# *La competencia existencial en el profesorado nativo/no nativo de ELE*

Alberto Rodríguez-Lifante
Universidad de Alicante

## 1. Introducción

La competencia existencial, tal y como se contempla en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (*Marco*, en adelante) (Consejo de Europa 2002), se refiere al "saber ser". Así, siguiendo al *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris 2008), se define como:

> La suma de las características individuales y rasgos de personalidad que se relacionan con la imagen que uno tiene de sí mismo y de los demás, así como la voluntad de entablar una interacción social con otras personas.

Además del *Marco*, existen otras obras de referencia para las lenguas en las que la competencia existencial se recoge como parte del aprendizaje de la lengua así como de su enseñanza. En el presente artículo, si bien nos referimos también a la primera de ellas, nos centraremos fundamentalmente en el proceso de enseñanza para atender a la figura del profesorado y el desarrollo de esta competencia. Así, describimos las aportaciones del *Informe Delors*, el *Marco*, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*, en adelante), el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas* (*MAREP*, en adelante) y los informes del Instituto Cervantes (IC, en adelante) sobre *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución* (2011) y las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012).

Cada vez más, los documentos de referencia para la enseñanza y aprendizaje de lenguas manifiestan la necesidad de atender al componente afectivo no solo a través de las variables individuales del alumnado, sino también mediante el componente socio e intercultural. De hecho, esta necesidad imperiosa de integrar estos componentes en el aula viene de la mano del propio docente de idiomas. Sin embargo, los trabajos existentes sobre presencia de la competencia existencial en el aula de idiomas adoptan la perspectiva del alumnado, pero no del profesorado. Por esta razón, a través de las siguientes páginas describimos en qué consiste esta competencia, revisamos los trabajos en torno a ella y reflexionamos sobre la relevancia de su desarrollo por parte del profesorado de ELE, tanto nativo como no nativo.

## 2. La competencia existencial en las obras de referencia sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas

Una revisión crítica del tratamiento de la competencia existencial en los documentos de referencia para las lenguas nos ofrece el marco teórico idóneo para conocer el

lugar que los componentes afectivos y emocionales ocupan. Como hemos adelantado en la introducción, cabe distinguir fundamentalmente obras de referencia destinadas al alumnado como aprendiente de lenguas y otras dirigidas al profesorado. Es interesante destacar el valor de las primeras porque a través de ellas se reconocen las competencias que los docentes deben desarrollar en el alumnado, lo que nos lleva a conocer también los procesos que deben desarrollarse en las segundas. Así pues, analicemos detenidamente en relación con el tratamiento de la competencia existencial cada uno de estos documentos de referencia, atendiendo en el orden de su exposición al criterio cronológico y de su destinatario.

El desarrollo integral de la persona pasa por prestar atención al carácter multidimensional del propio ser humano, que es un ser social, cognitivo y afectivo. Así, un aprendizaje holístico requiere una atención a cada uno de estos elementos. En este sentido, el primer documento que merece nuestra atención es el *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Delors 1997). En él, se destacan los cuatro pilares básicos de la educación (*aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a aprender y aprender a ser*) y entre estos destaca también el del *aprender a ser* (Faure *et al.* 1973)[1], concepto sobre el que se basa la posterior competencia existencial en la enseñanza de lenguas. Ese "saber ser y convivir" del *Informe Delors* reúne aspectos como la motivación, la ansiedad, la autoestima, la empatía o la autonomía, entre otros; aspectos todos ellos asociados con la necesidad de una mayor comprensión de cada persona.

Además de proyectar las bases futuras de esta competencia, este documento ha servido de referente internacional en materia educativa para todas las enseñanzas. Por ello, no es extraño que el *Marco*, que analizaremos a continuación, tome como punto de referencia la organización propuesta por el *Informe Delors*.

En relación con la enseñanza del español, debemos distinguir dos documentos principales: el *Marco* y el *PCIC*. En ambos casos, los contenidos se centran en el alumnado de ELE.

El Consejo de Europa (2002) define y diferencia en una de sus obras de referencia, el *Marco*, una serie de competencias que deben ser desarrolladas por el alumno para poder enfrentarse a diferentes situaciones comunicativas. En él, se distinguen dos grandes grupos: las "competencias generales" y las "competencias comunicativas de la lengua", que se interrelacionan formando un todo. La competencia existencial es una de las subcompetencias de las "competencias generales", las cuales, de manera transversal, contemplan ámbitos como el de la cultura, la conciencia intercultural y las habilidades y destrezas metacognitivas.

