

CAPÍTULO 16

La educación emocional en la formación del profesorado de secundaria: una asignatura pendiente

Juana Herrera Cubas

Universidad de La Laguna (España)
jherrera@ull.edu.es

Zeus Plasencia Carballo

Universidad de La Laguna (España)
zplasenc@ull.edu.es

Carmen de los Ángeles Perdomo López

Universidad de La Laguna (España)
cperdomo@ull.edu.es

Jesica Fortes Regalado

Universidad de La Laguna (España)
jfortesr@ull.edu.es

1. Introducción

Según la UNESCO (2020a), el conjunto de circunstancias negativas generadas por la pandemia del COVID-19 ha traído consigo una crisis mundial sin precedentes que ha afectado a todos los ámbitos de la vida, y muy especialmente al educativo. Sin previo aviso ni preparación suficiente, millones de estudiantes y docentes de todo el mundo se han visto forzados a seguir un modelo de docencia virtual desde sus hogares, con unas condiciones técnicas que han puesto de manifiesto, en muchas ocasiones, la brecha digital existente, y con normas de distanciamiento social que han contribuido, también, al distanciamiento académico

y desapego social de los jóvenes, y a la desmotivación del profesorado. Hoy, más que nunca, se precisa una formación en habilidades emocionales que ayude a enfrentar las dificultades del día a día, a mantener relaciones sanas con nosotros mismos y con los demás y a alcanzar el bienestar.

Una formación de estas características requiere una conciencia clara de su utilidad, por parte del profesorado, que debería asumir, primero, su propio desarrollo emocional, ya que solo así estará en condiciones de transmitir un modelo de buenas prácticas a sus estudiantes. Las emociones juegan un papel central en las relaciones sociales y en el comportamiento y reflejan el mundo interior de los estudiantes, así como su estado anímico y su disposición para el aprendizaje. Asher (1977) y Krashen (1982) ya destacaron la repercusión de las variables afectivas en el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, como complemento necesario al desarrollo cognitivo, y Gardner (1983), con su propuesta de inteligencias interpersonal e intrapersonal, la importancia de los aspectos afectivos, sociales y emocionales de las personas, como factores que determinan el éxito, o falta del mismo, en su interacción con el entorno.

Si atendemos al propio concepto de competencia, tal como ha sido definido por Delors (1996), la OCDE (2003), o las instituciones europeas, la formación debe abarcar no solo los componentes conceptual y procedimental, sino también, y con la misma importancia, el actitudinal. Sin embargo, los dos primeros han sido los que, por norma, han recibido siempre atención, ignorándose que «la razón y la emoción son dos aspectos que existen de manera conjunta y se hallan inextricablemente unidos en la mente del individuo, lo que los lleva a actuar de manera conjunta, ligados a los conocimientos adquiridos» (García Retana 2012:7).

La nueva ley educativa aprobada recientemente en España, sin embargo, establece la obligatoriedad de trabajar la educación emocional desde todas las materias del currículo de secundaria, lo cual implica la necesidad evidente de contar con profesorado preparado para esta formación. El Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, entonces, debe responder a esta demanda ya que el modelo formativo que se persigue abarca mucho más que contenidos disciplinares y procedimientos. En este trabajo analizamos las guías docentes de todas las asignaturas de las especialidades que conforman dicho título con la finalidad de comprobar si las competencias seleccionadas en cada una incluyen contenido actitudinal, concretamente, habilidades relacionadas con la educación emocional.

2. El concepto de competencia en el ámbito educativo

El origen del concepto de competencia, en el ámbito de la educación actual, se puede situar en el informe de Jacques Delors (1996), *La educación encierra un*

tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Informe Delors), que propone una estructuración de la educación en torno a cuatro tipos de aprendizajes o pilares de conocimiento: a) aprender a conocer, compaginando el conocimiento especializado con un bagaje cultural amplio que permita seguir aprendiendo a lo largo de la vida; b) aprender a hacer, adquiriendo cualificación profesional e instrumentos para enfrentar las situaciones que surgen en las sociedades modernas; c) aprender a convivir con los demás, participando y cooperando en todas las actividades humanas y estableciendo objetivos comunes para vivir en paz y, por último, d) aprender a ser, un aprendizaje fundamental que incluye conocer nuestro potencial para contribuir al desarrollo colectivo y personal. Estos cuatro pilares resultan fundamentales para conseguir una educación duradera e integral, por lo que no se debe priorizar un tipo de conocimiento sobre otro, sino que cada uno de ellos debe recibir una atención equivalente.

El informe señala, igualmente, que el progreso técnico de las sociedades modernas ha sido el factor que ha precipitado el cambio de la noción de «cualificación», entendida como formación técnica y profesional para el desempeño de tareas bien definidas en un ámbito concreto, por la de «competencia», que incluye cualificación, en el sentido señalado, pero también habilidades de «comportamiento social» (Informe Delors 1996: 4) como aptitud para el trabajo en equipo, capacidad para tomar iniciativas o asumir riesgos, suficiencia para afrontar conflictos y resolverlos, disposición para comunicarse con los demás... Vemos, entonces, una aproximación al concepto de competencia, derivado de las demandas sociales (Fernández-Salineró Miguel 2006; Perrenoud 2008), que apunta a un perfil profesional amplio, y que incluye cualificación, en el sentido de formación y conocimiento, pero, también, habilidades personales relacionadas con el «saber ser» y el «saber convivir con los demás».

Un año después, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanza el programa *Definición y Selección de Competencias: Bases Teóricas y Conceptuales (DeSeCo)*, cuyo informe final se publica en 2003, con el objetivo de identificar las competencias necesarias para enfrentar los retos y desafíos presentes y futuros de las sociedades modernas y para llevar a cabo el desempeño personal y profesional con éxito. El programa pretende ir más allá del rango de conocimientos y destrezas identificados en las evaluaciones PISA (*Programme for International Student Assessment*, por sus siglas en inglés), a las cuales complementa, ya que considera que una competencia implica conocimientos y destrezas, pero, también, la habilidad de enfrentar demandas complejas movilizando recursos de carácter personal tales como actitudes y valores (OCDE 2003).

