

La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo

Emotional Skills in Teacher's Initial Training Curricula. A Comparative Study

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-069

Irene López-Goñi

Jesús Mari Goñi Zabala

Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía. Pamplona, España

Resumen

Este artículo trata sobre la formación inicial del profesorado en competencias emocionales. Sitúa la preparación del profesorado en este ámbito como una necesidad que se deriva, por una parte, de las nuevas concepciones filosóficas que critican el énfasis excesivo que se ha hecho en la razón instrumental como forma de comprensión de la realidad y, por otra, de una visión que contempla al docente como un profesional, es decir como una persona que debe hacer frente a situaciones problemáticas con pericia suficiente.

La finalidad de esta investigación ha sido indagar hasta qué punto esta necesidad de formar docentes para que desarrollen competencias emocionales está recogida en las propuestas formativas que actualmente se hacen desde las instituciones. Para ello, hemos elegido los documentos oficiales que contienen las propuestas realizadas en Alemania, España, Francia, Inglaterra y Portugal.

La metodología utilizada es un análisis hermenéutico de las competencias emocionales. En primer lugar, se hace un análisis de las capacidades que se ponen en juego: la capacidad intrapersonal, la interpersonal y el desarrollo profesional; en segundo lugar, se analizan los contextos de uso, esto es, el aula, el centro educativo y el contexto social y, por último, se estudia si las competencias están expresadas de forma explícita o implícita. Este análisis nos ha servido para llegar a la conclusión de que las competencias emocionales ocupan un lugar menor en el

conjunto de competencias docentes. Parece necesario destinar algo más de atención a las competencias emocionales de tipo intrapersonal porque son la base de un desarrollo profesional sano y duradero. Conviene que se reflexione sobre la importancia de los contextos de uso de las competencias profesionales y que se busque un mayor equilibrio entre dichos contextos para conseguir una formación de calidad. Entre el profesor que simplemente enseña y el trabajador social hay un espacio mal definido.

Palabras clave: competencia emocional, competencias docentes, Teoría de la Educación, diseño curricular, formación inicial profesorado, educación comparada, educación emocional.

Abstract

This paper deals with the initial training of teachers in emotional skills. It places this field of teacher training as a need stemming on one hand from new philosophical perspectives that criticise the emphasis on instrumental reason as a form of understanding reality and, on the other, the concept of teachers as professionals, that is to say, people who have to face problematic situations with sufficient skill.

The purpose of this research is to find out to what extent this need to train teachers in the development of emotional skills is covered by the teaching proposals currently being offered by institutions. For that purpose the proposals made in France, Germany, Portugal, Spain and the United Kingdom have been selected.

The methodology used is based on a hermeneutical analysis of emotional skills: a) applied abilities: emotional awareness and control (intrapersonal), communication (interpersonal), professional development; b) contexts of use: classroom, education centre, social context, and c) whether skills are expressed explicitly or implicitly.

The analysis has allowed a number of conclusions to be drawn. Emotional skills occupy a low position within the group of teaching skills. More attention should be given to emotional skills of the intrapersonal type, as they are the foundation for healthy and long-lasting professional development. Some thought has to be given to the importance of the contexts in which professional skills are used and greater balance is sought between them as a condition of quality training. There is a poorly defined space between the merely didactic teacher and the social worker, as shown by the study's results.

Keywords: emotional skill, teaching skills, theory of education, curriculum design, initial teacher training, comparative education, emotional education.

Un racionalismo que ignora a los seres, la subjetividad y la afectividad o la vida es irracional.

Edgar Morin

Introducción

En este artículo se lleva a cabo un análisis comparativo entre las propuestas de formación de docentes de diversos currículos desde el punto de vista de la presencia que las competencias emocionales tienen en ellos. Este trabajo es parte de una investigación más amplia que terminó en el año 2007 y en la que se estudiaron los currículos de formación de docentes de diversos países de la Unión Europea.

En primer lugar, la formación en competencias emocionales se sitúa como una necesidad que se deriva, por una parte, de las nuevas concepciones filosóficas que critican el excesivo énfasis que se ha puesto en la razón instrumental como forma de comprensión de la realidad y, por otra, de una visión que contempla al docente como un profesional que debe desarrollar las competencias a modo de eje en torno al que gire su formación. La unión de estas dos visiones nos permite justificar la conveniencia de introducir las competencias emocionales en los currículos de formación de los docentes.

A continuación, nos preguntamos hasta qué punto esta conveniencia está recogida en las propuestas que actualmente se hacen desde las instituciones que tienen la responsabilidad de construir propuestas formativas. Para responder a ello, hemos analizado los currículos de formación de profesorado de los siguientes países: Alemania, España, Francia, Inglaterra y Portugal.

Tras haber recogido todo ese material de manera sistemática, hemos procedido a su análisis desde una perspectiva interpretativa. Para ello, contamos con una clasificación de las competencias emocionales que hemos construido ad hoc a partir de las realizadas por autores que han tratado este tema. A continuación, hemos realizado un análisis comparativo de los tipos de competencias indicados más arriba y hemos señalado su frecuencia de aparición tanto absoluta como relativa. Para terminar, el artículo se cierra con las conclusiones.

Puede considerarse que este trabajo está en la línea del artículo del profesor Escudero (2009) aparecido en el número monográfico 350 de la *Revista de Educación*.

Los límites de la racionalidad en los estudios sobre educación

Respecto a la racionalidad, la crítica posmoderna ha puesto en cuestión la excesiva confianza que esta depositó en la capacidad cognitivo-racional de los seres

humanos como fundamento para una vida social y personal mejor. La posición posmoderna señala, o así lo entendemos nosotros, que el racionalismo puede devenir en fundamentalismo si llega a afirmar que el uso de la razón analítica es el único camino para conseguir el desarrollo social y la mejora de las condiciones de vida de los seres humanos. La crisis del modernismo proviene, entre otros motivos, de su fracaso a la hora de cumplir las expectativas que se habían depositado en la capacidad de la razón humana -de las luces que debían desterrar las tinieblas de la superstición y la ignorancia- como fundamento de un nuevo orden social más justo y más humano. Según vemos las cosas desde el momento actual, la razón moderna ha estado asociada a un modelo de desarrollo en el que ha predominado la denominada razón cognitivo-instrumental (Habermas, 1981) sobre otras posibles formas de razón (práctico-morales, evaluativas y expresivas). Así, los términos 'racional' y 'científico' (según el modelo de las ciencias experimentales) han llegado a confundirse y han pasado a considerarse casi sinónimos.

