



Competencias socioemocionales en el máster de profesorado de secundaria en España

Socio-Emotional Competencies in a Secondary Teacher Training Master's Degree in Spain

Amalia Herencia Grillo¹
Universidad Camilo José Cela
España
amalia.herencia@ui1.es



Resumen

La educación secundaria avanza en un mundo complejo y cambiante, donde las emociones del alumnado y profesorado cada vez juegan un papel más relevante. En España, el Máster Oficial de Formación del Profesorado, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, habilitante para la docencia, creado tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE), en el 2006, no incluye contenido específico sobre la labor docente, las competencias socioemocionales o las herramientas tecnopedagógicas actuales, en un entorno de aprendizaje que implica que el estudiantado adopte un papel más activo y que la docencia actúe como guía o facilitadora



Recibido: 13 de agosto de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.9>

- 1 Licenciada en Filología Inglesa y Bellas Artes por la UB, Máster del Profesorado de secundaria y doctora en Didáctica y Organización educativa por la Universidad de Sevilla. Perteneció al grupo de investigación ODAS, de la UB. Su ámbito de investigación es la comunicación intercultural y la formación del profesorado de secundaria en competencias emocionales e interculturales, aplicada al ámbito artístico. <https://orcid.org/0000-0002-9316-1836>

de ese proceso. Este estudio recoge la opinión de 220 docentes de secundaria, en activo, sobre su formación específica en dichas habilidades y la necesidad de incluirlas en la oferta regular del máster, lo que corrobora la ausencia de esa instrucción y la necesidad de incluirla. Estos datos respaldan el uso efectivo de metodologías activas en el aula, así como de las teorías que indican lo urgente de incorporar la competencia socioemocional en la preparación docente; de igual modo, ofrecen la perspectiva del profesorado y algunas ideas sobre por qué esa competencia es esencial con alumnado de secundaria, para su futuro desarrollo personal y laboral.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, comunicación, emoción, enseñanza secundaria, formación de profesorado, máster, tecnología.



Abstract

Secondary education moves on in a more and more complex and changing world, where students' and teachers' emotions play a more relevant role. In Spain, the current Official Secondary Teacher Training Master's Degree, which enables teachers for their future working experience, created after the *Ley Orgánica de Educación* (LOE) approval in 2006, does not offer any specific contents about the teaching practice, social-emotional competencies or techno-pedagogical tools; at the same time, in the current learning environment, students play a more active role and teachers act as guides or facilitators for that process. This study collects 220 active secondary teachers' responses about their specific training on these skills and the need to include them in the master's offer, verifying the training absence and the need for inclusion. These data support the actual use of active methodologies and the theories that urge for the inclusion of social-emotional competencies in teacher's training. They also pose some ideas on why this competency is essential when working with teenager students in order to improve their future personal and professional life.

Keywords: communication, emotion, masters, secondary education, socio-emotional competencies, teacher training, technology



Introducción y estado de la cuestión

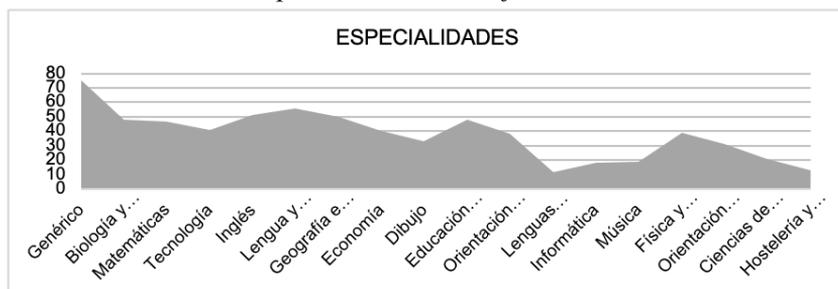
A pesar de que es un tema ampliamente estudiado con anterioridad, a raíz de la crisis sanitaria provocada por el COVID-19, surgen nuevos estudios en torno a las competencias socioemocionales del profesorado que ha impartido docencia *online*. Partiendo de esos datos novedosos, hemos querido profundizar en la necesidad de formación específica en cuanto a estas competencias que tienen las personas quienes enseñan secundaria, con la finalidad de conocer cómo es su capacitación actual y cuál es su opinión sobre la pertinencia de incluirlas en la oferta del Máster de Profesorado de Secundaria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en España. Tras un análisis, en profundidad, de la oferta de este máster en el presente, realizado en septiembre de 2021, queremos conocer y examinar el parecer de las personas docentes activas, contrastarlo con la literatura existente y proponer soluciones alternativas.

Marco teórico y estado del arte

Situación actual en la preparación académica del futuro profesorado de secundaria

Existen, actualmente, en España, 83 universidades, 50 de las cuales son públicas, de acuerdo con los últimos datos facilitados por el Ministerio de Universidades. En la mayoría de ellas, se puede acceder a los estudios obligatorios previos a ejercer la labor docente en enseñanza secundaria, a través del máster que sustituyó, tras la publicación de la LOE en el 2006, al antiguo Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) (Sarcedo-Gorgoso *et al.*, 2020). Después de analizar la oferta académica de dicho máster en todos los centros, se ha elaborado la figura 1, que recoge las especialidades más ofertadas.

Figura 1
Especialidades más ofertadas



Nota: Elaboración propia.

Al mismo tiempo que se analizaba la oferta por especialidades, se realizó un examen del contenido de los planes de estudio del máster en los distintos centros, para constatar, como ya indicaban [Extremera et al. \(2020\)](#), que no se ofrece en las universidades indagadas ninguna asignatura, curso o seminario específico, el cual prepare para la labor docente en sí y que incluya aspectos tan esenciales como las metodologías activas, habilidades socioemocionales ([Aksal, 2009](#); [Chierichetti y Backer, 2021](#)), habilidades psicopedagógicas ([Imbernón, 2019](#)) o formación *online* ([Roy y Boboc, 2016](#); [Waheed y Kaleem, 2021](#)).

