

REFERENCIA: SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J.: "La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial", en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 25, 2010. (Enlace web: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA: UNA PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN DIMENSIONAL Y CRITERIAL

José Sánchez Santamaría

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca
Universidad de Castilla-La Mancha

Recibido: 10/01/2011

Aceptado: 04/03/2011

"Las emociones proporcionan un medio natural para que el cerebro y la mente evalúen el ambiente exterior y el que rodea al organismo, y para que responda en consecuencia y de manera adaptativa"

Damasio (2003, p. 56)

Resumen:

En este artículo se realiza una propuesta de desarrollo curricular de la competencia emocional en la Educación Infantil y Educación Primaria en Castilla-La Mancha. Primeramente, se realiza un análisis conceptual y normativo de la competencia emocional en las dos etapas mencionadas; y, en segundo lugar, se desarrolla una propuesta organizativa de tipo dimensional y criterial de la competencia emocional a partir de niveles de dificultad en su adquisición. Este trabajo se justifica por la importancia del desarrollo emocional en educación, así como por el carácter prescriptivo de esta competencia en los Decretos de Currículum de Castilla-La Mancha que, a las ocho competencias propuestas por la Unión Europea y refrendadas en la LOE, se une una novena: la emocional. Su novedad radica en ser un conjunto de saberes que todo alumno tiene que haber desarrollado al finalizar la etapa educativa correspondiente.

Palabras Clave: Competencias básicas, competencia emocional, desarrollo curricular, política educativa, equidad, bienestar.

Abstract:

This article provides a proposal for curriculum development about emotional competence in the Early Childhood Education and Primary Education within the educational system of Castilla-La Mancha. Firstly, a conceptual and normative analysis

on the emotional competence is showed and, secondly, a proposal of dimensional and criterial by levels of difficulty in its acquisition is developed. This is justified by the importance of emotional development in education, as well as the prescriptive nature of this competence, because in the Decrees of Curriculum in Castilla-La Mancha, the eight competences proposed by the European Union and endorsed by the LOE, it joins a ninth: the emotional. Its novelty lies in being a body of knowledge that all students must be developed to complete the educational stage.

Keywords: Basic competencies, emotional competence, curricular development, educational policy, equity, well being.

Introducción

En el marco de la escuela, la educación basada en emociones tiene como objetivo esencial desarrollar las competencias emocionales y sociales en el alumnado (Bisquerra, 2000). Una lectura psicopedagógica nos lleva a considerar la importancia de reforzar la dimensión emocional y social, junto con la cognitiva, en el proceso de aprendizaje de los alumnos, debido a que las emociones tienen una fuerte influencia en la motivación y ayudan a generar un clima idóneo para el aprendizaje en el contexto aula y en el centro, y son esenciales para la gestión del conflicto y la convivencia escolar (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Vallés y Vallés, 2003; Palomera, 2008; Acosta Mesas, 2008; Bisquerra, 2008). Todo ello, desde una variante preventiva que permita potenciar la acción docente dirigida a la mejora de las relaciones sociales en el marco de una educación inclusiva, como es el caso del modelo educativo de Castilla-La Mancha.

Lo anterior supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto, superando la concepción que entendía que educar era poner afecto al proceso educativo, por un concepto del quehacer docente que conlleva educar en competencias emocionales y sociales (Olbiols, 2005), es decir, no sólo se trata de saber unos conocimientos, sino que también hay que saber aplicarlos a la vida diaria contemplando su carga emocional, siendo el aula uno de los principales espacios de experimentación desde edades tempranas, sin olvidar el papel de la familia y del grupo de iguales para estos aprendizajes (Sánchez Núñez y Hume, 2004), la importancia del aprendizaje situado (Guarro, 2008) y en contextos reales y relevantes en términos de autenticidad (Monereo y Pozo, 2007; Sánchez Santamaría, 2010c). Así, la educación emocional se orienta a que el alumnado adquiera conocimientos fundamentados sobre las emociones, y que conforme a su desarrollo evolutivo, sea capaz de valorar las propias emociones y las de los demás, y adquiera cierto grado de competencia en su regulación. Esta posición implica contemplar las emociones como un contenido que

puede aprehenderse a través del proceso de interacción en el centro escolar: entre profesor-alumno y alumno-alumno y el resto de la comunidad educativa, por lo que la cuestión emocional no sólo debe quedar inscrita en el alumnado sino también en el docente (Sutton y Wheatley, 2003; Brackett y Caruso, 2007; Sánchez Santamaría, 2009; López-Goñi y Goñi Zabalza, 2011).