De todas maneras, aun cuando se acepte esta crítica, no deseamos plantear una negación de la razón como alternativa, porque en ese caso, tal como lo vemos, resultaría peor el remedio que la enfermedad. Lo que sí deseamos, en cambio, es promover una actitud de sano relativismo con respecto a la capacidad que demuestra la razón analítica para comprender el sentido de la acción de los seres humanos en el mundo. También afirmamos de manera resuelta la necesidad de complementar esta faceta racional-instrumental con otras facetas de la personalidad. Pensamos, por lo tanto, que la crítica posmoderna puede y debe valer para acceder a una forma de racionalidad más crítica y más completa respecto a las distintas vertientes de acción que comprometen al ser humano.

Las competencias profesionales de los docentes y los límites de una visión racionalista de las mismas

Hoy en día existe un amplio consenso a la hora de considerar la función docente como una labor ejercida por profesionales (Paquay, Altet, Charlier et ál., 2001). Por esta razón, la discusión sobre las competencias profesionales de los docentes ocupa una gran parte del debate educativo y, tácitamente, funciona el acuerdo de que la formación de los docentes debe organizarse hacia el logro de competencias profesionales. El debate se abre cuando se plantea la pregunta siguiente: ¿qué tipo de profesional es un docente?

La pregunta es pertinente porque existen diferentes tipos de profesionales y no todos ellos coinciden en las características que los definen. Si miramos a nuestro alrededor veremos artistas profesionales, médicos, abogados, psicólogos, arquitectos, ingenieros, deportistas profesionales, investigadores, académicos, políticos y un largo etcétera. Un docente no es un ingeniero ni un arquitecto, pero debe saber planificar y la ingeniería pedagógica es, desde luego, un ámbito profesional que está por desarrollar. Un docente tampoco es un médico ni un psicólogo pero debe saber tratar con personas y cuidar de ellas. Un docente no es un artista, pero debe saber actuar e improvisar. También debe saber situarse ante cada problema como ante algo nuevo en lo que indagar, de ahí que muchas veces lo comparemos con un investigador. Un docente no es un político profesional, pero debe mantener una actitud de compromiso frente a los problemas sociales del medio en el que trabaja. Tampoco es un académico, pero debe conocer en profundidad el área de conocimiento que enseña.

¿En qué debe parecerse un docente a estos profesionales y en qué debe distinguirse de ellos? Aunque la pregunta sea pertinente, la respuesta escapa, sin duda, de las posibilidades de una única investigación y más aún de un artículo. Por este motivo, nuestra pretensión no es responder a dicha pregunta totalmente, sino, cuando menos, mostrar la importancia de una cuestión que a veces se olvida y que debería ser una de las señas de identidad de un profesional dedicado a la educación de personas: el desarrollo y el control de su vertiente emotiva (Baillauqués, 2001; Pérez y Repetto, 2004). Queremos, de esta manera, unir esta preocupación por la definición de las características de la función docente con el desarrollo de una visión crítica sobre las posibilidades de la racionalidad instrumental para abordar con éxito la tarea de definir las competencias docentes.

La idea que subyace a estas consideraciones es la siguiente: una propuesta de competencias que se organice de manera total o muy mayoritaria en torno a competencias del ámbito cognitivo-instrumental difícilmente puede aportar a los docentes la preparación necesaria o el modelo adecuado para un desempeño profesional que tenga en cuenta las consideraciones anteriores respecto a un modo posracional de entender los hechos educativos. Probablemente, el aspecto emocional exige más formación que otros para conseguir que la actuación de los docentes sea profesional y no intuitiva. Al fin y al cabo, no existen razones de peso para argumentar que unos tipos de competencia exigen una larga preparación teórica y práctica, mientras que la preparación de otros debe librarse a las características personales de los profesionales. En los motivos y en los modos de acción de los docentes interactúan todos los componentes de su personalidad, como no puede ser de otra manera, y, en consecuencia, conviene aten-

der a todas esas facetas si deseamos comprender qué hacen los docentes y por qué lo hacen y, sobre todo, si deseamos que también en estos ámbitos actúen de manera profesional y no como aficionados.

Las competencias emocionales como parte de las competencias docentes

El estudio de las competencias docentes como ámbito de intervención pedagógico parece reciente y necesita un planteamiento que lo deslinde de los estudios psicológicos que han analizado la inteligencia emocional (Goleman, 1995). En este estudio, hemos tenido en cuenta la relevancia que en la definición de las competencias profesionales tiene la reciente investigación psicológica que considera que la inteligencia emocional (IE) es una competencia básica en la formación inicial de los docentes, según han recogido Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008).

Sobre el debate acerca de la IE y su relevancia en las competencias docentes convendría recordar las palabras de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007):

El debate y dilucidación del constructo inteligencia emocional corresponde a la psicología, mientras que a la educación le corresponde la aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica. En este sentido propugnamos la educación emocional entendida como un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona con objeto de capacitarla para la vida. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales.

Dejando de lado, por lo tanto, la abundante literatura que existe sobre la visión psicológica que estudia la inteligencia emocional, nos vamos a centrar en recoger qué se entiende por competencia emocional en su vertiente pedagógica y qué indicadores existen de su desarrollo.

Entendemos que la competencia emocional es la inteligencia emocional aplicada en un contexto. En este aspecto, nos adherimos al modelo que J. C. Pérez y E. Repetto (2007, p. 96) denominan 'holístico' o 'integrado'. Se trata de un modelo en el que además de aspectos psicológicos (rasgos de personalidad) intervienen otros de corte

fundamentalmente sociológico, político, profesional, etc. La competencia emocional no existe si no se aplica a un contexto claro de uso. En el terreno que nos ocupa, el contexto es la función docente y la enseñanza de esta, es decir, la formación del profesorado. Pero incluso eso no basta para que sea objeto del interés de la Pedagogía; es necesario que su enseñanza y su desarrollo se encaren de manera intencional; e incluso habría quien añadiría que debe abordarse en instituciones organizadas socialmente con ese propósito, aunque esta sea una cuestión menor. Por esta razón, el acercamiento al desarrollo de la educación emocional debe ser pedagógico y no solamente psicológico. En este punto, debe permitírse nos, pues, disentir de los autores citados más arriba cuando afirman que: «a la educación le corresponde la aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica». La educación debe tener en cuenta las aportaciones de la psicología, pero no es psicología aplicada, puesto que su objetivo es la enseñanza, en sentido amplio.

