



Trabajo fin de Máster en Procesos de Formación

La formación emocional del docente: presencia de las competencias emocionales en los planes de estudio europeos

Emotional teacher education: the presence of emotional competences in European curricula

Autora

María Pardo Fernández

Director

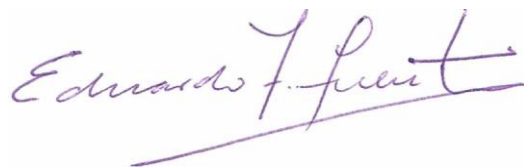
Eduardo José Fuentes Abeledo

Julio 2021

Hoja de autorización

Trabajo de fin de máster presentado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela por María Pardo Fernández como requisito para obtener su título de Máster Oficial en Procesos de Formación y que cuenta con la autorización y dirección de Eduardo José Fuentes Abeledo, para su presentación y defensa.

Santiago de Compostela, 28 de Junio de 2021.

A handwritten signature in purple ink that reads "Eduardo J. Fuentes". The signature is written in a cursive style with a long horizontal stroke at the bottom.

RESUMEN

En el siglo XXI, el docente ha de desempeñar un amplio abanico de funciones y tareas y, en consecuencia, se requiere para ello una formación adecuada, completa y exigente. En el nuevo panorama, la formación, y en particular el desarrollo de la competencia emocional, constituyen factores clave para que los docentes puedan afrontar los retos formativos en un mundo de cambios acelerados. En este trabajo se presenta un análisis documental descriptivo e interpretativo de varios planes de estudios de formación inicial docente pertenecientes a diferentes universidades de Europa, comparándolos con los planes actuales en España, centrándose en la atención prestada al desarrollo de la competencia emocional. Los resultados muestran la diversidad conceptual y metodológica de los diferentes planes.

Palabras clave: formación docente; competencia emocional; educación emocional; desarrollo integral; práctica educativa

ABSTRACT

In the 21st century, teachers have a wide range of roles and tasks to perform and, consequently, adequate, comprehensive and demanding training is required. In this new scenario, training, and in particular the development of emotional competence, are key factors for teachers to be able to face the challenges of training in a world of accelerated change. This paper presents a descriptive and interpretative documentary analysis of several initial teacher training curricula from different universities in Europe, comparing them with the current curricula in Spain, focusing on the attention paid to the development of emotional competence. The results show the conceptual and methodological diversity of the different curricula.

Key Words: teacher education, emotional competence, emotional education, integral development, educational practice

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	9
MARCO TEÓRICO.....	11
1.- La emoción de educar en el siglo XXI.....	11
1.1 Los nuevos retos de la educación.....	11
1.2 El profesor del siglo XXI.....	13
2.- Un docente competente.....	15
2.1 El docente como profesional.....	15
2.2 La esencia de las competencias: delimitación, elementos y clases.....	17
3.- El estudio de las emociones.....	20
3.1 El matrimonio entre razón y corazón: origen de la inteligencia emocional...	20
3.2 Las características de la competencia emocional.....	23
4. Emoción y docencia.....	26
4.1 La competencia emocional en las aulas.....	26
4.2 La competencia emocional en la formación inicial del profesorado.....	28
5.- Una breve recapitulación.....	30
METODOLOGÍA.....	31
1.- Objetivos.....	31
1.1 Objetivo de la investigación.....	31
1.2 Objetivos específicos.....	31
2.- Metodología e instrumentos de análisis.....	31
2.1 Documentos de análisis.....	32
2.2 Instrumentos de análisis.....	34
3.- Muestra.....	35
RESULTADOS.....	37
1.- Documentos de control.....	37
1.1 Orden ECI/3857/2007.....	37
1.2 Plan de Estudios de la Universidad de Barcelona.....	39
2.- Análisis de los diferentes planes de estudio europeos.....	42
2.1 Universidad de Manchester.....	42
2.2 Universidad de Edimburgo.....	48
2.3 Universidad de Bologna.....	51

2.4 Universidad de Queen	54
2.5 Universidad de Dublín.....	56
2.6 Universidad de Viena	57
3.- Comparación de los resultados.....	59
CONCLUSIONES.....	62
Referencias	68

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1 Definiciones de competencia.....	18
Tabla 2 Componentes y subcomponentes de competencia.....	20
Tabla 3 Definiciones de competencia emocional	23
Tabla 4 Modelo de Mayer y Salovey	25
Tabla 5 Muestra final.....	36
Tabla 6 Competencias emocionales en la Orden ECI/3857/2007	37
Tabla 7 Competencias emocionales en el plan de estudios de la Universidad de Barcelona	39
Tabla 8 Competencias emocionales en el plan de estudios de la Universidad de Manchester.....	42
Tabla 9 Competencias emocionales en el plan de estudios de la Universidad de Edimburgo	48
Tabla 10 Competencias emocionales en el plan de estudios de la Universidad de Bologna	51
Tabla 11 Competencias emocionales en el plan de estudios de la Universidad de Queen.....	54
Tabla 12 Competencias emocionales en el plan de estudios de la Universidad de Viena	57
Tabla 13 Frecuencia de aparición de las competencias analizadas	59
Figura 1 Modelo pentagonal de Bisquerra	25
Figura 2 Competencias según su tipología.....	61
Figura 3 Competencias según su contexto.....	62

INTRODUCCIÓN

La educación es como el agua; un proceso inquieto y cambiante, siempre pugnando por continuar moviéndose hacia delante. Cíclico, también. Los jóvenes que hoy se forman para ser profesores son los docentes de mañana. Cada nuevo profesor trata de mejorar la educación; de añadir su propia gota de agua para cooperar e instar a su progreso.

Cuando estaba en primero de carrera, estudiando el grado de magisterio en educación primaria, un profesor nos hizo un aviso peculiar: no descuidar nuestra salud mental. Nos explicó que al igual que sucede en el ámbito de la medicina, la docencia era un campo en el que los problemas mentales no eran algo extraño. El consejo se quedó conmigo durante toda mi formación y ha motivado, en parte, la naturaleza de este trabajo.

A lo largo de mi experiencia formativa he tenido la oportunidad de revisar una amplia colección de literatura educativa y de aprender acerca de numerosas prácticas metodológicas. La educación emocional llamó mi atención desde la primera vez que escuché hablar de ella y a día de hoy sigue fascinándome. En la educación que recibí en mi infancia, la incorporación de una metodología que tuviera en cuenta un enfoque emocional habría hecho una gran diferencia tanto para mí, como para mis compañeros. Considero que es un enfoque importante y necesario a integrar a un nivel más profundo y constante, tanto en los currículos de la formación en etapas preuniversitarias, como en la formación de profesionales, en particular en la de aquellos que se han de ocupar del cuidado y del desarrollo de otros seres humanos.

Por los motivos expuestos, en una primera parte abordaremos la exposición de un marco teórico, que girará en torno a la educación emocional y las competencias emocionales, exponiendo sus beneficios en alumnos y en docentes en proceso de formación. En una segunda parte, se utilizará un enfoque investigativo de corte cualitativo mediante un análisis documental descriptivo e interpretativo para estudiar las propuestas de varios países europeos y contrastar las similitudes y diferencias con la formación docente en España.

Inspirado en contenidos y propuestas abordados en materias del máster en que se inscribe la realización de este estudio -como aquellos que se han ocupado de la evaluación de programas e instituciones y de la formación de formadores-, considero que investigar y tomar ejemplo de otros sistemas puede contribuir a ampliar la perspectiva actual sobre la educación emocional y el uso que hacemos de ella en el día a día, sembrando la semilla para un posible cambio en la dirección correcta.

MARCO TEÓRICO

1.- La emoción de educar en el siglo XXI

1.1 Los nuevos retos de la educación

Recién comenzado el nuevo siglo, la OCDE llevó a cabo un estudio a lo largo de 2 años en 25 países diferentes para estudiar el panorama educativo actual y, en respuesta, diseñar estrategias de atracción, desarrollo y retención de profesores efectivos. En dicho estudio se señalaba que la educación se encontraba al borde de un momento histórico. Debido a la ya cercana jubilación de todos aquellos profesores reclutados en el periodo expansionista de los 60 y los 70, la cantidad de profesores integrados al sistema educativo en los años venideros sería mucho mayor que en los veinte años anteriores. En el trabajo citado se afirmaba que se crea "una oportunidad única en cada generación, para dar forma a y beneficiarse de cambios substanciales en la fuerza laboral docente". (OCDE, 2005) Nos encontramos en un proceso de cambio y por ello de oportunidades para mejorar la oferta formativa y sus resultados (Palomera et al, 2008).

Ahora bien, a raíz de esa afirmación nace una pregunta consecuente: ¿qué cambios se deberían introducir?

Mediante varios motores de búsqueda de textos académicos, como pueden ser Google Scholar, Scielo o Academia.edu, las palabras "retos educación siglo XXI" nos encontraremos pronto con un patrón de similitud en las respuestas sugeridas: Aprendizaje cooperativo, educación inclusiva, formación de valores, coeducación, etc. Junto con la adaptación a las nuevas tecnologías, siempre cambiantes, la educación en emociones y valores en todas sus variantes y aplicaciones se ha convertido en uno de los retos de la educación en el siglo XXI.

Cabe preguntarse a qué se debe este cambio. Bisquerra (2003) opinaba que el Zeitgeist o espíritu de la época a finales del siglo XX era favorable a lo emocional. La inteligencia emocional era portada de revista a nivel mundial y la educación emocional era objeto de múltiples publicaciones. Sería comprensible que parte o todo de ese espíritu se hubiera conservado e intensificado con el cambio de siglo.

Como en tantos otros contextos, los medios mudan a razón de cambiar los objetivos o los resultados. De Zubiria (2005) explica cómo ha aumentado radicalmente el conocimiento

humano, citando más concretamente a Gimeno Sacristán et al (2009), quien postulaba que en la actualidad el conocimiento humano se duplica cada doce años. Desde la perspectiva de autores como los citados anteriormente, la actitud del ser humano para con el conocimiento y el mundo en el que se desarrolla debe inevitablemente ir cambiando. Ya no es suficiente con ser capaz de amasar y retener conocimiento: es imprescindible comprenderlo, interpretarlo y procesarlo (De Zubiria, 2005). Poco a poco, la memoria y la retención de datos concretos adquieren un estatus diferente al tradicional, pues el uso de discos duros y bases de datos en línea dejan el vasto conocimiento humano al alcance de cualquiera que desee acceder a él, sin importar las calificaciones o el historial académico. (De Zubiria, 2005) El panorama educativo actual ha pasado del contenido a la forma, a su creación y desarrollo. Aprender a aprender se constituye en algo fundamental. Y, lógicamente, esas nuevas habilidades no se aprenden en una cámara estanca. De Miguel (2005) explica que la forma en que estas nuevas habilidades o competencias adoptan en el estudiante está condicionada por el contexto en el que se despliegan sus conocimientos, habilidades, valores, etc. También está condicionada por las propias situaciones de estudio o trabajo a las que se enfrenta y se moldea con la experiencia que el estudiante vaya acumulando, dentro y fuera del contexto educativo.

Una de las pretensiones de la educación es que esta prepare para la vida. Desde esta perspectiva hay que considerar que una buena parte de la vida se corresponde con el mundo laboral. Las exigencias que en la actualidad este hace de sus trabajadores son diferentes de lo que eran hace años. Bisquerra (2007) explica cómo en los procesos de selección de personal se pone cada vez más un énfasis en la valoración no tanto de los conocimientos de los candidatos, sino en la capacidad de entender a sus compañeros de trabajo y contribuir a un ambiente laboral positivo. Este cambio de paradigma reverbera en la educación igual que lo hace en otros contextos y en el marco de un cambio social y económico, vertiginoso e imperante. Los planteamientos educativos también evolucionan en respuesta a dichos cambios.

Es por eso que si la educación quiere preparar para la vida, debe atender a los aspectos emocionales de forma prioritaria. (Bisquerra y García, 2019). De esta forma, en los últimos años, la educación inclusiva, emocional y cooperativa se ha ido haciendo cada vez más un hueco en las aulas, y tratando de ayudar al estudiante no solo a asimilar las nuevas competencias que se esperan de él, sino a prepararlo para el panorama que se encontrará una vez abandonado el sistema educativo. Sin embargo, como señalan Bisquerra y García (2019), igual que no se puede enseñar a leer sin saber leer, tampoco se puede ayudar al desarrollo emocional si uno no ha desarrollado previamente sus competencias emocionales.

Es un hecho que el papel del profesor ha cambiado en los últimos años. Se ha vuelto una figura multifacética, con múltiples y diferentes tareas a desarrollar en su práctica cotidiana. Y en la búsqueda de una educación de calidad, preparar a los docentes para ser eficientes en cuanto a las nuevas expectativas debería ser una prioridad. Cejudo et al (2015) explican que la inclusión de la educación emocional en la docencia pasa por la necesidad de que la misma forme parte del bagaje pedagógico del profesorado, para lo cual es preciso que se constituya en un campo de conocimiento relevante en su formación. Es por ello que debemos voltear nuestras cabezas y replantearnos la educación no solo en las aulas, sino en la formación que otorgamos a nuestros docentes.

1.2 El profesor del siglo XXI

En el mismo año que la OCDE publicaba los resultados de su estudio (OCDE, 2005), la ANECA (2005) publicaba el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio, en el que describía al docente de la actualidad como una figura capaz de mostrar un buen desarrollo intelectual, moral, emocional y social y de ser capaz de promoverlo en la diversidad de su alumnado, además de saber trabajar con toda la comunicad educativa, investigar en su realidad y gestionar adecuadamente los centros bajo su responsabilidad. En 2013, la LOMCE delinea las características deseables en un docente competente, de forma bastante similar a la ANECA: "Un agente educativo dinámico que, en colaboración con el resto de profesionales y familias, desarrolla tareas no solo de organización y desarrollo de la docencia, sino también de mediación, innovación, gestión, investigación, evaluación y orientación. " En resumen, una figura de múltiples caras y vertientes, cuyos deberes van más allá de las aulas y de los estudiantes; alguien responsable del contexto educativo que le rodea, de su propio bienestar y desarrollo así como el de sus estudiantes. Cada vez más, observamos un aumento de las responsabilidades que se le atribuyen al docente.

Cabría esperar que tras esta nueva demanda de multiplicidad de roles se replanteara la formación inicial del profesorado. De una educación tradicional centrada en contenidos y procesos específicos, la atención se centra ahora también en las competencias básicas personales e interpersonales que otorgarían a los docentes de una mayor autonomía para la continua renovación y resolución de los problemas que su profesión y las metas educativas que se plantean (Palomera et al, 2008).