Por ello, se hace necesario formar al profesorado en un saber hacer emocional (Abarca y Sala, 2002; Palomera et al., 2008), ya que el tratamiento de la dimensión emocional sólo es posible con un profesorado que haga patente la alfabetización emocional, marcado por su capacidad para tomar conciencia emocional y de regulación, con positivos efectos sobre el profesorado y el alumnado (Yoon, 2002; Zins et al. 2004; Bisquerra, 2008; Jiménez Bénédict, 2008).

Los motivos que avalan este artículo son dos: por una parte, la creciente toma de conciencia de la comunidad educativa sobre la importancia de la competencia emocional, reforzado por la consideración de básica por parte del currículum de Castilla-La Mancha, el cual recogió el sentir y las demandas de muchos profesionales de la educación sobre la necesidad de trabajar las emociones en las diferentes etapas educativas del sistema regional. Además, esta circunstancia representa un hecho cuanto menos peculiar e innovador, debido a que se trata de la única Comunidad Autónoma de todo el Estado español que, a las ocho competencias básicas propuestas por la Unión Europea y refrendadas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y con su posterior desarrollo en los reales decretos de currículo y de organización de las etapas educativas, ha incluido la competencia emocional como objeto de tratamiento educativo para avanzar en la consolidación de un sistema educativo fundado en los principios de calidad y equidad, a nivel estatal, y matizados con las aspiraciones de cohesión social e interculturalidad a nivel regional, y en torno a un objetivo común: el favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida (Consejería de Educación, 2006).

Por ello, este trabajo se articula en tres apartados, a saber:

- En primer lugar, se realiza una breve aproximación conceptual a la competencia emocional en el marco de la educación emocional, prestando especial atención al impacto positivo que se le otorga a este tipo de saber en la escuela.
- En segundo lugar, se muestran las características más relevantes de la competencia emocional en el currículum de educación infantil, en concreto del segundo ciclo, y de educación primaria dentro del sistema educativo en Castilla-La Mancha.
- En tercer lugar, se propone una organización y desarrollo de la competencia emocional para las dos etapas, basada en dimensiones y criterios competenciales en función de niveles de dificultad para su adquisición.

1. La competencia emocional en el marco de la educación emocional: una aproximación conceptual y su impacto educativo

La preocupación por lo emocional en el campo de la educación no es reciente, pero desde la creación de los sistemas educativos modernos en Europa, “la educación tradicional ha primado el conocimiento por encima de las emociones” (Bach y Darder, 2002, p. 29). La supremacía de la “Razón”, promovida por la Ilustración, ha sido el motivo principal de esta tendencia.

Asimismo, y atendiendo al contexto político-ideológico español y al influjo del conductismo durante mediados del siglo XX, la incidencia sobre el papel de las emociones en el desarrollo de la personalidad integral del alumno debe ser contemplada como un recorrido de avances y retrocesos, hasta llegar a la situación actual, principios de la década de los noventa, cuyo impacto empieza a ser notable, tanto a nivel de normativa como en el desarrollo de prácticas educativas en la escuela. Uno de los hitos más importantes fue el acuñamiento del término de “inteligencia emocional” de Salovey y Mayer (1990) y popularizado por la obra de Goleman (1996). Sus aportaciones y trabajos posteriores han permitido equilibrar en grado de importancia la dimensión cognitiva y la emocional (Salovey y Sluyter, 1997; Goleman et al. 2002), así como en crear las condiciones idóneas para que la sociedad en su conjunto, y la escuela, en concreto, se conciencien de la necesidad de educar en competencias sociales y emocionales para el “éxito en la vida”; condiciones indispensables para una adaptación social, personal y cultural respetando la singularidad de cada individuo (escuela inclusiva).

