Perfiles, factores y contextos en la enseñanza
y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 443-454

Competencia emocional de los docentes de E/LE y dimensiones afectivas de la enseñanza: un ejercicio de reflexividad sobre la profesión

Isabel Iglesias-Casal
Universidad de Oviedo

1. Introducción

Los continuos y acelerados cambios políticos, sociales y culturales a los que nos enfrentamos en el mundo globalizado del siglo xxi plantean retos que afectan a todos los órdenes de la vida, tanto desde la perspectiva individual como de la colectiva. El ámbito educativo tampoco es ajeno a estas transformaciones, por eso de cuando en cuando se hace necesario forzar un alto en el camino para abordar de manera reflexiva y crítica la labor del profesorado como agente de cambio.

Manfred Spitzer (2005) sostiene que el profesor es el instrumento didáctico más importante. Y, en efecto, aunque los centros educativos son los ámbitos donde es posible desarrollar cambios en educación, y donde los procesos de enseñanza-aprendizaje ponen a prueba su coherencia, los docentes nos erigimos como uno de los elementos nucleares de esos cambios, si bien, en ocasiones, también podemos constituirnos en factores de paralización o inmovilismo. Esto ocurre cuando rutinizamos nuestra actividad –de manera consciente o no– sobrecargados con las tareas cotidianas, las exigencias que involucran los continuas reformas educativas o el sometimiento constante a la evaluación de nuestro desempeño laboral, cuya efectividad se ha criticado, en ocasiones, por no hacerse con el profesorado, sino contra el profesorado o por parecer más «punitiva» que realmente transformadora cuando se desvía del que debe ser su auténtico propósito: fomentar el perfeccionamiento del docente.

Entendemos que la evaluación no puede limitarse a medir las competencias disciplinar y pedagógica del profesor. Debe ayudar, también, a reconocer sus acti-

EXEMPLAR AUTORA
USC

tudes y sus valores, y a identificar el compromiso del docente con su profesión, por eso asumiendo la premisa de que la esencia del trabajo del profesor reside en estar al servicio del aprendizaje de los alumnos, nuestro objetivo principal consiste en establecer un marco de referencia para reflexionar sobre la competencia afectivo-emocional del docente de E/LE y analizar qué destrezas y qué habilidades se precisan para saber gestionar y regular constructivamente la dimensión socioafectiva personal y grupal en el ejercicio de nuestra profesión.

En definitiva, trataremos de defender la influencia que ejercen las competencias sociales y emocionales del profesorado sobre el modo en que desarrolla su docencia y sobre las relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Proponemos este ejercicio de reflexividad para que los docentes de E/LE volvamos sobre nosotros mismos y, a raíz de esa indagación, podamos encontrar posibles vías de mejora, porque nuestra labor debería estar permanentemente regida por una actitud de análisis, de rigor y de crítica frente a unas inercias más o menos transitorias.

2. Educando por «ósmosis»: las emociones como realidad social construida

Desde las dos últimas décadas del siglo XX se ha generado un gran interés por el estudio de las emociones, a la vez que las investigaciones en neurociencia avanzaban en el conocimiento de las estructura, funciones y desarrollo del sistema nervioso y su relación con la cognición y la conducta. En 1983 el psicólogo estadounidense Howard Gardner publica *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. La diversificación del desarrollo cognitivo que preconiza se basa en un modelo de concepción de la inteligencia no como un conjunto unitario que agrupa diferentes capacidades específicas, sino como una red de conjuntos autónomos relacionados entre sí. Gardner distingue ocho inteligencias, que trabajan juntas, aunque como entidades semiautónomas, dos de ellas (la interpersonal y la intrapersonal) resultan esenciales para abordar la dimensión afectivo-emocional en el ámbito educativo.

En 1994, Antonio Damasio publica *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain,* obra en la que reconoce que el fundador de la filosofía moderna y sobre cuyo pensamiento se sentaron las bases de la racionalidad científica se equivocó al establecer la escisión entre cuerpo y mente. Frente a ese dualismo cartesiano, Damasio (1994: 159) afirma que la repercusión de los sentimientos es inmensa porque deciden cómo funciona el cerebro y los procesos de cognición. Años más tarde, en 2003, publica *Looking for Spinoza: joy, sorrow, and the feeling*

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

brain, y nos ofrece un recorrido por las ideas del filósofo neerlandés, contrario al dualismo cuerpo-alma, reivindicando que lo que nos hace realmente humanos es el equilibrio –más o menos frágil– entre razón y emociones.

