, aburrimiento, indisciplina escolar, problemas de conducta y de cognición. Estos hechos provocan estados negativos como la apatía, la depresión y, en ocasiones, intentos de suicidio, que muchas veces están relacionados con déficit en la madurez y el equilibrio emocional. La escuela ha logrado crear habilidades para identificar esas dificultades, pero no ha desarrollado un análisis causal o prever consecuencias en el in-

dividuo y la sociedad, y no solamente la escuela, sino también los profesionales de las diferentes disciplinas (Erazo, 2010).

Desde la experiencia profesional, como la de profesores y tutores de los estudiantes en prácticas formativa o profesional, así como en las investigaciones llevadas a cabo en la región, se ha comprobado que gran parte de los problemas actuales de las instituciones educativas se relacionan directamente con las interacciones o relaciones de interdependencia negativas entre estudiantes, de docente a estudiantes y viceversa. Es decir, que hay dificultades en la socioafectividad de manera individual y colectiva entre los actores educativos, que se manifiestan en la indisciplina y las dificultades de convivencia en las aulas en ciudades como Medellín (Duarte, 2006); pero también hay manifestaciones agresivas en sus diferentes formas (física, verbal, exclusión social, etc.) en Barranquilla tanto en entidades educativas de educación básica como universitarias (Vargas, O., 2008, Castillo, 2009); a lo que se suman problemas de motivación, ambiente tenso entre profesores y escasa atención de los padres y madres a las dificultades de sus hijos. Esta misma situación se ha visto reflejada en una investigación realizada en nueve colegios de Popayán, en la que se observó que además de los problemas anteriormente mencionados, hay niños que deben afrontar solos sus dificultades en la cotidianidad, en ocasiones en que los maestros son los mismos pares que se encuentran viviendo igual situación, los cuales aconsejan, orientan y forman, según sus criterios, creencias y expe-

riencias que no siempre son las socialmente adecuadas (Erazo *et al.*, 2010). En los estudios realizados por la Universidad Católica de Manizales, en cuanto a la afectividad en la dinámica interna de las familias, se encontró ambivalencia asociada a múltiples crisis que afrontan las familias y que a su vez influyen en los estados de ánimo de sus miembros, dejando consecuencias en el comportamiento de los niños. Concretamente a nivel emocional, se encontró que los niños presentaban además de alteraciones del estado de ánimo, actitudes rebeldes y agresivas como consecuencia de la falta de afecto por parte de los miembros de la familia (Agudelo, 2005).

Los espacios que ofrece el colegio para tratar el tema de las relaciones interpersonales se limitan a las clases de ética, lo cual conlleva a pensar en la inasistencia y el abandono que padecen los niños en las instituciones educativas, quienes, con su escasa experiencia, para resolver conflictos toman decisiones equivocadas. En un mundo tan versátil y complejo como el nuestro, estamos inmersos en una cultura de la violencia, agresión e interacciones negativas entre los seres humanos, que se inicia en el seno familiar, continúa en el colegio, en la universidad, en la calle, en el barrio, en el trabajo, en las fiestas, en el autobús. Al parecer, esta forma de comportarse, casi se ha convertido en un componente del genoma humano, no obstante la evidencia de que resulta mucho más fácil promover el desarrollo de la socioafectividad y cultivar valores en los niños (Canchica & Villasmil, 2009). Ha habido esfuerzos para evitarlo, claro, pero, a pesar de que en

Medellín, por ejemplo, han existido programas de prevención, todavía hace falta una política de mayor cobertura nacional.

En la sociedad en la que vivimos, recibimos constantemente estímulos que generan tensión emocional y que pueden provenir del estrés del trabajo, conflictos familiares, noticias (guerras, desastres naturales, hambre, tortura, etc.), dificultades económicas, pérdida de seres queridos. Ante estas tensiones, la persona puede reaccionar con irritabilidad, falta de equilibrio emocional, problemas de relación, ansiedad, estrés o depresión, lo que nos obliga a pensar que hace falta formación en el control emocional y manejo de interacciones sociales. Generalmente, durante la primera infancia el contexto en el que el niño se desenvuelve, le ayuda a modificar sus comportamientos agresivos y contribuye a que desarrolle competencias que incrementan su capacidad para regular sus emociones y desarrollar conductas alternativas a la agresión (Henaó *et al.*, 2005).

En este sentido, la literatura ha mostrado que las carencias acerca de la Inteligencia Emocional (IE) afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar. Aunque la mayoría de los estudios han sido realizados con muestras de estudiantes universitarios, cada vez más afloran los trabajos empíricos realizados con adolescentes. Extremera & Fernández-Berrocal (2004) explican que tras revisar estas investigaciones se encuentran cuatro áreas fundamentales en las que la falta de IE provoca o facilita la aparición de

problemas entre los estudiantes:

1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado.
2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.
3. Descenso del rendimiento académico.
4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