Por lo tanto, a nosotros nos interesa la competencia emocional y no solamente la inteligencia emocional. Llegados a este punto, debemos aclarar que son dos los objetivos que nos movieron a trabajar en este artículo: por un lado, la capacidad que tienen los docentes de utilizar su inteligencia emocional para desarrollar su desempeño profesional, sin dejar de lado la influencia que la vertiente personal puede tener en él y, por otra parte, las posibilidades de organizar currículos que faciliten su enseñanza y desarrollo. Por lo tanto, el contexto de aplicación es el que hace que la inteligencia se convierta en una competencia y la posibilidad de organizar procesos para enseñar esa competencia es lo que la hace objeto de atención de quienes estudiamos la educación en general y la formación de docentes en particular. Por lo tanto, la formación inicial de los docentes debería recoger las competencias docentes dentro de su propuesta de competencias profesionales por desarrollar, como ya ocurre en diferentes programas de formación del profesorado (Fleming y Bay, 2004). Conviene señalar que las investigaciones realizadas para solicitar la opinión de los docentes confirman esta necesidad (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2007).

No hemos encontrado muchas definiciones de competencia emocional desde la perspectiva pedagógica que estamos enunciando; entre las escasas referencias halladas, nos parece conveniente citar la aportada por el doctor Carlos Hué García (2008), que viene a ser una reformulación de las inteligencias que Howard Gardner (1983) denominó 'intrapersonal' e 'interpersonal':

Las competencias emocionales se refieren, de una parte, a las capacidades relativas a la mejora personal como el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol

o la motivación, la creatividad, la capacidad para el cambio o para la toma de decisiones; y de otra, a aquellas relativas a las relaciones con los demás como la empatía, la capacidad para establecer una adecuada comunicación para trabajar en equipo, para resolver conflictos, para analizar las necesidades de la sociedad o los mercados, para ser líderes en diferentes situaciones sociales.

En este texto, no se deslinda con claridad la capacidad de la competencia. Desde nuestro punto de vista, esta cuestión es relevante y nosotros sí intentamos tratarla de manera sistemática distinguiendo la capacidad, como una característica psicológica de carácter abstracto y general, de la competencia, que es el uso de esa capacidad aplicada, siempre, a un contexto. Llegados a este punto, podemos citar las precisiones terminológicas que realizan Pérez y Repetto (2004, pp. 325-326). Nos mostramos de acuerdo con ellas, puesto que es necesario distinguir entre habilidades, capacidades y competencias, aunque consideramos que este es un debate que todavía está abierto en el campo de la pedagogía.

Características del estudio realizado

Metodología

Si no queremos que todo se quede en una mera preocupación teórica, la crítica a la racionalidad instrumental debe llegar hasta el ámbito de las competencias profesionales y de los planes que se ponen en marcha para su desarrollo. La manera que nosotros hemos elegido para hacer práctica esta crítica ha sido analizar qué lugar ocupa el desarrollo de la competencia emocional en las propuestas de formación inicial de los aspirantes a docentes. En nuestra opinión, este análisis puede ser una manera clara y eficaz de observar el grado de adecuación entre las propuestas que se hacen en los currículos de formación de los docentes y las justificaciones teóricas que hemos citado en el primer punto de este artículo.

La parte de nuestra investigación que se recoge en este artículo se ha centrado específicamente en el estudio de los textos normativos legales que contienen las propuestas oficiales de competencias docentes realizadas por los gobiernos de los países estudiados. Esto se ha llevado a cabo con la intención de ver qué peso tienen en esas

normativas aquellas competencias que de manera total o parcial tienen que ver con la parte que podemos llamar emocional. Hemos elegido estos textos porque nos parecen los documentos más generales y, en ese sentido, los textos con mayor capacidad para guiar otras propuestas que, en pura lógica, deberían derivarse o estar en sintonía con la norma más general.

En un análisis del tipo del que pretendemos es fundamental partir de unas categorías claras y bien fundamentadas. Como lo que deseábamos –como ya hemos expuesto anteriormente– es estudiar las competencias entendidas como aplicación de las capacidades generales en los contextos de uso, hemos elegido precisamente esas dos variables: capacidades y contextos, como ejes en torno a los que analizar las competencias propuestas.

Para definir las capacidades generales, hemos partido de la propuesta de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007), que contiene cinco tipos de capacidades emocionales: *competencia para la vida y el bienestar*, *conciencia emocional*, *regulación emocional*, *autonomía emocional*, *competencia social*. Para ajustar el análisis a un esquema más sencillo, hemos reducido estas competencias a tres, al tiempo que hemos intentado completar el abanico de capacidades que entran en cada una de esas categorías, como puede verse a continuación. Las capacidades que hemos elegido para este estudio son las siguientes: *capacidad intrapersonal* (conciencia emocional, autoestima, equilibrio emocional, regulación y autonomía emocional); *capacidad interpersonal* (social) y *capacidad para el desarrollo profesional* (integración en el medio social, disposición a la colaboración con compañeros, relaciones con padres, sentido de participación institucional, relación con otros profesionales con los que se comparten fines educativos).

Para la variable sobre los contextos hemos seleccionado tres valores: *aula*, *centro escolar*, *contexto o medio social*. La utilización consecutiva de estas dos variables nos permitirá analizar las competencias desde dos puntos de vista; el doble análisis resultante servirá para comprender mejor qué es lo que hay detrás de las propuestas estudiadas.

En el análisis, utilizamos de manera complementaria una tercera variable (aunque carece de valor estructural respecto a la definición de competencia), teniendo en cuenta si la competencia cumple una de dos características:

- Que la competencia esté enunciada de manera que en dicha enunciación se aluda directamente a una competencia emocional, por ejemplo: «S3.3.14 Ser sensible y activo para responder de manera eficaz a la igualdad de oportunidades tal

y como aparecen en el aula, intentando no caer en estereotipos y combatir el hostigamiento» (propuesta inglesa). En este caso hablaremos de *competencias explícitas*.

