

# La Competencia emocional



**Gabriel Medrano Callejas.**

**Ricardo Medrano Callejas.**

**Fernando Arreaza Beberide.**

## 1. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

**TÍTULO. COMPETENCIA EMOCIONAL.**

**AUTORÍA.**

**GABRIEL MEDRANO CALLEJAS.**

**RICARDO MEDRANO CALLEJAS.**

**FERNANDO ARREAZA BEBERIDE.**

**PORTADA.**

**JOSÉ LUÍS PORTERO (IMAGEN).**

# Prologo.

**LA ESCUELA SACA SUSPENSO EN EMOCIONES.**

**ESPAÑA SE RESISTE A IMPLANTAR TÉCNICAS PARA EDUCAR LOS SENTIMIENTOS, SALVO ALGUNOS CENTROS PIONEROS - A CORRIENTE DIVIDE AL PROFESORADO . EL PAÍS.COM VIERNES, 5/9/2008,**

“*La Escuela suspende en emociones*”. Este titular del periódico “El País” añade a la Escuela la responsabilidad de un nuevo fracaso pues viene a sumar las emociones y los sentimientos a una larga lista de agravios asociados a los conocimientos.

La incorporación de las Competencias básicas al currículo en la LOE reabre el debate, más allá de las intención, del papel de las emociones y los sentimiento en la enseñanza.

La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha toma la decisión de incorporar como “novena competencia básica” para poner el énfasis en el valor de las emociones y los sentimientos como contenido explícito del currículo y como “seña de identidad” del Proyecto educativo.

El trabajo que aquí se presenta formaba parte de los materiales de apoyo al currículo de Castilla-La Mancha previstos por la Consejería de Educación y Ciencia para el asesoramiento al profesorado. Razones de tiempo y dedicación no hicieron posible su publicación. En él se intenta responder a las preguntas que se formula el profesorado, ¿es la Competencia Emocional una materia añadida? , ¿a quién corresponde impartirla?, ¿cuándo se imparte?, etc.

El documento está organizado en cuatro partes. En la primera, *Ser competente mucho más que un concepto*, se profundiza en el significado de las Competencia Emocional; en la segunda, “*Las Competencias básicas en el currículo de Castilla-La Mancha*”, en el papel de las Competencias básicas en los distintos niveles del desarrollo del currículo; en la tercera, en la programación de la Competencia Emocional como contenido del currículo y su desarrollo en la Programación didáctica, en las Unidades de Trabajo y en las Unidades de Evaluación. Por último, en la cuarta, se incluye una amplia bibliografía.

En documentos independientes se incluyen ejemplificaciones de Unidades de Trabajo de acuerdo con los criterios establecidos.

Los autores

### 3. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

# Índice.

---

<u>1</u>	<u>Parte: Ser competente, mucho más que un concepto.....</u>	<u>6</u>
1.1	Los significados. ....	6
1.2	La competencia emocional del profesorado. ....	12
<u>2</u>	<u>Parte: Las Competencias Básicas en el currículo de Castilla-La Mancha.....</u>	<u>18</u>
2.1	Las Competencias Básicas se integran en el currículo.....	18
2.2	Los niveles de desarrollo del currículo en el centro docente. ....	23
<u>3</u>	<u>Parte: Desarrollo de la Competencia Emocional en los distintos niveles del currículo.....</u>	<u>43</u>
3.1	La Competencia Emocional como competencia clave o básica. ....	43
3.2	Bases o criterios para incorporar la Competencia Emocional al currículo.....	44
3.3	La Competencia Emocional y el Proyecto educativo. ....	49
3.4	El currículo de la Competencia Emocional. ....	49
3.5	El desarrollo de la Competencia Emocional en las distintas etapas educativas.....	55
<u>4</u>	<u>Parte. Bibliografía.....</u>	<u>81</u>

# Primera parte. “Ser competente, mucho más que un concepto”

---

**“UN ALUMNO QUE LLENASE SU CABEZA DE CONOCIMIENTOS PERO QUE ODIASE LA SABIDURÍA, UN INDIVIDUO CON UN GRAN ALMACÉN DE DATOS EN LA CABEZA PERO QUE FUESE INCAPAZ DE COMUNICARSE, DE SENTIR... NO ESTARÍA AUTÉNTICAMENTE FORMADO”.**

SANTOS GUERRA, M.A (1991): *CADENAS Y SUEÑOS. EL CONTEXTO ORGANIZATIVO DE LA INNOVACIÓN*. UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.

## 6. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

### 1 Parte: Ser competente, mucho más que un concepto.

“Compartimos con Paolo Freire, la necesidad de “una pedagogía que quiera desarrollar una comprensión crítica del valor de los sentimientos, emociones y deseos como parte del proceso de aprendizaje” Henry A. Giroux (2001)<sup>1</sup>.

#### 1.1 Los significados.

Son muchos los pensadores que, a lo largo de la historia, desde distintos ámbitos han destacado el papel de las emociones y los sentimientos en el desarrollo personal y social.

Hoy, cuando el papel de la familia se diluye, la necesidad de la educación emocional cobra una especial dimensión. **Vallés (2000, p. 49)** afirma que los niños actuales son intelectualmente más precoces pero emocionalmente más inmaduros e identifica como origen de esta situación, las profundas transformaciones sociales.

Las separaciones matrimoniales, la pobreza, la marginalidad, los problemas económicos, la influencia de los medios de comunicación, la falta de tiempo de los padres o el desprestigio de la institución escolar provocan una escasa comunicación afectiva y, como consecuencia, la pobreza emocional.

El “Informe Delors” enfatiza la necesidad de entrelazar en los contextos educativos, el conocimiento y los afectos, lo académico y lo personal, cuando enuncia los cuatro pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

La bibliografía que fundamenta la necesidad de la educación emocional es abundante. La concepción integral de la persona (**Educación Integral**), las investigaciones sobre el soporte fisiológico de las emociones (**Psicología Cognitiva**), las nuevas formas de interpretar la inteligencia humana (**Gardner, 1995; Sternberg, 1997**) y la influencia de la inteligencia emocional en el comportamiento (**Salovey y Mayer 1990; Goleman 1995**), ofrecen a los currículos en las instituciones educativas argumentos suficientes para incorporar a sus contenidos, la Competencia Emocional.

¿A qué espera la “Escuela”? Del análisis de los enfoques teóricos se pueden extraer respuestas a ese interrogante.

##### 1.1.1 Educar a personas felices.

“[...] lo que está de moda ahora no son las emociones, que siempre han existido, ni su importancia en la elaboración del

<sup>1</sup> Enseñar política con Homi Bhabha. Cultura, política y práctica educativa. Graó, pp 99.

## 7. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

comportamiento, que siempre ha sido reconocida, sino un cambio en la forma de interpretarlas". Zaccagnini (2006)..

La marginación curricular de las emociones y los sentimientos tiene antecedentes sólidos.

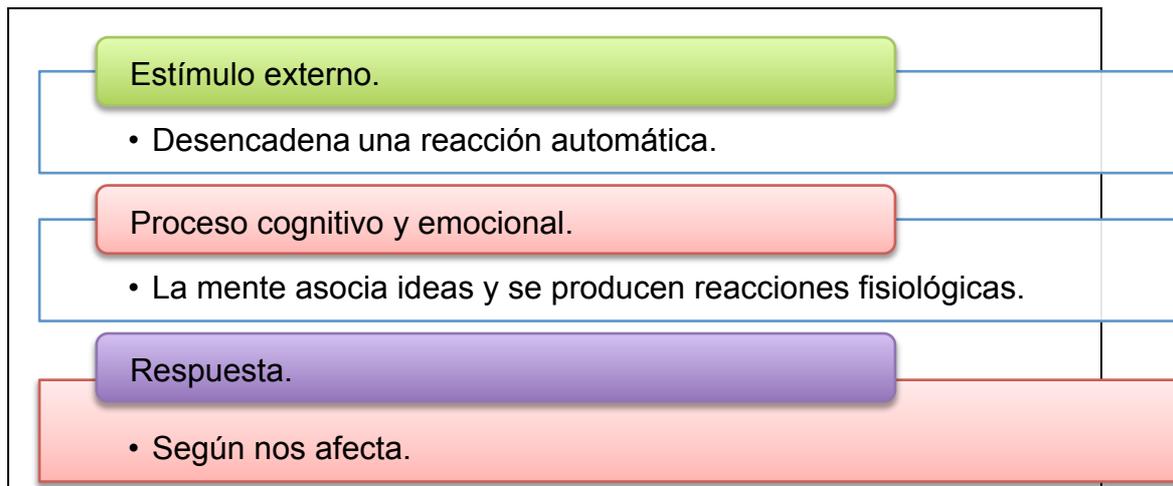
Tradicionalmente, la cultura occidental ha mostrado una singular desconfianza al considerarlos como verdaderos desestabilizadores de la personalidad. En el recorrido histórico que realizan **Güell y Muñoz (2000)** se recogen los hitos de esta versión negativa. Para los griegos, era el estómago el lugar donde se concentraba la rabia, la gula o el odio y en la Edad Media, era el bajo vientre el lugar indicado junto a la mezquindad y el pecado. La cultura popular, siguiendo a Pascal, en contraposición a las ideas, pensamientos o conocimientos localizados en la cabeza, siempre los situó en el corazón.

Hay que esperar a finales del siglo XX y principios del XXI para poder vincular las emociones y los sentimientos a los procesos intelectuales, cuando autores como **Seligman (2005)** y **Csikszentmihalyi (1998)** investigan sobre la promoción del bienestar, la búsqueda de la felicidad y la mejora de la calidad de vida. El cambio no está, tanto, en el interés por las emociones como en la visión positiva de las mismas.

Los esfuerzos se dirigen a intentar diferenciarlas y definir las. **Quirós y Cabestrero, (2008, p. 138)** citan el esfuerzo de revisión realizado, cien definiciones, por Kleinginna y Kleinginna y sus conclusiones: "las **emociones** como un conjunto complejo de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediados por sistemas neuronales y hormonales que activan ajustes fisiológicos, generan procesos cognitivos, originan experiencias afectivas y provocan una conducta". Para **LeDoux, (1999, p. 300)** los sentimientos son las acciones emocionales voluntarias y **Damasio, (1996)** concluye que la interacción entre ambos es muy estrecha.

La mayoría de las emociones se generan de forma inconsciente y se definen mediante un complejo sistema de respuestas: fisiológica (sentir), cognitiva (pensar) y motora (actuar). Una forma esquemática de presentar un proceso emocional puede ser:

## 8. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.



**Fernández-Abascal** (1997, p. 38 y ss.) describe este proceso:

- La reacción fisiológica involuntaria, activa el sistema nervioso autónomo, libera el flujo sanguíneo ocasiona cambios en la actividad cardiovascular, la respiración, la tensión muscular, etc. Son respuestas que el sujeto no puede controlar. La risa, por ejemplo, produce cambios respiratorios, aceleración de la respuesta cardíaca, dilatación de la pupila, liberación de endorfinas,..., la tristeza disminuye la energía y el entusiasmo por las actividades vitales y ralentiza el metabolismo corporal.
- El proceso cognitivo con la creación de estados emocionales a partir de la valoración de nuestras vivencias.
- El proceso motor con la respuesta expresiva con su manifestación no verbal y verbal (expresión facial, la postura, los gestos, el tono de voz, etc.) dirigida a modificar las condiciones desencadenantes de la emoción.

La intensidad de las emociones dependerá de la evaluación subjetiva que hacemos de la situación y de cómo la información recibida va a afectar a nuestro bienestar (utilizando el dicho de los navegantes “no podemos cambiar en viento, pero podemos ajustar la vela”).

Distintos autores destacan las aportaciones que, al mundo educativo, realiza un enfoque positivo de las emociones.

**Bisquerra** (2002) recopila las múltiples investigaciones que destacan las conexiones neuronales existentes entre la corteza cerebral (funciones cognitivas superiores) y el sistema límbico (emocional) para poner el énfasis en la necesidad de **una educación capaz de estimular tanto el crecimiento cognitivo y como el emocional**. **Seligman** (2005) considera imprescindible que en las aulas se generen climas de seguridad para facilitar el desarrollo y bienestar (felicidad) de los alumnos. En los procesos cognitivo y motor el dominio del lenguaje es fundamental. **Marina** (1996) reflexiona sobre su papel en la toma de conciencia, “no sé

## 9. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

qué me pasa”, en el conocimiento de las de los demás y en la expresión de las emociones y plantea la necesidad de construir un vocabulario emocional específico como uno de los objetivos de la educación emocional. Y **Darder** (2001, pp. 5-6) plantea la dirección de esta educación:

### Las emociones son educables mediante:

Una acción continuada y sistemática.  
Integradora de las distintas dimensiones (cognitiva, afectiva, social...)

Con la implicación de la persona pues se trata de actuar sobre uno mismo.  
Y la participación de "todos": escuela y familia.

### 1.1.2 Educar personas inteligentes.

**“Concentrarse de forma exclusiva en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la educación formal puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias”. Gardner y Walters (1995).**

Desde las teorías de la inteligencia surgen nuevas aportaciones cuando el concepto de “inteligencia” que la ciencia y la sociedad tiene evoluciona, se amplía y enriquece.

Las concepciones unitarias y genéticas de la inteligencia ceden frente a modelos que más complejos y enriquecedores. **Gardner (1993)** sostiene que poseemos “inteligencias múltiples” y destaca, al menos, siete tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, quinestésico-corporal, musical, interpersonal e intrapersonal.

Dos de estas inteligencias ponen el énfasis en lo emocional: la “inteligencia interpersonal”, definida como “la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas” y la “inteligencia intrapersonal”, “la capacidad de acceder a la propia vida emocional, de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta”.

El modelo de Gardner es claramente compatible con la concepción globalizadora, capacidad de adaptación”, de **Sternberg** (1997).

La persona inteligente actúa desde el conocimiento de la realidad y sus leyes, lo cognitivo, y evalúa las distintas situaciones, lo afectivo. “Saber,

## 10. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

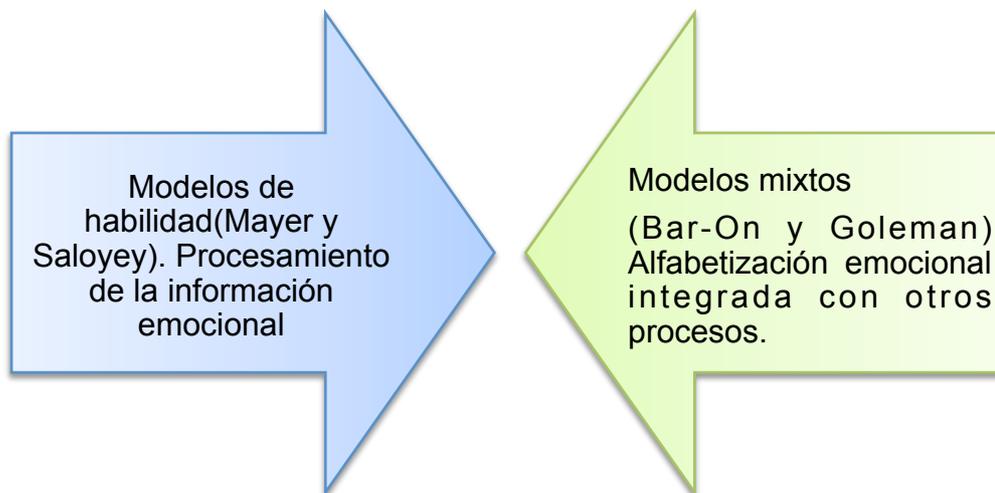
saber hacer y querer hacer”, son acciones que definen la “Competencia” de las personas.

### 1.1.3 Educar a las personas para que actúen de forma inteligente.

**3. Cuando el listo es tonto: “[...] Quienes no pueden controlar su vida emocional, se debaten en continuas luchas internas que socavan su capacidad de trabajo y le impiden pensar con claridad”. Goleman (1996).**

Son **Salovey y Mayer** (1993, p 433), los que definen la “Inteligencia Emocional” como *...un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno*, aunque es **Goleman (1995)** quien tiene el mérito de despertar del gran público.

El boom da lugar a numerosos estudios en distintos campos. **Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008)** recopilan estas investigaciones y **Extremera y Fernández-Berrocal (2001)** y **Vallés (2007, pp. 110 y ss.)** los modelos presentados desde un enfoque educativo.



La mayoría de los enfoques más recientes para desarrollar la educación emocional apuestan por los planteamientos integrados de “alfabetización emocional” introducidos por **Goleman**.

Desde este enfoque mixto, se promueven un conjunto de habilidades: manejar bien un conflicto, gestionar el estrés, tener una adecuada autoestima y autocontrol, mostrarse asertivo y vivir socialmente adaptado. La educación, **Extremera y Fernández-Berrocal (2001)**, está centrada en la práctica y orientada a desarrollar la competencia de las personas para procesar la información emocional de forma eficaz, identificar, conocer y manejar las emociones convenientemente.

## 11. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

Para **Vallés (2007, p. 99)**, se trata de “educar la afectividad, entendida como el conjunto de sentimientos y emociones que determinan el comportamiento de los alumnos y que son el resultado de las percepciones y valoraciones que hacen de las situaciones diarias, tanto escolares, como familiares y sociales, y que no siempre se efectúa con objetividad y adecuación”.

### 1.1.4 Educar a personas competentes en todas las dimensiones de la personalidad.

#### **Artículo 2. Fines.**

**1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:**

**a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.**

**LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.**

Todas las leyes educativas aspiran a promover el desarrollo integral de la persona y hacen de su logro, un pilar básico del sistema educativo. La incorporación de las emociones y los sentimientos es uno de los fines de la educación.

**Recuperamos, con matices, el interrogante de la introducción, ¿a qué espera la “Escuela” para cumplir los fines establecidos por las Leyes educativas?**

Los sentimientos y las emociones, si excluimos la Educación infantil, quedan fuera de la programación didáctica, por definición intencionada y sistemática, del profesorado, aunque formen parte de las actividades diarias del “currículo oculto” o, cuando se salen del cauce establecido, se trabajen en el campo de las patologías.

La citada visión “negativa” de las emociones y los sentimientos junto, o como consecuencia, a un modelo educativo centrado el conocimiento de conceptos, el recuerdo de hechos y la aplicación de modelos teóricos nos puede servir de excusa para justificar su ausencia.

El resultado lo citan con acierto **Iriarte y otros (2006, p. 179)** cuando manifiestan “una profunda preocupación acerca de la manoseada expresión “educación integral” que es, la mayor parte de las veces, entendida y abordada de manera superficial, lo que la deja como referente de valor, como principio programático y expresión feliz, pero sin respaldo en la realidad educativa”.

Cuesta aceptar que los conocimientos académicos se aprenden mejor cuando el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc. Es decir, es competente emocionalmente.

La educación de las emociones y los sentimientos no está al margen de la Ley y, desde un enfoque integral, no se pueden obviar contenidos relacionados con la formación de la identidad personal, las relaciones con

## 12. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

los otros y la adaptación a los distintos contextos en los que se desenvuelven.

El currículo debe ayudar a dar respuestas sobre el por qué y para qué se hacen las cosas, tener confianza en nosotros mismos, reconocer los sentimientos ajenos, relacionarse satisfactoriamente con los demás, tomar decisiones responsables y, en definitiva, a ser personas felices.

### 1.2 La competencia emocional del profesorado.

**“Pocos profesionales tienen la posibilidad de ser escuchados, de ser modelos y referencia –positiva, indiferente, negativa- durante cinco días a la semana, durante nueve meses al año [...] para niños y adolescentes que se están haciendo y formando” (Bazarra, Casanova y García Ugarte, 2004).**

Con la educación de la Competencia Emocional cobran mayor protagonismo, si cabe, el profesorado. Para **Fernández-Berrocal y Extremera (2004)** el papel de los docentes es clave por dos razones:

- Los alumnos tienen la oportunidad de observar un modelo de aprendizaje socio-emocional organizado.
- Los profesores, a su vez, aprenden a afrontar con eficacia los contratiempos cotidianos y el estrés laboral.

#### 1.2.1 La vida emocional del profesorado<sup>2</sup>.

**“Los pesimistas pueden ser buenos domadores pero no buenos maestros [...] La profesión de maestro-en el más amplio sentido del noble término, en el más humilde también- es la tarea más sujeta a quiebras psicológicas, a depresiones, a desalentada fatiga acompañada por la sensación de sufrir abandono en una sociedad exigente pero desorientada”. Fernando Sabater (1997). El valor de educar.**

Numerosos estudios justifican la influencia que tiene para la educación del alumnado, el autoconcepto, las expectativas y, en general, la “inteligencia emocional” del profesorado.

**Santos (2006)** se plantea una serie de interrogantes sobre la evolución de las emociones y sentimientos del profesorado con la experiencia: ¿Cómo nos va haciendo la experiencia? ¿Más sensibles, más solidarios, más optimistas, más sabios? O, por el contrario, ¿nos vamos haciendo con el paso de los años, más escépticos, más cínicos, más autoritarios, más amargos? ¿Qué hay en el contexto que nos lleva hacia un lugar o hacia otro? ¿Cómo vivimos nosotros la práctica para que la experiencia que, automáticamente, sólo nos da años, nos dé también sabiduría y amor?

---

<sup>2</sup> Este apartado ha sido elaborado con la colaboración del José Ramiro Viso

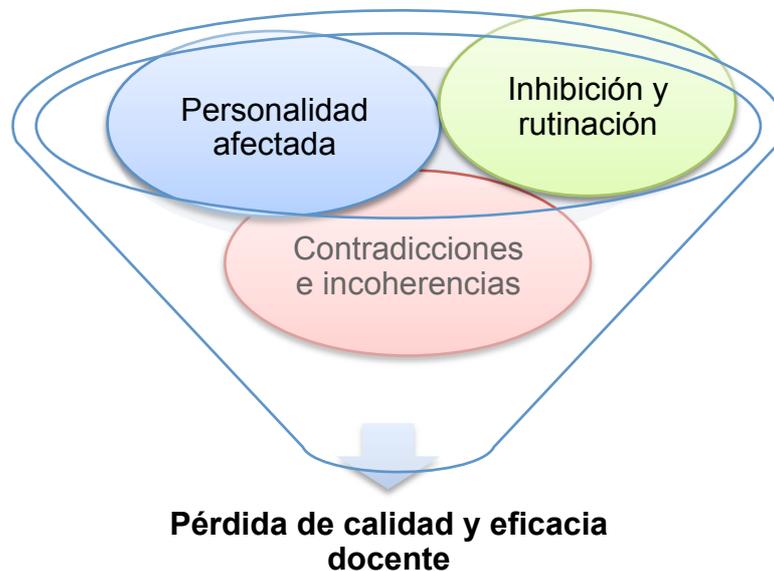
### 13. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

Los trabajos de **Esteve** (1984, 1987, 1994, 1996), en el contexto de la LOGSE, sobre el “malestar docente” cobran especial relevancia en el momento presente cuando se abordan los contenidos sobre “salud laboral”. Para este autor(1987), el “mal docente” tenía un doble origen y unos efectos negativos personales y profesionales que se recogen en la tabla adjunta:

Factores de primer orden	Factores de segundo orden o contextuales.
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Las condiciones de trabajo y la falta de recursos.</li><li>▪ La conflictividad en las aulas y centros.</li><li>▪ La acumulación de exigencias y responsabilidades.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>La modificación del rol social.</b></li><li>▪ <b>Perdida de apoyo y la contestación social a sus actuaciones.</b></li><li>▪ <b>El cambio en los objetivos normativos.</b></li><li>▪ <b>El contraste entre el avance del saber y la formación recibida.</b></li><li>▪ <b>La pérdida de imagen.</b></li></ul>
<b>Consecuencias</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Sentimientos de desconcierto e insatisfacción al enfrentar la realidad con las expectativas.</b></li><li>▪ <b>Desarrollo de esquemas de inhibición y rutinización.</b></li><li>▪ <b>Deseo más o menos explícito de abandono de la docencia o cambios de centro.</b></li><li>▪ <b>Absentismo laboral.</b></li><li>▪ <b>Agotamiento o cansancio físico permanente.</b></li><li>▪ <b>Esquemas de ansiedad hiperactiva o de culpabilización y depreciación del yo.</b></li><li>▪ <b>Estrés. Neurosis reactivas. Depresiones.</b></li></ul>	

Se dan tres tipos de comportamientos que derivan en una pérdida de calidad y eficacia docente:

## 14. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.



El agotamiento docente, la frustración y desmotivación del profesorado, es decir, el **síndrome de estar quemado o burnout** tiene costes personales, depresión, y profesionales en la vida de los centros docentes, absentismo por baja laboral, y en las aulas, problemas de convivencia, tal y como recogen **Durán, Extremera y Rey**, (2001).