Bajo la categoría de competencia existencial se encuentra el componente actitudinal, el componente motivacional, el componente axiológico y los estilos cognitivos/estilos de aprendizaje (Guijarro Ojeda 2007). En otras palabras, el "saber ser" es una competencia que se desarrolla a través del autoconocimiento y del saber socializar en diversos contextos culturales. Se trata de la capacidad de desarrollar actitudes positivas

1. Un gran mérito de este trabajo es el de fundamentar el concepto de educación permanente (Delors 1997: 41).

hacia la lengua y cultura hispánicas, que favorezcan el aprendizaje, además del desarrollo de la motivación (Martín Peris 2008). El *Marco* (2002) establece que las actitudes y los factores de personalidad de los alumnos también inciden en su "capacidad para aprender" (competencia general), la cual se relaciona con los conceptos de autonomía y de estrategias de aprendizaje. Por ello, no debe extrañarnos que la competencia existencial, muy relacionada con lo que se ha denominado tradicionalmente como componente afectivo en la adquisición de segundas lenguas, esté ocupando cada vez más terreno en la enseñanza de lenguas[2].

Así, de acuerdo con el *Marco* (Consejo de Europa 2002: 103-104), los factores que constituyen esta competencia son los siguientes:

- Las *actitudes*, definidas como el grado que los usuarios o alumnos tienen de la apertura hacia nuevas experiencias, personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello; la voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales; la voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.

- Las *motivaciones*, que pueden ser intrínsecas y extrínsecas; instrumentales e integradoras, pero también proceder del impulso comunicativo o de la necesidad humana de comunicarse.

- Los *valores*, por ejemplo, éticos y morales.

- Las *creencias* religiosas, ideológicas, filosóficas.

- Los *estilos cognitivos* de tipo convergente y divergente; holístico, analítico y sintético.

- Los factores de *personalidad*, como, por ejemplo, locuacidad y parquedad; espíritu emprendedor e indecisión; optimismo y pesimismo; introversión y extraversión; actividad y pasividad; personalidad con complejo de culpabilidad, acusadora y disculpadora; miedo, vergüenza o personalidad liberada de ellos; rigidez y flexibilidad; mentalidad abierta y mentalidad cerrada; espontaneidad y autocontrol; grado de inteligencia; meticulosidad y descuido; capacidad memorística; diligencia y pereza; ambición y conformismo; autoconciencia y falta de autoconciencia; independencia y falta de independencia; seguridad en sí mismo y falta de seguridad; autoestima y falta de autoestima.

El fomento de actitudes positivas y de determinados rasgos de los alumnos tiene como objetivo el desarrollo de una «personalidad intercultural» que, además de comprender actitudes, también incluye la toma de conciencia intercultural[3], la cual es con-

2. Esta dimensión está conociendo un desarrollo cada vez mayor en relación con la enseñanza de idiomas. Algunos autores se refieren a ella como dimensión afectiva, ética y emocional, que concibe de manera más amplia los componentes que la conforman.

3. Hernando Calvo (2011: 45) presenta en su trabajo un modelo sobre las reacciones antes las diferencias culturales (*The Development Model Of Intercultural Sensitivity*, de Milton Bennett 1993) en el que se observan la evolución gradual del aprendiente en la adquisición de competencias interculturales, en las que los aspectos socioafectivos del alumnado son fundamentales.

siderada por muchos como una meta educativa importante en sí misma. Todos estos aspectos interculturales son tratados por el *Marco* desde la competencia existencial, lo que la convierte probablemente en una de las más complejas de desarrollar con el alumnado.

Así, en relación con estas premisas, el propio *Marco* (Consejo de Europa 2002) plantea cuestiones éticas y pedagógicas como, por ejemplo: *¿Hasta qué punto el desarrollo de la personalidad puede ser un objetivo educativo explícito? ¿Cómo se reconcilia el relativismo cultural con la integridad ética y moral? ¿Qué factores de personalidad facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera o de una segunda lengua? ¿Cómo se puede ayudar a los alumnos a que aprovechen sus cualidades para vencer sus carencias? o ¿Cómo se pueden reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos en y por los sistemas educativos?* Estas cuestiones de un modo u otro ponen de manifiesto la relevancia que presenta el componente afectivo en la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Sin embargo, la respuesta a muchas de ellas aún sigue nutriendo las páginas de numerosas investigaciones en el campo no solo de ASL, y también de otras disciplinas, como la neuroeducación, la psicolingüística, la psicología o la sociolingüística, entre otras, que en conexión con la ASL han empezado a interesarse por los procesos de enseñanza en general y de las lenguas en particular (Ortiz 2009; Mora 2013; Morgado 2014, por citar algunos estudios).