Pero será a partir de 1995 cuando con la obra de Daniel Goleman, *Emotional Intelligence*, aparezcan múltiples estudios en los ámbitos de la sociología, de la psicología y de la educación. Goleman, Doctor y profesor de Psicología en la Universidad de Harvard, se basa en los trabajos de Salovey y Mayer (1990) y define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer, aceptar y canalizar nuestras emociones para dirigir nuestras conductas a objetivos deseados, lograrlo y compartirlos con los demás. En *Inteligencia Social* (2007: 24), Goleman explica que «el cerebro social consiste en el conjunto de mecanismos neuronales que orquestan nuestras interacciones. La suma de los pensamientos y sentimientos que tenemos acerca de las personas con las que nos relacionamos».

Desde el ámbito de la neurociencia, Joseph LeDoux (1999) investiga los mecanismos cerebrales de las emociones, entendidas estas como procesos biológicos, describiendo las rutas que conducen la información desde los sentidos hasta el cerebro emocional, particularmente a la amígdala, y ha observado cómo en esta se crea una memoria emocional, que condiciona todo nuestro comportamiento y nuestra percepción del mundo. LeDoux plantea como uno de los desafíos actuales en la investigación del cerebro llegar a comprender cómo interactúan la emoción y la racionalidad para ayudarnos a afrontar los retos de la vida.

En el campo de la psicología, Keith Oatley, Jennifer M. Jenkins y Dacher Keltner (2013)[1] defienden que las emociones no son accesorias, sino que constituyen la esencia de la vida humana mental vinculando lo que es importante dentro de nosotros con el mundo circundante de personas, cosas y acontecimientos. Las emociones establecen prioridades entre nuestras preocupaciones y proporcionan la estructura subyacente de las amistades humanas.

Recientemente, la psicóloga y neurocientífica Lisa Feldman Barret (2018) lidera un cambio de paradigma en relación a la teoría de las emociones argumentando en contra de la creencia generalizada de que las emociones se alojan en diferentes partes del cerebro y que se expresan y reconocen universalmente. Para esta investigadora canadiense las emociones no son algo que se active o se desencadene, sino algo que construimos en el momento mediante sistemas centrales que interactúan en todo el cerebro gracias a toda una vida de aprendizaje. Como nuestras percepciones son tan vivas e inmediatas tendemos a creer que experimentamos *el mundo tal como es*, cuando en realidad experimentamos un mundo *construido*

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1 Tercera edición ampliada de *Understanding Emotions,* publicado en 1996 por Oatley y Jenkins.

por nosotros. En palabras de Feldman (2018: 171) «los seres humanos somos los arquitectos de nuestras propias experiencias»:

> *Las emociones son significado*. Explican nuestros cambios interoceptivos y los sentimientos afectivos correspondientes en relación con la situación. Son una receta para la acción. Los sistemas cerebrales que implementan conceptos como la red interoceptiva y la red de control, son la biología de la creación de significado. […] Construimos una clase nueva de realidad y vivimos en ella cada día, la mayor parte del tiempo sin ser conscientes de que lo hacemos. (2018: 117-118)

En relación a la influencia de las emociones en los procesos de enseñanza, Immordino-Yang y Damasio (2007) analizan la relevancia de aplicar a la educación los recientes avances en neurociencia, que pueden proporcionar una nueva base para la innovación en el diseño de entornos de aprendizaje. Resaltan las conexiones entre la emoción, el funcionamiento social y la toma de decisiones, que tienen el potencial de revolucionar nuestra comprensión del papel del afecto en la educación. En particular, la evidencia neurobiológica sugiere que ciertos aspectos de la cognición como el aprendizaje, la atención, la memoria, la toma de decisiones y el funcionamiento social, se ven profundamente afectados por los procesos emocionales.

