



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Eje Temático I: Formación Docente Inicial: Didáctica, currículo y áreas de formación

PANEL de Invitados Especiales

“Temas emergentes en la Formación Docente Inicial”

Dra Mónica Castilla. Miembro de la Comisión Directiva de la Red Universitaria de Educación, por la Universidad Nacional de Cuyo. Directora del Instituto para el Desarrollo de la Educación Especial. Secretaria de la Asociación Mundial de Educación Especial.

Ponencia: “Las habilidades sociales en la Formación Docente”

En este trabajo quiero compartir parte de los desarrollos teóricos y algunas conclusiones a las que he llegado en luego de concluir mi tesis doctoral, sobre las Habilidades Sociales en la Formación Docente, estudio llevado a cabo en la Facultad de Educación Elemental y Especial.

El crecimiento demográfico de la población y el incremento masivo de la escolarización, llevaron a la necesidad de reclutar maestros de formas heterogéneas. Un análisis de la formación docente desde una perspectiva psicosociológica, es decir, de todo lo que tenga que ver con la formación, los contenidos, los recorridos, las actitudes, habilidades y competencias de los maestros, debe efectuarse procurando encontrar una articulación entre el recorrido individual-personal y las exigencias institucionales de la formación profesional y del futuro desempeño del rol docente.

De acuerdo con Beillerot (2006) se pueden encontrar en el uso social del término *formación* al menos tres sentidos:

- Un primer sentido, utilizado desde el siglo XIX, ha sido el de la *formación práctica, formación de obreros y formación profesional*. Durante mucho tiempo se le asignaron al término sentidos y significados relacionados con la formación práctica. Es decir, el *dar forma* estaba considerado desde una práctica concreta de oficios o profesiones determinadas.
- Un segundo sentido, respaldado por los jesuitas, relaciona este término con la formación del espíritu. El dar forma se utiliza como sinónimo de *moldear con rigor* para consolidar una forma de pensamiento que podía ser la base posterior para el desempeño en la sociedad. Esta forma de pensamiento estaba relacionada con la transmisión de creencias religiosas fundamentalmente.
- Un tercer sentido alude a la formación de una vida, en este caso referido exclusivamente al sentido experiencial. El dar forma sólo es posible al estar en contacto con las experiencias de vida.

Estos usos sociales del término *formación* parten, por un lado, del concepto de que el ser humano es un ser inacabado y esto se refiere no sólo a los niños sino también a los adultos. Por ello, se han organizado procesos de formación diferenciados de acuerdo con la edad. Por otro lado, se postula que el ser humano es educable, es decir, su educabilidad es posible aún cuando ya sea un adulto y se encuentre formando parte del sistema productivo. (Beillerot, 2006).



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Partiendo de estos supuestos básicos es posible entender que la formación es un proceso que si bien se relaciona con una espacialidad se da interrelacionadamente con la temporalidad; es algo que ocurre en un *aquí y ahora* que requiere de la combinación de otros espacios y otros tiempos. Es un proceso, entendido como un conjunto de fenómenos activos que se dan en un espacio concreto, pero se organizan a través del tiempo. En esta conjunción de espacio y tiempo se suceden diversos procedimientos con la intencionalidad de formar a aquellos que *quieren y pueden* ser formados. Es decir que, la formación debe propiciar el encuentro del ser humano consigo mismo y con los otros, entendiendo ese encuentro desde el juego de las interacciones con el otro en la dimensión social (Ardoino 2006).

Dentro de esta línea de pensamiento la formación implica un compromiso personal pues, como señala Ferry (2004), una formación no se recibe, no viene de afuera hacia el individuo, sino que es el individuo el que se forma. En otras palabras es una aventura interior, pero necesita de los otros para ser completada eficazmente. El autor citado postula que, en relación con la formación docente, las creencias se sitúan entre dos extremos. Una, que sostiene que el futuro docente es moldeado, del mismo modo en que el escultor realiza una obra. La otra creencia consiste en pensar que los individuos se forman por sus propios medios, por sus propios recursos.

Existe una tercera creencia en el imaginario social que alude a la idea que *se nace docente*, que no está convalidada por ninguna investigación, pero que circula fuertemente en diversos ámbitos especialmente en el sistema educativo.