Un último dato que nos sirve como punto de partida para avanzar en esta investigación es que, del mismo modo en que el alumnado que ingresa en este máster debe haber superado estudios en la materia en la cual se especializa, no se le exige haber recibido formación reglada en habilidades docentes, es decir, no tiene por qué haber aprendido a enseñar ([Escudero et al., 2019](#); [Crisol y Caurcel, 2020](#)). Este estudiantado debe, además, aprobar una oposición y realizar un período de prácticas en el que aprende, sobre todo, estructura laboral, pero eso no le habilita para aplicar lo adquirido, mejorar sus competencias docentes y reflexionar sobre su misión ([Crisol y Caurcel, 2020](#); [Imbernón, 2019](#)). Asimismo, los recursos económicos se están destinando, generalmente, a inversiones en infraestructuras y a obtener dispositivos tecnológicos, pero no a la formación del profesorado ([Blaszko et al., 2021](#); [Gómez-Hurtado et al., 2020](#)). Aquellas instituciones que sí prestan atención a esa educación siguen utilizando metodologías tradicionales ([Sangrá et al., 2021](#)) y respondiendo, de manera tardía, a las



necesidades formativas, en lugar de establecer una estrategia anticipada a los requerimientos (Gómez-Hurtado *et al.*, 2020).

En palabras de González *et al.* (2020),

[existe] poca relevancia del módulo de Aprendizaje y Desarrollo, que no recoge toda una serie de valores relacionados con la profesión, como son tomar conciencia de que todos los estudiantes pueden aprender, responsabilidad y cuidado de los alumnos, consideración y respeto hacia la diversidad, compromiso y dedicación, espíritu de equipo e implicación en el aprendizaje continuo y la búsqueda de la excelencia profesional. (p. 222)

La ausencia de una táctica formativa previa por parte de las instituciones da lugar a que parte del profesorado mantenga la metodología tradicional (Gómez-Hurtado *et al.*, 2020) y que, en la mayoría de los casos, este decida autoformarse en aquellas competencias y metodologías demandadas por la situación real en las aulas, sean tecnológicas (Gómez-Hurtado *et al.*, 2020), de diseño de competencias, atención a la diversidad, multiculturalidad (Sangrá *et al.*, 2021) o en competencias socioemocionales (Barrientos *et al.*, 2016).

Necesidades formativas actuales

En los estudios citados anteriormente, se refleja qué competencias deberían incluirse en el máster de profesorado para formar docentes quienes puedan desenvolverse en los entornos educativos actuales y adoptar el papel asignado en el siglo XXI, es decir, conectar con el alumnado, ofrecer una evaluación o retroalimentación constructiva, adaptar la metodología docente y fomentar la participación estudiantil (Chierichetti y Backer, 2021). Esta formación es preciso que sea, además, permanente (Roy y Boboc, 2016; Imbernón, 2019; Escudero *et al.*, 2019; González *et al.*, 2020; García y Sáenz, 2021). La propuesta coincide con las teorías asociadas al constructivismo y a las metodologías activas, que otorgan al alumnado un papel más activo en la construcción de su propio proceso de aprendizaje (Guàrdia y Sangrá, 2005).

De acuerdo con el constructivismo, la mente humana funda el significado, filtrando las informaciones exteriores a cada persona, al establecer una relación productiva entre esta y el medio. No es una teoría en sí, sino que participa de la filosofía, la pedagogía y la psicología,

y, a pesar de que aún está en boga, se formó como saber en las dos últimas décadas del siglo XX, al crear un marco de referencia con autores como Vygotsky, Piaget o Ausubel (Díaz, 2021). Presenta algunas características comunes: el aprendizaje es activo, no pasivo; el lenguaje es un elemento importante en el proceso de aprendizaje y focaliza los entornos de aprendizaje en la persona aprendiz; el foco no está en el contenido, sino en el proceso, por lo que el profesorado debe conocer a quienes enseña para organizar tal proceso (Cano, 2017).

Muchas de las teorías educativas actuales tienen un corte constructivista, partiendo, principalmente, de dos pilares fundamentales: el *verum ipsum factum* (la verdad es hacerlo) de Giambattista Vico (1688-1744) y la diferenciación que formula Immanuel Kant sobre fenómeno y nómeno. A partir de aquí, se inicia una tradición en la que quien da significado a la realidad es la persona observadora, que, además, percibe el mundo en función de sí misma (Cano, 2017). Esta perspectiva predomina en la actualidad educativa, puesto que se ha demostrado que sus resultados son más satisfactorios que las metodologías tradicionales. Son una alternativa interesante frente a la educación tradicional, puesto que se centran “en lo que aprende el estudiante y no en lo que enseña el docente” (Defaz, 2020, p. 465), al proporcionar a quien aprende la posibilidad de interpretar múltiples realidades, lo que le facilitará enfrentarse a diferentes situaciones en la vida real y solucionar problemas (Guàrdia y Sangrà, 2005; Vargas y Jiménez, 2013).

A pesar de que existe unanimidad a la hora de considerar los enfoques constructivistas como los adecuados en la educación actual, algunas personas autoras como Vargas y Acuña (2020) señalan que hay cierta confusión en el cuerpo docente a la hora de conocer estos enfoques en profundidad y aplicarlos con éxito en todos los contextos educativos. Ello se refleja también en las diferentes percepciones que muestran alumnado y profesorado sobre el uso del constructivismo en el aula, lo que da lugar a que el primero perciba que el segundo utiliza actividades que no impulsan la construcción de conocimientos (Rocael, 2021). Los datos demuestran que no toda la docencia tiene las competencias necesarias para implementar esta metodología de trabajo que le exige, al inicio, un esfuerzo extra por su parte (Prieto *et al.*, 2021). Quizás todo se deba a una cierta idealización del constructivismo como metodología y confusión a la hora de aplicarla de modo práctico (Vargas y Acuña, 2020); igualmente, a que no es en sí una teoría educativa,



por lo que el papel docente no está por completo definido, al ser el alumnado el que construye su propio conocimiento (Vargas y Jiménez, 2013).

