

Desafíos formativos y competenciales para el docente de FP



**Mc
Graw
Hill**

COORDINADORES:
Abraham Felpeto Guerrero
Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira

Desafíos formativos y competenciales para el docente de FP

Coordinadores

Abraham Felpeto Guerrero

Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira

Universidad de Santiago de Compostela



**Madrid • Milán • Londres • México D.F. • Sidney • Singapur • Taipéi • Shanghái
Seúl • Beijing • Hong Kong • Kuala Lumpur • Bangkok • Nueva York • Chicago
Dubuque • Los Ángeles • Columbus • Bogotá • Nueva Delhi • Toronto • Dubái**

DESAFÍOS FORMATIVOS Y COMPETENCIALES PARA EL DOCENTE DE FP

Coordinadores: Abraham Felpeto Guerrero, Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira

ISBN-13 (impreso) 978-84-486-4524-3

ISBN-10 (impreso) 84-486-4524-3

ISBN-13 (digital ePub) 978-84-486-4525-0

ISBN-13 (digital eBook) 978-84-486-4523-6

MHID 978-00085-05554

Depósito legal: M-28109-2024



Publicado por McGraw Hill

Edificio Oasis, 1.ª planta

Basauri, 17

28023 Aravaca (Madrid, España)

Tel. +34 91 1803000

www.mheducation.es

© 2025. Derechos exclusivos de McGraw Hill para manufactura y exportación de la obra impresa. Este libro no puede ser re-exportado desde el país al que sea vendido por McGraw Hill.

Los contenidos de este libro pueden ser descargados, reproducidos, difundidos e impresos con fines de estudio privado, investigación y docencia, o para su utilización en productos o servicios no comerciales, siempre que se reconozca adecuadamente a los autores como fuente y titulares de los derechos de propiedad intelectual, sin que ello implique en modo alguno que aprueban las opiniones, productos o servicios resultantes. En el caso de contenidos que indiquen expresamente que proceden de terceros, deberá dirigirse a la fuente original indicada para gestionar los permisos.

Coordinación editorial: Cristina Sánchez Sainz-Trápaga

Dirección General Sur de Europa: Gonzalo Lafuente Villamor

Diseño de cubierta: Mar Nieto Novoa

Diseño y maquetación de interiores: ESTUDIO C. B.

Impresión:

Impreso y encuadernado en ESPAÑA - Printed and bound in SPAIN

1234567890 - 24 25 26 27

Los nombres ficticios de compañías, productos, personas, personajes y/o datos que puedan haber sido aquí utilizados (en estudios de casos o ejemplos) no pretenden representar a ningún individuo, compañía, producto o situación de la realidad.

CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| Prólogo | xi |
| Sobre los autores | xvii |
| BLOQUE I. COMPETENCIAS | 1 |
| Capítulo I. Alfabetización digital a través de la inteligencia artificial. | |
| Nuevos tiempos y habilidades en FP | 3 |
| <i>María Concepción Fernández Munín</i> | |
| 1. Introducción | 3 |
| 2. Alfabetización informacional e Inteligencia artificial | 4 |
| 3. Datos, algoritmos, redes neuronales y más | 5 |
| 4. Alucinaciones y sesgos | 6 |
| 5. Información y desinformación | 7 |
| 6. Reglamentos y Marcos | 8 |
| Epílogo | 9 |
| Bibliografía | 9 |
| Capítulo 2. Competencias clave para el docente de FP | 11 |
| <i>Eduardo García Mosconi</i> | |
| 1. Competencias de los docentes de Formación Profesional | 12 |
| 2. Competencias Esenciales del Docente de FP | 13 |
| 2.1. Competencias didácticas | 13 |
| 2.2. Utilización de metodologías activas y colaborativas | 13 |
| 2.3. Integración de las TIC en la enseñanza | 13 |
| 2.4. Evaluación formativa y sumativa | 14 |
| 3. Competencias pedagógicas | 14 |
| 3.1. Atención a la diversidad del alumnado | 14 |
| 3.2. Tutoría y orientación académica | 14 |
| 3.3. Fomento del aprendizaje autónomo | 15 |
| 3.4. Creación de un clima de aula favorable | 15 |
| 4. Competencias profesionales | 15 |
| 4.1. Dominio de los contenidos disciplinares | 15 |
| 4.2. Conocimiento del mercado laboral y las necesidades de las empresas | 16 |
| 4.3. Capacidad para establecer relaciones con el entorno profesional | 16 |