- Que la manera en la que se enuncia la competencia no aluda directamente a una competencia emocional, pero que sea posible interpretar que puede dar lugar a su desarrollo, por ejemplo: «Las profesoras y los profesores son conscientes de los requisitos específicos de la profesión docente. Comprenden su profesión como un servicio público con una responsabilidad y obligación especial» (propuesta alemana).

A continuación, hacemos un resumen de las variables en relación con las cuáles se hará el análisis:

- Capacidades: intrapersonal, interpersonal, desarrollo profesional.
- Contextos: aula, centro escolar y contexto social en general.
- Tipo de enunciación: explícita, implícita.

Propuestas analizadas

Los documentos que hemos analizado son los que se detallan a continuación. Se trata de currículos oficiales:

- Alemania: la resolución de la Conferencia del Ministerio de Cultura del 16-12-2004.
- España: Orden ECI/3858/2007, de diciembre de 2007.
- Francia: la ley del año 1989: ley n° 89-486 de 10 de julio de 1989.
- Inglaterra: Qualified Teacher Status (QTS), versión del 2002.
- Portugal: la ley de 30 de agosto de 2001. El decreto ley n° 240/2001.

En el momento en que hacemos el análisis, todos ellos son documentos en vigor, aunque en algún caso (Francia), existen desarrollos parciales más actualizados. Todos estos documentos pueden considerarse semejantes, puesto que son las normas de mayor rango de cada país por lo que respecta a inspirar propuestas educativas de formación inicial de los docentes.

Resultados: análisis de los currículos normativos de formación del profesorado de Secundaria

En las Tablas I a VI puede verse un resumen de ese análisis, en el que se ha ordenado la normativa de los países por orden alfabético: Alemania, España, Francia, Inglaterra y Portugal.

TABLA I. Análisis de competencias del currículo de formación del profesorado en Alemania

ALEMANIA								
La propuesta alemana contiene 14 competencias, cada una de las cuales va acompañada, a su vez, de estándares (indicadores o subcompetencias) para la parte teórica y para la parte práctica de la formación. Nosotros hemos analizado las 14 competencias. En la siguiente tabla se recogen aquellas que tienen que ver de manera directa o indirecta con lo emocional.								
Contextos:		1: Aula. 2: Centro escolar. 3: Contexto social.						
Capacidades:		A: Intrapersonal. B: Interpersonal. C: Desarrollo profesional.						
Nivel de relevancia:		Explícito: **. Implícito: *.						
Competencias	1	2	3	A	B	C	**	*
Competencia 2: los profesores refuerzan la enseñanza de los alumnos creando situaciones de aprendizaje. Motivan al alumnado y lo capacitan para establecer conexiones y hacer uso de lo aprendido.	x				x		x	
Competencia 3: los profesores fomentan las aptitudes del alumnado para un aprendizaje y un trabajo autodeterminados.	x				x			x
Competencia 5: los profesores proporcionan valor y normas y refuerzan las opiniones y actuaciones autodeterminadas del alumnado.	x				x		x	
Competencia 6: los profesores encuentran enfoques para las dificultades y los conflictos de la escuela y la clase.	x	x			x		x	
Competencia 7: los profesores diagnostican los requisitos y los procesos de aprendizaje del alumnado, estimulan al alumnado hacia la consecución de sus objetivos y asesoran a estos y a sus padres.	x	x			x		x	
Competencia 9: los profesores son conscientes de los requisitos específicos de la profesión docente. Comprenden su profesión como un servicio público con una responsabilidad y una obligación especial.	x	x	x			x	x	
Competencia 10: los profesores comprenden su profesión como tarea educativa continua.	x	x				x		x
Competencia 11: los profesores participan en la planificación y aplicación de proyectos y planes escolares.		x				x		x
	7	5	1	0	5	3	5	3

TABLA II. Análisis de competencias del currículo de formación del profesorado en España

ESPAÑA								
La propuesta española tiene 11 competencias. La propuesta de currículo se divide luego en módulos: genéricos, específicos y prácticos; que a su vez tienen propuestas de competencias. Nosotros hemos analizado las 11 competencias generales según los criterios ya expuestos.								
Contextos:		1: Aula. 2: Centro escolar. 3: Contexto social.						
Capacidades:		A: Intrapersonal. B: Interpersonal. C: Desarrollo profesional.						
Nivel de relevancia:		Explicito: **. Implícito: *.						
Competencia	I	2	3	A	B	C	**	*
2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y a la formación previa de los estudiantes, así como a la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.	x	x			x			x
5. 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.	x				x			x
6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del alumno y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión.	x				x			x
7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.	x				x		x	
8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los alumnos de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, en la investigación y en la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	x	x			x	x		x
9. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.		x			x			x
	5	3	0	0	6	1	1	5

TABLA III. Análisis de competencias del currículo de formación del profesorado en Francia