No obstante y más allá de lo escrito en papel, es importante que la mentalidad de los propios docentes se alinee con lo que se espera de ellos. Gordillo (2015) llevó a cabo su propio análisis para determinar las prioridades y necesidades de formación en estudiantes de magisterio. Encontró que "en la actualidad se sigue considerando como prioritaria la

Inteligencia Académica, seguida de la Inteligencia Creativa y en tercer lugar se valora la Inteligencia social y emocional" (p. 98).

Como ya hemos comentado, dicha percepción no se corresponde con lo *esperado* de un docente efectivo y competente en la actualidad. Ya el estudio de la OCDE (2005) hacía hincapié en la necesidad de que el docente pueda preparar a los estudiantes para una sociedad y economía en la que se espera que sean autodidactas, capaces y motivados para seguir estudiando a lo largo de su vida. Numerosos autores han incidido en las habilidades transversales que debería dominar el docente moderno: Adaptación, motivación, constante renovación y actualización a una sociedad en continuo cambio son una constante. (Bisquerra, 2003, Perrenoud, 2004, Zahonero y Martin, 2012)

En concreto, Bisquerra (2003) incide acertadamente en "la necesidad de desarrollar competencias que van más allá de las competencias profesionales habituales". Una vez más, nos encontramos con la necesidad de renovar la percepción de la educación tal y como la conocemos y fundamentar esa transición desde la educación tradicional a una que pueda dar respuesta a los contextos y necesidades de la actualidad. Poco a poco deja de ser una novedad para ser una constante y, pese a ello, tantos reclamos de la necesidad de cambio indican que cuesta llevarlo a cabo.

Con todos estos precedentes, emerge la pregunta ¿por dónde se debería empezar? Palomera et al (2008) explican que para el diseño de la formación inicial de los maestros, así como en la formación de postgrado dirigida a la formación de profesores de secundaria, es necesario conocer los objetivos respecto a qué contenidos y competencias básicas han de desarrollar los futuros docentes en cada uno de sus alumnos.

En los últimos años, esta pregunta ha llevado a un cambio en el paradigma educativo, en el que el profesor se sitúa como un simple guía, donde el estudiante y sus necesidades son el protagonista. El aprender a aprender y el desarrollo integral del estudiante han cobrado un papel principal. Es por ello que la relación del docente con sus estudiantes debe también formar parte del foco de atención.

Cejudo et al (2015) nos presentan al docente como una figura que siente, hace sentir, se comunica y establece unas relaciones intersubjetivas con sus alumnos. Esa realidad es innegable; los estudiantes pasan una gran parte del día en la escuela y los docentes están destinados a convertirse en figuras destacables en su vida, para bien o para mal. A través de esas relaciones intersubjetivas, se les ofrece entre otras la posibilidad del aprendizaje de habilidades emocionales. (Cejudo et al, 2015) Por medio de la enseñanza de dichas habilidades, el docente tiene la posibilidad de estrechar lazos con sus alumnos, mejorar el

ambiente educativo y trabajar las bases para implementar aquellas metodologías novedosas como el aprendizaje cooperativo, que favorezcan un desarrollo íntegro y trascendental.

Asimismo, en relación con la educación emocional, es importante tener en mente que no es solo beneficiosa para el alumnado, sino también para el docente y para la comunidad educativa.

2.- Un docente competente

2.1 El docente como profesional

La pregunta de cómo mejorar la profesión docente y cómo afrontar los nuevos retos de la docencia no tiene una respuesta ni fácil ni única. Es una cuestión abierta y siempre en constante desarrollo.

No obstante, una de las respuestas que se han aportado con la mejora de la docencia en mente viene de la mano de la legislación; se trata de la profesionalización de la docencia.

Históricamente en España han existido, tras la creación del Sistema Nacional de Educación a mediados del siglo XIX, dos modelos diferenciados de Formación del Profesorado. Uno dirigido al profesorado de educación primaria y otro al profesorado de educación secundaria y superior. El primero destaca por su formación centrada en la didáctica, la pedagogía y práctica docente en contraposición con el segundo, donde la formación científica gana más peso frente a las nociones de didáctica (González, 2008). A lo largo de este apartado nos referiremos primordialmente al modelo de formación del profesorado de educación primaria.

Paralelamente a esta dualidad, ha existido una división en los planes de estudios propuestos, diferenciando entre los "culturalistas", centrados en la formación en contenidos, y los "profesionalistas", dirigidos hacia la formación en didáctica y orientación profesional (Romero y Gutiérrez, 2003, González, 2008).

La primera reforma marcadamente profesionalista, o al menos la más revolucionaria hasta el momento, podría situarse en el año 1931 con el plan de estudios de nombre análogo; el Plan Profesional. Su pretensión era acabar con el analfabetismo y renovó por completo el proceso de formación de docentes existente hasta entonces. El plan cubría la formación pedagógica, científica y práctica, aumentando la preparación y calidad de los maestros y, por ende, de la enseñanza. Gracias a la reforma, las Escuelas de Magisterio pasaron a ser Institutos Universitarios (González, 2008).

Lamentablemente, con la llegada de la dictadura esta reforma fue revocada y se perdió la consideración de categoría universitaria. En respuesta a la situación de emergencia sociopolítica, surgieron varios planes en 1940, 1945 y 1950, ninguno de extensa duración. En 1967 se crea un nuevo plan que trata de recuperar algunas de las ideas de la República, pero la pretendida profesionalización se queda en palabras, ya que el contenido de las clases era eminentemente de corte culturalista.

En 1970 se devuelve a la formación de maestros su carácter universitario con la Ley General de Educación, si bien debido a varios problemas administrativos este cambio no terminó de consolidarse de facto hasta 1985 con la Ley de Reforma Universitaria (González, 2008). En 1991, a raíz de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se establecen nuevas especialidades para los maestros y alude a las competencias que debe aprender y poseer un docente profesional (Romero y Gutiérrez, 2003).

Actualmente, la formación de profesores está regulada de acuerdo al Plan Bolonia de 1998, que sustituyó las Diplomaturas de la LOGSE por dos Grados de cuatro años cada uno: Magisterio de Educación Primaria y Magisterio de Educación Infantil.

Ahora bien, tras ese recorrido histórico, cabe preguntarse qué era lo que hacía que la docencia no fuera considerada una disciplina profesional. La definición de profesión es algo que ha ido evolucionando y mudando con los años y, con ello, los trabajos y ocupaciones que se benefician de esa categorización y los privilegios que acarrea consigo, entre los que se encuentran una mayor formación y una mayor remuneración económica. (Bazán y González, 2007). La docencia se ha considerado no pocas veces, debido a varios diagnósticos tanto sociales como pedagógicos, como una semi-profesión, una ocupación en constante proceso de profesionalización (Bazán y González, 2007). Esa consideración enlaza, en realidad, con la multiplicidad de tareas y papeles esperados del docente. Tales expectativas y la percepción común del profesor como una figura múltiple convierten la delimitación de deberes, responsabilidades y formación necesarios para su desarrollo en un proceso arduo y complejo. Por otro lado, conviene recordar la visión tradicional del profesor como una mezcla no siempre equilibrada entre profesionalismo y vocación (Tenti, 2007).

Según el Servicio Público de Empleo Estatal, se entiende por área profesional "un ámbito de actividades productivas afines que conlleva un desarrollo profesional homogéneo dentro de una familia profesional y de los conocimientos y habilidades que son necesarios para alcanzarlos. Se caracteriza por la relación entre las actividades profesionales, el uso de las tecnologías, la circulación de la información, el lenguaje, los tipos de productos y las habilidades y conocimientos que se desarrollan" (Servicio Público de Empleo Estatal. (s.f.)).

Es preciso señalar que toda profesión requiere de cualificación profesional. Esta se define como "el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral" (BOE, 2003).

Así pues, podemos hablar de la profesionalización como el proceso por el cual una ocupación se estandariza y diferencia de otras ocupaciones, estableciendo una formación específica en habilidades y conocimientos con significación para el empleo de dicha ocupación.

En España, la docencia y la formación están agrupadas en la familia profesional de Servicios socioculturales y a la comunidad. Ahora bien, la docencia es una profesión vasta con numerosas vertientes y contextos, lo que provoca una amplia variedad de perfiles profesionales. Esto ocasiona que dentro de esa familia profesional, dependiendo del perfil concreto del educador y la formación necesaria para desempeñar su puesto, se le catalogue con un nivel diferente, siendo 3: formación de grado medio, en el que entrarían puericultores o tutores de práctica en empresas; 4: formación superior, acogería a formadores, maestros y educadores sociales; o 5: formación superior, que acogería a pedagogos, psicopedagogos, profesores de secundaria y profesores universitarios. Es interesante observar que las dos últimas profesiones, pese a tener el nivel más alto de estudios requeridos, son también las que menores exigencias respecto a sus conocimientos de didáctica y enseñanza precisan. Esto se debe a que es posible acceder a esos puestos desde cualquier carrera especializada en otra área con un curso de acreditación para enseñanza como puede ser el máster de profesorado de secundaria (Tejada, 2009).

En conclusión, la profesión docente cubre numerosas áreas y contextos. Las exigencias y especificaciones del puesto dependen en gran parte de la situación concreta en la que se encuentre el trabajador, lo que en el pasado ha dificultado el consenso acerca de los parámetros de su profesionalización. Hoy en día, sin embargo, la profesión docente está estandarizada y correctamente acredita, lo que conlleva una serie de requisitos formativos. El más importante son las competencias que debe adquirir el docente a lo largo de su formación en orden de ser considerado un profesional legítimamente acreditado y competente.

2.2 La esencia de las competencias: delimitación, elementos y clases

Del latino *competentia*, la RAE describe competencia como "la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado" (Real

Academia Española, s.f, definición 2). Sin embargo, dista mucho de ser la única definición de la palabra.

Acerca del término competencia se han escrito numerosas definiciones a lo largo de los años. No pocos autores han aportado su propio matiz y clasificación de las mismas en un intento de homogeneizar la visión sobre un vocablo tan amplio como es el que nos compete. Con el objeto de mostrar esta variación, se han recopilado algunas de las definiciones de la palabra realizadas por varios autores:

Tabla 1

Definiciones de competencia.

Autor	Año	Definición
Le Boterf	2000	Secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones.
Perrenoud	2001	Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.
Ley Orgánica 5/2002, de 19 de Junio, de las Cualificaciones y Formación Profesional	2002	Conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo
Agudelo	2002	Posee competencia laboral quien dispone de los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes necesarios para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo, que puede resolver, en forma autónoma y flexible, los problemas que se le presenten en el ejercicio de sus funciones, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización de su trabajo.
Navío	2002	Conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, normas, etc) que se integran sobre la base de una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y manifestándose mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo
Zabalza	2003	Un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad
Rodríguez Moreno	2006	Una persona competente es aquella que sabe afrontar situaciones complejas o resolver problemas utilizando sus conocimientos y su capacidad de "saber cómo". En plural, tener competencias significa poseer ciertas características personales (conocimientos, habilidades, desempeño o consecuciones, etc.) que conducen a un resultado, adaptándose a una situación concreta en un ambiente determinado
Bisquerra	2007	Capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.
Vázquez Valerio	2010	Las competencias son un conjunto articulado y dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que toman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de las actividades cotidianas dentro de un contexto determinado.

Tobón	2013	Las competencias se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer.
Zahonero y Martín	2015	Las competencias suponen la consideración de las cualidades internas que capacitan a priori a una persona para desempeñar sus tareas de un modo exitoso en un contexto determinado.

Fuente: Elaboración propia

A partir de las definiciones recogidas, podemos desglosar las características más relevantes del concepto de competencia:

- Implica unos conocimientos, unas habilidades, unas actitudes y unas conductas determinadas, refiriéndose pues a "saber, saber hacer, saber ser y saber estar".
- Es indisoluble de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Lleva implícito un potencial de acción vinculado a la capacidad de actuación.

Como apuntó De Miguel (2005), la competencia se entiende como un potencial de conductas adaptadas a una situación. Zabalza y Lodeiro (2019) las describen como ámbitos de dominio organizadas como un continuum progresivo interminable. Una competencia se comprende de conocimientos, habilidades y actitudes. La combinación de todas ellas permite predecir cómo se comportará un individuo en una situación determinada (Zabalza y Lodeiro, 2019).

De Miguel (2005) distingue cinco elementos subyacentes a la competencia: motivos, causas de una acción; rasgos de personalidad, características que suponen respuestas consistentes a situaciones o informaciones; autoconcepto, que refleja las actitudes y valores; el conocimiento, la información con la que cuenta una persona sobre un determinado tema y, finalmente, habilidad, la destreza para desarrollar una cierta actividad física o mental.

Sin embargo, y tras dejar zanjado el espinoso asunto de su definición nos encontramos con el siguiente debate: ¿cómo clasificarlas? Al igual que en su delimitación, no es poca la literatura publicada en torno al tema. No obstante, en aras de lo práctico, nos limitaremos a hacer un pequeño desglose de las clasificaciones más comúnmente compartidas entre autores.

Bisquerra (2007), tras una minuciosa revisión de la literatura sobre el tema, explica que la mayoría de autores hacen hincapié en una división de competencias en dos ramas: socio-profesionales y técnico-profesionales. En la primera categoría se integran competencias tales como control del estrés, resolución de problemas y empatía, y en la segunda el

dominio de conocimientos tanto básicos como especializados, la capacidad de gestión de entornos, de organización o de adaptación e innovación.

Como podemos observar, dicha clasificación vuelve a recordarnos a la tríada de conocimientos, habilidades y actitudes, si bien ligeramente simplificada. Esta tríada es el otro modelo tradicional de clasificación de competencias (Zabalza y Lodeiro, 2019).

Las dos categorías de competencias propuestas atienden a la naturaleza de la competencia, pero es preciso concretar. Así, cabe distinguir entre competencias generales y específicas (De Miguel, 2005). Ambos tipos de clasificación no son excluyentes sino que se complementan, dando lugar a una estratificación a dos niveles, en primer lugar de acuerdo a su concreción y en segundo de acuerdo a su naturaleza.

Ahora bien, tras esta clasificación inicial cabe introducir también una subclasificación con el objeto de ayudar a comprender y visualizar el traslado del concepto de competencia a los diferentes conocimientos, habilidades y actitudes que uno puede encontrar más allá del contexto académico:

Tabla 2

Componentes y subcomponentes de una competencia

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES
Conocimientos	Generales para el aprendizaje
	Académicos vinculados a una materia
	Vinculados al mundo profesional
Habilidades y destrezas	Intelectuales
	De comunicación
	Interpersonales
	Organización y gestión personal
Actitudes y valores	De desarrollo profesional
	De compromiso personal

Fuente: Elaboración propia a partir de De Miguel (2005)

Dentro de todas estas definiciones y clasificaciones, urge resaltar aquellas que originaron este trabajo, las conocidas competencias emocionales. Si bien no están listadas explícitamente en las clasificaciones nombradas, sí se las puede agrupar, dependiendo de su naturaleza, en cualquiera de los tres componentes de la tríada. No obstante y debido a lo complejo del término en sí, en las páginas que siguen se procede a comentar los aspectos básicos en torno a las emociones y las competencias emocionales.