| | |
|---|----|
| 5. Competencias personales y sociales | 16 |
| 5.1. Comunicación efectiva | 16 |
| 5.2. Trabajo en equipo | 16 |
| 5.3. Flexibilidad y adaptación al cambio | 17 |
| 5.4. Motivación y compromiso con la profesión | 17 |
| 6. Desarrollo de las Competencias Docentes en FP | 17 |
| 6.1. Formación inicial: análisis de los planes de estudio y programas de formación de profesores de FP | 17 |
| 6.2. Formación continua: importancia de la actualización | 18 |
| 6.3. Mentoría y acompañamiento | 18 |
| 6.4. Comunidades de práctica: intercambio de experiencias y aprendizaje colaborativo | 18 |
| 7. Desafíos y Tendencias en la Formación de Profesores de FP en España | 18 |
| Conclusiones | 20 |
| Bibliografía | 20 |
| Capítulo 3. Competencias socioemocionales en el aula de formación profesional | 23 |
| <i>Milena Villar Varela y María José Méndez-Lois</i> | |
| 1. Competencias en formación profesional | 23 |
| 2. Competencias socioemocionales en Formación Profesional | 24 |
| 3. Trabajo socioemocional en el aula de formación profesional | 27 |
| 4. Propuesta de trabajo | 28 |
| Bibliografía | 29 |
| Capítulo 4. La competencia digital docente del profesorado de FP. Una mirada a la situación en Galicia | 31 |
| <i>Eva M. Barreira-Cerqueiras y Lorena Casal Otero</i> | |
| 1. Introducción | 31 |
| 2. Las competencias profesionales docentes | 32 |
| 2.1. Los marcos de competencias profesionales docentes | 33 |
| 3. La competencia digital docente (CDD) y su Marco de Referencia | 34 |
| 3.1. La competencia digital en el profesorado de Formación Profesional en Galicia | 35 |
| 3.2. El proceso de acreditación de la competencia digital docente | 35 |
| 4. Conclusiones | 36 |
| Bibliografía | 37 |

| | |
|---|----|
| Capítulo 5. La Mentoría Dual® como estrategia para el desarrollo de competencias en la Formación Profesional | 39 |
| <i>María-Luisa Rodicio-García</i> | |
| 1. De dónde partimos | 39 |
| 2. El «acompañamiento» como estrategia | 40 |
| 3. La Mentoría Dual (MD) | 41 |
| 3.1. Conceptualización de la Mentoría Dual | 41 |
| 3.2. Figuras implicadas en la Mentoría Dual | 43 |
| 3.3. Funcionamiento de la Mentoría Dual | 44 |
| 3.4. Fases | 44 |
| 4. Aplicación de la Mentoría Dual a la FP dual | 45 |
| 4.1. Figuras implicadas | 45 |
| Epílogo | 48 |
| Bibliografía | 48 |
| | |
| Capítulo 6. Profesorado de Formación Profesional: acceso a la profesión docente y evaluación del profesorado | 51 |
| <i>María del Mar Sanjuán Roca y Milena Villar Varela</i> | |
| 1. Profesorado y evaluación docente | 51 |
| 2. Acceso a la docencia en Formación Profesional | 52 |
| 2.1. Requisitos generales de titulación y formación para el acceso a los cuerpos docentes de FP | 54 |
| 2.2. Perfiles colaboradores | 55 |
| 3. Propuesta de trabajo | 57 |
| Bibliografía | 58 |
| | |
| Capítulo 7. Retos competenciales del profesorado: las funciones del docente | 61 |
| <i>Julia María Crespo Comesaña, María del Mar Lorenzo Moledo y Jesús García Álvarez</i> | |
| 1. Introducción | 61 |
| 2. Las funciones del profesorado en la normativa y el modelo de competencias de la Xunta de Galicia | 62 |
| 3. Las funciones del profesorado como expresión de sus competencias | 63 |
| 3.1. Participación, colaboración | 63 |
| 3.2. Programación y enseñanza de sus asignaturas | 64 |
| 3.3. Evaluación del aprendizaje | 65 |
| 3.4. Apoyo en el proceso educativo y orientación profesional del alumnado | 66 |