Ferry plantea que ninguna de estas posturas aisladas corresponden a la realidad o permiten explicar la dinámica formativa, ya que sostiene que uno “se forma a si mismo, pero uno se forma sólo por mediación” (Ferry, 2004:55). Aquí aparece revalorizado el rol de los otros acompañantes del proceso que ejercen mediaciones de diversas características, ya que se consideran como mediadores a todas las circunstancias cotidianas con las que se convive diariamente. Son todas estas mediaciones las que facilitan la formación, que orientan la dinámica del desarrollo, por ello “Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículo no son la formación en si, sino medios para la formación”. (Ob. cit. 2004:55).

Es así que se entiende a la educación como la formación de la persona, sin olvidar el valor de los procedimientos (técnicos) pero reconociendo las nociones de interacción dialéctica, de complejidad creciente y rescatando la heterogeneidad de estos procesos. Es en esta dinámica que adquieren relevancia al menos dos factores: la escucha y el acompañamiento, ambos se articulan en relación con la espacialidad y la temporalidad en un plano de compañía con el otro, en el que si bien existen asimetrías, cada uno conserva su dignidad, su propio espacio y su tiempo. La formación de docentes entiende la acción pedagógica no sólo como la actividad individual y solitaria de un docente, sino también como un interjuego que se da en coordinación con otros actores (alumnos, docentes, directivos y padres).

En ese sentido Jacques Ardoino recupera a Bourdieu y afirma que...” la práctica pedagógica colectiva está entendida como un conjunto de comportamientos y



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

acciones conscientes voluntarias, que tienden siempre a modificar los comportamientos, los afectos, las representaciones de los educandos, en un sentido, con una orientación que está prevista con anterioridad”(2006:51). La acción pedagógica en este caso apunta a hacer adquirir reglas que permiten enfrentar situaciones conocidas que se reproducen, pero que además, favorecen la resolución de otros problemas desconocidos.

Beillerot, cita a Jean Rostin en una frase que resume en parte los conceptos desarrollados anteriormente:

“El desafío del formador de docentes: Formar los espíritus sin conformarlos (no en el sentido de dejarlos conformes, sino en el de darles forma); enriquecerlos sin adoctrinarlos, armarlos sin enrolos; comunicarles una fuerza, seducirlos de verdad para conducirlos a su propia verdad, y darles lo mejor de sí sin esperar ese salario que es la similitud, la semejanza” (2006:48)

El planteo que ofrece Rostin presenta la complejidad de la tarea de formación que se puede extrapolar no sólo a la formación de docentes, sino a la educación misma. El educador debe guiar al educando con un plan predeterminado, con objetivos claros y contenidos precisos, para que éste realice un proceso de aprendizaje que es único para cada ser humano y para el que es necesario el acompañamiento, la mediación de un otro formado para hacer más efectiva esa mediación.

En el proceso educativo, en donde se imbrican espacio y tiempo, está en juego el enriquecimiento de la capacidad de hacer y reflexionar, por ello la educación es un proceso de transformación, en la convivencia, en espacios de interacción recurrente, dominados por las emociones que generan dominios de razón. Estas transformaciones ocurren en dimensiones explícitas o conscientes e implícitas o inconscientes, que surgen cotidianamente en el convivir.

Es necesario comprender que el docente actúa como un mediador no neutral que se compromete por entero en la situación pedagógica,(...)”con lo que él cree, lo que él dice y hace, lo que él es. Según el tono que adopta, la mirada que lanza, el gesto que esboza, su mensaje adquiere un valor específico para el conjunto de alumnos y una resonancia particular para algunos de ellos” (Postic, 1996:13).

Messina, (1997) define a la Formación Docente, como aquel conjunto de procesos o funciones destinadas a crear ciertas condiciones que favorezcan el desarrollo profesional docente de los sujetos participantes.

Vogliotti, Machiarola, Nicoletti y Morales postulan que ”a la formación docente la entendemos como el proceso que tiene como principal finalidad la preparación teórico-metodológica para el ejercicio de la práctica docente con idoneidad”. (1998: 13).

