

Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa

ANA COSTA
LUÍSA FARIA

Datos de contacto:

Ana Costa
Correo electrónico:
lfaria@fpce.up.pt
Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação de la
Universidade do Porto, Portugal.

Luisa Faria
Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação de la
Universidade do Porto, Portugal.

Recibido: 20/10/2016
Aceptado: 04/02/2017

RESUMEN

Partiendo de la revisión realizada por Faria en 2011, que contextualizaba las transformaciones del sistema educativo portugués en el área de la educación social y emocional, el presente estudio busca actualizar las recientes modificaciones en las competencias socioemocionales en la escuela portuguesa, entre 2011 y 2016, retratando algunos cambios en las políticas educativas y presentando la perspectiva de diferentes representantes del sector educativo y de los docentes portugueses sobre ellas. De este modo, este estudio tiene como objetivo contribuir a la reflexión sobre la visión estratégica de la escuela portuguesa y sobre su papel en la promoción de competencias sociales y emocionales de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Educación social y emocional, Sistema de enseñanza portugués, Modificaciones curriculares

Social and emotional education revisited: Perspectives on practice in Portuguese schools

ABSTRACT

Based on Faria's review in 2011 that presented adjustments to the Portuguese educational system in a social and emotional context, this study provides an update of the most recent changes in these skills in the Portuguese school system between 2011 and 2016. Changes in educational policies on social and emotional education and the perspective of various educational representatives and teachers on curriculum modifications in the Portuguese context will be explored. Thus, this study may help further our understanding of this educational system's current perspective and its role in fostering students' social and emotional skills.

KEYWORDS: Social and Emotional Learning, Portuguese Educational System, Curriculum Modifications

La importancia de la educación social y emocional

A pesar de que históricamente la principal función de la escuela haya sido la de asegurar la transmisión de conocimientos y el desarrollo de las competencias cognitivas de los alumnos, actualmente se reconoce que la inversión en formación en dimensiones sociales, emocionales y morales de los alumnos es urgente, en una sociedad cada vez más compleja y exigente. De hecho, el progreso técnico y científico de nuestras sociedades presenta desafíos para la escuela, que se traducen en la necesidad de enseñar, formar y enseñar a aprender a lo largo de la vida; y en dotar a los alumnos de competencias que permitan la adaptación al cambio y desafíen la necesidad de transformación y enriquecimiento en los diversos contextos de vida (Faria, 2011).

Ahora bien, la escuela actual tiene la difícil misión de formar a alumnos provenientes de diferentes contextos socioculturales y con diferentes experiencias de vida, que se distinguen no solo en la dimensión cognitiva, sino también, y cada vez más, en las dimensiones motivacional, emocional y sociocultural (*Learning First Alliance*, 2001). Efectivamente, es fácil observar que no todos los alumnos son participativos o están motivados e implicados con la escuela y el aprendizaje. Por ello, es crucial que el sistema escolar consiga atraer, implicar y mantener en su seno a alumnos con recorridos académicos perturbados, pautados por indisciplina y absentismo, desafecto y falta de apoyo familiar, o con un historial de fracaso escolar (Zins, Bloodworth, Weissberg y Walberg, 2004), y que facilite su desarrollo socioemocional como respuesta eficaz en la promoción de su implicación y compromiso con la escuela.

Con el aumento del número de años de escolaridad, los jóvenes pasan cada vez más tiempo en la escuela y la transforman en uno de los contextos de desarrollo más importantes (Faria, 2011). Por ello, la prueba de que la emoción, además de la cognición, puede tener un papel adaptador y potenciador del desarrollo y éxito académico de los jóvenes ha conducido al reconocimiento de su importancia en el incremento de esta variable (Denham, 2007; Elias *et al.*, 1997; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2001). De hecho, más recientemente, la literatura asocia el aprendizaje socioemocional al académico, dado que las capacidades sociales y emocionales de los alumnos potencian el rendimiento académico actual (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Gil-Olarte, Martin y Brackett, 2006; Greenberg *et al.*, 2003; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Song *et al.*, 2010) y el aprendizaje a lo largo de la vida en el futuro (Zins *et al.*, 2004). De este modo, la educación social y emocional, en el contexto académico asume una particular relevancia en el desarrollo integral de los jóvenes y se constituye como un valor añadido en el marco de la formación holística de los individuos.