Metodologías activas

Veámos cómo en un entorno educativo que sigue postulados constructivistas, el papel del alumnado pasa a ser activo, no pasivo ni receptivo (De la Peña y Pollán, 2019), por lo que la docencia debe adaptarse a este nuevo rol de “actor principal” (Gómez-Hurtado *et al.*, 2020, p. 416). Al utilizar para ello metodologías activas, se hace urgente una “formación crítica, reflexiva y creativa, con sólidos conocimientos científicos y técnicos que permita a los nuevos profesionales resolver problemas reales” (Nóbile *et al.*, 2021, p. 3). Pero no solo el profesorado debe lograr poner en práctica competencias a favor de un enriquecimiento profesional y personal (Gómez-Hurtado *et al.*, 2020), sino que quienes integran el gremio estudiantil también deben ser “críticos, comprometidos y sobre todo capaces de aprender a aprender y de adaptarse a los cambios vertiginosos a los que nos enfrentamos” (Muntaner *et al.*, 2020, p. 112).

Son numerosos los ejemplos actuales de prácticas docentes en los que la inclusión de las habilidades socioemocionales y el uso de metodologías activas han significado tanto un avance como una mejora en el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento por parte del alumnado (Fernández *et al.*, 2020; Muntaner *et al.*, 2020; Blaszkó *et al.*, 2021; Gálvez *et al.*, 2021; García y Sáenz, 2021). Esos ejemplos hablan de progreso en la adquisición de saberes, una mayor autonomía por parte del estudiantado y, a la vez, un mejor trabajo en equipo. Los estudios demuestran que las personas discentes desarrollan capacidades como el pensamiento creativo, las habilidades comunicativas y la gestión emocional, entre otras; además, se establece un sistema de evaluación continua, minimizando el peso de las pruebas finales (De la Peña y Pollán, 2019; Gómez-Hurtado *et al.*, 2020).

El concepto *metodologías activas* se refiere a “métodos, estrategias y formas de trabajo que sirven al docente para diseñar y llevar a la práctica un tipo de aprendizaje que sitúa al estudiante y lo que para él es importante en el centro” (Casas, 2016, p. 237). Tales metodologías no son novedosas, ya se empleaban sus términos a principios del s. XX (Muntaner *et al.*, 2020) y se centran en el conocimiento previo que

posee el alumnado para, a través de una planificación adecuada, hacerle consciente de aquello que es verdaderamente importante para crear un saber significativo (Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2020). Para ello, hay que atener la implicación del estudiantado y tanto planificar como personificar el proceso educativo (Inda-Caro *et al.*, 2021). El objetivo final es conseguir que cada estudiante aumente su nivel de involucramiento y mejore en la práctica de sus competencias o habilidades, lo que llevará a implementar su propia percepción sobre su aprendizaje y que éste sea significativo, reflexivo y participativo (Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2020; Blaszkó *et al.*, 2021; García y Sáenz, 2021; Prieto *et al.*, 2021). Aunque no existe una lista cerrada de las metodologías, podemos resumir aquí las más utilizadas (ver tabla 1):

Tabla 1

Metodologías activas más frecuentes

Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje basado en problemas	<i>Flipped classroom</i>	Gamificación
Método de casos	Aprendizaje + acción	Simulación	Aprendizaje colaborativo
Aprendizaje-servicio	Tutorías entre iguales	Lecturas y exposiciones	Círculo de calidad
Seminarios	Blogs	<i>Design thinking</i>	<i>Blended learning</i>

Nota: Elaboración propia.

Nuevos roles en el aula

Cambio metodológico y gestión del conocimiento

La literatura actual en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje demanda cambios en la metodología docente y un entorno en el que no se sitúe exclusivamente a la formación cognitiva, sino también a la social y emocional (Orejudo y Planas, 2016). En el constructivismo, el alumnado adopta un papel activo en la creación de su propio conocimiento, adquiriendo la comprensión, a la vez que otorga significado a los datos obtenidos. Este estudiantado aporta, en ese proceso de construcción, sus saberes previos, sus experiencias vitales y la aplicación de esos contenidos en un ambiente real (Vargas y Jiménez, 2013).



Hablamos, por lo tanto, de un cambio metodológico respecto a la enseñanza denominada tradicional, en la que el profesorado imparte clases magistrales, así como es el único que posee el conocimiento y puede estructurarlo. En el escenario presente, es necesario que exista personalización, colaboración, informalización, flexibilidad e interacción (Sangrá *et al.*, 2021). Resumimos aquí las fases que identifica Defaz (2020) en el proceso de enseñanza-aprendizaje actual:

- Experiencia (la que ya posee el estudiantado)
- Reflexión (análisis crítico que realiza el estudiantado sobre sus experiencias)
- Conceptualización (sistematizar las ideas obtenidas durante la reflexión)
- Aplicación

De esta manera, el alumnado aprende a juzgar si ha entendido los contenidos, detectan la dificultad de los problemas; a utilizar diferentes estrategias y a evaluar su progresión cuando se adquiere conocimiento (Defaz, 2020). Se establece, además, una relación cooperativa entre estudiantes, lo que facilita la comunicación entre quienes “comparten referentes culturales y lingüísticos” (Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra, 2021, p. 5).

Pero el cambio metodológico no afecta solo al conjunto de estudiantes en su totalidad, implica, necesariamente, un cambio en el desarrollo profesional de la docencia, a pesar de que estudios recientes demuestran que aún existe una brecha entre “las preferencias y capacidades actuales de los maestros con respecto a su desarrollo profesional y a su práctica real” (Sangrá *et al.*, 2021, p. 42). Esta modificación debe producirse de manera voluntaria y con una implicación completa, puesto que puede exigir un esfuerzo extraordinario por parte del sector docente, en sí, y de todo el claustro de docentes; asimismo implica, necesariamente, una buena formación (De la Peña y Pollán, 2019; Gálvez *et al.*, 2021). Para poder realizar un mejor empleo de las tendencias constructivistas en el aula, el profesorado debería, del mismo modo, recibir “formación pedagógica, tanto teórica como práctica, que permita extrapolar su pensamiento a la acción y [...] una mayor vinculación entre la reflexión y acción” (p. 563), mediante un análisis y reflexión crítica (Vargas y Acuña, 2020).