Por otro lado Cristina Davini (1996) entiende a la formación docente:

...”como un proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socioprofesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño, en el puesto de trabajo (...) La formación implica un proceso de largo alcance con fases internas, sucesivos cambios y dimensiones mutuamente influyentes”.(en De Valle de Rendo y otros. 2006: 151)



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Todas estas autoras coinciden en definir a la formación como un proceso complejo de largo alcance que si bien incluye una preparación por un lado teórico-metodológica, también involucra acciones para la construcción de un pensamiento y un comportamiento socio-profesional. Pensamiento que se relaciona con una actitud crítica reflexiva sobre su propio ser y sobre la esencia de su tarea y un comportamiento que se pone en evidencia en el desempeño real frente a sus alumnos en el aula.

Filloux (2004) al hablar de intersubjetividad y formación docente distingue tres aspectos:

- a) la formación académica, es decir, aquella que tiene que ver con las disciplinas que luego tendrá que enseñar;
- b) una formación metodológica que incluye el cómo se enseña, la técnica, los instrumentos y,
- c) la formación personal que tiene que ver con la actividad que debe desarrollar el docente al interrogarse sobre sus motivaciones, sobre el deseo que tiene de enseñar a los otros.

El acto educativo es por excelencia un acto relacional en el que interactúan al menos dos roles complementarios el que enseña, guía y organiza la tarea y el que es guiado y organizado para asimilar el conocimiento. En ese acto relacional entran en juego la calidad de la interacción personal, la aceptación del otro, las actitudes de auto-respeto y de respeto por el otro. Es a estos elementos que se refiere Filloux y se pregunta “¿cómo formar para la relación?” (2004:21). En esta presentación retomo esta pregunta. Es decir ¿cómo aprenden los futuros docentes estas habilidades? de manera tal que puedan interactuar en relación con sus alumnos en un espacio y un tiempo que, a su vez, les permita convivir juntos y aprehender no sólo conocimientos disciplinares sino también formas humanas de convivencia.

Para empezar a contestar esta pregunta es que postulo que las habilidades sociales, del estudiante futuro docente, se aprenden mediante un complejo y dialéctico mecanismo de adquisición y aprendizaje. Adquisición a partir de la interacción con otros en la cotidiana convivencia de los procesos formativos. Aprendizaje a partir de identificar las conductas apropiadas para el desempeño del rol e incorporarlas a través de lecturas reflexivas sobre las mismas y también de diversas actividades durante la formación en las aulas de educación superior.

Sin embargo en relación con los contenidos y los recorridos, que deben considerarse en la formación docente la discusión se ha centrado casi siempre sobre la identificación de qué saberes debe incorporar el maestro para enseñar y cuáles son los trayectos formativos más adecuados para ello; también sobre cuáles son los conocimientos pedagógico-didácticos necesarios para poder transmitir conocimientos a sus alumnos.

Otro eje de la discusión ha sido la espacialidad de la formación, es decir en qué ámbitos: escuelas normales, institutos o universidades se desarrolla la preparación profesional. Igualmente ha sido objeto de preocupación la temporalidad, es decir qué cantidad de años son necesarios para que esto ocurra de manera congruente



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

con los objetivos propuestos para dicho trayecto. En la actualidad en la República Argentina, la LEN (Ley Nacional de Educación) establece la posibilidad de diversos espacios (ISFD y Universidades) y acota la formación a cuatro años de duración con 2600 horas reloj como mínimo.

La discusión sobre cómo se desarrollan las actitudes, habilidades y competencias requeridas para el desempeño del rol docente, es una temática generalmente relegada. Persiste en el imaginario colectivo la representación social de que “docente se nace”. De este modo es posible afirmar que son fuertes las matrices culturales y sociales que sostienen que el futuro docente “sabe” como interactuar, cómo relacionarse y como entablar un buen vínculo que facilite los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Esta representación circula tanto sobre los docentes de educación común como los de educación especial. Pareciera que la vocación docente viene acompañada “per se” del conocimiento de las estrategias para el establecimiento de relaciones interpersonales exitosas, que promuevan un clima de convivencia armónica al interior del aula. Por ello de acuerdo con Eisner (1998) es necesario organizar un currículum formativo que permita diferentes dominios de representación, de modo tal que un docente formado en estos diferentes dominios, sea capaz luego de transferirlos a su práctica cotidiana.