Para muchos autores (**Costa, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Sureda y Colom, 2002;** entre otros) la educación de la Competencia Emocional es una herramienta clave para, por una parte, prevenir los riesgos el malestar docente y, por otra, mejorar la respuesta educativa. Una gran parte del profesorado ha asumido de forma consciente este reto en la práctica educativa.

### 1.2.2 Las habilidades “propias”.

**¿Qué implica ser emocionalmente competente como profesor?**

**Rudduck, Chaplan y Wallace** (1996) enumeran una serie de rasgos que los alumnos atribuyen al “buen docente”:

## 15. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

Respetan a los alumnos como personas.

Dan seguridad.

Son justos con todos los alumnos.

Facilitan la autonomía.

Promueven retos para aprender.

Prestan apoyo social.

Las familias, en particular, y la sociedad, en general, esperan mucho de los profesores, desean que sean competentes en un gran número de aspectos, desde el rigor científico a la riqueza metodológica, desde la formación técnica al dominio de un amplio espectro de valores humanos, pero sobre todo desean que tratemos con “cariño, firmeza y paciencia” a los hijos que nos han confiado.

Aspiran a que los profesores de sus hijos manejen una serie de habilidades y las traduzcan en comportamientos de apoyo. Entre otras:

- Pensar en positivo, mirar hacia el futuro más que hacia el pasado e ir en contra la cultura del desánimo y la crítica.
- Aprender del error y del fracaso.
- Creer que siempre se puede mejorar y admitir que la mejora se puede producir en cualquier momento.
- Ser utópicos y creer que los sueños se pueden transformar en realidades.
- Saber que la forma de interpretar y sentir la realidad la modifica.
- Aceptar que las mejoras tienen que empezar por uno mismo.
- Conocerse bien y aceptarlo, sin falsos complejos ni desaforadas críticas, para regular las emociones que les provocan sus alumnos.
- Transformar los problemas en desafíos, saber lo que hacen y por qué lo hacen.
- Comunicar con eficacia, escuchando, respetando y comprendiendo.
- Admitir que los otros tienen siempre buenas razones para comportarse como lo hacen.

## 16. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

- Transmitir alegría, felicidad, entusiasmo...

En este listado se incluyen “habilidades personales y sociales” que no son innatas y que requieren una formación. No basta con ser competente emocionalmente para educar las emociones ni se trata de “entrenar de manera específica y puntual” aquellas técnicas más útiles para prevenir los problemas más llamativos.

Los profesores debemos ser conscientes de que nuestra “Competencia Emocional” repercute el clima del aula, en la motivación y el interés de los alumnos hacia el trabajo. Y para desarrollar las capacidades emociones y sociales de nuestros alumnos es imprescindible evitar el doble mensaje: "haz lo que digo, pero no lo que hago".

La dimensión emocional es clave en las interacciones personales y, desde ese criterio, la práctica docente se desarrolla en contextos interactivos y las emociones que se transmiten implícitamente tienen un papel fundamental, como modelos, en el desarrollo emocional del alumnado y del propio docente y en su eficacia profesional (**Abarca y otros**, 2002).

La intención es mucho más ambiciosa, “desarrollar la dimensión emocional del alumnado y, de forma paralela, construir la propia”. Corresponde a las instituciones de formación inicial y permanente, la responsabilidad de facilitar el acceso a la cualificación profesional mediante el uso de “enfoques descriptivos”, no normativos o idílicos, que ayuden a entender y responder a los problemas. Es igualmente necesario que en la selección del profesorado se utilicen criterios de personalidad y no, exclusivamente, de dominio académico.

## Segunda parte. “Las Competencias básicas en el currículo de Castilla-La Mancha.”

---

**“DECIDIR SIN SENTIR NADA ES QUIZÁ EL SUEÑO DE UN VERDUGO, PERO LA MAYORÍA DE LOS MORTALES ES UNA SITUACIÓN INDESEABLE. EMOCIÓN Y SENTIMIENTO VAN LIGADOS A LA ESPECIE HUMANA Y NOS AYUDAN CADA DÍA A DECIDIR QUÉ QUEREMOS HACER CON NOSOTROS MISMOS”.**

**EDUARDO PUNSET (2006). EL ALMA ESTÁ EN EL CEREBRO.**

### 2 Parte: Las Competencias Básicas en el currículo de Castilla-La Mancha.

#### 2.1 Las Competencias Básicas se integran en el currículo.

**1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley. Artículo 6. Currículo. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.**

Con la incorporación de las Competencias básicas a los currículos que se derivan de la LOE, el Estado español asume las iniciativas de la Unión Europea de adaptar los sistemas de educación y formación a las demandas de la sociedad del conocimiento y a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del trabajo para cumplir con los objetivos estratégicos del Consejo Europeo de Lisboa (marzo 2000).

Es en el Consejo Europeo de Barcelona (febrero 2002) donde se adopta un programa más detallado de trabajo que incluye: *alfabetización y alfabetización numérica (destrezas elementales) competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología, TIC y uso de tecnología, aprender a aprender, habilidades sociales, espíritu emprendedor y cultura general.*

El fundamento educativo de esta prioridad se encuentra en los informes la encargados por la UNESCO a un grupo de expertos coordinados, primero, por **Faure** ("Aprender a ser. La educación del futuro", 1972) y, después, por **Delors** ("La educación encierra un tesoro", 1996).

La definición de la Competencias básicas se convierte en la primera preocupación de organismos y autores.

**"La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada".**

DeSeCo, Definición y Selección de Competencias, proyecto de la OCDE.

**"El término 'competencia' se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber".**

Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida un marco de referencia europeo". Comisión Europea, Noviembre 2004.

**"Aplicación de los conocimientos adquiridos a las tareas y retos cotidianos a entornos extraescolares, la valoración de las distintas opciones y la toma de decisiones".**

PISA 2006.

**"Movilización de conocimientos".**

## 19. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

Perrenoud, 1998.

“Ser competente supone ser capaz de movilizar conocimientos para responder a problemas reales o, dicho de otro modo, poseer conocimiento funcional, no inerte, utilizable y reutilizable. Demostrar competencia en algún ámbito de la vida conlleva resolver problemas de cierta complejidad encadenando estrategias de manera coordinada”.

Monereo y Pozo, 2007.

“Ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas”.

Coll 2007.

“Aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrenta a lo largo de la vida”.

Zabala y Arnau. 2007.

Todas las definiciones recogidas ponen el **énfasis en la movilización de conocimientos** de distinta naturaleza, en el carácter aplicado y en la necesidad de interpretar de forma integrada los distintos tipos de contenidos.

El “**saber**”, conocimiento, el “**hacer**”, procedimiento, y el “**querer**”, interés y motivación, se entrelazan de forma dinámica para dar una “respuesta competente”.

Los términos “**capacidad**”, posibilidad, y “**competencia**”, dominio, se convierten en complementarios.

Todas las personas tenemos “capacidad” para abordar cualquier situación, aunque no siempre somos competentes para resolverla. ¿Qué sucede entonces? Unas veces sabemos de qué se trata pero no sabemos hacerlo; otras respondemos mecánicamente sin conocer por qué lo hacemos; y bastantes más, no contamos con la motivación suficiente y no estamos dispuestos a realizar el esfuerzo necesario. No basta, por tanto, con ser capaces. **La competencia, por tanto, es el desempeño de capacidad, (González Maura, 2006)**. El alumno competente demuestra su capacidad cuando “aplica” los aprendizajes realizados en cualquier ámbito de su vida.

Los significados están claros y una gran parte del profesorado puede compartirlos pero, **¿cómo integrar las Competencias básicas en el currículo?**

Integrar las Competencias básicas en la Programación didáctica crea una dificultad añadida al profesorado y a las editoriales. ¿Se trata de un epígrafe nuevo que hay que añadir a los ya existentes?

Desde este planteamiento, modelado por los Decretos del Currículo, basta con sumar un nuevo apartado a los objetivos de enseñanza,

## 20. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

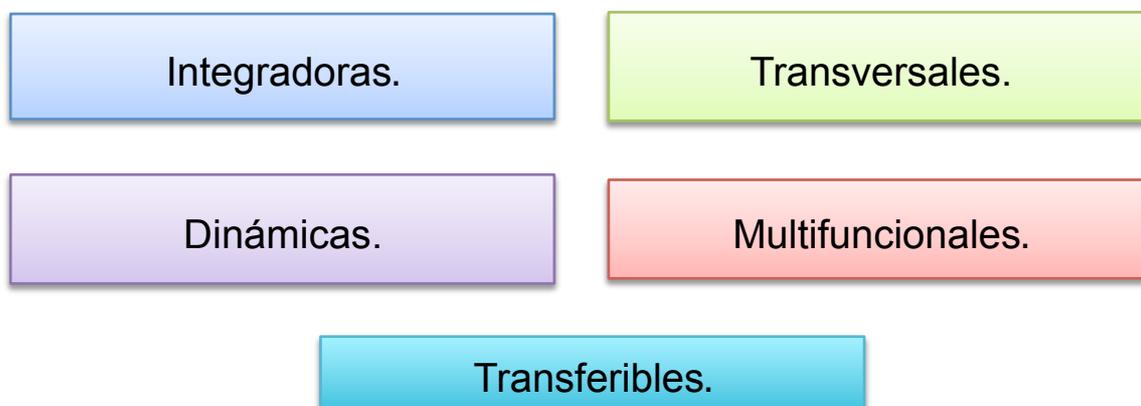
descritos en términos de capacidad; los contenidos, diferenciados por tipologías en conceptos, procedimientos y actitudes; y los criterios de evaluación, sinónimos de calificación, referidos mayoritariamente a los contenidos, y, en su caso, establecer una red de conexiones en tablas o cuadros entre los distintos elementos del currículo.

Esta “solución” resulta claramente insatisfactoria cuando se realiza una lectura profunda de las anteriores definiciones. Incorporar las Competencias básicas en la Programación didáctica no consiste tanto en añadir un nuevo apartado, cuanto en **“reinterpretar los elementos existentes”** dando mayor valor a todos aquellos que son **“básicos”**.

### ¿Existe un acuerdo universal sobre lo que se considera básico?

El diccionario de la Lengua castellana define este término con claridad, *“sobre lo que se sustenta algo, fundamental”*, pero no resulta fácil llegar a un consenso sobre lo que se entiende por “básico” y a qué elementos del currículo se les debe atribuir esta calificación.

En educación se utiliza como sinónimo de “obligatorio”, “mínimo”, “instrumental” e “importante”. De todos estos sinónimos, el más ajustado es “importante” entendido como relevante, representativo, valioso, necesario, significativo, etc. Definir lo “básico” como “importante” implica reinterpretar desde las Competencias básicas las distintas áreas y materias y exige dar prioridad a todos aquellos contenidos que se caracterizan por ser:



El carácter “integrador” nos dice que carece de sentido, cuando se habla de competencias, considerar de forma diferenciada los conocimientos, las destrezas y las actitudes.

La “transversalidad” alude, por una parte, al hecho de que las Competencias básicas trascienden los límites de las disciplinas sin, por ello, perder su valor como objetivos de enseñanza y, por otra, a la posibilidad de desarrollar de forma simultánea distintas Competencias básicas en una misma situación de enseñanza y aprendizaje.

## 21. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

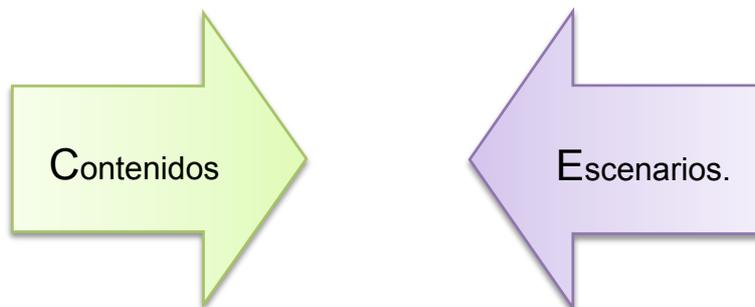
Su “dinamismo” nos invita a aceptar que ser competente es una ruta abierta que todos pueden seguir sin exclusiones y cuya meta nunca termina por alcanzarse. Este dinamismo es incompatible con una distribución lineal e intermitente de los contenidos de las materias y con una idea normativa del desarrollo personal basadas en el desarrollo madurativo de los alumnos y en modelos epistemológicos tradicionales.

El dominio de las Competencias básicas se facilita con modelos de programación en espiral pues ofrecen suficientes oportunidades de aprendizaje a medio y largo plazo. El modelo de implantar, abandonar y recuperar, no resulta adecuado para promover alumnos competentes.

La “multifuncionalidad”, alude al uso que hacen las personas competentes de sus habilidades en los distintos ámbitos de su vida y a la transferencia de esa habilidad a nuevos aprendizajes realizados en situaciones distintas a las empleadas en su enseñanza.



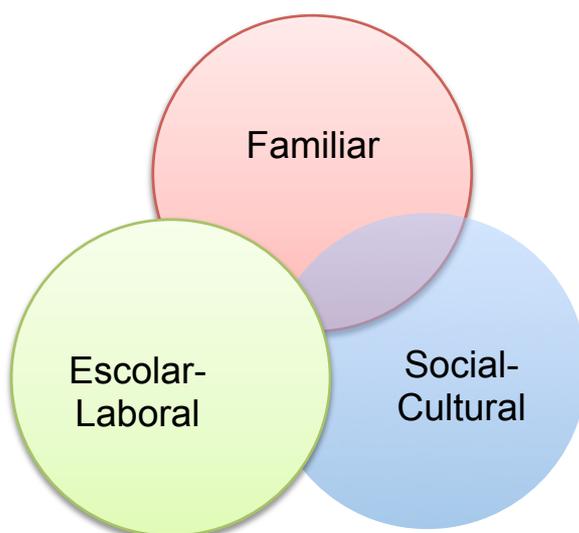
**Se puede entender mejor el significado de “básico” cuando se contrapone a “específico”.** El diccionario utiliza distintos sinónimos para definirlo: determinado, concreto, delimitado, definido, propio de algo... En este documento, el término **específico** es sinónimo de “propio de algo o de alguien” y se utiliza para identificar los conocimientos especializados propios de una determinada área o materia. Estos conocimientos vienen organizados en bloques de contenidos cuya definición, en la mayoría de los casos, responde a la tradicional división de las disciplinas académicas. **La finalidad queda clara, los alumnos deben conocer un “poco de todo”** y para conseguirlo, su enseñanza se distribuye de forma puntual o intermitente según el tiempo disponible.



## 22. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

Los conocimientos se activan cuando se utilizan para resolver problemas y buscar soluciones en contextos reales, situaciones fieles a las condiciones de la vida real, y relevantes, vinculados al quehacer vital y supervivencia (**Monereo y Pozo, 2007**).

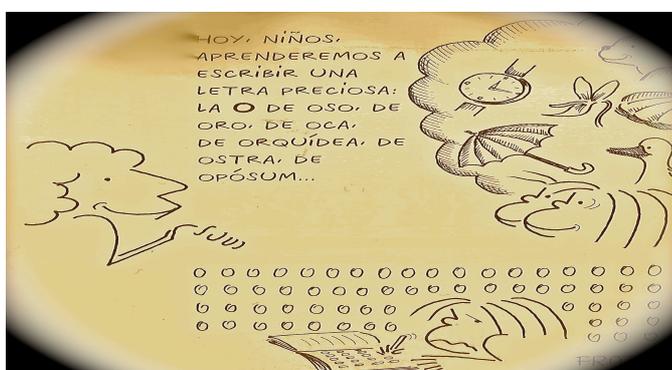
Estos contextos problemáticos los hemos definido como **Escenarios**. Como señala **Inbernon (1999)**, *“no basta con cambiar a las personas para transformar la educación y sus consecuencias, sino que hemos de cambiar las personas y sus contextos (las personas en sus contextos) educativos y sociales”*.



Desde estas premisas es imprescindible incorporar a las Programaciones didácticas, los **Escenarios** de vida (personales, sociales, culturales, escolares o laborales) para dotarlas de un mayor dinamismo y utilizar, como proponen Monereo y Pozo (2007), modos de enseñar y evaluar más auténticos, es decir, más próximos a la realidad para la que preparan.

Los propios centros docentes y sus aulas son **Escenarios** de socialización pues en ellos, los alumnos desarrollan habilidades esenciales en contacto con los adultos y con sus iguales. Es en este contexto, cuando cobran sentido, junto al currículo, otros ámbitos de actuación del centro docente

como la participación, la convivencia, las actividades extracurriculares, etc.



La viñeta de Frato y el siguiente texto, tomado de Freire (1993)<sup>3</sup>, ilustran, a nuestro juicio, la diferencia existente entre la educación específica centrada

<sup>3</sup> La pedagogía de la esperanza. Siglo XXI (2002), pp, 174-175.

## 23. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

en las disciplinas y la educación construida por y para el desarrollo de las Competencias básicas.

“Cierta día Flavio le dijo, triste y herido, que su profesora le había hecho trizas un dibujo suyo. Viviendo la libertad que el aprendía en casa y que cada día usaba más, experimentando en un clima de respeto y afecto en el cual su curiosidad no era inhibida y su creatividad tenía campo para expresarse no podía entender el gesto ofensivo para con él, y no solo para con él, de la profesora la romperle el dibujo. Era como si la profesora estuviera rompiendo una parte de él mismo...

Como cualquier padre o madre... Claudius buscó a la profesora para conversar sobre lo ocurrido. La profesora tenía al niño en gran estima. Habló de él de modo elogioso, resaltando su talento...Feliz con la visita del padre de uno de los alumnos...iba y venía palpitante, hablando de las actividades de clase...De pronto ella le muestra un colección de dibujos casi idénticos de un gato negro. Un gato único, multiplicado, que apenas sufría cambios de uno a otro en este o aquel trazo.

-¿Qué tal?- le preguntó la profesora sin esperar respuesta, y de inmediato exclamó-. Los hicieron los alumnos. Les traje un modelo de gato para que lo copiaran.

- Yo creo que hubiese sido mejor que tuviesen un gato vivo, caminando, corriendo, saltando –dijo Claudius-. Los niños reinventarían el gato de verdad. Tendrían la libertad de hacer el gato que quisieran. Tendrían la libertad de crear, inventar y de reinventar.

-¡No! ¡No!-casi gritó la profesora-Tal vez sea posible con su hijo, no estoy segura...Pero ¿y los otros?. Me acuerdo de cuando yo era niña-continuó la profesora-. Me aterrorizaban las situaciones en las que se me pedía que eligiera, que decidiera, que creara. Fue por eso mismo que hace pocos días tomé un dibujo de Flávio. El dibujo de un gato que no podía existir. Un gato multicolor. No podía aceptar su dibujo. Sería perjudicial no solo para él sino para todos los otros”.

Los efectos “no académicos” que provoca en el niño quedan claramente recogidos en ambos ejemplos y son de gran utilidad para abordar, en la tercera parte, la incorporación al currículo de la Competencia Emocional.

### 2.2 Los niveles de desarrollo del currículo en el centro docente.

(In) competencias.

¡Por fin! ¡Ya era hora! La LOE viene a salvarnos de tanta verborrea logisiana, *conocimientosprocedimientosactitudes*. Tema: las fracciones. Conocimientos: fracciones, operaciones con fracciones. Procedimientos: significado de fracción, operar con soltura

## 24. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

fracciones. Actitudes: que el alumno sienta la necesidad de los números fraccionarios. Miguel Barreras (2009)<sup>4</sup>.

Una vez establecidos por la norma los referentes, las enseñanzas mínimas y los decretos del currículo propios de cada Comunidad Autónoma, corresponde al profesorado de cada centro docente, desde la autonomía y en el marco del “**Proyecto educativo**”, definir los niveles de currículo.

Las “**Programaciones didácticas**” son instrumentos específicos de planificación, desarrollo y evaluación del currículo. Se definen por áreas, materias o ámbitos interdisciplinares según los criterios establecidos por el equipo de profesores que las elabora. Se definen temporalmente según la etapa, el ciclo o curso.

Las “**Programaciones didácticas**” se concretan en **Unidades didácticas**. Cada una de ellas, es un microcurrículo que desarrolla los procesos de enseñanza y aprendizajes en un espacio de tiempo previamente establecido.

**En función de su contenido**, como sucede con las “**Programaciones didácticas**”, las Unidades didácticas pueden ser propias de un área o materia o globalizadas e interdisciplinares. Además, en función **de la metodología** utilizada, se definen como proyectos, procedimientos de descubrimiento guiado o estudios dirigidos. Las elabora el profesor de manera individual o en el equipo y se concretan en función de la singularidad de todos y cada uno de los alumnos mediante un “**Plan de trabajo individualizado**”.

---

<sup>4</sup> ¿Y los ciruelos chinos?. Graó, p 117.

## 25. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.



En el gráfico de los círculos concéntricos se representan los tres niveles de desarrollo del currículo según su relevancia para el desarrollo de las Competencias básicas.