Por lo que respecta el estado de la investigación sobre la inteligencia emocional (IE) en el ámbito educativo, Pena Garrido y Repetto Talavera (2008) destacan la publicación del primer *Manual de Inteligencia Emocional* en castellano (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007) y de cuatro monográficos sobre este tema (*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2005; *Psicothema*, 2006; *Ansiedad y estrés*, 2006; *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2008)[2]. Estos autores subrayan la importancia de la formación del profesorado en este ámbito y concluyen que la IE aporta cierto grado explicativo en el ajuste socioescolar del alumnado, especialmente en lo que se refiere a «rendimiento académico y conductas disruptivas en el aula, así como respecto a otras variables como el estrés y la ansiedad de los alumnos, el optimismo y la madurez vocacional» (2008: 413).

Francisco Mora Teruel (2013a) sostiene que todo lo que conduce a la adquisición de conocimiento como la curiosidad, la atención, la memoria o la toma de decisiones, requiere de esa energía que llamamos emoción y que es la base más importante sobre la que se sustentan los procesos de aprendizaje y memoria. Para

2 Además de la impartición de seminarios, programas de doctorado y másteres en diversas universidades españolas, cuya temática se centra en la IE, los autores destacan la organización de reuniones científicas como el *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional en Educación* (Las Palmas de Gran Canarias, 2005) y el *I Congreso Internacional sobre Inteligencia Emocional* (Málaga, 2007), en los que se abordan la revisión de los modelos conceptuales existentes de la IE, el análisis de los resultados en torno a la evaluación y al alcance de la IE en el ámbito aplicado.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Mora Teruel (2013b) la emoción debió de ser en su origen el escudo protector máximo de la supervivencia biológica, es también la que mantiene vivo y competitivo al hombre en su relación con los demás: «posiblemente sea uno de los fundamentos más profundos de su ser y estar en el mundo».

Finalmente, no debemos olvidar la influencia recíproca que se ejerce por contacto en el «ecosistema» en el que se constituye el aula, donde muchos aspectos se educan por ósmosis, porque en los procesos de enseñanza-aprendizaje las emociones de docentes y estudiantes constituyen, indudablemente, una realidad social construida y compartida que unos y otros debemos aprender a manejar.

3. La dimensión afectivo-emocional de la enseñanza: ¿qué caracteriza a los buenos docentes?

Dentro de la competencia profesional suele distinguirse entre conocimientos (*saber*), habilidades (*saber hacer*), aptitudes (*poder hacer*) y actitudes (*querer hacer*). Pero, podríamos preguntarnos qué encaje tiene el *ser* en este espacio competencial. Como afirman Jane Arnold y H. Douglas Brown (en Arnold, 2000: 22), desde la perspectiva de un aprendizaje afectivo de lenguas extranjeras, «un buen profesor de idiomas *sabe* y *hace*, pero esencialmente *es*». Esta vuelta a la centralidad del docente exige que el profesorado genere capacidades para asumir procesos de reaprendizaje y actualización continua, además de la necesaria sensibilidad que pueden ayudarnos a comprender mejor cómo operan las emociones y los afectos en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, *emoción* y *afectos* son fenómenos distintos, aunque, sin duda, muy relacionados entre sí. Podríamos decir que la *emoción* supone una respuesta individual interna que informa del grado de bienestar que ofrece cada situación, mientras que el *afecto* constituye un proceso de interacción social entre dos o más organismos, algo que fluye entre las personas, algo que se da y se recibe. Para Rafael Bisquerra Alzina (2000: 64) «las emociones tienen una función motivadora, adaptativa, informativa y social». En su libro *Pedagogía de las emociones* (2009), defiende que las competencias emocionales son básicas para la vida y deben estar presentes en la práctica educativa de una manera intencional, planificada, sistemática y efectiva. Propone un modelo articulado en cinco grandes competencias: *conciencia emocional*, *regulación emocional*, *autonomía emocional*, *competencia social* y, finalmente, *habilidades de vida y bienestar*.