Así, este estudio tiene como objetivo actualizar la evolución reciente de la educación social y emocional en Portugal, particularmente en los últimos 5 años, marcados por una grave crisis socioeconómica en la sociedad portuguesa; modificar la revisión efectuada por Faria en 2011; y contribuir a la reflexión sobre el papel actual de la escuela en la promoción de las competencias sociales y emocionales de los alumnos.

El papel de las competencias socioemocionales en el contexto escolar

La educación social y emocional conjuga un abanico de competencias cognitivas e interpersonales que permiten al alumno desarrollar y alcanzar objetivos académicos y sociales significativos (Zins *et al.*, 2001), pues potencia su capacidad para reconocer, expresar y gestionar emociones, construir relaciones saludables, establecer objetivos académicos positivos y dar respuestas adecuadas a necesidades personales y sociales (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*–CASEL, 2003; Lemerise y Arsenio, 2000; Zins *et al.*, 2001).

Varios estudios han revelado el impacto significativo de la educación social y emocional en varios indicadores (Durlak *et al.*, 2011; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Payton *et al.*, 2008; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben y Gravesteyjn, 2012; Weare, 2015), a saber:

- Desarrollo de competencias sociales y emocionales, y de actitudes que promueven el aprendizaje y el éxito en la escuela y en la vida de los alumnos;
- Rendimiento académico, motivación, compromiso e implicación en el aprendizaje y en la escuela;
- Promoción del bienestar y la prevención, y reducción de problemas de salud mental como la depresión, la ansiedad y el estrés;
- Mejora del comportamiento escolar con la disminución de incidentes, comportamientos agresivos, acosos y absentismo;
- Reducción de comportamientos de riesgo, como la impulsividad, la rabia descontrolada, la violencia y los delitos, así como de las experiencias sexuales precoces y del consumo de alcohol y drogas.

A pesar de los resultados comprobados, que fundamentan el interés en potenciar la educación social y emocional en el contexto escolar (Zins *et al.*, 2001), la forma en la que podrá llevarse a cabo ha suscitado debate. Efectivamente, algunos autores consideran que el desarrollo de las competencias sociales y emocionales no podrá tener un carácter meramente prescriptivo, fragmentado de otros saberes y apartado de la experiencia emocional e intelectual que todo aprendizaje requiere. Consideran que solo una estructuración coherente y transversal de la educación social y emocional, integrada en distintos aprendizajes, podrá posibilitar a

los alumnos la apropiación y el desarrollo de estas competencias (Patto, 2000). De este modo, además de la posibilidad de adoptar un currículo orientado a la educación social y emocional, el refuerzo de estas competencias puede conseguirse a través del desarrollo de actividades específicas integradas en asignaturas del currículo regular, y de aproximar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la enseñanza cooperativa con la promoción de la implicación activa de la familia y de la comunidad en la escuela, así como con el desarrollo de un ambiente seguro de aprendizaje. Además, el desarrollo de competencias sociales y emocionales podrá formar parte de la gestión del comportamiento y disciplina de los alumnos a través de las políticas de la escuela, así como en el ámbito de las actividades extracurriculares y de las interacciones diarias de los distintos agentes educativos (César y Oliveira, 2005; Lopes y Salovey, 2001; Machado y César, 2012; Zins *et al.*, 2004).