En la investigación que recientemente he finalizado sobre el lugar de las habilidades sociales en la formación docente he identificado, de acuerdo con los autores consultados, cuatro grupos de habilidades:

a) Habilidades de interacción comunicativa con sus alumnos (HIC)

En este conjunto de habilidades se incluyen aspectos proxémicos, (la utilización de diferentes distancias físicas como así del mobiliario para favorecer la interacción y comunicación en el aula); lingüísticos y paralingüísticos, (uso de diferentes tonos y volumen de la voz para manejar situaciones grupales y la habilidad en la comunicación oral para captar y mantener la atención de los alumnos), junto con las dimensiones conductuales corporales no verbales (mirada, expresión facial, recursos visuales y gráficos) que favorecen la interacción en el aula. Se considera que estos elementos que intervienen en la interacción comunicativa son los que facilitan el establecimiento de vínculos efectivos entre el docente y sus alumnos, para favorecer y promover los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Parejo, 1995; Eggen y Kauchak, 1999, Castilla y otros 2004).

b) Habilidades de promoción de la cooperación (HPC)

En este conjunto de habilidades se abordan las dimensiones intrapersonales e interpersonales, para el desarrollo de la autoestima y la toma de conciencia sobre las expectativas, tales como la promoción de la participación de todos y cada uno de los alumnos en todas las actividades; la toma de responsabilidad sobre las decisiones del trabajo cooperativo en grupo y la percepción del ambiente en



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

relación con la creación de un clima de convivencia solidaria y respetuosa entre los alumnos.

De acuerdo con Trianes (1997) se reconoce que el aula es un espacio de actuación complejo donde interactúan alumnos, profesores, contenidos, tareas y contextos. Para que esta interacción sea posible la cooperación es un elemento clave. Ser cooperativo es saber hacer cosas para y con los otros, aceptar a los demás, y colaborar en diferentes tareas grupales. La cooperación no se enseña y se aprende sólo a través de lo que el profesor explica en el aula; este aprendizaje se afianza en el contexto educativo, a través de la vivencia de una forma determinada de convivir en el respeto y la cooperación.

c) Habilidades para la resolución de problemas interpersonales (HRPI)

Se consideran en este grupo de habilidades, proposiciones que abordan los componentes cognitivo y afectivo-emocionales, relacionados con la dimensión interpersonal indagando sobre la instrumentación de diversas estrategias en la solución de conflictos de interacción, la posibilidad de autocontrol y la gestión y tolerancia del estrés, desde el rol docente, ante situaciones cotidianas en el aula.

De acuerdo con Monjas (1997) el niño aprende por observación e imitación de modelos, por ello los modelos que el docente pueda ofrecer, intencionalmente, en relación con la resolución de problemas de interacción personal puede colaborar ampliamente en la adquisición o afianzamiento de comportamientos sociales adecuados. Tebar (en Marques, 2004) en el marco del Proyecto Tunning, afirma que el docente requiere formación específica en competencias pedagógicas entre las que identifica los conocimientos psicológicos y sociales para poder resolver los conflictos y dinamizar los grupos, así como también de un equilibrio emocional, autocontrol y autoestima positivas para interactuar en forma efectiva con sus alumnos.

d) Habilidades para la expresión y gestión de sus emociones (HEGE)

En este conjunto de habilidades sociales se abordan componentes conductuales corporales, en la dimensión verbal, no verbal y paralingüística a través de la utilización del movimiento corporal, es decir la kinesia, y además la reflexión sobre la coherencia entre el mensaje verbal y no verbal en la comunicación interpersonal. Asimismo, incluyen la dimensión intrapersonal tomando aspectos del autocontrol del docente, tanto para controlar sus emociones como para tomar decisiones que regulen la interacción de sus alumnos y sostenerlas en el tiempo. Por último, considera la especificidad de las características del rol docente, en especial la habilidad para reconocer cuándo, cómo y qué se debe hablar con otras personas, frente a sus alumnos.

Las emociones regulan la vida cotidiana, aunque la cultura occidental en general, ha desvalorizado el valor de las emociones en función de una sobrevaloración de la razón, a tal punto que se toman como pares contradictorios y opuestos.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Maturana (1992) afirma que las emociones son dinámicas corporales, que enmarcan las acciones que se realizan, en este sentido la posibilidad de expresión de las emociones, así como la gestión de las mismas puede posibilitar la instauración fluida de vínculos que favorezcan la interacción social en el aula. Mayer y Salovey (1997) han trabajado sobre estas temáticas acuñando el concepto de inteligencia emocional, como la posibilidad de controlar positivamente las emociones, para el desarrollo personal y el establecimiento de interacciones armónicas.