FRANCIA								
La propuesta francesa estudiada se divide a su vez en tres apartados.								
I. «Ejercer su responsabilidad en el seno del sistema educativo»: contiene 9 competencias.								
II. «Ejercer su responsabilidad en la clase»: contiene una propuesta de 38 competencias.								
III. «Ejercer su responsabilidad en el establecimiento»: contiene una propuesta de 16 competencias.								
Cada uno de estos epígrafes contiene a su vez una propuesta de competencias. La numeración romana que antecede al número de la competencia indica a cuál de esos apartados hace referencia la competencia identificada según los criterios ya descritos anteriormente.								
Contextos: I: Aula. 2: Centro escolar. 3: Contexto social.								
Capacidades: A: Intrapersonal. B: Interpersonal. C: Desarrollo profesional.								
Nivel de relevancia: Explícito: **. Implícito: *.								
Competencia	I	2	3	A	B	C	**	*
I-1.2. Contribuir a formar en los futuros adultos las responsabilidades inherentes a cualquier vida personal, social y profesional; los adultos deben ser capaces de desarrollar las virtudes de adaptación, creatividad y solidaridad.	x				x			x
I-2.3. Actuar en calidad de actor del sistema educativo y favorecer la adaptación de los docentes participando en la concepción y puesta en práctica de innovaciones, nuevos dispositivos, nuevos programas y diplomas.		x				x		x
I-2.6. Estar formado para colaborar en la realización de acciones conjuntas llevadas a cabo entre el establecimiento escolar y su entorno económico, social y cultural.			x		x			x
II-3.1. Transmitir las ganas de aprender, favorecer la participación activa de los alumnos, obtener su adhesión a las reglas colectivas, garantizar el buen orden y un clima propicio para un trabajo eficaz.	x				x		x	
II-3.2. Estar atento a las tensiones que pueden surgir.	x				x		x	
II-3.3. Ejercer su autoridad con equidad.	x				x		x	
II-3.4. Saber suscitar y tomar en consideración las observaciones y las iniciativas de los alumnos sin perder de vista los objetivos de trabajo.	x				x		x	
II-3.6. Dedicarse a transmitir a los alumnos el sentido de la responsabilidad, a respetar y a sacar provecho de su diversidad, a valorar su creatividad y sus talentos, a desarrollar su autonomía en el trabajo y su capacidad para realizar un trabajo personal en el interior o en el exterior de la clase.	x	x			x		x	
II-3.13. Ser consciente de que sus aptitudes y su comportamiento constituyen un ejemplo y una referencia para el alumno y tener esto en cuenta en su manera de comportarse en la clase.	x				x		x	
III-1. Dar importancia al hecho de tener en cuenta las características de su establecimiento y de los alumnos que acoge, sus estructuras, sus recursos y sus obligaciones, así como sus reglas de funcionamiento.	x	x				x		x
III-2. Estar sensibilizado con el alcance y los límites de los indicadores de funcionamiento y de evaluación de los establecimientos.		x				x		x

III-3. Tomar parte en el proyecto del establecimiento, que contribuye a elaborar y que pone en práctica junto con el personal y los miembros de la comunidad educativa, como lo dicta el consejo de administración.		x				x		x
III-4. Estar preparado para trabajar en equipo y para llevar a cabo acciones y proyectos con otras personas. Preocuparse de confrontar sus gestiones con las de sus colegas para que sean coherentes y estén armonizadas.		x			x		x	
III-5. Saber qué papel desempeñan en el establecimiento todos los que participan en su funcionamiento, sea cual sea su empleo.		x				x		x
III-6. Conocer las diferentes instancias de concertación y de decisión y ser consciente de las responsabilidades que ejerce o que podría ejercer.		x				x		x
III-7. Saber que debe participar en la elaboración de la política del establecimiento.		x				x		x
III-8. Conocer la importancia del reglamento interior del establecimiento y saber hacer que los alumnos comprendan su significado.	x	x			x	x		x
III-9. Ser capaz de hacer referencia al reglamento en el momento oportuno.		x			x			x
III-10. Asimismo, conocer y saber hacer respetar las reglas generales de seguridad del establecimiento.		x				x		x
III-11. Poder establecer un diálogo constructivo con las familias e informarlas sobre los objetivos de su enseñanza, examinar con ellas los resultados, las aptitudes de sus hijos, las dificultades constatadas y las posibilidades de remedio, aconsejar, ayudar al alumno y a su familia en la elaboración del proyecto de orientación.		x			x		x	
III-12. Participar en el seguimiento, orientación e inserción de los alumnos en colaboración con el resto del personal de enseñanza, de educación o de orientación. En los consejos escolares tomar parte activamente en el proceso de orientación del alumno.	x	x			x			x
III-13. Conocer las responsabilidades atribuidas a los profesores principales.		x				x		x
III-14. Estar preparado para establecer relaciones con miembros exteriores que le pueden ofrecer recursos y apoyo para su enseñanza, así como para poner en práctica algunos aspectos del proyecto de establecimiento.			x			x		x
III-15. Dentro del marco definido por el establecimiento, y bajo la responsabilidad del jefe del establecimiento, se le puede pedir que participe en acciones de colaboración con otros servicios del Estado (cultura, juventud y deporte, salud, justicia, gendarmería, policía, etc.), con colectividades territoriales y de países extranjeros, con empresas y asociaciones y con diversos organismos culturales, artísticos y científicos.			x			x		x
	10	15	3	0	13	12	8	16

TABLA IV. Análisis de competencias del currículo de formación del profesorado en Inglaterra

INGLATERRA									
<p>La propuesta inglesa está dividida en tres apartados o estándares: S1: «Valores profesionales y práctica»: contiene ocho competencias. S2: «Conocimiento y comprensión»: contiene ocho competencias. S3: «Docencia»: contiene 26 competencias que se subdividen a su vez en: - S3.1: «Planificación, expectativas y objetivos»: cinco competencias. - S3.2: «Seguimiento y evaluación»: siete competencias. - S3.3: «Docencia y gestión de la clase»: 14 competencias.</p> <p>Las letras y números anteriores a las competencias seleccionadas permiten saber a cuál de los estándares y subdivisiones de los mismos pertenece la competencia seleccionada.</p>									
<p>Contextos: I: Aula. 2: Centro escolar. 3: Contexto social. Capacidades: A: Intrapersonal. B: Interpersonal. C: Desarrollo profesional. Nivel de relevancia: Explícito: **. Implícito: *.</p>									
Competencia	I	2	3	A	B	C	**	*	
S1.5. Contribuir y compartir responsabilidades en la buena marcha de la escuela.		x			x	x	x		
S1.7. Mejorar su propio aprendizaje evaluando su práctica, a la vez que tomar iniciativas para su propia mejora. Estar motivados para asumir responsabilidades crecientes en su propio desarrollo profesional.		x				x	x		
S1.8. Ser consciente y respetar la legislación relacionada con la responsabilidad de los docentes.		x				x			x
S1.2. Tratar con respeto y consideración a los estudiantes.	x				x		x		
S1.3. Mostrar y promover los valores positivos, las actitudes y el comportamiento que esperan de sus estudiantes.	x				x		x		
S3.3.13. Trabajar de manera cooperativa con profesores especialistas y con otros compañeros para organizar el trabajo de ayudantes o de otros adultos que colaboren en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.		x				x	x		
S3.3.14. Ser sensible y activo para responder de manera eficaz a la igualdad de oportunidades tal y como aparecen en el aula, vigilando de no caer en estereotipos y de combatir el hostigamiento.	x				x		x		
	3	4	0	0	4	4	6		1

