

## Duygusal Pedagoji: İspanya Sevilla Üniversitesi'ndeki Lisans Öğrencilerinin Duygusal Yeterliklerini Geliştirme Üzerine Eğitsel bir Deneyim\*

Luis Núñez Cubero<sup>1</sup>

Clara Romero Pérez<sup>2</sup>

Sevilla Üniversitesi

### Özet

*Bu makalenin ana amacı, yaratıcı drama dilinin ve bazı diğer etkin tekniklerin, lisans öğrencilerinin duygusal farkındalığını ve duygusal yeterliklerini teşvik etmek amacıyla kullanıldığı, Sevilla Üniversitesi tarafından yürütülen programı anlatmaktır. Makalede, geçtiğimiz 2 yıl (2007 ve 2008) içinde elde edilen genel sonuçlar gösterilmiştir. Araştırma için gerekli veri, öz bildirim (kendi kendini rapor etme) tekniği kullanılarak ve katılımcıların yazdığı bir final raporuyla toplanmıştır. İlk olarak yaratıcı drama tekniklerinin kullanımına dayalı olan programın kuramsal yaklaşımı gerekçelendirilmiştir. İkinci olarak başvuru yöntemine referans verilerek programın tanımı yapılmıştır. Üçüncü olarak elde edilen genel sonuçlar gösterilmiş ve son olarak yaratıcı dramanın üniversite eğitiminde kullanılma olasılığının sonuçları sunuldu.*

**Anahtar Sözcükler:** *Duygusal eğitim, duygular ve yaratıcı dramanın dili, yaratıcı drama ve üniversite eğitimi.*

### Abstract

*The main objective of this article is to describe the programme carried out at the University of Seville applying the language of drama and several active techniques to foster emotional awareness and the development of emotional competencies in undergraduate students. The global results obtained in the last two years (2007 and 2008) are shown. The data have been collected using the self-report technique and a final report by the participants.*

*Firstly, the theoretical approach of the programme which is based on the use of drama techniques is justified. Secondly, the programme is described, with special reference to the methodology employed. Thirdly, the general results obtained are shown. Finally, the conclusions on the possibility of using drama in university education are presented.*

**Keywords:** *Emotional education, emotions and the language of drama, drama and university education.*

\* Zeynep Olgun tarafından çevrilmiştir. Atılım Üniversitesi, Okutman, E-posta: ikikiloelma@gmail.com

<sup>1</sup>Dr. Luis Núñez Cubero. Eğitimteorisi Profesörü. Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social Bölümü. Ciencias de la Educación Fakültesi. Sevilla Üniversitesi. Inc@us.es

<sup>2</sup>Corresponding Author: Dra. Clara Romero Pérez. Eğitimteorisi Öğretmeni. Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social Bölümü. Ciencias de la Educación Fakültesi. Universidad de Sevilla. clararomero@us.es

## Duygusal Eğitim ve Hayat İçin Temel Yeterlikler

Bir kural olarak öğretim uygulaması, karakterin bütüncül gelişimi için bilimin kendine has dili ve deneyimin nesneleşmesi prensibiyle organize edilmiştir. Bu yöntem sayesinde mantık-matematik zekâsı ve sözel zekâ geliştirilmiş olur, ayrıca bir ölçüde duygusal ve sosyal zekâ da gelişir.<sup>3</sup> Eğitimin duygusal boyutu, bugün hâlâ eğitimin her kademesinden öğretim uygulamaları adına yanıt bekleyen karmaşık bir sorundur; çünkü eğitim, yaşama dair tam anlamıyla gerekli yeterliğe ulaşmak için açılan kapıdır. Ekonomik İşbirliği ve Gelişim Organizasyonu (OECD), 2001 ve 2003 yıllarında yürüttüğü DeSeCo projesinde eğitimde karşılaşılan en büyük zorluklardan birinin yaşam için temel yetkinlikler bağlamında duygusal ve sosyal zekâyı geliştirmek olduğunu ortaya koymuştur.

Diğer örneklerin arasından heterojen (çok kültürlü) gruplarda nasıl davranmamız gerektiğini öğrenmemizi ele alalım, bu kavram diğer insanlarla iyi iletişim içinde olmayı, iş birliği yapmayı, takımın bir parçası gibi hareket etmeyi, sorunları yönetmeyi ve çözmeyi içeriyor ve evrensel, özgür bir bağlamda her bireyin kendi kişisel yaşam projesini hazırladığı ve bunu yaşadığı “bağımsız hareket ettiğimizi” düşünelim.

Yeni eğitim zorlukları karşısında, biz, Sevilla Üniversitesi’nden bir eğitmen grubu olarak geliştirdiğimiz, lisans öğrencilerinin duygusal yeterliğine yönelik bir eğitim programı ihtiyacını savunuyoruz. Burada sunduğumuz genel sonuçlar 2007 ve 2008 yıllarını kapsamaktadır.

## Duygular, Yaratıcı Dramanın Dili ve Etkin Teknikler

Duyguları ifade etmek, deneyimleri öznelleştirmek ile başlar ve bu nedenle de sanatın dili kullanılır. Bilimin mantıklı ve soyut dilinin tersine, sanatın dili deneyimin ifade edilebilirliği üzerinedir. İfade ve anlam-gerçeğin tarafsız tasviri-karşıtlığı sanat dilinin ve neticede yaratıcı drama dilinin iletişim işlevleridir. Yaratıcı dramanın dili, bireyleri bilinçli olarak deneyimlemeye, ifade etmeye, duyguları simgelemeye ve daha pozitif ve daha etkin bir birey oluşturacak duygusal yeterlik gelişimini beslemeye fırsat sağlar.

Genel anlamda sanatın, özel anlamdaysa yaratıcı dramanın dili bireyin duygusal ve deneyimsel yaşantısına ulaşmak için en uygun yoldur. Drama eylemini kullanan yaratıcı drama, empatinin, hayal gücünün, duygusal farkındalığın, dilin hem sözsüz hem de sözlü iletişim tekniklerinin gelişmesine olanak sağlar. Sahne dili, insanların öğrenme uygulamaları için iki boyutlu hem kişinin kendi içinde hem de kişiler arası yeni diller keşfetmesine olanak sağlar.