La evidencia empírica de la investigación que acabo de concluir lleva a pensar que, en la formación docente si bien se trabajan algunas de estas habilidades, es escasa su inclusión en las planificaciones de los profesores, es posible pensar que los profesores, formadores de formadores, consideran que estas habilidades son innatas en la persona que tiene una vocación docente, de modo tal que no requieren de un tratamiento especial durante el desarrollo de las clases y por ello no consideran necesaria su inclusión en las planificaciones. Esto puede estar relacionado con el imaginario social que expresa que “ser docentes es una vocación de servicio altruista” y que por lo tanto “docente se nace, no se hace”.

De acuerdo con Bandura (1982), también es posible que los estudiantes identifiquen estas habilidades sociales a partir de que ellos han observado a sus docentes en las clases poniendo en juego estas habilidades en la escena educativa universitaria, es decir que se ha producido el “aprendizaje por observación” que va más allá de la imitación simple, ya que los estudiantes las reconocen deduciéndolas como ideas generales de la conducta de los profesores cuando las ponen en acto durante el desarrollo de sus clases, tanto en la exposición oral como a través de las sugerencias bibliográficas.

En relación con las habilidades sociales identificadas son más trabajadas las *habilidades de promoción de la cooperación y de interacción comunicativa*, ya que ambas son fundamentales en el desempeño del rol docente y están consideradas por los autores como estrategias de enseñanza de gran valor en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje (Eggen y Kauchak, 1999). *Las habilidades para la resolución de problemas interpersonales y las de expresión y gestión de las emociones*, si bien han alcanzado mayor desarrollo en el ámbito teórico (Monjas, 1997, Del Prette, 2002,2003,2006 Trianes, 1999, Cárdenas y Pérez, 2004) su consideración aún es incipiente en el ámbito de la formación docente inicial.

A partir de este análisis podemos decir que el aprendizaje y desarrollo de las HHSS en la formación de docentes puede ser posible si se provocan cambios en las mallas curriculares, de manera tal que se prevean condiciones espacio-temporales para la inclusión de éstas en espacios transversales y también en los específicos, con pautas de evaluación y monitoreo de estas actividades, con objeto que en el momento de egresar el docente esté en condiciones de responder a las demandas de la sociedad actual y sea un activo formador de ciudadanos solidarios y cooperativos.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Bibliografía

Ardoino, J (2006). *Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una mirada epistemológica*. Bs. As: Ediciones Novedades Educativas.

Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa - Calpe.

Beillerot; J., (2006). *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)* 1ª.

Reimp. Bs. As: Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Cardenas González,V., Pérez Ramos, M. (2004) Habilidades Sociales y Habilidades Docentes, *Revista Xictli de la Unidad UPN 094 D.F.* Centro, México.

En www.unidad094.upn.mx

Castilla, M.; Garay P.; García, M; Parés, B, y Videla, G., (2004) Habilidades sociales. Aproximaciones teóricas, en Comp. Sartori, M.L. y Castilla (2004) *Educación en la diversidad: realidad o utopía*.(pp. 47-59).; Editorial FFHA .UNSJuan.

Congreso de la Nación Argentina (2006) *Ley Nacional de Educación N° 26.206*. Argentina: Imprenta oficial.

Coll. C. y S. I., (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. y M. A. *Desarrollo psicológico y educación*. T. II. Madrid: Alianza Editorial. (pp. 315-333).

Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003). Habilidades sociais com estudantes universitários: Facilitando a travessia para o contexto de trabalho. *Estudos de Psicologia*, 8(3), no prelo.

Del Prette, Z., Pereira, A., Del Prette, A., García, F., Álvarez et al. (1998). Teacher social skills in classroom: a case study. *Psicología. Reflexión y Crítica*. [online]. vol. 11, no.3 [consultado el 20 Mayo de 2003], p.591-603. en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0102-79721998000300016&lng=en&nrm=iso>.

Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Pontes, A. C., & Torres, A. C. (1998). Efeitos de um programa de intervenção sobre aspectos topográficos das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas - SP, 2(1), (pp-11-22).

De Valle de Rendo, A.,Vega,V., (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Bs. As. Editorial. Aique.