La gestión del conocimiento es “la función que planifica, coordina y controla los flujos de conocimientos que se producen en la empresa [institución educativa] en relación con sus actividades y con su entorno con el fin de crear unas competencias esenciales” (Ordóñez y Parreño, 2005, según se citan en Nóbile *et al.*, 2021, p. 5). Este proceso permitirá al alumnado pasar del conocimiento tácito del entorno (el interno, aquel que se compone de experiencias adquiridas difíciles de comunicar) al explícito (el que se puede estructurar, almacenar y comunicar entre personas), mediante mecanismos tales como la socialización, la externalización, la internalización y la combinación (Nóbile *et al.*, 2021).

Docente como persona facilitadora

Al tener en cuenta todo lo anterior, este cambio metodológico en torno a las teorías constructivistas y al uso de metodologías activas implica una variación en el rol tradicional docente, el profesorado pasaría a adoptar un papel de guía o facilitador de la comunicación y acompañaría al alumnado, le brindaría las herramientas y pautas, igual que le recordaría con qué recursos cuenta para ayudarle a superar las barreras que puedan aparecer en el proceso (Casas, 2016; Orejudo y Planas, 2016; Cano, 2017). Aquel ya no sería un mero transmisor de conocimientos, sino que guiaría a sus estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje, para que adquirieran autonomía y adopten un papel activo (Muntaner *et al.*, 2020). Con el fin de llevar a cabo su papel facilitador, la persona docente debe contar con mecanismos que promuevan la participación y la reflexión, pasando de un modelo transmisivo de conocimientos a otro más transformador y creando grupos de trabajo heterogéneos que sean, a su vez, funcionales, al tener en cuenta las características individuales de cada aprendiz, pero también la identidad de la agrupación o clase (Aksal, 2009; De la Peña y Pollán, 2019; Gálvez *et al.*, 2021; Sangrá *et al.*, 2021).

De acuerdo con Escudero *et al.* (2019), el objetivo es tener docentes que no reciban una “formación de profesionales como meros técnicos, sino como intelectuales capaces de razonar y justificar sus prácticas” (p. 9). El profesorado facilitador debe lograr comprender el conocimiento de manera profunda, desarrollando capacidades y actitudes, relacionando teoría y práctica, y colaborando con otras personas docentes, sin esperar “recetas infalibles”, prestando atención y estando



dispuesto a aplicar tanto la imaginación como la creatividad (Cano, 2017).

La persona docente debe entender que cada estudiante construirá su propio conocimiento de una forma única y creará significados distintos sobre un mismo fenómeno, puesto que estos dependen de la perspectiva que adopte el alumnado a la hora de interpretarlos y esta interpretación siempre será subjetiva (Cano, 2017). El profesorado también debe poder crear comunidades flexibles de aprendizaje en las que el estudiantado pueda tomar la iniciativa e interactuar, participar (Vargas y Acuña, 2020; Blaszkó *et al.*, 2021; García y Sáenz, 2021) y hacerlo, a su vez, de manera reflexiva, reinventándose como aprendiz o como participante con sentido crítico, con fundamento, ejerciendo la comprensión y la creatividad (Vargas y Jiménez, 2014; Defaz, 2020; Fernández *et al.*, 2020). Como mencionábamos anteriormente, este proceso de aprendizaje nace de una actitud reflexiva por parte del alumnado, en la que el personal docente es “mediador esencial” (Vargas y Acuña, 2020, p. 569), que tendrá por misión generar en sus aprendices los desafíos que les lleven a cuestionar, críticamente, el significado de lo que adquieren y darle sentido (Fernández *et al.*, 2020).

Liderazgo educativo (gestión de equipos)

Se propone, así, una nueva manera de liderar el aula, mediante una metodología más participativa, en la cual el alumnado tiene mayor poder de decisión, pero quien guía sigue siendo la persona docente. Esta debe poder crear entornos en los que el alumnado logre salir de su zona de confort, con pautas claras y aspectos negociables; para esto, es preciso que el profesorado sepa gestionar conflictos, sea asertivo y empático, mantenga una escucha activa y ayude al estudiantado a crear su propio aprendizaje (Casas, 2016).

Con el propósito de alcanzar este grado de liderazgo emocional, la persona docente debe ser capaz de poner en práctica habilidades socioemocionales. Entre estas últimas, sobresalen la asertividad, la resiliencia, la empatía, el autocontrol, entre otras, ya que aumentarán el entusiasmo, la inspiración, la capacidad de innovación y la gestión de las diferentes emociones en el grupo de estudiantes, motivándoles y ayudándoles a manejar sus propias emociones, a favor de su aprendizaje (Hue, 2016; Muñoz, 2016; Gálvez *et al.*, 2021).

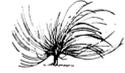
La educación emocional

Si estamos considerando que el profesorado debe adoptar un nuevo papel en el proceso educativo, conocer las peculiaridades de sus estudiantes, crear entornos activos de aprendizaje y ser flexible, debemos dotarle de herramientas que le permitan gestionar este escenario, mejorando no solo sus habilidades tecnopedagógicas, sino, sobre todo, las socioemocionales. Las emociones juegan un papel fundamental en un entorno educativo, primordialmente, en secundaria, la etapa en la que se centra este estudio; saber gestionarlas ayudará a manejar el estrés asociado a la labor docente (Barrientos *et al.*, 2016; Casas, 2016).

Diversos trabajos desarrollados en los últimos años, en relación con la importancia del desarrollo de la competencia socioemocional en educación, se muestran rotundos en su trascendencia. Repetto y Pena (2010) señalan cómo el alumnado con un mayor grado de competencia socioemocional obtiene mejores resultados académicos, del mismo modo que Ruvalcaba-Romero *et al.* (2017); además de coincidir en esto último, ponen de manifiesto que dichas competencias favorecen el clima escolar positivo y las conductas prosociales, implementando, también, las relaciones interpersonales. Análisis actuales corroboran nuestra hipótesis sobre la deficiencia de habilidades socioemocionales en el profesorado, que se aminora después de la participación en talleres específicos (Colunga y García, 2016). En esta misma línea, se sitúan las prácticas llevadas a cabo por Pérez-Escoda *et al.* (2018), que comprueban, de manera clara, la eficacia del posgrado en educación emocional y bienestar; asimismo, concluyen que es posible desarrollar las competencias socioemocionales en educación superior, aunque señalando alguna carencia en el modo más efectivo de lograrlo. Un último aporte a este respecto lo realizan Palomera *et al.* (2019), mediante la puesta en funcionamiento de una asignatura de 6 ECTS (*European Credit Transfer System*), en el grado de Magisterio de la Universidad de Cantabria, denominada “Formación en valores y competencias personales para docentes”. Si bien se centra en otras competencias que no son estrictamente las que nos ocupan, sí que inciden en los beneficios para la docencia de esta formación.