Por otra parte, la sociedad de la información y la comunicación contribuyen a que las relaciones interpersonales sean sustituidas por las nuevas tecnologías (Internet, telemática, televisión, radio, mp3, mp4, video, etc.). Según los estudios de Haythornthwaite (2005, citado en Loreto, Elgueta y Riffo, 2009), los sitios de redes sociales corresponden a formas diferentes de socialización, distintas de las que ocurren en las comunidades virtuales corrientes. Los jóvenes no tratan de crear nuevos vínculos, sino solo mantener los ya existentes en el mundo real, no obstante, la sociedad de la información ofrece una gran cantidad de documentos ante los cuales es preciso escoger, lo cual puede conducir a situaciones de conflictos, confusión, sensación de impotencia y desánimo. Los adolescentes pueden presentar síntomas de uso compulsivo y abstinencia, intolerancia, y problemas escolares, sanitarios, familiares, económicos y de gestión del tiempo. Así mismo, Internet se asocia a un mayor malestar psicológico, en el que se limitan las formas de relación y se reducen las relaciones sociales (Tsai y Lin, 2003, citados en Montserrat, Sánchez & Graner, 2007). Esto reclama que la educación de las nuevas generaciones contemple la

educación de las emociones para afrontar con éxito los nuevos retos de la sociedad cognitiva, de la información y la comunicación.

Ahora bien, a pesar de que existe la necesidad de trabajar las competencias socioafectivas, no se cuenta con estudios que comparen si son más efectivas las intervenciones que se focalizan en el desarrollo de competencias cognitivas o aquellas que buscan promover las competencias emocionales y sociales (Henaó *et al.*, 2005). También, a pesar de que existen diagnósticos sobre las dificultades en las interacciones de los actores de los distintos centros educativos de Colombia, se hace evidente la falta de estudios sistemáticos rigurosos y actualizados sobre el tema que permitan una intervención adecuada con el ánimo de mejorar el clima social en las instituciones educativas (Duarte *et al.*, 2006). Las ideas que exponen estas autoras son claras con relación al vacío en investigación al explicar la realidad de la educación en la socioafectividad en la última década. En pocas palabras, a pesar que han pasado varios años, todavía existen vacíos al respecto en nuestro medio. Sobre todo a nivel de la región Caribe, pues las intervenciones que se hacen en los centros educativos son casuales, desintegradas de una verdadera planeación educativa.

¿De qué manera podrían participar los actores educativos en la promoción de la socioafectividad o en la solución de dificultades en las interacciones? La solución a estos problemas es compleja, por lo que, precisamente, todos debemos participar. No es con el aporte de una sola

disciplina, sino recurriendo al enfoque inter y transdisciplinario. En este escrito, nos proponemos llamar la atención de profesores y otros profesionales sobre los aportes que se han construido en varias disciplinas, ya que, como hemos expresado, la integración de saberes y experiencias puede favorecer el manejo de la socioafectividad en las relaciones de interdependencia en los contextos educativos, lo cual sería útil para ellos mismos, los estudiantes y los padres de familia.

La importancia de la integración de saberes en la interdisciplinariedad para el abordaje de la socioafectividad

La socioafectividad es la manera de interactuar entre seres humanos desde su complejidad. Son varias las disciplinas que tienen relación con el término, sin embargo, se trata de nombrar las más cercanas al fenómeno educativo que es el que interesa en este escrito. Desde la antigua Grecia, cuando el abordaje del conocimiento científico fue fragmentado en disciplinas, la socioafectividad ha sido tratada en forma aislada. Por un lado, la dimensión afectiva ha sido estudiada por los psicólogos a nivel individual, especialmente a nivel clínico y en la historia de la Psicología este había sido el fuerte del psicoanálisis, posteriormente, de la psicología cognitiva y ahora, de las neurociencias, que se ocupan en conocer cómo funciona en nuestro cerebro la socioafectividad. El tema ha sido escasamente tratado a nivel grupal en ambientes educativos. Por ejemplo, la psicología educativa, que se ha ido consolidando desde finales del siglo XIX y comienzos del XX, ha enfatizado en aspectos cog-

nitivos, centrándose en instrumentos de medida de las distintas capacidades; en la psicología evolutiva y en las leyes del aprendizaje. Solo en 1940, la psicología educativa comenzó a considerar la dimensión social de la educación. Desde ese entonces, se tiene en cuenta la enseñanza de los hábitos democráticos, el aprendizaje en grupos, la sociometría, la dinámica de grupo en el aula, la influencia de los factores sociales en el rendimiento (Ausubel, 1981; Woolfolk y McCune, 1983, citados en Guil, 1989).

Considerando la educación un hecho psicosocial, el aspecto social tanto en niños como de educadores en sus relaciones interpersonales pasó a ser estudiado por la psicología social, la cual había surgido como disciplina autónoma a finales de 1960 y principio de los 70. Anteriormente, los fenómenos sociales en Psicología habían sido estudiados desde perspectivas parciales, nunca de forma integradora (Guil, 1989). Es así como el abordaje de lo social en el campo de las ciencias humanas ha sido más bien relegado. La ciencia ha cerrado el horizonte de lo social, ha fragmentado los saberes y ha proyectado un vacío a la humanidad (Molano, 2007). Alguna responsabilidad tendrá en ello la psicología cognitiva, que ha centrado el discurso pedagógico durante décadas en el aprendizaje académico, o la “dictadura” conductista, que expulsó las emociones del recinto académico (Marina, 1996, citada por Fernández, Palomero, y Teruel, 2009).