TABLA V. Análisis de competencias del currículo de formación del profesorado en Portugal

PORTUGAL									
<p>La propuesta portuguesa está dividida en los siguientes apartados:</p> <p>I. «Perfil general de desempeño»: que no contiene competencias más específicas.</p> <p>II. «Dimensión profesional, social y ética»: se divide en dos apartados: el primero (1.) tiene una única competencia y el segundo (2.) siete competencias que se enumeran por medio de letras (a, b, etc.).</p> <p>III. «Dimensión del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje»: se divide en dos apartados: el primero (1.) tiene una única competencia y el segundo (2.) diez competencias que se enumeran por medio de letras (a, b, etc.).</p> <p>IV. «Dimensión de participación en la escuela y de relación con la comunidad»: se divide en dos apartados: el primero (1.) tiene una única competencia y el segundo (2.) siete competencias que se enumeran por medio de letras (a, b, etc.).</p> <p>V. «Dimensión del desarrollo profesional a lo largo de la vida»: se divide en dos apartados: el primero (1.) tiene una única competencia y el segundo (2.) cinco competencias que se enumeran por medio de letras (a, b, etc.).</p> <p>La numeración romana indica la dimensión, la numeración arábiga el apartado y la letra las competencias específicas dentro de cada apartado.</p>									
Contextos:		1: Aula. 2: Centro escolar. 3: Contexto social.							
Capacidades:		A: Intrapersonal. B: Interpersonal. C: Desarrollo profesional.							
Nivel de relevancia:		Explícito: **. Implícito: *.							
Competencia	I	2	3	A	B	C	**	*	
II-2.a) Se considera como un profesional de la educación con la función específica de enseñar, pero que reconoce el saber propio de la profesión y que se apoya en la investigación y en la reflexión basada en la práctica educativa y encuadrada en las orientaciones de la política educativa a cuya definición contribuye activamente.		x				x	x		
II-2.b) Ejerce su actividad profesional en la escuela, entendida como una institución educativa, en el seno de la cual le está socialmente encomendada la responsabilidad específica de garantizar a todos una perspectiva de escuela inclusiva, un conjunto de aprendizajes de naturaleza diversa designado por el currículo, que es el resultado de una construcción social negociada y asumida temporalmente, como necesidad y derecho de todos para su desarrollo integral.		x							x
II-2.c) Fomenta el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y su plena integración en la sociedad, teniendo en cuenta el carácter complejo y diferenciado de los aprendizajes escolares.	x				x				x
II-2.d) Promueve la calidad de los contextos de inserción del proceso educativo para garantizar el bienestar de los alumnos y el desarrollo de todos los componentes de su identidad individual y cultural.	x	x			x				x
II-2.f) Manifiesta capacidad de relación y comunicación, así como equilibrio emocional en las diversas circunstancias de su actividad profesional.	x	x		x	x		x		
II-2.g) Asume la dimensión cívica y formativa de sus funciones, así como las inherentes exigencias éticas y deontológicas que le están asociadas.		x				x	x		
III-2.i) Incentiva la construcción participada de reglas de convivencia democrática y gestiona con seguridad y flexibilidad situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.	x	x			x		x		
IV-1. Ejerce su actividad profesional, de una forma integrada, en el ámbito de las diferentes dimensiones de la escuela como institución educativa y en el contexto de la comunidad en la que esta se inserta.		x	x			x			x

iv-2.b) Participa en la construcción, el desarrollo y la evaluación del proyecto educativo de la escuela y de los respectivos proyectos curriculares, así como en las actividades de gestión de la escuela, atendiendo a la articulación entre los distintos niveles y ciclos de enseñanza.		x				x		x
iv-2.d) Colabora con todos los participantes en el proceso educativo y favorece la creación y el desarrollo de relaciones de respeto mutuo entre los docentes, los alumnos, los encargados de educación y el personal no docente, así como con otras instituciones de la comunidad.	x	x	x		x	x		x
iv-2.e) Promueve interacciones con las familias, especialmente en los ámbitos de los proyectos de vida y formación de sus alumnos.		x			x		x	
iv-2.f) Valora la escuela como un foco de desarrollo social y cultural, coopera con otras instituciones de la comunidad y participa en sus proyectos.		x	x		x		x	
iv-2.g) Cooperar en la elaboración y realización de estudios y proyectos de intervención integrados en la escuela y en su contexto.		x	x		x		x	
v-1. Incorpora su formación como elemento constitutivo de la práctica profesional y construye, a partir de las necesidades y realizaciones que interioriza mediante un análisis problematizado de su propia práctica pedagógica, una reflexión fundamentada sobre la profesión y el recurso a la investigación en cooperación con otros profesionales.		x				x	x	
v-2.b) Reflexiona sobre los aspectos éticos y deontológicos inherentes a su profesión y valora los efectos de las decisiones tomadas.	x	x	x			x	x	
v-2.c) Contempla el trabajo en equipo como factor de enriquecimiento de su formación y de la actividad profesional y privilegia el reparto de saberes y de experiencias.		x				x	x	
v-2.d) Desarrolla competencias personales, sociales y profesionales, en la perspectiva de la formación a lo largo de la vida, y considera las diversidades y semejanzas de las realidades nacionales e internacionales, sobre todo las de la Unión Europea.	x	x	x	x	x	x	x	
v-2.e) Participa en los proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.	x					x	x	
	8	16	6	2	9	10	12	6

En la siguiente tabla recogemos la frecuencia de aparición de los diferentes tipos de competencias, tanto de manera absoluta como relativa en relación con el total de competencias analizadas.