| | |
|--|-----------|
| 3.5. Coordinación de actividades docentes | 66 |
| 3.6. Contribución a un clima de respeto y tolerancia | 67 |
| 3.7. Comunicación con las familias | 67 |
| 3.8. Investigación, experimentación y mejora continua | 68 |
| 4. Desafíos profesionales y formación continua | 69 |
| Bibliografía | 69 |
| BLOQUE II. DESAFÍOS | 71 |
| Capítulo 8. ¿Cómo aprendemos a enseñar en la diversidad? Desafíos formativos para docentes de Formación Profesional | 73 |
| <i>Raquel González Hernández y Elisa Trujillo-González</i> | |
| 1. Comprendiendo la diversidad: una mirada inclusiva desde el ámbito educativo | 74 |
| 2. Atención a la diversidad en el ámbito de la FP | 74 |
| 3. Los desafíos a los que se enfrenta la respuesta educativa en el ámbito de la FP ante la diversidad | 75 |
| 4. Propuestas prácticas para favorecer la atención a la diversidad en la FP | 76 |
| Epílogo | 78 |
| Bibliografía | 79 |
| Capítulo 9. El Aprendizaje-Servicio (ApS) en la formación profesional | 81 |
| <i>María Julia Diz López y María del Carmen Gómez Gómez</i> | |
| 1. En qué consiste el Aprendizaje-Servicio (ApS) | 81 |
| 2. Servicios y acciones que se pueden implementar | 83 |
| 2.1. Tipología de servicios en programas de ApS juveniles | 83 |
| 2.2. Modalidad de acciones | 83 |
| 3. Pautas para el Diseño de un Proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) con Jóvenes | 84 |
| 3.1. Diagnóstico y elección del servicio | 84 |
| 3.2. Planificación pedagógica | 84 |
| 3.3. Colaboración con entidades sociales | 85 |
| 3.4. Implementación y ejecución | 85 |
| 3.5. Evaluación y reflexión final | 85 |
| 4. Proyectos de ApS desarrollados en el ámbito de la Formación Profesional | 86 |
| Epílogo | 88 |
| Bibliografía | 89 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 10. Formación continua para el desarrollo de la expresión musical en el módulo <i>Expresión y Comunicación</i> de la especialidad docente <i>Servicios a la Comunidad</i> | 91 |
| <i>Lucía Casal-de-la-Fuente, Isabel Romero Tabeayo, Francisco César Rosa-Napal y Xesús Ferreiro-Núñez</i> | |
| 1. Introducción | 92 |
| 1.1. El conocimiento profesional docente de la especialidad <i>Servicios a la Comunidad</i> : aproximación al concepto y perfil de ingreso a la docencia | 92 |
| 1.2. El módulo <i>Expresión y Comunicación</i> del Ciclo Superior de Formación Profesional en Educación Infantil | 93 |
| 1.3. Fundamentación de la Didáctica de la Expresión Musical en el ciclo 0-3 y oportunidades de formación docente continua | 94 |
| 2. Método | 95 |
| 3. Resultados | 96 |
| 4. Conclusiones | 98 |
| Agradecimientos | 99 |
| Referencias | 100 |
| | |
| Capítulo 11. Formación para el ejercicio de la profesión docente en Formación Profesional. Un desafío permanente | 101 |
| <i>Xesús Ferreiro-Núñez y M^a Nieves López López</i> | |
| 1. La formación para la docencia en formación profesional | 101 |
| 2. La profesión docente: lo disciplinar y lo psicopedagógico | 102 |
| 2.1. Habilidades sociales y de comunicación. Un aprendizaje continuo | 104 |
| 3. Desafío presente y futuro para el profesorado: la formación dual | 105 |
| Epílogo | 107 |
| Bibliografía | 108 |
| | |
| Capítulo 12. Industria 4.0 e interacción humano-máquina como retos en la Formación Profesional | 109 |
| <i>Fátima María García Doval</i> | |
| 1. Nosotros y las máquinas: una interacción compleja | 110 |
| 1.1. Voces inteligentes | 110 |
| 1.2. Un lenguaje natural para dominarlas a todas | 111 |
| 1.3. <i>Primum non nocere</i> | 111 |