Ortaya çıkışından bu yana yaratıcı drama, eğitim amaçlarıyla ilişkilendirilmiştir. Drama kelimesi eylem/aksiyon anlamına gelir; diğerleri, yani izleyiciler tarafından değerlendirilen, izlenen, gözlenen eylemler. İzleyiciler bu gözleme eyleminden sonuçlar çıkarırlar, örnekleri tanımlarlar, kendi davranışlarını değiştirirler ya da pekiştirirler. Antik Yunan’daki büyük tragediyalar,

<sup>3</sup>Bu konuda ayrıntılı bilgi için Howard Gardner’ın yayınlarına bakınız.

dramatik eylemleriyle insanlar üzerindeki tüm bu değişimleri başarıyla sağlamıştır, onların arındırıcı (katarsis) ve eleştirel (analiz ve yorumlama) yanları vardır. Bu amaçlara iletişimin bir aracı olan duygusal ifadelerle, özellikle en temel, başlıca duygularla ulaşılmıştır.

Romanyalı Dr. J.L. Moreno'ya (1889-1974) drama araçlarının psikoterapiye uygulanmasındaki katkılarından dolayı çok şey borçluyuz. Moreno, psikodramayı kişinin içinde bulunduğu sorunları dramadaki doğaçlamalarla çözerek tedavisel bir strateji olarak kullandı. Kişinin içinde barındırdığı sorunları dramada kullanılan doğaçlama teknikleriyle çözdü. Moreno tarafından yaratılan rol oynama ve rol yapma teknikleri psikoterapi alanının çok daha ötesine geçti. Eğitim camiasında drama teknikleri (aktif teknikler) bilişsel ve deneysel çalışmalar için okul programlarına başarıyla tanıtılmaya başlandı.

### **Duygusal Eğitim ve Aktif Teknikler**

Tıpkı diğer eğitim süreçleri gibi duygusal eğitim de kalıcıdır ve doğası gereği sonu gelmez ve kişilerin duygusal yeterliklerinin gelişimini amaçlar. Böylece, duygusal eğitim, duygusal yeterliğin gelişimiyle başlayan, kişinin kendisini ve sosyal refahını desteklemesini amaçlayarak sürekli devam eden, eğitsel, kalıcı bir süreç olarak kabul edilir (Cuber ve Bisquerra: 2006).

Lisans öğrencilerinde duygusal yeterliği geliştirme programımız temelde öğrencilerin kişisel ve sosyal mutluluklarını artırmayı hedefleyen aktif tekniklerin kullanıldığı gerçek anlamıyla deneysel bir süreçtir. Katılımcıların duygusal, yaratıcı ve birbirleriyle olan ilişkilerini tamamen farketmelerini sağlayacak öğrenme ortamları yaratarak böylece duygusal sistemlerine etki etmenin yollarını arıyoruz. Ayrıca programımız pozitif zihinsel sağlık yapılandırmasında yer alır, ki bu da mutluluk ya da öznel mutluluk yapısına çok yakındır. Her iki yapıda şu anlama gelir:

- Pozitif algı ve duyguları (örneğin mutluluk duygusunu) harekete geçirme, psikolojik kaynaklar (özgüven, irade) ve bir olayla yüzleşme stratejileri (optimist bakış açısı, espri anlayışı, direnç, dayanıklılık);

- Pozitif duygu boşalması (neşe, hoş duygular ve yaşamdan alınan tatmin).

Bizim programımızsa şu hususları etkileme çabasıdadır:

- Bireyin kendisine karşı pozitif tutum içinde olması,
- Kişisel gelişim, kişinin kendini motive etmesi ve farkındalığının gelişmesi,
- İçsel denge,
- Özerklik,
- Pozitif davranmak,
- Problemlerle yüzleşme stratejileri geliştirmek,

Drama teknikleri aşağıda gördüğünüz amaçlara erişmek adına araç olarak kullanılmıştır.

- Öğrenme süreçlerini geliştirmek ve kontrollü ya da doğal yapılan davranışlar, eylemlerle değişimi sağlamak,
- Özgürleştirici gerginlik, kişiyi özgürleştiren bir gerginlik ortamı yaratmak,
- Duyguların ne kadar ifade edici olduğunu farketmek,
- Yaratıcı süreci ve grup gelişimini beslemek,
- Bedenin şiirsel boyutunun gelişmesine, yaratıcılığa ve hareketlerin ilişki boyutlarına etki etmek.

### **Duygusal Pedagoji: Programın Tanımı**

#### **Programın Felsefesi**

Duygusal pedagoji, duygusal eğitime bilimsel temellerle yaklaşmayı öneren bir disiplindir. Onun pratik uygulamaları motivasyonla, deneysel öğrenimle ve kişisel gelişimle ilgili duygusal yeterliği destekleyen eğitim durumlarının yaratımıyla sonuçlanır. Programımız Pozitif Psikoloji<sup>4</sup> çizgisinde pozitif ve hümanistik (insancıl) olan bir eğitim felsefesiyle ortaktır. Pozitif psikoloji gibi bireylerin duygusal ve ifadesel öğrenmelerini, kişisel gelişimlerini odağa alır, kişisel gelişim sürecinin etkinleştirilmesinde elzem bir görevi vardır.

#### **Gerekçe**

Programımızı haklı olduğunu düşündüğümüz "Bir eğitime cevap vermek disiplinler arası olmayı gerektirir." savının dışına taşıyarak geliştirmeye karar verdik. Kişinin kendi içindeki ve ilişkilerindeki duygusal yeterliğinin desteklenmesi bugünlerde gerek bilimsel gerek beşeri ortamlarda, gerek farklı profesyonel çevrelerde ya da akademik çevrelerde karşılaşılan bir eğitim zorluğudur. Bu profesyonellerin eğitiminde ortaya çıkan, insanlara yardım etmeyi amaç edinen bir ihtiyaç değildir. Bizim geliştirdiğimiz program şu alanlarda yanıt geliştirmeyi hedefler:

1. Akademik Alan: Disiplinler arası olan duygusal yeterliğin eğitime odaklanmak ve böylece öğrencilerimizin yeni sosyo-profesyonel bağlamlar uyarlama olasılıklarını artırmak.
2. Kişisel Alan: Kişisel gelişimi teşvik etmek.
3. Grup: Grubun gelişimini beslemek.