La socioafectividad y muchos otros fenómenos en la vida humana pueden y deben ser estu-

diados desde la complejidad. Numerosos autores e investigadores con bases empíricas lo han ido descubriendo en diferentes campos disciplinares, quienes observan que la realidad es mucho más compleja de lo que se suponía; el abordaje de la condición, tanto física como psíquica y social del humano, así lo demuestra. La revisión de la historia da a entender que la condición social y la afectividad del humano han sido aisladas del abordaje científico por no ser suficientemente objetivas ni cuantificables.

De manera más específica, una mirada a la epistemología del conocimiento nos ayuda a comprender que la condición del ser humano fue relegada en su complejidad. En la antigüedad, los griegos enfrentaron la complejidad del conocimiento de la naturaleza como saber mítico dotado de ambigüedades. Esto permitía asumir múltiples aspectos contradictorios de la realidad, lo cual se constituía en una fuente inagotable de conocimiento. Pero, ya en la ciencia clásica, el mito es sometido a la razón y pasa a ser visto como un pseudosaber por su ambigüedad, se constituía en un obstáculo para el conocimiento de “la verdad”, es decir, se sustituyó el saber antiguo por el racional (Munné, 2004). Al dar preferencia a la razón como rectora del conocimiento, la complejidad empieza a ser abandonada. La filosofía y la ciencia procuran simplificar al máximo la naturaleza, que es cada vez tratada de un modo más abstracto y conceptual como realidad, la cual se adorna con unos atributos ideales y simplificadores de la misma. Entre otros, los atributos más evidentes y decisivos son: el or-

den, la perfección y la armonía (Gadamer, 1997, citado por Munné, 2004).

Edgar Morin (1998), al referirse al amor, expone la dificultad de las ciencias humanas, que hablan de un objeto como si existiera fuera de nosotros, los sujetos. El término «sujeto» vacila aquí entre dos sentidos que lo polarizan: por una parte, el amor es algo que vivimos subjetivamente, y por otra, es algo a lo que estamos sujetos. De ahí la diferencia, incluso la oposición, entre las palabras sobre el amor que quieren ser objetivas y las palabras de amor que son subjetivas. La metodología positivista promovió la eliminación del sujeto: a partir de unos sujetos observados como objetos, o sea, con existencia independiente del observador, ha llegado a unos extraños “objetos” capaces de razonar más que de sentir, y que deben ser entendidos sin juicios de valor, es decir, objetos con emociones, sentimientos y pasiones “lineales”, desprovistos de complejidad (Munné *et al.*, 2004). La afectividad fue así desprovista de la complejidad, por su supuesta ambigüedad, ante la simplificación del pensar, el pensar del filósofo y del científico. Ahora, sin embargo, la educación se debe asumir en forma “prismática”, desde los diferentes tópicos disciplinares, tales como la Filosofía, la Antropología, la Sociología, la Psicología.

Miremos un poco la posibilidad de contemplar la socioafectividad en la educación en las diferentes disciplinas que pueden integrar sus saberes hasta ahora construidos independientemente.

La dimensión social en lo educativo fue abordada inicialmente por la Sociología, con Emilio Durkheim, uno de los padres de la Sociología, e iniciador de la disciplina sociológica de la educación. Para apoyar los procesos educativos, esta disciplina estudia y analiza los fenómenos sociales. Allí surge una relación de “sujeto” a “objeto”, el sociólogo mira la realidad social como si estuviera allí para ser observada, con el fin de entender los procesos, agentes e instituciones educativas y sus vinculaciones con el resto de la sociedad (Tenti, 2010). Esta disciplina ha trabajado en los fines de la educación, la igualdad de oportunidades, la política educacional y el cambio social desde distintos escenarios. Psicología social y Sociología de la educación son disciplinas muy próximas y complementarias, ambas dirigen su objetivo hacia los fenómenos educativos, sus contenidos tienen gran continuidad y se prestan con facilidad para la interdisciplinariedad, tanto que se han venido incluyendo en los planes de estudio de distintos programas académicos de otros países. Todo esto ha dado origen a la Psicología social de la educación que todavía no se ha hecho evidente en el contexto local.

Pasando a otro terreno, antes del siglo XVIII se llamaba Etnología al conocimiento acerca del humano respecto a su constitución física y psicósomática, incluidas las características de los pueblos y las razas. En el siglo XIX, este conocimiento se llamó Antropología. Con el tiempo, se han presentado diversas vías para su abordaje: la Antropología física, la psicológica, la Antro-

pología sociocultural (la social y la cultural con creencias y valores que dan sentido a la interacción social), y en el siglo XX Antropología filosófica, que centra la atención en la esencia, el conocimiento, la praxis moral (la forma de interacción social entre los humanos), el trabajo, la economía y la capacidad simbólica (Choza, 1985, citado por Bernal, 2006). Entre los estudios del tema, existen debates acerca de los contenidos, pues a pesar de desarrollarse como disciplinas independientes, las distintas perspectivas reduccionistas contemplan la esencia de los presupuestos antropológicos preconcebidos. En realidad todas se relacionan y es importante que cada una considere los hallazgos de las otras para conocer y enriquecer el estado social y emocional de los humanos.