Las competencias, según *DeSeCo*, deben enfocarse al desarrollo y adquisición de herramientas que permitan interactuar de forma eficiente con el contexto, comunicarse y relacionarse con otras personas y alcanzar autonomía para vivir de forma plena y en armonía con los demás. El dominio de estas herramientas

no solamente implica habilidad para resolver las situaciones de la vida cotidiana sino, también, la capacidad para adaptarse a los cambios mediante la reflexión y con actitud crítica (OCDE 2003).

En el contexto europeo, la firma del Acuerdo de Lisboa, en el año 2000 (Consejo Europeo 2000), marcó el inicio de las acciones encaminadas a la construcción de la sociedad de la información y el conocimiento, acciones entre las que cabe destacar la publicación del informe *Los objetivos futuros concretos de los sistemas educativos y formativos* (Consejo Europeo 2001), en el que el Consejo de Educación analiza los retos a los que se enfrentaba la Unión y los objetivos estratégicos hacia los que debían dirigirse todos los esfuerzos e iniciativas de los sistemas de educación y formación; el plan de trabajo *Educación y Formación 2010* (Consejo Europeo 2002) que especifica, para cada uno de los objetivos, unas líneas de actuación claves cuyos resultados, a corto y largo plazo, se medirían con «indicadores de progreso» y servirían, además, como modelos de buenas prácticas a experimentar por otros estados miembros y, por supuesto, el informe *Educación y Formación 2010. El éxito de la estrategia de Lisboa depende de reformas urgentes* (Consejo de la Unión Europea 2004), que ponía de manifiesto, entre otras, la necesidad de crear un marco europeo de referencias y principios comunes para el establecimiento y reconocimiento de cualificaciones y competencias en todos los estados miembros.

A la vista de los informes y actuaciones sucesivas, el Consejo Europeo consideró prioritario determinar los principios y referencias que deberían aplicarse a la hora de decidir las competencias y cualificaciones de docentes y formadores en todo el ámbito comunitario europeo, principios y referencias que, a propuesta de la Comisión Europea —Dirección General de Educación y Cultura, 2005¹— configuran la profesión docente como una profesión atractiva y bien cualificada, científica y pedagógicamente; inserta en el contexto del aprendizaje, la formación y el desarrollo a lo largo de la vida; capaz de transmitir los valores sociales y culturales que conforman la nueva identidad europea a las futuras generaciones de ciudadanos, y abierta a favorecer la colaboración con el entorno social en que se lleva a cabo y a potenciar la investigación educativa necesaria para la innovación docente.

Igualmente, en el documento *Recomendación sobre competencias clave para el aprendizaje permanente*, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006) establecen el marco común de los principios y referencias que deberían guiar la selección de competencias que todos los ciudadanos, jóvenes y adultos, necesitarían para adaptarse, de manera flexible, a los cambios y retos de la globalización y de las nuevas tecnologías, y señalan, además, el conjunto de competencias clave que todos los sistemas educativos deberían adoptar con la finalidad de preparar a los jóvenes para la vida adulta, la realización personal,

¹ V. European Commission 2005.

la empleabilidad y el ejercicio de la ciudadanía activa, y para garantizar la cohesión social. En el documento, también, tratan de sentar las bases que permitan la actualización profesional y el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, y definen las competencias clave como «una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto [...] que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea 2006: 4).

Llegados a este punto, cabe decir que un buen número de trabajos de investigación sobre competencias, en el ámbito educativo europeo, presentan una revisión de aproximaciones al concepto de competencia (Mulder 2007; López Gómez 2016) o definen dicho concepto siguiendo las características ya señaladas (Villa Sánchez y Poblete Ruiz 2004; Sarramona López 2007; Perrenoud 2008; Toribio Briñas 2010; Zabalza Beraza 2012; Leví-Orta y Ramos-Méndez 2013). Más interesantes, sin embargo, resultan los dos trabajos que mencionamos a continuación, ya que ofrecen un planteamiento integrador de todos los datos aportados hasta el momento.

Fernández-Salineró Miguel, en primer lugar, destaca la dificultad de diseñar programas de formación competencial en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), debido a la profusión de definiciones y aproximaciones en torno al concepto de competencia, y propone, a partir de una revisión de las mismas, una conceptualización amplia e integradora que abarca el saber conocer, saber hacer, saber estar y saber ser:

[...] las competencias [son] estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), orientadas a la construcción y transformación de la realidad. Integran el saber conocer (observar, analizar, comprender y explicar), el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), el saber estar (participación y trabajo colaborador) y el saber ser (automotivación, iniciativa, liderazgo y creatividad), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y las condiciones de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica y espíritu de reto, asumiendo al mismo tiempo las consecuencias de sus actos y buscando el bienestar humano (2006: 138-139).

Cano García, por su parte, afirma que las competencias son «capacidades muy amplias, que implican elegir y movilizar recursos, tanto personales (conocimientos, procedimientos, actitudes) como de redes (bancos de datos, acceso documental, especialistas...) y realizar con ellos una atribución contextualizada

(espacio, tiempo, relación)» (2008: 6). Acumular conocimientos y experiencia, según la autora, no implica ser competente: la capacidad de seleccionar los recursos y medios adecuados para resolver los retos a que nos enfrentemos en contextos determinados; la formación inicial y permanente que nos prepara para saber adaptarnos a los contextos y realidades sociales cambiantes, y la aplicación reflexiva de estos conocimientos y experiencia son los que, verdaderamente, nos hacen competentes en la realidad del mundo cambiante en que vivimos.

Resulta evidente, entonces, que, independientemente de las particularidades y puntualizaciones, todas las definiciones y conceptualizaciones ofrecidas hasta el momento coinciden en señalar que las competencias implican cualificación y conocimiento para el desempeño personal y profesional; habilidad para adaptarse a los cambios sociales y contextos; capacidad para comunicarse e interactuar con los demás; estrategias para la toma de decisiones reflexiva y crítica, y realización personal y bienestar, características que se engloban en los tres componentes fundamentales de conocimiento conceptual (saber conocer), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser y saber estar o convivir con los demás) que conforman la competencia.