| | |
|-------------------------------|-----|
| 2. La Industria 4.0 | 112 |
| 3. Algunas conclusiones | 115 |
| Epílogo | 115 |
| Bibliografía | 116 |

Capítulo 13. La acción tutorial en Formación Profesional básica como instrumento de cambio social 117

María José Méndez Lois, Milena Villar Varela y Laura García Docampo

| | |
|--|-----|
| 1. Acción tutorial en formación profesional básica | 117 |
| 1.1. Funciones generales de la tutoría | 119 |
| 1.2. Funciones del tutor/a en la FCT | 119 |
| 2. Plan de acción tutorial | 119 |
| 3. De qué se ocupa y a quién se destina la acción tutorial | 121 |
| 3.1. Contenidos de la intervención tutorial | 121 |
| 3.2. Tipologías de actividades de la intervención tutorial | 121 |
| 4. Propuesta de trabajo | 123 |
| Bibliografía | 123 |

Capítulo 14. La investigación sobre el profesorado de formación profesional: un análisis bibliométrico en Scopus 125

Pablo Rial-González, Olaya Santamaría-Queiruga y M-Carmen Sarceda-Gorgoso 125

| | |
|--|-----|
| 1. Introducción | 125 |
| 2. Método | 127 |
| 2.1. Identificación de fuentes | 128 |
| 2.2. Análisis de datos | 128 |
| 3. Resultados | 129 |
| 3.1. Evolución de producción de documentos | 129 |
| 3.2. Producción | 129 |
| 3.3. Tipo de documento | 130 |
| 3.4. Idioma del documento | 130 |
| 3.5. Producción por área | 131 |
| 3.6. Mapa de red de palabras clave | 132 |
| 4. Conclusiones | 132 |
| Bibliografía | 133 |

CAPÍTULO 3

Competencias socioemocionales en el aula de formación profesional

Milena Villar Varela y María José Méndez-Lois

Como sociedad, somos una organización compleja y tenemos unas necesidades. Esas necesidades tienen aspectos sociales, económicos, demográficos y políticos, entre otros, que hacen necesaria la existencia de profesionales para atender las demandas que se presentan. Así, por ejemplo, para que podamos circular con nuestros vehículos por las calles se requieren técnicos/as de automóvil o para que podamos poner en nuestra mesa pan y bollería en el desayuno se requieren panaderos/as y panificadores/as que cada día desarrollen su labor. En función de esas necesidades, se crean y modifican las familias y los ciclos formativos que se ofertan en nuestro país. Esto hace que la ciudadanía aprenda un oficio que requiere mano de obra cualificada. Y así, las dos partes ganan: la ciudadanía tiene trabajo y la empresa puede contratar y ofrecer servicios. En consecuencia, la sociedad queda servida. Por eso es importante estar en constante modernización, siguiendo el ritmo del progreso natural de las sociedades.

Las sociedades modernas demandan profesionales equipados/as con una amplia variedad de competencias y es en la formación profesional donde, a través de esas competencias, se desarrolla el perfil profesional del alumnado, es decir, se le prepara para llevar a cabo las actividades propias del sector en el que ha elegido formarse.

En este capítulo hablaremos de:

- Las competencias en formación profesional.
- Las competencias socioemocionales en formación profesional.
- El trabajo socioemocional en el aula de formación profesional.