El papel de las emociones en el aula

Existen numerosos estudios que refuerzan la importancia del papel que juegan las emociones en las aulas, desde las teorías defendidas



por Bisquerra (2000, 2004, 2016) hasta los análisis recientes que ponen en valor lo esencial de una adecuada relación socioemocional entre docentes y alumnado (Barrientos *et al.*, 2016). Las emociones activan y estimulan los procesos cerebrales que generan aprendizaje, lo cual ayuda a consolidar la memoria a largo plazo y el proceso lógico del pensamiento, siempre y cuando hablemos de emociones positivas (Fernández *et al.*, 2020); las teorías neurodidácticas sugieren, de hecho, que no se puede aprender sin emoción (Díaz, 2021).

En el caso del estudiantado adolescente, al que va a formar el profesorado objeto de esta investigación, debemos recordar que atraviesa lo que Orón (2016) define como “doble proceso madurativo” (p. 127), desde el punto de vista físico. Esto genera una situación en la que las personas prefieren todo aquello que implique recompensa y motivación, cuando, a la vez, no son aún capaces de razonar y valorar con detenimiento las distintas alternativas. Lo previo hace que sea necesario integrar las emociones en el proceso de desarrollo madurativo integral de cada quien (Bisquerra, 2004, según se cita en Orón, 2016). Además, de acuerdo con Durlak, “el crecimiento socioemocional de los adolescentes mejora su rendimiento académico” (según se cita en Orejudo y Planas, 2016, p. 15), ya que aprenden a enfrentarse a los retos de la vida real, trabajar en equipo, gestionar adecuadamente sus emociones, establecer relaciones positivas a través de habilidades como la empatía, la responsabilidad, el autocontrol y el desarrollo de la autoestima.

Desarrollo de la inteligencia emocional

El concepto *inteligencia emocional* se popularizó en la década de los 90 del s. XX, gracias a personas autoras como Salovey y Mayer, Goleman y Gardner, pero ya se puede encontrar en obras de Darwin, que señalaba la importancia de la expresión emocional para la adaptación y la supervivencia humana. En 1983, Howard Gardner incluye las inteligencias interpersonal e intrapersonal, al hablar de las inteligencias múltiples, defendiendo que el cociente intelectual no es suficiente para explicar la capacidad cognitiva; más tarde, Salovey y Mayer (1997) la definen como:

la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y

el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual. (según se citan en [Barrientos et al., 2016](#), p. 59)

En 1995, Daniel Goleman populariza el término con la publicación de su obra *Emotional Intelligence*, que da lugar a numerosos estudios sobre el tema y a la consideración de este tipo de inteligencia como una más de las que conforman la capacidad cognitiva. La inteligencia emocional actúa de manera positiva en el bienestar subjetivo, ayudándonos a identificar aquellas emociones que, por negativas, pueden resultar dañinas, así como a buscar y potenciar emociones positivas, lo que podrá mejorar, a su vez, la satisfacción laboral del profesorado ([Muñoz, 2016](#)). De acuerdo con [Bisquerra \(2016\)](#), la inteligencia emocional se puede adquirir a través de la educación emocional, aprendiendo lo que el *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica* (GROP) de la Universidad de Barcelona denomina “modelo pentagonal de competencias emocionales”, estructurado en cinco bloques: “conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar” (según se cita en [Pérez-Escoda, 2016](#), p. 693).

Método

Este estudio de caso adopta una perspectiva observadora de un fenómeno específico asociado a una situación actual. En una primera fase, se ha analizado la literatura existente sobre las competencias socioemocionales y su presencia en la formación del futuro profesorado de secundaria, a través de bases de datos como *Google Scholar* y *Dialnet*, utilizando como palabras clave: competencia socioemocional, formación del profesorado, metodologías activas, constructivismo en educación, máster del profesorado e inteligencia emocional. Los resultados superaron las 1200 entradas, por lo que se realizó un primer cribado para mantener las entradas de los años del 2019 al 2021, centrándonos en trabajos sobre el máster del profesorado y la etapa de secundaria.

Para conocer de primera mano la opinión del profesorado, se realizó un cuestionario mixto dirigido a docentes de secundaria en muestreo teórico intencional, distribuido en institutos de secundaria, a través de las direcciones de los centros, por lo que no disponemos de un



número exacto de recipientes. El cuestionario se administró de manera anónima y voluntaria durante enero de 2022, utilizando la herramienta *Google Docs* para crearlo y agrupar las respuestas. La fiabilidad del cuestionario se comprobó a través del programa SPSS, v.22 (α Cronbach .72), con un total de 220 respuestas recibidas. Se estableció un margen de error del 5 % y un nivel de confianza del 95 %, determinando un número mínimo de respuestas de 120.

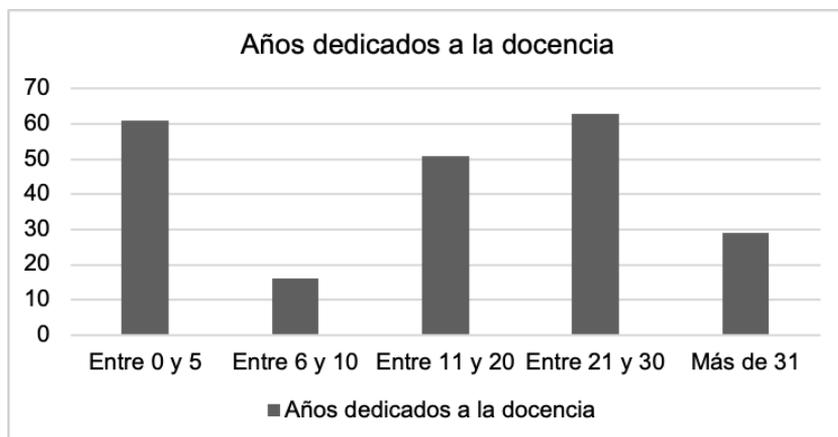
Las categorías incluidas en dicho cuestionario se resumen en dos grandes grupos: uno orientado a conocer la formación previa del profesorado de secundaria en competencias socioemocionales y otro que persigue conocer su opinión respecto a la inclusión de estas habilidades en el máster del profesorado de secundaria. Mediante las preguntas, se pretende comprobar dos hipótesis principales:

- Que el profesorado de secundaria no ha recibido formación en habilidades socioemocionales o tecnopedagógicas, previa a su labor docente.
- Que la inclusión de estas habilidades es necesaria antes de comenzar a enseñar.