#### **Hedef Kitle**

Üzerinde çalıştığımız yeterliğin disiplinler ötesi doğasından ve hedeflediğimiz kişisel gelişim amaçlarından ötürü, programımız bütün üniversite derslerine önerildi. Öğrencilerimiz lisans

<sup>4</sup>Vid. Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000): Positive Psychology: an introduction, *American Psychologist*, 55 (1), s. 5-14.

programlarının son yılındaydı. Yaş ortalaması 23 idi. Katılımcıların çoğu eğitim, psikoloji, eğlence ve turizm, hukuk, sanat/beşeri bilimler, mimari, ekonomi, gazetecilik ve yayıncılık gibi bölümlerde eğitim alıyordu.

### **Program**

Program, 2006-2007 ve 2007-2008 yıllarında kasım ayından mart ayına kadar süren akademik dönemler boyunca haftada bir gün, dört saatlik oturumlarla sürdürüldü.

#### **Amaçlar ve İçerik**

1. Çeşitli drama ve yaratıcı teknik ve stratejilerini öğrenip uygulayarak duyguların ortaya çıkmasını sağlamak. Bu amaç; yaratıcı bedensel hareketler, grafik, sözel, drama ifadeleri ve rahatlama çalışmalarıyla öğrencilerimizde çok başarılı bir şekilde ortaya çıktı.
2. Grup liderliği için kişiler arası strateji ve beceriler geliştirmek. Çalışmamızın ana fikri; empatik dinleme, müzakere ve kendine güvendi.
3. Kişilerarası sorunları analiz etmeye ve çözmeye dair yaratıcı beceriler geliştirmek. İşin esas görevi, kişiler arası durumlara uygulanabilecek, beyin fırtınası, rol fırtınası ve boyut analizleri gibi yaratıcı teknikleri kullanarak yaratıcı düşünceyi geliştirmeye yönelikti.
4. Profesyonel uygulamayla alakalı olan diğer ilişkiler ve sosyal yeterlik üzerine çalışmak. Biz, iletişim becerilerine olduğu kadar özellikle, duyguların kendi kendilerini düzenlemelerine, içsel motivasyona, yetenek girişimine de odaklandık.
5. Eğitim süreçlerindeki ya da daha genel anlamda kişiler arası bağlamda, kişilerin yeterlik düzeylerinin ilgisini ve duyarlılığını artırmak.

#### **Metodoloji (Yöntem)**

Bizim çalışmamızda başlı başına duygular üzerinde duruluyor. Deneyimsel ve kişilerarası modeller bize genel modeller kadar yararlı değil. Duygu ve biliş birbirlerine çok yakın olsa da akıl yürütme, argüman (tez) oluşturma, kanıtlama ve teori duygusal deneyimleri ve kişisel duygu örüntülerini açıklamada etkin bir şekilde yardımcı olamıyor. Belirtmek zorundayız ki programımız tedavisel amaçlara ulaşmayı değil eğitsel amaçlara ulaşmayı hedefliyor. Bu yüzden de kişisel gelişimi ve grup gelişimini artıran eğitsel çalışmalar, yaratıcı drama ile aktif teknikler, heykeller ve pedagojik rol oynamaları içeriyor.

On seans hâlinde seksen saatlik bir pratik çalışmanın kişinin tüm kişisel (duygusal) farkındalık gelişimini kalıcı bir şekilde değiştireceğine inanacak kadar naif değiliz. Diğer eğitim süreçlerinde olduğu gibi, duyguları eğitme süreci de zaman içinde tek yönlü bir akış izlemez. Ancak bu zaman dilimi, duygusal boyutları keşfedecek ve etkinleştirecek kadar (her ne kadar katılımcıların gözünden bu zaman dilimi yetersiz gelse bile) yeterlidir, ki bu insan gelişimi açısından çok önemlidir.

Metodoloji üç safhayı içerir:

1. Safha: Düşünme süreçlerini harekete geçiren, kişilerin duygusal örüntüleri ve pratiklerden oluşan grup deneyimleri.
2. Safha: Deneyimlerin ve etkilerinin kişiler ve grup üzerindeki etkilerinin bireyler ve grup tarafından analiz edilmesi.
3. Safha: Çalışmanın netleştirilmesi ve daha akademik aktivitelerle derinlemesine bir inceleme yapılması (akademik okumalar, görsel-işitsel kaynakların incelenmesi gibi) Bu okumalar katılımcıların ilgileri göz önünde bulundurularak bizler tarafından seçilmiştir.

Birinci safhada vurguladığımız bir husus, öğrencilerin katılım sırasında yükümlülük, sorumluluklarına bağlı olmaları gerekliliği idi, ki bu da empatik ve bağlam kurma sürecinde ilk etapta çok önemlidir. Bu sorumluluk bilincinin resmîleştirilmesi amacıyla “Çalışma Grubunun Kontratı” imzalandı. Bu kontrat, grubun ortak olarak kararlaştırdığı, uyulması gereken kurallar ve düzenlemeleri içeriyordu.

Bizim metodolojimizle özellikle ilgili olan şeyler drama, yaratıcılık, rahatlama ve grup teknikleriydi. Artistik ve edebî dil ise bizim eğitim deneyimimizi besledi. Bilimin açıklayıcı dili ise okumalar ve teorik sistemleştirmelerde bize ışık tuttu. Projemizin metodolojik kaynakları salt deneysel alıştırmalardan değil aynı zamanda benzetmelerden (metafor), çelişkilerden (paradoks), sembollerden, müzikten ve bedensel ifadelerden de oluştu.