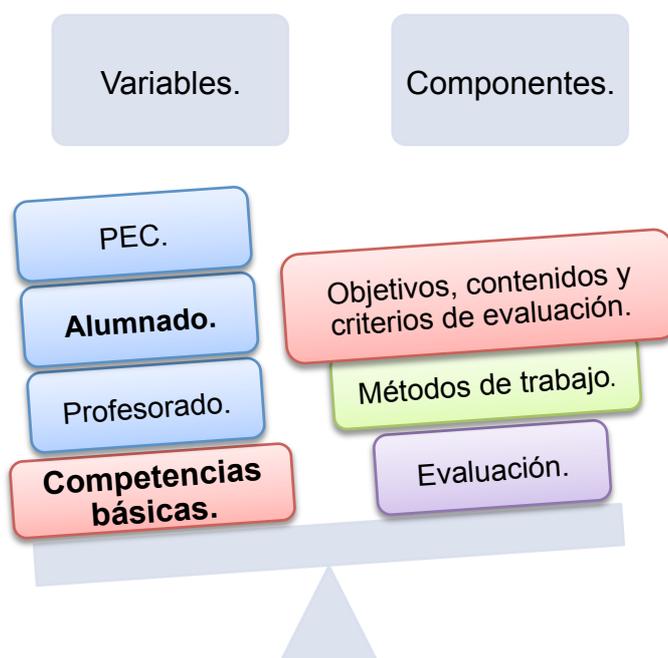
En esta segunda parte, hemos puesto el énfasis la necesidad de integrar las Competencias básicas en el currículo utilizándolas para reinventar sus componentes clásicos y, desde este planteamiento, los tres niveles están íntimamente relacionados aunque el mayor peso en su desarrollo le corresponde a las Unidades didácticas y a los Planes de trabajo individualizado. El papel de la Programación didáctica es equivalente a la formulación de hipótesis que la práctica se encarga en confirmar o desmentir.

Se trata de un camino cohesionado y coherente de ida y vuelta cuyo valor aumenta cuando se acerca a la práctica en la medida en la que enriquece y mejora la propuesta inicial.

### 2.2.1 Reescribir la “Programación didáctica” desde las Competencias Básicas.

La “**Programación didáctica**”, definida como hipótesis de trabajo, tiene la finalidad de planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje para que los alumnos alcancen el máximo nivel de desarrollo de todas las dimensiones de su personalidad.

## 26. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.



La “**Programación didáctica**” la definen sus componentes y las variables que ayudan a interpretarla y contextualizarla.

Los componentes son los objetivos que se quieren alcanzar, los contenidos que se utilizan para conseguirlo, los criterios de evaluación desde los que se juzga el logro alcanzado, los métodos pedagógicos que se van a utilizar, y los procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos y los procesos de enseñanza.

Las variables realizan el mismo papel, sirva como ejemplo, que los “factores del clima” (latitud, altitud, etc.) tienen con respecto a los “elementos del clima” (temperatura, presión atmosférica, etc.). Las “**Programaciones didácticas**” en ningún caso pueden ser ajenas a los “alumnos” a los que enseña, a la realidad en la que viven, al profesorado que educa, a las áreas o materias que enseñan y a la “idea de educación” que el centro tiene. Alumnado, profesorado, áreas o materias y “**Proyecto educativo**” son las variables que nos ayudan a definir los componentes.

De forma habitual, la “**Programación didáctica**” se define como un modelo uniforme y común para cualquier alumnado mediante un catálogo graduado de contenidos de las áreas y materias según las edades, la lógica de cada disciplina y el tiempo atribuido a cada una de ellas.

La decisión de ordenar la “**singularidad**” del alumnado según su edad cronológica, “*los nacidos del...al... forman parte de ...*”. Las **diferencias intergrupales** no cierran la amplia **diversidad intragrupal** derivada de variables personales (sexo, desarrollo cognitivo, estilo de relación, etc.), socioeconómicas y culturales.

El contenido se organiza de lo concreto a lo abstracto, de los requisitos previos al desarrollo, de lo general a lo particular, etc. En el modelo

## 27. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

“oficial” de currículo, cada área, materia o disciplina establece sus límites y su propia red de relaciones. Pero, ciertamente, no existe una visión única de la ciencia en el mundo científico ni de su enseñanza en el mundo académico. Es el **maestro o el profesor**, en su papel de mediador entre los contenidos y el alumno, quien decide la relevancia que da a unos u otros contenidos en la enseñanza o en la evaluación y quien establece la metodología a seguir.

La vertebración existente en el centro la confirma o desmiente el compromiso del maestro o profesor con el “**Proyecto educativo**”. Las **señas de identidad del centro docente** definen el “tipo de alumno” y dan coherencia a las decisiones de los equipos pedagógicos. Es el “**Proyecto educativo**” quien nos dice la importancia que el centro docente y el conjunto de la comunidad educativa da a los conocimientos, las emociones y los sentimientos; el valor de la colaboración y la cooperación; el estímulo de la creatividad, etc.

En la dialéctica de los componentes y las variables, **¿qué papel corresponde a las Competencias básicas? ¿Es un componente o una variable de la “Programación didáctica”?** Las Competencias básicas tienen el privilegiado papel de cumplir con la doble condición.

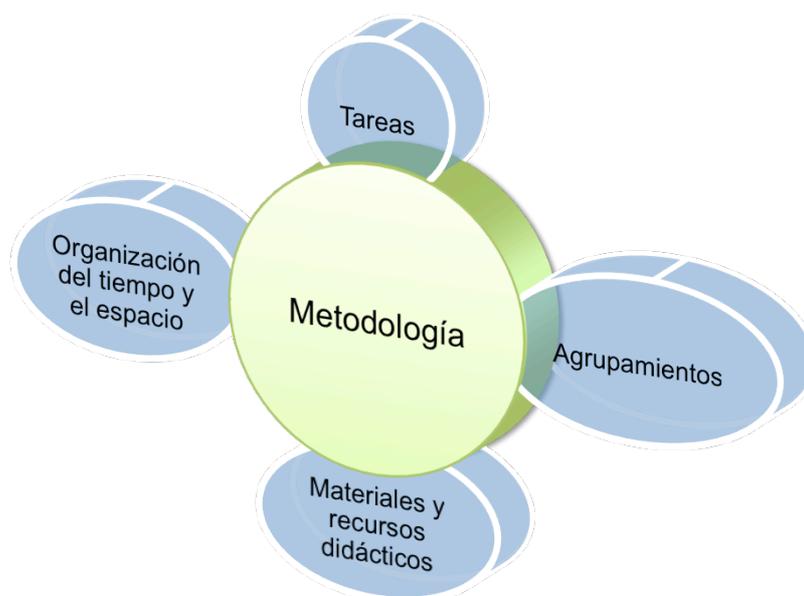
La respuesta se anticipaba en el primer apartado de esta segunda parte: *“Incorporar las Competencias básicas en la “**Programación didáctica**” no consiste tanto en aumentar los contenidos del currículo, cuanto en **reinterpretar los existentes**” dando un mayor valor a todos aquellos que son “**básicos**”.*

Desde este significado, sus **efectos** se hacen notar en todos los **elementos del currículo**.

## 28. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

Objetivos.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Subrayan capacidades.</li></ul>
Contenidos.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Refuerzan el enfoque integrado de hechos, conceptos , procedimientos y valores.</li><li>• Dan relevancia a los contenidos "comunes".</li><li>• Enriquecen los contenidos del currículo.</li><li>• Promueven enfoques interdisciplinarios.</li><li>• Incorporan los escenarios de vida.</li></ul>
Criterios de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Definen indicadores.</li><li>• Establecen niveles de logro.</li></ul>

Las Competencias básicas subrayan las capacidades afectivas, sociales y funcionales junto a las cognitivas en los **objetivos generales**; refuerzan el enfoque integrado de hechos y conceptos, procedimientos y valores; dan relevancia a los contenidos vinculados a procesos que son comunes a las distintas áreas y materias y promueven enfoques interdisciplinarios; e incorporan los Escenarios para movilizar y consolidar lo aprendido en los **contenidos**. Y en los **criterios de evaluación**, definen indicadores y establecen niveles de logro.



Las Competencias básicas realzan el valor de la metodología en un modelo que pone el énfasis en el uso del "saber". La **metodología**

## 29. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

**didáctica** es un hipótesis que se concreta en la definición secuenciada de las tareas que realizan el alumnado y el profesorado; en la elección y riqueza de los materiales y recursos; y en la flexibilidad en el uso de los agrupamientos, el tiempo y el espacio.

Las Competencias básicas ayudan a construir un modelo inclusivo de escuela, desde el respeto a la heterogeneidad y en oposición al modelo de aprendizaje “único y uniforme” de la oferta editorial.

En cuanto a la **evaluación del aprendizaje del alumnado y del proceso de enseñanza**, las Competencias básicas reducen la utilidad y la validez de los juicios centrados en la recompensa (calificación) y de la información recogida mediante pruebas o exámenes para poner el énfasis en el análisis de casos, el aprendizaje a partir del error y la responsabilidad del alumno.

Por último, las Competencias básicas transforman la Programación didáctica en un **documento abierto y dinámico** cuya utilidad, lejos de terminar con su entrega para la supervisión, se reactiva cada vez que el equipo de profesores elabora las Unidades de trabajo. El maestro y el profesor, lejos de ser meros ejecutores de una propuesta, se convierten en investigadores, documentalistas y diseñadores de las prácticas educativas.

### 2.2.2 Construir Unidades de Trabajo y Unidades de Evaluación.

**Sin solistas ni individualismos, España cuajó un Mundial sensacional, con un juego coral, de mezclas y asociaciones. Un juego de equipo. Los futbolistas de la selección, unidos tanto dentro como fuera del campo**

**El País. JORDI QUIXANO / LUIS MARTÍN - Madrid - 13/07/2010**

Las Unidades didácticas concretan la “**Programación didáctica**” para un periodo de tiempo determinado y se definen según la organización del currículo, el peso que otorgan a cada tipo de contenidos y la metodologías que traducen.

En la oferta editorial, priman las Unidades didácticas disciplinares (temas o suma de temas) y las multidisciplinares, los llamados proyectos “globalizados” para la Educación infantil y el primer ciclo de Educación primaria.

El aprendizaje se organiza en función de los bloques de contenidos y se distribuyen linealmente en el tiempo ya sea de forma sucesiva, según la graduación de niveles académicos preestablecida, o simultánea, cada uno de ellos de trabaja de forma independiente en cada Unidad didáctica. La primera distribución es mayoritaria en el conjunto de las áreas o materias y la segunda es habitual en las lenguas.

En esta distribución, los contenidos se reproducen periódicamente y de forma intermitente en cada uno de los niveles, supuestamente para

## 30. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

facilitar el recuerdo, la actualización y la generalización. Los contenidos de concepto y de procedimiento están sujetos a esta dinámica de implantación, olvido, recuerdo, reimplantación, etc. Las actitudes y los valores, contenidos de recorrido más amplio, se interpretan y enseñan como conceptos, se tratan de forma ocasional, según marca la ocasión, o directamente ocupan su lugar en el currículo oculto.

### ¿Qué sucede con la metodología?

La multiplicación de estímulos, escenarios más o menos relevantes pero siempre genéricos, introduce un menú único de actividades, preferentemente dirigidas a la comprensión de sus detalles, que ha de ser asimilado por todos en el tiempo establecido, normalmente cada día, de forma individual. En este modelo, un número reducido de actividades están orientadas a despertar la curiosidad por saber, abordar problemas reales o resolver los enigmas.

En una minoría relevante de las aulas, regentadas por profesorado “innovador”, trabajan con alternativas que priman los procedimientos comunes o aquellos conocimientos interdisciplinares que interpretan como de interés para el alumnado, frente a los propios de las áreas y materias.

La primera decisión, en un modelo competencial, es reescribir las Unidades didácticas para convertirlas en “**Unidades de Trabajo**” y la segunda, **reinventar la evaluación** del alumnado y de la enseñanza.

### **“Unidades de Trabajo”.**

Las “**Unidades de Trabajo**” se presentan como modelo alternativo a las Unidades didácticas para el desarrollo de las Competencias básicas. El nombre elegido es toda una declaración de principios pues confronta la acción, el trabajo que transforma con el factor académico-profesional, la didáctica.

Su finalidad es ir más allá, “no se trata simplemente de saber, sino de utilizar el saber” (Punset, 2006), para “mejorarse a sí mismo y al mundo que nos rodea”.

Por su estructura y contenido, las “**Unidades de Trabajo**” simplifican la práctica de la programación y desarrollan todas las dimensiones de las Competencias Básicas en tu tiempo suficiente para la enseñanza y el aprendizaje.

Elaborar “**Unidades de Trabajo**” es un **proceso ágil** que está **guiado por la reflexión** y orientado **al diseño de tareas relevantes para facilitar el logro de los aprendizajes**.

En cada una de ellas se priorizan e incluyen **procesos de planificación; de recogida y organización de la información; de análisis y práctica de valores; de trabajo cooperativo y práctica de la autonomía; de reelaboración y presentación; y de revisión del trabajo realizado**.

## 31. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

Cada “Unidad de Trabajo”, al reinventar y actualizar la anterior, asegura el tiempo necesario para que pueda darse la enseñanza y el aprendizaje sin los límites de la inmediatez ni la presión de los nuevos conocimientos. El alumno mediante la práctica continuada de tareas se acercará gradualmente al dominio de los procesos de forma cada vez más autónoma sin renunciar a la cooperación con el resto de compañeros y con el profesorado.

La simplificación de la técnica de programación facilitará, en el caso del profesorado, una reducción real del tiempo de elaboración; una mejor y más clara definición de los objetivos de enseñanza en objetivos de aprendizaje; la implicación y el compromiso de los alumnos desde los objetivos hasta la evaluación de los aprendizajes; y el conocimiento y complicidad de las familias.

**Las “Unidades de Trabajo” se conciben como un proyecto compartido en el que participan profesores, alumnos y familias.**

Es un ciclo de enseñanza y aprendizaje más amplio y dinámico, cada “Unidad de Trabajo”, desde la evaluación, nace y rectifica la anterior y proyecta la futura. Su desarrollo contribuye hacer más dinámica la Programación didáctica al ser un proceso abierto que se inicia a comienzos del curso escolar y concluye con su finalización.

La iniciativa de su construcción es responsabilidad del equipo de profesores (los equipos docentes, de ciclo o los departamentos de coordinación didáctica) y en ellas, el profesorado se transforma en un profesional capaz de decodificar y utilizar las propuestas editoriales, de buscar y crear nuevas alternativas para que sus alumnos movilicen sus aprendizajes y sean competentes.

Las “Unidades de Trabajo” demuestran cual es el “estilo de enseñanza” del profesorado más allá de lo escrito en la Programación didáctica. Su definición se concreta en **once rasgos o claves**:

**1. Todos los alumnos y alumnas son diferentes y tienen el derecho de aprender juntos.**

La interdisciplinariedad y el dinamismo de las Competencias básicas ayudan a construir la escuela inclusiva mediante contextos heterogéneos de aprendizaje en los que las tareas se articulan de forma individualizada y cooperativa.

**2. El Proyecto educativo es un documento vivo que se reinventa en cada "Unidad de Trabajo".**

Las intenciones educativas del centro docente y sus necesidades se hacen “operativas” cuando se traducen en los objetivos de aprendizaje y se desarrollan en las tareas de cada "Unidad de Trabajo".

**3. Las "Unidades de Trabajo" son un laboratorio de prácticas de todas las Competencias básicas en escenarios reales.**

## 32. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

El logro de las Competencias básicas es un objetivo compartido por las distintas áreas y materias del currículo. La decisión de establecer modelos disciplinares o interdisciplinares en función de la disponibilidad del profesorado, con ser relevante, queda en un segundo plano y no limita los aprendizajes ni condiciona su desarrollo.

### 4. Los “**aprendizajes**” integran los distintos tipos de contenidos: saber (conocimientos), hacer (procedimientos) y querer (actitudes).

La clave en la elaboración de las "Unidades de Trabajo" está en conocer los “**aprendizajes**” que se quieren alcanzar. El equipo docente en las “Unidades de Trabajo” sustituye la triple clasificación por un listado único de “**aprendizajes**” .

### 5. Los “**aprendizajes**” se realizan en situaciones reales.

La enseñanza por competencias pone el acento de la enseñanza en transferir y movilizar de forma articulada e interrelacionada los distintos tipos de conocimientos. En las “Unidades de Trabajo” los Escenarios se programan junto a los contenidos.

### 6. Se llega mejor cuando “**todos**” conocen la ruta.

El mejor camino para el aprendizaje es conocer, de antemano, la ruta que se va a seguir. Establecer, sobre todo participar en su definición, de forma clara y explícita los “**aprendizajes**” sirve alumnos y profesores de "guía", "compromiso" de trabajo y “herramienta” para la autoevaluación de los logros.

### 7. El proceso de enseñanza y aprendizaje se concreta en un conjunto de “**tareas**” como parte de un “**proyecto**”.

El enfoque por “**tareas**” se transfiere, desde el enfoque centrado en la acción de los estudios lingüísticos, como paradigma del aprendizaje competencial al conjunto de las Competencias básicas.

La utilidad del término ha generaliza su uso a cualquier actuación que tiene un enfoque competencial y como tal se pueden considerar tanto acciones puntuales como proyectos que incluyen múltiples y variadas actuaciones.

En este documento, hemos optado por utilizar el término “**tarea**” como alternativo y, por tanto, sinónimo de “actividad” o “ejercicio” y el término “**proyecto**” como conjunto de **tareas**.

Una “**tarea**” es cada una de las actuaciones organizadas y dirigidas a la consecución de un “**proyecto**” y en ningún caso, se queda en una actividad puntual o aislada. Las “**tareas**” se distribuyen en las distintas fases del “**proyecto**” y se diferencian según el papel que desempeñan en el mismo.

El **proyecto** se distribuye en distintas fases: inicial o de planificación-motivación; de desarrollo o de búsqueda de fuentes y organización de la

### 33. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

información; de síntesis o de análisis y evaluación; de revisión, mejora y enriquecimiento.

Los “**aprendizajes**” se alcanzan cuando las “**tareas**” se despliegan en las sucesivas “Unidades de Trabajo” desde el momento de la implementación, guiada o por descubrimiento, hasta la generalización y transferencia. La dialéctica entre “**aprendizajes**” y “**tareas**” da coherencia al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Enseñar y aprender requieren de un tiempo necesario y de situaciones ricas y variadas. Las herramientas metodológicas más eficaces son la organización de los agrupamientos en función de la “**tarea**”, la distribución flexible del tiempo y el espacio, incluido los extraescolares, y el uso de materiales ricos y variados (Internet, enciclopedias, la prensa, los textos escolares, etc.).

#### 8. Los “**aprendizajes**” se construyen desde la autonomía y la cooperación.

La clase se organiza para ejecutar el “proyecto” igual que lo hace un grupo de profesionales adultos para sacar adelante un trabajo. Los “aprendizajes” se alcanza mediante “**tareas**” resueltas mayoritariamente de forma cooperativa. Las relaciones entre los alumnos y el profesor, los propios alumnos entre sí y las familias, cuando intervienen de manera consciente, son actividades sociales.

La distribución de la responsabilidad y la organización de las relaciones personales dan lugar a las diferentes metodologías: expositiva-receptiva e individual; por descubrimiento guiado, mediante proyectos de trabajo, etc.).

La autonomía y la responsabilidad individual o grupal se consigue estimulando la curiosidad, iniciativa, creatividad y el trabajo cooperativo de los alumnos. En opinión de **Sternberg** (2003), la creatividad es una actitud ante la vida que lleva a las personas a resolver problemas y asumir riesgos.

El tramposo, el gorrón o el parásito que aprovechan el trabajo de los otros en su propio beneficio, se desactivan cuando el propio grupo establece las reglas y el control de las tareas.

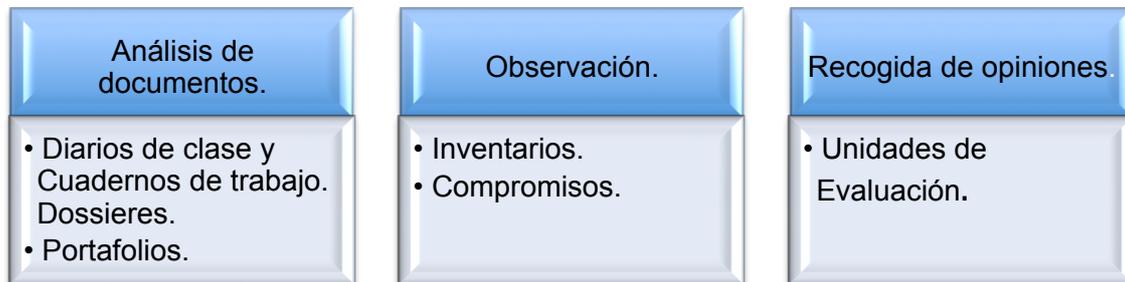
#### 9. La “Unidad de Evaluación” forma parte de la secuencia de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación de los alumnos y de los maestros o profesores es formativa cuando se organiza para que sea posible identificar el error para aprender de él.

El carácter continuo de la evaluación tiene sentido cuando se orienta desde un enfoque formativo y la persona evaluado asume la responsabilidad del error y sus consecuencias. No es posible aprender cuando se desconoce, se cierra el resultado del “**aprendizaje**” con una

## 34. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

calificación y la responsabilidad de la mejora es ajena a la persona evaluada.



El profesorado utiliza distintos procedimientos para la evaluación continua de las “**aprendizajes**” del alumnado. Los más eficaces, desde las Competencias Básicas, quedan recogidos en el Gráfico.

De entre ellos, las “**Unidad de Evaluación**” cobran especial relevancia como alternativa a los tradicionales exámenes o controles de conocimientos, especialmente cuando se combinan con la autocorrección del alumnado.

El uso de la “**Unidad de Evaluación**” como tarea en la fase de síntesis, facilita la incorporación de las mejoras dentro de los límites de la propia “**Unidad de Trabajo**”.

### 10. Las familias se implican más cuando comparten los significados.

Está bastante extendida entre el profesorado, la opinión de que las familias se implican poco en la educación de sus hijos y que aquellas que lo hacen son las menos necesitadas.

#### ¿Qué estrategias utiliza el profesorado para implicar a las familias en el logro de los aprendizajes?

Buscar la complicidad dando a conocer los “**aprendizajes**” que van a realizar sus hijos, la metodológica que se va a utilizar y la responsabilidad que les corresponde a las familias en el proceso, es la estrategia prevista en el modelo de “**Unidades de Trabajo**”. Las familias amplían los espacios de transferencia y generalización de las Competencias básicas.

### 11. Las posibilidades de uso y transferencia de los aprendizajes aumentan cuando se activa la creatividad del profesorado.

El profesorado del Siglo XXI, según los marcos teóricos, es un profesional crítico, responsable, comprometido con la mejora del mundo en el que vive y, sobre todo, con el desarrollo personal de cada uno de sus alumnos. El maestro o el profesor ha dejado de ser el responsable de transmitir el saber que recibió para depositarlo en sus mismos términos en las nuevas generaciones.

En la sociedad de la información y la comunicación, reducir la acción docente a una información continua de una muestra de los muchos

## 35. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

conocimientos existentes conduce al fracaso personal y lo que es aun más grave, limita las posibilidades de crecer de los alumnos.

El profesor tiene que abrir las ventanas para que pueden entrar la multitud de saberes y ayudar a sus alumnos a transformarlos en emoción y acción para que puedan utilizarlo en dar la mejor respuesta a las distintas situaciones que les crea la vida. Esta dinámica sólo es posible cuando reflexiona de forma crítica sobre su papel y pone los medios para analizar, revisar y mejorar las propias prácticas.