Resultados

El cuestionario se envió a institutos de educación secundaria, los cuales han sido los encargados de distribuirlo entre su cuerpo docente, por lo que no tenemos una cifra real de personas que han tenido la oportunidad de completarlo. Se han obtenido 220 respuestas, de las que pasamos a desglosar los datos más destacados, comenzando por los años que el profesorado en estudio lleva dedicado a la docencia en secundaria (ver figura 2):

Figura 2
Años dedicados a la docencia en secundaria



Nota: Elaboración propia.

El 78 % de las personas participantes realizó el Curso de Adaptación Pedagógica o CAP, la formación obligatoria previa a implementar el máster, realizado por el restante 22 %. Este dato concuerda casi con exactitud con 61 participantes que declaran llevar enseñando menos de 10 años y que se formaron en el máster (no se tienen en cuenta circunstancias individuales en el acceso a la carrera docente).

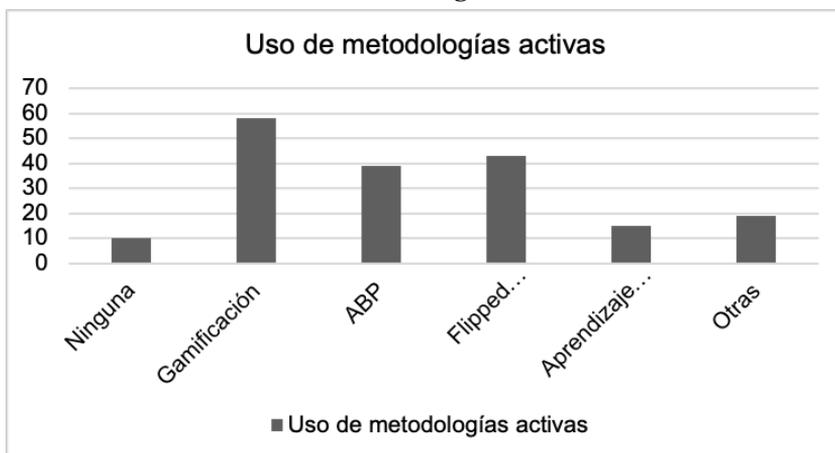
De 220 participantes, el 83 % declara no haber recibido formación socioemocional previa; contrastando las respuestas de esta pregunta con el resto de información facilitada por las personas encuestadas, en ese 83 %, existen docentes que han realizado tanto el máster como el CAP. En cuanto a la formación tecnopedagógica, encontramos que el 27 % sí declara tenerla antes de comenzar a enseñar; en este caso, en este porcentaje encontramos a casi todo el cuerpo docente que se ha formado en el máster, lo que supone un dato más positivo que aquel de la instrucción socioemocional.

Resultan interesantes los hallazgos sobre el uso de metodologías activas en el aula; las más utilizadas son la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos y la *flipped classroom*, según se muestra en la figura 3. Solo un 6 % de docentes no las usa en su labor diaria.



Figura 3

Uso de metodologías activas



Nota: Elaboración propia.

La formación del profesorado se realiza, en un 28 %, a través del centro en el que imparte docencia; en un 29 %, mediante formaciones ofertadas por otras instituciones; el 39 % realiza autoformación, y solo el 4 % restante afirma no realizar formación continua.

Las dos últimas preguntas del cuestionario están orientadas a recabar la opinión del gremio docente sobre la pertinencia de incluir la formación socioemocional en la oferta regular del máster. Solo el 5 % considera que no es importante y otro 19 % cree que es secundaria (un estudio aparte merecería analizar las respuestas de estas personas docentes al respecto); para el restante 76 %, esta formación es importante (25 %), muy importante (35 %) o esencial (14 %). Como dato final en esta línea, a la pregunta sobre la necesidad de incluir esta preparación en el máster, el 90 % responde de manera afirmativa y el 8 % opina que debería ser opcional; solo el 2 % piensa que no es necesaria.

Existe una última pregunta abierta sobre la inclusión de habilidades socioemocionales en la formación del profesorado de secundaria; las respuestas ofrecidas arrojan una información muy valiosa y explican algunos de los datos que hemos podido analizar en los gráficos anteriores. Ciertas personas docentes comentan la necesidad de incluir la formación socioemocional en el máster del profesorado, de manera

sólida y estructurada; otras opiniones apuntan a la ausencia de formación válida y a la necesidad de haber ido adquiriendo esas competencias a través de la experiencia y educación permanente facilitada por su propio centro de trabajo u otras instituciones oficiales. Reflejaremos aquí algunos testimonios que resumen la percepción general de quienes participaron:

Creo que es importante trabajar la gestión de las emociones en el profesorado como motor de una mentalidad resiliente y proactiva. Por un lado, entender las emociones y sentimientos, sus diferencias y el origen de estos y, por otro lado, procurar el desarrollo de estrategias de pensamiento que nos ayuden a resolver los desajustes emocionales. (# 210)

Me parece una parte esencial en la formación del docente. Hay muchas personas que no saben gestionar sus emociones y esto puede influir negativamente en su aprendizaje. El docente debe saber gestionarlas para ayudar al alumnado. No se puede ayudar en algo que se desconoce. (# 161)

La interacción profesorado-alumnado sería mucho más enriquecedora, aumentando la conexión entre ambas partes trabajando aspectos como la empatía, asertividad, resiliencia... Todo esto, haría que la educación del alumn@ fuese más completa y satisfactoria, pudiéndose lograr resultados mucho mejores durante todo el proceso de aprendizaje. (# 129)