1.1. Una aproximación conceptual: la competencia emocional en el marco de la educación emocional

La educación emocional tiene como objetivo esencial desarrollar las competencias emocionales y sociales en el alumnado, en concreto, se orienta a que el alumnado adquiera conocimientos fundamentados sobre las emociones, y que, conforme a su desarrollo evolutivo, sea capaz de valorar las propias emociones y las de los demás, y adquiera cierto grado de competencia en su regulación (Goleman, 1996; Mayer y Salovey, 1997; Bisquerra, 1999a, 1999b, 2000, 2001, 2002, 2009; Bar-On y Parker, 2000; Torre, 2000; Carpena, 2001; Abarca, 2003; Güell y Muñoz, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Marina, 2005; Olbiols, 2005a; Darder y Bach, 2006; Soldevila et al. 2007; Pena y Repetto, 2008; Fernández-Abascal, 2008; Ruíz-Aranda et al. 2008; Melero, 2009; Sánchez Santamaría, 2009; Durlak y Weissberg, 2010; Carpena, 2010; Agulló Morera et al. 2010).

La educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2000, p. 243). Bajo esta definición convive la tesis que afirma que las emociones pueden educarse, sobre todo desde los primeros años de vida hasta la adolescencia (Marina, 2005). Además de la importancia de reforzar la dimensión emocional en el proceso de aprendizaje de los alumnos, debido a que las emociones tienen una fuerte influencia en la motivación y ayudan a generar un clima idóneo para el aprendizaje en el contexto aula y en el centro (Bisquerra, 2008).

Así, las competencias emocionales deben articularse a través de “la educación emocional, la cual ha de aspirar a colaborar en el proceso de desarrollo integral de la personalidad del individuo, dotándole de herramientas y estrategias emocionales que le permitan afrontar de forma coherente, digna y consciente los retos y demandas que le plantea la vida cotidiana” (Álvarez González, 2001, p. 11). Todo ello, desde una variante preventiva que permite potenciar la acción docente dirigida a la mejora de las relaciones sociales en el marco de una educación inclusiva, como es el caso del modelo educativo de Castilla-La Mancha (Consejería de Educación y Ciencia, 2006).

Pero lo anterior no es posible si el profesorado no cuenta con una formación específica en educación emocional, la cual debe estar orientada al desarrollo de competencias emocionales como paso previo para ser un claro referente de sus alumnos junto con el papel que la familia y el grupo de iguales, en calidad de agentes de socialización emocional (Sutton y Wheatley, 2003; Sánchez Núñez y Hume, 2004; Fernández-Berrocal et al. 2009)

En este contexto, cobra sentido que la competencia emocional sea establecida como “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p. 61), es decir, como un conjunto de saberes que un alumno o un conjunto de alumnos ponen en acción para dar respuestas pensadas, sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo y cambiante y, en ocasiones contradictorio, en el que se inscribe su vida (Pons et al. 2010; Sánchez Santamaría, 2010a).

Al estar hablando de competencias tenemos que señalar que este término nos remite a la integración de un saber, un saber hacer y un saber ser, en conexión con lo recogido en el informe Delors (1996). Pero no es menos cierto que podemos identificar, tal y como nos advierte Olbiols (2005b, p. 96), que cuando hacemos referencia a las competencias emocionales, y siguiendo los planteamientos de las inteligencias múltiples de Gardner, podemos identificar dos bloques:

- a) Capacidades de auto-reflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada.
- b) Habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, asertividad, comunicación no verbal, entre otras.

1.2. Impacto educativo

La situación actual se caracteriza por el desarrollo de multitud de programas de educación emocional, casos como el de la red “Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning” (CASEL), con más de 200 programas, en el que participan 21 universidades norteamericanas y diversas organizaciones no gubernamentales, es un buen ejemplo de lo que se ha afirmado, ya que ahora la educación emocional cuenta con contenido propio: las competencias emocionales y sociales.