Siguiendo estas once claves, la construcción de una “**Unidad de Trabajo**” se convierte en un proceso abierto y ágil que el profesorado es capaz de realizar en una única sesión. En el cuadro siguiente recoge su estructura básica:

<b>Definición.</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Título.</li><li>• Modelo.</li><li>• Áreas o Materias. Bloques de contenido.</li><li>• Nivel.</li><li>• Duración y temporalización.</li><li>• Fuentes.</li></ul>
<b>Breve contextualización (presentación redactada).</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Finalidad: esta ...</li><li>• Escenario.</li><li>• Referencia al PEC y a las CCBB.</li><li>• Nosotros: alumnado, profesorado y familias.</li><li>• Hipótesis metodológica.</li></ul>
<b>Aprendizajes: al terminar serás competente para...</b>
<b>Organización del proceso de enseñanza y aprendizaje.</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Diseño y distribución temporal de fases y tareas.</li><li>• Descripción de tareas.</li></ul>
<b>Evaluación del alumnado y de la enseñanza.</b>

La **definición** es una sencilla identificación que en ningún caso exige volver a reproducir lo escrito en la Programación didáctica.

La **breve contextualización** es una descripción breve y redactada de las variables de la Programación didáctica que recoge las intenciones, justifica el escenario y describe el momento concreto del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se encuentran los protagonistas.

Los “**aprendizajes**” se formulan como objetivos para que sirvan de referente al profesorado y al alumnado. En la selección, se incluyen

## 36. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

objetivos didácticos específicos de las áreas o materias y objetivos interdisciplinarios propios de las Competencias básicas. En la mayor parte de ellos, su logro tiene un recorrido muy amplio pues supera los límites del curso, incluso de la etapa.

La organización del **proceso de enseñanza y aprendizaje** se diseña en una secuencia completa y descriptiva de “**tareas**” a desarrollar para alcanzar los “**aprendizajes**”.

La descripción incluye, de forma esquemática, el papel del profesorado y el alumnado; la organización de los grupos, el tiempo y los escenarios; y los materiales curriculares a utilizar.

Por último, la evaluación del logro alcanzado en los **aprendizajes** por el alumnado y por el profesorado en la enseñanza, presenta los procedimientos a utilizar.

### **Unidades de Evaluación.**

La reinterpretación desde las Competencias Básicas de la evaluación exige cambios en el contenido y en el procedimiento. Monereo y Pozo (2007)<sup>5</sup> defienden la necesidad de incorporar modos de enseñar y evaluar más auténticos y próximos a la realidad para la que preparan.

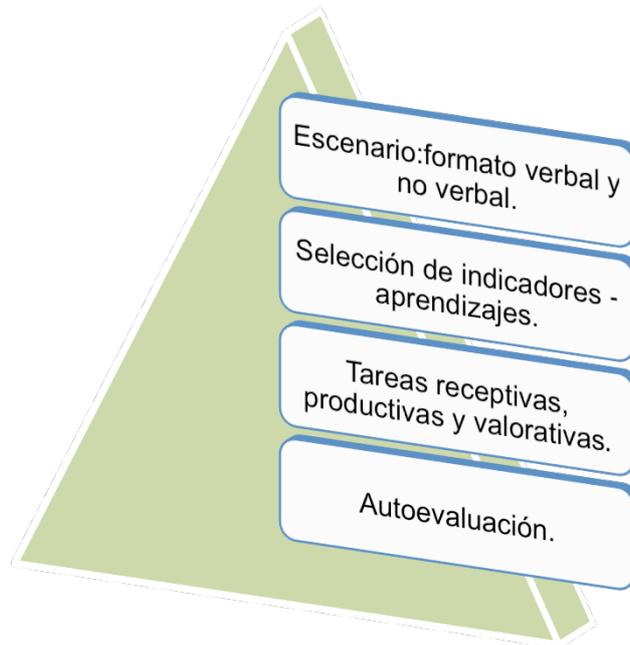
Tal y como se describe en la clave número 9 de las “**Unidades de Trabajo**”, la evaluación centrada en los conocimientos, examen o control, debe dar paso a la evaluación centrada en las competencias, “**Unidad de Evaluación**”.

Se trata de un procedimiento de evaluación que obliga al alumno a utilizar los conocimientos aprendidos para afrontar y resolver situaciones que guarden una extrema fidelidad con las circunstancias reales. El alumno actúa como ciudadano, profesional, investigador... Este modelo lo ha instaurado el Estudio internacional PISA.

---

<sup>5</sup> Carta abierta a quien corresponda. Monográfico. Competencias. Cuadernos de Pedagogía. Nº 370 (julio-agosto, 2007)

## 37. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.



La “**Unidad de Evaluación**”, a diferencia de las pruebas de conocimiento, renuncia a la multiplicación de preguntas independientes sobre todo o parte del programa, para centrarse en tareas que cobran sentido cuando se utilizan para resolver alguna “situación”.

Los “**aprendizajes**” programados se transforman en “**indicadores de evaluación**” y las **tareas de evaluación** propuestas permite valorar el nivel de logro alcanzado por el alumnado cuando tiene que afrontar la situación sin ayudas.

El Escenario y su contenido, lejos de ser un fin en sí mismo, son la excusa para conocer el uso que hace el alumno de las estrategias de planificación, recogida de información, análisis, expresión, valoración y revisión.

Los condiciones en las que se realiza la “**Unidad de Evaluación**” se amplían desde la respuesta individual a la cooperativa y del formato de lápiz y papel a los productos artísticos o tecnológicos y al formato electrónico.

La “**Unidad de Evaluación**” como procedimiento competencial concluye con la autocorrección que el propio alumno realiza de forma individual o compartida para, a partir del error, consolidar lo aprendido y avanzar en la construcción de nuevos “**aprendizajes**”.

Con este procedimiento, la práctica evaluadora del docente evoluciona desde la calificación como herramienta explicativa, a la descripción de unos criterios que sirven a los propios alumnos para identificar los errores cometidos, el nivel de logro alcanzado y las posibilidades de mejora.

## 38. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

### 2.2.3 Plan de trabajo individualizado.

Para que una escuela sea realmente para todo el mundo no tiene más remedio que dirigirse personalmente a cada uno de los que forman parte de ella y responder a las necesidades personales de cada uno (Pujolás, 2003).

Las “**Unidades de Trabajo**” y las “**Unidades de Evaluación**” son herramientas al servicio de las Competencias básicas que hacen posible una escuela más inclusiva.

Cada “**Unidad de Trabajo**”, con ayuda de la evaluación, se diversifica en tantos “**Planes de trabajo individualizados**” como alumnos existen en el grupo.

La respuesta individualizada, como un menú a la carta, traduce el dinamismo de las “**Programaciones didácticas**” y de las “**Unidades de Trabajo**” en función de las necesidades de cada uno de los alumnos sin renunciar ni reducir el contexto heterogéneo del aula.

Los elementos que definen el “**Plan de Trabajo individualizado**” son los ya establecidos para las “**Unidades de Trabajo**” y el proceso de elaboración responde a los mismos criterios y se realiza en los mismos momentos.

## 39. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

Definición.	
Título, Modelo, Áreas o materias, Nivel, Duración y temporalización. Fuentes.	Ídem
↓	
Breve contextualización.	
Finalidad, escenarios, referencia al PEC, nosotros e hipótesis metodológica.	El "nosotros" se convierte en "yo" y la hipótesis metodológica se reescribe en todos sus elementos.
↓	
Aprendizajes.	
Todos: competenciales y específicos.	Se mantienen "todos" aunque, en función de la singularidad, el nivel de logro varía.
↓	
Organización del proceso de enseñanza y aprendizaje.	
Diseño y descripción.	Las diferencias vienen marcadas en las "tareas", en el papel del maestro, del alumno, los compañeros, y en los materiales
↓	
Evaluación de los indicadores de aprendizaje y de enseñanza.	
Observación, análisis de documentos, Unidades de Evaluación.	Ídem

El "**Plan de trabajo individualizado**" introduce los cambios singulares en cada uno de los apartados tal y como se describe en el cuadro anterior.

En el apartado de breve contextualización tiene sentido la profundización en el "**nosotros**" desde la **singularidad del "yo"** y la **identificación de las "barreras"** que con nuestra enseñanza ponemos a los "**aprendizajes**".

La información del "yo" está recogida en expedientes personales y documentos<sup>6</sup> que, en ningún caso, es necesario volver a copiar y se actualiza cada día en la evaluación de los logros en las sucesivas unidades de las Unidades de Trabajo". La información tiene valor cuando se interpreta y traduce en estrategias de enseñanza para poder remover las barreras que limitan el aprendizaje de todos.

<sup>6</sup> Informes psicopedagógicos, clínicos, sociales, etc.

## 40. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

La selección y definición de los “**aprendizajes singulares**” es una decisión determinante. ¿Podemos eliminar o sustituir objetivos?, de hacerlo, ¿estamos contribuyendo a desarrollar todas las dimensiones de la personalidad o a progresar en el dominio de todas las Competencias básicas? Sabemos que el camino hacia la competencia nunca se cierra y tiene distintos niveles de logro, ¿debemos detenerlo?, ¿debemos homogeneizarlo? ¿se puede recorrer el mismo camino y en las mismas condiciones, con distinto ritmo?

Sea cual sea la respuesta a las preguntas y la decisión tomada, en ningún caso se pueden excluir “**aprendizajes**” relacionados con las distintas dimensiones de la personalidad, con los diferentes procesos<sup>7</sup> y, dicho de otra manera, con todas las Competencias básicas. Las diferencias vendrán marcadas por el énfasis que se pone en unos u otros y en el nivel de logro alcanzado.

El campo de más relevante de individualización es la **organización del proceso de enseñanza y aprendizaje**: el diseño de “**tareas**” y las estrategias metodológicas.

La creatividad de los maestros y profesores, clave “once” de las “**Unidades de Trabajo**”, se concreta en sus competencias para diseñar estrategias diversificadas y distribuir su ayuda o guía buscando el desarrollo de la autonomía y el estímulo de la cooperación.

El éxito, lejos de negar contenidos o perpetuar rutinas, está en saber utilizar al servicio del crecimiento del alumno, las estrategias de moldeado y modelado; la conformación de los agrupamientos en función de las tareas; la variedad de los materiales; la interpretación flexible del tiempo y el espacio; y, especialmente, la competencia para coordinar las actuaciones de los distintos profesionales que intervienen en proceso educativo, sin olvidar a las familias.

En el apartado de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje no existen diferencias en los **indicadores** (aprendizajes que se evaluamos) y en los procedimientos (observación, análisis de documentos y “**Unidades de Evaluación**”).

La singularidad, en el caso de las “**Unidades de Evaluación**” puede recogerse en las condiciones de evaluación para facilitar el acceso, en el formato de las “tareas de evaluación” y sobre todo, en el respuesta del alumnado.

Desde este planteamiento, ¿procede mantener una “**Programación didáctica**” *adaptada*? Entendemos que no, la “**Adaptación curricular individual**” o “**Programación didáctica adaptada**” carece de sentido cuando se priman las Competencias básicas a los contenidos específicos y se trabaja con un modelo abierto, dinámico.

---

<sup>7</sup> Cognitivos, afectivos, sociales y funcionales.

## 41. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

## Tercera parte. Desarrollo de la Competencia Emocional en los distintos niveles del currículo.

---

**EL HECHO DE ENSEÑAR A NUESTROS SEMEJANTES Y DE APRENDER DE NUESTROS SEMEJANTES ES MÁS IMPORTANTE PARA EL ESTABLECIMIENTO DE NUESTRA HUMANIDAD QUE CUALQUIERA DE LOS CONOCIMIENTOS CONCRETOS QUE ASÍ SE PERPETÚAN O TRANSMITEN [...].**

**Y SIN EMBARGO, INSISTO, EL VERDADERO PROBLEMA DE FONDO NO ES CÓMO SE REPARTIRÁN LAS HORAS LECTIVAS, NI CUÁNTAS DEBEN CORRESPONDER A LAS CIENCIAS, A LAS LETRAS, A LA GIMNASIA O A LOS RECREOS. FRANCISCO DE GLOSETS [...]. LO HA SEÑALADO CON TINO: “POCO IMPORTA EN ÚLTIMO EXTREMO LO QUE SE ENSEÑE, CON TAL QUE DESPIERTE LA CURIOSIDAD Y EL GUSTO DE APRENDER”.**

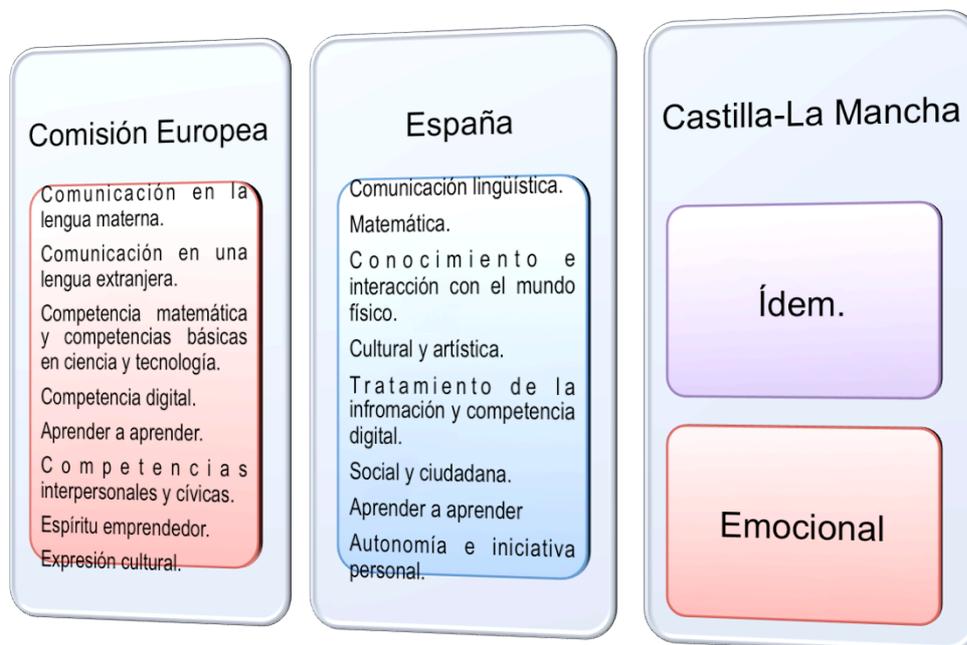
**FERNANDO SABATER (1997). EL VALOR DE EDUCAR.**

### 3 Parte: Desarrollo de la Competencia Emocional en los distintos niveles del currículo.

En la primera parte de este documento, se define la Competencia Emocional, se justifica la necesidad de abordar su educación y se presentan las dificultades que presenta su incorporación en un currículo distribuido por áreas y materias. Incorporar la Competencia Emocional es un problema añadido al que representa integrar las Competencias básicas.

#### **3.1 La Competencia Emocional como competencia clave o básica.**

En el modelo de las “Competencias claves” de la Comisión Europea (Noviembre 2004) que sirve de referencia al modelo español, las habilidades propias de la Competencia Emocional se integran en las “Competencias interpersonales y cívicas”. Son habilidades específicas relacionadas con la capacidad de crear confianza y empatía con otras personas, para expresar la frustración de forma positiva, para comunicarse con seguridad o para diferenciar la relación personal y profesional.



Las “habilidades emocionales” forman parte de las Competencias “Social y ciudadana” y “Autonomía e iniciativa personal” en los Anexos I de los Reales Decretos 1513/2006, de 7 de diciembre y 1631/2006, de 29 de

## 44. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes la Educación primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria respectivamente

La Competencia Emocional se convierte en la novena competencia básica en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Las razones para adoptar esta decisión, discriminar positivamente las emociones y los sentimientos en la vida humana y en la educación, han quedado, a nuestro juicio, suficientemente justificadas en la primera parte de este documento.

### **3.2 Bases o criterios para incorporar la Competencia Emocional al currículo.**

---

Tal y como define **Bisquerra (2000)**, la educación emocional es un proceso **intencional, planificado, continuo y permanente** en el que se integran los componentes cognitivo, comportamental y actitudinal de las emociones y sentimientos.

Sin embargo, reconocer la importancia de las emociones y los sentimientos, identificar sus contenidos y aceptar la incorporación de la Competencia Emocional al currículo plantea nuevos interrogantes a los centros docentes y al profesorado:

**¿Qué sucede con la Competencia Emocional? ¿Tiene una Programación didáctica propia? ¿Se incorpora a las Programaciones didácticas de las áreas y materias? ¿Cómo y cuándo se imparten estos contenidos? ¿Quién o quiénes son los responsables de su enseñanza?**

Algunos autores (citados por **Iriarte y otros, 2006**) se muestran favorables a utilizar programas específicos de inteligencia emocional a desarrollar en todos los niveles educativos al margen del “currículo académico”, ya sea en la tutoría o en el las actividades de carácter extracurricular.

Para otros, nosotros entre ellos, la clave del éxito está en incorporar con carácter transversal e interdisciplinar la Competencia emocional en cada una de las áreas o materias e implicar a toda la comunidad educativa en su desarrollo.

Desde nuestro punto de vista, no es un proceso diferente al desarrollo del resto de Competencias básicas y se distancia, tanto, de la implementación reducida a la tutoría, como de la incorporación puntual, difusa y ocasional de actividades en las áreas o materias.

Para hacer posible, la educación emocional en nuestras aulas pensamos que se han de aceptar y cumplir algunos criterios:

## 45. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

### **1. La razón de ser, la base argumental de la inclusión de la Competencia Emocional en el currículo, está en la formación integral del alumno.**

Nadie niega el papel que las emociones y los sentimientos tienen en las relaciones personales que articulan la convivencia en los centros docentes, pero son muchos los que piensan que sus contenidos no tienen cabida en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ellos, forman parte del “Currículo oculto” y, en todo caso, de las “patologías” personales que requieren de una respuesta clínica.

Corresponde a los sociólogos de la educación (Eggleston, 1980) la iniciativa de analizar todos aquellos aprendizajes que se realizan en las aulas sin una intencionalidad explícita del profesorado y que han venido denominarse “Currículo oculto”.

Sin negar el valor que las actitudes y los comportamientos sin intencionalidad educativa directa tienen en la configuración de la personalidad, pensamos que no puede depender del azar, la educación de las emociones y sentimientos.

### **2. La clave del éxito es implicar al conjunto de la comunidad educativa.**

La mayoría de los autores comparten el hecho de que educar la Competencia Emocional es una responsabilidad compartida y que la clave del éxito está en la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Los alumnos desarrollan su Competencia Emocional en aquellos contextos que son significativos y tanto la familia como la escuela, comparten esa etiqueta.

Para Goleman (1995), la vida familiar es la primera escuela de aprendizaje emocional y su impacto es profundo. Así, en nuestra experiencia cotidiana, observamos niños que no han aprendido a manejar sus emociones (especialmente las relacionadas con la autonomía y las rutinas diarias) y plantean problemas de comportamiento desde los primeros años de la escolaridad.

La escuela irrumpe en la vida del niño y durante un periodo importante de tiempo, ambas “instituciones” comparten un papel relevante. En la medida que la familia y la escuela animen y apoyen al niño y planteen, de forma cohesionada normas, límites y retos, le feliciten y recompensen por sus logros; le ayuden a “aprender de sus errores, estarán fomentando sentimientos de seguridad, responsabilidad y colaboración.

Esta actuación es posible cuando el centro docente es, tal y como lo conciben los movimientos que abogan por la eficacia y la mejora escolar, en una comunidad de profesionales en permanente diálogo con la sociedad que la rodea.

## 46. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

### 3. Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Competencia Emocional están íntimamente relacionados con los de las Competencias Social y ciudadana, Comunicación lingüística y en Autonomía e iniciativa personal.

Las Competencia básicas no son independientes ni se pueden entender de forma parcelada pues sus fronteras están abiertas.

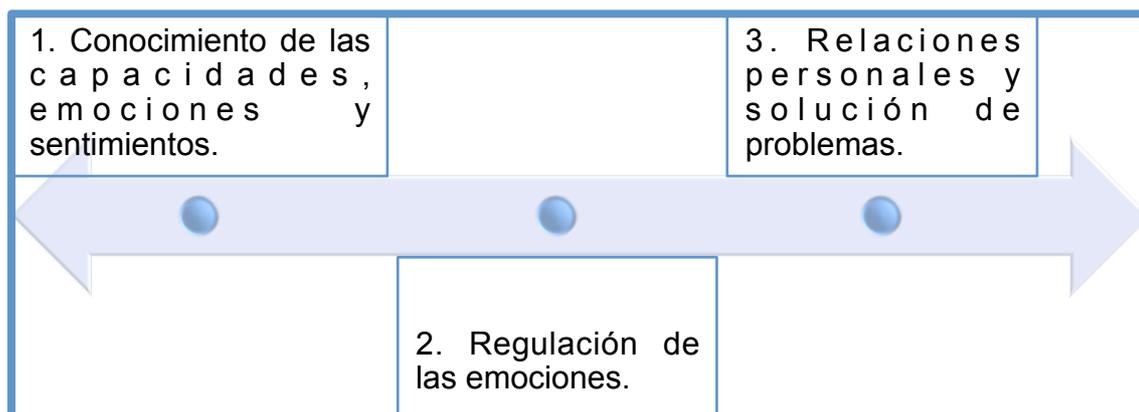
La Competencia Emocional desempeña un papel clave en las relaciones sociales; las personas para expresar sus emociones y sentimientos, interaccionar y comunicarse utilizan distintos lenguajes; y las iniciativas, decisiones y responsabilidades que toma una personas están mediatizadas por su autoconcepto.

Desde esta visión abierta e integrada, algunos autores, como **Bisquerra y Pérez (2007)**, hablan de competencia socio-emocional o socio-personal, o como **Gardner (1995)**, de inteligencias “interpersonal” e “intrapersonal”.

En síntesis, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Competencia Emocional se construye de forma más completa, sin renunciar a definir sus límites, cuando se abordan situaciones reales enriquecidas por el uso de la habilidades lingüísticas, en las que es posible la iniciativa personal y las relaciones cooperativas.

### 4. Los contenidos de la Competencia Emocional a los efectos de la Programación didáctica se organizan en torno a tres bloques, íntimamente relacionados.

Tal y como se describe en el apartado de contenidos, para facilitar la definición y secuenciación de la “**Programación didáctica**” en “**Unidades de Trabajo**”, los contenidos de la Competencia Emocional se organizan en torno a tres bloques:



El primer bloque, incluye contenidos relativos al conocimiento personal o propio y al social o de los otros, y está íntimamente relacionado con los contenidos de las Competencias Social y ciudadana y Autonomía e iniciativa personal.

El segundo bloque, regulación, tiene una estrecha relación con las Competencias de Autonomía e iniciativa personal y de Comunicación

## 47. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

lingüística. El desarrollo del lenguaje incrementa las posibilidades para interpretar, regular y expresar las emociones propias.

Y el tercer bloque, empatía, está íntimamente relacionado con la Competencias Social y ciudadana y Comunicación lingüística.