### Deneyimin Genel Değerlendirmesi

Analiz edilen veri, kursun bitiminden iki hafta sonra toplandı. Bu makalede 2007 ve 2008 yıllarında çalıştığımız son iki gruptan elde edilen genel sonuçları sırasıyla paylaşıyoruz. Veriler, özbildirim (kişinin kendini rapor etmesi) tekniğiyle elde edildi. Veri; başta verilen, içinde yalnızca bir tek açık uçlu sorunun olduğu bir ön-anket ve içinde açık uçlu soruların ve bizim hazırladığımız bir Likert ölçeğinin içinde olduğu bir son-anketle elde edildi. Analiz edilen özbildirim raporları sayısı 31 yerine 24 olmuştur. Eksik veri sadece 2007 grubunun duygusal pedagoji kısmını etkiliyor, çünkü 15 kişilik gruptan sadece 8 öğrenci özbildirim raporlarını iade etti. Bu eksik verinin sebebi ise özbildirim raporlarının iade tarihiyle, öğrencilerin haziran ayındaki final tarihlerinin birbiriyle çakışmış olması. Verinin taraflılık yüzünden kirlenmesini önlemek amacıyla final raporu isim verilmeden yanıtlanmıştır.

Final anketinin iki amacı vardı: bir taraftan öğrencilerimizin memnuniyet derecesini birinci ağızdan öğrenmek, bir sonraki akademik yıl için geliştirilmesi gereken hususları belirlemek diğer taraftan ise amaçlamış olduğumuz öğrenme hedefleriyle kursun ne kadar örtüşmüş olduğunu görmek.

Her ne kadar sınırlı olsa da, özbildirim raporlarından elde edilen bilgi katılımcıların kendi beceri ve yeterliklerini algılamalarında faydalı olduğu kadar, duygu, davranış, yeteneklerini öğrenmelerinde de çok faydalı olmuştur.<sup>5</sup> Analiz edilen toplam anket sayısı 24'tür, bu da

<sup>5</sup>Vid. Extremera, N. y FernándezBerrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.

örnek analizin %77,14'üne tekabül eder.

#### **(a.1) Kursun sizin akademik ve profesyonel eğitiminize etkisi**

Soru: Kurs sizin akademik ve profesyonel eğitiminize ne gibi katkılar sağladı? Öğrenciler; incelenen bağlamların ve uygulanan faaliyetlerin özellikle işe yararlılığından ve uygulanabilirliğinden söz ettiler. Bazıları bu fikirlerini şöyle ifade etti: “Bize, oturumlarda insan ilişkileriyle çok yakın alakası olan hususlarla çalışılması öğretildi.”, “Eğitsel oturumlar yürütmenin farklı yöntemleriyle tanıştık.” Daha da ayrıntılı gördüğümüz şey ise “önceden farkında olmadığımız grup bağlılığını, güveni, empatiyi artırmanın dinamikleri” oldu. Katılımcıların bahsettiği ve bizim de önemli olduğunu düşündüğümüz bir diğer nokta ise “çok önemli olan iki hususta, öğretimde ve grup liderliğinde motivasyonlarının arttığını” dile getirmeleriydi.

#### **(a.2) Öğrencilerin, kişisel gelişimleri üzerinde kursun oynadığı rolü değerlendirmeleri**

Öğrenciler, “Kurs, kişisel gelişiminize nasıl katkı sağladı?” sorusuna cevap verdiklerinde, yanıtları özellikle iki boyutla ilişkiliydi, bunlar duygusal yeterlik, kendini tanıma, duygusal olarak kendilerini düzenleme ve duyguların ifadesi. Hatta grubun içindeki bazı bireyler, kendi tabirleriyle, kursun bazı duygusal bariyerlerini (utangaçlık, alaya alınma duygusu gibi) aşmalarında yardımcı olduğunu ve kişisel deneyimlerini analiz ettiklerinde yeni yorum biçimleri geliştirdiklerini söylediler. Bahsedilen bu yeterlikler akıl dışı (irrasyonel) inançlarla ve psikolojik dirençle yakından ilişkilidir.

#### **(a.3) Öğrencilerin kurs esnasındaki en önemli kazanımı değerlendirmesi**

“Bu kursta edindiğiniz en önemli bilgi nedir?” sorusuna öğrenciler, ağız birliğiyle kursun hem profesyonel hem de kişisel boyutlarına vurgu yapmışlardır. Analiz edilen 24 anketten alınan ortak yanıt, bazı spesifik tekniklerin (rahatlama ve grup dinamikleri) öğrenilmiş olmasının onlar için en büyük önemi taşıdığı. Dile getirilen diğer noktalar ise katılımcıların bazı korkularını yenmiş olmaları, motivasyonlarını yükseltmiş olmaları ve “alaya alınma” korkularından sıyrılmış olmaları.

#### **b) Duygusal yeterliği öğrenmede kursun etkinliğine dair öğrencilerin kişisel algısı (Likert Ölçeği)**

Araştırmaya katılan öğrencilerden %87,5'i (katılanların toplam sayısı 24'tür) aşağıda belirtilen duygusal yeterliklerinin gelişmesinde kursun kendilerine yardımcı olduğunu bildirdiler.

- Pozitif duygular üretmek,
- Kendilerini daha iyi tanımak,
- Kendilerine olan güvenlerinin ve kendilerinden emin olma durumunun artması,
- Empati,
- Rahatlama stratejileri,
- Kendi kendini düzenleme ve duyguları ifade edebilme,



- Çekingenliğin kaybolması ve doğaçlamaların, kendiliğindenliğin artması.

Sadece üç öğrenci (%12) kursun kendi üzerlerinde bu yeterlikleri kazanmada hemen hemen hiçbir etkisi olmadığını dile getirdi. Ancak gene aynı öğrenciler kursa dair tatmin seviyelerinin aşağıda da belirtildiği gibi yüksek olduğunu söylediler.

### c) Öğrencilerin kurstan aldıkları tatmin seviyesinin değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğrenci grubu bu konuda hemfikir olup kursa dair tatmin seviyelerinin yüksek (%50'si, sayıları 12'dir), ya da çok yüksek (%50'si, sayıları 12'dir) olduğunu dile getirmiştir. Bu veriler, projemizin devamlılığı açısından çok yüreklendiricidir.

