

El marco de competencias profesionales docentes o la importancia de la formación en competencias emocionales del profesorado

Recientemente hemos conocido el Informe Final con la Propuesta de Marco de Competencias Profesionales docentes, elaborado por el Grupo de Trabajo de Formación del Profesorado del MEFPD; es cierto que, en líneas generales, dicho informe ha tenido buena acogida, ya que marca las directrices fundamentales del ejercicio docente, y, por tanto, de la formación de los/as futuros /as profesores/as, con independencia del nivel educativo en el que se encuentren.

No obstante, también ha recibido algunas críticas por cuanto no se ha destacado suficientemente el desarrollo de una educación crítica y creativa; o bien, lo han asimilado a un vademécum sin profundizar en aspectos relevantes de la educación actual (Comisión Permanente. “Por otra política educativa. Foro de Sevilla”, 2024) como “la comprensión de la educación en su complejidad; la integración y aplicación de conocimientos en entornos diversos; las competencias docentes basadas en la diversidad y la inclusión; el compromiso ético y político con los derechos humanos; la democracia y el bien común; o la capacidad para abordar situaciones complejas con metodologías consolidadas e innovadoras”.

De las once competencias propuestas en el citado informe, la competencia 4 se centra en el desarrollo integral y bienestar del alumnado y del docente. Esta competencia se concreta a su vez en dos descriptores, los cuales “determinan la identidad profesional docente”: por un lado, el bienestar, prevención y actuación en la salud del alumnado; por otro, el bienestar, prevención y actuación en la salud del docente.

En esta editorial nos centramos en el segundo descriptor, el que se refiere al bienestar docente; en los cuatro niveles en los que se articula el descriptor mencionado anteriormente, se destaca la necesidad de que el profesorado lleve a cabo acciones que incrementen su salud emocional, ya sea conociendo, planificando, poniendo en marcha, evaluando, mejorando y transfiriendo actuaciones –que mejoren su salud emocional–, además de promoviendo iniciativas cuyo objetivo prioritario consista en la prevención y detección de aquellos elementos que amenacen su bienestar personal. A pesar de ello, y curiosamente, una de las críticas que ha recibido el documento por parte de la Comisión permanente “Por otra política educativa. Foro de Sevilla” (2024) consiste en demandar mayor formación en habilidades socioemocionales y de empatía, tal como lo ha hecho la UNESCO.

La literatura científica ha revelado que el profesorado cuenta con un recurso personal, que puede ser formado y desarrollado, el cual determina en gran medida su bienestar emocional y laboral, concretado en un mayor compromiso e ilusión en el trabajo (*engagement*), un mayor compromiso ocupacional –especialmente relevante en los/as profesores/as noveles– y menores síntomas de estar quemados (*burnout*). Nos estamos refiriendo a las competencias emocionales, las cuales deben ser objeto de atención de cuantos ostentan responsabilidades en la formación de los/as futuros/as docentes.

COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL PROFESORADO

Son muchas las publicaciones que han puesto de manifiesto que el profesorado con mayores habilidades emocionales presenta menores síntomas de estar quemado (*burnout*) y niveles más elevados de compromiso en el trabajo (*engagement*) (Pena & Extremera, 2012). Es decir, los/as docentes que perciben y expresan adecuadamente sus emociones y las de los demás; que comprenden las causas de por qué se sienten de una determinada manera o que son capaces de ponerse en el lugar del otro; y que regulan sus emociones y las de los demás generando emociones como la alegría y no dejándose llevar por las consecuencias negativas de emociones como el miedo, la ira o la tristeza, muestran mayor vigor, dedicación y absorción en su trabajo diario, que son las tres características que definen el compromiso en el trabajo (*engagement*).

En esta línea, Extremera et al. (2019) examinaron conjuntamente tanto el rol de un recurso personal –como la habilidad emocional– y otro laboral –como el apoyo de sus compañeros/as y del equipo directivo– para tratar de dar una explicación del grado de compromiso en el trabajo del profesorado. Sus resultados van en la línea de que cuando los/as docentes perciben que el apoyo que recibían de compañeros/os y de equipos directivos era insuficiente, se hacían más necesarias las competencias emocionales para mostrar *engagement* en el trabajo. Por tanto, se pone de manifiesto que, las competencias emocionales del docente se hacen especialmente relevantes en aquellos contextos profesionales en los que perciben menor apoyo por parte de sus compañeros/as o equipo directivo, para poder seguir mostrando una actitud positiva, activa y permanente en el aula.