1. COMPETENCIAS EN FORMACIÓN PROFESIONAL

En Formación Profesional se deben trabajar las competencias técnicas pero también se deben poner en valor las competencias transversales que son generalizables y más operativas a la hora de su transferibilidad y son muy demandadas en la actualidad aunque,

generalmente, no se forman de manera exhaustiva en el ámbito educativo. En la actual Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (Jefatura del Estado, 2022) a las primeras se las denomina competencias profesionales entendidas como el conjunto de conocimientos y destrezas que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo, y a las segundas se las denomina básicas pues se consideran necesarias para la realización y desarrollo personal, para participar activamente en la sociedad o para mejorar la empleabilidad. Es necesario también dejar constancia de que poseer o carecer de unas competencias u otras, no quiere decir que una persona no desempeñe su trabajo de forma eficaz, sino que quien adquiera esas competencias reforzará su profesionalidad, puesto que con menor tiempo y recursos, su rendimiento será igual o superior (Romero-Rodríguez y Gijón-Puerta, 2016).

Entre las competencias básicas o transversales en la actualidad destacan, cada vez más, aquellas que no se circunscriben exclusivamente a las tareas inherentes a cada puesto de trabajo, sino que se refieren a la forma de trabajar, la actitud hacia el trabajo, la actitud hacia las demás personas, la cualidad y calidad de las relaciones humanas, la flexibilidad o la capacidad de adaptación. Más allá del saber o del saber hacer, se exige querer hacer, saber ser y saber estar, considerando aspectos axiológicos implícitos en la forma de percibir y vivir con los otros en un contexto social.

En 2016, Romero-Rodríguez y Gijón-Puerta han confrontado tres listados de competencias transversales para establecer un listado único que centrándose en cinco dimensiones recoge las siguientes competencias: intrapersonal (autocontrol y establecimiento emocional, confianza y seguridad en sí mismo/a, resistencia a la adversidad), interpersonal (comunicación, establecimiento de relaciones, negociación, influencia, trabajo en equipo) desarrollo de tareas (conocimientos técnicos/profesionales, iniciativa, orientación a resultados, capacidad de análisis, toma de decisiones, innovación y creatividad, toma de decisiones), entorno (conocimiento de la empresa, visión y anticipación, orientación al cliente, apertura e identificación con la empresa) y gerencial (dirección, liderazgo, planificación y organización, desarrollo de las demás personas y atención al orden, calidad y perfección). Posteriormente Hinojo, Lucena, Aznar Díaz y Romero Rodríguez (2020) han sometido a juicio de personas expertas este listado obteniendo un acuerdo casi unánime en que todas ellas están relacionadas con la productividad y, por tanto, son relevantes tanto para la empresa como para el crecimiento personal y profesional de las personas empleadas. De hecho, se ha demostrado que este tipo de competencias socioemocionales facilitan la inserción laboral del alumnado y, en general, puede considerarse que potencian la empleabilidad.

2. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN FORMACIÓN PROFESIONAL

La Ley Orgánica 3/2022 de Formación Profesional (Jefatura del Estado, 2022) define las competencias socioemocionales como «aquellas que son consideradas necesarias para la realización y desarrollo personal, para participar activamente en la sociedad o mejorar

la empleabilidad cuyo desarrollo se realiza por múltiples vías, y queda incorporado en cualquier oferta de formación profesional en tanto que promueve el desarrollo integral de la persona» y establece como obligación su análisis y aprendizaje.

En las organizaciones, las competencias socioemocionales, junto con las cognitivas, se estiman cada vez más relevantes para lograr elevadas cotas de desempeño y desarrollo profesional (Betanzos *et al.*, 2022). El desarrollo de tales competencias socioemocionales juega un papel importante para reforzar el éxito individual en un contexto organizacional. La necesidad de este tipo de competencias abarca un amplio abanico de tareas que van desde el trabajo en equipo, la dirección de grupos, la tolerancia al estrés laboral, la resolución de conflictos, la planificación de la carrera profesional, la capacidad negociadora, la motivación hacia el trabajo o el afrontamiento de situaciones críticas. Pero, además del éxito individual, también es necesario trabajar en equipo, cooperar, coordinarse con otras personas, etc. Es decir, poner en práctica competencias socioemocionales que faciliten y optimicen tanto el trabajo conjunto como la calidad de las relaciones.