### Sonuç

Yunan filozoflarının öğrettiği gibi “En büyük bilgelik kaynağı kişinin içindedir, kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını okuma becerisini artırmasındadır.” İşte biz bu fikirle yola koyulduk. Drama tekniklerini eğitsel boyutlara uygulama deneyimimiz, öğretmenlerin eğitimi, bireylerin kendi içinde ya da bireyler arası olan gelişim eğitimi gösterdi ki duyguları geliştirmenin en iyi yollarından bir tanesi yaratıcı dramanın kendi dili. İşte başvurduğumuz bu dil sayesinde, biz lisans öğrencilerimizin duygularını işledik, geliştirdik. Biz, bunu referans sistemi olarak aldığımız Duygusal Pedagoji ve İnsani ve Pozitif Felsefe ile yapmaya karar verdik.

Bir taraftan akademik ve profesyonel yaşantının eğitim gereksinimlerini yerine getirmenin yollarını ararken diğer bir taraftan bireysel büyüme ve gelişmenin ihtiyaçlarını doyumaya çalıştık. Lisans öğrencilerimizle yaptığımız konuşmalar, kimi zaman akış deneyimleri (M. Csikszentmihalyi) yarattığımızı ortaya koydu, bu da kimi öğrencilerin kursta motivasyon ve duygusal deneyimin kendileri için en önemli husus olduğunu söylemelerinin sebebini açıklıyor.

Biz, deneysel öğrenmeyle kavramsal öğrenmeyi entegre etmeye çalıştık. Alınan sonuçların ışığında, biz kendimizi ortalama bir seviyede tatmin olmuş hissediyoruz. Sadece öğrencilerimizin duygusal yaşantılara olan ilgisini artırmak ve bu ilgiyi sürdürmekle kalmadık aynı zamanda bu program sayesinde öğrencilerin duygusal öğrenmedeki duyarlılığını artırarak insani ve profesyonel ilişkilerinde iletişim boyutunun önemini anlamaları konusunda pozitif bir etki de sağladık.

### Kaynaklar

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21 (1), 7-43.
- Damasio, A. (1999). Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience, Paris:Odile Jacob.
- Davidson, R; Scherer, K.; Hill Goldsmith, H. (2003). Handbook of Affective Sciences. Oxford: Oxford University Press.



- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Caride, A. (1995). Educación afectiva y de la sensibilidad, en Noguera, J. (Ed.): *Cuestiones de Antropología de la Educación*. Barcelona:Ceac.
- Lacroix, M. (2001). *Le culte de l'émotion. Redécouvrir les sensations simples*. Paris:Flammarion.
- Navarro Solano, R. (2006). El drama en la educación: un espacio para el ser en la escuela. En Asensio, J.M<sup>a</sup>; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (Eds.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Navarro Solano, R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 163-174.
- Núñez Cubero, L. (1975). La dramatización aplicada a la escuela. Estudio experimental comparativo del rendimiento y de la motivación en alumnos de 4º Curso de Bachillerato. *Informe de Actividades Vol. II 1974-1975* (pp. 148-152). Sevilla:Instituto de Ciencias de la Educación/ Universidad de Sevilla (España).
- Núñez Cubero, L. (1981). El rol del profesor ante la dramatización. *Cuadernos de Educación y Cultura de Andalucía (CECA)*. N° Extr. 18-25.
- Núñez Cubero, L. (1990): La metáfora humanista en la conceptualización de la elaboración de diseños de intervención. Addenda presentada al IX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Matalascañas-Huelva (España).
- Núñez Cubero, L. (1993). Objetivos progresivos y comunicativos: su integración en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Comunicación presentada al IV Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Santiago de Compostela (España).
- Núñez Cubero, L. (2002). La escuela tiene la palabra. *Temas educativos para la reflexión y el debate*. Madrid:PPC.
- Núñez Cubero, L. (2007). Pedagogía Emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 67-82.
- Núñez Cubero, L.; Bisquerra, R.; González Monteagudo, J.; Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup>C. (2006a). El papel de la institución educativa en la educación emocional. En Asensio, J.M<sup>a</sup>; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (Eds.). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 171-194). Barcelona:Ariel.
- Núñez Cubero, L. et al. (2006b). Propuestas pedagógicas para educar las emociones. En Asensio, J.M<sup>a</sup>; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (Eds.). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 197-220). Barcelona:Ariel.
- Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, Cl. (2003): La educación emocional a través del lenguaje dramático. Addenda presentada al XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (Sitges,

17-19 de Noviembre, 2003).

URL: <http://www.ub.es/div5/site/documents.htm>

Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, Cl. (2007). Proyecto Eudaimon: una propuesta sistémica de Educación emocional en un centro de Bachillerato de Sevilla (España). Comunicación presentada al I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (Málaga, 19-21 de Septiembre).

OCDE (2003). DeSeCo. Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations. URL: <http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/index.htm>

Romero Pérez, Cl. (1994). Educación afectiva y de la sensibilidad en la sociedad contemporánea. Addenda presentada al XIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE) “Antropología de la Educación”. (Tarragona:, Universitat Rovira y Virgili, Noviembre).

Romero Pérez, Cl. (2007). ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 107-122.

Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2001). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: Fondo de Cultura Económica.

Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction, *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.

Teoría de la Educación (2006). Educación y emociones. N° Monográfico, Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, Vol.18. Salamanca:Universidad de Salamanca.

Zeidner, M.; Roberts, R.; Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence be schooled?. A critical review. *Educational Psychologist*, 37 (4), 215-231.