Desarrollo social y emocional en el contexto portugués

La revolución portuguesa de 1974, que puso fin a un régimen autoritario, marcó el desarrollo de la sociedad en muchos aspectos y, en el contexto educativo en particular, inició la educación democrática y plural. La nueva constitución fomentó nuevos objetivos educativos, entre los cuales figuraban el desarrollo personal y social, la cohesión social y la identidad nacional colectiva. De hecho, con la publicación de la Ley de Bases del Sistema Educativo portugués, en octubre de 1986, se definieron los principios de la democratización de la enseñanza, y su 46.º artículo proponía que la organización curricular debería estar pautada por el equilibrio armonioso de los distintos componentes de la formación del alumno, centrando la inversión en el desarrollo cognitivo, pero también en su desarrollo afectivo y social. En 1989, el Ministerio de Educación portugués defendió la diseminación de la educación social y emocional por el currículo con la creación de una asignatura no curricular para el desarrollo de proyectos, Área de Projeto (Área de proyecto), la instrucción específica de una hora a la semana de *Desenvolvimento Pessoal e Social* (Desarrollo personal y social), como alternativa a la asignatura de instrucción de *Religião Moral e Católica* (Religión moral y católica), y el desarrollo de actividades extracurriculares (Campos y Menezes, 1996, en Faria, 2011). No obstante, a lo largo de la década de los 90 solo se aprobó un programa de *Desarrollo personal y social* para el 3.º ciclo de enseñanza primaria (7.º, 8.º y 9.º cursos, correspondientes a 1.º, 2.º y 3.º de la ESO en el sistema educativo español).

Solo con el Decreto-Ley portugués 6/2001, de 18 de enero, que promovió una reorganización curricular de la enseñanza obligatoria, se definió formalmente un área disciplinar de *Desarrollo personal y social*. Este área abarcaba toda la enseñanza básica e integraba: *Formação Cívica*, Área de Projeto y *Estudo Acom-*

panhado [Formación cívica, Área de proyecto y Estudio Acompañado] (Menezes, 2007, en Faria 2011). La enseñanza secundaria, a su vez, vio su organización y gestión curricular modificada con el Decreto-Ley portugués 74/2004, de 26 de marzo, por el que se introdujo la asignatura de Área de proyecto, que se vislumbraba como un área de «integración de saberes y competencias adquiridas a lo largo del curso, en torno al desarrollo de metodologías de estudio, investigación y trabajo en grupo».

Sin embargo, en 2011, el Decreto-Ley portugués 50/2011, de 8 de abril, propuso la eliminación de la asignatura de Área de proyecto del currículo de la enseñanza secundaria portuguesa. Justificaba una menor carga horaria para los alumnos en los últimos años de formación y la posibilidad de que el desarrollo de estos contenidos pudiera trabajarse de forma transversal en el currículo. Con el objetivo de reforzar la formación de educación para la ciudadanía, salud y sexualidad, el mismo decreto definía la puesta en funcionamiento de la asignatura de *Formación cívica* para los alumnos del 10.º curso de la enseñanza secundaria (correspondiente a 4.º de la ESO en el sistema educativo español).

En 2011, se propuso una nueva revisión de la estructura curricular de la enseñanza primaria y secundaria, especificada en el Decreto-Ley portugués n.º 139/2012, de 5 de julio, que excluyó la asignatura de *Formación cívica* en el 2.º y 3.º ciclos de la enseñanza primaria y en el 10.º curso de la enseñanza secundaria. El Ministerio de Educación y Ciencia portugués consideró pertinente reducir la dispersión curricular y conseguir la «centralización del currículo en conocimientos fundamentales [...] mediante el refuerzo del aprendizaje en las asignaturas esenciales». De acuerdo con los principios orientadores, se observó un «refuerzo del carácter transversal de educación para la ciudadanía» pero no la necesidad de definirla como una asignatura autónoma.

Modificaciones en las políticas sobre educación social y emocional en Portugal: perspectiva de otras entidades del sector educativo y de los docentes portugueses

Perspectiva de entidades del sector educativo

El hecho de que la reforma curricular de 2012 haya reforzado la progresiva desinversión en las asignaturas de educación social y emocional, a través de la exclusión de la asignatura de Área de proyecto de la enseñanza secundaria y posterior exclusión de las asignaturas de *Formación cívica* en las enseñanzas primaria y secundaria, aliada a la ausencia de debate público sobre estas modificaciones y de la oportunidad para probar y efectivamente concretar el modelo pedagógico anterior (Ribeiro, Neves y Menezes, 2014), condujo a un periodo intensamente

marcado por manifestaciones de oposición por parte de las distintas entidades y representantes educativos.