3.- El estudio de las emociones

3.1 El matrimonio entre razón y corazón: origen de la inteligencia emocional

Hoy en día, la mayoría de la gente ha escuchado hablar del término "inteligencia emocional", en mayor o menor medida. Se trata de un vocablo que si bien tiene su origen en círculos académicos, en la actualidad está presente en el día a día. Desde series de televisión y cultura dominantes, hasta libros de autoayuda. Ha pasado a formar parte del vocabulario de gran parte de la población.

No obstante, no siempre fue así. Hace relativamente poco tiempo, algo más de cuatro décadas, la emoción y la inteligencia se consideraban conceptos separados, imposibles de reunir. Se postulaba que algo como la emoción no podía ser cuantificado o medido de forma objetiva; no era compatible con el método científico (Goleman, 1995, como se citó en Bisquerra, 2003).

¿Qué es una emoción? Según el diccionario de la Real Academia Española, es una "alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática" (Real Academia Española, s.f, definición 1). Bisquerra (2003) entiende por emoción "un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno" (p. 12).

Una emoción es, pues, una reacción a un acontecimiento. Podemos distinguir tres componentes en dicha reacción: neurofisiológicos, que atienden a cambios en la respiración, la producción de hormonas, rubor y otras reacciones de la misma naturaleza; conductuales, que engloban entre otros las expresiones faciales, el tono y volumen de la voz o los movimientos del cuerpo; y cognitivos, referido a la sensación consciente asociada a la emoción o, más simplemente, *sentimiento* (Bisquerra, 2003).

Tradicionalmente, las emociones eran consideradas algo *subpar*, inherentemente inferior a la razón (Bisquerra, 2003). No obstante, sí tenían su lugar en ciertas ramas de la psicología, en concreto en la psicología humanista y la psicología racional-emotiva desde mediados del siglo XX. En el modelo de *counseling* y terapia que desarrollaban dichas ramas, las emociones del paciente eran el centro de atención, a raíz de la teoría de que toda persona tiene la necesidad de sentirse bien consigo misma, experimentar las propias emociones y crecer emocionalmente (Taylor et al, 1997). Ya de aquella, comprender las propias emociones se asociaba con la salud y la estabilidad.

Más adelante, uno de los primeros trabajos en introducir el término que nos atañe fue escrito por Payne en 1986: "A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire" (Mayer et al, 2000). Payne proponía integrar razón y

corazón para enseñar respuestas emocionales a los estudiantes, con el fin de evitar los efectos a menudo destructivos de la ignorancia emocional.

Desde el principio, la inteligencia emocional y la docencia estuvieron relacionadas. Partiendo de la base de que la docencia aspira a mejorar constantemente el desarrollo de los individuos, mejorando su calidad de vida y su acceso al conocimiento y comprensión del mundo que les rodea, no es de extrañar que la comprensión y el desarrollo de una parte fundamental de la vida como lo son las emociones deba tener un papel clave en la misma.

Sin embargo, el estudio de Payne no tuvo apenas difusión. Tampoco lo tuvo la tesis doctoral de Bar-On (1985), en la que utiliza el término "cociente emocional" (*Emotional Quotient*). No obstante, ambos trabajos influenciaron los artículos que apenas un par de años más tarde dispararían el interés por la inteligencia emocional, publicados en revistas especializadas y publicados por Salovey y Mayer en 1990.

No obstante, esos artículos, pese a ser los primeros, no fueron los únicos inspirados por los estudios de Payne y Bar-On. Una vez introducido y difundido el concepto de inteligencia emocional, no pasó mucho tiempo hasta que comenzaron a popularizarse varios artículos y libros en referencia al mismo. Son de especial interés, tanto por su repercusión como por su relación con la docencia, dos trabajos en concreto: la curva de Bell (Herrnstein y Murray, 1994) e Inteligencia emocional (Goleman, 1995).

Ambos trabajos tratan temas similares, si bien con aproximaciones diametralmente distintas. Herrnstein y Murray parten de la importancia del cociente intelectual para entender las diferentes clases sociales en América y otras sociedades. Establecían una relación entre el CI, la economía y la felicidad; estipulaban que aquellos individuos con mayor inteligencia tendrían mayor probabilidad de conseguir títulos universitarios, trabajos mejor pagados y situados y, por ende, mayor felicidad. Esta postura elitista resultó controvertida desde su publicación y tuvo no pocas críticas, entre ellas el hecho de que erraba en reconocer que aquellos individuos provenientes de clases bajas eran estadísticamente menos propensos a recibir educación adecuada, independientemente de su cociente intelectual, lo que limitaba sus oportunidades a largo plazo.

El libro fue un best seller en la época y sirvió entre otras circunstancias como plataforma de despegue para el éxito que tendría un año después el libro de Goleman acerca de la inteligencia emocional. A la controversia generada por la curva de Bell se sumaban los artículos de Salovey y Mayer (1990) y el hecho de que era una época de avances en psicología en la que la barrera entre razón y corazón comenzaba a ser superada por especialidades como la psicología cognitiva, social o la neurociencia (Bisquerra, 2003).

Goleman diferenciaba inteligencia emocional y general, reaccionando ante el elitismo propuesto por Herrnstein y Murray con igualitarismo. Postulaba que, en un futuro el cociente emocional sustituiría al intelectual, que la inteligencia emocional era tanto o más importante que la general y, por encima de todo, que era posible desarrollarla. Todo el mundo era susceptible de crecer emocionalmente y, por lo tanto, todo el mundo era susceptible de ser inteligente emocionalmente y, con ello, ser feliz.

Hoy en día entendemos la tesis de Goleman como algo hartamente probado: las competencias emocionales son algo susceptible de ser enseñado y aprendido. No solo susceptible sino imprescindible en la profesión de la docencia para poder entender, utilizar y generar las emociones a favor de un desarrollo integral, dedicado a preparar para la vida. (Palomera et al, 2008, Bisquerra y García, 2019).

3.2 Las características de la competencia emocional

Al igual que las competencias, el concepto de competencia emocional ha ido evolucionando con los años y no son pocas las definiciones y la literatura creadas en torno al mismo. No obstante, es posible recopilar las que han resultado más relevantes en el desarrollo del término debido al éxito de los trabajos en los que aparecieron. Destacamos las definiciones de Salovey y Mayer, de Goleman y de Bisquerra.

Es importante tener en cuenta que, pese al año en el que fueron postuladas, por primera vez, tanto la definición de Mayer y Salovey como la de Bisquerra forman parte de un trabajo más amplio acerca de la inteligencia emocional y las competencias emocionales desprendidas de la misma, siempre en constante revisión y actualización.

Tabla 3

Definiciones de competencia emocional

Autor	Año	Definición
Mayer y Salovey	1990	Set de habilidades que explican como la percepción y entendimiento emocional de la gente varía en su precisión. Más formalmente, definimos inteligencia emocional como la habilidad de percibir y expresar emoción, asimilar emoción en el pensamiento, entender y razonar con emoción y regular la emoción, propia y de otros.
Goleman	1996	Capacidad que nos permite reconocer y controlar nuestros propios sentimientos y los de los demás, nos ayuda a motivarnos y mejorar nuestras relaciones con los otros
Bisquerra	2003	Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales

Fuente: Elaboración propia

Más allá del grado de concreción, que varía con la definición, las tres tienen en común una característica clave: la capacidad de entender y regular tanto las propias emociones como la reacción a las emociones ajenas.

La habilidad de entender los propios sentimientos y ser capaz de reaccionar de forma calmada y objetiva a las sensaciones que nos inundan es terriblemente útil y valiosa en un gran número de contextos diferentes (Bisquerra, 2007). Más aún, proporciona herramientas para la adquisición de competencias que no necesariamente serían catalogadas como emocionales. Ayuda a desescalar conflictos, a cultivar la paciencia y a trabajar bajo presión, entre otras posibilidades.

Ahora bien, una vez definidas las competencias emocionales, el siguiente paso es catalogarlas. Entender qué competencias concretas es preciso potenciar o enseñar de cara a conseguir una buena inteligencia emocional. En este ámbito destacan dos modelos de competencias emocionales. Por un lado el de Mayer y Salovey, de cuatro apartados y por otro el modelo pentagonal de Bisquerra. Al igual que las definiciones, estos modelos están sujetos a constante revisión y actualización por sus respectivos autores.

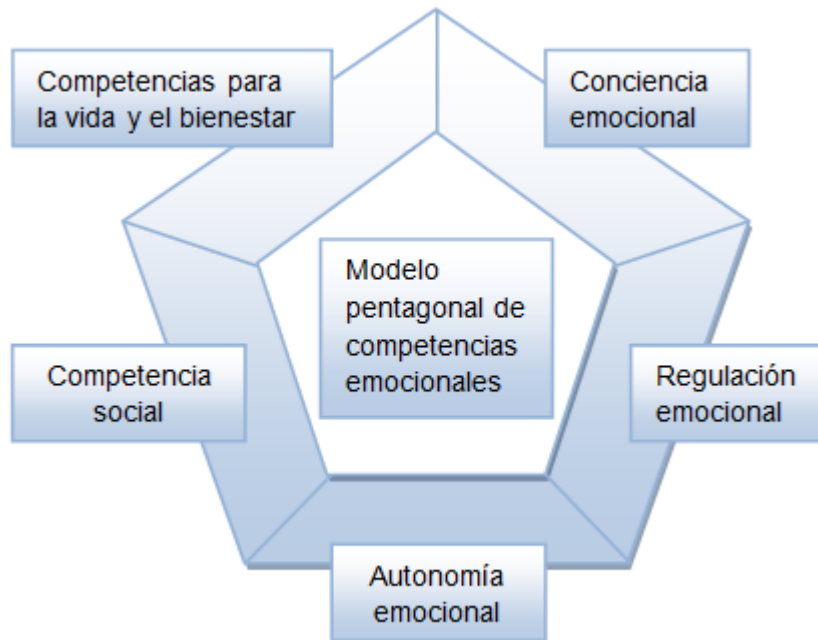
En primer lugar, tenemos el modelo pentagonal de Bisquerra. Se estructura, como su nombre indica, en cinco bloques principales, cada uno incluyendo a su vez varias microcompetencias:

- Conciencia emocional: toma de conciencia de las propias emociones, nombrar las emociones, empatía, conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, detección de creencias, concentración y conciencia ética y moral.
- Regulación emocional: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, regulación emocional con conciencia ética y moral, regulación de la ira para la prevención de la violencia, tolerancia a la frustración, estrategias de afrontamiento y auto-generación de emociones positivas.
- Autonomía emocional: autoestima, automotivación, auto-eficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, pensamiento crítico, análisis crítico de las normas sociales, asunción de valores éticos y morales y resiliencia.
- Competencias sociales: dominio de habilidades sociales básicas, respeto por los demás, comunicación receptiva y expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, trabajo en equipo, asertividad, prevención y gestión de conflictos, gestión de situaciones emocionales y liderazgo emocional.

- Competencias para la vida y el bienestar: fijación de objetivos adaptativos, toma de decisiones, búsqueda de ayuda y recursos, ejercer una ciudadanía crítica, activa participativa, responsable y comprometida, sentir bienestar emocional, fluir y sentir emociones estéticas.

Figura 1

Esquema modelo pentagonal de Bisquerra



Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2019)

En segundo lugar, nos encontramos con el modelo de cuatro vertientes propuesto por Mayer, Salovey y Caruso, originado en 1990 y en constante revisión en la actualidad. Dicho modelo distingue entre: percepción y expresión de las emociones, asimilación de las emociones en el pensamiento, entendimiento y análisis de las emociones y regulación reflexiva de las emociones. Asimismo, provee ejemplos de áreas específicas que entrarían dentro de cada categoría competencial.

Tabla 4

Modelo de Mayer y Salovey

Modelo de Mayer y Salovey (2011)	
Percepción y expresión de las emociones	<p>Identificar y expresar emociones derivadas del propio estado físico, de los propios sentimientos o pensamientos</p> <p>Identificar y expresar emociones en otras personas, arte,</p>

	lenguaje, etc
Asimilación de las emociones en el pensamiento	Utilizar emociones para priorizar el pensar de forma productiva Generar emociones como ayuda para la memoria y el juicio
Entendimiento y análisis de las emociones	Etiquetar emociones, incluyendo emociones complejas y reconocer sentimientos simultáneos Entender las relaciones asociadas con los cambios de emoción
Regulación reflexiva de las emociones	Permanecer abierto a los sentimientos Capacidad de monitorizar reflexivamente y regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual

Fuente: Elaboración propia a partir de Mayer y Salovey (2011)

Ambos modelos dejan clara la complejidad subyacente tras el concepto de competencia emocional. Por otro lado, si bien son los más relevantes debido al apogeo de sus autores, no son los únicos. Mayer y Salovey (2011) nos hablan también del modelo de Goleman (1995), que igual que Bisquerra distingue cinco categorías, y de Bar-On (1997), que distingue entre cuatro.

De una forma u otra, la existencia de esta categorización deja patente su potencial de traslado a las aulas y sus posibilidades a la hora de integrarlas de forma práctica en el día a día, como ya muchos colegios han comenzado a hacer. La educación emocional va impresa en metodologías como la coeducación, el trabajo cooperativo o la educación inclusiva. Cada vez más, se vuelve una parte importante de la educación y un elemento imprescindible de una formación completa e integral.

4. Emoción y docencia

4.1 La competencia emocional en las aulas

El ser humano es la unión entre lo cognitivo y lo social, lo afectivo. En ese sentido no es sino natural que el bienestar psicosocial nos beneficie enormemente. Concretamente, afecta a nuestra calidad de vida. No son pocos los estudios que confirman que el bienestar

psicológico y el equilibrio emocional influyen en varios aspectos educativos. Ahora bien, ¿cómo podemos medir la habilidad emocional, en orden de mejorarla? Existen numerosas pruebas e informes, entre los que destaca el autoinforme creado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai en 1995; el TMMS. Dicho autoinforme evalúa los aspectos intrapersonales de la inteligencia emocional, en concreto las habilidades para entender, atender y reparar los propios estados emocionales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

En España es utilizada una versión reducida y modificada llamada TMMS-24. Es también la más popularizada y utilizada en investigaciones psicológicas y educativas tanto en España como en gran parte de Latinoamérica (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

El TMMS y el TMMS-24 son importantes porque los estudios revelan que aquellos con una mayor inteligencia emocional percibida por el autoinforme muestran "menores síntomas físicos, menor ansiedad social o depresión, una elevada autoestima unida a una mayor satisfacción interpersonal y un mejor empleo de estrategias de afrontamientos en situaciones problemáticas" (Suberbiola-Ovejas, 2011). Tal y como postuló Goleman en su día, se demuestra que una mayor inteligencia emocional conlleva una mayor felicidad; mayor autoestima, satisfacción vital y mejor salud mental. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

La educación emocional tiene como objetivo esencial desarrollar las competencias emocionales y sociales en el alumnado. Se pretende que los estudiantes adquieran conocimientos fundamentados sobre las emociones y que, conforme a su desarrollo evolutivo, adquieran la destreza para valorar las propias emociones y las de los demás, obteniendo cierto grado de competencia en su regulación (Mayer y Salovey, 2011). Estas son habilidades que necesitarán repetidamente a lo largo de su vida, de las que se beneficiarán enormemente en contextos tanto privados como públicos, laborales y de ocio.