Si atendemos a las clasificaciones establecidas, podemos acordar que la educación emocional en la actualidad viene siendo articulada en tres tipos de programas (Álvarez González y Bisquerra, 2002):

- a) Programas preventivos: tareas cognitivas y afectivas de 0-5 años.
- b) Programas de desarrollo personal o educación psicológica: habilidades sociales, habilidades para la vida, comunicación interpersonal, entre otros.
- c) Programas de educación emocional: intervención psicopedagógica en emociones, desde los primeros años de vida y a lo largo de la escolaridad.

Entre las consecuencias educativas de aplicar la competencia emocional en el aula, podemos destacar (Saarni, 1999; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Bisquerra, 2002): mejora del clima y de las relaciones inter/intrapersonales; aumento de la motivación del alumno; fortalecimiento de la confianza; impulso del aprendizaje colaborativo y de la participación; adquisición de estrategias y técnicas para la gestión del conflicto; desarrollo de la responsabilidad social en los alumnos, entre otros.

El nuevo enfoque de las competencias, junto a los cambios metodológicos que empiezan a emerger con fuerza en la escuela, están siendo esenciales para avanzar en el desarrollo curricular y metodológico de la educación emocional, superando la idea de transversalidad que caracterizó a la LOGSE, al contemplar las emociones como una competencia básica, al menos, este es el caso de Castilla-La Mancha (Sánchez Santamaría, 2010b).

2. La competencia emocional en la Educación Infantil y Educación Primaria en Castilla-La Mancha

2.1. Educación Infantil

2.1.1. Características generales

El Decreto 67/2007, de 29-05-2007, establece que la finalidad de la educación infantil es “la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas” (art. 3.1.) “desde los tres hasta los seis años de edad” (art. 2).

Entre las capacidades vinculadas con la competencia emocional que ayudará a desarrollar este ciclo educativo se encuentran: “construir una imagen ajustada de sí mismo y desarrollar sus capacidades afectivas” (art. 4.d) y “establecer relaciones positivas con los iguales y los adultos; adquirir las pautas elementales de convivencia y relación social; regular la conducta, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (art. 4.e). Esta última se conjuga con la “competencia social y ciudadana” y con la “competencia de autonomía e iniciativa personal” (anexo I, sobre competencias básicas al término de la Educación Infantil).

La idea de un currículo integrado en educación infantil es mucho más natural, en comparación con el resto de etapas educativas que luego analizaremos, ya que su tradición organizativa no se ha basado en asignaturas sino que ha venido marcada por un carácter globalizador articulado en proyectos.

La normativa regional recoge la organización de las competencias básicas en 3 áreas (art. 7.2) con sus respectivos bloques, a saber (Anexo II. Áreas del segundo ciclo de Educación Infantil):

- Área 1. “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” que incluye dos bloques, “el cuerpo: imagen y salud” y, “el juego y la actividad en la vida cotidiana”.
- Área 2. “Conocimiento e interacción con el entorno”, con dos bloques, “acercamiento al medio natural” y “la participación en la vida social y cultural”.
- Área 3. “Lenguajes: comunicación y presentación”, que tiene tres bloques: “lenguaje verbal”, “lenguajes creativos” y “lenguaje de las tecnologías de la información y de la comunicación”.

2.1.2. ¿Cómo queda configurada la competencia emocional o capacidades?

Si nos centramos en el concepto de competencia emocional recogido en la normativa de educación infantil podemos observar que se vincula con la manifestación y asunción del afecto de los demás, el control del propio comportamiento y en tolerar la frustración.

Además, sobresalen dos rasgos de la personalidad de importancia: el autoconcepto y autoestima. Así, se produce un dominio de habilidades orientadas a la expresión y conciencia emocional, y a partir de los cuatro años vemos como se producen las primeras manifestaciones de conciencia emocional.

En la tabla 1 se destacan los aspectos más importantes sobre las implicaciones generales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia emocional, su definición y su organización en áreas y bloques y su evaluación.