Ahora bien, ¿la relación entre competencias emocionales y compromiso en el trabajo es una relación directa, o está mediada por alguna variable? En este sentido, Mérida-López et al. (2020) concluyeron que el profesorado con altas puntuaciones en habilidades emocionales afronta de un modo más adecuado y con mayor resiliencia las dificultades diarias en el centro educativo, haciendo gala de estrategias menos pesimistas y poniendo el acento en los aspectos positivos de la situación, a la hora de resolver los problemas, lo que provoca una mayor energía,

dedicación e ilusión en el trabajo. De esta manera, este afrontamiento resiliente explicaría la relación entre ambas variables.

Si nos fijamos en otro concepto como es el compromiso ocupacional –entendido como las ganas de trabajar en una profesión concreta–, se aprecia su relación inversa con la intención de abandonar una profesión. De acuerdo con Mérida-López et al. (2023), al igual que ocurriera en el caso anteriormente expuesto entre las competencias emocionales y el *engagement*, estos autores han puesto de relieve que, de nuevo, el afrontamiento resiliente estaría mediando –y explicando– la relación entre la inteligencia emocional y el compromiso ocupacional docente; los resultados de su investigación confirman la hipótesis de que los/as docentes noveles con mayores competencias de percepción, comprensión y regulación emocional tienden a utilizar con mayor frecuencia “estrategias cognitivas y conductuales de afrontamiento ante la adversidad y orientadas a la consecución de objetivos y el crecimiento personal”; lo cual deriva en un mayor compromiso ocupacional.

Por otro lado, el profesorado con mayores habilidades emocionales informó de menor sintomatología asociada al síndrome de estar quemados; es decir, menores niveles de cansancio emocional y despersonalización y mayor grado de realización personal. Mérida-López y Extremera (2016, 2017) han llevado a cabo una revisión sistemática de aquellos estudios científicos que han abordado esta cuestión con muestras de docentes, confirmando la relación negativa entre competencias emocionales y síndrome de estar quemado, especialmente en docentes de Educación Secundaria, frente a otros niveles educativos (aunque estos autores recalcan la escasez de investigaciones en los niveles educativos de Educación Infantil y Universidad, y que por tanto se precisan mayor número de estudios para confirmar esta hipótesis).

Por todo lo expuesto hasta aquí se colige la importancia de la formación y orientación en competencias emocionales de los/as futuros/as docentes. Con este fin, las Universidades tienen a su disposición, entre otros, los títulos propios y los cursos de extensión universitaria y de verano; las comunidades autónomas, pueden formar al profesorado a través de los CPR (centro de profesores y recursos) u otros organismos similares. Asimismo, existen numerosas revistas científicas y de divulgación especializadas en la formación del profesorado. Por otro lado, son numerosos los programas publicados sobre la formación en competencias emocionales.

Pero a nuestro modo de ver, las acciones más eficaces son aquellas que son estructurales; es decir, aquellas que no dependen, en un momento determinado, de la iniciativa de una persona concreta, sino que, en cierto modo, “obliga” a cuantos alcanzan esa medida; de ahí la necesidad de que en los planes de estudio de los/as futuros/as docentes se incorporen asignaturas que formen en competencias socio-emocionales (Porras et al., 2020). En este sentido, la UNED ha incorporado al plan de estudios del Grado en Educación Infantil, la asignatura Aprendizaje Emocional y

Social, la cual es una asignatura de formación básica, de 6 ECTS, enmarcada en el segundo curso del Grado, dentro de la materia Infancia, salud y alimentación y del módulo profesional Desarrollo socioafectivo.

Como se señala en la presentación de la bibliografía básica de esta asignatura (Hernández et al., 2024), las competencias que se espera que el estudiante alcance están en línea con lo aprobado en el reciente texto legislativo en vigor, la Ley Orgánica de Educación, 3/2020 (LOMLOE, 2020) y su concreción curricular a través del Real decreto 95/2022 de 1 de febrero de 2022.

En esta asignatura, a través de las sesiones síncronas del equipo docente con el estudiantado, las pruebas de evaluación continua (PEC) y las actividades formativas no calificables –como las sesiones de acompañamiento emocional a través de los cuentos– y las autoevaluaciones se pretende que alcancen los resultados de aprendizaje tales como interpretar el desarrollo socioemocional infantil en contextos educativos diversos, como un comportamiento saludable; distinguir las teorías del aprendizaje socioemocional en la familia y la escuela; reconocer la diferente tipología de las emociones aplicadas a la infancia; identificar las competencias socioemocionales de los/as niños/as a partir del análisis de situaciones socioeducativas y sus beneficios en el bienestar/salud; conocer programas de intervención educativa y recursos específicos para el aprendizaje emocional y social como factor de prevención de carencias afectivas y de bienestar de los/as niños/as y los/as docentes; elaborar materiales didácticos al servicio del aprendizaje socioemocional en educación infantil; e identificar necesidades de formación socioemocional de profesionales de la educación infantil.