Por su parte, en el ámbito concreto de la enseñanza de ELE, cabe destacar el *PCIC* (Instituto Cervantes 1994 y 2006), que también recoge en sus páginas las variables que menciona el *Marco* bajo el epígrafe de competencia existencial. En este caso, el *PCIC* se refiere a las actitudes (como la *empatía*, la *curiosidad* y *apertura*, la *disposición favorable*, el *distanciamiento* y *relativización*, la *tolerancia a la ambigüedad* y la *regulación de los factores afectivos*) como parte de las habilidades y actitudes interculturales que el alumno debe desarrollar en el proceso de aprendizaje de ELE; nómina que, como veremos, comparte con otras obras de referencia. Todos estos aspectos, según se indica en el mismo *PCIC*, forman parte del proceso de *creación de una identidad cultural plural* y de *asimilación de los saberes culturales* de la comunidad cuya lengua se está aprendiendo. En cuanto a la motivación, la recoge como parte de la regulación y control de los factores afectivos, que a su vez intervienen en los procedimientos de aprendizaje. Entre estos aspectos, distingue la *motivación intrínseca* y *extrínseca*, las *emociones* y *reacciones negativas*, el *autoconcepto* y la *ansiedad*. De este modo, la competencia sociocultural a la que se refiere el *PCIC* está recogida también por el *Marco* bajo la etiqueta de existencial.

Desde una perspectiva más amplia, el *MAREP* (*FREPA*, en inglés)[4] (Consejo de Europa 2004 y 2007) complementa tanto al *Marco*, al *Portafolio europeo de las Lenguas* como a la *Guía para la elaboración de políticas educativas en Europa*. La denominación de "pluralidad" en su título recoge la amplitud de su aplicación más allá de una lengua en concreto ("singular"). Esta propuesta propone un abandono de la visión compartimentada de las competencias de los individuos en relación con las lenguas y las culturas. Se habla de una "competencia plurilingüe y pluricultural" que permita al alumnado no

4. La descripción del proyecto y de los descriptores puede consultarse en el siguiente enlace: http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/en-GB/Default.aspx

solo aprender una nueva lengua con su cultura, sino, y más importante, que le ofrezca un modo de mediar entre todas las lenguas y culturas que ya posee. Es especialmente adecuada, como demuestran algunos de los testimonios recogidos en la página de este proyecto, para contextos de aprendizaje multiculturales, donde su empleo ofrece el aprovechamiento de las experiencias y aptitudes que el alumnado ya posee. Se trata, sin embargo, de un marco menos conocido, y utilizado, probablemente por su reciente integración en los sistemas de enseñanza, sobre todo en la enseñanza obligatoria, y por las características del propio contexto de aprendizaje.

Entre la selección de documentos que recogen competencias relacionadas con los aspectos afectivos, éticos y emocionales del aprendizaje de lenguas, distinguimos dos, que se centran en la enseñanza del ELE.

En el primero de ellos, *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* (Instituto Cervantes 2011), se analizan los rasgos que un docente de ELE debe poseer, desde la perspectiva del propio profesorado, alumnado y del personal técnico de los centros del IC. Los resultados, si bien son representativos en la medida en que alcanzan a la gran parte de los centros de la institución, dejan de lado, por ejemplo, a la figura del profesor no nativo, importante también en la configuración de la competencia del profesor de idiomas. El análisis de los datos manifiesta que la categoría de características personales posee un peso destacado para los participantes. Las subcategorías que se recogen bajo esta son algunas como "tener energía vital, autonomía, un buen núcleo emocional, flexibilidad, creatividad, motivación o sentido del humor", entre otras[5]. Asimismo, los rasgos de personalidad del profesorado son los más valorados, después de los aspectos centrados en la docencia.