El Máster de Profesorado de Secundaria fue un mero trámite burocrático en el que apenas me enseñaron ninguna habilidad como profesor en el aula; por ejemplo, deberían preparar al profesor a actuar ante determinadas situaciones, cómo reaccionar o cómo comportarse ante situaciones adversas presentadas en el aula por parte del alumnado, tales como conflictos directos hacia el profesor, bullying, faltas de respeto, también cómo mostrar o proyectar autoridad, cómo motivar a los alumnos desmotivados, etc. (# 83)



Discusión y conclusiones

Hemos querido contrastar con esta investigación la teoría extendida en estudios recientes sobre la necesidad de incluir la formación socioemocional en el máster de secundaria, al tener en cuenta el nuevo entorno educativo en el que el alumnado adopta un papel activo en su formación, construyendo su propio conocimiento y siendo la persona docente guía y facilitadora de ese proceso. Para ello, hemos contado con la voz del profesorado de secundaria en activo, mediante la comprobación de dos hipótesis principales: Una, que no han recibido formación en habilidades socioemocionales o tecnopedagógicas previa a su labor docente y, otra, que la inclusión de estas habilidades es necesaria antes de comenzar a enseñar. Ambas hipótesis se ven confirmadas de manera abrumadora por las respuestas facilitadas por cada docente.

A pesar de que el perfil del profesorado no es homogéneo, tanto quienes realizaron el CAP (un 78 %) como quienes han finalizado el máster (22 %) indican que no han recibido el tipo de formación estudiado, antes de incorporarse a su labor docente, aunque necesitan usarla en su tarea diaria. Del mismo modo, aun no habiendo recibido formación tecnopedagógica, se están utilizando metodologías activas para impartir docencia. Las herramientas más empleadas demuestran que docentes de secundaria están actuando de manera efectiva en el nuevo entorno formativo en el que el alumnado adopta un rol activo (Vargas y Jiménez, 2013; Orejudo y Planas, 2016; Muntaner *et al.*, 2020) y están adaptando sus metodologías educativas a esta realidad en las aulas.

La formación que recibe el profesorado, una vez comenzada su docencia, proviene de distintas fuentes, sea del centro en el que trabaja, de instituciones oficiales, o de manera autónoma, pero el 96 % declara seguir instruyéndose de manera continua. Este dato vendría a reforzar la recomendación experta en cuanto a que la formación del profesorado, de cualquier etapa, debe producirse permanentemente (Roy y Boboc, 2016; Imbernón, 2019; Escudero *et al.*, 2019; González *et al.*, 2020; García y Sáenz, 2021).

El 98 % de participantes cree que la formación en habilidades socioemocionales debería formar parte de la oferta del máster, puesto que son necesarias en la labor diaria como docentes, dato que también refuerza las teorías existentes (Barrientos *et al.*, 2016; Casas, 2016; Hue, 2016; Muñoz, 2016; Aksal, 2009; Imbernón, 2019; Chierichetti y Backer, 2021; Gálvez *et al.*, 2021).

El marco teórico que sirve de base a esta investigación muestra una tendencia clara a la necesidad urgente de implementar nuevas acciones formativas en el máster, encaminadas a dotar al futuro profesorado de competencias socioemocionales básicas para su labor diaria, ya que necesita conectar con el alumnado; ofrecer una evaluación y retroalimentación constructiva; adaptar la metodología docente, y fomentar la participación del estudiantado (Chierichetti y Backer, 2021).

Tanto las referencias bibliográficas como los datos recabados apoyan nuestra hipótesis y refuerzan la necesidad urgente de dotar al profesorado de herramientas socioemocionales, sin las cuales la docencia en secundaria es incompleta; nuestras personas docentes necesitan incorporar la inteligencia emocional, la empatía, así como manejar herramientas de comunicación que les acerquen a su alumnado y les faciliten su papel como guías del proceso de aprendizaje. Resulta llamativo observar cómo el máster no ha sido capaz, a pesar de su intención supuestamente renovadora e integral, de cumplir ese “aprender a enseñar” que citaba Extremera (2020). Los cambios en la sociedad del conocimiento son constantes y, diez años después de la implementación del máster, es primordial atender la realidad. El paso siguiente a este estudio es una propuesta formativa, por implementar en el curso académico 22-23, que incluya, entre otros aspectos, el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje, herramientas de comunicación efectiva, liderazgo educativo, gestión de equipos y conflictos, gestión de la inteligencia emocional y metodologías activas.

Existen limitaciones en este estudio que no podemos dejar de señalar; las respuestas son, en su mayoría, anónimas, por lo que debemos tener en cuenta un cierto margen de error. El acceso a las personas participantes no es fácil y, a pesar de que el número de contestaciones recabadas dan fiabilidad a los datos, hubiese sido preferible contar con un acceso más directo. Igualmente, hubiera sido ideal poder realizar entrevistas para ahondar en algunos detalles concretos de cada participante, con el propósito de conocer informaciones particulares y de profundizar en algunas de sus respuestas, de cara a una mejor definición de las acciones futuras.



Referencias

- Aksal, F. (2009). Action plan on communication practices: roles of tutors at EMU distance education institute to overcome social barriers in constructing knowledge. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 8(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505934.pdf>
- Barrientos, J., Peñalva, A. y López-Goñi, J. J. (2016). Incidencia de la educación emocional en la salud emocional del profesorado: estado de la cuestión. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 52-65). Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/download/libro/655308.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Graó.
- Blaszko, C. E., Araújo, A. L. y Tavares, N. (2021). A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. *Educação & Formação*, 6(2), 1-17. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.3908>
- Cano, J. (2017). Bases antropológico-filosóficas de las aportaciones del constructivismo epistemológico a la didáctica. *Logos, Anales del Seminario de Metafísica*, 50, 39-52. <https://doi.org/10.5209/ASEM.56826>
- Casas, C. (2016). Educación socioemocional con adolescentes a través del uso de metodologías activas en el ámbito de las ciencias sociales. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 233-247). Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/download/libro/655308.pdf>
- Chierichetti, M. y Backer, P. (2021). Exploring Faculty Perspectives during Emergency Remote Teaching in Engineering at a Large Public University. *Education Sciences*, 11, 419. <https://doi.org/10.3390/educsci11080419>
- Colunga, S. y García, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica.