## Emotional Pedagogy: An Educational Experience to Develop Emotional Competencies in Undergraduate Students at the University of Seville (Spain)

Luis Núñez Cubero<sup>1</sup>

Clara Romero Pérez<sup>2</sup>

University of Seville

### Abstract

*The main objective of this article is to describe the programme carried out at the University of Seville applying the language of drama and several active techniques to foster emotional awareness and the development of emotional competencies in undergraduate students. The global results obtained in the last two years (2007 and 2008) are shown. The data have been collected using the self-report technique and a final report by the participants.*

*Firstly, the theoretical approach of the programme which is based on the use of drama techniques is justified. Secondly, the programme is described, with special reference to the methodology employed. Thirdly, the general results obtained are shown. Finally, the conclusions on the possibility of using drama in university education are presented.*

**Keywords:** *Emotional education; emotions and the language of drama, drama and university education.*

### Özet

*Bu makalenin ana amacı, yaratıcı drama dilinin ve bazı diğer etkin tekniklerin, lisans öğrencilerinin duygusal farkındalığını ve duygusal yeterliklerini teşvik etmek amacıyla kullanıldığı, Seville Üniversitesi tarafından yürütülen programı anlatmaktır. Makalede, geçtiğimiz 2 yıl(2007 ve 2008) içinde elde edilen genel sonuçlar gösterilmiştir. Araştırma için gerekli veri, özbildirim(kendi kendini rapor etme) tekniği kullanılarak ve katılımcıların yazdığı bir final raporuyla toplanmıştır. İlk olarak yaratıcı drama tekniklerinin kullanımına dayalı olan programın kuramsal yaklaşımı gerekçelendirilmiştir. İkinci olarak başvurulanan yöntem referans verilerek programın tanımı yapılmıştır. Üçüncü olarak elde edilen genel sonuçlar gösterilmiş ve son olarak yaratıcı dramanın üniversite eğitiminde kullanılma olasılığının sonuçları sunuldu.*

**Anahtar Sözcükler:** *Duygusal eğitim, duygular ve yaratıcı dramanın dili, yaratıcı drama ve üniversite eğitimi.*

### Emotional Education and Basic Competencies for Life

As a rule, the teaching practice has been organised on the basis of the specific language of science and the

<sup>1</sup>Dr. Luis Núñez Cubero. Professor of Theory of Education. Department of Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Inc@us.es

<sup>2</sup>Corresponding Author: Dra. Clara Romero Pérez. Lecturer of Theory of Education. Department of Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. clararomero@us.es

principle of experience objectivisation for the full development of the personality. Through this method logical-mathematical intelligence and verbal intelligence have been promoted, and, to a lesser extent, emotional and social intelligence (see the papers by H. Gardner)). The emotional aspects of education still represent today a complex challenge that requires responses from the teaching practice at all stages of education, for these contain the greatest part of key transverse competencies for life. The OECD through the DeSeCo project (2001 and 2003), suggests that one of the most pressing challenges in education is the development of emotional and social intelligence within the framework of basic competencies for life. For example, we can mention, amongst others, learning “how to act in heterogeneous groups” (which includes having a good relationship with others; cooperating and working as part of a team; managing and resolving conflict) and “*acting autonomously*” in a global and independent context which allows each individual to prepare and carry out personal life projects.

In this context of new educational challenges we justify the need for a training programme in emotional competencies for young undergraduate students developed by our team of lecturers at the University of Seville from 2004. The general results we present here refer to the last two years (2007 and 2008).

### **Emotions, The Language of Drama and Active Techniques**

Expressing emotions entails starting from the principle of the subjectivisation of experience, and, consequently, using the language of art. Unlike the logical and abstract language of science, the language of art is based on the communicability of experience. Expression and meaning versus the objective representation of reality are the communication functions of the language of art, and hence, of the language of drama.

The language of drama allows individuals to consciously experience, express and symbolise emotions and to foster the development of emotional competencies that affect a positive and active self.

The language of art, in general, and the language of drama in particular are the most appropriate way of access to the emotional and experiential system of the individual. The language of drama, which uses drama action, allows the development of both non-verbal and verbal communication techniques, empathy, imagination and emotional awareness.

Stage language allows us to explore new languages for the learning practice of human beings in its dual dimension: intrapersonal and interpersonal.

From its origins, drama has been linked with educational aims. The word drama refers to the concept of action: watched/observed action (performance/show) judged by “others” (spectators). From this observed action, the spectators will draw conclusions, identify models and modify or consolidate their behaviour. Dramatic action in ancient Greece fulfilled, above all in great tragedies, a purifying function (catharsis) and a critical function (analysis, interpretation).

These functions were achieved by means of emotional expression as an instrument for communication, especially for basic or primary emotions.

We owe to the Rumanian doctor J.L. Moreno (1889-1974) the application of drama instruments in the field of psychotherapy. Moreno created psychodrama as a therapeutic strategy to resolve interpersonal conflicts through improvisation in drama. The role-playing or active playing of roles created by Moreno went beyond the psychotherapeutic milieu. In the education environment, drama techniques (active techniques) are starting to be introduced in school contexts with success for cognitive and experiential training.

### ***Emotional Education and Active Techniques***

Emotional education, as any other educational process, is permanent and unending by nature and is directed to developing the emotional competencies of subjects. Thus, emotional education is regarded as an educational, ongoing and permanent process with the aim of promoting the personal and social well-being of individuals starting from the development of emotional competencies (see Núñez Cuber, L.; Bisquerra, R. et al.: 2006).

Our programme for the development of emotional competencies in undergraduate students has as its basic aim to promote their personal and social well-being through a genuinely experiential training based on active techniques. We seek to make an impact on the emotional system of the participants creating learning contexts that will bring about new opportunities for the realisation of their full emotional, creative and relationship potential.

Likewise, our programme takes part in the positive mental health construct, which is very close to the happiness or subjective well-being construct. Both constructs refer to:

- Activating positive emotions and feelings (i.e. the feeling of happiness); psychological resources (i.e. self-esteem and self-control) and confronting strategies (i.e. optimistic outlook, sense of humour, resilience);
- Positive affect (i.e. joy, pleasant emotions and life satisfaction)

Our programme seeks to influence the following aspects:

- (i) A positive attitude to self;
- (ii) Personal growth: self-motivation and realisation of oneself;
- (iii) Inner balance;
- (iv) Autonomy;
- (v) Positive affect;
- (vi) Confronting strategies.

Drama techniques are utilised as instruments to fulfil the following objectives:

- Promoting learning processes and a change through the controlled or spontaneous use of action.

- Liberating tension.
- Becoming aware of the expressive function of feelings.
- Fostering creative processes and group development.
- Having an impact on developing the poetic dimension of the body and the creative and relationship dimensions of movement.