No es ningún secreto que los jóvenes, en especial los adolescentes, se enfrentan a numerosos retos más allá de su paso por la escuela. Las conductas disruptivas, el consumo y abuso de sustancias, la violencia y simplemente la complejidad de las relaciones sociales pueden resultar dañinas para el estudiante, además de influir no solo en su éxito académico sino en su percepción del sistema educativo, lo que finalmente dictará decisiones que afectarán a toda su vida. La educación emocional puede ayudar a aliviar ese peso, dando al estudiante herramientas para entender y regular sus sentimientos frente a todo lo que ocurre a su alrededor.

Entre 2007 y 2009 se realizó un estudio a jóvenes malagueños que desembocó en la conclusión de que los jóvenes con baja competencia emocional consumen más y son más

descuidados con sus estudios. Aquellos entre 13 y 28 años que han probado y mantenido el consumo de alguna sustancia adictiva pierden la capacidad de regular sus estados de ánimo y disminuyen en su capacidad de respuesta (Suberbiola-Ovejas, 2011). La correlación es directa.

Por otro lado, es entendible que un estudiante con baja eficacia emocional tenga más problemas en la contención de sus impulsos o en la racionalización de sentimientos negativos como la ira o la frustración, lo que puede llevar a conductas disruptivas e incluso violentas, lo que desencadena, entre otros aspectos, conductas antisociales que continúan alimentando el ciclo. Por el contrario, aquellos estudiantes con mayores habilidades afectivas presentan mayores conductas prosociales (Suberbiola-Ovejas, 2011).

Tal y como explican Bisquerra y García (2019): "Muchos de los problemas de la sociedad actual son una clara manifestación del analfabetismo emocional. Hay muchas necesidades sociales que no están suficientemente atendidas" (p. 25).

Por supuesto, no podemos obviar el éxito académico. Recientes estudios han demostrado la correlación entre una mayor inteligencia emocional y un mayor éxito académico además de competencia social (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

En conclusión, las competencias emocionales no solo son beneficiosas para los estudiantes; son un punto clave en su desarrollo y es preciso continuar ampliando los estudios e investigaciones existentes al respecto, para poder proveer una buena educación emocional y continuar contribuyendo a la mejoría del estudiantazgo y, finalmente, de la sociedad.

Clouder et al (2008) proveen una serie de aspectos a los que prestar atención en orden de mejorar la educación emocional provista al estudiantazgo: La voluntariedad, la implicación, la corresponsabilidad activa, la planificación, la atención cercana, a largo plazo y la evaluación continua del proceso son todas dimensiones imprescindibles en una buena educación emocional.

Por supuesto, uno de los pasos más importantes para completar este proceso es, lógicamente, la formación de los profesores que transmitirán la educación emocional a sus alumnos en el día a día.

4.2 La competencia emocional en la formación inicial del profesorado

Palomera et al (2008) apuntaron que para diseñar tanto la formación inicial de los maestros como la formación de postgrado dirigida a formar a los profesores de secundaria, debemos primero plantearnos los objetivos respecto a qué contenidos y competencias básicas han de

desarrollar los futuros docentes en cada uno de sus alumnos. El apartado anterior deja clara la importancia de las competencias emocionales y su influencia en el bienestar y desarrollo de los alumnos.

Sin embargo, un buen desarrollo emocional no es solo positivo para los estudiantes; también es tremendamente impactante en los docentes. Al fin y al cabo, junto al necesario conocimiento de la materia, técnicas didácticas y metodologías adecuadas al propio objeto de enseñanza, subyacen otros aspectos vinculados a una relación afectiva con los alumnos, en los que la empatía, los refuerzos positivos, el optimismo, el apoyo y la transmisión de la curiosidad en forma de reflexión sobre uno mismo y los demás, adquieren una importante relevancia a la hora de formar a los docentes (Zahonero y Martín, 2011).

Hemos hablado anteriormente acerca del cambio reciente en el panorama educativo y la amplitud de tareas y responsabilidades colocadas sobre la figura docente. No obstante, es importante reflexionar acerca del efecto que estas nuevas expectativas y dinámicas tienen sobre el sujeto docente. Estas alteraciones generan una serie de dificultades y tensiones que provocan que el docente esté en permanente cuestionamiento sobre su hacer o que se interprete como ineficaz frente a las demandas a las que debe responder. Como consecuencia, pueden surgir las ideas y sentimientos negativos (Abril-Martínez, 2020).

El concepto de malestar docente surge en la década de los 80, cuando los docentes comenzaron a avisar de una plétora de síntomas comportamentales, físicos y mentales que les llevaban a asumir la incompetencia para realizar su trabajo (Abril-Martínez, 2020). A partir de entonces el concepto ha sido investigado ampliamente y la literatura anglosajona lo ha bautizado como *síndrome de burnout*. Se trata de una reacción al estrés laboral crónico y se relaciona directamente con el exceso de expectativas y demandas sobre el desempeño laboral. Destaca su incidencia en el auto concepto, el agotamiento, la satisfacción laboral y la motivación para dejar la profesión docente. Aquellos que sufren de este síndrome son proclives a desórdenes emocionales y trastornos de ansiedad o depresión (Abril-Martínez, 2020).

Pulgarín (2020) destaca cuatro factores que influyen en el malestar docente:

- La falta de motivación del alumnado lleva al docente a tratar de enseñar no solo al que le cuesta sino al que no quiere, haciendo que se enfrente a situaciones a las que no está acostumbrado.
- Clases masificadas de alumnado heterogéneo que demanda y requiere atención personalizada.

- La familia elude cada vez más su responsabilidad educativa, delegándola sistemáticamente en la escuela y, contradictoriamente, la desacredita desvalorándola y quitándole autoridad a los profesores.
- En los últimos años se espera del docente que realice trabajos administrativos y tareas que podrían realizar otros especialistas. Estas funciones afectan cada vez más al profesorado que tiene que dedicarle demasiado tiempo a la realización de informes, estadísticas y evaluaciones de todo tipo, que restan tiempo a las labores educativas y además no facilitan el trabajo del profesor/a sino que lo hace más estresante y menos satisfactorio.

Lógicamente todos esos factores son tremendamente complejos y no tienen una solución sencilla. Pero es un hecho que influyen en el docente, en su salud y desempeño. La educación emocional, como hemos visto, puede ayudar a prevenir el estrés, la ansiedad y otros desequilibrios emocionales. Puede dar herramientas a los docentes para lidiar contra situaciones nuevas y trabajar bajo presión. En una época en la que la docencia debe dar lo mejor de sí, es imprescindible proveerle de los medios para que pueda realizar su mejor desempeño.

5.- Una breve recapitulación

A lo largo de este marco teórico hemos visto cómo cambiaban y se ampliaban los quehaceres y deberes del docente en el siglo XXI. En esta nueva etapa, uno de los mayores aliados son las competencias. Hemos hecho un breve repaso a sus diferentes definiciones y clasificaciones, haciendo gran hincapié en las competencias emocionales y la historia de la inteligencia emocional que las define. Por último, hemos observado sus beneficios tanto en la educación en general, como en la formación inicial docente en particular.

METODOLOGÍA

1.- Objetivos

1.1 Objetivo de la investigación

- Analizar la presencia, explícita e implícita, de competencias emocionales en los planes de estudio de los Grados en Maestría de Educación Primaria (o equivalentes) de las principales universidades europeas.

1.2 Objetivos específicos

Con la intención de llevar a cabo este objetivo, se proponen los siguientes específicos:

- Realizar una delimitación conceptual de competencias emocionales.
- Examinar la presencia de las competencias emocionales en el marco legal español, concretamente en la Orden ECI/3857/2007, que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Comparar la presencia de las competencias emocionales de la Orden ECI con su presencia en los planes de estudio universitarios equivalentes de las principales universidades europeas.
- Analizar las similitudes y diferencias en base a los resultados.

2.- Metodología e instrumentos de análisis

Como ya se ha comentado, este trabajo pretende analizar qué lugar ocupa el desarrollo de la competencia emocional en las propuestas de formación inicial de los aspirantes a docentes. Para la consecución de dicho objetivo se ha llevado a cabo en primer lugar una investigación documental mediante una revisión integradora.

A continuación, se ha llevado a cabo un análisis documental descriptivo e interpretativo, desde un enfoque eminentemente cualitativo, con el objetivo de obtener información referencial de la presencia de competencias emocionales en documentos oficiales de carácter público relativos a la formación inicial de los aspirantes a docentes en varias universidades europeas. Se han incluido también elementos de orden cuantitativo que

aportan una más completa lectura y análisis de los documentos de referencia para el desarrollo del estudio.

2.1 Documentos de análisis

Los requisitos necesarios para conseguir el status de docente cualificado varían de país en país. En 1999, los ministros de educación de 29 países europeos firmaron la Declaración de Bolonia, dando paso al Proceso de Bolonia. Dicho proceso tiene como objetivo adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando de esta manera su calidad y competitividad a través de una mayor transparencia. El proceso también aportó la creación de los créditos ECTS (European Credit Transfer System), que facilitan la cuantificación de los estudiantes y titulados, así como su movilidad e intercambios (Declaración de Bolonia, 1999).

El Proceso de Bolonia incluye la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que sirve de marco de referencia a muchas de las reformas educativas llevadas a cabo en diversos países europeos a principios del siglo XXI. Su propósito es armonizar los diferentes sistemas educativos de la Unión Europea y fomentar una forma eficaz de intercambio entre todos los estudiantes. Actualmente hay un total de 49 países participantes. Para perseguir esta armonía, el EEES se basa en tres fundamentos principales: La creación y homogeneización a lo largo de los países participantes de los ya mencionados créditos ECTS, una estructura educativa dividida en dos ciclos, grado (generalista) y postgrado (especialista), ambos regidos por la adquisición de habilidades y por último la creación de sistemas de acreditación que vigilen la calidad de los centros educativos y su adecuación a los estándares del EEES.

En todo este marco, el Consejo Europeo y el Parlamento Europeo aprobaron el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (MEC), con el objetivo de favorecer la vinculación entre los diferentes sistemas nacionales de cualificaciones mediante ocho niveles de referencia, comunes a Europa.

El MEC tiene presente la disparidad de sistemas educativos europeos y define el término "marco nacional de cualificaciones" para recoger las circunstancias bajo las cuales se forma y continúa formándose el proceso cualificante de cada país: "instrumento de clasificación de las cualificaciones en función de un conjunto de criterios correspondientes a determinados niveles de aprendizaje, cuyo objeto consiste en integrar y coordinar los subsistemas nacionales de cualificaciones y en mejorar la transparencia, el acceso, la progresión y la

calidad de las cualificaciones en relación con el mercado de trabajo y la sociedad civil" (Marco Europeo de Cualificaciones, 2008).

Habida en cuenta la diversidad de los sistemas educativos europeos, la medida escogida para los niveles de referencia y por ende para los criterios de calidad son los llamados resultados de aprendizaje (*learning outcomes*). El MEC define los resultados de aprendizaje como la expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje. Dichos resultados se definen en conocimientos, destrezas y competencias (Marco Europeo de Cualificaciones, 2008).

A la hora de llevar a cabo esta investigación, ha sido necesario tomar una decisión acerca de evaluar bien el currículo nacional de los países a los que pertenecen las universidades seleccionadas o bien los planes de estudio de formación inicial de docentes de las mismas. Se decidió por los últimos a raíz de que es el plan de estudio el que más directamente influye en la formación que reciben los aspirantes a docentes.

Todos los planes de estudios a examinar se rigen por estas directrices, por lo que será en última instancia los resultados de aprendizaje de cada uno el criterio a utilizar para la comparación de la presencia de competencias emocionales en los mismos.

Las competencias emocionales halladas en los planes de estudio seleccionados serán comparados con las competencias emocionales halladas en la Universidad de Barcelona, la universidad española mejor situada en los rankings mundiales utilizados para la muestra. Es importante notar que todas las universidades españolas se rigen en este aspecto por la Orden ECI/3857/2007 que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria y la Universidad de Barcelona no es la excepción. La Orden ECI/3857/2007 también será analizada para examinar las competencias emocionales presentes en la misma. No obstante y dado que cada universidad es libre de configurar las materias a su elección y añadir las competencias que considere necesarias, se ha considerado relevante para la investigación añadir a la comparación el plan de estudios del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Barcelona.

De esta forma, los documentos analizados en la investigación pueden resumirse en dos niveles:

- Orden ECI/3857/2007
- Planes de estudio de las universidades europeas seleccionadas, incluyendo por los motivos expuestos la Universidad de Barcelona.

2.2 Instrumentos de análisis

A la hora de crear los instrumentos de análisis precisos para esta investigación, se ha tenido en cuenta el estudio realizado por López-Goñi y Goñi Zabala (2012). En concreto se ha tomado como referencia el procedimiento seguido en esa investigación debido a su pulcritud y claridad, si bien adecuándolo a las necesidades de este trabajo.

Atendiendo a las numerosas definiciones del concepto de competencia y de los campos que abarcan, se han escogido dos variables principales: tipología y contexto, en torno a las que analizar las competencias propuestas.

En primer lugar, y atendiendo a la tipología tras haber revisado los diferentes modelos de categorización de competencias emocionales, partiremos del modelo pentagonal de Bisquerra (2007) ya que frente al modelo de cuatro vertientes de Mayer y Salovey (2011), más pragmático, contiene matices en cuanto a las microcompetencias encumbradas en cada categoría que se han juzgado de utilidad para la investigación en ciernes. De esta forma, tendremos en cuenta 5 posibles categorías de competencia: *Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar.*

Así mismo, la variable sobre los contextos atenderá a la pluralidad esperada del docente y los diferentes contextos en los que debe ejercer sus funciones, distinguiendo así tres valores: *aula, centro escolar y comunidad.*

Por último, se ha considerado relevante para la investigación incluir una última variable relativa a la presencia de las competencias en los planes de estudio, dependiendo esta de si en el enunciado de la competencia se alude directa o indirectamente a la misma, distinguiendo pues entre *competencias explícitas* y *competencias implícitas*. Se considerará una competencia implícita toda aquella que aun no haciendo alusión directa a una competencia emocional, sea posible interpretar que puede dar lugar a su desarrollo.