Tabla 1. La competencia emocional en el currículo de educación infantil en el sistema educativo en Castilla-La Mancha.

PROCESO E/A	COMPETENCIA EMOCIONAL	CONTENIDO (MATERIAS)		CRITERIOS DE EVALUACIÓN
		ÁREAS / OBJETIVOS	BLOQUES /OBJETIVOS	
<p>Carácter global e integrador, tanto en competencias como en contenido y evaluación</p> <p>Equipos multidisciplinares: orientador, maestros especialistas y profesionales educativos como educadores sociales, etc.</p> <p>La importancia del rol del maestro en la atención hacia el alumno como una herramienta básica para sentirse querido y desarrollar una autoestima positiva</p>	<p>Manifestar y asumir el afecto de los demás</p> <p>Controlar el propio comportamiento</p> <p>Tolerar la frustración</p> <p>Se centra en el desarrollo de dos rasgos de la personalidad: autoconcepto (relación positiva comprometida con los demás) y autoestima</p>	<p>1ª. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo 3. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones <p>2ª. Conocimiento e interacción con el entorno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo 3. Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas - Objetivo 4. Generar actitudes de confianza, aprecio y respeto hacia los grupos sociales cercanos <p>Área 3ª. Los lenguajes: comunicación y representación (control del comportamiento y establecimiento de relaciones positivas con los demás y construcción del autoconcepto)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo 1. Expresar sentimientos a través del lenguaje oral - Objetivo 5. Comprender y representar sentimientos a través del lenguaje artístico 	<p>Bloque 1º. El cuerpo. Imagen y salud:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás <p>Bloque 2º. El juego y la actividad en la vida cotidiana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aceptación de las propias posibilidades y limitaciones en la realización de las actividades; y, actitud positiva para establecer relaciones de afecto con los adultos y con los iguales - La participación en la vida cultural y social: valoración de las relaciones afectivas, generar actitudes de confianza y aprecio <p>Bloque 1º. Lenguaje verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresar y comunicar sentimientos y regular la propia conducta y la de los demás; lectura: compartir emociones <p>Bloque 2º. Lenguajes creativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión y comunicación de sentimientos y emociones, así como su experimentación - Uso de los recursos personales que añade la dramatización de sentimientos y emociones a través del juego simbólico <p>Bloque 3º. Lenguaje de las tecnologías de la información y la comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representaciones en el entorno infantil que atiendan a aspectos emotivos e interculturales 	<p>Realizar las tareas con seguridad y confianza y valorar las actuaciones propias y de los otros; autoconcepto ajustado a posibilidades y autoestima asociada a situaciones de éxito (criterio 2)</p> <p>Expresar sentimientos y emociones, comprender e interpretar las de los otros y contribuir a la convivencia (criterio 3).</p> <p>Participar en la elaboración de las normas verbalizando los efectos positivos de su cumplimiento para la convivencia: tolerar el fracaso, análisis de situaciones conflictivas para un adecuado tratamiento (criterio 4)</p> <p>Utilizar la lengua oral propia y extranjera para interactuar con iguales y con adultos y participar en conservaciones: comunicar estados de ánimo y compartirlos con los demás (criterio 1)</p>

Fuente: Elaboración propia, a partir del Decreto 67/2007, de 29-05-2007.

2.2. Educación Primaria

2.2.1. Características generales

Según el Decreto 68/2007, de 29-05-2007, la finalidad de la Educación primaria es “proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir habilidades culturales relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad” (art. 3).

La educación primaria comprenderá “tres ciclos de dos años cada uno” (art. 2.2) y la organización se realizará a través de “áreas con un carácter global e integrador” (art. 2.2). No obstante, las seis áreas de conocimiento: conocimiento del medio natural, social y cultural; educación artística; educación física; lengua castellana y literatura; lengua extranjera; y, matemáticas (art. 7), materializarán las competencias en formato de asignaturas. Esta yuxtaposición entre áreas tradicionales del currículo y las competencias básicas “no ha resuelto el problema de la acumulación permanente de conocimientos... Ni ha resuelto el problema de la organización para presentarlo al alumnado de forma más integrada” (Guarro, 2008, p. 30-31).