La perspectiva de la Antropología sociocultural ejerce influencia en la Antropología de la educación, la cual puede integrar la Antropología biológica y la filosófica, ya que se trata de contemplar el proceso de socialización de los individuos como fenómeno educativo, acentuando lo social y lo cultural. Con ella, se pretende generar un tipo de educación que incorpore no solo los conocimientos provenientes de la Antropología sino también esa “mirada antropológica” que permita a educadores y educandos desarrollar saberes y prácticas que superen las perspectivas que habitualmente no dan cuenta de la educación (Bernal, 2006). Lo cultural, entre otras cosas, sirve de plataforma para mirar lo educativo desde el entorno social y ayuda a concienciar sobre temas de ciudadanía y convivencia social.

Llegados a este punto es inobjetable la pregunta: ¿Qué es educar? Maturana (2001) plantea que el educar es el proceso en el cual el niño o el adulto conviven con otro y al convivir con el otro se transforman espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia. Como vivamos, educaremos, y conservaremos en el vivir el mundo que vivamos como educandos.

En educación, el estudio científico de las emociones también ha estado marcado por una miopía de la ciencia del siglo XX. Al tratar las emociones como objeto de estudio, las concepciones racionalistas y empiristas actuales han derivado en una invisibilidad social y científica de las emociones, pero en los últimos años, la irrupción de nuevas concepciones científicas abre el camino para la investigación científico-educativa en este campo, que incorporan nuevas concepciones respecto a la persona y al acto educativo. Estas teorías han sustentado una concepción de la persona como ser histórico, que se construye socialmente en interacción con los contextos sociales.

Algunos textos compilan la trayectoria en el estudio científico de las emociones a través de diversas tradiciones y teorías (Lewis y Haviland-Jones, 2000; Plutchick, 2003; Davidson, Scherer y Goldsmith, 2003, citados en Rebollo, Hornillo y García, 2006). El psicoanálisis, el conductismo o las teorías cognitivas, como la teoría de la activación, teoría de los esquemas o teoría de la va-

loración cognitiva, son algunas de las propuestas más citadas y han dado origen al conocimiento en este campo, incorporando conceptos y nociones para su abordaje científico. En un plano pedagógico, hallamos aportaciones que reconocen el papel crucial de las emociones en los procesos educativos, realizando propuestas y desarrollos científicos en esta área (Bisquerra, 2000; García Carrasco y García del Dujo, 2001; Núñez y otros, 2006, citados en Rebollo, Hornillo y García, 2006).

La trayectoria en este campo aunque corta ha sido intensa, especialmente a partir de la década de los 90 y es posible observar una evolución en las concepciones científicas y educativas sobre las emociones. Rebollo, Hornillo, y García (2006) reconocen varias tendencias:

- Una pedagogía centrada en el sujeto y en la emoción como procesos individuales e internos. Se apoya en la concepción de que las emociones son procesos internos que se manifiestan externamente. Conceptos como entrenamiento, control, dominio, etc. aparecen a menudo vinculados a esta vertiente.
- Una pedagogía sociocultural centrada en la dinámica entre individuo y sociedad. Considera que las emociones se construyen socialmente y son interiorizadas como patrón emocional personal. Nociones como andamiaje, regulación, etc. se asocian a esta línea pedagógica.

Desde la filosofía y la pedagogía también hay autores que nos plantean otra forma de mirar el

acto educativo desde distintos aspectos como el afectivo, ético y sociocultural. Nel Nodding, por ejemplo, nos refiere acerca de la ética del cuidado: entiende al ser humano como un ser en relación y rechaza la idea de un individuo ensimismado y solitario. El sujeto humano no está cerrado en sí mismo, sino vinculado a una realidad social y a otros seres humanos. No es absolutamente independiente y necesita a otros en situaciones de carencia o vulnerabilidad. También necesita que se le reconozca en el resto de situaciones y que los otros den significado a sus acciones y a sus proyectos. Además, las acciones humanas involucran a otros, es decir, las acciones de una persona o grupo de personas aumentan o limitan las posibilidades de acción de las demás. Por eso, se afirma que el hecho ontológico de la interdependencia provoca que la misma práctica del cuidado se aprenda en función de las condiciones de posibilidad creadas en las relaciones interpersonales concretas.

En una traducción que hizo el Ministerio de Educación Nacional de nuestro país de uno de los libros de Nel Nodding (2002) sobre la ética del cuidado, se destaca su propuesta sobre la forma de trabajo, la cual se afianza en los siguientes principios: 1. *Ser ejemplo*. 2. *El diálogo*. 3. *Confirmación de sí mismo* y 4. *Práctica, aprender haciendo*. Estos principios están tomando mucha fuerza en la educación estadounidense en los últimos años (Vargas & González, 2009) y son ampliamente reforzados (Vázquez & Escámez, 2010).