El desarrollo de las distintas habilidades de la Competencia Emocional que están en la base de esta organización de los contenidos, no es uniforme ni homogéneo. Como demuestran las investigaciones, existen personas “emocionalmente equilibradas” con pocos recursos para conectar con los demás y “personas socialmente hábiles” y con una gran capacidad empática que tienen una gran dificultad para gestionar sus emociones. Los objetivos de la educación emocional se cumplen cuando las distintas habilidades se incorporan a todas las Unidades de Trabajo.

### **5. Las habilidades de la Competencia Emocional se desarrollan en los diferentes niveles del currículo de todas las etapas. Las diferencias vendrán marcadas por el desarrollo evolutivo y por la singularidad de los alumnos.**

La secuencia de enseñanza y aprendizaje de las habilidades de la Competencia Emocional se organiza en **espiral** para que, desde el respeto al desarrollo evolutivo y natural de los alumnos, permita crecer, sin saltos e interrupciones, en el dominio de la competencia en interacción con el contexto que le toca vivir.

Desde planteamiento los bloques de contenido son estables y se desenvuelven en las distintas etapas exigiendo del profesorado un comportamiento emocional competente y una actitud favorable a la reflexión compartida y el diálogo interetapas.

### **6. La Competencia Emocional se construye en escenarios reales.**

El enfoque competencial de la enseñanza exige, a su vez, programar “escenarios” reales o simulados que permitan movilizar los conocimientos. Los escenarios recogen situaciones emocionales habituales en las relaciones personales de las familias, las aulas, o la sociedad a partir de la información recogida en los medios de comunicación, etc.

### **7. Las dimensiones de a Competencia Emocional se construyen en cada una de las “Unidades de Trabajo”. El ciclo es el ámbito de referencia y el mes es el marco temporal.**

La “Programación didáctica” se concreta en tres “**Unidades de Trabajo**” por ciclo y mes. Se respeta la estructura de los ciclos en Educación infantil y Educación primaria, y, en el caso de la Educación secundaria obligatoria, se recupera el concepto con una única programación, en cada caso, para 1º y 2º de la ESO y para 3º y 4º de la ESO.

Cada “Unidad de Trabajo” desarrolla “**aprendizajes**” de todas las dimensiones de la Competencia Emocional, aunque se de mayor relevancia a uno de los bloques de contenido.

## 48. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

### 8. La Competencia Emocional las enseña el profesorado y las aprende el alumnado en las áreas y materias del currículo y las distintas actividades del centro en colaboración con las familias.

La transversalidad garantiza que en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje estén presentes las habilidades de la Competencia Emocional como objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

#### ¿Cómo hacer compatible la “Unidad de Trabajo” interdisciplinar propia de la Competencia Emocional con las “disciplinares” de cada una de las áreas y materias?

La respuesta está en organizar las actuaciones y distribuir responsabilidades en la secuencia de “**tareas**”. El equipo docente, coordinado por el tutor, decide en que área o materia se inicia, se desarrolla y se generalizan los “**aprendizajes**”; y plantea la colaboración de las familias.

La decisión dependerá del propio contenido y exige, en todos los casos, buscar la complementariedad entre las tareas propias de la Unidad de Trabajo de la Competencia Emocional y las del resto de las área o materias, sin renunciar a realizar proyectos de trabajo globales.



El cuadro recoge un posible modelo. Las “**tareas de implementación**”, las incorpora el tutor en la fase inicial de las “Unidades de Trabajo” de las áreas que imparte o, en el caso de la ESO, en el tiempo específico de la tutoría; las “**tareas de desarrollo**” las incorporan los maestros y profesores en las distintas áreas y materias; y las de “**generalización y transferencia**” diversifican su contexto de aplicación al incorporar, dentro las “Unidades de Trabajo”, a las familias y los talleres de actividades extracurriculares.

La metodología didáctica, **organización del proceso de enseñanza y aprendizaje**, es una herramienta clave para el desarrollo de las habilidades de la Competencia Emocional.

La regulación de la convivencia tiene su mejor arma en el aprendizaje cooperativo, cuando las “**tareas**” se dirigen a facilitar el desarrollo de los

## 49. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

“**aprendizajes**” (interacciones entre compañeros, expresión y regulación de distintas emociones, resolución de pequeños conflictos y técnicas para la regulación del comportamiento) y se distribuyen en las distintas fases de la secuencia.

Los “**aprendizajes**” se convierten en “**indicadores**” cuando son objeto de la evaluación. Las herramientas utilizadas son las “**Unidades de Evaluación**” y el resto de procedimientos de la evaluación continua del alumnado y del proceso de enseñanza. Todos los procesos se cierran con la autoevaluación.

### 3.3 La Competencia Emocional y el Proyecto educativo.

Definir la identidad y establecer los principios y valores que guían las prácticas educativas, para construir los objetivos generales del centro docente, es la finalidad del Proyecto educativo.

El Proyecto educativo es el documento programático que, desde el conocimiento de la propia realidad, hace efectivo el principio de autonomía, sirve de referente y da coherencia a todas las actuaciones que el centro docente emprende en cada uno de sus ámbitos de actuación. El Proyecto educativo se concreta e interpreta cada año escolar en la Programación general anual.

El desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad como fin último de la educación queda recogido en los Proyectos educativos de todos los centros docentes. Los procesos cognitivos, sociales, emocionales y funcionales forman parte del contenido de los principios y valores y de los objetivos que define el Proyecto educativo.

Una vez incorporadas las emociones y los sentimientos al Proyecto educativo, el objetivo es convertir su educación en algo real, evitando con ello que se quede en una mera declaración de intenciones. Desde este planteamiento, cada Unidad de Trabajo define y reinventa el Proyecto educativo.

Las Competencias básicas, en general, y la Competencia Emocional, en particular, no se educan solamente con el conocimiento de los distintos conceptos que dan significado a las emociones y a los sentimientos, ni su aprendizaje se reduce a los espacios controlados del aula. El ejercicio de la participación, la práctica de la convivencia, el enriquecimiento que estimulan las actividades extracurriculares y la posibilidad de realizar intercambios con el entorno ofrecen escenarios de “vida” que favorecen el desarrollo de la Competencia Emocional.

### 3.4 El currículo de la Competencia Emocional.

“Hemos disfrutado de un sistema educativo diseñado por la revolución industrial. Es un sistema en el que las matemáticas tenían un prestigio enorme, luego venían [...] este era el sistema educativo que existía y existe para buscar trabajo...Y la gente como yo,

## 50. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

éramos como una gota de agua, a otra gota de agua, no tuvimos ningún problema para encontrarlo. La gran novedad es que este sistema educativo no da a los jóvenes trabajo, les deja sin trabajo [...] Y no os queda más solución que reformar este sistema educativo[...]. Hablási de nuevas habilidades, de nuevas competencias.

En un estudio realizado en EEUU a más de cinco mil estudiantes, se demuestra que el conocimiento mejora en un 14% cuando se aplica el aprendizaje social y emocional. Es decir, cuando a la gente se les enseña una serie de competencias de las que nunca se les había hablado.

Ahora, afortunadamente, estamos empezando a ver que había cosas que antes no estudiamos que es absolutamente imprescindible estudiar por primera vez[...]. Focalizar la atención, antes de nada; enseñar a la gente a trabajar cooperando, no pegándose tiros, [...]. Sin empatía no hay sociedades no hay proyectos colectivos [...].

Le pregunto a mis nietas ¿te han explicado la diferencia entre la ansiedad y el miedo, hoy en la clase? Y me dicen, “abu” ¡estás de broma! Nunca nos han hablado de esto.

Eduard Punset.

Noves capacitats per a noves ocupacions. Per a una Europa més competitiva. Barcelona, 8 i 9 d'abril 2010.

<http://worldtv.com/formacion libre>

La Competencia Emocional queda definida como el conjunto de habilidades para conocer y controlar las capacidades, emociones y sentimientos propios; leer los estados de ánimo y sentimiento ajenos; para establecer relaciones positivas con los demás y para ser una persona feliz que responde de forma adecuada a las exigencias personales, escolares y sociales.

La Competencia Emocional actúa de mediadora en las relaciones que, permanentemente, establecemos con el mundo y con nosotros mismos. Las emociones y los sentimientos se generan en la interacción social, su reconocimiento y comprensión son procesos claramente vinculados a la experiencia vital de cada individuo.

### **Objetivos.**

Una “persona competente emocionalmente”, conoce sus posibilidades y confía en ellas; toma conciencia de su estado emocional, de las causas que lo provocan y de los efectos que provoca; adopta una postura realista cuando afronta un problema y piensa en positivo cuando tiene que resolverlo; controla la frustración, tolera el fracaso y aplaza las demandas

## 51. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

y las recompensas; se expresa sin inhibiciones, alardes o violencia; respeta a los demás y genera un clima de confianza; acepta las críticas ajenas y las propias las hace sin herir; muestra interés por los otros, se pone en su punto de vista y reconoce sus éxitos; y utiliza el diálogo para resolver conflictos.

### Contenidos.

El desarrollo de estas habilidades requiere incorporar al currículo un conjunto de contenidos relativos al “Autoconcepto”, las “Motivaciones”, los “Afectos y Emociones”, las “Habilidades sociales y la convivencia”, el “Autocontrol” y las “Estrategias de resolución de conflictos”.

De la identificación de los citados campos de conocimiento específico propios de las ciencias del comportamiento se deduce que, de los dos grandes enfoques analizados en este documento, optamos por un modelo mixto que nos permite ir más allá de la implantación sobreañadida al currículo de programas específicos de mejora de la “inteligencia emocional” pues establece relaciones estrechas con el desarrollo social, el desarrollo del lenguaje y la autonomía personal.

La Competencia Emocional para su enseñanza y aprendizaje se organiza en tres bloques de contenido:



El primer bloque de contenido, **1. Conocimiento de las capacidades, emociones y sentimientos**, recoge las habilidades que nos permiten tomar conciencia de nuestras posibilidades, de los estados de ánimo y de los sentimientos, de las causas que los motivan, de sus efectos a la hora de actuar con seguridad y confianza. Incluye:

- Autoconcepto académico, social, emocional, familiar y global. Autoestima.
- Emociones y sentimientos: diferencias: impulsos y respuestas innatas frente a respuestas más estables e integradas en un sistema de valoraciones.
- Reconocimiento y designación de los estados emocionales propios y de los otros: alegría, ira, miedo, tristeza, asco o rechazo, ansiedad, envidia, celos, etc.

El segundo bloque de contenido, **2. Regulación de las emociones**, recoge las habilidades para controlar las emociones y actuar de forma positiva. Incluye:

## 52. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

- Situaciones problemáticas: amenazas, agresiones, rechazo, fobias, falta de motivación, desconcentración, inhibición, prejuicios, ansiedad, acoso, exclusión, etc.
- Consciencia de los estados de ánimo: reacciones fisiológicas, pensamientos (procesos cognitivos) y respuestas motoras, verbales y no verbales.
- Procedimientos de regulación y control: enfriamiento, relajación, pensamiento positivo, desensibilización sistemática, comportamientos alternativos, automotivación, etc.

Y el tercer bloque de contenido, **3. Relaciones personales y resolución de problemas**, las habilidades para tomar comprender el estado de ánimo de los demás, ponerse en su lugar, mostrar sensibilidad hacia sus sentimientos, comunicarse de forma constructiva, crear confianza y resolver los conflictos de forma pacífica. Incluye:

- Empatía y reciprocidad: asumir el punto de vista de otras personas. Sensibilidad hacia las emociones ajenas y los sentimientos de los demás. Conductas amistosas y altruistas. Reconocimiento del éxito
- El control de las relaciones: habilidades de reconocimiento e interpretación correcta de señales sociales. Escucha. Expresión de emociones, comportamientos asertivos, agresivos y pasivos ante el enfado, enfado, molestia, alegría, tristeza; respuesta negativa y positiva; defensa de los derechos, y de una acusación.
- Comunicación, interacción, negociación y reciprocidad. Búsqueda de alternativas. Toma de decisiones. Responsabilidad.

Los **escenarios** para movilizar los conocimientos se obtienen de las situaciones cotidianas.

Los comportamientos en el aula y en el centro dan lugar a infinidad de ocasiones para la enseñanza y aprendizaje: ¿qué sucede cuándo te preguntan en clase?, ¿cómo respondes cuándo recibes críticas?, ¿por qué tienes comportamientos desafiantes?, ¿por qué te callas?, ¿de dónde viene esa violencia?, ¿qué impide concentrarte?, ¿por qué llamas la atención?, ¿qué piensas de tus resultados?, etc. Lo mismo sucede con los comportamientos en casa (rutinas, la ropa que prefieres, la hora de llegada, la paga, el uso de los afectos, etc.) y con las relaciones de colaboración y rivalidad con los amigos, la dependencia o independencia ante la presión del grupo, el protagonismo, la respuesta de la persona que te atrae, el triunfo y la derrota deportiva, etc.

La tabla recoge la planificación de las “Unidades de Trabajo” en un modelo que respeta los criterios establecidos: prioridad en los bloques de contenido sin renunciar a todas las dimensiones de la Competencia Emocional; continuidad de los contenidos en las distintas etapas; organización por ciclos; y distribución mensual.

## 53. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

			Educación infantil	Educación primaria			Educación secundaria obligatoria	
				1er ciclo	2º ciclo	3er ciclo	1º y 2º	3º y 4º
Primero	1	1. Las emociones	Pongo caras.	Llueve y hace sol	La botella medio...	Los sombreros	La amígdala.	Mis sentimientos.
	2							
	3	2. Yo y los otros	Miro las caras.	Yo soy tu	¿Estás mejor?	Te descubro.	Me alegra tu éxito.	¿Te sientes sólo?
	4							
	5	3. Regulo las emociones.	PAUSA.	En el recreo juego	Al volver del recreo me relajo.	Cuando salgo de clase temo...	Cuando estoy el clase me interrumpe.	Controlo mi ansiedad
	6							
Segundo	7	4. Nos conocemos	Me llamo	Mi animal favorito	Mi tarjeta de visita	El espejo de mi cuarto.	El gráfico de mi vida	Estoy encantado de haberme conocido
	8							
	9	5. Los motivos y los sueños.	Quiero esto.	Me gusta el trabajo de clase	Me distrae	Mis aficiones.	¿Cuál es mi precio?	Modas
	10							
	11	6. Me valoro	Puedo esperar.	Tolero el fracaso	Me anuncio	Valoro el trabajo y el esfuerzo	Pesos y tallas	El club de la comedia
	12							
Tercero	13	7. Hago amigos	Yo y tu	Yo, Tu y El	Nosotros	El taller	Ellos y ellas.	La pandilla
	14							
	15	8. Resuelvo problemas	Toma la mía	Primero tu y luego yo	Yo empecé la pelea	Me molesta que...	El error fue mío	Te quiero.
	16							
	17	9. Creamos consenso.	Compartimos el juego	Aprendemos a decidir	Mejor todos de acuerdo	Cerrar acuerdos	Hay otras alternativas	El sombrero verde
	18							
Tri	Quin	Mes	Unidades de Trabajo. Escenarios.					

En este modelo, la Competencia Emocional se desarrolla en nueve “Unidades de Trabajo”, tres por trimestre.

En el primer trimestre, las “Unidades de Trabajo” están relacionadas con los tres bloques y se titulan genéricamente:

1. **“Las emociones”:** identifica y decodifica las emociones y sentimientos asociados a las situaciones que las promueven y a los efectos que provocan.
2. **“Yo y los otros”**, refuerza los mismos contenidos referidos a cada uno y a los otros.
3. **“Regulo las emociones”** introduce los aprendizajes asociados al autocontrol de las emociones, del fracaso, etc.

En el segundo trimestre, las tres “Unidades de Trabajo” tienen como contenido preferente el bloque de contenido 1 e incluyen contenidos relativos al Autoconcepto, la autoestima, los intereses y motivaciones.

## 54. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

4. **Nos conocemos**”: el autoconcepto se construye cada día a partir de las respuestas que damos y que recibimos.
5. **“Los motivos y los sueños”**: se trata de conocer cuales son sus intereses para dar sentido a las elecciones que hace y al esfuerzo que está dispuesto a desarrollar.
6. **“Me valoro”**: se diferencia de la 4 en el enfoque. En la primera se buscaba el conocimiento de sus posibilidades y en ésta de hacer una valoración de sí mismo y de conocer las variables que influyen en la misma.

Y en el tercer trimestre, las “Unidades de Trabajo” integran contenidos de las tres bloques para desarrollar las capacidades relacionadas con la construcción positiva de relaciones con los demás y con la solución positiva a los problemas que la relación con otras personas genera.

7. **“Hago amigos”** recoge las prácticas necesarias para establecer relaciones afectivas positivas con los demás y los efectos que las mismas tienen.
8. **“Resuelvo problemas”** analiza las situaciones concretas y clásicas de conflicto, las respuestas dadas y los efectos de las mismas: formular quejas, defender los derechos, decir que no, pedir perdón, demandar disculpas...
9. **“Creamos consenso”**, plantea los comportamientos y formulas más adecuadas para llegar a consensos.

En la cuarta parte se incluyen ejemplificaciones de **“Unidades de Trabajo”** y **“Unidades de Evaluación”** que responden al modelo de distribución propuesto en la Tabla. Con ellas se pretende diseñar un material útil para la práctica educativa en el ámbito escolar y en el más amplio que engloba a la comunidad educativa.

Estos materiales se enmarcan en un proceso de asesoramiento colaborativo y comunicativo que tiene como objeto facilitar ayudas y que se aleja significativamente de otros modelos de instrucción y ordenación ya sea académica (expertos) o administrativa. Se busca favorecer el trabajo de planificación, diseño de tareas y elaboración de materiales por parte de los equipos docentes.

No se trata, por tanto, de modelos que puedan ser aplicados de forma descontextualizada en cualquier situación, su verdadera utilidad está en ser un germen capaz de multiplicar ideas y alternativas que permitan incorporar las emociones y los sentimientos al currículo.

### **Métodos de trabajo.**

El trabajo en equipo, las conversaciones guiadas y espontáneas cara a cara o en formato virtual (foros...), los debates, la observación, las entrevistas, la presentación del trabajo realizado, la expresión mediante formatos artísticos, el análisis de casos y situaciones, los juegos de rol,

## 55. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

las prácticas de mediación, el uso de protocolos, etc., son formatos de posibles “tareas” para el desarrollo de la Competencia Emocional.

### **Procedimientos de evaluación.**

La valoración del nivel de logro alcanzado por el alumnado y del proceso de enseñanza, a partir de la valoración de indicadores, incluye como procedimientos:

- La observación del comportamiento: propia, de otros compañeros y del profesor, situaciones simuladas etc, mediante formatos abiertos o descriptivo, semiestructurados y cerrados.
- La recogida de opiniones: cuestionario autobiográfico, inventarios de autovaloración o de valoración del profesor; porfolios, cuestionarios de contexto del profesor, inventarios de expectativas y motivaciones, etc; y la respuesta a situaciones problemáticas (“Unidades de Evaluación”).
- El análisis estructurado de los textos y materiales de trabajo de los alumnos: dossiers, cuadernos de trabajo, cuadernos de rotación, cuaderno de bitacora, diarios...

### **3.5 El desarrollo de la Competencia Emocional en las distintas etapas educativas.**

En el desarrollo de la Competencia Emocional, tal y como se establece en el criterio 5º, carece de sentido una distribución lineal en la que a cada una de las etapas y de los ciclos se le atribuyen unos contenidos.

La Competencia Emocional es dinámica y se construye, en cada una de las etapas de la vida, en el contacto con las situaciones significativas de la vida. Nuestra mente actúa según los aprendizajes realizados a lo largo de la escolarización y el tipo de mensajes recibidos en los contextos con mayor carga de relación afectiva, la familia y la escuela.

La Competencia Emocional se puede modificar a lo largo de toda la vida, pero su desarrollo se produce, fundamentalmente, en el periodo que va desde el nacimiento a la pubertad (**Berk, 1999; Abarca, Marzo y Sala, 2002**). Sirva de ejemplo, el estudio que **Ato y otros (2004)** realizan sobre la “autorregulación” y en el que se demuestra que el comportamiento social inadaptado está asociado a los bajos niveles de autorregulación en la infancia.

La educación de la Competencia Emocional se inicia desde las primeras edades, su contenido se mantiene estable y se concreta en cada una de las etapas y los ciclos en función de una doble variable:

- El desarrollo evolutivo que, con carácter general, se atribuye a las distintas edades y cuya variabilidad es limitada.
- El desarrollo singular y propio de cada alumnos en función del nivel de logro alcanzado en las distintas habilidades. La variabilidad es muy

## 56. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

alta pues incluye, a las diferencias entre personas, las diferencias del logro existentes entre las distintas habilidades en una misma persona.

Procede, desde este planteamiento, distribuir los contenidos de la Competencia Emocional en la secuencia temporal de las etapas educativas establecidas en el sistema educativo para definir la “**Programación didáctica**”, las “**Unidades de Trabajo**” y los “**Planes de trabajo individualizados**”.

**En este proceso se evidencia, desde el análisis del currículo oficial, la necesidad de “enriquecer” los aprendizajes.**

**Pérez Cabaní y otros (2001)** destacan como, a nivel de los objetivos generales de las diferentes etapas, el desarrollo social y emocional están claramente expresados, sin embargo, al concretar los objetivos y los contenidos de las áreas y materias quedan diluidos. Afirman, también, que aun son más vagas las orientaciones sobre la metodología didáctica y a la evaluación. Anticipan la dificultades que conllevan el integrar sus contenidos transversales en las disciplinas y la falta de recursos didácticos.

Estas dificultades, sin restar importancia al papel que el comportamiento emocional del profesorado tiene (tono afectivo, relación interpersonal, etc.), exigen, so pena de renunciar al desarrollo de la Competencia Emocional, que los equipos docentes enriquezcan el currículo y para poder realizar esa tarea necesitan asesoramiento colaborativo.

### 3.5.1 Educación infantil. Programación didáctica del segundo ciclo.

#### Variables

El Decreto 67 /2007, de 29 de Mayo, por el que se establece y ordena el currículo del **segundo ciclo de la Educación infantil** en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 1 de Junio), define la Competencia Emocional como el conjunto de “*habilidades*”, necesarias, “*para actuar de forma natural y sin inhibiciones, para manifestar y asumir el afecto de las compañeras y compañeros que le rodean, de interesarse por sus problemas o de contribuir a su felicidad y para controlar su comportamiento y tolerar la frustración*”.

En esta etapa de todas las variables que contribuyen a definir la Programación didáctica, el alumnado es la cobra mayor relevancia.

Para los alumnos, la llegada a la escuela supone, entre otras cuestiones, la ampliación de las relaciones y el uso de estrategias distintas a las habituales en ámbito familiar. Se necesitan nuevas habilidades sociales y emocionales.