Nira Hativa, Rachel Barak and Etty Simhi (2001) llevaron a cabo una investigación en la que los estudiantes calificaron a profesores ejemplares evaluándolos con una serie una lista de conductas efectivas en el aula. Cada docente alcanzó la

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

excelencia utilizando un conjunto diferente de dimensiones y estrategias de enseñanza eficaces, pero todos compartían las siguientes: preparación de las clases y la organización del profesor; la claridad con que presenta los contenidos; la capacidad para estimular el interés y la motivación de los estudiantes mediante la manifestación de expresiones de entusiasmo; el establecimiento de relaciones positivas con los alumnos; demostrar altas expectativas y mantener un clima positivo dentro del aula. Como podemos observar, las cuatro últimas características apelan a condicionantes afectivo-emocionales del docente.

Lynne Rompelmann (2002) sugiere que la clave de la reforma educativa sustancial consiste en el desplazamiento de las estrategias didácticas por un enfoque más personalizado de la enseñanza. Esta necesidad de un énfasis afectivo implica que el conocimiento del docente sobre el dominio afectivo no resulta suficiente. La autora sostiene que para promover la participación de los estudiantes es necesario el empleo real de técnicas eficaces y presenta tres dimensiones afectivas de la enseñanza organizadas en quince categorías que pueden servirnos de orientación:

Tabla 1. *Dimensiones afectivas de la enseñanza*

1.ª DIMENSIÓN: OPORTUNIDAD	
Equidad en la oportunidad de respuesta	Nominar a alguien para que responda una pregunta, demuestre, afirme o corrija algo que se ha dicho.
Apoyo individual al estudiante	Interacción cercana entre alumno-profesor, a través de asistencia y apoyo a los estudiantes mientras trabajan en grupo, pero también fuera del aula, al término de la clase o en los recesos.
Latencia	Dar tiempo al estudiante para responder, ser paciente.
Profundizar	Dar pistas, reelaborar las aportaciones de los alumnos, ayudarlo a reflexionar.
Mantener altas expectativas en el razonamiento	Generar opiniones propias, contribuir a los hechos, evaluar ideas, explicar, descubrir conexiones entre hechos, aplicar información previa a situaciones nuevas o diferentes, generar hipótesis, organizar información, explicar información sobre algún símbolo, formar un todo a partir de las partes, resumir, descubrir inconsistencias…
2.ª DIMENSIÓN: RETROALIMENTACIÓN	
Corregir	Hacer saber al alumno lo que piensa el docente de su desempeño, excluyendo el sarcasmo y las respuestas negativas.
Elogiar	Alabar el desempeño y hacer críticas positivas.
Dar razones de los elogios	No es suficiente con decir «Bien», es necesario especificar en qué sentido los avances muestran mejores desempeños.
Escuchar activamente	Implica devolver al estudiante con otras palabras lo que él ha dicho de tal forma que la intervención del profesor invite al alumno a seguir hablando, porque constata que el profesor lo ha estado escuchando.
Oportunidad de expresar y aceptar los sentimientos del otro	

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.ª DIMENSIÓN: CONSIDERACIONES HACIA LAS PERSONAS	
Proximidad cercanía	Acercarse al estudiante
Cortesía/Respeto	Expresados tanto de forma verbal, como no verbal.
Intercambio de experiencias personales	
Tocar de forma afectuosa	No amenazante o intimidante (por ejemplo, dar la mano o una palmada en la espalda).
Poner límites al comportamiento	Poner límite a la actuación o la intervención de los alumnos en diferentes tareas: no de forma hostil, agresiva o amenazante.

Fuente: (Rompelmann, 2002)

Ken Bain (2007), director del *Center for Teaching Excellence* de la Universidad de Nueva York, intenta definir a los mejores profesores extraordinarios analizando qué es lo que saben sobre cómo aprendemos, cómo prepapran y cómo dirigen sus clases, qué esperan de sus estudiantes y cómo los tratan, y, finalmente, cómo evalúan a sus alumnos y a sí mismos. Bain concluye que los profesores extraordinarios conocen su materia extremadamente bien, están al día de los desarrollos de su ámbito, razonan de forma valiosa y original en sus materias, saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos, han desarrollado un control activo de los procesos cognitivos mediante la capacidad de pensar metacognitivamente. Los mejores profesores asumen que «el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente» (Bain, 2007: 28).