3. Las competencias en el Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en Canarias

La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, establece que, para impartir las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en España, será necesario tener el título de Grado universitario o titulación equivalente y poseer formación pedagógica y didáctica de Posgrado. Los grados y posgrados, además, tendrán que estar adaptados a la normativa del EEES y deberán garantizar una formación inicial adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y para adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.

A efectos de establecer la normativa básica correspondiente a esta formación, se publica el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre*, según el cual los planes de estudio conducentes a la obtención de un título deben tener, como objetivo central, la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Esta organización de las enseñanzas pretende, claramente, situar a los alumnos como pieza central del diseño de los nuevos planes, ya que no se prioriza, únicamente y en sentido estricto, la adquisición de contenidos; los métodos de enseñanza aprendizaje que facilitarán la adquisición de esas competencias y contenidos, y los procedimientos para evaluar dicha adquisición tienen, ahora, una importancia capital.

Fundamental en el documento, igualmente, es el carácter profesionalizador que se otorga a las enseñanzas universitarias de máster y el establecimiento

de las competencias básicas mínimas que dichas enseñanzas deberán garantizar: a) que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio; b) que sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios; c) que sepan comunicar sus conclusiones —y los conocimientos y razones últimas que las sustentan— a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades; d) que posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser, en gran medida, autodirigido o autónomo (*Real Decreto 1393/2007*: 44046-44047).

Para asegurar que los títulos acreditan los conocimientos y competencias adecuados al ejercicio de las actividades profesionales reguladas en España, se publica la *Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. La Orden, además de incorporar las disposiciones y requisitos previstos en el *Real Decreto 1393/2007*, establece los objetivos que, con carácter general y formulados como competencias, deberán lograr quienes cursen estas enseñanzas².

Establecido el marco legal, las Universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria acuerdan, mediante convenio, organizar conjuntamente las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, si bien cada una dictará su propia normativa reguladora.

La actual estructura del título ofertado por La Laguna, recogida en la *Memoria de verificación de título oficial* (Ministerio de Educación y Ciencia 2007b), cuenta con un total de 15 especialidades, que responden a las especializaciones docentes implantadas en la Comunidad Autónoma de Canarias, y organiza las enseñanzas en torno a tres módulos, con tres asignaturas cada uno.

En cuanto al repertorio de competencias³, se establece una distinción entre básicas, que todos los títulos profesionalizadores deben garantizar, como mínimo, ya que son fundamentales para la inserción en el contexto social; generales, referidas a conocimientos, destrezas y actitudes o valores transversales a todos los títulos, y específicas, centradas en el saber profesional y orientadas, por tanto, a un perfil específico.

² El listado de competencias se puede consultar en *Orden ECI/3858/2007*, páginas 53751-53752.

³ El listado de competencias básicas, generales y específicas se puede consultar en *Memoria para la solicitud de verificación del título*, páginas 7-8.

Cabe señalar, sin embargo, que las competencias básicas, generales y específicas constituyen, claramente, contenido conceptual y procedimental, en tanto en cuanto definen un perfil profesional centrado en la cualificación científico-pedagógica, la interacción con el contexto educativo, social y familiar, el desarrollo de habilidades docentes y de metodologías y sistemas de evaluación propios de las distintas especialidades, y la reflexión, la innovación y la investigación educativa en las etapas para las que habilita el título. Solo una competencia general (G8: Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible) y una específica (CE8: Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana) mencionan aspectos relacionados con contenido actitudinal, como la equidad, la educación en valores, o la educación emocional, esta última fundamental para el desempeño personal y profesional, ya que el desarrollo de aptitudes emocionales en los docentes, aspecto que compete a este trabajo, debe ser una condición necesaria para que puedan asumir, con éxito, el papel de formadores y modeladores de los alumnos, no solo en los tiempos de pandemia que vivimos, sino como complemento necesario para su formación.

4. La educación emocional y la formación del profesorado

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), en su informe *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis. Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19* (2020a), señala que la pandemia del COVID-19 ha causado un fuerte impacto en la sociedad, en general, y en la comunidad educativa, en particular. El cierre de los centros educativos en los países afectados, como medida urgente para contener la expansión del virus, ha traído consigo un cambio inesperado de la modalidad de docencia presencial a la virtual o a distancia, y la educación se ha trasladado de los centros educativos a los hogares, con una premura inusitada y en una situación de alerta sanitaria mundial sin precedentes.

Según la UNESCO (2020a), las medidas de distanciamiento físico, el confinamiento obligatorio, la pérdida de seres queridos y empleos, el cierre de los centros educativos, la falta de recursos en una multitud de hogares para poder seguir, con éxito, el proceso educativo, sumado a la escasa formación de los propios docentes para asumir el reto de la educación a distancia, y para emplear estrategias de gestión del estrés, la ansiedad y la presión, en sistemas educativos que han propiciado el uso de las nuevas tecnologías solo como complemento a la

docencia presencial, nos ha situado en un escenario de caos que ha dado como resultado el aislamiento y desapego escolar, social y emocional de nuestros jóvenes, y el desencanto y desmotivación del profesorado, que se enfrenta a una vuelta a las aulas en unas condiciones inciertas (UNESCO 2020b).

Para abordar y contrarrestar la ansiedad social y la carga emocional negativa generadas por la pandemia, la UNESCO (2020a; 2020b) considera urgente el desarrollo de habilidades socioemocionales adaptativas que ayuden a los jóvenes y docentes a explorar sus emociones y les permitan mantenerse sanos y optimistas, enfrentarse a los desafíos diarios, exhibir una conducta prosocial y lograr el bienestar y la felicidad. Una mente sana emocionalmente es, sin duda, una mente abierta al aprendizaje y en condiciones adecuadas para resolver situaciones estresantes de forma regulada (Immordino-Yang y Damasio 2007), para tomar decisiones y medidas bien informadas y para desarrollar el pensamiento crítico (Arslan y Demitras 2016); una mente estresada y angustiada, por contra, produce un impacto negativo en la salud y en la habilidad para aprender; en el rendimiento escolar, en la habilidad metacognitiva para resolver problemas e, incluso, en la «relación con los compañeros y educadores» (Martínez Díaz y Díaz Gómez 2007: 14).