### **Emotional Pedagogy: Description of The Programme**

#### **Philosophy of This Programme**

Emotional Pedagogy places us mainly in the face of a discipline that offers a scientific basis to emotional education. Its practical application results in the creation of educational situations that promote the development of emotional competencies related to motivation, experiential learning and self-development. Our programme participates in an educational philosophy which is positive and humanistic along the lines of the Positive Psychology<sup>3</sup> that focuses on the emotional and expressive learning and development of individuals and is indispensable to activate self-development processes.

#### **Justification**

We decided to develop our programme out of our deep conviction of the necessity to respond to a training need that goes across disciplines. The promotion of intra and interpersonal emotional competencies represents nowadays a training challenge in different professional and academic fields, both scientific and humanistic. It is not a demand arising in the training of professionals aiming at the area of human help. The programme we have developed seeks to provide responses in two areas:

1. Academic area: focusing on the training of those emotional competencies that go across disciplines, which will enhance the possibilities of our students to adapt to the new socio-professional contexts.
2. Personal area: encouraging personal self-development.
3. Group: fostering group development.

#### **Target Audience**

Due to the trans-discipline nature of the competencies we work with and the self-development objectives we aim at, our programme was offered to all university courses. Our students were in the final years of their courses. The average age of students was 23. The majority of participants were studying Education, Psychology, Leisure and Tourism, Law, Arts/Humanities, Architecture, Economics, Journalism and Publicity. The groups consisted of 16 participants.

<sup>3</sup>Vid. Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000): Positive Psychology: an introduction, *American Psychologist*, 55 (1), pp. 5-14.

## Schedule

The programme was developed in one weekly session lasting four hours during the academic year from November to March in the years 2006-2007 and 2007-2008. Objectives and contents of this programme is,

1. To learn and apply various drama and creative techniques and strategies to foster emotions. This objective was worked upon with our students in a very active way and in first person through creative-corporal, graphic, verbal, drama expression and relaxation.
2. To develop interpersonal strategies and skills for group leadership. The main gist of our work was empathetic listening, negotiation and assertiveness.
3. To develop creative skills applied to analysing and solving interpersonal conflicts. The main task of the work focused on developing creative thinking using creative techniques that are applicable to interpersonal situations, such as brainstorming, rolestorming and dimensional analysis.
4. To exercise other relations and social competencies that are relevant to professional practice. We focused basically on the expression and self-regulation of emotions, intrinsic motivation and capability initiative, as well as communication skills.
5. To promote the interest and sensitivity of the experiential aspects of training processes and, generally, in interpersonal contexts.

## Methodology

Our work focuses on emotions per se. Experiential and inter –relations models are not useful to us as general intervention models. Even when emotion and cognition are closely linked, reasoning, argument, demonstration and theory are not helpful to explore emotional experience and personal emotional patterns.

We must specify that our programme does not focus on achieving therapeutic objectives, but educational or learning ones, therefore, active techniques through the use of drama, sculptures and pedagogic role-playing are employed in so far as they enhance personal and group development.

We are not so naive as to believe that with one 80-hour practical seminar distributed in ten sessions, the development of personal (emotional) awareness is achieved permanently for life. In the same way as any other educational process, the process of educating emotions is not ruled by the arrow of time. It is, however, sufficient time –insufficient from the point of view of par-



ticipants- to activate and explore a dimension – the emotional dimension- of great importance to human development.

**The methodological aspect consists of three phases:**

1<sup>st</sup> phase: Group experiences that activate reflection processes on personal emotional patterns and practices.

2<sup>nd</sup> phase: Self-and group analysis of experiences and their effects on oneself and on the group.

3<sup>rd</sup> phase: Clarification and in-depth examination through more academic activities (readings, audiovisual resources analysis, etc.) chosen by us in terms of the interests of the participants.

One aspect we stressed in the first session was a commitment to attend on the part of the students, especially relevant in the first sessions for group work through the creation of an empathetic and binding context. This commitment was formalised in writing by signing a “Working Group Contract”, the principles and regulations of which they agreed to abide by for group work.

Especially relevant to our methodology was the combination of drama, creative, relaxation and group techniques. Artistic and literary language fed our training experience. The declarative language of science was reserved for reading and some theoretical systematisations. The methodological resources of our project did not merely consist of experiential exercises, but also of the use of metaphors, paradoxes, symbols, music and body expression.

### **General Assessment of The Experience**

The data analysed were collected two weeks after the end of the Course. In the drafting of this paper we show the global results obtained in the last two groups we worked with in 2007 and 2008 respectively.

The data were obtained through the self-report technique, using a brief Questionnaire at the start as an information collection tool which contained only one open question and a final Questionnaire combining both open questions and a Likert scale prepared by us. The total number of self-reports analysed is 24 instead of 31. The missing data affect the Emotional Pedagogy group of 2007 exclusively, as only 8 students out of the 15 in the group returned their self-reports. The reason for the missing data was that the dates for handing in the self-reports coincided with those of the final examinations in June. To avoid data contamination by bias, the final questionnaire was completed anonymously.

The Final Questionnaire had a dual purpose: on the one hand, to obtain direct information on the degree of satisfaction of our students and aspects that needed to be improved for the next

Academic Year; on the other hand to request information on how effective the course was in relation to the learning objectives we aimed at.

Despite its limitations, information collection through self-reports is very useful to learn about the emotions, attitudes and disposition of the subjects, as well as the perception of their own skills and competencies<sup>4</sup>. The total number of questionnaires analysed is 24 (that is: 77,14% of the sample analysed).

### **(a.1) Impact of the Course on your academic and professional training**

To the question: *what has the Course contributed to your academic and professional training?* The students stress mainly the *usefulness and applicability* of the contents examined and activities carried out. Some express this opinion when they declare that, in the sessions, they have “*been taught to work on very relevant aspects with regard to human relations*”, they have been helped to “*become familiar with the different ways to conduct educational sessions*” and more specifically: “*dynamics they were not aware of to foster group cohesion, trust and empathy*”... We believe it is significant that they also stated that the Course helped them to “*increase motivation on this very important aspects of teaching and in group leadership.*”

### **(a-2) Valuations of the students on the effect of the Course on their personal development**

When the students answered the question *How has this Course contributed to your own personal development?* Their answers focus on two dimensions related to the emotional competencies self-knowledge, emotional self-regulation and the expression of emotions. There are some individuals who have been helped by the Course, in their own words, even to overcome some emotional barriers, (such as shyness, and a sense of ridicule) and to activate new interpretation patterns when analysing their personal experience. These competencies are closely related to irrational beliefs and psychological resistance (resilience).