La importancia que el estudiantado le ha concedido a esta asignatura la vemos reflejada en los resultados de los cuestionarios de satisfacción, situándola como la segunda asignatura mejor valorada del Grado, solo por detrás de una optativa. Esto es solo un ejemplo de la importancia que tiene incorporar en los planes de estudio de los/as futuros/as docentes una sólida formación emocional.

CONCLUSIÓN

La revista Educación XX1 no ha sido ajena a esta temática ni al interés que ha suscitado entre los investigadores; de hecho, Mérida-López et al. (2022) abordaron el asunto concluyendo que las competencias emocionales de los docentes constituyán un recurso personal esencial con consecuencias positivas sobre el bienestar personal y profesional de los/as profesores/as. Estos autores publicaron los hallazgos de un novedoso estudio en el que examinaron a la vez las relaciones de los factores contextuales (demandas y recursos laborales) y personales (competencias emocionales) con la ilusión en el trabajo (*engagement*) y con las actitudes laborales docentes. El objetivo de su investigación fue analizar las “relaciones entre

antecedentes (demandas y recursos laborales) y consecuentes del *engagement* (actitudes laborales) docente, así como analizar el potencial efecto moderador de la inteligencia emocional”; concluyendo que ante las exigencias laborales del día a día a los que les someten los estudiantes, padres, compañeros, equipos directivos, tareas a realizar, etc., aquellos docentes con suficientes habilidades emocionales harán gala de mayores niveles de ilusión por el trabajo.

Por tanto, como conclusión podríamos afirmar con Porras et al. (2020) que el paso del tiempo no mejora de por sí la adquisición de las habilidades interpersonales emocionales como la Empatía. Todas las investigaciones citadas ponen de relieve la importancia de formar a los/as docentes, de manera intencional, en la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de regular las emociones en las relaciones interpersonales y de percibir adecuadamente las emociones de los demás; puesto que ello conlleva beneficios laborales de incalculable valor.

Por este motivo, la administración educativa, ya sea nacional, regional o provincial, no puede permanecer ajena al fomento de formación intencional y sistemática de los docentes en habilidades emocionales, destinando los recursos materiales, económicos y personales que sean necesarios; a la vez que deben fortalecer las condiciones laborales que potencien el *engagement* y el compromiso ocupacional y minimicen el *burnout* del profesorado (mejora de la ratio, aumento de sueldo, mayor número de apoyos personales en el aula, menores tareas administrativas, etc).

Como afirman Mérida-López et al. (2020, p.73), “los programas de formación del profesorado centrados en la creación de entornos positivos de aprendizaje podrían incorporar ciertos módulos donde se instruyese al profesorado a identificar conflictos y contratiempos diarios, ayudarles a reconocer las emociones negativas y cómo afectan a su rendimiento y al clima del aula y, finalmente, enseñarles formas eficaces de regular las emociones que originan estas adversidades. Así, se sentirían más confiados para poner en práctica estrategias regulativas y resilientes en su ejercicio profesional diario, fortaleciendo su percepción de que su trabajo es retador y desafiante y, por ende, incrementando sus niveles de ilusión docente”.

Mario Pena Garrido
Director de Educación XX1

REFERENCIAS

Comisión Permanente. “Por otra política educativa. Foro de Sevilla” (2024). Una reflexión crítica sobre el Informe final con la Propuesta de Marco de Competencias Profesionales Docentes. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2024/12/30/una-reflexion-critica-sobre-el-informe-final-con-la-propuesta-de-marco-de-competencias-profesionales-docentes/>

- Hernández, E., Pena, M. y Losada, L. (2024). *Aprendizaje emocional y social*. Sanz y Torres. Madrid.
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C. y Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, 10(24), 69-72. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003>
- Mérida-López, S. y Extremera, N. (2016). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional, burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado*, 21(2): 371-389. [<http://hdl.handle.net/10481/48737>]
- Mérida-López, S. y Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130.
- Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C. y Rey., L. (2020). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 67-76, <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186>
- Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., y Extremera, N. (2022). Retención docente a través de la teoría de demandas y recursos laborales. *Educación XX1*, 25(2), 151-171. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31901>
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Rey, L. y Extremera, N. (2023). Inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y compromiso ocupacional del profesorado novel. *Estudios sobre Educación*, 45, 31-50.
DOI: <https://doi.org/10.15581/004.45.002>
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo (*engagement*). *Revista de Educación*, 359, 604-627. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109
- Porras, S., Pérez, C., Checa, P., y Luque, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44, (2).
DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>