La educación emocional, entonces, se perfila como una respuesta adecuada a las necesidades planteadas, ya que la educación no es solo «un instrumento para el aprendizaje de contenidos y desarrollo de competencias cognitivas, sino también [...] un espacio que contribuye a la formación integral de los alumnos, a la construcción y reforzamiento de valores [y] a una vida emocionalmente más saludable» (Buitrón y Navarrete 2008:1).

Ahora bien, un planteamiento de educación emocional en las aulas no es posible si, previamente, los docentes no asumen la importancia de su propio desarrollo emocional (Buitrón y Navarrete 2008; Sáenz-López Buñuel y de las Heras Pérez 2013; Torrijos Fincias, Martín Izard y Rodríguez Conde 2018), ya que solo así podrán entender la necesidad de esta formación y ofrecerla a su alumnado como medida preventiva y de desarrollo personal (Bisquerra Alzina 2000; 2016). Los resultados obtenidos por Sutton y Wheatley (2003), en su revisión de numerosos trabajos de investigación sobre las emociones del profesorado, confirman, igualmente, que las emociones influyen no solo en la manera en que los profesores piensan e interactúan con los estudiantes, sino también en la cognición, la motivación y la conducta, y producen cambios fisiológicos fácilmente perceptibles por ambos.

La educación emocional, cabe señalar, no es una terapia para tratar problemas conductuales, ni una mera exploración de sentimientos, sino una parte del aprendizaje y crecimiento vital. Bisquerra Alzina la define como «un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar

personal y social» (2016: 17). Las competencias emocionales, por su parte, se refieren «al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias [...] para la toma de conciencia y regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades de vida y bienestar personal y social» (Bisquerra Alzina 2011: 11).

En su modelo pentagonal, estas competencias se organizan en cinco grandes bloques: conciencia emocional (tomar conciencia de las emociones propias y de los demás y saber nombrarlas); regulación emocional (manejar las emociones de forma apropiada); autonomía emocional (desarrollar emociones positivas, motivación y automotivación); competencia social (poseer habilidades sociales básicas) y, por último, habilidades de vida y bienestar (adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos de la vida) (Bisquerra Alzina 2016). Las emociones, además, pueden ser positivas —relacionadas con la alegría, el humor, el amor y la felicidad—; negativas —ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza y aversión—; ambiguas —sorpresa, esperanza y compasión— y estéticas —vinculadas con la contemplación de obras de arte— Bisquerra Alzina (2000).

Buitrón y Navarrete, por otro lado, proporcionan una definición de educación emocional más situada, al señalar que «se entiende como el desarrollo sistemático y planificado de programas educativos que promueven la inteligencia emocional, con habilidades de autoconocimiento, autocontrol, empatía, comunicación e interrelación, que [...] requiere introducirse de forma transversal en la programación educativa y la práctica docente» (2008: 1-2). Esta formación, que se presume eminentemente práctica, debería abordarse desde todas las materias ya que, por una parte, el sistema educativo está saturado de contenidos conceptuales (Sáenz-López Buñuel y Heras Pérez 2013) y, por otra, el desarrollo de habilidades emocionales se plantea como un proceso continuo, que dura toda la vida (Bisquerra Alzina 2000) y que afecta a todos los ámbitos de la educación.

Si asumimos que la finalidad de la educación es el desarrollo integral de las personas, y que comprender los sentimientos propios y ajenos es fundamental para la convivencia (Marina Torres 2005), la formación del profesorado en competencias emocionales, como complemento a la disciplinar, resulta fundamental para abordar los desafíos de la profesión docente en la sociedad actual (Torrijos Fincias, Martín Izard y Rodríguez Conde 2018), para mejorar la convivencia y el rendimiento académico, y para prevenir los comportamientos de riesgo (Bisquerra Alzina 2016). En definitiva, la educación emocional persigue crear un clima emocional positivo en el aula, favorable al aprendizaje y al bienestar (Bisquerra Alzina 2005; 2016), y redundante tanto en el desarrollo de capacidades relativas a la mejora personal, como en el de las relaciones con los demás (Cera Castillo 2012). Hay, por lo tanto, argumentos más que sobrados para incluir la educación emocional, concretamente el desarrollo de actitudes o habilidades emocionales, como tema transversal en la formación del profesorado de secundaria.

5. Descripción del estudio y resultados

La finalidad de este estudio consistió en analizar las guías docentes de las especialidades que oferta el actual título de Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria para comprobar si la selección de competencias generales y específicas que incluyen comprende aspectos relacionados con la educación emocional, como complemento a la formación de los futuros docentes. Puesto que las dos únicas competencias que incorporan estos aspectos son las G8 y CE8, como indicamos anteriormente, centraremos el análisis en comprobar qué especialidades las incluyen y cómo las desarrollan. Presentaremos, en primer lugar, las tres asignaturas de los módulos genérico y prácticum, que constituyen formación común a todas las especialidades, y las del específico, propias de cada especialidad, indicando, en cada caso, las asignaturas que incluyen las competencias G8 y CE8, y para aquellas que sí las incluyen seguiremos el mismo formato de análisis: en cada guía docente analizaremos las competencias que se relacionan con los aspectos emocionales, los contenidos que las desarrollan y los resultados de aprendizaje esperados. Seguiremos, por tanto, una metodología de análisis cuantitativo de cada una de las guías de las especialidades de este Máster.

Cabe destacar que la Especialidad de Orientación Educativa quedará fuera del análisis por dos razones fundamentales: en primer lugar, porque las titulaciones que dan acceso a esta especialidad —Psicología y Pedagogía— comprenden esa formación, luego presumimos que los titulados ya la tienen y, en segundo lugar, porque el perfil de egreso de este título no está orientado al ejercicio de la profesión docente, como el resto de especialidades, sino al asesoramiento pedagógico profesional.