En este marco de referencias, no se puede dejar de mencionar al pedagogo brasileño Paulo Freire, quien, en una entrevista que le hicieron sobre la pedagogía, expresó: “la única forma que tienes para enseñar a amar es amando”... hay que saber partir del nivel donde el educando o los educandos están, este es un nivel cultural, ideológico, político. Por eso el educador tiene que ser sensible, tiene que tener gusto por la educación, esta es una obra de arte... el educador tiene que ser ético, tiene que respetar los límites de la persona, respetar sus sueños, sus miedos, pero a la vez a veces el educador debe tocar esos miedos. ...Hoy día tenemos muy bien clara la cuestión de dónde falla la razón, pero yo incluyo en todo esto la pasión, los deseos, los sentimientos y todo esto tiene que ver con la noción de conocer... “El educador necesita del educando, así como el educando necesita del educador. Ambos se educan mediante una práctica democrática”.

Las ideas de Paulo Freire se complementan con las que expone Edgar Morin (1998) cuando reflexiona sobre la complejidad del amor. Nos dice que es como una compleja textura que entreteje hilos muy diversos y abarcan desde lo biológico sexual a lo mitológico o imaginario. Todos sus componentes conforman una realidad humana profunda moldeada por la cultura. Freire plantea además que somos seres de transformación y no de adaptación, pero que la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades (Freire, 2005, citado por Molano, 2007).

Todos estos saberes, contruidos en las diferentes disciplinas y subdisciplinas, se han ido especializando para profundizar en el conocimiento, pero en el fondo, conservan su esencia fundamental, ya sea en lo emocional, en lo afectivo, en lo social, en lo cultural, no deben continuar aisladas, puesto que ya se ha demostrado que unas dependen de las otras ante la complejidad del ser humano, y como el objeto de estudio de todas estas disciplinas es justamente el hombre, ante el fenómeno educativo, este no debe ser fragmentado. Con todos estos aportes desde las diferentes disciplinas e integrando los saberes podemos construir un marco de referencia que nos sirva para orientar las acciones educativas con miras a la comprensión de la importancia de la socioafectividad en la educación.

Algunos referentes teóricos para la educación de la socioafectividad

Aquí se recogen algunos puntos de vista de diferentes autores y experiencias que sirven de referencia para trabajar en la promoción y educación de la socioafectividad, los cuales se relacionan así: Con el fin de orientar la formación de los educandos, se hacía referencia a tres componentes básicos: el saber, el hacer y el ser. Desde la década pasada la UNESCO se refiere a cuatro pilares en la educación del nuevo siglo, los cuales se refieren al *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser* (Dellors, 1997). En esa oportunidad, los miembros de la UNESCO agregaron el pilar de aprender a convivir como complemento al pilar aprender a ser. De esta manera se pretende que la educa-

ción del individuo sea más integral, más completa para el logro de un verdadero desarrollo de la personalidad del estudiante a nivel cognitivo, afectivo, social y moral frente a las nuevas exigencias de la sociedad.

En el presente escrito se ha hecho énfasis en los últimos dos pilares, que nos conllevan hacia el concepto de la socioafectividad, la cual parece ser tratada superficialmente o quizás olvidada en los planes de estudio de los proyectos educativos institucionales. Botey y Flecha (1998, citado en Molano, 2007) plantean que el objeto de la educación escolar nunca debería ser un saber ya sabido, sino un saber inédito, surgido de diálogos eternos del ser humano con el ser humano y del ser humano con el mundo. Morin (2000), por intermedio de la UNESCO, también nos ofrece un mundo de conocimiento en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* para replantear la educación desde la perspectiva de la socioafectividad.

Las competencias socioafectivas que se deben estimular y desarrollar en los distintos actores educativos son propuestas, entre otras posibilidades, en una entidad de investigación llamada Valoras, patrocinada por el gobierno de Chile. Este grupo ha realizado un análisis exhaustivo y con ello una compilación o integración de saberes aportados por autores nacionales e internacionales, referentes a las habilidades de socioafectividad y la ética, organizándolos así:

a) *Habilidades de comprensión de sí mismo*: la persona es capaz de reconocer en sí misma sus

emociones, intereses, valores y habilidades, es decir, a autovalorarse y autoconocerse; b) *Habilidades de autorregulación*, es decir, que tienen autocontrol de impulsos y conducta, manejo de expresión adecuada de emociones, automotivación y logro de metas personales; c) *Habilidades de comprensión del otro* en cuanto a la empatía y forma de percepción del otro; d) *Habilidades de relación interpersonal* para establecer y manejar relaciones sanas y gratificantes, trabajo en equipo, cooperación, diálogo, participación, comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos; y e) *Habilidades de discernimiento moral*, que implican aprender a razonar sobre lo moral y a ser responsables en la toma de decisiones (Romagnoli, Mena & Valdés, 2007). Este mismo grupo también comparte unos principios importantes sobre el desarrollo de habilidades de socioafectividad:

- Las habilidades socioafectivas se desarrollan en la vida de las personas.
- La familia es muy relevante en la formación de habilidades socioafectivas, especialmente en las relacionadas con la empatía.
- La escuela es lugar idóneo para el desarrollo de la socioafectividad y la ética.
- Responder al cómo y cuándo desarrollar estas dimensiones se constituye en un desafío para la formación y reflexión docente.
- En definitiva, la formación socioafectiva y ética desafía la construcción de escuelas reflexivas, que tomen conciencia y hagan propia la labor de integrar la estimulación de estas dimensiones, abriéndole un espacio en medio de la vida escolar, donde hasta el

momento se ha malentendido formar y educar como tareas que únicamente refieren a la dimensión cognitiva (Romagnoli, Mena & Valdés, 2007; Vázquez & Escámez, 2010).