Los profesores excepcionales tratan la enseñanza como un esfuerzo intelectual exigente y tan importante como su labor investigadora, mantienen altas expectativas en relación a sus estudiantes, cuando enseñan intentan crear un entorno para el aprendizaje crítico natural. Los profesores efectivos tienden a mostrar una gran confianza en sus estudiantes y los tratan con amabilidad. Presentan, por lo general, un fuerte compromiso con la comunidad académica y no solo con el éxito personal en el aula. Para Bain (2007: 24) la clave de esa excelencia reside en si los profesores ayudan a los estudiantes a aprender y en qué medida los estimulan intelectualmente. Defiende la idea de que el conocimiento es construido, no recibido, por eso las preguntas ayudan a desafiar intelectualmente a los estudiantes y el uso de refuerzo verbal y retroalimentación positiva (ánimos o elogios) ayudan a estimular su interés.

En este propósito de analizar reflexivamente sobre el perfil del buen docente, la neurociencia y la psicología nos acercan a las investigaciones sobre la dinámica funcional de los procesos cerebrales involucrados en el tratamiento de la información

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

y en el desarrollo del conocimiento. Desde la neuroeducación el buen profesor tiene vocación, inspira, da autonomía, conoce su materia y reflexiona sobre ella, propone retos adecuados, fomenta un pensamiento creativo, crítico y flexible, acepta el error y trata con afecto a sus alumnos.

4. Ámbitos intra e interpersonales en el desarrollo de la competencia afectivo-emocional de los docentes

Goleman concibe cinco dimensiones básicas en la inteligencia emocional: 1. *Autoconocimiento emocional* (autoconciencia emocional); 2. *Autocontrol emocional* (autorregulación); 3. *Automotivación*; 4. *Conciencia social y empatía*; 5. *Relaciones interpersonales* (habilidades sociales). Estas dimensiones afectan a dos planos dintintos, pero inevitablemente relacionados: el individual (intrapersonal) y el social (interpersonal), por eso en el ámbito de la docencia, la constatación de que el aprendizaje no es un mero proceso cognitivo, sino que está plagado de emociones ha de conducirnos a una reflexión sobre la propia práctica, tal como subrayan Josefina Sala y Lourdes Marzo (en Darder, 2017: 129):

> La conciencia de uno mismo y de nuestras acciones dentro de las relaciones educativas es un elemento clave para el autoconocimiento y la renovación de la práctica educativa. No se trata de ser perfectos, se trata «solo» de ser mejores. Aprovechar el empuje que el «movimiento emocional» está teniendo en la actualidad en el ámbito educativo puede suponer una buena oportunidad de prestar atención a cómo actuamos dentro del aula; qué clima generamos; cómo intervenimos en los procesos de aprendizaje, más allá de la mera instrucción.

Anna Carpena (2017: 88) defiende la necesidad de, a través de la práctica, alcanzar el hábito de autorrevisión permanente y automatizar acciones de control interno que permitan ajustar el equilibrio personal de docentes y de estudiantes. La autora presenta una propuesta para la educación emocional –tanto en competencias intrapersonales como interpersonales– que incide en distintas dimensiones: *pensamiento*, *emoción*, *conducta* y *fisiología* y que deberá adaptarse a las peculiaridades de cada contexto. Respecto a las competencias intrapersonales, los aspectos básicos que hay que desarrollar son la conexión y la gestión. La primera hace posible la instrospección que nos lleva a percibir el estado interior para tomar conciencia de él y poder gestionarlo posteriormente. Carpena (2017: 90-97) propone una serie de directrices fundamentales para tratar estas dimensiones, entre las que destacamos las siguientes: *a*) integrar en la propia conciencia de los sentimientos corporalmente

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sentidos y la capacidad de expresarlos con palabras, porque tiene efectos relevantes en el equilibrio personal; *b*) incidir en las conexiones entre el binomio cuerpo/emoción y en la interrelación entre emoción y pensamiento: «el lenguaje interno positivo y las autoinstrucciones positivas tienen la capacidad de sustituir las autoverbalizaciones negativas y limitadoras, por otras positivas y constructivas» (2017: 91); *c*) planificar actividades y prácticas orientadas a regular la intensidad y la frecuencia de las emociones y sentimientos, a comprender la diferencia entre emoción y acción y, sobre todo, a incorporar las emociones a la cotidianidad.