En resumen, analizaremos los documentos recopilados en relación a tres variables:

- Tipología: conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencia para la vida y el bienestar.
- Contexto: Aula, centro escolar y comunidad social.
- Enunciación: Explícita e implícita.

La utilización de esta variable triple dotará a la investigación de un mejor entendimiento de las competencias analizadas y de su razón de ser en cada uno de los planes de estudio abordados.

3.- Muestra

Para realizar la selección de la muestra se ha tomado como punto de partida el *Ranking Web* de universidades, desarrollado por el laboratorio de ciber métrica del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) localizado en Madrid, España. El CSIC utiliza indicadores basados en la presencia web o en línea de las universidades, considerando factores como el volumen de publicaciones y contenido (páginas web y archivos) y la visibilidad e impacto de dichas publicaciones, de acuerdo a las citas y enlaces externos recibidos. Complementan estos indicadores ciber métricos con métodos bibliométricos, dando lugar a estudios cuantitativos en la forma de Rankings Web bianuales desarrollados desde 2004. Constituyen el mayor directorio de instituciones de educación superior del mundo, con 31.000 instituciones provenientes de 200 países clasificadas. Tanto la amplitud de su estudio como su metodología abiertamente cuantitativa y objetiva son rasgos que hacen del Ranking Web de Universidades una herramienta a tener en cuenta para esta investigación.

Además del Ranking Web de Universidades, se ha tenido en cuenta la Clasificación Académica de las Universidades del Mundo, también conocida como Shanghai Ranking o ARWU por sus siglas en inglés. Fue publicado por primera vez en 2003 por el *Center for World-Class Universities* de la Universidad de Shanghai Jiao Tong y desde entonces anualmente por Shanghai Ranking Consultancy. Cada año examina más de 2000 universidades, de las cuales 1000 acaban en el ranking.

El ARWU utiliza 4 criterios y 6 indicadores diferentes: calidad de la educación (precios Nobel y medallas Field ganadas por alumni), calidad de los facultativos (precios Nobel y medallas Field ganadas por facultativos, investigadores de la institución con un gran nivel de citas por su trabajo), resultados de investigadores (trabajos publicados en la revista *Nature & Science* y en las bases de datos *Science Citation Index-Expanded* y *Social Science Citation Index*) y por último, su desempeño per cápita (la puntuación en los apartados anteriores dividida entre el número de facultativos a tiempo completo). Todos los criterios utilizados son objetivos y el ARWU ha sido ampliamente utilizado para constituir un punto de partida a la hora de entender las fortalezas y debilidades de una universidad, facilitando reformas y nuevas iniciativas (Shanghai Ranking Consultancy, 2020). Las

características descritas hacen del ARWU una herramienta de utilidad para esta investigación.

Partiendo del ranking desarrollado por el CSIC y el ARWU se han tenido en cuenta varios criterios a la hora de seleccionar la muestra para enriquecer el estudio. En primer lugar, se han descartado aquellas universidades cuyos planes de estudio no estuvieran disponibles en un idioma del que fuera posible obtener una traducción fiel al texto original, para preservar su intención y significado iniciales. Lamentablemente esto ha conllevado descartar un gran número de las universidades seleccionadas en un primer lugar, como podrían ser la universidad de Utrech en los Países Bajos o la universidad de Charles en la República Checa. En segundo lugar, y para mantener la variedad de la muestra, se ha limitado la selección a una universidad por país. Así mismo, y teniendo en cuenta ese criterio, a la hora de decidir entre varias universidades para un mismo país, se han considerado más relevantes para la muestra aquellas cuyo plan de estudios aparecía descrito de forma más detallada, con información acerca de sus materias y/o competencias. Es por ello que se ha escogido la universidad de Manchester antes que Oxford o Cambridge; la información que aporta acerca de su metodología y objetivos exhaustivos resulta más exhaustiva. Si bien se entiende que los registrados en el grado tendrán acceso a un plan de estudios más pormenorizado, para esta muestra solo se ha tenido en cuenta aquella información que era de acceso público. Por último, se ha distinguido entre las diferentes naciones que conforman el Reino Unido debido a las diferencias de currículum entre unas y otras.

Teniendo todo esto en cuenta, la selección final para la muestra ha sido la siguiente:

Tabla 5

Muestra final

Universidad	País
U. de Manchester	Inglaterra
U. de Edimburgo	Escocia
U. de Bologna	Italia
U. de Queen	Irlanda del Norte
U. de la ciudad de Dublín	Irlanda
U. de Viena	Austria

RESULTADOS

1.- Documentos de control

1.1 Orden ECI/3857/2007

La Orden que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria es el primer documento a analizar. Distingue 12 competencias generales (G) que los estudiantes deben haber adquirido al término de su formación, además de las específicas (E) de cada materia. Divide la formación a recibir en tres módulos diferentes: formación básica, didáctico-disciplinar y prácticum, que suman un total de 210 créditos ect.s. A mayores, cada universidad tiene la posibilidad de añadir menciones cualificadoras por un valor de entre 30 y 60 créditos ect.s.

Tabla 6

Competencias emocionales en la Orden ECI/3857/2007

ORDEN ECI/3857/2007										
Tipología: 1: Conciencia 2: Regulación 3: Autonomía 4: Comp. social 5: Comp. para la vida y el bienestar										
Contexto: A: Aula B: Centro escolar C: Comunidad										
Enunciación: *: Explícita **: Implícita										
Competencia	1	2	3	4	5	A	B	C	*	**
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.				X			X			X
4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.			X			X				X
5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver		X				X			X	

problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.										
6. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.			X					X		X
7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.				X			X		X	
8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.			X					X		X
6	0	1	3	2	0	2	2	2	2	4

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECI/3857/2007

1.2 Plan de Estudios de la Universidad de Barcelona

La Universidad de Barcelona ofrece menciones en: educación física, educación musical, educación visual y plástica, profundización curricular, bibliotecas escolares, atención a la diversidad, lenguas extranjeras y tecnologías digitales para el aprendizaje, la comunicación y la expresión. Propone también hasta 27 créditos ects en materias optativas. Resulta relevante comentar que en un total de 55 materias optativas, ninguna hace alusión a la educación emocional. Las competencias se dividen en Básicas (5), Generales (9) y Específicas (13).

Tabla 7

Competencias emocionales en el plan de estudios de la Universidad de Barcelona

Universidad de Barcelona										
Tipología: 1: Conciencia 2: Regulación 3: Autonomía 4: Comp. social 5: Comp. para la vida y el bienestar										
Contexto: A: Aula B: Centro escolar C: Comunidad										
Enunciación: *: Explícita **: Implícita										
Competencia	1	2	3	4	5	A	B	C	*	**
B3 Capacidad para reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro del área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.			X			X				X
G2 Capacidad para planificar, organizar y gestionar procesos, información y proyectos, y para resolver problemas. Habilidad para tener iniciativa, espíritu emprendedor y capacidad para generar nuevas ideas y acciones.			X				X			X
G5 Capacidad para trabajar en equipo, y colaborar y liderar cuando sea necesario.				X			X		X	
G6 Capacidad para valorar la diversidad como un hecho natural e integrarla positivamente.					X	X			X	

G7 Capacidad para ejercer la crítica y la autocrítica emitiendo juicios razonados, y comprometerse ética, personal y profesionalmente. Habilidad de estar motivado para mejorar la calidad de la enseñanza.			X			X				X
E1 Capacidad para colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno, y para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo conocimientos y valorando experiencias.				X				X	X	
E2 Capacidad para ejercer la función tutorial, orientando a los alumnos y a los padres del grupo de alumnos, buscando el entendimiento y la cooperación con las familias y teniendo en cuenta los diferentes contextos familiares y estilos de vida.				X				X		X
E4 Capacidad para motivar y potenciar el progreso escolar del alumnado en el marco de una educación integral, y para promover su aprendizaje autónomo, partiendo de los objetivos y contenidos propios de cada nivel educativo, con expectativas positivas del progreso del alumnado. Capacidad para renunciar a los estereotipos establecidos y externos al aprendizaje y desarrollar estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.			X			X				X
E6 Capacidad para potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica responsable. Capacidad para dinamizar la construcción participada de normas de convivencia democrática y enfrentarse a situaciones problemáticas y conflictos, y resolverlos de forma colaborativa. Capacidad para analizar las desigualdades sociales en el marco de la compleja relación educación-escuela y el papel del maestro para eliminarlas o transformarlas					X	X				X
E8 Capacidad para asumir la dimensión ética del docente, actuando con responsabilidad, tomando decisiones y analizando críticamente las concepciones y propuestas sobre educación procedentes tanto de la investigación y la innovación como de la administración educativa	X					X				X

10	1	0	4	3	2	6	2	2	3	7
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Fuente: Elaboración propia a partir de la lista completa de competencias del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona.

2.- Análisis de los diferentes planes de estudio europeos

2.1 Universidad de Manchester

La universidad de Manchester ofrece un plan de estudios dividido en tres años. El programa, según dice en los propios detalles del curso, se sirve de la psicología, la sociología y un análisis crítico de las políticas para ayudar a explicar y entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, los mecanismos de y las soluciones a las desigualdades globales, tanto relacionados con y más allá de la educación, y cómo esos problemas se ven afectados por las políticas del gobierno en la educación.

El curso ofrece tres itinerarios de especialización: educación primaria y años tempranos, educación internacional y necesidades educativas especiales y discapacidades.

Es importante destacar que, si bien el nivel de estudios es el equivalente al grado de magisterio en educación primaria en España, este curso no te permite enseñar en Inglaterra; para ello es necesario completar a continuación un curso de posgraduado en educación primaria llamado PGCE. No obstante, el PGCE se centra en las materias específicas y este plan de estudios sienta las bases acerca de los fundamentos de la educación y la enseñanza, por lo que se ha considerado más relevante para la investigación analizar este curso.

Los resultados de aprendizaje del curso pueden verse en cada una de las materias expuestas. El primer año (1) consta de siete materias, todas obligatorias, mientras que el segundo (2) consta de ocho, tres obligatorias y cinco opcionales. El tercer año está dedicado a profundizar en la especialidad escogida. Lamentablemente, las asignaturas correspondientes al tercer año no están disponibles en la página web de la universidad, por lo que se analizarán tan solo las del primer y segundo año.

Tabla 8

Competencias emocionales en el plan de estudios de la Universidad de Manchester

Universidad de Manchester
Tipología: 1: Conciencia 2: Regulación 3: Autonomía 4: Comp. social 5: Comp. para la vida y el bienestar
Contexto: A: Aula B: Centro escolar C: Comunidad
Enunciación: *: Explícita **: Implícita

Competencia	1	2	3	4	5	A	B	C	*	**
1.1 Ha desarrollado autonomía y confianza en el emprendimiento y organización de sus estudios <i>Have developed autonomy and confidence in undertaking and managing their studies</i>			X			X			X	
1.1 Ha desarrollado habilidades para convertirse en un aprendiz automotivado e independiente, incluyendo la organización del tiempo, la información y los materiales de estudio <i>Have developed skills toward becoming an independent and self-motivating learner, including the organisation of time, information and study materials</i>			X			X			X	
1.1 Ha desarrollado habilidades interpersonales con tutores y compañeros estudiantes, en situaciones grupales e individuales <i>Have developed interpersonal skills in working with tutors and fellow students, in individual and group situations</i>				X			X		X	
1.1 Es capaz de aprender de comentarios constructivos <i>Be able to learn from constructive feedback</i>		X					X		X	
1.2 Habilidades para el debate y Trabajo en grupo <i>Group discussion and team work skills</i>				X			X		X	
1.3 Trabaja eficazmente con otros en grupo y corresponde las obligaciones a otros miembros del grupo, así como a tutores <i>Work effectively with others in a group and meet obligations to group members, as well as tutors</i>				X			X		X	
1.4, 1.5, 1.7, 2.6 Trabajar con otros (Trabajo grupal) <i>Working with others (group work)</i>				X		X				X
1.5, 2.6 Se hace cargo de su propio aprendizaje y			X			X			X	

<p>emprende el estudio autodirigido</p> <p><i>Take charge of their own learning and undertake self-directed study</i></p>									
<p>1.6 Reflexiona críticamente en problemáticas contemporáneas y en cómo se relacionan con los debates éticos, morales y políticos en educación</p> <p><i>Critically reflect on contemporary issues and how they relate to key ethical, social and political debates in education</i></p>			X			X			X
<p>1.6 Reflexiona en sus propias experiencias con la educación (pasadas, presentes y futuras) y entiende como estas pueden estar influenciadas por las problemáticas explicadas en la asignatura</p> <p><i>Reflect on their own experiences of education (past, present and future) and understand how these may be influenced by the issues raised on the course unit</i></p>			X			X			X
<p>1.6 Evalúa cómo las problemáticas de desigualdad, movilidad social y justicia social pueden manifestarse en sus futuras carreras profesionales y cómo navegaran o abordarán esos problemas</p> <p><i>Evaluate how issues of inequality, social mobility and social justice may be manifest in their future professional careers and how they will navigate or address such issues</i></p>			X			X			X
<p>2.1 Utilizan las redes y las habilidades interpersonales para identificar y mantener una buena relación con una organización huésped</p> <p><i>Use networking and inter-personal skills to identify and maintain goodwill with a host organisation</i></p>				X				X	X
<p>2.1 Identificar habilidades personales para demostrar la planificación de su carrera</p> <p><i>Identify personal skills and abilities to demonstrate career planning</i></p>	X							X	X

2.1 Reflexionar en su sistema de valores personal y el desarrollo de su carrera <i>Reflect on personal value system and career development plan</i>	X					X			X	
2.2 Reflexionar en los valores implícitos bajo aproximaciones educativas particulares <i>Reflect on the implicit values underpinning particular educational approaches</i>	X					X			X	
2.2 Demostrar habilidad para tomar la iniciativa <i>Demonstrate the ability to take initiative</i>			X			X			X	
2.3 Revisar prácticas educacionales a la luz de nuevos entendimientos de igualdad y diversidad <i>Review educational practices in the light of emerging understandings of equity and diversity</i>			X			X				X
2.3 Evaluar las problemáticas planteadas y su relación con una variedad de contextos profesionales y vocacionales, considerando las implicaciones para futuras opciones de estudios y carrera <i>Evaluate the issues raised and their relation to a variety of vocational and professional contexts, and consider the implications for future study and career options</i>			X			X				X
2.4 Demostrar la habilidad de reflexionar críticamente sobre su propia práctica como profesor y aprendiz <i>Demonstrate their ability to critically reflect upon their own teaching and/or learning practice</i>	X					X			X	
2.4 Debatir su propia práctica y aprendizaje de matemáticas junto a la de otros <i>Discuss their own and others teaching and learning of mathematics</i>				X			X			X
2.4 Habilidades para la resolución de problemas				X				X	X	