A partir de las programaciones didácticas y del trabajo coordinado entre tutores y profesores especialistas, las áreas se organizarán en dos grandes ámbitos (Anexo II. Áreas de la educación primaria), a saber: a) primer ámbito: “áreas de conocimiento del medio natural, social y cultural, educación para la ciudadanía y los derechos humanos y matemáticas”; y, b) segundo ámbito: “áreas lingüísticas, lengua castellana y literatura, lengua extranjera, como opción educación artística y educación física”.

2.2.2. ¿Cómo queda configurada la competencia emocional?

Lo que se desprende de los elementos caracterizadores (tabla 2) es que se apuesta por un equilibrio en la dimensión afectiva, donde la autorregulación y control del comportamiento es fundamental. Asimismo, se da mucha importancia al desarrollo de la dimensión social y la construcción del autoconcepto con una autoestima positiva. Se madura en la expresión y conciencia emocional, jugando un papel más desatado la regulación emocional, entrando en juego un grado progresivo de autonomía emocional junto con el desarrollo de otras competencias como la social y ciudadana.

Tabla 2. Elementos caracterizadores de la competencia emocional en el currículo de Educación Primaria en el sistema educativo en Castilla-La Mancha.

PROCESO E/A	COMPETENCIA EMOCIONAL	CONTENIDO (MATERIAS)		CRITERIOS DE EVALUACIÓN
		ÁMBITO/ÁREAS / OBJETIVOS	BLOQUES /OBJETIVOS	
Carácter global Un proceso de construcción del conocimiento desde la interacción entre alumno, profesor y contenidos	<p>Manifiestar y asumir el afecto de los demás</p> <p>Controlar el propio comportamiento</p> <p>Aplazar demandas y recompensas</p> <p>Tolerar el fracaso</p> <p>No mostrar superioridad ante el éxito</p> <p>Hablar de sí mismo sin alardes ni falta de modestia</p> <p>Reconocer y disfrutar con el éxito de los otros</p> <p>Se centra en el desarrollo del autoconcepto (académico y relación positiva comprometida con los demás) y autoestima, con la responsabilidad y la empatía</p>	<p>Ámbito 1º. Áreas para la “comprensión y la relación con el mundo”: asunción del resto de competencias desde el necesario equilibrio emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Área de “Educación para la ciudadanía y derechos humanos”: desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal y utilizar habilidades emocionales, comunicativas y sociales con uno mismo y en las relaciones con los demás demostrando actitudes generosas y constructivas (objetivo 1); y, valoración de la identidad personal, de las emociones y del bienestar e intereses propios y de los demás. Desarrollar la empatía. <p>Ámbito 2º. Áreas para la comunicación y la expresión: asunción del resto de competencias desde el necesario equilibrio emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Área de “Educación artística”: utilizar los elementos de representación y comunicación para expresar ideas y sentimientos y relacionarse con los demás (objetivo 1) - Área de “Educación física”: utilizar expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas y para desarrollar proyectos que integren distintos lenguajes (objetivo 3) - Área de “lengua castellana y literatura y lenguas extranjeras”: usar la lengua como vehículo de comunicación y aprendizaje en el resto de las áreas (objetivo 5) 	<p>Bloque 1º. Individuos y relaciones interpersonales y sociales: Describir los diferentes elementos que configuran el autoconcepto de las personas y definen su dignidad frente a la desigualdad (tercer ciclo)</p> <p>Bloque 2º. Práctica de la participación y la convivencia: describir relaciones positivas y participativas que las personas establecen con el entorno y la sociedad (tercer ciclo)</p> <p>Bloque 1º. Observación, expresión y creación artística: Organizar un proyecto artístico, valorando el conocimiento de distintos códigos artísticos como medios de expresión de sentimientos e ideas (segundo y tercer ciclo)</p> <p>Bloque 2º. Audición, interpretación y creación musical: Creación musical a partir de vivencias, emociones (primer, segundo y tercer ciclo)</p> <p>Bloque 4º. Expresión corporal y artística: Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición (primer ciclo); expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento (segundo y tercer ciclo)</p>	<p>Emociones en las relaciones cotidianas, su conocimiento y la autorregulación emocional, la empatía con los sentimientos y emociones de los que le rodean, manifestando interés por su problemática (criterio 1)</p> <p>Mostrar respeto por las diferencias y características personales propias y de sus compañeros (criterio 3)</p> <p>Usar términos sencillos para comentar las obras plásticas y musicales observadas o escuchadas, expresando ideas y sentimientos que las susciten (criterio 5, 1º ciclo)</p> <p>Representar de forma personal ideas, acciones y situaciones valiéndose de los recursos que el lenguaje plástico y visual proporcionan (criterio 5, 2º y 3º ciclo)</p> <p>Simbolizar personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición y soltura en la actividad (criterio 6, 1º ciclo)</p> <p>Utilizar recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y representación de personales e historias reales o imaginarias (criterio 3, 2º ciclo)</p> <p>Construir composiciones grupales en interacción con los compañeros utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos y verbales (criterio 3, 3º ciclo)</p>