Al ser una de las primeras entidades que emitió un dictamen sobre la revisión curricular de 2012, la *Federação Nacional de Educação* (Federación Nacional de Educación, FNE), una asociación sindical constituida por profesores y trabajadores del sector de la educación, consideró que en la reforma curricular no se consideraron intencionadamente competencias esenciales como «el pensamiento divergente, la creatividad, el sentido crítico, el espíritu emprendedor [...]» (FNE, 2012: 7), al igual que no existe una debida exploración de los proyectos personales de vida de los alumnos, condición que la escuela debería asegurar a lo largo de su trayectoria escolar. En este sentido, la FNE se manifestó en contra de la eliminación de *Formación cívica* del currículo, asignatura que consideraban de extrema «pertinencia a lo largo de la trayectoria académica y de vida de los alumnos, [...] particularmente en áreas tan significativas como el autoconocimiento, el desarrollo vocacional, el sentido crítico y el pensamiento divergente» (FNE, 2012: 11).

Por su parte, la *Federação Nacional dos Professores* (Federación Nacional de Profesores), FENPROF, una federación sindical de profesores portugueses, consideró, en una declaración a los medios de comunicación, que la reforma curricular propuesta permitía «una clara desvalorización de las áreas de formación cívica de los jóvenes» y destacó el claro perjuicio de estas asignaturas para el refuerzo de la carga horaria en asignaturas curriculares (FENPROF, 2011: 1).

Además, en el dictamen n.º 2/2012, de 7 de marzo, publicado en el Diario de la República Portuguesa, el *Conselho Nacional da Educação* (Consejo Nacional de Educación), CNE, un órgano independiente con funciones consultivas que colabora con el Ministerio de Educación y Ciencia portugués, destacó la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y justificó que existen los llamados «aprendizajes de vida» «indispensables para sobrevivir en un mundo complejo y en acelerado cambio [...] que difícilmente encuentran espacio en la tradicional división de los currículos solo en asignaturas» (CNE, 2012: 8443). El CNE aseguró que, en futuros currículos, existe la necesidad de un tiempo lectivo para el desarrollo de la asignatura de *Formación cívica*.

A 30 de enero de 2012, el *Movimento Escola Pública* (Movimiento Escuela Pública), un movimiento de profesores y ciudadanos con el objetivo de defender la escuela pública portuguesa, se manifestó en contra de la exclusión de la asignatura de *Formación cívica*, y consideró muy negativo el retroceso en la promoción de las competencias que la escuela les proporciona a sus alumnos, destacando que «no es capaz de asimilar y reproducir la información transmitida, [pues] es necesario aprender a saber transformarla en conocimiento y capacidades» (MEP, 2012: 2).

Perspectiva de los docentes portugueses

En el marco de un estudio de investigación en el contexto académico portugués, se realizaron entrevistas con docentes que enseñaban o habían enseñado asignaturas de educación personal y social, con el objetivo de explorar su perspectiva sobre las políticas y prácticas educativas en este campo en Portugal (Costa y Faria, 2013). De modo global, los docentes entrevistados consideraron la exclusión de las asignaturas centradas en el desarrollo personal y social como comprometedor en el futuro desarrollo de los alumnos, y un claro retroceso en la política educativa que tiene como objetivo su formación global.

De hecho, los docentes hicieron un balance muy positivo de la introducción de asignaturas en el área de desarrollo personal, social y emocional, que constituyen una oportunidad real de formación global para el alumno. Consideraron las competencias emocionales y sociales como un valor añadido indiscutible en la formación global del alumno, entendidas como «una oportunidad para el desarrollo de la formación y el desarrollo personal y social». Estas competencias permitían un mayor equilibrio emocional y una mayor capacidad de resolución de problemas, así como comportamientos sociales más adecuados, y proporcionaban a los profesores la «oportunidad de ser más cercanos y promover un desarrollo más equilibrado del adolescente». Además, sentían por parte de los propios alumnos el reconocimiento de que una forma de trabajo no tradicional les dotaba de mayor madurez.