En el periodo de Educación infantil, los niños construyen su autoconcepto y autoestima en las acciones que realiza y en contacto con las personas relevantes que le rodean. Entre estas actuaciones tienen un papel importante, la creciente autonomía y dominio de los hábitos y las rutinas

## 57. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

básicas. La actuación natural y sin inhibiciones es la manifestación más clara de esa Competencia Emocional

Al finalizar esta etapa, los niños son competentes para manifestar y asumir el afecto de las compañeras y compañeros que le rodean, de interesarse por sus problemas o de contribuir a su felicidad. También los son para controlar su comportamiento y tolerar la frustración de no obtener lo que quieren cuando lo quieren y el fracaso de que las cosas no salgan como se pide, especialmente cuando el esfuerzo no ha sido suficiente

El periodo de acogida es una formula utiliza para facilitar la adaptación a esta nueva situación. En él y el posterior desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje cobran sentido las intenciones del centro docente, definidas en el modelo de persona establecido en el Proyecto educativo del centro docente, el peso de la Competencias Emocional, la globalización de los contenidos de enseñanza y las particularidades del profesorado.

### Componentes.

La Competencia Emocional está relacionada con el desarrollo de las capacidades incluidas en los **objetivos generales de la Educación infantil** d), e) y f).



d. Construir una imagen ajustada de sí mismo y desarrollar las capacidades afectivas.
e. Establecer relaciones positivas; adquirir pautas elementales de convivencia y relación social; regular la conducta, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
f. Desarrollar las habilidades comunicativas a través de los distintos lenguajes.

Las habilidades propias de la Competencia Emocional se recogen, íntimamente asociadas a las Competencias en Comunicación lingüística, Social y ciudadana y Autonomía e iniciativa personal, en las capacidades recogidas en los Objetivos generales de las áreas que organizan el currículo de la Educación infantil:

## 58. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

<p><b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2. Formarse una idea ajustada de sí mismo en la interacción con los otros.</li> <li>• 3. Identificar, dominar y comunicar sentimientos y emociones, necesidades y preferencias propias y de los otros.</li> </ul>	<p><b>Conocimiento e interacción con el entorno.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3. Relacionarse con los demás de una forma más equilibrada y satisfactoria; interiorizar, progresivamente, las pautas de comportamiento social y ajustar su conducta a ellas.</li> </ul>	<p><b>Los Lenguajes: comunicación y representación.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. Utilizar el lenguaje oral para expresar sentimientos, deseos e ideas; valorarlo como herramienta de comunicación y para regular la convivencia.</li> <li>• 5. Comprender y representar ideas y sentimientos empleando el lenguaje plástico, corporal y musical.</li> </ul>
---	--	--

La distribución de las capacidades en función de unas áreas concebidas como independientes confirma la utilidad de las distintas áreas para desarrollar las habilidades de la Competencia Emocional y la íntima relación que existe entre las dimensiones que hemos establecido.

Un análisis de las capacidades desde la perspectiva de las dimensiones establecidas nos permite, evitando reiteraciones, clarificar los objetivos, sin renunciar a su logro, y garantizar, con ello, el enfoque global.

Objetivo general de etapa	Objetivo general del área <sup>8</sup>	Área.
<b>d. Construir una imagen ajustada de sí mismo.</b>	2. Formarse una imagen ajustada de sí mismo en interacción con los otros	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
<b>d. Desarrollar las capacidades afectivas.</b>	3. Identificar, dominar y comunicar sentimientos y emociones, necesidades y preferencias propias y de los otros.	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
<b>f. Desarrollar las habilidades comunicativas a través de distintos lenguajes.</b>	1. Utilizar el lenguaje oral para expresar sentimientos, deseos e ideas.  5. Comprender y representar ideas y sentimientos empleando el lenguaje plástico, corporal y musical.	Los lenguajes: comunicación y representación.

La tabla recoge los objetivos generales relacionados con el bloque de contenido 1. **Conocimiento de las capacidades, emociones y sentimientos:**

- **Obtener una imagen ajustada de sí mismo.**

<sup>8</sup> Los criterios de evaluación tienen en el mismo referente numérico.

## 59. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

- Comprender y expresar necesidades, preferencias, sentimientos y emociones con distintos lenguajes.

Los contenidos recogidos en las distintas áreas son:

### Autoconcepto y autoestima.

- Confianza, valoración y aceptación de las características propias: posibilidades y limitaciones. Satisfacción por el creciente dominio corporal y por el trabajo bien hecho (Bloque 1º. El cuerpo: imagen y salud y Bloque 2º. El juego y la actividad en la vida cotidiana).

### Emociones y sentimientos.

- Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de otros (Bloque 1º. El cuerpo: imagen y salud).
- Expresión y comunicación de ideas y sentimientos con el lenguaje oral. (Bloque 1º. El lenguaje verbal), el dibujo, las producciones plásticas y el mimo -gestos y movimientos- (Bloque 2º. Los lenguajes creativos).

Objetivo general de etapa	Objetivo general del área	Área.
<b>e. Regular la conducta.</b>	3. Interiorizar progresivamente las pautas de comportamiento y ajustar su conducta a ellas.	Conocimiento e interacción con el entorno.
	1. Utilizar el lenguaje oral para regular la conducta.	Los lenguajes: comunicación y representación.

La tabla recoge los objetivos generales relacionados con el bloque de contenido **2. Regulación de las emociones:**

- Identificar situaciones problemáticas (se añade).
- Interiorizar las pautas de conducta.
- Utilizar el lenguaje para regular la conducta.

Los contenidos recogidos en las distintas áreas son:

- Situaciones problemáticas. Participación, disfrute y valoración del esfuerzo personal en los juegos y en el ejercicio físico (Bloque 2º. El juego y la actividad en la vida cotidiana). Actitud de tranquilidad y colaboración en situaciones de dolor corporal, enfermedad y de pequeños accidentes (Bloque 1º. El cuerpo: imagen y salud).
- Control progresivo de los propios sentimientos y emociones (Bloque 1º. El cuerpo: imagen y salud).
- Regular la propia conducta con el lenguaje oral (Bloque 1º. El lenguaje verbal).

## 60. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

Objetivo general de etapa	Objetivo general del área	Área.
e. Establecer relaciones positivas; adquirir pautas elementales de convivencia y relación social; regular la conducta, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.	5. Desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración con los demás.	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
	3. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria.	Conocimiento e interacción con el entorno.
	1. Utilizar y valorar el lenguaje oral como herramienta de relación con los demás.	Lenguajes: comunicación y representación.

La tabla recoge los objetivos generales relacionados con el bloque de contenido **3. Relaciones personales y gestión de problemas**:

- Relacionarse de forma satisfactoria y equilibrada.
- Comunicarse con los demás.

Los contenidos recogidos en las distintas áreas son:

- Demanda de ayuda y valoración de la respuesta. (Bloque 1º. El cuerpo: imagen y salud).
- Actitud positiva para establecer relaciones de afecto con los adultos y con los iguales (Bloque 2º. El juego y la actividad en la vida cotidiana).
- Disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas. Juegos de socialización. (Bloque 2º. La participación en la vida cultural y social).
- Uso y valoración de la lengua oral para regular la conducta de los demás. (Bloque 1º. El lenguaje verbal).

### 3.5.2 Educación primaria. Programación didáctica.

#### Variables

El Decreto 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la **Educación primaria** en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 1 de junio) define la Competencia Emocional como el conjunto de “*habilidades*”, necesarias, “*para aplazar las demandas y las recompensas, tolerar el fracaso y no mostrar superioridad ante el éxito; reconocer y disfrutar con el éxito de los otros y mantener una relación fluida; actuar de manera natural y sin inhibiciones en las distintas situaciones y construir un autoconcepto positivo*”.

El significado de la Competencia Emocional junto con las señas de identidad del modelo educativo propio de cada centro, las particularidades del profesorado y las características del alumnado son las variables que interpretan y definen la Programación didáctica.

## 61. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

En el caso del alumnado, el paso de la Educación infantil a la Educación primaria supone un nuevo marco de valoración y una reestructuración de las habilidades personales y sociales, enmarcadas en un ámbito con la exigencia de mayores niveles de autonomía y de relación.

El alumnado en Educación primaria percibe los efectos del éxito y fracaso escolar asociados al reconocimiento que los adultos que le rodean (maestros y padres) hacen de su esfuerzo, de las tareas presentadas y de los resultados académicos. ¡Eso está muy bien!, ¡eres un auténtico desastre!, etc., son mensajes que recibe cada día y que contribuyen a definir su autoconcepto. Los hábitos de trabajo personal cobran mayor relevancia.

Aprender que el éxito o el fracaso lejos de ser producto del azar arbitrario responden al esfuerzo y al uso “inteligente” que se hace de los conocimientos y los procedimientos aprendidos ayuda a aceptar el fracaso, a no mostrar superioridad con el éxito y permite hablar de sí mismo sin alardes ni falsa modestia.

El desarrollo de relaciones armónicas con los demás (aceptación del otro, integración en el grupo, etc.) mediante la práctica de la cooperación ayuda a reconocer y disfrutar con el éxito de los otros. Utilizar la competencia como estímulo acentúa los comportamientos individualistas y antisociales.

### Componentes.

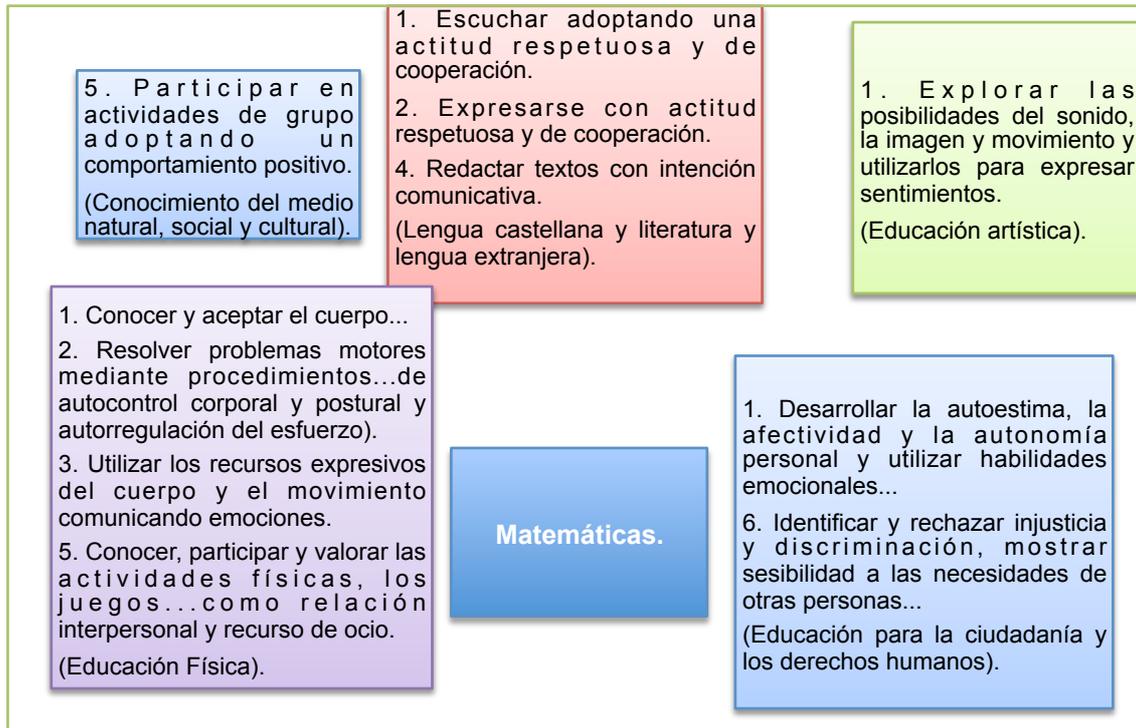
La Competencia Emocional está relacionada con el desarrollo de las capacidades incluidas en los **objetivos generales de la Educación primaria b), c) y m)**.



b. Desarrollar actitudes de confianza en sí mismo.
c. Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos.
m. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás.

Las habilidades propias de la Competencia Emocional se recogen, íntimamente asociadas a las Competencias en Comunicación lingüística, Social y ciudadana y Autonomía e iniciativa personal, en las capacidades recogidas en los Objetivos generales de las áreas que organizan el currículo de la Educación Primaria:

## 62. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.



El análisis de las capacidades recogidas en los objetivos generales de la etapa y en los objetivos generales de las áreas demuestra una limitada incorporación de la Competencia Emocional al currículo. Los objetivos generales de la etapa, b) “Desarrollar actitudes de confianza en sí mismo” y el m). “Desarrollar las capacidades afectivas” se recogen en los objetivos generales del área de “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” (tercer ciclo), como contenido de expresión, en los objetivos generales del Área artística”, “Educación física” y las lenguas.

El bloque de contenido “1. Conocimiento de las capacidades, emociones y sentimientos” se recoge como objetivo de enseñanza y aprendizaje en el tercer ciclo (“Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”).

El bloque de contenido “2. Regulación de las emociones” forma parte explícita de los objetivos de enseñanza y aprendizaje de la Educación física en lo relativo al comportamiento motor. Y las habilidades propias del tercer bloque “3. Relaciones personales y gestión de problemas”, se incluyen en los objetivos generales de etapa, c) y m), y los objetivos generales de las áreas de “Conocimiento del medio natural, social y cultural”, “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, “Lengua castellana y literatura” y “Lengua extranjera”.

El desarrollo en los contenidos es limitado por lo que resulta imprescindible “**enriquecer**” el currículo de todas las áreas.

Objetivo general de etapa	Objetivo general del área	Área.
b. Desarrollar actitudes		Conocimiento del

## 63. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

de confianza en sí mismo.	1. Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal y utilizar habilidades emocionales, con uno mismo y con otros (CE 1). Mostrar interés por el aprendizaje de las Matemáticas, participando activamente en clase, terminando las tareas con calidad y aplicando las estrategias y conceptos aprendidos a situaciones cotidianas (OgA 5/ CE 9)	medio natural, social y cultural. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (Tercer ciclo) Matemáticas.
m. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás.	1. Conocer y aceptar el cuerpo...(CE 1). 4. Redactar textos propios de las relaciones interpersonales con intención comunicativa (CELC 6 y CELE 5). 1. Explorar las posibilidades del sonido, la imagen y movimiento y utilizarlos para expresar sentimientos (CE 1). 3. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento comunicando emociones (CE 6). 5. Conocer, participar y valorar las actividades físicas, los juegos y deportes como recurso para el tiempo libre (CE 8).	Educación física. Lengua castellana y literatura. Lengua extranjera. Educación artística. Educación física.

La tabla recoge los objetivos generales relacionados con el bloque de contenido 1. **Conocimiento de las capacidades, emociones y sentimientos:**

- Confiar en sí mismo.
- Conocer y expresar necesidades, preferencias, sentimientos y emociones con distintos lenguajes.

La distribución de los contenidos en los distintos ciclos y bloques de contenido de las áreas son:

### Primer ciclo.

#### Autoconcepto y autoestima.

- Aceptación del propio cuerpo y del de los demás con sus limitaciones y posibilidades. Construcción del autoconcepto físico (**Bloque 1. El conocimiento y defensa del hombre y el resto de los seres vivos; Bloque 2. Actividad física y salud**). Redactado de textos sencillos a partir de una imagen, datos personales... (**Bloque 2. Comunicación escrita**).
- Confianza en las propias posibilidades y esfuerzo personal (**Bloque 3. Recogida de información y resolución de problemas de la vida**

## 64. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

cotidiana y **Bloque 3. Juego y deporte**). Confianza en la propia capacidad para aprender una lengua extranjera (**Bloque 1LE. Comunicación oral**).

### Emociones y sentimientos.

- Identificación de elementos personales claves: pensamientos, estados de ánimo, sentimientos e intereses (alegría, ira, miedo, tristeza, asco o rechazo, ansiedad, envidia, celos, etc.). (**Bloque 1. El conocimiento y defensa del hombre y el resto de los seres vivos**).
- Creación musical a partir de vivencias, emociones (**Bloque 2. Audición, interpretación y creación musical**). Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición. Imitación de personajes, objetos y situaciones (**Bloque 4. Expresión corporal y artística**).

### Segundo ciclo.

### Autoconcepto y autoestima.

- La identidad personal. Conocimiento personal y autoestima. Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y de la de los demás. Seguridad en la propia práctica de la actividad física (**Bloque 1. Cuerpo y movimiento y Bloque 2. Actividad física y salud**).
- Confianza en las propias posibilidades y constancia en el esfuerzo (**Bloque 2. Interpretación y representación de las formas y la situación en el espacio; Bloque 3. Recogida de información y resolución de problemas de la vida cotidiana; Bloque 2. Audición, interpretación y creación musical; Bloque 1 LE. Comunicación oral**).

### Emociones y sentimientos.

- Identificación, verbalización (vocabulario emocional: alegría, ira, miedo, tristeza, asco o rechazo, ansiedad, envidia, celos, etc.) y descripción de emociones y sentimientos mediante elementos verbales y no verbales, poemas, relatos, otros códigos artísticos, creación musical, el cuerpo, el gesto y el movimiento (**Bloque 1. El conocimiento y defensa del hombre y el resto de los seres vivos; Bloque 1. Comunicación oral; Bloque 2. Composición escrita; Bloque 1. Observación, expresión y creación plástica; Bloque 2. Audición, interpretación y creación musical; Bloque 4. Expresión corporal y artística**).

### Tercer ciclo.

### Autoconcepto y autoestima.

- La identidad personal. Conocimiento personal y autoestima. Identificación y descripción de los cambios personales físicos asociados a la evolución de distintas etapas y la relación existente

## 65. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

entre estos cambios con la evolución del pensamiento, sentimientos e intereses. Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud crítica hacia el modelo estético-corporal socialmente vigente. **(Bloque 1. El conocimiento y defensa del hombre y el resto de los seres vivos. Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales. Bloque 1. Cuerpo y movimiento).**

- Confianza en las propias posibilidades y en su capacidad. Constancia y exigencia progresiva en el proceso de realización. **(Bloque 2. Interpretación y representación de las formas y la situación en el espacio. Bloque 3. Recogida de información y resolución de problemas de la vida cotidiana; Bloque 3. Construcción de un proyecto artístico; y Bloque 1 LE. Comunicación oral. LE).**
- Valoración del esfuerzo personal y colectivo en los diferentes tipos de juegos y actividades deportivas al margen de preferencias y prejuicios **(Bloque 3. Juego y deporte).** Reflexión sobre el propio aprendizaje, organización del trabajo, aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje, autocorrección y autoevaluación **(Bloque 3. Conocimiento, reflexión y uso de la lengua).**

### Emociones y sentimientos.

- Valoración de las emociones y del bienestar e intereses propios y de los demás **(Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales).** Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal. Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento **(Bloque 4. Expresión corporal y artística).** Creación musical a partir de vivencias, emociones, situaciones, paisajes, entornos sonoros o cualquier estímulo desencadenante de la expresión sonora **(Bloque 2. Audición, interpretación y creación musical).** Disposición a la originalidad, espontaneidad, plasmación de ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en la creación de una obra artística **(Bloque 3. Construcción de un proyecto artístico).** Recreación y composición de poemas y relatos para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos, reconociendo las características de algunos modelos **(Bloque 2. Comunicación escrita).**

Objetivo general de etapa	Objetivo general del área.	Área.
<b>m. Desarrollar sus capacidades afectivas</b>	CE1. Es competente para la autorregulación de sus emociones y sentimientos, la tolerancia del fracaso y la asunción del éxito.	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.
	2. Resolver problemas motores mediante procedimientos de autocontrol corporal y	E. Física.

## 66. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

postural y de autorregulación del esfuerzo (CE 5).

La tabla describe la ausencia del bloque de contenido **2. Regulación de las emociones** en los objetivos generales de área salvo en Educación física. Además se contempla en los criterios de evaluación del área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Procede enriquecer los objetivos y contenidos de todas las áreas con los siguientes objetivos:

- Anticipar situaciones de riesgo emocional.
- Controlar las reacciones y estados de ánimo.
- Utilizar el lenguaje para regular la conducta.

Los contenidos recogidos en las distintas áreas y ciclos son:

### Primer ciclo.

- Participación en situaciones que supongan comunicación corporal. Reconocimiento de las diferencias en el modo de expresarse (**Bloque 4. Expresión corporal y artística**). Disposición favorable a participar en actividades diversas aceptando la existencia de diferencias en el nivel de habilidad. Toma de conciencia del propio cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración (**Bloque 1. Cuerpo y movimiento**).

### Segundo ciclo.

- Identificación de situaciones problemáticas y anticipación de situaciones de conflicto emocional: amenazas, agresiones, rechazo, fobias, falta de motivación, desconcentración, obstáculos e interferencias, inhibición, prejuicios, acoso, exclusión, etc. (enriquecer las áreas).
- Participación en situaciones que supongan comunicación corporal. (**Bloque 4. Expresión corporal y artística**). Planificación de forma autónoma y creativa de actividades de ocio, individuales o colectivas (**Bloque 1. El conocimiento y defensa del hombre y el resto de los seres vivos**).
- Procedimientos de regulación y control: enfriamiento, relajación, pensamiento positivo, desensibilización sistemática, comportamientos alternativos, automotivación, etc. (enriquecer las áreas). Control motor y dominio corporal. Conciencia y control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración (**Bloque 1. Cuerpo y movimiento**). Reflexión sobre el propio aprendizaje y aceptación del error como parte del proceso (**Bloque 1 LE. Comunicación oral**).

### Tercer ciclo.

- Identificación de situaciones problemáticas y anticipación de situaciones de conflicto emocional: amenazas, agresiones, rechazo,

## 67. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

fobias, falta de motivación, desconcentración, obstáculos e interferencias, inhibición, prejuicios, ansiedad, acoso, exclusión, etc. (enriquecer las áreas). Conocimiento de los efectos de la extrema delgadez o de la obesidad en la salud (**Bloque 2. Actividad física y salud**).

- Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal (**Bloque 4. Expresión corporal y artística**). La autonomía en la planificación y ejecución de acciones y tareas. Desarrollo de iniciativa en la toma de decisiones. (**Bloque 1. El conocimiento y defensa del hombre y el resto de los seres vivos**). Disposición favorable a participar en actividades diversas aceptando las diferencias en el nivel de habilidad (**Bloque 1. Cuerpo y movimiento**).
- La autorregulación de sus emociones y sentimientos. La tolerancia del fracaso y la asunción sin presunción del éxito (**Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales**). Conciencia y control del cuerpo en reposo y en movimiento. Aplicación del control tónico y de la respiración al control motor. Adecuación de la postura a las necesidades expresivas y motrices de forma económica y equilibrada (**Bloque 1. Cuerpo y movimiento**). Procedimientos de regulación y control: enfriamiento, relajación, pensamiento positivo, desensibilización sistemática, comportamientos alternativos, automotivación, etc.(enriquecer las áreas).

Objetivo general de etapa	Objetivo general del área	Área.
c. Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos.	5. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento constructivo (CE 7).	Conocimiento del medio social, natural y cultural.
	1. Utilizar habilidades emocionales, comunicativas y sociales con uno mismo y en las relaciones con los demás demostrando actitudes generosas y constructivas (CE1).	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (Tercer ciclo)
	2. Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas (CE 2).	
	6. Identificar y rechazar situaciones de injusticia y de discriminación, mostrar sensibilidad por las necesidades de las personas y grupos más desfavorecidos y desarrollar comportamientos solidarios y contrarios a la violencia (CE 6).	
	1. Escuchar mensajes orales en diferentes contextos de comunicación adoptando una actitud respetuosa y de cooperación (CE 1)	Lengua castellana y literatura.