En el segundo de ellos, elaborado también por el IC y relacionado con el anterior, las *Competencias clave del profesorado de lenguas y extranjera* (Moreno 2012), se recogen las ocho fundamentales que un docente de lenguas debe poseer. De todas ellas, resaltamos en este caso dos, en las que observamos que se hallan presentes los componentes afectivos y, por ende, del denominado por el *Marco* "saber ser". Por un lado, la de implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje y, por otro, la de gestionar los sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, que favorece la automotivación del profesorado y promueve también que pueda alcanzar al alumnado, para que ambos puedan beneficiarse de un ambiente de aprendizaje más positivo. Ahora bien, el desarrollo de estas competencias por parte del profesorado depende en gran medida de sus experiencias de aprendizaje a lo largo de su vida, tanto en su faceta de discente como de docente, y de su formación y actualización.

Este breve recorrido por algunas de las referencias fundamentales[6] para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en general y de ELE en particular manifiesta la necesidad de incluir en el aula el desarrollo de la competencia existencial tanto como competencia para que nuestro alumnado la desarrolle como parte de las del propio del profesorado.

5. La lista detallada con todas las subcategorías elaborada a partir de las respuestas de los participantes puede consultarse en el informe (Instituto Cervantes 2011: 62-63).
6. Si bien la revisión de marcos de referencia no perseguía ser exhaustiva, hemos intentado recoger en este artículo los más usados en el ámbito europeo y, sobre todo, en la enseñanza del español.

Como se ha podido comprobar, esta competencia aparece recogida bajo múltiples denominaciones en las obras de referencia (*competencia intercultural, competencia sociocultural, gestión de sentimientos y emociones*), pero en todas ellas hallamos aspectos comunes asociados con la necesidad de desarrollar los rasgos de personalidad y la sensibilidad hacia otras culturas.

## 3. Aproximación a las investigaciones sobre competencia existencial en el aula de ELE

La atención a esta competencia en los documentos de referencia es cada vez mayor, ocupando incluso un espacio relevante en aquellos que se centran en el profesorado. Este hecho es un indicador de la necesidad imperiosa de integrar el componente afectivo en el aula de idiomas. Así lo manifiestan tanto el profesorado como el alumnado de lenguas en diversos contextos de instrucción. En torno a los factores afectivos, hay una larga lista de trabajos, algunos de los cuales están recogidos en el ya ampliamente conocido libro sobre el tema (Arnold, 1999), pero, por el contrario, resulta más complicado hallar trabajos en los que de manera directa se haga referencia a esta competencia en su conjunto. A continuación, recopilamos algunos de ellos.

Una de las primeras aportaciones en la que el término existencial aparece recogido en una publicación es la de Hernando Calvo (2009). En ella, el autor establece una conexión entre el esta competencia y el desarrollo del estudiante como hablante intercultural. Asimismo, los componentes afectivos, gracias al desarrollo de la competencia existencial, pueden regularse de modo que el hablante sea capaz de adaptarse a esa nueva identidad como parte de esa cultura y lengua de destino. En palabras de su autor, esta competencia y este contexto se configuran como "espacio donde se hace visible la heterogeneidad en todas sus dimensiones: individual, social y cultural" (Hernando Calvo 2009: 25).

Otro estudio conecta la afectividad y la competencia existencial para analizarlas en la enseñanza de español en Brasil (Marins y Guijarro 2010). La investigación se lleva a cabo en un Centro Superior de Lenguas de Brasil. En ella, se analizan variables como la motivación, autoestima, autonomía, ansiedad y empatía y su relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Su objetivo principal es establecer conexiones entre aspectos cognitivos y afectivos, así como emocionales en la enseñanza de ELE. Para ello, se suministra un cuestionario al alumnado de dicho centro. Sus autores concluyen que los estudiantes, aunque reconocen la relevancia que la competencia existencial posee en el aula, señalan que no es tratada como tal. Parte de este problema se debe al modo de concebir estos a los profesores como únicos responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con aplicación didáctica, otra de las contribuciones de Hernando Calvo (2011) plantea una exploración de la competencia intercultural a través de los componentes afectivos y sociales en la enseñanza de la lengua y la cultura. Todo ello le sirve a su autor para abordar un análisis profundo de estas competencias y de su implementación en el aula a través de una propuesta didáctica. En este caso, el destinatario principal del estudio vuelve a ser el alumnado, a pesar de que posee implicaciones pedagógicas para el profesorado también.

Por último, un reciente trabajo doctoral sobre variables afectivas (Rodríguez Lifante 2015) investiga, entre otros aspectos, el desarrollo de la competencia existencial en el aula de idiomas en el Centro de Lenguas extranjeras de la Universidad de Atenas. Así, a través de un análisis de las creencias de alumnado y profesorado, obtiene una radiografía amplia sobre el tratamiento que se hace de esta competencia en dicho centro. Las conclusiones al respecto manifiestan que esta se halla presente en el día a día del aula y, además, posee un papel notable en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que demuestra que el profesorado es consciente de su importancia y que el alumnado la considera relevante como parte de su formación.