Estas competencias pueden desarrollarse con más facilidad si las escuelas diseñan y gestionan instancias que orienten los procesos de aprendizaje necesarios para llevarlas a su máximo potencial (Mena, 2008). La educación de la socioafectividad y la ética debe darse en un espacio de convivencia donde los actores (alumnos, profesores) conformen un lugar de encuentro, acogida y respeto mutuo, donde prime la empatía y la autorregulación en las relaciones interpersonales. La cultura organizacional de la escuela puede facilitar elementos que favorezcan la promoción de la socioafectividad (Meza, Suárez & García, 2010). La educación de la socioafectividad es una tarea pendiente en las instituciones educativas de nuestro país, pues, de acuerdo con la Ley 115 de 1994, los fines de la educación están orientados al desarrollo integral, armónico y equilibrado de la personalidad de los educandos y se debe enfatizar en el desarrollo emocional.

Autores muy significativos desde distintos campos (Biología, Medicina, Psicología, etc.) describen la importancia del mundo emocional, de las actitudes amorosas, como claves para el desarrollo biológico, mental y social de las personas en desarrollo. Se refieren al valor del contexto escolar como factor de desarrollo de los infantes y de un ámbito decisivo que debemos cuidar y mejorar entre todos. Necesitamos una

escuela y una educación para aprender a estar en el planeta: a vivir, compartir, comunicarse, a comulgar, a ser, requerimos desarrollar una ética de la comprensión entre las personas, de la solidaridad y la responsabilidad (Morin, 2004). Las nuevas comprensiones acerca de la importancia de la calidad de los contextos para el desarrollo humano, del concepto de inteligencia y del papel de la escuela reclaman una cultura escolar más humanizada, que integre conocimientos, emociones y relaciones (Informe Delors, 1996). Las condiciones actuales a nivel sociopolítico y económico del siglo XXI exigen personas que se desenvuelvan fluidamente en diversos contextos interpersonales, que sean adaptables, creativas y que puedan razonar críticamente.

En Estados Unidos, Howard Gardner nos habla de diferentes tipos de inteligencias, entre ellas de inteligencia interpersonal. David Goleman reconoce el de la Inteligencia Emocional (1997), término que había sido utilizado por Peter Salovey (1990), ambos hacen relación a la inteligencia y las emociones, en libros ampliamente conocidos. En España, existe una propuesta sobre la educación afectiva como eje de desarrollo con tres dimensiones fundamentales: Dimensión personal, dimensión social y dimensión moral (De la Caba, 2002). Estos conceptos son reforzados y ampliados al enfatizar en la conceptualización sobre inteligencia y educación emocional desde el Modelo de Mayer y Salovey (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005; Bisquerra, 2005). También Goleman (2006) concibe un libro sobre inteligencia social, en el que se amplía el con-

cepto de Inteligencia Emocional con una visión psicosocioantropológica, que complementa con la citación de numerosos estudios neuropsicológicos. Y así se han ido desarrollando otras propuestas a nivel educativo, que todavía están a la espera de investigación para conocer su eficacia.

Otra pregunta pertinente enfoca ahora a los educadores: ¿Cómo ha sido la formación de los educadores? Esta formación también ha sido muy organizada en torno a la transmisión de contenidos académicos, quedándose los aspectos socioafectivos muy en segundo plano (Branlawky, 2006, citado en Fernández, Palomero & Teruel, 2009).

La educación emocional es importante en la vida de cada persona, y quizá siempre se había visto en forma individual. Solo ahora estamos siendo conscientes de la importancia de las emociones a nivel grupal en las instituciones educativas. Siendo el profesor la persona encargada de orientar a los estudiantes en su formación, este debería estar formado en el sentido al respecto, esto es, debiera conocer cómo se procesan las emociones, cómo evolucionan, cómo se expresan, cómo se controlan, cómo se desarrollan las emociones positivas, cómo se previenen las negativas, cómo debe promoverse la automotivación, qué papel juegan las emociones en el aprendizaje, cómo saber interpretar los estados emocionales y los comportamientos sociales. En síntesis, el educador debe preocuparse por enseñar las asignaturas que le han sido encomendadas y a la vez comprender a los estudiantes,

interesarse por su espacio vital, por su modo de vida, por lo que viven sus emociones, lo que sienten, lo que piensan, cómo es su sociabilidad (Fernández, Palomero & Teruel, 2009). La educación necesita profesores reflexivos y críticos, formados desde la perspectiva de la socioafectividad y la ética. Que eduquen en el respeto y en los valores democráticos, que sepan trabajar en equipo y que tengan bien desarrolladas las capacidades relacionales y afectivas. El aprendizaje puramente cognitivo no es suficiente para cambiar valores y conductas. Estudiantes y profesores deben ser formados con metodologías activas, participativas, vivenciales donde prime el crecimiento de ambos desde la perspectiva de la socioafectividad.