### **(a.3) Valuation of the students of the most significant learning during the Course**

When asked: *What is the most significant knowledge you have acquired in this Course?* They have been unanimous in emphasising aspects related to professional as well as to personal dimensions. Of the 24 questionnaires analysed, participants stress that the fact of having learnt specific techniques (relaxation and group dynamics) has been most significant to them, having overcome certain fears; having increased their motivation and having lost their “sense of ridicule”.

### **b) Self-perception of the students of the effectiveness of the Course to learn emotional competencies (Likert Scale)**

87,5% of the students who took part in the survey (N=24) declared that the Course had helped

<sup>4</sup>Vid. Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.

them to develop the following emotional competencies:

- Generating positive emotions
- Getting to know themselves better
- Increasing self-confidence and self-assuredness
- Empathy
- Relaxation strategies
- Self-motivation
- Self-regulation and expression of emotions
- Loss of inhibitions and increased spontaneity

Only three students (12,5%) stated that the Course had hardly had any impact on them with regard to learning of these competencies. However, these same students declared that their level of satisfaction with the Course was high, as described below.

***c) Valuation of the students of their degree of satisfaction with the Course***

The group of students taking part in the survey is unanimous in stating that their degree of satisfaction with the Course has been high (50% N=12) and very high (50% N=12).

These data are very encouraging for the continuation of our project.

### **Conclusions**

We set out on this path from our conviction that the greatest source of wisdom, as taught by the Greek philosophers, is in “oneself”, increasing our capability to read within ourselves and to read the emotions of others.

Our experience applying drama techniques to educational contexts – the training of teachers, and training for personal and interpersonal development- confirms that one of the most effective ways to cultivate emotions is through the language of drama. This is the language we have employed to cultivate the emotional competencies of the undergraduates we have been working with. We decided to do this from Emotional Pedagogy and from Humanistic and Positive Philosophy as a reference system.

We sought, on the one hand to fulfil the training requirements for academic and professional life, and on the other hand to satisfy the need for self-growth and self-development. The informal conversations we have held with our undergraduates lead us to declare that, on occasions, we have generated flow experiences (M.Csikszentmihalyi), which explains why some students have pointed out that the most significant aspect of these courses has been for them motivation as an emotional experience.

We have tried to integrate conceptual learning with experiential learning. In the light of the results obtained, we can feel moderately satisfied. We have not only raised and maintained the initial interest of our students in our emotional life, but have also made a positive impact, through this programme, on the emotional learning of and on increasing the sensitivity of our students to the importance of affective and communication dimensions in human and professional relations.

### References

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*, Paris:Odile Jacob.
- Davidson, R.; Scherer, K.; Hill Goldsmith, H. (2003). *Handbook of Affective Sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Caride, A. (1995). Educación afectiva y de la sensibilidad, en Noguera, J. (Ed.): *Cuestiones de Antropología de la Educación*. Barcelona:Ceac.
- Lacroix, M. (2001). *Le culte de l'émotion. Redécouvrir les sensations simples*. Paris:Flammarion.
- Navarro Solano, R. (2006). El drama en la educación: un espacio para el ser en la escuela. En Asensio, J.M<sup>a</sup>; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (Eds.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Navarro Solano, R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 163-174.
- Núñez Cubero, L. (1975). La dramatización aplicada a la escuela. Estudio experimental comparativo del rendimiento y de la motivación en alumnos de 4º Curso de Bachillerato. *Informe de Actividades Vol. II 1974-1975* (pp. 148-152). Sevilla:Instituto de Ciencias de la Educación/ Universidad de Sevilla (España).
- Núñez Cubero, L. (1981). El rol del profesor ante la dramatización. *Cuadernos de Educación y Cultura de Andalucía (CECA)*. N° Extr. 18-25.
- Núñez Cubero, L. (1990): La metáfora humanista en la conceptualización de la elaboración de diseños de intervención. Addenda presentada al IX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Matalascañas-Huelva (España).
- Núñez Cubero, L. (1993). Objetivos progresivos y comunicativos: su integración en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Comunicación presentada al IV Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Santiago de Compostela (España).

- Núñez Cubero, L. (2002). La escuela tiene la palabra. Temas educativos para la reflexión y el debate. Madrid:PPC.
- Núñez Cubero, L. (2007). Pedagogía Emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 67-82.
- Núñez Cubero, L.; Bisquerra, R.; González Monteagudo, J.; Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup>C. (2006a). El papel de la institución educativa en la educación emocional. En Asensio, J.M<sup>a</sup>; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (Eds.). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 171-194). Barcelona:Ariel.
- Núñez Cubero, L. et al. (2006b). Propuestas pedagógicas para educar las emociones. En Asensio, J.M<sup>a</sup>; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (Eds.). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 197-220). Barcelona:Ariel.
- Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, Cl. (2003): La educación emocional a través del lenguaje dramático. Addenda presentada al XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (Sitges, 17-19 de Noviembre, 2003).
- URL: <http://www.ub.es/div5/site/documents.htm>
- Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, Cl. (2007). Proyecto Eudaimon: una propuesta sistémica de Educación emocional en un centro de Bachillerato de Sevilla (España). Comunicación presentada al I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (Málaga, 19-21 de Septiembre).
- OCDE (2003). DeSeCo. Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations. URL: <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>
- Romero Pérez, Cl. (1994). Educación afectiva y de la sensibilidad en la sociedad contemporánea. Addenda presentada al XIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE) “Antropología de la Educación”. (Tarragona:, Universitat Rovira y Virgili, Noviembre).
- Romero Pérez, Cl. (2007). ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 107-122.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2001). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: Fondo de Cultura Económica.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction, *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Teoría de la Educación (2006). Educación y emociones. N° Monográfico, Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, Vol.18. Salamanca:Universidad de Salamanca.
- Zeidner, M.; Roberts, R.; Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence be schooled?. A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.