<i>Problem-solving skills</i>									
2.4 Habilidades para el Trabajo independiente <i>Independent working skills</i>			X			X			X
2.5 Desarrollar y demostrar habilidades de comunicación con adultos y niños <i>Develop and demonstrate communication skills with adults and children</i>				X				X	X
2.5 Demostrar habilidades de comunicación y trabajo en grupo <i>Demonstrate communication and group work skills</i>				X		X		X	
2.7 Reflexionar sobre el rol de la cultura y las maneras en las que influencia pensamiento e identidad, tanto a nivel personal como nacional <i>Reflect on the role of culture and the ways in which it influences thought and identity, on both a personal and national level</i>	X					X		X	
2.7 Ser capaz de considerar sus propia aproximación al aprendizaje desde una perspectiva más consciente y, haciendo eso, entender cómo la cultura se realiza dentro de ello desde potencialmente múltiples perspectivas <i>Be enabled to consider their own learning approaches from a more conscious perspective and in doing so, understand how culture is realized within themselves from potentially multiple perspectives</i>	X					X		X	
2.7 Presentar las ideas propias acerca de la cultura desde una perspectiva más matizada, evitando miradas Eurocéntricas y evitando así "separar" potencialmente otras culturas vistas como "diferentes" <i>Present one's ideas regarding culture from a more nuanced perspective, avoiding more Eurocentric views and thus avoiding a potential otherising of cultures viewed as 'different'</i>	X							X	X

2.7 Desarrollar sensibilidad a un mundo y ambiente crecientemente multicultural, y a las maneras en que las identidades se realizan en el mismo <i>Develop sensitivity to an increasingly multicultural world and environment, and the ways identities are played out within</i>	X							X	X	
2.8 Utilizar técnicas autoregulatorias al aproximarse a tareas y trabajos de aprendizaje <i>Employ self regulatory techniques in approaching learning tasks and assessment.</i>		X				X			X	
29	8	2	10	9	0	17	6	6	23	6

Fuente: elaboración propia a partir del plan de estudios del pregraduado en educación de la Universidad de Manchester

2.2 Universidad de Edimburgo

La Universidad de Edimburgo ofrece un plan de estudios de un año de duración para la consecución del PGDE Primary o *Professional Graduate Diploma in Education (Primary)*, el Diploma Profesional de Graduado en Educación (Primaria) en español. El curso se divide en 6 módulos obligatorios (M1, M2, M3, M4, M5 Y M6 respectivamente), cada uno con 5 resultados de aprendizaje especificados que analizaremos a continuación.

Tabla 9

Competencias emocionales en el plan de estudios de la Universidad de Edimburgo

Universidad de Edimburgo										
Tipología: 1: Conciencia 2: Regulación 3: Autonomía 4: Comp. social 5: Comp. para la vida y el bienestar Contexto: A: Aula B: Centro escolar C: Comunidad Enunciación: *: Explícita **: Implícita										
Competencia	1	2	3	4	5	A	B	C	*	**
M1.3 Demostrar conciencia crítica de los problemas de justicia social en la educación escocesa y la práctica en años tempranos. <i>Demonstrate critical awareness of social justice issues in Scottish education and early years practice.</i>	X							X	X	
M1.5 y M5.5 Demostrar interacciones efectivas con los compañeros y facultativos para habilitar una comunidad de investigación y aprendizaje profesional. <i>Demonstrate effective interactions with peers and faculty to enable a community of enquiry and professional learning.</i>				X			X		X	
M2.3 y M4.3 Participar en la práctica reflexiva y reflexiva para asegurar que el cómo, por qué y qué enseñamos se alinea con nuestros valores y acciones individuales y colectivas como profesionales. <i>Engage in reflective and reflexive praxis to ensure how, why and what we teach aligns with our individual and collective</i>	X					X				X

<i>professional values and actions.</i>										
M2.5 Trabajar colaborativamente bajo guía en una relación colaborativa con practicantes cualificados y otros profesores estudiantes. <i>Work collaboratively under guidance in a collaborative relationship with qualified practitioners and other student teachers.</i>			X			X		X		
M3.5 Ejercitar autonomía e iniciativa para el aprendizaje profesional en una comunidad de investigación. <i>Exercise autonomy and initiative for professional learning within a community of enquiry.</i>		X						X	X	
M4.5 y M6.5 Trabajar colaborativamente bajo guía en una relación colaborativa con practicantes cualificados y otros profesores estudiantes, a la vez que volviéndose cada vez más autónomo como profesor en el aula. <i>Work collaboratively under guidance in a collaborative relationship with qualified practitioners and other student teachers, while becoming increasingly autonomous as a teacher in the classroom.</i>		X	X		X	X		X		
7	2	0	2	3	0	2	3	2	6	1

Fuente: elaboración propia a partir del plan de estudios del Diploma Profesional de Graduado en Educación (Primaria) de la Universidad de Edimburgo.

Es importante aclarar el caso único de las competencias M4.5 y M6.5 que, si bien están descritas con las mismas palabras en ambos apartados, contienen dos competencias claramente diferenciadas (trabajo colaborativo y autonomía como profesor) y, por lo tanto, han sido analizadas como dos competencias independientes.

Resulta interesante mencionar que el plan de estudios contiene un apartado en cada módulo llamado "habilidades y atributos del graduado" de entre las que incluye, relacionadas con la educación emocional, las siguientes:

- M2: Efectividad emocional: los estudiantes serán capaces de cambiar (basándose en un análisis crítico y en la exploración de problemas profesionales) y de responder a las situaciones y entornos en los que trabajen.

- M3, M4 y M6: Autonomía intelectual y personal: ser aprendices emprendedores responsables de su propio aprendizaje, comprometidos a la reflexión continua, la autoevaluación y la automejora. Efectividad personal: poseer la confianza para tomar decisiones basadas en su entendimiento y su autonomía intelectual y personal; trabajando, organizando y guiando a otros de formas que valoren su diversidad e igualdad, animando su contribución a la organización y a la gran comunidad.
- M5: Efectividad personal: los participantes del curso serán capaces de trabajar colaborativa y efectivamente con otros, aprovechando la diversidad de pensamientos, experiencia y habilidades para profundizar su propio aprendizaje.

2.3 Universidad de Bologna

La universidad de Bologna ofrece un plan de estudios de 5 años de duración para la consecución del título de docente de escuela primaria, en los que en cada año alterna materias básicas como didáctica, específicas como podrían ser biología o matemáticas, laboratorios de inglés e internados o prácticas en los años 2 a 5. La presentación del curso posee un apartado dedicado al perfil profesional a conseguir por los inscritos en el mismo. En dicho apartado habla de las competencias asociadas a la figura profesional del docente, de las que destacamos por su relevancia para la investigación:

- La competencia relacional y comunicativa a ejercer con el niño y su familia, con todo el grupo de clase y la asamblea de padres, con los compañeros del curso, con el grupo de profesores y con la junta directiva.

A continuación examinamos los resultados de aprendizaje, divididos en conocimientos y capacidad de comprensión (C), capacidad para aplicar los conocimientos y la comprensión (H), autonomía de juicio (A), habilidad comunicativa (HC) y capacidad de aprendizaje (CA). Tanto los conocimientos y capacidad de comprensión como la capacidad para aplicarlos en tres áreas específicas de conocimientos: pedagogía y ciencias humanas y sociales (C1, H1), área lingüístico-histórico-geográfico-expresiva (C2, H2) y científico-matemática (C3, H3).

Tabla 10

Competencias emocionales en el plan de estudios de la Universidad de Bologna

Universidad de Bologna										
Tipología: 1: Conciencia 2: Regulación 3: Autonomía 4: Comp. social 5: Comp. para la vida y el bienestar										
Contexto: A: Aula B: Centro escolar C: Comunidad										
Enunciación: *: Explícita **: Implícita										
Competencia	1	2	3	4	5	A	B	C	*	**
C1.3 Comprende las implicaciones éticas y deontológicas relacionadas con el ejercicio de su práctica profesional y con la naturaleza de los conocimientos transmitidos. <i>Comprende le implicazioni etiche e deontologiche connesse all'esercizio della propria pratica professionale e alla natura</i>	X					X			X	

<i>dei saperi veicolati.</i>									
<p>H1.1 Es capaz de actuar con un alto nivel de conciencia de los efectos de sus intervenciones educativas y didácticas y de corregirse a sí mismo cuando dichas intervenciones son ineficaces.</p> <p><i>È è in grado di operare con un livello elevato di consapevolezza in merito alla ricaduta dei propri interventi educativi e didattici e di correggersi quando tali interventi risultino inefficaci</i></p>	X					X			X
<p>H1.2 Es capaz de promover la autonomía afectiva y cognitiva, personal, social y relacional de cada niño o de reconocer sus dificultades en este sentido.</p> <p><i>È in grado di promuovere le autonomie affettive e cognitive, personali, sociali e relazionali di ogni singolo bambino o di riconoscere le proprie difficoltà in merito.</i></p>	X					X			X
<p>H1.4 Es capaz de trabajar en situaciones de marginalidad y dificultades de inserción e integración y de dialogar con sus colegas y con los profesores y educadores especializados.</p> <p><i>Sa operare sulle situazioni di marginalità e difficoltà d'inserimento e integrazione e dialogare con i colleghi e con gli insegnanti e gli educatori specializzati.</i></p>				X			X		X
<p>H1.5 Es capaz de mantener relaciones significativas con las familias y de dialogar con otros sujetos del área para promover iniciativas adecuadas de continuidad horizontal y vertical.</p> <p><i>È in grado di intrattenere relazioni significative con le famiglie e di dialogare con gli altri soggetti del territorio per favorire le opportune iniziative di continuità orizzontale e verticale.</i></p>				X				X	X
<p>A.1 Adquirir la capacidad de reflexión autónoma y crítica en relación con los fenómenos educativos y culturales previstos por el ejercicio profesional.</p> <p><i>Acquisire capacità di riflessione autonoma e critica in relazione ai fenomeni educativi e culturali previsti</i></p>			X			X			X

<i>dall'esercizio professionale.</i>										
HC.3 Poseer habilidades para gestionar las relaciones y los procesos de comunicación con los alumnos, las familias y otros profesionales. <i>Possedere competenze nel gestire la relazione e i processi comunicativi con gli allievi, le famiglie e gli altri professionisti</i>				X				X	X	
7	3	0	1	3	0	4	1	2	6	1

Fuente: Realización propia a partir del plan de estudios del título de docente en escuela primaria de la Universidad de Bologna.

2.4 Universidad de Queen

La Universidad de Queen, en Irlanda del Norte ofrece un programa educativo de cuatro años académicos de duración, con un total de 480 créditos ECTS. De entre las materias ofertadas por la universidad resulta interesante destacar las siguientes:

- Año 2: Reconciliación y consolidación de la paz (*peacebuilding and reconciliation*)
- Año 2: Aspectos de la reconciliación y consolidación de la paz (*peacebuilding and reconciliation*)

Año 4: Liderazgo en la diversidad y el entendimiento mutuo (*leadership in diversity and mutual understanding*)

Los resultados de aprendizaje del programa se organizan en cuatro categorías diferentes: habilidades cognitivas (H), conocimiento y entendimiento (C), materias específicas (E) y habilidades transferibles (T). En cada uno de los resultados de aprendizaje descritos de incluyen dos breves párrafos acerca de los métodos y estrategias de enseñanza junto con los métodos evaluativos del mismo.

Tabla 11

Competencias emocionales en el plan de estudios de la Universidad de Queen

Universidad de Queen										
Tipología: 1: Conciencia 2: Regulación 3: Autonomía 4: Comp. social 5: Comp. para la vida y el bienestar Contexto: A: Aula B: Centro escolar C: Comunidad Enunciación: *: Explícita **: Implícita										
Competencia	1	2	3	4	5	A	B	C	*	**
H1 El programa provee a los estudiantes con la habilidad para la autoreflexión, para ejercitar buen juicio, trabajar autónomamente y pensar independientemente. <i>The programme provides students with the ability to be self reflective, to exercise sound judgement, to work autonomously and to think independently.</i>			X			X			X	
H5, H11, H16 Demostrar la habilidad básica para reflexionar	X					X			X	

acerca de su propio sistema de valores. <i>Demonstrate a basic ability to reflect on their own value system (Level 1, 2, 3).</i>										
E4, E9 Demostrar la capacidad de participar en reflexión, reflexionar críticamente. <i>Demonstrate the capacity to engage in reflection, reflect critically (Level 1, 2).</i>	X					X			X	
E6 Demostrar la capacidad de identificarse positivamente con los niños. <i>Demonstrate the capacity to relate positively to children (Level 1)</i>		X				X			X	
E11, E16 Demostrar la capacidad de formar relaciones buenas y funcionales con los pupilos y otras personas importantes. <i>Demonstrate the capacity to form good working relationships with pupils and significant others (Level 2,3).</i>				X		X			X	
T5, T11 Poseer la habilidad básica para colaborar como parte de un equipo, llevando a cabo el rol colocado por el equipo y mantener las responsabilidades a las que se había accedido. <i>Have a basic ability to collaborate as part of a team, to carry out roles allocated by the team and to keep to agreed responsibilities (Level 1, 2).</i>				X			X		X	
6	2	1	1	2	0	5	1	0	6	0

Fuente: elaboración propia a partir del plan de estudios del grado de docencia en educación primaria de la Universidad de Queen.

2.5 Universidad de Dublín

La universidad de Dublín ofrece un programa de cuatro años de duración en el cada año consta de un módulo núcleo (N) y un módulo opcional (O). Los resultados de aprendizaje, en lugar de estar reunidos en el prospecto del plan de estudios, se encuentran en el interior de cada una de las asignaturas. Lamentablemente, el apartado de resultados de aprendizaje se encuentra en blanco en todas y la información disponible acerca del curso no arroja más luz acerca de los objetivos o competencias del mismo. Tras examinarlas, estas son las asignaturas con resultados de aprendizaje relacionados con las competencias emocionales, bien por la naturaleza de la asignatura bien por los resultados de aprendizaje descritos en la misma:

- 1N El profesor como una persona (*Teacher as a person*)
- 1N El profesor como un practicante reflexivo (*Teacher as a reflective practitioner*)
- 1O Religión, ética y valores morales (*Religion, ethics and moral values*)
- 2O Teología sistemática y moral (*Systematic and moral theology*)
- 2O El bienestar en la edad temprana (*Well being in early childhood*)
- 2O Educación religiosa, ética y de valores morales (*Religious, ethic, values and moral education*)
- 2O Mindfulness y bienestar (*Mindfulness and wellbeing*)
- 3O Perspectiva terapéutica, bienestar, educación (*Therapeutic Approaches, Well-being, Education*)
- 4O Cuidado, bienestar práctica profesional (*Care, wellbeing and professional praxis*)

Debido a la ambigüedad y la amplitud de contenidos que todas estas asignaturas podrían contener, no se analizarán con los criterios propuestos para la investigación. En su lugar, se tendrán en cuenta a la hora de reflexionar sobre los resultados de la investigación y la concepción de las competencias emocionales en el docente en diferentes países europeos.