Por otro lado, respecto a la educación emocional en las competencias interpersonales, en el ámbito de la conexión debe trabajarse fundamentalmente la conciencia de la alteridad; en el de la gestión, propone desarrollar la empatía, la estimulación de emociones positivas y la resolución de conflictos. Estos aspectos generales se pueden concretar en la acción educativa, por ejemplo, trabajando dilemas morales, diseñando actividades que puedan ser abordadas desde distintas perspectivas, planificando intervenciones que creen vínculos entre todos los miembros del grupo o promoviendo la realización de actividades de corresponsabilidad, cogestión y colaboración. Carpena (2017: 105) insiste en la práctica de un estilo asertivo como base de una buena comunicación, lo que requiere altas dosis de empatía, un autoconocimiento profundo y capacidad de autogestión.

Esta autora sugiere una serie de acciones concretas para el desarrollo de la educación emocional en las competencias interpersonales, entre las que destacamos las siguientes (Carpena, 2017: 106-107): *a*) Accionar las bases cognitivas que facilitan la comprensión de los estilos de comunicación asertivo, agresivo y pasivo; *b*) tomar conciencia de la importancia de los elementos del lenguaje no verbal y del paralenguaje; *c*) desarrollar la escucha activa y empática aprovechando situaciones naturales.

Respecto a la resolución de conflictos debe tenerse en cuenta que en todo conflicto están presentes las emociones, «aunque se tiende a ver solamente las acciones y a poner en marcha los razonamientos» (Carpena, 2017: 107). Los conflictos también pueden verse como oportunidades, en cuanto pueden constituirse en motor de cambio y de crecimiento personal, porque es en las situaciones de conflicto donde se evidencian nuestras debilidades y nuestras fortalezas en el desarrollo de las competencias emocionales y sociales. En la acción educativa estos aspectos pueden concretarse en fomentar la integración de prácticas que favorezcan una llamada a la calma como primera instancia para abordar un conflicto, porque bajo un secuestro emocional la razón a veces no conduce a ningún sitio (Carpena, 2017: 111). Sin duda, la práctica repetida y sistemática de las intervenciones que propone esta autora favorecen la consolidación y el mantenimiento de aprendizajes de

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

autorregulación y convivencia, siempre que no se conviertan en rutinas desprovistas de implicación y compromiso.

Finalmente, teniendo en cuenta la relevancia de los criterios que afectan a la competencia afectivo-emocional, se echa en falta algún apartado que invite a la evaluación o a la autorreflexión sobre estos aspectos en documentos como la *European Profiling Grid for Languages Teachers* (2013), una parrilla descriptiva del perfil de profesor de lenguas que constituye una herramienta para planificar y evaluar las competencias del profesorado de idiomas. La EPG establece seis fases de desarrollo, relacionadas con cuatro categorías principales de la práctica profesional de los profesores de idiomas. La primera, *Formación, titulación y experiencia*, está dividida en cuatro subcategorías que describen el nivel de «dominio de la lengua meta» de los profesores, su «formación», la «evaluación de su práctica docente», así como sus horas de «experiencia». La categoría *Competencias docentes clave* se articula en cuatro subcategorías que incluyen los conocimientos y las habilidades de los profesores en lo que se refiere a «metodología: conocimientos y habilidades», «la planificación de clases y de cursos», «la evaluación» y la «gestión del aula e interacción». La categoría *Competencias transversales* agrupa las subcategorías de «competencia intercultural», «conciencia lingüística» y «competencia digital». La última categoría, *Profesionalismo*, se divide en «comportamiento profesional» y «gestión administrativa», y trata la actitud de los profesores hacia las tareas administrativas, el trabajo en equipo y el compromiso hacia su propio crecimiento profesional, así como hacia el desarrollo de la institución. En nuestra opinión, para que la EPG cumpla con dos de los objetivos fundamentales que declara (identificar necesidades en la formación y en el desarrollo profesional, y aportar ayuda fiable para la evaluación y autoevaluación de las competencias profesionales) debería aprovecharse la flexibilidad que le confiere su carácter modular y complementarse con nuevos descriptores y categorías que incorporen aspectos vinculados a la competencia afectivo-emocional.