Las emociones y, por lo tanto, las estrategias emocionales, se pueden enseñar y aprender. Si preguntásemos a cualquier persona si le enseñaron en el ámbito educativo técnicas de autocontrol, a relacionarse con las demás personas, a resolver conflictos, etc., la respuesta sería probablemente negativa. La realidad es que el intercambio de emociones, la comunicación emocional con uno/a mismo/a y con los/as demás, o sencillamente experimentar diversas emociones como la ira, la frustración o la alegría nos ocurren a diario y, por tanto, es esencial promover el desarrollo integral de la persona, en la dimensión emocional (Peribáñez, 2016).

La importancia de tener una educación emocional que nos permita ser conscientes de lo que sentimos propicia convertirnos en nuestros/as propios/as observadores/as para ir analizando, descubriendo y, por lo tanto, controlando aquello que nos mueve a actuar, así como tener cada vez mayor control de nuestras respuestas. Promover el desarrollo de los aprendizajes básicos para la vida desde el proceso educativo de niños/as, adolescentes y jóvenes permite una concepción inclusiva en la formación de una personalidad preparada para la vida en equilibrio emocional.

La educación emocional es, según Bisquerra (2009, p. 158), «un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social».

La educación emocional propone un conocimiento de las propias emociones, en concreto, un ahondamiento en el autoconocimiento; en el conocimiento de las emociones de los/as demás para poder llegar a la comprensión empática; la regulación de las propias emociones (ira, miedo, ansiedad, tristeza, depresión, etc.) como forma de relacionarse mejor con uno/a mismo/a y con otras personas; las competencias socioemocionales que faciliten una mejor convivencia; la autoeficacia emocional que permita generar las emociones que uno/a desea y, como consecuencia de todo ello, contribuir al bienestar personal y social.

Una temática que preocupa sobre el alumnado de formación profesional y de otros niveles educativos, en la actualidad, es la diversidad entendida como un concepto amplio que incluye una gran variedad de posibilidades: diversidad de género, edad, estilos de aprendizaje, diferencias intelectuales, dificultades de aprendizaje, situaciones de ambientes desfavorecidos, minorías étnicas y culturales, grupos de riesgo, minusvalías físicas, psíquicas y sensoriales, etc. Manifestaciones del analfabetismo emocional entre jóvenes en edad escolar son la depresión, los desórdenes alimentarios (bulimia, anorexia), los suicidios, la delincuencia, el incremento de las adicciones, la violencia y, de manera específica, como señala Álvarez (2020), la violencia escolar y las conductas de riesgo en niños/as y jóvenes. Todo ello tiene una incidencia social preocupante y supone elevados costes económicos y humanos de los que ninguna persona está exenta.

En este contexto, la educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación, o educación afectiva, se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de educar el afecto. Es decir, impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones. De cara al buen funcionamiento de una persona en sus encuentros potencialmente emocionales, ¿qué debe saber sobre las emociones? La respuesta implica un currículum de educación emocional.

En 2022, Millenaar, Roberti y Garino afirmaron que las habilidades interpersonales y sociales, la autoconfianza y el autoconocimiento, la motivación a innovar, la identificación con un proyecto laboral y la disposición al trabajo son los ejemplos de los saberes socioemocionales que se deben promover en los y las jóvenes en situación de vulnerabilidad. Estos aprendizajes son clave para la configuración de trayectorias educativo-laborales y de inclusión social. En relación con este último aspecto se debe considerar la importancia de la creación de instancias de acompañamiento y seguimiento de los y las jóvenes que promuevan relaciones socio-afectivas de proximidad y cercanía para preservar la continuidad pedagógica, al tiempo que ofrecen espacios de atención personalizada adaptados a los y las jóvenes que acompañan en sus necesidades y dificultades de inserción laboral.