2.6 Universidad de Viena

La universidad de Viena ofrece un programa de seis semestres de duración organizado en diez módulos diferentes (M1 – M10). Los dos primeros módulos se ocupan de la introducción y orientación en torno a la ciencia de la educación y su relación con el individuo y la sociedad. El tercer módulo habla de los diferentes campos de la práctica educativa y los módulos del cuarto al séptimo se explayan en cuanto a las teorías educativas, la metodología de investigación y de práctica y su aplicabilidad. El módulo ocho comenta las problemáticas actuales en el campo de la educación y los dos últimos constituyen las prácticas del alumno y su disertación para la compleción del curso.

Tabla 12

Competencias emocionales en el plan de estudios de la Universidad de Viena

Universidad de Viena										
Tipología: 1: Conciencia 2: Regulación 3: Autonomía 4: Comp. social 5: Comp. para la vida y el bienestar										
Contexto: A: Aula B: Centro escolar C: Comunidad										
Enunciación: *: Explícita **: Implícita										
Competencia	1	2	3	4	5	A	B	C	*	**
M2 Los alumnos conocen los fundamentos individuales, institucionales y sociales, los cursos y las consecuencias de los procesos educativos. <i>Die Studierenden kennen die grundlegenden individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen, Verläufe und Folgen von Bildungsprozessen.</i>	X						X			X
M2 Son capaces de examinar críticamente las cuestiones de la ciencia de la educación en relación con su marco histórico, cultural, político, económico y jurídico. <i>Sie sind befähigt zur kritischen Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichen Fragestellungen im Hinblick auf ihre historischen, kulturellen, politischen, ökonomischen und rechtlichen Rahmenbedingungen.</i>			X			X				X

2	1	0	1	0	0	1	1	0	0	2
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Fuente: elaboración propia a partir del programa de la Universidad de Viena.

El curso propuesto por la Universidad de Viena está profundamente orientado hacia la teoría educativa y la investigación metodológica. Se detecta una falta de enfoque práctico, la presencia de las competencias emocionales, bien explícitas o encubiertas en otro tipo de competencias, se reduce notablemente.

La presentación del curso posee un apartado en el que lista aquellas habilidades que habrán obtenido los graduados una vez finalizado el curso. Dicho apartado refleja fielmente el contenido del programa, centrándose también en conocimientos de diferentes áreas relacionadas con la educación, la capacidad de reflexionar críticamente acerca de teorías educativas y la competencia para desarrollar y evaluar conceptos para la acción en diferentes campos educativos como podrían ser la educación inclusiva, adulta o psicoanalítica.

3.- Comparación de los resultados

En la siguiente tabla se recoge la frecuencia de aparición de los diferentes tipos de competencias analizadas.

Tabla 13

Frecuencia de aparición de competencias analizadas

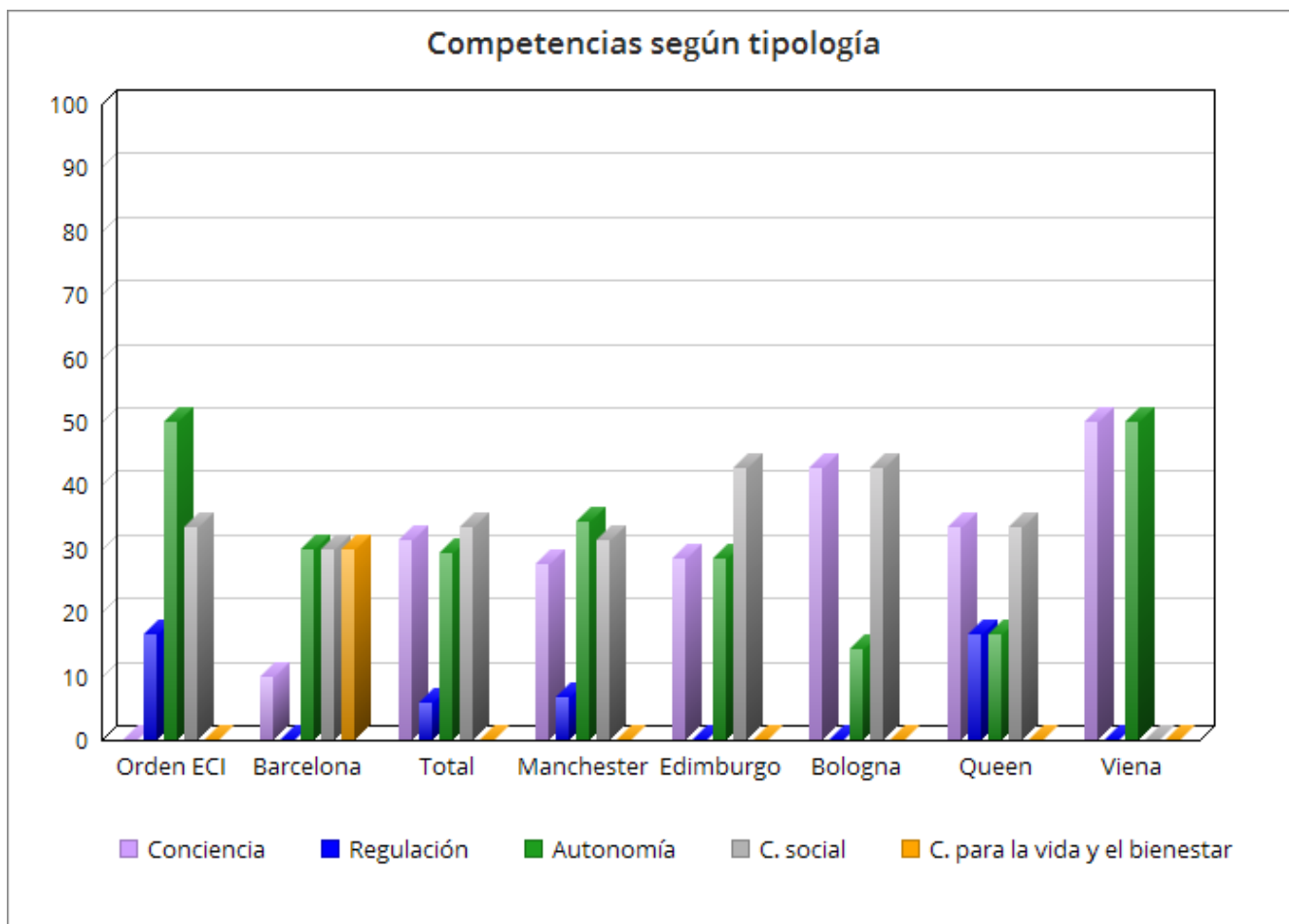
Frecuencia de aparición de competencias analizadas										
Tipología: 1: Conciencia 2: Regulación 3: Autonomía 4: Comp. social 5: Comp. para la vida y el bienestar.										
Contexto: A: Aula B: Centro escolar C: Comunidad										
Enunciación: *: Explícita **: Implícita.										
Competencia	1	2	3	4	5	A	B	C	*	**
Orden ECI 3857 (6)	0	1	3	2	0	2	2	2	2	4
Universidad de Barcelona (10)	1	0	4	3	2	6	2	2	3	7
Total de competencias analizadas (51)	16	3	15	17	0	29	12	10	41	10
Universidad de Manchester (29)	8	2	10	9	0	17	6	6	23	6
Universidad de Edimburgo (7)	2	0	2	3	0	2	3	2	6	1
Universidad de Bologna (7)	3	0	1	3	0	4	1	2	6	1
Universidad de Queen (6)	2	1	1	2	0	5	1	0	6	0
Universidad de la ciudad de Dublín -	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Universidad de Viena (2)	1	0	1	0	0	1	1	0	0	2

Fuente: elaboración propia.

A continuación, con el objetivo de presentar los datos obtenidos con mayor claridad, se recoge en los siguientes gráficos la distribución de competencias en porcentaje tanto desde el punto de vista de su tipología como del contexto en el que se ubican.

Figura 2

Competencias según tipología

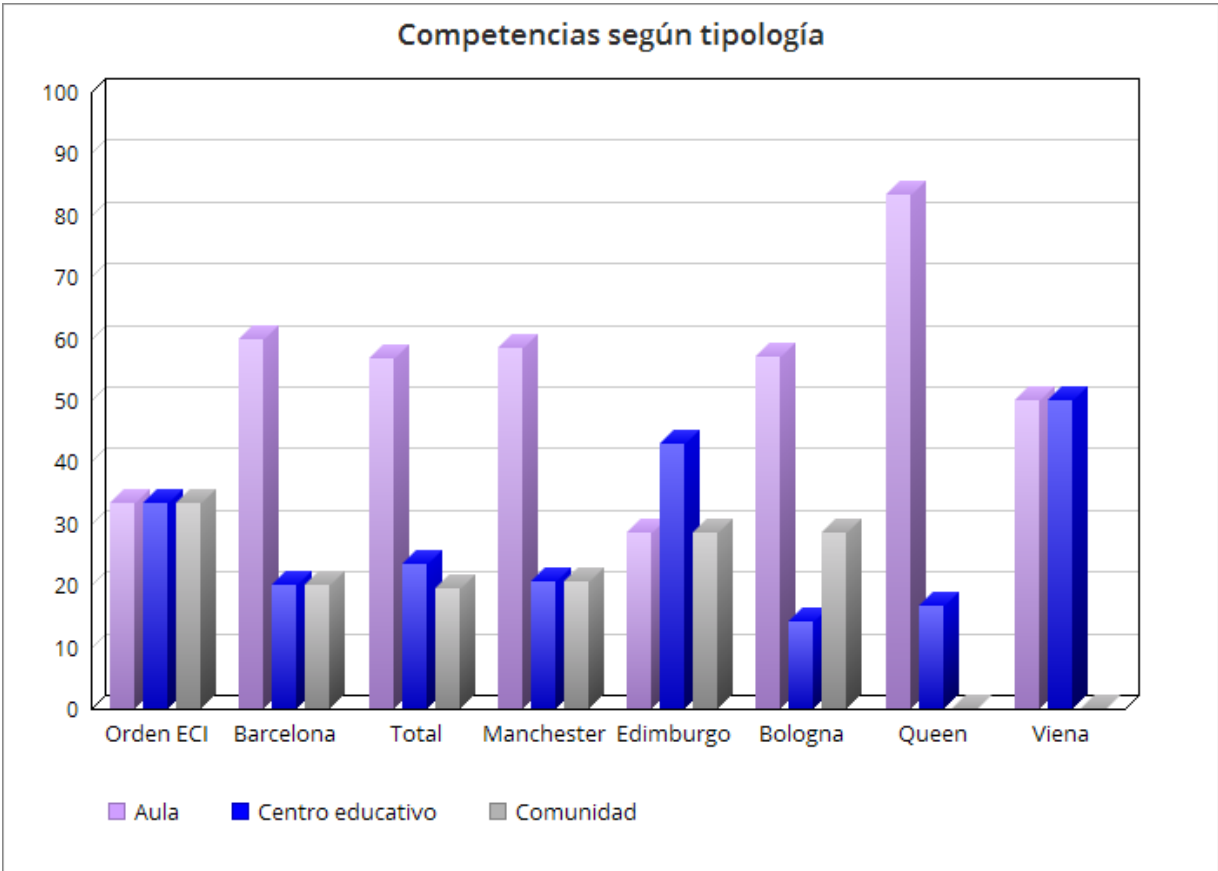


Como podemos ver, la tipología de competencia que más abunda es la competencia social, seguida de cerca por la autonomía y la conciencia emocionales. En el caso del contexto, el aula y el centro escolar son los más atendidos.

Fuente: elaboración propia

Figura 3

Competencias según contexto



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

El análisis llevado a cabo ha resultado complejo y laborioso. Encontrar muestras adecuadas ha sido una tarea ardua y en ocasiones, como ha sucedido en el caso de la Universidad de la ciudad de Dublín, poco fructuosa. No obstante, todo forma parte de un riguroso proceso y es de esperar que haya inconvenientes a lo largo del camino. Ha habido dudas a la hora de categorizar las competencias en más de un momento, debido a lo complejo de la tarea. En concreto, ha habido muchas competencias que, más que pertenecer a un contexto concreto, pertenecían a una categoría de crecimiento personal como profesor. En este ámbito entrarían categorías relativas a la reflexión personal sobre temas éticos, diferentes problemáticas o el cómo la cultura puede afectar a la propia práctica profesional. En estos casos se ha resuelto asignarlas al contexto de Aula, ya que es en donde el docente se encuentra con una mayor autonomía y campo de acción. Adicionalmente, es el primer lugar en el que la práctica o la ausencia de estas competencias en su haber se reflejará en su práctica.

La investigación implica ciertas limitaciones que invitan a considerar las conclusiones extraídas como un primer paso para abrir la puerta a nuevas investigaciones y estudios en esta dirección. Examinar otros sistemas educativos, analizarlos y extraer aquellas enseñanzas que puedan ayudarnos a mejorar es un paso hacia el progreso y una metodología adecuada al mundo globalizado en el que vivimos y que aspiramos a continuar construyendo y perfeccionando.

No obstante, es posible extraer conclusiones verosímiles y fiables en base a los datos recabados.

En primer lugar, si observamos los datos expuestos, en seguida se destaca una tendencia por parte de todos los planes de estudio examinados a gravitar en torno a tres competencias emocionales específicas: la competencia social, la autonomía emocional y la conciencia emocional. Esto, lógicamente, es entendible dada la situación del docente en el siglo XXI. Con una mayor variabilidad de funciones, es preciso que el educador posea iniciativa propia, capacidad de motivarse, alta responsabilidad y una actitud positiva en todo momento. Por otro lado, es imprescindible que el docente sea capaz de mantener relaciones de forma sana y efectiva, tanto con niños como con adultos y, además, debe ser capaz de adaptarse a diferentes contextos y registros para establecer lazos eficaces y profesionales, tanto con el resto de su claustro como con los padres y madres de sus alumnos, con sus superiores y

con toda aquella persona involucrada dentro de la esfera educativa a la que pertenece, desde trabajadores sociales a personas en ámbitos culturales, artísticos o científicos. Por último, en la actualidad existen un gran número de conflictos y debates éticos. Es prioritario que el docente sea capaz de comprenderlos y de formar una opinión propia e independiente al respecto; sin dejar que esta modifique o influya en su práctica. Debe transmitir a la vez enseñanzas sobre objetividad y pensamiento crítico y ético a sus alumnos, para que también ellos sean capaces de pensar de forma independiente.

Todas estas habilidades quedan reflejadas en las numerosas competencias examinadas, desde el trabajo en equipo a la autonomía del docente y al pensamiento crítico y reflexivo.