En realidad, la exclusión de asignaturas que habían estado en vigor durante tan poco tiempo constituyó, para los profesores entrevistados, «algo profundamente negativo: un retroceso» y el «fin de un ciclo». Apuntaron como principal dificultad surgida, tras la exclusión de las referidas asignaturas, la falta de tiempo para el desarrollo de estas competencias en el ámbito de la transversalidad del currículo, por ser ya tan exigente de por sí. Consideraron que las modificaciones curriculares propuestas resaltaban «una visión reductora de la educación», en la que la ciudadanía, la educación para la interculturalidad y la formación cívica habían sido relegadas a un plano subalterno de la educación (Costa y Faria, 2013).

Según el punto de vista de los docentes, en el futuro será muy difícil, o incluso imposible, dar continuidad a la educación social y emocional por falta de un tiempo propio para hacerlo, y se pone «en entredicho la continuidad y el enfoque formal del desarrollo personal y social». Sin embargo, como forma de combatir los efectos negativos de las modificaciones efectuadas, los docentes consideraron importante continuar asegurando la formación en este área, siempre que fuera posible, a través de la transdisciplinariedad del currículo, así como a través de la valorización de este tipo de formación en el proyecto educativo de cada centro, en el marco de un plan anual de actividades diversificado e integrado (Costa y Faria, 2013).

Actualidad de la educación social y emocional en la escuela portuguesa

El Decreto-Ley portugués 139/2012, de 5 de julio, ha sido muy importante en el currículo actual portugués y se ha constituido como un punto crucial en la estrategia pedagógica que había sido definida hasta el momento (exclusión de las asignaturas de Área proyecto y de *Formación cívica* en el 10.º curso de escolaridad). A pesar de las numerosas manifestaciones de oposición que se hicieron oír, tuvieron lugar nuevas modificaciones referentes al desarrollo personal y social de los niños y jóvenes con la 1.ª modificación del Decreto-Ley portugués 139/2012. Así, el Decreto-Ley portugués 91/2013, de 10 de julio, proponía que se eliminaran del currículo del primer ciclo de la enseñanza primaria las áreas no disciplinarias (Área de proyecto, Estudio acompañado y Educación para la ciudadanía), y que simultáneamente se introdujera *Apoyo al estudio*¹ y *Oferta complementaria*². Además, entre otras modificaciones, se suprimirían dos horas y media del tiempo destinado a las actividades de enriquecimiento curricular³.

Lima (2011) se refirió a esta tendencia de reducción lectiva como economicismo educativo, que marca el discurso ideológico actual y trae como consecuencia una reducción del tiempo lectivo de las asignaturas menos valoradas; las asignaturas artísticas o sociales son las más penalizadas.

El CNE, mediante el dictamen de 4/2013, se opuso otra vez a las nuevas modificaciones curriculares e indicó que continuaban pertinentes las recomendaciones de su anterior dictamen (n.º 2/2012); en particular, consideró que no se comprendía y era cuestionable el motivo para la eliminación de las asignaturas de Área de proyecto y *Educación para la ciudadanía*, en el marco de la «calidad de los aprendizajes y para la promoción de la formación integral de los niños». La introducción de *Oferta complementaria* no surgió como un sustituto equiparable, dado que en su esencia pretendía abarcar una serie de dominios bastante

- 1 *Apoyo al estudio*: «En el 1.º ciclo, *Apoyo al estudio* es de asistencia obligatoria y tiene como objetivo apoyar a los alumnos en la creación de métodos de estudio y trabajo, centrado en el refuerzo del apoyo en las asignaturas de *Lengua portuguesa* y de *Matemáticas*» (Portugal, Decreto-Ley 91/2013: 4014).
- 2 *Oferta complementaria*: «Desarrollo de actividades en coordinación, mediante la integración de acciones que promuevan, de forma transversal, la educación para la ciudadanía y las componentes de trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación» (Portugal, Decreto-Ley 91/2013: 4015).
- 3 Actividades de enriquecimiento curricular: «actividades de carácter facultativo y de naturaleza eminentemente lúdica, formativa y cultural que incidan, concretamente, en los dominios deportivo, artístico, científico y tecnológico, de conexión de la escuela con el medio, de solidaridad y voluntariado, y de la dimensión europea en educación (Portugal, Decreto ministerial n.º 644-A/2015: 24284-9).

heterogéneos, «desde el aprendizaje de la lengua inglesa [...] a la educación para la ciudadanía y otras componentes de trabajo como las tecnologías de la información y comunicación, en una carga horaria semanal de una hora» (CNE 2012: 21921).