Tabla 1. Análisis de las guías docentes de las asignaturas del módulo genérico

ASIGNATURAS	MÓDULO GENÉRICO: FORMACIÓN COMÚN A TODAS LAS ESPECIALIDADES
Procesos y contextos educativos	Guía docente única: Procesos y contextos educativos Competencias: CE8. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Contenidos: Tema 4.2. Pautas para el diseño e implementación de acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Resultados de aprendizaje: 1. Aplicar los recursos relacionados con la educación emocional, en valores y formación ciudadana.
Relaciones sociedad, familia y educación	No incluye las competencias G8 y CE8.
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	No incluye las competencias G8 y CE8.

Tabla 2. Análisis de las guías docentes de las asignaturas del módulo prácticum

ASIGNATURAS	MÓDULO PRÁCTICUM: FORMACIÓN COMÚN A TODAS LAS ESPECIALIDADES
Taller de habilidades docentes	<p>Guía docente única: Taller de habilidades docentes</p> <p>Competencias: G8. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.</p> <p>Contenidos: Tema 1: El clima de clase; Tema 2: Manejo del grupo; Tema 3: Estrategias de motivación y comunicabilidad del docente.</p> <p>Resultados de aprendizaje: no hay resultados relacionados con la competencia G8.</p>
Prácticas	No incluye las competencias G8 y CE8.
Trabajo Fin de Máster	<p>Guía docente única: Trabajo Fin de Máster</p> <p>Competencias: CE8. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.</p> <p>Contenidos: no hay contenidos relacionados con la competencia G8.</p> <p>Resultados de aprendizaje: no hay resultados relacionados con la competencia G8.</p>

Tabla 3. Análisis de las guías docentes de las asignaturas del módulo específico

ASIGNATURAS	MÓDULO ESPECÍFICO: FORMACIÓN EN LAS ESPECIALIDADES
Aprendizaje y enseñanza de la especialidad	<p>Especialidades que incluyen en sus guías docentes las competencias G8 y/o CE8: 1. Enseñanza del inglés; 2. Enseñanza de las matemáticas; 3. Enseñanza de la economía, la empresa y el turismo; 4. Enseñanza de las humanidades (geografía e historia); 5. Enseñanza de la lengua y la literatura castellana; 6. Enseñanza del dibujo, el diseño y las artes plásticas; 7. Enseñanza de la física y química; 8. Enseñanza de la informática; 9. Enseñanza de otras lenguas extranjeras (francés/italiano); 10. Enseñanza de la educación física; 11. Enseñanza de la música; 12. Enseñanza de la tecnología.</p> <p>Competencias: G8. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.</p> <p>Contenidos: no hay contenidos relacionados con la competencia G8.</p> <p>Resultados de aprendizaje: no hay resultados relacionados con la competencia G8.</p> <p>Especialidades que no incluyen en sus guías docentes las competencias G8 y/o CE8: 1. Enseñanza de la biología y geología; 2. Enseñanza de las humanidades (filosofía); 3. Enseñanza de la lengua y la literatura (latín y griego); 4. Enseñanza de módulos profesionales (procesos industriales, informática y comunicación).</p>

Currículum y complementos para la formación disciplinar en la enseñanza de la especialidad	<p>Especialidades que incluyen en sus guías docentes las competencias G8 y/o CE8: 1. Enseñanza de dibujo, diseño y artes plásticas; 2. Enseñanza de módulos profesionales (procesos industriales, informática y comunicación).</p> <p>Competencias: CE8. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.</p> <p>Contenidos: no hay contenidos relacionados con la competencia CE8.</p> <p>Resultados de aprendizaje: no hay resultados relacionados con la competencia CE8.</p> <p>Especialidades que no incluyen en sus guías docentes las competencias G8 y/o CE8: 1. Enseñanza de la economía, la empresa y el turismo; 2. Enseñanza de la biología y la geología; 3. Enseñanza de las matemáticas; 4. Enseñanza de las humanidades (geografía e historia y filosofía); 5. Enseñanza de la lengua y la literatura (castellana, latín y griego); 6. Enseñanza del inglés; 7. Enseñanza de la física y química; 8. Enseñanza de otras lenguas extranjeras (francés, alemán y/o italiano); 9. Enseñanza de la educación física; 10. Enseñanza de la música; 11. Enseñanza de la tecnología.</p>
Innovación docente e investigación educativa en la enseñanza de la especialidad	No incluye las competencias G8 y CE8 en ninguna especialidad.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, solo la asignatura *Procesos y contextos educativos*, del módulo genérico, incluye la competencia CE8 en su guía docente y dedica un apartado, de los dos que comprende el tema 4, a pautas para el diseño e implementación de acciones de educación emocional. Los resultados de aprendizaje esperados, igualmente, implican saber aplicar los recursos relacionados con la educación emocional, si bien no se especifican acciones concretas ni recursos definidos. Llama la atención, por otro lado, que asignaturas como *Relación sociedad, familia y educación* y, especialmente, *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* no incluyan ninguna de las dos competencias, cuando los aspectos emocionales inciden, de forma muy directa, en los contenidos a los que hacen alusión dichas asignaturas.

En cuanto al módulo prácticum, (Tabla 2) *Taller de habilidades docentes* contiene la competencia G8, *Trabajo Fin de Máster*, la CE8, y *Prácticas* no cuenta con ninguna de las dos. En la primera asignatura, la competencia G8 tiene contenidos relacionados con el clima del aula y el manejo del grupo que, si bien influyen de forma directa en las emociones y, a su vez, son resultado de las mismas, no dejan de ser contenidos que hacen referencia, más bien, a las técnicas de control o manejo del aula, en general; el otro contenido encontrado, las estrategias de motivación y comunicabilidad del docente, sí está vinculado a las emociones, ya que la motivación y la automotivación son habilidades incluidas en la autonomía emocional. Por otro lado, y aunque encontramos estos contenidos, no hay resultados de aprendizaje vinculados a la competencia G8 en esta asignatura.