TABLA VI. Resumen comparativo de la frecuencia de aparición de competencias

Contextos:	1: Aula. 2: Centro escolar. 3: Contexto social.								
Capacidades:	A: Intrapersonal. B: Interpersonal. C: Desarrollo profesional.								
Nivel de relevancia:	Explicito: **. Implícito: *.								
Competencia	I	2	3	A	B	C	**	*	
Alemania: 14 competencias analizadas	7	5	1	0	5	3	5	3	
Porcentaje respecto al total de competencias analizadas	50	36	7	0	36	21	36	21	
España: 11 competencias analizadas	5	3	0	0	6	1	1	5	
Porcentaje respecto al total de competencias analizadas	45	27	0	0	55	9	9	45	
Francia: 63 competencias analizadas	10	15	3	0	13	12	8	16	
Porcentaje respecto al total de competencias analizadas	16	24	5	0	21	19	13	25	
Ingllaterra: 26 competencias analizadas	5	3	0	0	6	1	1	5	
Porcentaje respecto al total de competencias analizadas	19	12	0	0	23	4	4	19	
Portugal: 33 competencias analizadas	8	16	6	2	9	10	12	6	
Porcentaje respecto al total de competencias analizadas	24	48	19	6	27	30	36	18	

GRÁFICO I. Muestra de la frecuencia relativa o porcentual de las competencias emocionales con respecto al total de competencias analizadas en la que se tiene en cuenta el contexto de uso

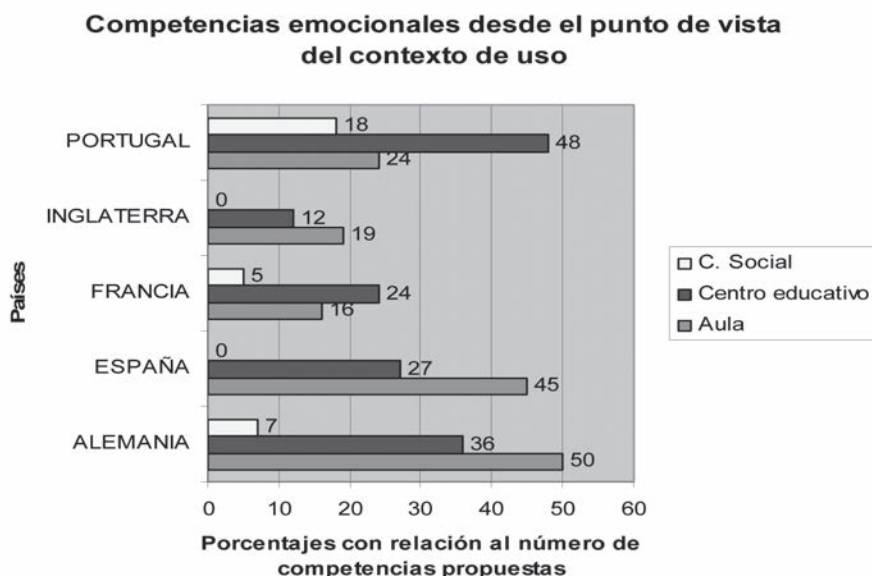
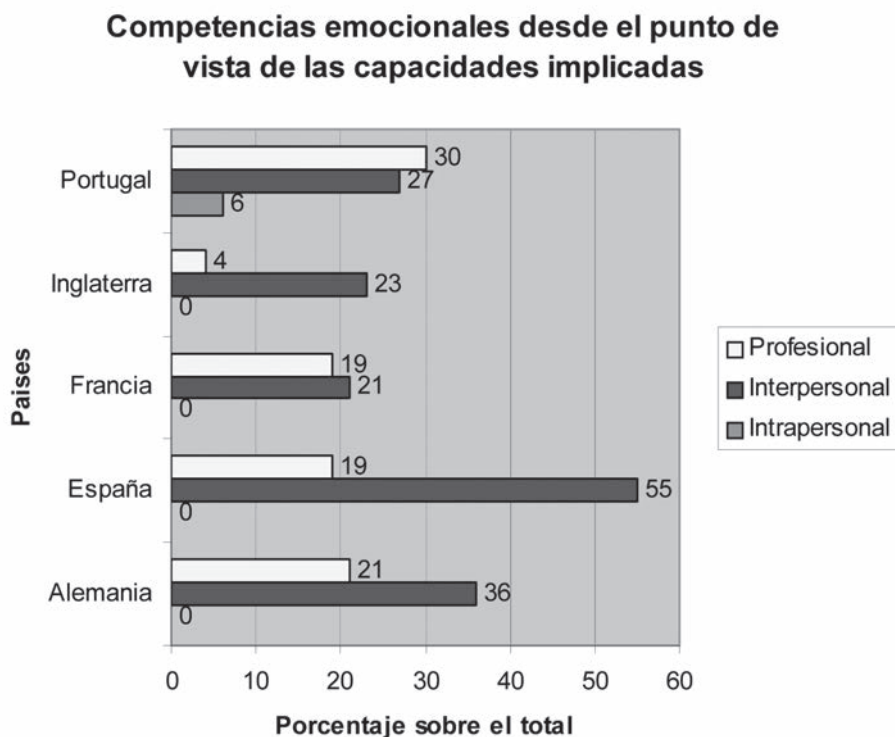


GRÁFICO II. Muestra de la frecuencia relativa o porcentual de las competencias emocionales respecto al total de competencias analizadas, en la que se tiene en cuenta la tipología de capacidades



Conclusiones

En primer lugar, debemos decir que el análisis realizado ha sido bastante complejo y laborioso. Hemos tenido dudas en más de un momento porque los propios instrumentos de análisis permitían más de una interpretación. Las limitaciones del estudio aconsejan considerar las conclusiones que se exponen a continuación como algo provisional que exigirá la realización de posteriores estudios complementarios sobre la presencia de las competencias emocionales en los currículos de formación de los

docentes; esperamos que estos estudios sirvan para confirmar, en su caso, las conclusiones que aquí adelantamos. De todas maneras, pensamos que se pueden extraer bastantes conclusiones de los resultados obtenidos con un grado alto de verosimilitud y fiabilidad; en algunos casos, dichas conclusiones son puras evidencias.

En las propuestas analizadas, hemos encontrado competencias que hacen alusión directa al ámbito emocional («Contemplar el trabajo en equipo como un factor de enriquecimiento de su formación») y otras muchas que, sin hacer referencia explícita a este ámbito, hacían mención de competencias en las que lo emocional puede estar presente («Ser consciente y respetar la legislación relacionada con la responsabilidad de los docentes»). Hemos decidido recoger tanto unas como otras, aunque las hemos diferenciado (alusión directa = explícito; alusión no directa = implícito). Esta es una cuestión importante a la hora de comprender los resultados y poder extraer conclusiones.