Pero, además, los padres de familia deberían ser partícipes de esta nueva forma de ver la educación y con ello contribuir a la formación de sus hijos. Los patrones de interacción familiar son básicos para el avance del humano en el desarrollo social, tienen que ver con el cuestionamiento de normas, cambio de valores, sistemas de creencias y mitos, la comunicación, el vínculo afectivo y los compromisos familiares e individuales (Hernández & Sánchez, 2008). Tan importante es la educación de la socioafectividad en las instituciones como la promoción de las conductas positivas para el desarrollo de la socioafectividad en la familia.

Las instituciones deberían contar con programas de promoción de la socioafectividad dirigidos a niños, padres y educadores, tal como

sucede en otros países (Henaó, 2005; Trianes & García, 2005). En nuestro medio, solo se realizan acciones puntuales en cualquiera de los grupos. La educación de la socioafectividad debe darse desde la primera infancia, pues es la edad donde niños y niñas tienen mayor capacidad para la asimilación de contenidos y de experiencias que le sirvan para la vida, las relaciones sociales y para el conocimiento y control de las emociones.

En los últimos cinco años, Colombia ha fortalecido la política educativa para la primera infancia, mediante la promoción del desarrollo de competencias en los menores de cinco años, base para los aprendizajes posteriores y para una mejora en su calidad de vida, que, busca la participación compartida del Ministerio de Educación Nacional en coordinación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), las Secretarías de Educación y Salud, y las cajas de compensación familiar. En estos programas debería enfatizarse en la promoción de la socioafectividad entre padres y de padres a hijos, a través de metodologías participativas, vivenciales. El Ministerio de Educación también debe preocuparse por el desarrollo personal de los profesores, para que esto repercuta en una mejor relación socioafectiva con los niños, niñas y jóvenes que asisten a la básica primaria, lo cual debe extenderse al personal de salud. También se han diseñado planes de formación para la convivencia, que, en primera instancia, requieren de una fuerte acogida de las instituciones con el fin de fortalecer los aspectos básicos para el desarrollo y mejoramiento de los procesos socioafectivos.

Con todos los referentes teóricos revisados, se puede concluir que existe una desintegración de saberes de las disciplinas y que se hace prioritaria la coordinación de los sectores de salud y educación con miras a una mejor calidad de vida de la población. Estos sectores pueden articular sus saberes y proponer trabajos cooperativos. Ante las exigencias de la sociedad respecto a la educación, con el tiempo quedarán atrás tanto la multidisciplinariedad, que concibe el conocimiento en forma fragmentada, como el método de trabajo dominante en cuanto a la formación humana, que actualmente es individualizado y especializado o parcializado, y se resaltarán, sobre todo, las dimensiones sociales y afectivas.

Referencias

- Agudelo, M. (2005). Descripción de la dinámica interna de las familias monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 3, número 001, ISSN (versión impresa): 1692-715X
- Bernal, S. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Educación y Educadores*, año 2006, volumen 9, número 002, Universidad de la Sabana, Cundinamarca, Colombia, pp. 149-167. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83490212.pdf>
- Bisquerra, R. La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación al Profesorado*, volumen 19, número 3, pp. 96-114.
- Canchica, M., Villasmil, J. (2009). Prevención temprana de la agresión y la violencia: una experiencia pedagógica comunitaria en la comunidad de Zumarucuaré. *Cap. Criminol.* [Online]. jun. 2009, vol. 37, No. 2 [citado 11 de diciembre de 2011], pp. 73-102. Disponible: <http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-95982009000200004&lng=pt&nr=iso>.
- Castillo, M. (2009). *Socioafectividad, condición humana compleja y los desafíos de la globalización*. Complejidad y Ciencias Sociales y Humanas. Barranquilla: Editorial Mejoras.
- Castillo, M. (2009). *Manifestaciones de la agresión en el contexto universitario*. Trabajo de Grado de Magíster. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Coll, C.; Mauri, T.; Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 3 - Nº 2, octubre. www.uoc.edu/rusc
- De la Caba, M. Ángeles (2002). *Educación afectiva*. Universidad del País Vasco© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. www.sc.ehu.es/miwcom/educfec.pdf
- Delors, J. (Coord.) (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana / Ediciones UNESCO.

- Duarte, J. (2005). Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, número 037. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, España, pp. 135-154. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80003709.pdf>
- Erazo, O. (2010). El estudiante y sus problemas en la escuela. *Revista de Psicología GEPU*, / 1 (2), pp. 40-57. Universidad del Valle. <http://hdl.handle.net/10893/2232>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Consultado el 23 de octubre de 2011. <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de formación al profesorado*, Volumen 19, Número 3, pp. 63-94. www.aufop.com
- Fariñas, G., García, D. (2006). Las tareas de la Psicología actual en el campo de las ciencias sociales (una aproximación desde el enfoque de la complejidad). *Psicología: Teoría y Práctica*, Vol. 8, Núm. 1, pp. 107-128. Universidad Presbiteriana Mackenzie São Paulo, Brasil.
- Fernández, P. (2008). La Inteligencia Emocional en educación. *Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6 (2), pp. 421-436.
- Fernández, M., Palomero, J., Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 12, Núm. 1, abril, pp. 33-50. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=217015332003>
- Goleman (2006). *Inteligencia social* 1ª edición. México: Planeta.
- González, E. (2009). Educar en la afectividad. Facultad de Educación, Universidad Complutense, Madrid. <http://www.amigonianos.org/surgam/articulos/504/12/EDUCAR/EN/LA/AFECTIVIDAD.pdf>
- Guil, A. (1989). La Psicología social de la educación como disciplina básica en la formación del profesor. *Revista de Formación del Profesorado*, No. 6, noviembre (Ejemplar dedicado a: Actas del IV Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio), pp. 409-416. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117670>
- Harness, M. (2007). La vida oculta de las niñas: un estudio etnográfico sobre la exclusión social. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, Volumen 3, Número 2 (octubre). University of California, Los Ángeles (Estados Unidos).
- Henao, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención. *Univ. Psychol.*, 4 (2), pp. 161-177, julio-septiembre. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76910209>
- Hernández, M. y Sánchez, F. (2008). La dimensión afectiva como base del desarrollo