Trabajo de Fin de Máster cuenta con la competencia CE8, pero no incluye contenidos ni resultados de aprendizaje relacionados con la misma, y *Prácticas*, una asignatura que resulta crítica en la formación del profesorado porque pone a los futuros egresados en contacto directo con las aulas de secundaria, con toda su complejidad y magnitud, no incorpora ninguna de las dos competencias en su guía docente.

En el módulo específico (Tabla 3), por último, diez especialidades incluyen la competencia G8 en la guía de la asignatura *Aprendizaje y enseñanza de la especialidad*, y otras dos en la guía de Geografía e Historia —solo en Enseñanza de las Humanidades— y en la de Lengua y Literatura castellana —solo en Enseñanza de la Lengua y la Literatura—. Sin embargo, no hay un solo contenido o resultado de aprendizaje, en todas las guías analizadas, relacionado con los aspectos emocionales de la competencia y sí, curiosamente, con la atención al alumnado con necesidades específicas, de modo que la competencia G8, en todas ellas, se vincula, erróneamente, con la atención a la diversidad.

En la asignatura *Currículo y complementos para la formación disciplinar de la especialidad* encontramos una situación similar, es decir, dos especialidades incorporan la competencia CE8 en sus guías —Enseñanza de dibujo, diseño y artes plásticas y Enseñanza de módulos profesionales (procesos industriales, informática y comunicación)— pero ninguna de las ellas cuenta con contenidos que la desarrollen o con resultados de aprendizaje que la evalúen. El resto de especialidades no contempla las competencias G8 o CE8 en sus guías, de la misma manera que la asignatura *Innovación docente e investigación educativa en la enseñanza de la especialidad* no las contempla, tampoco, en ninguna de las especialidades.

Vemos, entonces, que el contenido relacionado con la educación emocional, en el módulo genérico, supone solo un epígrafe de un tema, en una asignatura; en el módulo prácticum, las guías que incorporan la competencia G8 o la CE8 vinculan los contenidos a actividades relacionadas con técnicas de gestión del aula, y en el módulo específico a atención a la diversidad. Además, en muchas guías docentes que incluyen alguna de las competencias encontramos que, unas veces, no tienen contenidos; otras, carecen de resultados de aprendizaje, y, en ocasiones, faltan ambos. Consideramos, por lo tanto, que no es arriesgado decir que el título que nos ocupa no forma a los futuros egresados en competencias emocionales y, sin embargo, su desarrollo resulta cada día más necesario, no solo en tiempos de pandemia y para el crecimiento profesional, sino también, y más importante aún, para el personal.

6. Discusión y conclusiones

La nueva ley educativa aprobada en España en 2020, *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*, menciona de forma explícita la obligatoriedad de trabajar

la educación emocional en todas las materias de la educación secundaria y, para ello, es preciso contar con profesionales formados en este ámbito, que sepan gestionar sus propias emociones y dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para lidiar con las emociones negativas que afectan tanto a su rendimiento académico, como a su salud y bienestar mental y físico. La UNESCO, además, recomienda el desarrollo de habilidades de aprendizaje socioemocional en todos los niveles de la educación formal, no formal e informal, «considerándolas como parte de los objetivos fundamentales de aprendizaje [y] asignando tiempo suficiente en el currículum para su desarrollo [...] así como capacitación y práctica a los docentes en programas de desarrollo profesional, a fin de abordar el estrés e impulsar las competencias emocionales y sociales en el aula» (2020a: 4).

Dos contenidos que, a nuestro juicio, son claves para el desarrollo de aptitudes emocionales son la motivación, una habilidad emocional básica, y las estrategias de aprendizaje socioafectivas, obligatorias en el currículo de secundaria e introducidas desde la dimensión del alumno como aprendiente estratégico. A continuación, explicamos la importancia de ambos contenidos para la especialidad en la enseñanza del inglés, por ser la que nos compete, si bien es igualmente aplicable al resto de especialidades analizadas en este estudio.

Los aspectos afectivo emocionales siempre han estado presentes en la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Asher (1977) destacó la importancia de crear ambientes de aprendizaje libres de estrés en los que no se fuerce a los aprendices a producir lengua antes de que se sientan preparados para hacerlo, y Krashen (1981; 1982), con el constructo «filtro afectivo», puso de manifiesto la importancia de las variables actitudinales «motivación, autoconfianza y ansiedad», relacionadas con el éxito o el fracaso en la adquisición de una segunda lengua. Cuanto más bajo es el filtro afectivo, es decir, cuanto mayor es la confianza del aprendiz en sus capacidades para aprender y más alta la motivación hacia la lengua, mayores serán sus probabilidades de éxito, ya que estará más abierto a absorber dicha lengua; por el contrario, cuanto más bajas sean su confianza o motivación, mayor será su nivel de ansiedad, su filtro estará más alto y será menos receptivo al aprendizaje.

La motivación se refiere tanto al conjunto de factores psicológicos internos como externos o ambientales que guían nuestras acciones y conductas y que nos ayudan a satisfacer un deseo o a alcanzar una meta. Dörnyei (1994) señala tres tipos de componentes motivacionales: a) componentes de curso, relacionados con los materiales didácticos, la metodología de enseñanza, las tareas de aprendizaje y el programa del curso de estudios; b) componentes del docente, referidos a la personalidad, el estilo de enseñanza, la relación con los estudiantes y el *feedback* que aporta; y c) componentes de los grupos de clase, relativos a las dinámicas de funcionamiento propias de cada grupo.

Con respecto al primer tipo, Dörnyei (1994), siguiendo a Crookes y Schmidt, señala cuatro factores que describen, de manera clara, la motivación de los

estudiantes en el aula de lengua extranjera: su interés y curiosidad por adquirir nuevos conocimientos; la relevancia de los contenidos respecto a sus metas, objetivos y valores; las expectativas de éxito que perciben en relación a sus capacidades y esfuerzo, a la dificultad de las tareas y a la orientación recibida; y la satisfacción por los resultados y recompensas obtenidas.