A tenor de lo expuesto, el CNE recomendó, en aquel entonces, la necesidad de priorizar la estabilidad de las políticas educativas y el aumento de la carga horaria atribuida a la oferta complementaria del primer ciclo, para que pudieran concretarse los aprendizajes de áreas transversales o específicas y el mantenimiento de más horas de actividades extracurriculares para garantizar el acceso de todos los alumnos a una formación más amplia.

De hecho, con estas modificaciones, y hasta el presente, la escuela ha pasado a disponer del área de *Oferta complementaria* en la matriz curricular, con asistencia obligatoria para los alumnos, para la promoción integral de estos en áreas tales como ciudadanía, artística, cultural, científica u otras. No obstante, queda a criterio de cada agrupación escolar definir cuáles son los temas que hay que abordar, y las estrategias y metodologías que hay que adoptar para la promoción del desarrollo global e integrado de los alumnos.

Conclusión

Las críticas desde las distintas esferas de la sociedad no han sido suficientes para modificar el curso de desinversión en las asignaturas de educación social y emocional, que continúa visible en las opciones curriculares adoptadas.

Datos recientes alertan acerca de una subida de las tasas de repetición escolar (CNE, 2015), al contrario de lo que se esperaría tras la inversión en la formación de los alumnos en asignaturas como *Matemáticas* y *Lengua portuguesa*, y tras la reducción de la dispersión curricular. Para solucionar estos resultados menos positivos, es posible que surjan nuevas modificaciones curriculares en el sistema educativo portugués.

Ahora bien, varios países han desarrollado intervenciones e investigaciones longitudinales con el objetivo de evaluar el impacto del desarrollo de competencias sociales y emocionales de los alumnos, con resultados prometedores a nivel de desarrollo académico, adaptación y del bienestar de los alumnos (Brackett, Rivers y Salovey, 2011; Cabello, Castillo-Gualda, Rueda y Fernández-Berrocal, 2016; Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2013; Ruiz-Aranda *et al.*, 2012). En este sentido, la escuela portuguesa podría beneficiarse con la puesta en marcha de intervenciones rigurosas y concertadas, apoyadas en modelos teóricos, coherentes con las prácticas, para evaluar el impacto de la educación social y emocional en el contexto académico portugués.

Sabiendo que el sistema educativo portugués, en últimos años, ha desvalorizado la educación social y emocional, reduciendo así los posibles efectos de una formación del alumno más amplia y holística, se espera que el futuro pueda conducir a una redefinición de la visión estratégica sobre la educación de los ciudadanos, y al ajuste a la realidad en transformación y a las exigencias del siglo XXI, potenciando saberes y competencias que proporcionen al alumno una formación correcta a nivel personal y académico.

Referencias bibliográficas

- Brackett, M.A., Rivers, S.E. y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Cabello, R., Castillo-Gualda, R., Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes. Programa INTEMO +*. Madrid: Pirámide.
- Castillo, R., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-92.
- César, M. y Oliveira, I. (2005). The curriculum as a mediating tool for inclusive participation: A case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology of Education*, XX(1), 29-43.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Retirado em setembro 20, 2016 de http://indiana.edu/~pbisin/pdf/Safe_and_Sound.pdf.
- Conselho Nacional de Educação (2015). *Relatório Técnico «Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário»*. Retirado em Setembro 20, de 2016 em http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf.
- Costa, A. y Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4(XXXI), 407-424.
- Denham, S.A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitions, Brain, and Behavior*, 11, 1-48.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E. y Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.