5. Reflexiones finales

Como hemos visto, las dimensiones afectivas en el desempeño docente involucran no solo la habilidad para percibir en los demás y en uno mismo sentimientos y emociones, sino también la habilidad para expresarlos de manera propositiva y autorregulada en la relación con los alumnos. Benilde García Cabrero (2009) señala que esta autorregulación y el conocimiento de la propia capacidad empática contribuyen de manera evidente en la formación de la autoimagen del alumnado.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por otro lado, las investigaciones neurocientíficas aportan al campo pedagógico conocimientos fundamentales acerca de las bases neurales del aprendizaje. Ignacio Morgado (2010), basándose en los más recientes experimentos y estudios científicos, describe el cerebro emocional y cómo los sentimientos afectan a las percepciones, la memoria, la comunicación, la toma de decisiones, la planificación del futuro, la creatividad o, incluso, al sistema de valores y la moral de los sujetos. Sin embargo, habremos de ser los propios docentes los que, en última instancia, comprobemos hasta qué punto esos avances pueden ayudarnos a comprender mejor cómo operan las emociones y los afectos en el ámbito de los procesos de enseñanza.

Finalmente, nuestra propuesta de reflexividad constituye, en cierta manera, un ejercicio de autorreferenciación de los docentes, en el que cada uno de nosotros vuelva sobre sí mismo y pueda transformar tanto su propia acción profesional como su vertiente humana y su compromiso ético, porque solo combinando de una manera integradora las dimensiones cognitiva y afectiva de la enseñanza y con docentes informados y formados en competencias emocionales podremos afrontar los retos que supone nuestra permanente –y necesaria– renovación pedagógica.

Referencias bibliográficas

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

BAIN, K. (2005 [2004]). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Traducido por Óscar Barberá. València: Publicacions de la Universitat de València.

BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.

BISQUERRA, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, pp. 95-114.

BISQUERRA, R. y PÉREZ, N. (2007). Las competencias emocionales, *Educación XXI*, 10, pp. 61-82.

BISQUERRA, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.

CARPENA, A. (2017). Crecimiento emocional en el aula en Darder, P. (coord.), *La formación emocional del profesorado*. Barcelona: Octaedro, pp. 83-118.

DAMASIO, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Nueva York: Putnam.

DAMASIO, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*. Traducido al español con el título de *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Ed. Crítica.

DARDER, P. (coord. 2017). *La formación emocional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FELDMAN BARRET, L. (2018). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*, traducción de Genís Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós.

GARCÍA CABRERO, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia, *Revista Digital Universitaria*, 10(11). Disponible en: http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf [consulta: 4, octubre, 2018].

GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: the Theory of Multiples Intelligences*. New York: Basic Books.

GARDNER, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why ir can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. Publicado en español en 1996. Barcelona: Paidós.

GOLEMAN, D. (2007). *La inteligencia social*. Barcelona: Círculo de lectores.

HATIVA, N., BARAK, R. Y SIMHI, E. (2001). Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies, *The Journal of Higher Education*, 72(6), pp. 699-729.

IMMORDINO YANG, M. H. y DAMASIO, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education, *International Mind, Brain, and Education Society*, 1(1).

JENKINS, J., OATLEY, K. y KELTNER, D. (2013). *Understanding Emotions*. John Wiley & Sons.

LEDOUX, J. (1999[1996]). *El cerebro emocional.* Barcelona: Ariel-Planeta.

MESTRE, J. M. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

MORA, F. (2013a). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

MORA F. (2013b). ¿Qué es una emoción?, *Arbor*, 189 (759). Disponible en: http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003 [consulta: 1, octubre, 2018].

MORGADO, I. (2010). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Ariel.

PENA GARRIDO, M. Y REPETTO TALAVERA, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N.º 15, 6(2), pp. 400-420.

ROMPELMANN, L. (2002). *Affective Teaching*. Lanham, MD: University Press of America.

SALOVEY, P. Y MAYER, J.D. (1990). Emotional Intelligence, *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185-211.

SPITZER, M. (2005). *Aprendizaje. Neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega.

EXEMPLAR AUTORA
USC