## 4. El papel de la competencia existencial en el profesorado nativo/no: algunas implicaciones pedagógicas para el aula de ELE

Tras la revisión y análisis de las obras de referencia e investigaciones en torno a esta competencia, podemos confirmar su relevancia no solo para el alumnado, sino también para su desarrollo en el profesorado de ELE. A pesar de ello, en ocasiones se ha planteado un debate entre los propios docentes de lenguas sobre la necesidad de desarrollar estos contenidos en el aula. Si pensamos incluso en nuestra propia experiencia como aprendientes de lenguas, podemos preguntarnos ¿cuáles son los aspectos que más valoramos en los profesores o qué competencias consideramos que deberían haber desarrollado en el aula? La respuesta no es sencilla, pero a lo largo de las observaciones y cuestionarios que hemos realizado a lo largo de más de 7 años, la mayoría de participantes (dedicados a la enseñanza en la actualidad) señala en relación con sus experiencias de aprendizaje pasadas que son aquellos que se han preocupado más por aspectos afectivos (actitudes, motivación, autoestima, mediación cultural, etc.) los que han logrado dejar un recuerdo más positivo y un mayor peso en lo que son ahora como profesores. Por esta razón, no es casual que el desarrollo de esta competencia en sí misma junto con el resto constituya el talón de Aquiles de muchas aulas.

En relación con el valor de los aspectos existenciales, debemos realizar una distinción que consideramos crucial: la de nativo y no nativo. No se han llevado a cabo investigaciones al respecto, como apuntábamos al hablar de los informes sobre la enseñanza de lenguas desde diversas instituciones, pero a partir de varios trabajos de investigación en torno a los factores individuales del aprendizaje, hemos podido advertir un patrón común: por un lado, el profesorado no nativo posee en general creencias más positivas hacia la importancia de desarrollar todos los aspectos que incluye la competencia existencia en el aula; por otro, el no nativo, si bien se apoya más en las competencias lingüísticas, prestando mayor atención a los contenidos, no otorga el mismo grado de relevancia a dichos elementos (Rodríguez Lifante 2015).

Así pues, la existencia de dos diferentes estilos de enseñanza están asociados en este caso a una variable tradicionalmente problemática: la de nativo y no nativo. Y la calificamos de ese modo debido a las creencias procedentes tanto de instituciones como

de personas que desean aprender una lengua acerca del valor que posee ser nativo, en ocasiones por encima de muchos otros aspectos. A su vez, la distinción *novel* y *veterano*, atendiendo al nivel de experiencia en docencia de idiomas, también presenta diferencias interesantes en lo que al desarrollo de esta competencia se refiere. Aquellos que carecen de experiencia, recurren al apoyo de otras competencias para obtener un resultado de aprendizaje en su alumnado. Así pues, ¿cuál es el papel de esta competencia en el proceso de aprendizaje? Estos resultados apuntan hacia un uso complementario, y en ocasiones paliativo, de esta competencia con el fin de cubrir algún aspecto: el nivel lingüístico, la falta de conocimientos específicos sobre contenidos comunicativos o la experiencia, entre otras. No consideramos que su presencia (o ausencia) responda únicamente a estas situaciones. Este hecho se debe a la evolución del papel del profesor más tradicional hasta el de "facilitador", que ha sido descrito como aquel que posee como rasgo propio el de "una progresiva capacidad de generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad" (Underhill 1999: 147-150). Nosotros proponemos un nuevo papel, más holístico, que atiende además a competencias existenciales como parte de un aprendizaje integral del individuo: el de "sensibilizador". En definitiva, un profesorado que abogue por una enseñanza que tenga también en cuenta la formación personal del alumnado.

## 5. Conclusiones finales

Llegados a este punto, y a modo de reflexión final, no cabe duda de que aún es necesaria cuantiosa investigación en torno a las creencias que el alumnado, pero sobre todo que el profesor, poseen acerca de la competencia existencial en el aula de idiomas.