En el segundo tipo de componentes, los factores se relacionan con el esfuerzo académico para complacer al profesor o a las familias; el ambiente que se derive del modelo de autoridad del docente, que puede ser controlador o participativo, y su implicación directa en la motivación de los estudiantes, estimulándola y sirviendo como modelo de esfuerzo y metas a alcanzar.

Por último, en los componentes relacionados con los grupos de clase, los factores motivacionales guardan relación con las metas de los grupos, una amalgama de aspiraciones individuales y grupales; los estándares y valores de cada uno respecto a las normas de comportamiento y el sistema de castigos y recompensas; las relaciones positivas entre los miembros, que correlacionan con una mayor cohesión y mejor aprovechamiento académico; y el tipo de metas grupales que se fomenten, que pueden ser competitivas, cooperativas o individualistas. Conocer y organizar nuestra propia intervención docente conforme a estos componentes es, sin duda, una forma de motivar a los estudiantes, de prevenir situaciones indeseadas y de establecer un modelo de buenas prácticas a seguir, por lo que sería recomendable tenerlos en cuenta a la hora de definir qué componentes y aspectos deben formar parte de los programas de formación del profesorado en el desarrollo de aptitudes emocionales.

Directamente relacionadas con la motivación, las estrategias de aprendizaje socioafectivas implican control de los estados afectivo emocionales e interacción con otras personas (Oxford 1990). Si bien existen diversas definiciones del término estrategia, en su mayoría circunscritas específicamente al ámbito del aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Rubin y Thompson 1982; Wenden y Rubin 1987; O'Malley y Chamot 1990; Oxford 1990; Wenden 1991), lo cierto es que todas aluden a un mismo hecho: «an effective learning strategy can be defined as a set of processes or steps that can facilitate the acquisition, storage, and/or utilization of information» (Dansereau 1985: 210)⁴.

Chamot y O'Malley (1987), además, señalan tres razones para el uso de estrategias de aprendizaje: los sujetos mentalmente activos aprenden mejor, es decir, los que relacionan el conocimiento nuevo con el que ya poseen desarrollan más vías de comprensión y recuperación que los que solo emplean recursos memorísticos; el aprendizaje estratégico es eficaz y duradero y las estrategias se pueden enseñar; las estrategias se pueden aplicar a distintas tareas, por lo que una vez se aprenden se pueden transferir a tareas similares. Si bien estas características parecen ajustarse más a las estrategias cognitivas y metacognitivas que

⁴ Traducción propia: «una estrategia de aprendizaje eficaz se puede definir como un conjunto de procesos o pasos que facilitan la adquisición, almacenamiento y/o utilización de información».

a las socioafectivas, no cabe duda que estas últimas son tan importantes para el aprendizaje como las primeras, ya que la disposición y actitud del alumno hacia el aprendizaje contribuyen a crear un clima de aula positivo o negativo y repercuten, también, en su aprovechamiento académico.

En el ámbito del aprendizaje de lenguas, las estrategias socioafectivas se organizan en dos grupos (Oxford 1990): estrategias afectivas, que incluyen reducir la ansiedad relajándose, respirando o recurriendo a la meditación; reforzarse con afirmaciones positivas, procurándose recompensas y asumiendo riesgos con sensatez; y «tomarse la temperatura emocional», escuchando a nuestro cuerpo, hablando de nuestros sentimientos con otras personas y llevando un control de cómo nos sentimos. El segundo grupo, estrategias sociales, incluye pedir aclaración o corrección a otras personas, cooperar con los demás, y ser empático, desarrollando actitudes de entendimiento cultural y de interés por los sentimientos y pensamientos de otras personas. Todas estas estrategias, como se puede observar, son transferibles y asumibles desde todas las especialidades ya que los componentes afectivo y social no son privativos de una materia o ámbito concreto, sino que, por el contrario, son de carácter general.

Como docentes, entonces, podemos intervenir, de forma directa, en la motivación de nuestros estudiantes hacia el aprendizaje, con estrategias socioafectivas que los ayuden a regularse y a relacionarse de forma más sana y satisfactoria con los demás. Los estados emocionales de los estudiantes y docentes influyen, de forma decisiva, en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que está demostrado que aquellos que saben controlar sus emociones y actitudes tienen más probabilidades de éxito, obtienen mejores resultados y experimentan más satisfacción con lo que hacen que los que tienen sentimientos negativos, baja autoestima o fuerte ansiedad (Rubin y Thompson 1982; Oxford 1990; Sutton y Wheatley 2003; Immordino-Yang y Damasio 2007; Arslan y Demitras 2016).