## 68. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

2. Expresarse oralmente en diversos contextos de comunicación adoptando una actitud respetuosa y de cooperación (CELC 2 y CELE 3).	Lengua extranjera.
5. Conocer, participar y valorar las actividades físicas, los juegos y deportes como relación interpersonal e intercultural (CE 8).	Educación física.

La tabla recoge el objetivo general de etapa y los objetivos generales de gran parte de las áreas relacionados con el bloque de contenido **3. Relaciones personales y gestión de problemas**. Son objetivos relacionados con esta dimensión:

- Utilizar habilidades emocionales en las relaciones interpersonales.
- Empatizar con los sentimientos y emociones de los otros.
- Participar, cooperar y resolver conflictos.

Los contenidos recogidos en las distintas áreas son:

### Primer ciclo.

- Habilidades sociales: uso de las normas básicas del intercambio comunicativo verbal y no verbal y respeto a los acuerdos adoptados. Valoración del respeto a las normas de interacción oral (turnos de palabra, volumen de voz y ritmo adecuado). (**Bloque 3. La vida y convivencia en la sociedad. Bloque 1. Comunicación oral**). Comprensión y composición de felicitaciones, invitaciones, etc. (**Bloque 2. Comunicación escrita**).
- Descubrimiento de la cooperación y la oposición con relación a las reglas de juego. Aceptación de distintos roles en el juego. Reconocimiento y valoración hacia las personas que participan en el juego (**Bloque 3. Juego y deporte**). Responsabilidades en la familia y la escuela. Práctica de mediación de conflictos de convivencia en situaciones simuladas y reales (**Bloque 3. La vida y convivencia en la sociedad**).

### Segundo ciclo.

- Participación y cooperación en conversaciones y comunicaciones escritas. Valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra, papeles diversos en el intercambio, tono de voz, posturas y gestos adecuados). Valoración de las diferencias en el modo de expresarse (**Bloque 1. Comunicación oral: escuchar. Bloque 2. Comunicación escrita. Bloque 4. Expresión corporal y artística**). Habilidades de reconocimiento e interpretación correcta de señales sociales, comportamientos asertivos, agresivos y pasivos, respuesta negativa y positiva.
- Empatía y reciprocidad: asumir el punto de vista de otras personas. Sensibilidad hacia las emociones ajenas y los sentimientos de los

## 69. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

demás. Conductas amistosas y altruistas. Reconocimiento del éxito (enriquecer las áreas).

- Adquisición de responsabilidades en la familia. Análisis de roles- Diferentes formas de relación de los miembros de una comunidad. Valoración de la cooperación y el diálogo. Prevención y resolución de conflictos (**Bloque 3. La vida y convivencia en la sociedad**). Descubrimiento de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición. Práctica del juego limpio. Comprensión, aceptación y cumplimiento de las normas de juego y actitud responsable con relación a las estrategias establecidas. (**Bloque 3. Juego y deporte**). Defensa de los derechos, y de una acusación. Negociación y reciprocidad. Búsqueda de alternativas. Toma de decisiones. (enriquecer las áreas).

### Tercer ciclo.

- Valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra, papeles diversos en el intercambio, tono de voz, posturas y gestos adecuados). (**Bloque 1. Comunicación oral**). Comportamientos asertivos, agresivos y pasivos. Respuesta negativa y positiva (enriquecer las áreas).
- Desarrollo de la empatía. Argumentación y defensa de las propias opiniones; escucha y valoración crítica de las opiniones de los demás. Valoración de compromisos y comportamientos solidarios y rechazo de las desigualdades sociales, estereotipos y de cualquier tipo de discriminación y desarrollo de la empatía con los demás. (**Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales. Bloque 3. La vida y convivencia en la sociedad**).
- Uso adecuado de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición. Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego (**Bloque 3. Juego y deporte**). Participación y cooperación en debates o dilemas morales destinados a favorecer la convivencia. (**Bloque 1. Comunicación oral**).
- Práctica de la mediación y la resolución de conflictos. Desarrollo de actitudes de comprensión y solidaridad y valoración del diálogo para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con los demás. Voluntariado y participación en los equipos de mediación (**Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales. Bloque 2. Práctica de la participación y la convivencia**).

### 3.5.3 Educación secundaria obligatoria. Programación didáctica.

#### Variables

---

El Decreto 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la **Educación secundaria obligatoria** en la Comunidad

## 70. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 1 de junio), define la Competencia Emocional como el conjunto de “*habilidades*”, necesarias, “*para resolver los conflictos que el día a día le ofrece; mantener una relación positiva y comprometida con los otros; construir un autoconcepto positivo, con especial relevancia para el efecto que provoca la imagen corporal; conocer las posibilidades y actuar sin inhibiciones; y asegurar el equilibrio emocional necesario para obtener el éxito escolar*”.

El significado de la Competencia Emocional junto con las señas de identidad del modelo educativo propio de cada centro, las particularidades del profesorado y las características del alumnado son las variables que interpretan y definen la Programación didáctica.

El alumno de la Educación secundaria obligatoria vive, cada día, los desequilibrios de la pubertad y la adolescencia en forma de pequeños conflictos con los padres, los amigos, los profesores y consigo mismo. El equilibrio emocional facilita o dificulta el rendimiento escolar en la medida que intensifica o reduce las interferencias en el aprendizaje.

El desarrollo del autoconcepto y de la “madurez emocional” están íntimamente asociados a la relación positiva y comprometida con los otros, entre los que destaca, en esta etapa, el grupo de iguales. El grupo de iguales se convierte en el referente de las actuaciones hasta el punto de que el acuerdo con las compañeras y compañeros estimula o inhibe comportamientos deseables.

Asimismo, en esta etapa, la imagen corporal cobra especial relevancia en la construcción del autoconcepto pudiendo dar lugar a desajustes emocionales significativos. El conocimiento de las posibilidades, el uso de un lenguaje autodirigido positivo y de un estilo atribucional realista contribuyen a facilitar las actuaciones naturales y sin inhibiciones en las distintas situaciones que le toca vivir.

### **Componentes.**

---

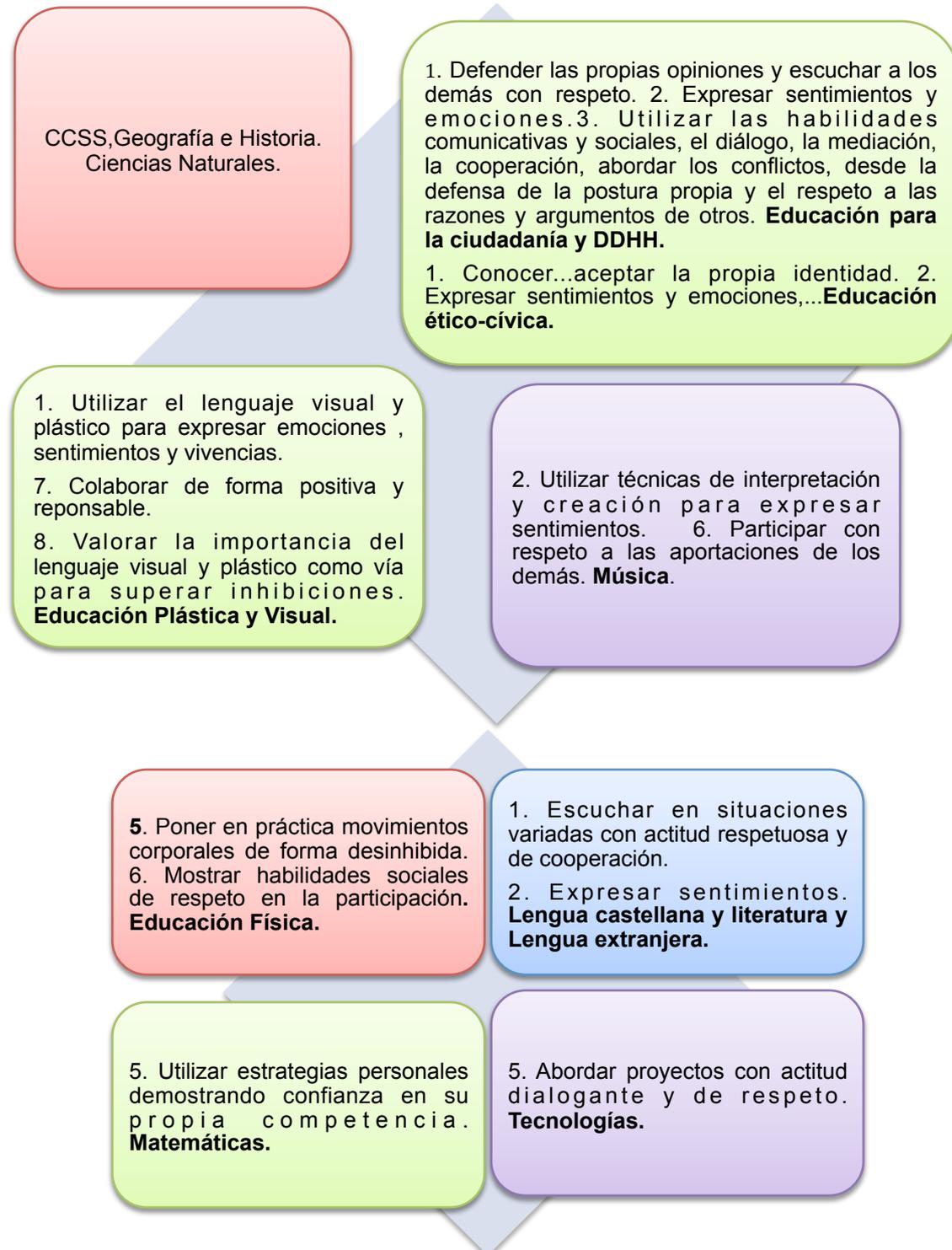
La Competencia Emocional está relacionada con el desarrollo de las capacidades incluidas en los **objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria a), d) y g)**.

## 71. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.



Las habilidades propias de la Competencia Emocional se recogen íntimamente asociadas a las Competencias en Comunicación lingüística, Social y ciudadana y Autonomía e iniciativa personal, en las capacidades recogidas en los Objetivos generales de las materias que organizan el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria:

## 72. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.



El análisis de las capacidades recogidas en los objetivos generales de la etapa y en los objetivos generales de las materias demuestra una limitada incorporación de la Competencia Emocional al currículo.

Las capacidades afectivas, recogidas en los objetivos generales de la etapa, principalmente en el d) "*Fortalecer las capacidades afectivas...en*

## 73. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

*sus relaciones con los demás, rechazar la violencia y resolver pacíficamente conflictos*”, pero también en el a) *“Ejercitar el diálogo”* y en el g) *“Tener confianza en sí mismo, tomar decisiones y asumir responsabilidades”*, se incorporan a los objetivos generales de algunas de las materias, con excepciones relevantes como las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, geografía e historia.

Las habilidades de los bloques de contenido “1. Conocimiento de las capacidades, emociones y sentimientos” y “2. Relaciones personales y resolución de problemas” se recogen como objetivo en las materias de “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, “Educación plástica y visual”, “Música”, “Lengua castellana y literatura; y “Lenguas extranjeras”. El bloque de contenido “3. Regulación de las emociones” se ha de incluir en los objetivos.

El desarrollo en los contenidos es limitado por lo que resulta imprescindible **“enriquecer”** el currículo de todas las materias.

Objetivo general de etapa	Objetivo general de la materia	Materia.
<b>g. Desarrollar la confianza en sí mismo.</b>	5. Utilizar estrategias personales demostrando confianza en su propia competencia (CE 5).	Matemáticas.
	1. Conocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad y respetando las diferencias con los otros (CE 1).	Educación ético-cívica.
<b>d. Fortalecer las capacidades afectivas.</b>	2. Expresar sentimientos y emociones (CE 2).	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.
	2. Expresar sentimientos y emociones; asumir responsabilidades; tener un criterio propio... (CE 2).	Educación ético-cívica.
	1. Utilizar el lenguaje visual y plástico para expresar emociones, sentimientos y vivencias (CE 1). 8. Valorar la importancia del lenguaje visual...para superar inhibiciones (CE 8).	Educación Plástica y Visual.
	2. Utilizar técnicas de interpretación y creación para expresar sentimientos (CE 2).	Música
	5. Poner en práctica movimientos de forma desinhibida (CE 6).	Educación física.
	2. Expresar sentimientos (CE 3).	Lengua castellana y literatura.

La tabla recoge los objetivos generales relacionados con el bloque de contenido 1. **Conocimiento de las capacidades, emociones y sentimientos:**

- Autoconcepto académico, social y emocional. Autoestima.

## 74. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

- Emociones y sentimientos. Reconocimiento y designación de los estados emocionales propios y de los otros.

La distribución de los contenidos en los distintos bloques de contenido de las materias en cada uno de los cursos es la siguiente:

### Primero.

#### Autoconcepto y autoestima.

- Confianza e iniciativa para expresarse en público y por escrito (**Bloque 3 LE. Conocimiento de la lengua**). Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, tomar decisiones (**Bloque 1. Planteamiento y resolución de problemas**).

#### Emociones y sentimientos.

- El cuerpo expresivo. Gestos emocionales. Aplicación de la conciencia corporal a las actividades expresivas (**Bloque 3. Expresión corporal**). Representación personal de sentimientos (**Bloque 2. Expresión y creación**). Actividades de expresión corporal y danza. Sensibilidad estética valorando los elementos creativos e innovadores de las mismas. (**Bloque 2. Interpretación y creación**). Utilización de la lengua para tomar conciencia de los sentimientos propios (**Bloque 1. LC Competencias orales: escuchar, hablar y conversar**).

### Segundo.

#### Autoconcepto y autoestima.

- Confianza e iniciativa para expresarse en público y por escrito (**Bloque 3 LE. Conocimiento de la lengua**). Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, tomar decisiones (**Bloque 1. Planteamiento y resolución de problemas**).

#### Emociones y sentimientos.

- Afectos y emociones (**Bloque 1. Relaciones personales y participación**). El lenguaje corporal y la comunicación no verbal. Los gestos y las posturas (**Bloque 3. Expresión corporal**). Representación personal de sentimientos (**Bloque 2. Expresión y creación**). Utilización de la lengua para tomar conciencia de los sentimientos propios (**Bloque 1. LC. Competencias orales: escuchar, hablar y conversar**). Actividades de expresión corporal y danza. (**Bloque 2. Interpretación y creación**). Sensibilidad estética valorando los elementos creativos e innovadores de las mismas. (**Bloque 2. Interpretación y creación**).

### Tercero.

#### Autoconcepto y autoestima.

- Confianza e iniciativa para expresarse en público y por escrito (**Bloque 3 LE. Conocimiento de la lengua**). Confianza en las propias

## 75. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

capacidades para afrontar problemas, tomar decisiones (**Bloque 1. Planteamiento y resolución de problemas**).

### Emociones y sentimientos.

- Sexualidad y reproducción humanas. Cambios físicos y psíquicos en la adolescencia. La respuesta sexual humana. Sexo y sexualidad. Salud mental. Enfermedades asociadas a la obesidad... (**Bloque 3. Personas y salud**). Representación personal de sentimientos (**Bloque 2. Expresión y creación**). Utilización de la lengua para tomar conciencia de los sentimientos propios (**Bloque 1. LC Competencias orales: escuchar, hablar y conversar**). Actividades de expresión corporal y danza. (**Bloque 2. Interpretación y creación**). Sensibilidad estética valorando los elementos creativos e innovadores de las mismas. (**Bloque 2. Interpretación y creación**).

Cuarto.

### Autoconcepto y autoestima.

- Identidad personal, libertad y diversidad. Respeto a las diferencias personales. Respeto por la dignidad humana y los derechos fundamentales de las personas. (**Bloque 1. Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional**). Autoexigencia en la superación de las creaciones propias (**Bloque 1. Creación de la obra artística**). Confianza e iniciativa para expresarse en público y por escrito (**Bloque 3 LE. Conocimiento de la lengua**). Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, tomar decisiones (**Bloque 1. Planteamiento y resolución de problemas**).

### Emociones y sentimientos.

- Inteligencia, sentimientos y emociones. (**Bloque 1. Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional**). Utilización de la lengua para tomar conciencia de los sentimientos propios (**Bloque 1. LC Competencias orales: escuchar, hablar y conversar**). Interés por conocer las posibilidades que ofrece la música en los ámbitos personal y profesional. (**Bloque 2. Interpretación y creación**).

Objetivo general de etapa

Objetivo general de la Materia.  
materia

d. Fortalecer las capacidades afectivas.

Educación física.

Lengua y literatura castellana

La tabla describe la ausencia, en el nivel de los objetivos generales de Materia, del bloque de contenido **2. Regulación de las emociones**. Las materias de Educación física y Lengua castellana y literatura incluyen

## 76. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

contenidos de este bloque, cuyo enriquecimiento es imprescindible en todas las materias del currículo.

- Situaciones problemáticas con riesgo emocional: amenazas, agresiones, rechazo, fobias, falta de motivación, desconcentración, inhibición, prejuicios, ansiedad, acoso, exclusión, etc.
- Control de las reacciones y estados de ánimo: reacciones fisiológicas, pensamientos (procesos cognitivos) y respuestas motoras, verbales y no verbales. Uso del lenguaje para regular la conducta. Relajación. Pensamientos positivos, etc.

La distribución que recoge el currículo en los distintos bloques de contenido de las materias en cada uno de los cursos es la siguiente:

### Primero.

- Utilización de la lengua para regular la propia conducta. (**Bloque 1. LC Competencias orales: escuchar, hablar y conversar**). Iniciación en estrategias de auto-evaluación y auto-corrección de las producciones orales y escritas. Aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y actitud positiva para superarlo. (**Bloque 3. LE Conocimiento de la lengua**).

### Segundo.

- Autocontrol ante las situaciones de contacto físico (**Bloque 2. Juegos y deportes**). Control de la respiración y la relajación en las actividades expresivas. (**Bloque 3. Expresión corporal**). Utilización de la lengua para regular la propia conducta. (**Bloque 1. LC Competencias orales: escuchar, hablar y conversar**). Iniciación en estrategias de auto-evaluación y auto-corrección de las producciones orales y escritas. Aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y actitud positiva para superarlo. (**Bloque 3. LE Conocimiento de la lengua**).

### Tercero.

- Ejecución de métodos de relajación como medio para liberar tensiones (**Bloque 1. Condición física y salud**). Utilización de la lengua para regular la propia conducta. (**Bloque 1. LC Competencias orales: escuchar, hablar y conversar**). Reflexión sobre el aprendizaje y uso de estrategias de autocorrección. (**Bloque 3. LE Conocimiento de la lengua**).

### Cuarto.

- Relajación y respiración. Aplicación de técnicas y métodos de relajación de forma autónoma. Valoración de los métodos de relajación para aliviar tensiones de la vida cotidiana. (**Bloque 1. Condición física y salud**). Utilización de la lengua para regular la propia conducta. (**Bloque 1. LC Competencias orales: escuchar, hablar y conversar**). Participación en la evaluación del propio aprendizaje y

## 77. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

uso de estrategias de auto-corrección. (**Bloque 3. LE Conocimiento de la lengua**).

Objetivo general de etapa	Objetivo general de la materia.	Materia.
a. Ejercitar el diálogo. d. Resolver pacíficamente conflictos	1. Defender las propias emociones y escuchar a los demás con respeto (CE 1). 3. Utilizar las habilidades comunicativas y sociales, el diálogo y la mediación, la cooperación y abordar los conflictos, desde la defensa de la postura propia y el respeto a las razones y argumentos de los otros (CE 3).	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.
	2. Utilizar las habilidades comunicativas y sociales, el diálogo y la mediación... para practicar formas de convivencia y participación basadas en la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la cooperación y abordar los conflictos, desde la defensa de la postura propia y el respeto a las razones y argumentos de los otros (CE 3).	Educación ético-cívica.
	7. Colaborar de forma positiva y responsable (CE 7).	Educación plástica y visual.
	6. Participar con respeto a los aportaciones de los demás (CE 8).	Música
	6. Mostrar habilidades sociales de respeto en la participación (CE 6).	Educación Física.
	1. Escuchar [...] con actitud respetuosa y de cooperación. (CE 1).	Lengua castellana y literatura. Lengua extranjera.
	5. Abordar proyectos con actitud dialogante y de respeto (CE 5).	Tecnologías.

La tabla recoge el objetivo general de etapa y los objetivos generales de gran parte de las materias relacionados con el bloque de contenido **3. Relaciones personales y resolución de problemas**. Son objetivos relacionados con esta dimensión:

- Empatía y reciprocidad. Uso de habilidades emocionales en las relaciones interpersonales.
- Comunicación, interacción, participación, negociación y reciprocidad. Búsqueda de alternativas. Toma de decisiones. Responsabilidad.

La distribución de los contenidos en los distintos bloques de contenido de las materias en cada uno de los cursos es la siguiente:

### Primero.

- Favorecer una dinámica positiva del grupo. (**Bloque 3. Expresión corporal**). Participación activa en situaciones de comunicación en clase (**Bloque 1. LC Competencias orales: escuchar, hablar y conversar**). Estrategias para superar las interrupciones en la

## 78. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

comunicación, haciendo uso de elementos verbales y no verbales para expresarse oralmente en actividades de pareja y en grupo (**Bloque 1. LE Competencias orales: escuchar, hablar y conversar**). Participación activa en actividades y trabajos grupales (**Bloque 3. LE. Conocimiento de la Lengua**). La interpretación individual y en grupo. Aceptación y cumplimiento de las normas que rigen la interpretación en grupo y aportación de ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común. (**Bloque 2. Interpretación y creación**). Responsabilidad, cooperación y trabajo en equipo. (**Bloque 1. Resolución de problemas tecnológicos**).

### Segundo.

- Las relaciones humanas. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria. (**Bloque 1. Relaciones interpersonales y participación**). Práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta. (**Bloque 1. Relaciones interpersonales y participación; Bloque 2. Deberes y derechos ciudadanos; y Bloque 3. Las sociedades democráticas del siglo XXI**). Respeto ante la ejecución de los demás. (**Bloque 3. Expresión corporal**). Desarrollo de estrategias para iniciar y concluir intercambios comunicativos. (**Bloque 1 LC. Competencia oral: escuchar, hablar y conversar**). Uso del contexto verbal y no verbal. Identificación de la actitud e intención del hablante. (**Bloque 1 LE. Competencia oral: escuchar, hablar y conversar**). La interpretación individual y en grupo. Aceptación y cumplimiento de las normas que rigen la interpretación en grupo y aportación de ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común. (**Bloque 2. Interpretación y creación**). Responsabilidad, cooperación y trabajo en equipo. (**Bloque 1. Resolución de problemas tecnológicos**).

### Tercero.

- Rechazo de las desigualdades entre las personas. Visión crítica hacia las situaciones injustas y valoración del diálogo en la resolución de los conflictos (**Bloque 3. Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual**). Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido (**Bloque 1 LC. Competencia oral: escuchar, hablar y conversar**). Uso del contexto verbal y no verbal. Identificación de la actitud e intención del hablante. (**Bloque 1 LE. Competencia oral: escuchar, hablar y conversar**). Participación activa en actividades y trabajos grupales (**Bloque 3. LE. Conocimiento de la Lengua**). Aceptación y cumplimiento de las normas que rigen la interpretación en grupo y aportación de ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común. (**Bloque 2. Interpretación y creación**). Responsabilidad, cooperación y trabajo en equipo. (**Bloque 1. Resolución de problemas tecnológicos**).