Eggen, P. D., Kauchak, D.P. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades del pensamiento* (2° ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Eisner, E. W. (1998). *Cognición y Currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.

Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativa. Buenos Aires

Filloux, J.C. (2004) *Intersubjetividad y formación Formación de Formadores*. Bs.As: Ediciones Novedades Educativas

Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Bs. As: Vergara.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Marquès Graells P. (2004) *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Departamento de Pedagogía Aplicada, [Facultad de Educación](http://dewey.uab.es/paplicada/), UAB disponible en <http://dewey.uab.es/paplicada/> acceso el 27 de agosto 2007.

Macchiarola, V. (2000). *El currículum de la formación docente*. Córdoba, Argentina: Educando Ediciones.

Maturana, H. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política* (6° ed.). Santiago, Chile: CED - Hachette.

Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Antrophos

Maturana, H., Rezepka, N. de. (1995). *Formación Humana y Capacitación*. Chile: UNICEF - Chile, Dolmen Ediciones.

Maturana, H y Varela,F., (1995). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo* (2ª ed.) Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence*. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

Messina, G., (1997). ¿Cómo se forman los maestros en América latina? UNESCO Proyecto Principal de Educación en *Boletín N° 43, agosto 1997*.

Messina, G., (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa, en *Revista OEI, N° 19*.

Michelson, L y otros (1987) *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*, Ed. Barcelona: Ediciones Martínez Roca

Monjas, M^a I. (1996) Las habilidades sociales: Un elemento clave de la intervención psicopedagógica para el alumnado con necesidades educativas especiales. En M. Marín (Comp.) *Sociedad y Educación*. Sevilla: Eudeba.

Monjas Casares, M. I. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Para niños y adolescentes* (3° ed.). Madrid: Cepe.

Muñoz, S, A., Trianes, T. M. y Jiménez H. M. (1994). Una propuesta de educación de la competencia para las relaciones interpersonales a través del nuevo currículo educativo, *Infancia y sociedad*, 24, p. 47-77.

Neme Campos, T., Del Prette, Z.,A., Del Prette, A. (2000) Habilidades Sociais. (Sobre)vivendo nas Ruas: Habilidades Sociais e Valores de Crianças e Adolescentes [on line] en *Psic.. Reflex. Crit.* v.13 n.3 Porto Alegre 2000 @download el artículo en el formato PDF doi: 10.1590/S0102-79722000000300019, Curriculum ScienTI , acceso el 20 de marzo 2006.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

- Parejo, J. (1995). *Comunicación no verbal y educación. El cuerpo en la escuela*. España: Editorial Paidós.
- Paula Pérez. I., (2000) *Habilidades Sociales: educar hacia la autorregulación*, Buenos Aries: FUNDEC.
- Paula Pérez, I, y Garanto Alós, J. (2001) *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires: Fundec.
- Postic, M., De Ketele, J. M. (1998). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones.
- Postic, M.,(1996).*Observación y formación de los profesores*. (2ª ed.) Madrid: Ediciones Morata.
- Ríos, J. M, y Cebrián, M. (2000). Tecnología educativa y nuevas tecnologías aplicadas a la educación. En Ríos, J., M., Cebrián, M. y otros. *Nuevas Tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Archidona. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Trianes Torres, M.V., (1996) *Educación y competencia social. Un programa en el aula*, Ed Aljibe, Málaga
- Trianes Torres, E. (1997). *Habilidades Sociales*. Lima-Perú: Colegio B.F. Skinner.
- Trianes Torres, M.V., de la Morena Fernández, M.L. Muñoz Sánchez, A., (1999) *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*, Aljibe. Málaga.
- Trianes, M.V., García,J., Blanca, M.J., Jiménez, A., (2004) *Competencia social en niños retrasados mentales educables integrados versus educación especial*, en Memorias del IV congreso Internacional de Educación Especial – XIII Jornadas de Cátedras y carreras de Educación Especial Universidad de San Luis.
- Valles Arándiga y Valles Tortosa (1996) *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: Ecos.
- Vallés, A y Vallés,C. (1999) *Desarrollando la inteligencia emocional*. 5 Vols. Madrid: EOS.
- Vogliotti, A., Macchiarola,V., Nicoletti, S., Morales, G., (1996). *Formación Docente Inicial. Contextos, fundamentos, perfiles*. Río Cuarto: UNRC.