En cuanto a los contextos examinados, el aula destaca frente a los otros principalmente por encumbrar también aquellas competencias destinadas al desarrollo personal del docente como persona. Por las características propias de la profesión docente, el desarrollo personal influye en su práctica por lo que habida en cuenta esa información y la naturaleza de esta investigación era relevante incluirlas en el análisis.

El centro escolar es el siguiente contexto con más competencias, en algunos casos a la par con la comunidad, en otros (Viena y Queen) la comunidad queda en blanco. Bologna es la única Universidad en la que esto se invierte, teniendo la comunidad un mayor número de competencias dedicadas a ella que el centro escolar.

A la hora de contrastar estos datos con los documentos de control, la Orden ECI 3857 y el plan de estudios de la universidad de Barcelona, encontramos que, en cuanto a contexto, están balanceadas exceptuando un pico de contexto aula en el plan de Barcelona.

En cuanto a tipología, si bien hay presencia de autonomía emocional y competencia social en las competencias analizadas, la hay también de la categoría competencias para la vida y el bienestar. Dicha categoría brilla por su ausencia en casi todos los planes europeos examinados. Pese a que solo hay dos competencias asignadas a esta categoría, ambas pertenecientes al plan de estudios de la Universidad de Barcelona, una de ellas resulta bastante interesante:

E6 Capacidad para potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica responsable. Capacidad para dinamizar la construcción participada de normas de convivencia democrática y enfrentarse a situaciones problemáticas y conflictos, y resolverlos de forma colaborativa. Capacidad para analizar las desigualdades sociales en el marco de la compleja relación educación-escuela y el papel del maestro para eliminarlas o transformarlas.

Esta competencia ha sido asignada a la categoría de "competencias para la vida y el bienestar" específicamente por su papel a la hora de ejercer una ciudadanía crítica, activa, participativa, responsable y comprometida. No obstante y examinando las competencias analizadas en otros planes de estudio, queda claro que contiene una serie de competencias que podrían haber sido independientes:

Manchester:

1.6 Evalúa cómo las problemáticas de desigualdad, movilidad social y justicia social pueden manifestarse en sus futuras carreras profesionales y cómo navegarán o abordarán esos problemas.

1.6 Reflexiona críticamente en problemáticas contemporáneas y en cómo se relacionan con los debates éticos, políticos y morales en educación.

2.2 Reflexionar acerca de los valores implícitos bajo aproximaciones educativas particulares.

2.4 Habilidades para la resolución de problemas.

Bologna:

C1.3 Comprende las implicaciones éticas y deontológicas relacionadas con el ejercicio de su práctica profesional y con la naturaleza de los conocimientos transmitidos.

H1.4 Es capaz de trabajar en situaciones de marginalidad y dificultades de inserción e integración y de dialogar con sus colegas y con los profesores y educadores especializados.

A.1 Adquirir la capacidad de reflexión autónoma y crítica en relación con los fenómenos educativos y culturales previstos por el ejercicio profesional.

Queen:

H5, H11, H16 Demostrar la habilidad básica para reflexionar acerca de su propio sistema de valores

En la Universidad de Dublín, de las nueve asignaturas seleccionadas, cinco estaban relacionadas con la reflexión o los valores éticos y morales, ambos ingredientes imprescindibles para una "ciudadanía crítica y responsable".

El hecho es el siguiente: las competencias emocionales tienen presencia en la formación docente inicial en España. También es cierto que, al contrario que en universidades como Manchester o Dublín, rara vez hay una asignatura dedicada a las mismas.

La mayor diferencia encontrada entre los planes de estudio españoles y el resto de documentos analizados es el vocabulario. Es también la razón por la que, como ya se ha

expuesto, la competencia E6 de la Universidad de Barcelona puede desgajarse en tantas otras.

Las palabras tienen poder, conllevan acciones. Una simple cuestión de semántica puede implicar mucho a nivel práctico. La diferencia más notoria entre los documentos de control y el resto de documentos analizados es la enunciación de las competencias. En los documentos de control, de 16 competencias solo 5 mencionaban explícitamente vocabulario relacionado con las competencias emocionales. En el resto de documentos, de 51 competencias analizadas, 40 eran explícitas de alguna manera.

El vocabulario es importante. Las competencias emocionales son una pieza clave en la formación docente, una que a menudo se obvia en la formación porque se asume como parte del carácter del docente. El viejo debate entre vocación y formación (Zahonero y Martín, 2012) hace que las competencias emocionales se asimilen como parte de otras, haciendo de forma inintencionada que carezcan de su propio espacio y, por lo tanto, que los docentes en formación se beneficien de ellas tanto como podrían.

Algunos ejemplos de este hecho pueden encontrarse en la Orden ECI 3857:

2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

El rango de habilidades que es preciso adquirir para diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje es diferente al necesario para colaborar con otros docentes y profesionales del centro. En el resto de planes de estudio examinados podemos encontrar algunas competencias que podrían encumbrarse perfectamente en la segunda parte de este ejemplo:

Manchester 1.1 Ha desarrollado habilidades interpersonales con tutores y compañeros estudiantes en situaciones grupales e individuales. 1.1 Es capaz de aprender de comentarios constructivos. 1.2 Habilidades para el debate y el trabajo en grupo. 2.4 Debatir su propia práctica y aprendizaje (de matemáticas) junto a la de otros. 2.5 Demostrar habilidades de comunicación y trabajo en grupo.

Edimburgo M1.5 y M5.5 Demostrar interacciones efectivas con los compañeros y facultativos para habilitar una comunidad de investigación y aprendizaje profesional. M2.5 Trabajar colaborativamente bajo guía en una relación colaborativa con practicantes cualificados y otros profesores estudiantes.

Bologna HC.3 Poseer habilidades para gestionar las relaciones y los procesos de comunicación con los alumnos, las familias y otros profesionales.

Queen T5, T11 Poseer la habilidad básica para colaborar como parte de un equipo, llevando a cabo el rol colocado por el equipo y mantener las responsabilidades a las que se había accedido.

El mismo desglose es factible para varias de las competencias presentes en la Orden ECI 3857:

5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal de los estudiantes.

Simplemente la resolución de conflictos y la resolución de problemas de disciplina implican una serie de herramientas y habilidades propias. Si bien son parte de fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, es importante reconocer la complejidad detrás de enunciaciones como la del ejemplo.

6. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

Atender a las necesidades singulares educativas de los estudiantes puede considerarse una habilidad transversal, aprendida a lo largo de toda la formación y experiencia, ya que cada estudiante es único y resulta imposible preparar a los docentes para todo con lo que puedan llegar a encontrarse. Sin embargo, si es posible afirmar que desempeñar las funciones de tutoría y orientación con los estudiantes y sus familias conlleva una serie de habilidades y competencias específicas (principalmente aquellas relacionadas con la comunicación y la colaboración). De la misma forma es posible afirmar que asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida implica una serie de competencias y habilidades específicas, no necesariamente relacionadas con la primera parte de tutoría y orientación. En este caso estaríamos hablando de reflexión y crítica, de aprendizaje autónomo y automotivación, de adaptación y análisis de las nuevas tecnologías, metodologías y avances en educación y todo lo que ello conlleva para la propia práctica. Todo un grupo de competencias que es preciso examinar de forma específica en lugar de agrupadas con otras.

Como resumen de los resultados obtenidos es posible decir que, efectivamente, hay una presencia de competencias emocionales en los planes de formación inicial docente en

España, a la vez que la hay en Europa. La distribución tipológica de dichas competencias oscila entre tres categorías: competencia social, conciencia emocional y autonomía emocional, ambas imprescindibles para un docente competente. También se ha hallado que los contextos con prioridad son el aula y el centro escolar, frente a la comunidad.

Por último, se han hallado diferencias clave entre la enunciación de las competencias de los documentos de control y el resto de documentos examinados. Las primeras resultan eminentemente implícitas debido a la agrupación de varios tipos de habilidades y conocimientos en la misma competencia, lo que hace que se omita el vocabulario específico de habilidades como el trabajo en grupo o la reflexión crítica, lo que lleva a la omisión inintencionada por asunción de las competencias emocionales. En el segundo caso, las competencias son eminentemente explícitas, están desglosadas en sus componentes y en varios casos (Dublín, Manchester) poseen asignaturas dedicadas a las mismas.

Esta investigación y los resultados obtenidos abren la puerta a nuevos estudios para contrastar y ampliar los datos, continuando así la investigación en el campo de las competencias emocionales y su presencia y papel en la formación inicial docente a lo largo de diferentes países europeos.

Referencias

- Abril-Martínez, C. (2020). Malestar docente y violencia escolar, una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 12 (1). <https://doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1045>
- ANECA. (2005). Libro blanco. *Título de grado en magisterio. Volumen 1*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(I), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. y García, E. (2019). La educación emocional requiere educación del profesorado. *Participación Educativa: Revista Del Consejo Escolar Del Estado*, 5(8), 15-27.
- Bisquerra, R. Y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación Siglo XXI*, 10, 61-82. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J., & Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45–62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R., Fernández-Berrocal, P., Heys, B., Lantieri, L., Paschen, H. (2008). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Fundación Marcelino Botín.
- CSIC (Ed.) (Enero de 2021). *Ranking Web de Universidades*. https://www.webometrics.info/es/Europe_es
- De Miguel, M. (Coord.) (2005). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo
- De Zubiría, J. (2005) Los retos a la educación en el siglo XXI. Recuperado de <https://antoniorc72.files.wordpress.com/2013/06/lectura-en-el-siglo-xxi.pdf>
- Declaración conjunta del 19 de junio de los ministros europeos de educación (1999). *Declaración de Bolonia*, de 19 de junio de 1999.

- <https://web.archive.org/web/20100323152405/http://www.educacion.es/dctm/boloniaees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>
- Dublin City University (Ed.) (4 de mayo de 2021). *Bachelor of Education (Primary Teaching)*. <https://www.dcu.ie/courses/undergraduate/institute-education/bachelor-education-primary-teaching>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006) La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 139-153. https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf53Inteligencia_Emocional_en_Espana.pdf
- Goleman, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Traducción: David González Raga y Fernando Mora. Kairós.
- González, M. (2008) La formación de profesores en España. *Revista diálogo educativo*, 8 (23), 39-54. <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117303003.pdf>
- Gordillo, M. D. (2015). *Análisis de la competencia emocional de los futuros docentes extremeños*. [Tesis de doctorado, Universidad de Extremadura]. Repositorio institucional - Universidad de Extremadura.
- Herrnstein, R. y Murray, C. (1994) *The bell curve: Intelligence and Class Structure in American life*. The free press. Recuperado de <https://lesacreduprintemps19.files.wordpress.com/2012/11/the-bell-curve.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de noviembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- López-Goñi, I., Goñi Zabala, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467–489. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-357-069>
- Marco Simón, A. C. (2020). *Las competencias comunicativas y emocionales del docente: una mirada a los actuales planes de estudio en España* [Tesis de maestría, Universidad de Zaragoza]. <https://zagan.unizar.es/record/100897/files/TAZ-TFM-2020-407.pdf>
- Mayer, J., DiPaolo, M., y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-781. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037>

- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. y Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence en Sternberg, R. (Ed.), *The Cambridge Book of Intelligence* (pp. 528-549). Cambridge University Press.
- OCDE. (2005). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Final Report: Teachers Matter. OCDE. http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263231_34991988_1_1_1_1,00.html.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007, 53747 a 53750. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>
- Palomera, R. , Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2),437-454. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924010>
- Pulgarín, M. (2020) *Satisfacción laboral versus malestar del profesorado de enseñanza no universitaria. Una revisión del estado de la cuestión*. [Tesis de maestría, Universidad de Andalucía]. https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/5863/1026_Pulgarin.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Queen's University Belfast (Ed.) (2019). *BEd Primary Education*. <https://www.qub.ac.uk/directorates/AcademicStudentAffairs/AcademicAffairs/ProgrammeSpecifications/2019/ug/detail/?org=STRAN&plan=PRI-BED-P>
- Real Academia Española. (s.f.). Competencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 18 de mayo de 2021, de <https://dle.rae.es/competencia>
- Real Academia Española. (s.f.). Emoción. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 15 de mayo de 2021, de <https://dle.rae.es/emoción>

- Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 5 de septiembre de 2003. <https://www.boe.es/boe/dias/2003/09/17/pdfs/A34293-34296.pdf>
- Rodriguez, J. (2020). Las habilidades blandas como base para el buen desempeño del docente universitario. *INNOVA Research Journal*, 5(2), 186-199. <http://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/index>
- Romero, A., Gutiérrez, J.(2003). *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la unión europea*. Universidad de Granada.
- Servicio Público de Empleo Estatal. (s.f.) *Familias profesionales*. <https://sepe.es/HomeSepe/Personas/formacion/certificados-profesionalidad/familias-profesionales>.
- Shanghai Ranking Consultancy (Ed.) (2020). *2020 Academic Ranking Of World Universities*. <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2020>
- Shanghai Ranking Consultancy (Ed.) (2020). *ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities Methodology 2020*. <https://www.shanghairanking.com/methodology/arwu/2020>
- Suberbiola-Ovejas, I. (2011). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Vivat Academia* 117, 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752959006.pdf>
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., y Parker, J. D. A. (1997). *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526831>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798015.pdf>
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas de la profesionalización docente. *Educación y Sociedad*, 28(99) <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>
- The General Teaching Council for Scotland (Ed.) (Diciembre de 2012). *The Standard for Career-Long Professional Learning: supporting the development of teacher professional learning*. <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standard-for-career-long-professional-learning-1212.pdf>

- The University of Edinburgh (Ed.) (2021). *PGDE Primary*.
<https://www.ed.ac.uk/education/graduate-school/taught-degrees/pgde/primary>
- The University of Manchester (Ed.) (2021). *BSc Education*.
<https://www.manchester.ac.uk/study/undergraduate/courses/2021/12384/bsc-education/course-details/#course-profile>
- Universitat de Barcelona (Ed.) (2020). *Objetivos y competencias del Grado de Maestro en Educación Primaria*.
<https://www.ub.edu/portal/web/educacion/grados/-/ensenyament/detallEnsenyament/1060231/1>
- Università di Bologna (Ed.) (2020). *Laurea magistrale a ciclo unico in scienze della formazione primaria*.
<https://corsi.unibo.it/magistralecu/ScienzeFormazionePrimaria/prospettive?year=2020>
- Universität Wien (Ed.) (23 de noviembre de 2020). *Education (Bachelor)*.
<https://studieren.univie.ac.at/en/bachelordiploma-programmes/education-bachelor-with-entrance-exam-procedure/>
- Zabalza, M., y Lodeiro, L. (2019). El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. Reflexiones y Experiencias Prácticas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(2), 29 - 48. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>
- Zahonero, A., y Martín, M. (2015). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 51-70. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2014>