En consecuencia, tal como señalan Reppeto *et al.* (2007), tanto los procesos de inserción como las diversas transiciones profesionales exigen la propuesta de programas de orientación, dirigidos al desarrollo de las competencias socioemocionales capaces de afrontar los efectos de la inestabilidad laboral, el desempleo, las exigencias de movilidad profesional, el complejo entramado de relaciones sociolaborales y la calidad de vida en el trabajo. La orientación e intervención mediante programas de competencias socio-emocionales mejorará no solo el proceso de aprendizaje y el éxito académico de estos alumnos y alumnas, sino que también favorecerá la integración escolar y social del alumnado y, con ello, ejercerá una función preventiva ante futuros «fracasos escolares» y otros factores de riesgo, como el absentismo, el abandono escolar o la violencia (*bullying*).

3. TRABAJO SOCIOEMOCIONAL EN EL AULA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

En consecuencia, un aula de Formación Profesional emocionalmente inteligente es un espacio comprometido con la sociedad, educando alumnado emocional y socialmente competente y dando respuesta al modelo de profesional que las empresas y organizaciones de hoy solicitan y necesitan (Torroella, 2002). Los niveles de competencia emocional en las aulas de Formación Profesional actuales muestran una elevada y observable falta de alfabetización emocional que desemboca en comportamientos desadaptativos (Llado *et al.*, 2023) como, por ejemplo, el consumo de sustancias nocivas, la incapacidad de mantener/comportarse en el trabajo, violencia de género, acoso laboral, etc. Así mismo, debemos considerar la importancia del desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo y del éxito académico (Méndez-Lois *et al.*, 2019). Y también se observa la necesidad de la intervención socioemocional debido a los altos índices de fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, el abandono de los estudios o las dificultades en la relación con compañeros/as (escolar o profesional) que provoca déficits de madurez emocional y estados emocionales negativos.

A modo de ejemplo, Hervás (s.f.) destaca cinco elementos que se pueden contemplar en un aula con incidencia directa en el desarrollo de las competencias emocionales:

- La acogida en el aula: tanto el alumnado como el profesorado y las familias necesitan sentirse acogidos en el aula desde el inicio del curso.
- La participación: en el aula se debe mostrar una actitud de apertura a todas las iniciativas aumentando cada curso los espacios de participación.
- La escucha: los grandes pilares del desarrollo emocional son el diálogo y la escucha. Para llegar a una buena resolución de los conflictos cotidianos es necesaria una actitud de escucha permanente evitando que los problemas se escondan, se enquisten y de ese modo nunca sean resueltos.
- Facilitar la labor educativa: los agentes educativos del centro deben ser facilitadores de las interacciones biunívocas y recíprocas entre familias, alumnado y claustro.
- Funcionamiento efectivo: el centro debe generar modelos de convivencia y resolución de conflictos que creen un ambiente favorecedor para la gestión emocional en el aula.

Tres iniciativas que desarrollar en favor de la educación emocional podrían ser:

- Uso del lenguaje positivo: tras una reflexión sobre el lenguaje utilizado en clase por los y las jóvenes, proponer cambios hacia formas de comunicación respetuosa y afectiva.
- Uso de metodologías de grupos interactivos con el apoyo de personas voluntarias entre familiares, antiguo alumnado y vecinos/as para romper las dinámicas tradicionales del aula y dotar al alumnado de mayores referentes a la hora de aprender y gestionar sus relaciones.
- Interacciones de ayuda: aumentando las redes de apoyo, a través de alumnado ayudante, mediadores/as o mentores/as, de forma que se favorezca la gestión emocional del alumnado, limando las dificultades que surjan.

4. PROPUESTA DE TRABAJO

La propuesta de trabajo a desarrollar se denomina «Diario de competencias socioemocionales» y tiene como objetivo facilitar la reflexión individual sobre las competencias socioemocionales y su importancia, específicamente en el contexto de la Formación Profesional, promoviendo la toma de conciencia y la aplicación de estas habilidades en situaciones cotidianas.