- Humanidades Médicas* 2016, 16(2), 317-335. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v16n2/hmc10216.pdf>
- Crisol, E. y Caurcel, M. J. (2020). Percepciones de los estudiantes de la especialidad de lengua extranjera - inglés sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *ONOMÁZEIN: Revista de Lingüística, Filología y Traducción, número especial VI*, 167-188. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne6.09>
- De la Peña, R. y Pollán, R. (2019). ¿Cómo encajar las piezas del puzzle? El cambio pedagógico hacia las metodologías activas. *Padres y Maestros*, 378, 39-45. <https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.006>
- Defaz, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje. *ROCA*, 16, 463-472. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7414344>
- Díaz, D. (2021). Del constructivismo social a la virtualidad: una experiencia multicultural internacional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Nueva Época (México)*, LI(Esp), 313-324. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.454>
- Escudero, J. M., Campillo, M. y Sáez, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: Revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 165-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>
- Extremera, N., Mérida-López, S., Rey, L. y Peláez-Fernández, M. A. (2020). Programa “creciendo” (Creando competencias de inteligencia emocional en nuevos docentes): evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Know and Share Psychology*, 1(4), 201-210. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4340>
- Fernández, R., Guerrero, E., Cebrián, S. y Ros, C. (2020). Innovación educativa universitaria y metodologías activas para el aprendizaje de las competencias específicas del grado. *EDETANIA*, 58, 183-200. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.723
- Gálvez, M. D., Sánchez, M. D. y Cárceles, A. M. (2021). Promoción del talento en el IES Saavedra Fajardo. Metodologías activas.



- Trabajo por retos. “Concurso un reto trimestral”. *REIF*, 4, 90-107. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/107431/1/reif4_6.pdf
- García, E. y Sáenz, M. (2021). Acciones digitales intergeneracionales en el marco de las metodologías activas en los grados de educación. En M. A. Valdemoros y R. A. Alonso (coords.), *Experiencias intergeneracionales digitalizadas: acciones innovadoras de aprendizaje servicio* (pp. 31-41). Universidad de la Rioja, Servicio de Publicaciones. https://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_libro?codigo=845660
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M., González, I. y Coronel, J. (2020). Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 415-433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- González, F., Bisquert M., Haba-Osca, J. y Osca-lluch, J. (2020). Formación del profesorado de Secundaria en España: Un estudio a través de los Másteres Oficiales en Educación Secundaria en universidades públicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 205-224. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.78055>
- Guàrdia, L. y Sangrà, A. (2005). Diseño instruccional y objetos de aprendizaje; hacia un modelo para el diseño de actividades de evaluación del aprendizaje online. *Revista de Educación a Distancia (RED), Monográfico IV: diseño, evaluación y descripción de contenidos educativos reutilizables*, 1-14. <https://revistas.um.es/red/article/view/24531>
- Hue, C. (2016). Inteligencia emocional y bienestar. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 32-44). Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/655308.pdf>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Inda-Caro, M., Fernández-García, C. M., Maulana, R. y Vi-luella-Hernández, M. P. (2021). Efecto de las variables

- contextuales, personales y curriculares en la implicación del estudiante. *Revista de Educación*, 391, 181-198. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-474>
- Medina-Díaz, M. y Verdejo-Carrión, A. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad: Revista de Educación*, 15(2), 270-283. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>
- Muntaner, J. J., Pinya, C. y Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: un estudio de casos. *Profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Muñoz, M. L. (2016). Inteligencia emocional percibida y su relación con la satisfacción y el bienestar subjetivo del profesorado. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 660-675). Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/655308.pdf>
- Nóbile, C., Gauna, C., Aude, M. y Pérez, J. (2021). Metodologías activas y gestión del conocimiento para promover la creatividad y la innovación en el aula. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 61-74. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9887>
- Orejudo, S. y Planas, J. (2016). Introducción. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 9-18). Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/655308.pdf>
- Orón, J. V. (2016). La educación emocional del adolescente entendida como integración de acuerdo con la maduración neuropsicológica. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 124-139). Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/655308.pdf>
- Palomera, R., Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una



- década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690-705). Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/655308.pdf>
- Pérez-Escoda, N., Berlanga, V. y Alegre, A. (2018). Desarrollo de competencias socioemocionales en evaluación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón*, 71(1), 2019, 97-113. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S. y Corell, A. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de Educación*, 391, 149-170. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-476>
- Repetto, E. y Pena, N. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084006.pdf>
- Rocael, A. (2021). Constructivismo y prácticas educativas: coherencia conceptual y de aplicación. *Revista Docencia Universitaria*, 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v2i1.19>
- Rodríguez-Gallego, M. R. y Ordóñez-Sierra, R. (2021). Metodologías activas desarrolladas en la supervisión de las prácticas externas del grado en pedagogía. *Revista D'innovació Docente Universitària*, 13, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2021.13.1>
- Roy, M. y Boboc, M. (2016). Professional development needs of online teachers. *Journal of Online Learning Research*, 2(3), 283-302. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148428.pdf>
- Ruvalcaba-Romero, N., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 77-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136012>
- Sangrá, A., Raffhagelli, J. E., González, M. y Muñoz, P. C. (2021). Desarrollo profesional de maestros de primaria desde la óptica

- de las ecologías del aprendizaje: nuevas formas de actualizarse en tiempos inciertos. *Publicaciones*, 51(3), 21-45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.20790>
- Sarcedo-Gorgoso, M. C., Santos-González, M. C. y Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación del profesorado de educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 401-421. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8260>
- Vargas, C. y Jiménez, S. I. (2013). Constructivismo en los procesos de educación en línea. *Revista Ensayos Pedagógicos*, VIII(2), 157-167. <https://doi.org/10.15359/rep.8-2.8>
- Vargas, K. y Acuña, J. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. *Revista Innova Educación*, 2(4), 555-575. <https://doi.org/10.35622/jrie.2020.04.004>
- Waheed, A. y Kaleem, K. (2021). Psychological Effects of Quarantine During Covid-19: Students Attitude Towards Their Academics. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 20(3), 94-103. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2021.03.09>