Las habilidades emocionales deben integrarse en el proceso formativo del profesorado de secundaria, a través de una programación que complemente el aprendizaje de conocimientos y destrezas. La configuración de los planes de estudio viene ya establecida por parte de las autoridades ministeriales, por lo que un planteamiento formativo de las habilidades emocionales como una asignatura más sería inviable a corto plazo, además de innecesario, ya que más saturación curricular no asegura mejor formación, y se correría el riesgo, más que probable, de convertirla, justamente, en una asignatura más. Si tenemos en cuenta la finalidad del título que nos ocupa, no podemos olvidar que el componente actitudinal es una parte más de las competencias y, como tal, afecta a todos los ámbitos educativos. Por ello, sería efectivo y viable incorporar las habilidades emocionales como un contenido transversal, que se podría llevar a cabo bien a través de talleres (Vallejo Viciano 2011), bien de programas específicos (Sáenz-López Buñuel y de las Heras Pérez 2013), o, simplemente, como un contenido más, en todas las especialidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arslan, Serhat and Zeynep Demirtas. «Social emotional learning and critical thinking disposition», *Studia Psychologica*, 58 (4), 2016: 276–285.
- Asher, James J. *Learning another language through actions. The complete teacher's guide*, Los Gatos, California: Sky Oaks Productions Inc., 1977.
- Bisquerra Alzina, Rafael. *Educación emocional y bienestar*, Barcelona: CISSPRAXIS Educación, 2000.
- Bisquerra Alzina, Rafael. «La educación emocional en la formación del profesorado», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19/3, 2005: 95–114.
- Bisquerra Alzina, Rafael. *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*, Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2011.
- Bisquerra Alzina, Rafael. *10 ideas clave. Educación emocional*, Barcelona: Editorial Graó, 2016.
- Buitrón Buitrón, Sigrid y Patricia Navarrete Talavera. «El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias», *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4/1, 2008: 1–8.
- Cano García, María Elena. «La evaluación por competencias en la educación superior», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12/3, 2008: 3–16.
- Cera Castillo, Elisa. «La Educación emocional en los planes de estudio del grado de Primaria en la Comunidad Andaluza», *Wanceulen E.F. Digital*, 9, 2012: 37–44.
- Consejo de la Unión Europea. «Informe conjunto del Consejo y la Comisión, Consejo de la Unión Europea, 3 de marzo de 2004, Bruselas», *Consejo Europeo*, 2004. [12/03/2022].
- Consejo Europeo. «Consejo Europeo de Lisboa, Conclusiones de la Presidencia, Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000», *Parlamento Europeo*, 2000. [12/03/2022].
- Consejo Europeo. «Informe del Consejo de Educación al Consejo Europeo, Bruselas, 14 de febrero de 2001», *El acceso al derecho de la Unión Europea*, 2001. [15/03/2022].
- Consejo Europeo. «Consejo Europeo de Barcelona, Conclusiones de la Presidencia, Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002», *Consejo Europeo*, 2002. [15/03/2022].
- Dansereau, Donald. «Learning strategy research», en *Thinking and learning skills*, Vol. 1, Eds. Judith Segal, Susan Chipman and Robert Glaser, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1985: 209–239.
- Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana/UNESCO, 1996: 91–103.

- Dörnyei, Zoltan. «Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom», *The Modern Language Journal*, 78/3, 1994: 273–284.
- European Commission. «Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications», European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2005. [15/03/2022].
- Fernández-Saliner Miguel, Carolina. «Las competencias en el marco de la convergencia europea: un nuevo concepto para el diseño de programas educativos», *Encounters on Education*, 7, 2006: 131–153.
- García Retana, José Ángel. «La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje», *Educación*, 36/1, 2012: 1–24.
- Gardner, Howard. *Frames of mind. The theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books Inc., 1983.
- Immordino-Yang, Mary Helen and Antonio Damasio. «We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education», *Mind, brain, and education*, 1/1, 2007: 3–10.
- Jefatura del Estado. «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», *BOE* 106, 04/05/2006.
- Jefatura del Estado. «Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», *BOE* 340, 30/12/2020.
- Krashen, Stephen D. *Second language acquisition and second language learning*, New York: Pergamon Press Inc., 1981.
- Krashen, Stephen D. *Principles and practice in second language acquisition*, New York: Pergamon Press Inc., 1982.
- Leví-Orta, Carmen y Eduardo Ramos-Méndez. «Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas», *Revista de Educación*, 362, 2013: 623–658.
- López Gómez, Ernesto. «En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20/1, 2016: 311–322.
- Marina Torres, José Antonio. «Precisiones sobre la educación emocional», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19/3, 2005: 27–43.
- Martínez Díaz, Esther Susana y Darwin Andrés Díaz. «Una aproximación psicosocial al estrés escolar», *Educación y Educadores*, 10/2, 2007:11–22.
- Ministerio de Educación y Ciencia. «Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales», *BOE* 260, 30/10/2007a.
- Ministerio de Educación y Ciencia. «Memoria para la solicitud de verificación del título oficial de Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, ULL», *BOE* 260, 30/10/2007b.

- Ministerio de Educación y Ciencia. «Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas», *BOE* 132, 29/12/2007.
- Mulder, Martin. «Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente», *Revista Europea de Formación profesional*, 40, 2007: 5–24.
- OCDE. *La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen ejecutivo*, OCDE, 2003.
- O'Malley, Michael and Anna Uhl Chamot. *Learning strategies in second language acquisition. Cambridge Applied Linguistics Series*, New York: Cambridge University Press, 1990.
- Oxford, Rebecca. *Language learning strategies. What every teacher should know*, Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. «Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente», *Diario Oficial de la Unión Europea*, 18/12/2006. [22/03/2022].
- Perrenoud, Philippe. «Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?», *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II, 2008: 1–8.
- Rubin, Joan and Irene Thompson. *How to be a more successful language learner*, Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1982.
- Sáenz-López Buñuel, Pedro y María Ángeles de las Heras Pérez. «¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como reto del siglo XXI?», *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 2013: 67–82.
- Sarramona López, Jaume. «Las competencias profesionales del profesorado de secundaria», *ESE. Estudios sobre educación*, 12, 2007: 31–40.
- Sutton, Rosemary E. and Karl F. Wheatley. «Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research», *Educational Psychology Review*, 15/4, 2003: 327–357.
- Toribio Briñas, Luis. «Competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa», *Foro de Educación*, 8/12, 2010: 25–44.
- Torrijos Fincias, Patricia; Juan Francisco Martín Izard y María José Rodríguez Conde. «La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22/1, 2018: 579–597.
- UNESCO. *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante la crisis. Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19. Notas temáticas del Sector de Educación*. Nota temática nº 1.2 – Abril, 2020a.

- UNESCO. *Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. Education Sector Issue Notes*. Issue note nº 2.1 – April, 2020b.
- Vallejo Viciano, Víctor. «Las emociones: en camino hacia la escuela. La formación en inteligencia emocional de los futuros maestros de infantil y primaria», *Padres y maestros*, 337, 2011: 11–16.
- Villa Sánchez, Aurelio y Manuel Poblete Ruiz. «Practicum y evaluación de competencias», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8/2, 2004: 1–21.
- Wenden, Anita and Joan Rubin. *Learner strategies in language learning. Language Teaching Methodology Series*, New York: Prentice Hall International, 1987.
- Wenden, Anita. *Learner strategies for learner autonomy. Language Teaching Methodology Series*, New York: Prentice Hall International, 1991.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel. «Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas», *Tendencias Pedagógicas*, 20, 2012: 5–32.