Conviene también servirse de la variedad que los marcos de referencia nos ofrecen y adaptarlos a nuestras necesidades concretas. Del mismo modo, al considerar la competencia existencial como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, debe tenerse en cuenta que no se refiere únicamente a la motivación y a las actitudes, sino a numerosos aspectos personales internos y sociales que interactúan entre sí y con el resto de los elementos presentes (sociedad, compañeros, institución o profesorado, entre otros). Todos ellos, y en función de las necesidades de cada grupo y estudiante, deben constituir los objetivos principales en el aula de idiomas. Así lo señala muy acertadamente Hernando Calvo (2011: 93), siguiendo las directrices por el *Marco* y el *PCIC* en torno a esta competencia, con las siguientes palabras:

> Mientras que no se puede afirmar que esta competencia pueda (en todas las circunstancias) permitir a los aprendices alcanzar sus objetivos, sí puede afirmarse por el contrario, que la ausencia de la competencia existencial puede dirigirnos al fracaso tanto personal como comunicativo, en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

## Referencias Bibliográficas

ARNOLD, JANE (1999): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge-Madrid: Cambridge University Press, 2000.

BENNETT, M. J., (1993): "Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity", M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, me: Intercultural press.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MCED-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya S.A. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ cvc_mer.pdf [Consulta: 23/12/2014].

CONSEJO DE EUROPA (2004): *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas (MAREP)*, Austria, Graz: European Center for Modern Languages.

DELORS, J. (1997): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*, Madrid: Santillana Ediciones Unesco. http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf [Consulta: 09/08/2015].

FAURE, E.; HERRERA, F.; KADDOURA, A.; LOPES, H.; PETROVSKI, A. V.; RAHNEMA, M. y WARD, F. CH. (1973): *Aprender a ser. La educación del futuro*, Madrid: Alianza Editorial. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/ 001329/ 13 2984s.pdf [Consulta: 09/11/2013].

GUIJARRO OJEDA, J. R. (2007): "Análisis de los elementos axiológicos en la normativa española para el inglés como lengua extranjera", *Cauce* (*Revista Internacional de Filología y sus Didácticas)*, 30, 147-164. http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce30/cauce 30_07.pdf [Consulta: 10/11/2012].

HERNANDO CALVO, A. (2009): "Aprender a vivir en español. La competencia existencial en el desarrollo de la alumno como hablante intercultural", *Boletín de ASELE*, 41, pp. 17-27. http://formespa.rediris.es/pdfs/asele41.pdf [Consulta: 10/09/2013].

HERNANDO CALVO, A. (2011): *La competencia existencial en el desarrollo del alumno como hablante intercultural. De la competencia intercultural a la competencia existencial. Una propuesta didáctica para el aula de ELE* (memoria de máster), *Biblioteca Virtual Redele*, Universidad Complutense de Madrid: 12. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011BV_12_08Hernando_Calvo.pdf?documentId=0901e72b80e0cf30 [Consulta: 10/09/2013].

INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Biblioteca Nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Consulta: 25/10/2013].

INSTITUTO CERVANTES (2011): *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución.* Madrid: Instituto Cervantes. http://cfp.cervantes.es/imágenes /File/recursos_ proyectos/ informe_ buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf [Consulta: 25/10/2013].

MARINS DE ANDRADE, P. R. y GUIJARRO OJEDA, J. R. (2010): "Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA),* Concepción (Chile), 48 (1), 51-74. http://www.scielo.cl/pdf/rla/v48n1/art_04.pdf [Consulta: 10/09/2013].

MARTÍN PERIS, E. (2014): "Un modelo de enfoque plurilingüe para la enseñanza de lenguas en la escuela", *Linguarum Marena*, 5, 47-66. http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12927.pdf [Consulta: 10/07/2015]

MARTIN PERIS, E. (coord.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele /indice.htm [11/12/2012].

MORA TERUEL, F. (2013): *Neuroeducación*, Madrid: Alianza Editorial.
MORENO FERNÁNDEZ, F. (dir.) (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Madrid: Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/ [Consulta: 15/02/2014].
MORGADO BERNAL, I. (2014): *Aprender, recordar y olvidar*, Barcelona: Ariel.
ORTIZ ALONSO, T. (2009): *Neurociencia y educación*, Madrid: Alianza Editorial.
RODRÍGUEZ LIFANTE, A. (2015): *Motivación y actitudes como variables afectivas en aprendices griegos de español como lengua extranjera,* tesis doctoral, Alicante: Universidad de Alicante. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/50034 [Consulta: 20/09/2015].
UNDERHILL, A. (1999): "La facilitación en la enseñanza de idiomas", Arnold, J. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge-Madrid: Cambridge University Press, 143-171, 2000.