- humano. Una reflexión teórica para la intervención en trabajo social. *Revista Eleuthera*, Vol. 2, enero-diciembre, pp. 53-72. http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera2_3.pdf
- Kunin, J. Reseña de “Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet” de Marcelo Urresti (edit.). *Revista Argentina de Sociología*, Vol. 6, Núm. 11, noviembre-diciembre, p. 297. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26911765015>
- Loreto, K., Elgueta, Á., Riffo, A. (2009). Motivación, Consumo y Apreciaciones de Facebook por parte de Jóvenes Universitarios: El Caso de la Red UCSC, Chile. *Última Década*, Núm. 31, diciembre, pp. 129-145. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19511968008> Ley General de Educación (1994).
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Décima edición. Dolmen Ensayo. <http://www.franjamoradapsico.com.ar/home/descargas/libros/maturana/Humberto/Emociones/y/Lenguaje/en/Educacion/y/20Politica.pdf>
- Mena, M. (2008). *Por qué educar lo social, afectivo y ético en las escuelas*. Documento MINEDUC Gobierno de Chile. http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/formar_socio_afectivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. *Al tablero*, No. 41, junio-agosto. Bogotá: Autor.
- Molano, J. (2007). Las ciencias sociales como integración de saberes en la dimensión humana. *Tabula Rasa*, julio-diciembre, Número 007, pp. 275-303. http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/396/.../39600713_Resumen_1.pdf
- Monserrat, R. *et al.* (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, Movil y Video Juegos. *Papeles del psicólogo*, septiembre a diciembre. Vol. 28, Num. 003, pp. 196-204.
- Morin, E. (1998). Complejo del amor. *Gaceta de Antropología*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1222704>
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2004). *El método. La ética*. París.
- Munné, F. (2004). El retorno de la complejidad y la nueva imagen del ser humano hacia una psicología compleja. *Revista Interamericana de Psicología*, enero-junio, año/vol. 38, Número 1, pp. 23-31. http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/06articulos/monografico/pdf_6/clara_romero.pdf
- Meza, L., Suárez, Z., García, P. (2010). Actitud de maestras y maestros hacia el trabajo cooperativo en el aprendizaje de la Matemática. *Revista Electrónica Educare*, vol. XIV, Núm. 1, enero-junio, pp. 113-129. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/396/39600713.pdf>
- Najmajovich, D. *Desamurallar la educación*. http://www.denisenajmanovich.com.ar/htmls/0301_textos.php

- Nodding, N. (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la Psicología humanista. *REIFOP*, 12 (2), 145-153. Enlace web: <http://www.aufop.com> - ISSN 1575-0975 Consultada en fecha (15-09-2011).
- Pere, L., Filella, G., Aguiló, M. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainee teacher to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational* 9 (2), 617-640. <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?519>
- Rebollo, M., Hornillo, I. y García, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. Monográfico estudio de los comportamientos emocionales en la red Revista Electrónica. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de información* Vol. 7, No. 2, diciembre. <http://www.usal.es/teoriaeducacion>
- Romagnoli, C., Mena, I. y Valdés, A. (2007). *¿Qué son las habilidades socioafectivas y éticas?* http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/habilidades_socioafectivas.pdf
- Tenti, E. (2010). *Sociología de la educación aportes para el desarrollo curricular*. 1a. ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Trianes, M., García, A. (2005). *Revista Interuni-*versitaria de Formación del Profesorado Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*, Volumen 19, Número 3, Zaragoza (España), diciembre. www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/122216331910.pdf
- Vargas, L.; González, M. (2009). The Revitalization of Character of Character Education in Today's Educational Psychology Arena: Contribution from the Sciences of prevention and Positive Psychology. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3).
- Vargas, O. (2008). *Manifestaciones de la agresión en los niños de escuelas oficiales de las comunas 4, 10 y 16 en la ciudad de Barranquilla*. Trabajo de grado de Magíster Universidad del Norte.
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Departamento de Teoría de la Educación Universidad de Valencia, España, Número Especial. Consultado el día 10 de octubre de 2011. En: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera>
- Velásquez, F. (2009). Emotional regulation, subjective norm, and perspectives for the design of a socio-emotional learning program for school children. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*. Enero-junio, Volumen 5, Número 1. http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol5N1/vol5N1_velazquez_regulacion_emocional.pdf