- El estudio comparativo nos dice que la cantidad de competencias emocionales y la importancia que se les da en los documentos analizados es diversa en los diferentes países estudiados. Si miramos el porcentaje de competencias emocionales explícitas hay que decir que su valor es bajo en general (en todos los casos, son inferiores al 36%); si tenemos en cuenta tanto las explícitas como las implícitas, el porcentaje sube hasta llegar a ser una parte significativa (en todos los casos, superior al 30%).
- Si analizamos las competencias recogidas desde las capacidades puestas en juego podemos decir que:
 - En todos los casos, la capacidad interpersonal o comunicativa es la que más veces aparece reflejada porcentualmente, salvo en el caso de Portugal, que ocupa el segundo lugar.
 - En todos los casos, la capacidad de desarrollo profesional aparece porcentualmente en segundo lugar, salvo en el caso de Portugal, que ocupa el primer lugar.
 - En todos los casos, la capacidad intrapersonal es la que tiene porcentajes de aparición más bajos.
 - Además, mientras que la capacidad interpersonal y de desarrollo profesional tienen valores relativamente altos y cercanos (salvo en el caso de España, donde la diferencia es marcada respecto de la capacidad comunicativa), la capacidad intrapersonal tiene valores muy bajos: solamente Portugal e Inglaterra tienen alguna competencia relacionada con esta capacidad (6% y 4% respectivamente).

Por lo tanto, podemos afirmar que las competencias relacionadas con las capacidades interpersonales se encuentran en mayor proporción que las relacionadas con el desarrollo profesional. Estas también están presentes aunque en proporción menor. A su vez, las competencias relacionadas con las capacidades intrapersonales son casi inexistentes. Esta es una conclusión relevante porque contrasta con el alto valor que se da últimamente al crecimiento y al equilibrio personal como bases de cualquier desarrollo profesional duradero en el tiempo que tenga unos niveles de bienestar profesional suficientes para evitar el *burnout* y la desmotivación de los docentes (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2004; Muñoz de Morales, 2005).

- Si analizamos las competencias recogidas desde la perspectiva de los contextos (aula, centro educativo, medio social) podemos decir que la situación es más dispar y que refleja la política educativa propia de cada país.
 - En España, Alemania e Inglaterra el aula es el contexto más citado con gran diferencia respecto de los otros dos. En segundo lugar, aparece el centro. El contexto social casi no aparece explícitamente citado. Solamente en el caso de Alemania (7%).
 - En Portugal y en Francia es el centro educativo el contexto más citado, seguido del aula. El contexto social aparece en tercer lugar pero con valores bastante altos en Portugal (18%) y, en cambio, bajos en Francia (5%).
 - En ningún caso es el medio social el contexto más citado.

Si tenemos en cuenta que los docentes se ocupan, primordialmente, de la enseñanza reglada estos resultados son 'normales'. De todas maneras, resulta claro que existen diferentes tipos de políticas respecto a la función profesional que los profesores deben desempeñar y que estas tienen un claro reflejo en los datos.

- Como resumen de lo estudiado y de los resultados obtenidos, podemos decir que las competencias emocionales ocupan un lugar menor en el conjunto de competencias docentes, pero que, a pesar de ello, sí se tienen en cuenta. En cualquier caso, parece necesario que se destine algo más de atención a las competencias relacionadas con las capacidades emocionales de tipo intrapersonal, puesto que constituyen la base de un desarrollo profesional sano y

duradero. Por otra parte, conviene que se reflexione sobre la importancia relativa de los contextos de uso de las competencias profesionales y que se busque un mayor equilibrio entre ellos. Entre el profesor que simplemente se dedica a enseñar y el trabajador social hay un espacio mal definido, tal como constatan los resultados de nuestro estudio.

Referencias bibliográficas

- BAILLAUQUES, S. (2001). Le travail de représentations dans la formation d'enseignants. En L. PAQUAY, M., ALTET, E., CHARLIER & P. PERRENOUD (Dir.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 42-61). Bruselas: De Boeck.
- ESCUADERO, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- ESTEVE, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- EURYDICE. (2005). *La profesión docente en Europa. Perfil tendencias y problemáticas*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y DURÁN, A. (2004). Inteligencia emocional y *burnout* en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- FLEMING, J. E. & BAY, M. (2004). Social and Emotional Learning in Teacher Preparation Standards. En J. E. ZINS, R. P. WEISSBERG, M. C. WANG ET AL. (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (pp. 94-110). Nueva York: Teachers College Press.
- GARDNER, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOÑI, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- HABERMAS, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- HUÉ, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Barcelona: Praxis.
- MUÑOZ DE MORALES, M. (2005). Prevención del estrés del profesor mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa PECERA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 115-136.

- PALOMERA, R., GIL-OLARTE, P. Y BRACKETT, M. A. (2007). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-704.
- PALOMERA, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y BRACKETT, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6 (2), 437-454.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. ET AL. (2001). *Former des enseignants professionnels*. Bruselas: De Boeck.
- PÉREZ, J. C. Y REPETTO, E. (2004). Aproximación a la evaluación breve de la inteligencia emocional. En E. BARBERÁ, L. MAYOR, M. CHÓLIZ ET AL. (Eds.), *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica* (pp. 325-334). Valencia: Fundación Universidad-Empresa de Valencia, AEDIT.
- REPETTO, E. Y PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40 (1), 92-112.
- UNAMUNO, M. (1994). *Del sentimiento trágico de la vida*. Buenos Aires: Austral.

Fuentes electrónicas

- BISQUERRA ALZINA, R. Y PÉREZ ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación Siglo XXI*, 10, 61-82. Recuperado el 05 de noviembre de 2008, de <http://www.uned.es/educacion/XX1/pdfs/10-03.pdf>.
- OCDE. (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Final Report: Teachers Matter*. OCDE. Recuperado el 05 de noviembre de 2008, de http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263231_34991988_1_1_1_1,00.html.

Dirección de contacto: Irene López Goñi. Departamento de Psicología y Pedagogía. Universidad Pública de Navarra. Campus de Arrosadía, s/n. 31006, Pamplona, Iruñea. E-mail: irene.lopez@unavarra.es