Caso práctico 3.1.

Diario de competencias socioemocionales

El alumnado llevará a cabo un «Diario de competencias socioemocionales» durante una semana. Para ello, la persona docente explicará la actividad, previo trabajo teórico, destacando la relación entre competencias socioemocionales y el éxito profesional. Además, se proporcionará al alumnado una guía breve con ejemplos de competencias socioemocionales.

La actividad consiste en que, durante una semana, cada estudiante registre tres situaciones diarias en las que se haya enfrentado a emociones propias o de otras personas. Por cada situación, deberá reflexionar y responder a las siguientes preguntas: ¿Qué ocurrió? ¿Qué emociones experimenté y cómo las gestioné? ¿Qué competencias socioemocionales identifiqué? ¿Cómo podría haber manejado la situación de una manera más efectiva? ¿Qué aprendí de esta experiencia?

A posteriori, deberá reflexionar sobre la importancia de la educación emocional en la Formación Profesional, dedicando un apartado específico en el diario para responder a las siguientes preguntas: ¿Por qué crees que las competencias socioemocionales son importantes en la Formación Profesional? ¿Cómo puede la educación emocional influir en tu desempeño profesional? ¿Y en el desempeño académico del alumnado? ¿Qué beneficios crees que puede aportar la educación emocional en el ámbito laboral y en la convivencia con compañeros/as de trabajo? Describe un ejemplo de cómo una competencia socioemocional podría ayudarte a enfrentar un desafío profesional o personal.

Para finalizar la actividad, el alumnado concluirá reflexionando sobre sus aprendizajes y mencionando las competencias socioemocionales que considera necesario fortalecer, proponiendo, además, una acción concreta para mejorar en una competencia específica que identifiquen como clave en su trayectoria profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. Del enfoque regulatorio, al crecimiento personal y social. *Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Betanzos, N., Altamira, V., y Paz, F. (2022). Empleabilidad y competencias socioemocionales en estudiantes de Administración. *Psicología y Salud*, 32(2). <https://doi.org/10.25009/pys.v32i2.2756>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Hervás, J. C. (s.f.). Trabajar la educación emocional en un centro de secundaria. *Revista Debates*. (5). https://www.educa2.madrid.org/web/revistadebates/articulos_5/-/visor/trabajar-la-educacion-emocional-en-un-centro-de-secundaria2
- Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I., y Romero Rodríguez, J. M. (2020). Factor humano en la productividad empresarial: un enfoque desde el análisis de las competencias transversales. *Innovar*, 30(76), 51-62. <https://doi.org/10.15446/innovar.v30n76.85194>
- Jefatura del Estado (2022). Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 78, del I de abril de 2022.
- Llado, D. M., Espinosa, J. H., y Leal, F. (2023). Alfabetización emocional. Una estrategia para la inclusión y permanencia escolar. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* (3). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i3.3631>
- Méndez-Lois, M. J., Permy Martínez, A., y Villar Varela, M. (2019). ¿Son las emociones un ingrediente del éxito educativo? En M. A. Santos, A. Valle y M. M. Lorenzo (eds.) *Éxito educativo. Claves de construcción y desarrollo* (105-125). Tirant Humanidades.
- Millenaar, V., Roberti, E., y Garino, D. (2022). Las emociones en la escuela secundaria: entre la formación para el trabajo, la inclusión social y la innovación educativa. *Espacio Blanco, Serie Indagaciones [online]*, 32(2), 97-110. <https://bit.ly/4emnicE>
- Peribáñez, M. (2016). Educación emocional 3.0. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords). *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (140-155). Ediciones Universidad San Jorge.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. J., y Uribari, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(11), 159-178. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i11.1232>
- Romero Rodríguez, J. M., y Gijón Puerta, J. (2016). Redefinición de competencias vinculadas a la productividad. *Revista Internacional De Formação De Professores*, 1(3), 163-174. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1422>
- Torroella, G. (2002). *Aprender a vivir*. Pueblo y Educación.