## 79. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

### Cuarto.

- Rechazo de la injusticia, discriminación, dominio. Valoración del diálogo en la resolución de los conflictos (**Bloque 3. Mundo actual**). Participación y aportación al trabajo en grupo en las actividades rítmicas (**Bloque 3. Expresión corporal**). Las relaciones interpersonales. Habilidades y actitudes sociales para la convivencia. Reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos, resolución dialogada y negociada de los conflictos. (**Bloque 1. Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional**). Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido (**Bloque 1 LC. Competencia oral: escuchar, hablar y conversar**). Uso del contexto verbal y no verbal. Identificación de la actitud e intención del hablante. (**Bloque 1 LE. Competencia oral: escuchar, hablar y conversar**). Participación activa en actividades y trabajos grupales (**Bloque 3. LE. Conocimiento de la Lengua**).

## Cuarta parte. Bibliografía

---

### 4 Parte. Bibliografía<sup>9</sup>.

Abarca, M.; Marzo, L. y Sala, J. (2002): La Educación emocional y la interacción profesor alumno. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5 (3).

Abarca, M.; Marzo, L. y Sala, J. (2002): La Educación emocional en la práctica educativa de primaria. Bordón, 54, 4, 505-518.

Álvarez M. y Bisquerra, R. (2002). Manual de orientación y tutoría Barcelona: Praxis.

Álvarez, M (coord.): Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Ed.Praxis.

Anoli, L: (2007). El optimismo. Barcelona. Alienta.

Antunes, C (2001). Estimular las inteligencias múltiples: qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan. Madrid: Narcea.

Arreaza, Fernando (2008). Respuesta a una serie de preguntas de interés e interesadas formuladas desde la Asociación de Orientadores de Castilla-La Mancha de la provincia de Ciudad Real sobre la elaboración de los Planes de Trabajo Individualizado. Boletín N° 7 de la Asociación Profesional de Orientadores en Castilla-La Mancha. Junio, 2008.

Arreaza, Fernando (2009). La clase y el aula son escenarios insuperables para movilizar los conocimientos. Metodologías que favorecen el desarrollo de las competencias básicas. Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España. Revista N° 10. Mayo 2009.

Arreaza, Fernando (2010). Evaluaciones de diagnóstico: Castilla-La Mancha. Monográficos Escuela. Mayo 2010, pp 8-9.

Arreaza, Gómez Pimpollo y Pérez Pintado (2009). Evaluación de diagnóstico de las competencias básicas en Castilla-La Mancha, 2009-2011. Marco teórico. Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha.

Arreaza, Gómez Pimpollo Y Pérez Pintado (2009). Documento de apoyo y ejemplificaciones. Blog: <http://lascompetenciasbasicas.wordpress.com>.

Ato, E, González, C y Carranza J. A (2004): Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. Anales de Psicología. Vol. 20, n° 1 (Junio); 69-79.

Avia, M<sup>a</sup> Dolores (2007). Competencia para la autoestima y el ajuste personal. Cuadernos de Pedagogía N° 370 (julio-agosto, 2007).

---

<sup>9</sup> En este apartado se ha contado con la colaboración de José Ramiro Viso.

## 82. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

Berk, L. E. (1999): Desarrollo del niño y del adolescente. Prentice Hall Iberia: Madrid.

Bisquerra, R (2000): Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R (2003): Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43.

Bisquerra, R. y Pérez, N (2007): Las competencias emocionales. Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, UNED. Nº 10, pp. 61-82.

Bolívar, A.: Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Ed. La Muralla

Brockert, S.-Braun, G.:(1996): Los tests de la inteligencia emocional. Barcelona. Robinbook.

Bono, Edward de, (1985). Seis sombreros para pensar. Granica Ediciones.

Carpena, Anna (2003). Educación socioemocional en la etapa primaria. Eumo-Octaedro.

Caballo VE. Evaluación de las habilidades sociales. En: R. Fernández y J.A.I. Carrobes, eds. Evaluación conductual. Pirámide, Madrid, (pp. 553 - 595). Madrid: Pirámide 1986.

Calle, R. (1998): Terapia emocional. La salud de los sentimientos. Ed. Temas de Hoy.

Camp B y Bash A. Piensa en voz alta. Habilidades cognitivas y sociales en la infancia. Valencia: Promolibro 1998 (or. 1981).

Cava- Musitu (2000): La potenciación de la autoestima en la escuela. Ed. Paidós

Coll, Cesar (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Graó. Aula de innovación educativa Nº 161.

Coll, Cesar (2007). Una encrucijada para la educación escolar. Cuadernos de Pedagogía Nº 370 (julio-agosto, 2007).

Comisión Europea (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la Vida. Un marco de referencia europeo.

Consejería de Educación y Ciencia. Decreto 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 1 de junio).

Consejería de Educación y Ciencia. Decreto 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 1 de junio).

## 83. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

Consejería de Educación y Ciencia. Decreto 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 1 de junio).

Consejería de Educación y Ciencia (2008). El Proyecto educativo. Materiales de apoyo al currículo de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002) (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya (2003).

Csikzentmihalyi, M (1998): Fluir. Kairós: Barcelona.

Damasio, A. R. (1996): El error de Descartes. Barcelona: Crítica.

Darder, P (2001). Emociones y desarrollo personal. En: Las emociones en la vida y en la educación. Bases para la actuación docente. P. Darder y R. Bisquerra. Temáticos Escuela Española. Madrid. Páginas 5-6.

Delors, Jacques y otros (1996). La educación encierra un tesoro. Santillana.Unesco.

Díaz-Aguado M.J et al. La evaluación de la competencia social a través del conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros (Cap. 3). En: Díaz-Aguado M.J. et al. Instrumentos para evaluar la integración escolar. Madrid: ONCE 1995.

Díaz-Aguado MJ et al. La evaluación de las relaciones con los compañeros (Cap. 4). En: Díaz-Aguado MJ. Instrumentos para evaluar la integración escolar. Madrid: ONCE 1995

Doménech y Viñas (1997). La organización del espacio y el tiempo en el centro educativo. Graó.

Ekman,P. (2003): ¿Qué dice ese gesto? Barcelona. RBA Libros SA, Trad. Edición española 2004.

Elias, M., Tobias, S. y Friedlander,B. (1999). Educar con Inteligencia Emocional. Cómo conseguir que nuestros hijos sean sociables, felices y responsables. Barcelona: Plaza y Janés.

Elias, M.J., Tobias, S.E., y Friedlander, B.S. (2000). Educar con Inteligencia Emocional. Barcelona: Plaza & Janes.

Elliott, J. (1990). Investigación–acción en educación. Morata.

Escuela(2008-2009) Competencias básicas . Herramientas para el profesorado. O

Esteve, José Manuel (1987). El malestar docente. Cuadernos de Pedagogía. Laia.

Esteve, José Manuel (1984). Profesores en conflicto. Narcea.

## 84. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

Extremera, N y Fernández-Berrocal, P. (2001): ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? III Jornadas de Innovación pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (pp146-157).

Fernández, P. y Ramos, N. (2006): Corazones inteligentes. Ed. Kairós

Fernández, P. y Ramos, N. (2004): Desarrolla tu inteligencia emocional. Ed. Kairós

Fernández, P. (coord)-Mestre, J.M. (2007): Manual de inteligencia emocional. Ed. Pirámide.

Faure y otros (1973). Aprender a ser. Alianza Universidad.Unesco.

Freinet, Célestin (1974). Los planes de trabajo. Laia.

Freire, P (1969). La educación como práctica de libertad. Aiglo veintiuno de España, editores s.a. (1978).

Freire, P (1970). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI. Argentina editores SA.

Freire, P (1993). Pedagogía de la esperanza (un reencuentro con la pedagogía del oprimido). XXI Siglo veintinuno editores (2002).

Freire, P (1993). Cartas a quien pretende enseñar. XXI Siglo veintinuno editores (2008).

Garagorri, Xavier (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. Graó. Aula de innovación educativa Nº 161.

Garagorri, Xavier (2007). Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo. Graó. Aula de innovación educativa Nº 161.

Garaigordobil Landazabal (2000), Intervención psicológica con adolescentes. Ed. Pirámide.

Gardner, H (1993): Múltiple Intelligences. New York: Basic Books (Versión castellano: Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós, 1995).

Gilbert, I. (2005). Motivar para aprender en el aula. Barcelona: Paidós.

Gimeno y Pérez Gómez (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata.

Giné y otros (2003). Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación. Graó.

Glennon, W. (2002) La inteligencia emocional de los niños. Claves para abrir el corazón y la mente de tu hijo. Barcelona: Paidós.

## 85. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

Goldstein AP, Sprafkin RP, Gershaw NJ y Klein P. Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza. Barcelona: Martínez Roca 1989.

Goleman, D (1995): Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1999) La práctica de la Inteligencia Emocional. Madrid: Kairós.

Goleman D.: La inteligencia emocional en la empresa. Ed Planeta

Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A.: El líder resonante crea más. Ed. Debolsillo

Goleman, D. (2006). Inteligencia social. Madrid. Kairós.

Gordon, Th. (2006). Enseñar autodisciplina. Barcelona. Medici

Güell M y Muñoz J. (2000): El misterio del niño que se abstenía de comer caramelos. En M. Álvarez y M. Bisquerra (Coord.). Manual de Orientación y Tutoría. Editorial Praxis, Barcelona.

Güell M y Muñoz J. (2001) Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional. Paidós.

Güell M . (2005) ¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro? Técnicas asertivas para el profesorado y formadores. Barcelona. Graó.

Guilera Agüera, L. (2007). Más allá de la inteligencia emocional. Madrid. Thomson.

Hernández y Ventura (1992). La organización del currículo por proyectos de trabajo. Graó.

Hué, C. (2008) Bienestar docente y pensamiento emocional. Madrid. Wolters Kluwer Educación.

Ibarrola, B.: Cuentos para sentir. Educar las emociones. Ed. SM

Ibarrola, B.: Cuentos para sentir (2ª parte) Educar los sentimientos. Ed. SM

Inglés Saura, Candido J (2003). Enseñanza de las habilidades interpersonales para adolescentes. Programa Pella. Pirámide, 2003.

Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N. y Sobrino, A. (2006): Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: Propuesta de un programa de intervención. Revista Electrónica de Investigación Socioeducativa, Nº 8, Vol. 4 (1), pp 177-212.

Jares, Xesús. (2006). Pedagogía de la Convivencia. Graó.

Jiménez Hernández M. (2000) Las relaciones interpersonales en la infancia. Sus problemas y soluciones. Málaga: Aljibe.

Krishnamurti y la educación (1978). Ed. Edhasa.

Ledoux, J (1999). El cerebro emocional. Barcelona: Ariel Planeta.

## 86. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

- Le Gal, Jean (2005). Los derechos del niño en la escuela. Educación para la ciudadanía. Graó 2005.
- Manchargo Salvador, Julio (1991). El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Ed. Escuela española.
- Marchesi y Martínez Arias (2006). Escuelas de éxito en España. Sugerencias e interrogantes a partir del informe PISA 2003. Fundación Santillana.
- Marina, J.A. (1996): El laberinto sentimental. Ed. Anagrama. Barcelona.
- Marina, J.A. Diccionario de los sentimientos. Barcelona. Anagrama.
- Marina, J.A.(2006). Anatomía del Miedo. Barcelona. Anagrama.
- Martínez A y Marroquín M. Programa Deusto 14 - 16: Desarrollo de habilidades sociales. Bilbao: Mensajero 1997.
- Marujo, H.A.-Neto, L.M.-Perloiro, M<sup>a</sup>.F. Pedagogía del Optimismo. Madrid. Nancea. 2003.
- Marroquín M y Villa A. La Comunicación Interpersonal. Medición y estrategias para su desarrollo. Bilbao: Mensajero 1995.
- MEC. Currículo y Competencias Básicas. Marzo, 2006.
- Medrano, G. y Medrano, R. (1991): El autoconcepto en el currículo escolar. Painorma, Revista de educación de Castilla- La Mancha. Toledo, año V, nº 11. Pp. 29-34.
- Medrano, G. y Medrano, R (1989). El autoconcepto: Aproximación teórica a la importancia del marco de referencia personal. Publicado en "ANALES del Centro de Albacete". Centro de la UNED. Albacete.págs. 75-109.
- Meichembaum, DH. y Goodman J. Entrenar a los niños impulsivos a hablarse a sí mismos: un método para desarrollar el autocontrol. En: A. Ellis y R. Grieger, eds. Manual de terapia racional emotiva (pp. 397-417). Bilbao: Desclé de Brower 1981.
- Michelson L, Sugai DP, Wood RP y Kazdin AE. Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento. Barcelona: Matínez Roca 1987.
- Mir y otros (1998) Cooperar en la escuela. la responsabilidad de educar para la democracia. Graó.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2007): Monográfico sobre competencias básicas. Cuadernos de pedagogía, Barcelona, 2007, n. 370, julio-agosto; p. 91-94.
- Moraleda M. Comportamientos sociales hábiles en la infancia y adolescencia. Valencia: Promolibro 1995.
- OCDE (2002). La Definición y Selección de Competencias de la OCDE: Proyecto de Bases Teóricas y Conceptuales (DeSeCo).

## 87. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

Ortega Ruiz, Rosario (2007). Competencia para la convivencia y las relaciones sociales. Cuadernos de Pedagogía N° 370 (julio-agosto).

Palomera, R. Fernández-Berrocal, P y Brackett, M. A (2008): La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa. N° 15, Vol. 6 (2). PP 437-454.

Parcerisa Arán, Artur (1996). Materiales curriculares. Graó.

Pascual,V. y Cuadrado,M: Educación Emocional: Programa de actividades para E.S.O.. Ed. Praxis

Pelechano V. Habilidades interpersonales: conceptualización y entrenamiento (cap. 4). En: Calero MD. Modificación de la inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención (pp. 131-181).Madrid: Pirámide 1995.

Pennac, Daniel (1993). Como una novela. Anagrama (2008).

Pérez Cabaní y otros (2001). Afectos, emociones y relaciones en la escuela. Graó.

Perrenoud, Philippe (2004). Diez competencias para enseñar. Graó.

PISA 2006. Marco de la Evaluación. OCDE, Santillana y MEC. (pisa.ocde.org)

Prieto MD, Illán N y Arnáiz P. Programas para el desarrollo de habilidades sociales (cap. 18). En: Molina S. Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial (pp. 425-442). Alcoy: Marfil 1995.

Przesmycki, Halina (2002). La Pedagogía del Contrato. Graó.

Pujolás, P. (2003). Aprender junts alumnes diferents. Eumo.

Punset, Eduardo. (2005). El viaje a la felicidad. Barcelona. Destino.

Punset, Eduardo (2006). El alma está en el cerebro. Punto de lectura.

Punset, Eduardo (2010). El viaje al poder la mente. Destino, imago mundi.

Punset, Elsa (2008). Brújula para navegantes emocionales. Punto de lectura.

Quirós, P. y Cabestrero, R. (2008): Funciones activadoras: Principios básicos de la motivación y la emoción. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S. A. Madrid.

Rojas Marcos L (2000). Nuestra felicidad. Madrid: Espasa Calpe.

Salovey, P y Mayer, J.D. (1990): Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.

Santos Guerra, M.A. (2004): Invitación al optimismo. Cuadernos de Pedagogía. N° 334. Abril.

## 88. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

Santos Guerra, M. A. (2006): Arqueología de los sentimientos en la escuela. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.

Savater, Fernando (1997). El valor de educar. Ariel.

Schleicher, Andrea (2005). La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas. Fundación Santillana.

Seligman, M. E. P (2005): La auténtica felicidad. Barcelona. Ediciones B, S. A.

Shapiro, L. (1997) La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros. Bilbao: Grupo Zeta.

Siccone, F.-López, L. (2006) Los sentimientos en la educación. Buenos Aires. Troquel.

Soler X. (2007) Pura motivación. Barcelona. Alienta.

Sternberg (1997): Inteligencia exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determinan el éxito en la vida. Barcelona. Paidós.

Sterret, E.A. Guía del directivo para la Inteligencia Emocional. Ed. Centro de Estudios Ramón Areces S.A.

Thorne, Kaye (2008). Motivación y creatividad en clase. Grao.

Torrabadella, P. (1998) Cómo desarrollar la Inteligencia Emocional. Madrid: RBA Libros.

Torre, Saturnino de la (1993). Aprender de los errores. Escuela Española.

Vallés Arándiga, A (2000): La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla. Madrid: EOS.

Vallés, A. y Vallés, C. (2000) Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas. Madrid: EOS.

Vallés, A. y Vallés, C. (2003). Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional. Valencia: Promolibro.

Vallés Arándiga, A. Desarrollando la inteligencia emocional (I, II, III, IV y V). Ed. EOS

Vallés Arándiga, A (2007): Inteligencia emocional para la convivencia escolar (Programa

Verdugo MA. Programa de Habilidades Sociales (PHS). Salamanca: Amarú 1989.

Zabala, A y Arnau, L (2008): Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave. Barcelona. Graó.

Zacarés JJ y Serra E. La Madurez Personal: Perspectivas desde la Psicología. Madrid: Pirámide 1998.

Zaccagnini, J.L.(2004): Qué es inteligencia emocional. Ed. Biblioteca Nueva.

## 89. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

Zaccagnini, J.L. (2006): Usos y abusos de la inteligencia emocional. Infocop Online, 27, Revista de psicología.

Zanón, J. (coord.) (1999). La enseñanza del español mediante tareas. Edinumen, PIECE). Madrid: EOS.

### ASERTIVIDAD Y HABILIDADES SOCIALES

CABALLO, V. (1998): Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. E. Promolibro, Serie Psicología aplicada.

CABALLO, V. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. E. Siglo XXI.

CASTANYER, O. (1996): La asertividad, expresión de una sana autoestima. Ed. Descleé de Brower, Serie Crecimiento Personal

FÁBREGAS, J.J.-GARCÍA, E. (1988): Técnicas de autocontrol. Ed. Alhambra, Biblioteca de Recursos Didácticos.

DAVIS, F. (1983): La comunicación no verbal. Ed. Alianza.

DAVIS, M.-MACKAY, M.-OTROS (1985): Técnicas de autocontrol emocional. Ed. Martínez Roca,

BENESCH, H.-SCHMAND, W.: Manual de autodefensa comunicativa. Ed. Gustavo Gili.

CCSTA, M.- LÓPEZ E. (1994): Manual para el educador social (2 vol.). Ed. Ministerio de Asuntos Sociales.

GAUGELIN, F. (1982): Saber comunicarse. Ed. Mensajero.

VALLEJO NÁGERA, J.A. (1990): Aprender a hablar en público hoy. Ed. Planeta.

GARCÍA CARBONELL, R. (1981): Todos pueden hablar bien. Ed. Edaf.

GOLDSTEIN, A.-SPRAFKIN, R.-GERSHAW, J.-KLEIN, P. (1989): Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Ed. Martínez Roca.

FENSTERHEIM, H.-BAER, J. (1976): No diga sí cuando quiera decir no. Ed. Grijalbo.

MONJAS CASARES, M.I. (1999): Manual de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Ed. CEPE.

SMITH, M.J. (1979): Cuando digo no, me siento culpable. Ed. Grijalbo.

GIROJOJ, M. (1980): Cómo vencer la timidez. Ed. Grijalbo.

PALMER, P. (1991): El monstruo, el ratón y yo. Ed. Promolibro-Cinteco (para niños)

VALLÉS ARÁNDIGA: Cuaderno para mejorar las habilidades sociales. Ed. EOS.

WEISINGER, H. (1998): Técnicas de control del comportamiento agresivo. Ed. Martínez Roca.

## 90. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

### PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL POR EDITORIALES

#### CEPE

Martín E.; Cómo mejorar la autoestima de los alumnos (1 – 2) Programa para el desarrollo de Habilidades sociales y emocionales.

Monjas, M:I:: (2000). Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS). Ed. CEPE

Arón, A.N.-Neva, M. (2002) Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales.

#### EOS

Vallés A. Programa de reforzamiento en las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas (I, II, III). Madrid: EOS 1994

Vallés A. Programa de solución de conflictos interpersonales. Madrid: EOS 1997.

Vallés A y Vallés C. Programa de solución de conflictos interpersonales (I, II, III). Madrid: EOS 1997.

Vallés A y Vallés C. Programa DIE. Desarrollando la inteligencia Emocional. Madrid. EOS 1999.

Vallés A. PInteligencia emocional para la convivencia escolar. El programa PIECE. Madrid. :EOS 2007.

#### ICCE

Vidal. M (2004) Crecer y aprender. Habilidades sociales y emocionales en Educación Infantil. Ed ICCE.

Marrodán, M:J: (2004). Paso a paso. Acción Tutorial en Educación Infantil. Ed ICCE.

Marrodán, M:J: (2004) Ser, Convivir y Pensar. Acción Tutorial en Educación Primaria (vol 1, 2, 3, 4, 5, 6). Ed ICCE.

Cobo, M. – Galindo, A. (coord) (2006-07): EMOCIÓNATE: Programa de desarrollo infantil en competencias emocionales. -vol 1: 1º ciclo EP; vol 2: 2º ciclo EP; vol 3: 3º ciclo EP; vol 4: 1º ciclo ESO-. Ed ICCE.

#### NARCEA

Segura, M. – Arcas, M.: (2006): RELACIONARNOS BIEN: Programa de Competencia Social para niñas y niños de 4 a 12 años. Ed. Narcea.

Segura, M. – Arcas, M.: (2005): SER PERSONA Y RELACIONARSE: Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral. Ed. Narcea.

#### PAIDÓS

Güell M. – Muñoz, J.(2000): Desconócete a ti mismo: programa de alfabetización emocional. Ed. Paidós.

#### PIRÁMIDE

## 91. LA COMPETENCIA EMOCIONAL.

AA.VV. (2006): PDP-Programa de Desarrollo Personal. Ed. Pirámide.

### PRAXIS

López, Elia: Educación Emocional. Programa para 3-6 años. Ed. Praxis

Regnom, A. (coord) (2003): Educación Emocional. Programa para Primaria 6-12 años. Ed. Praxis

Pascual, A. (coord)-Cuadrado, M. (2001): Educación Emocional. Programa para ESO. Ed. Praxis

### PROMOLIBRO

Vallés, A. SICLE. Siendo Inteligente con las Emociones (Vol 1, 2, 3, 4) S.M.

Ibarrola, B. y E. Delfo: Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia Emocional para niños de 3-5 años. Ed. SM

Ibarrola, B. y E. Delfo: Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia Emocional para niños de 6 a 8 años. Ed. SM.

### ASOCIACION ESPAÑOLA CONTRA EL CANCER (AECC)

“El bosque encantado”. Programa de educación emocional para niñas y niños de 7 a 9 años para desarrollar estrategias de control emocional como prevención del consumo del tabaco y el alcohol (citado en el N° 3894 del periódico ESCUELA, 17 de febrero de 2011)