- Faria, L. (2011). Social and emotional education in Portugal: Perspectives and prospects. En B. Heys (ed.), *Social and emotional education: an international analysis: Fundación Botín Report 2011*. Santander: Fundación Botín, 33-65.
- Federação Nacional de Educação (2012). *Parecer sobre a proposta-base de revisão da estrutura curricular*. Retirado em setembro 20, 2016 de http://www.fne.pt/upload/parecerFNE_RC.pdf.
- Federação Nacional dos Professores (2011). *Desvalorização de algumas disciplinas e concretização do que prevê o OE/2012*. Retirado em setembro 20, 2016 de <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=226&doc=6012>.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D.A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Gil-Olarte Márquez, P.G., Martín, R.P. y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L. y Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Learning First Alliance (2001). *Every child learning: Safe and supportive schools*. Retirado em setembro 20, 2016 de <http://www.learningfirst.org/sites/default/files/assets/LFASafeSupportiveSchoolsReport.pdf>.
- Lemerise, E.A. y Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, 21(38), 1-19.
- Lopes, P. y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning. Assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility. *The CEIC Review*, 10, 12-13.
- Machado, R. y César, M. (2012). Trabalho colaborativo e representações sociais: contributos para a promoção do sucesso escolar em matemática. *Interações*, 20, 98-140.
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Movimento Escola Pública (2012). *Vem aí o currículo "NÃO MEXAS AÍ"! Reflexão do MEP sobre a proposta de revisão curricular*. Retirado em Setembro 20, de 2016 em <http://pt.scribd.com/doc/79874911/proposta-mep-rc1>.
- Patto, M.H. (2000). *Mutações do cativoiro: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K. B. y Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Portugal, Ministério da Educação e Ciência: Decreto-Lei nº 139/2012. *Organização e gestão do currículo*. D.R. I Série (129), 5 de julho, 2012.

- Portugal, Ministério da Educação e Ciência: Decreto-Lei n.º 91/2013. *Alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho*. D.R. I Série (131), 10 de julho, 2013.
- Portugal, Ministério da Educação e Ciência: Parecer n.º 2/2012. *Parecer sobre Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário*. D.R. II Série (48), 7 de março, 2012.
- Portugal, Ministério da Educação e Ciência: Parecer n.º 4/2013. *Parecer sobre o "Projeto de decreto-lei que procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho"*. D.R. II Série (133), 12 de julho, 2013.
- Portugal, Ministério da Educação e Ciência: Portaria n.º 644-A/2015. *Atividades de enriquecimento curricular*. D.R. II Série (164), 24 de agosto, 2015.
- Portugal, Ministério da Educação: Decreto-Lei n.º 50/2011. *Objeto*. D.R. I Série (70), 8 de abril, 2011.
- Portugal, Ministério da Educação: Decreto-Lei n.º 6/2001. *Organização e gestão do currículo nacional*. D.R. I Série (15), 18 de janeiro, 2001.
- Portugal, Ministério da Educação: Decreto-Lei n.º 74/2004. *Organização e gestão do currículo*. D.R. I Série (73), 26 de março, 2004.
- Portugal, Ministério da Educação: *Lei de Bases do Sistema Educativo Português*: Lei n.º 46/86. D.R. I Série (273), 14 de outubro, 1986.
- Ribeiro, N., Neves, T. y Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: Contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo Sem Fronteiras*, 14(3), 12-31.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J.M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2012). Short and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462-467.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J. y Gravesteyn, C.M. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Song, L.J., Huang, G., Peng, K.Z., Law, K.S., Wong, C. y Chen, Z. (2010). The differential effect of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38, 137-143.
- Weare, K. (2015). *What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools? Advice for schools and framework document. Partnership for well-being and mental health in schools*. London: National Children's Bureau.
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P. y Walberg, H.J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. En Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. y Walberg, H.J. (eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press: 3-22.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. y Walberg, H.J. (2001). Social-emotional learning and school success: Maximizing children's potential by integrating thinking, feeling, behavior. *The CEIC Review*, 10, 1-3.