Fuente: Elaboración propia, a partir del Decreto 68/2007, de 29-05-2007. Sólo nos vamos a centrar en una visión general de la competencia emocional

3. La competencia emocional: propuesta dimensional, criterial y niveles de dificultad para su tratamiento didáctico en el aula

3.1. Educación Infantil

La finalidad de esta competencia es que los procesos de enseñanza-aprendizaje acompañen al alumno en su desarrollo positivo y crítico del autoconcepto, autoestima y autonomía personal (tabla 3).

Tabla 3. Las dimensiones y criterios de la competencia emocional.

DIMENSIONES	CRITERIOS DE DESARROLLO
CONCIENCIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar las claves que va a utilizar para interpretar la realidad que le rodea y las relaciones con los demás. ▪ Ser consciente y enjuiciar críticamente el propio esfuerzo personal en las tareas.
AUTOCONTROL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actuar de forma natural, sin inhibiciones, habitualmente en las distintas situaciones que le toca vivir. ▪ 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.
AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo del autoconcepto y la autoestima.
INTERACCIÓN Y VALORES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionarse de manera positiva y comprometida con los otros. ▪ Manifestar y asumir el afecto de los compañeros que le rodean, interesarse por sus problemas y contribuir a su felicidad.

Fuente: Elaboración propia, 2010, a partir del decreto 67/2007, de 29-05-2007.

A continuación, se presentan los niveles de dificultad para cada criterio y los cursos en los que se recomienda su enseñanza y aprendizaje (tabla 4).

Tabla 4. La competencia emocional en el 2º ciclo de la Educación Infantil en función de los niveles de dificultad acumulativos

Niveles de dificultad 1, 2 y 3: Competencias que implican la toma de conciencia, la receptividad y la interiorización de un sistema de valores	
DIFICULTAD 3. Tercero	
DIFICULTAD 2. Segundo	
DIFICULTAD 1. Primero	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo del autoconcepto. ▪ Manifestar afecto hacia los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo del autoconcepto y la autoestima. ▪ 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. ▪ Relacionarse de manera positiva y comprometida con los otros. ▪ Manifestar y asumir el afecto de los compañeros que le rodean, interesarse por sus problemas y contribuir a su felicidad.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar las claves que va a utilizar para interpretar la realidad que le rodea y las relaciones con los demás. ▪ Ser consciente y enjuiciar críticamente el propio esfuerzo personal en las tareas. ▪ Desarrollo de una autoestima positiva.

Fuente: Elaboración propia, 2010, a partir del decreto 67/2007, de 29-05-2007.

3.2. Educación Primaria.

La finalidad de esta competencia es que los procesos de enseñanza-aprendizaje acompañen al alumno en su desarrollo positivo y crítico del autoconcepto, autoestima y autonomía personal (tabla 5). En esta etapa, además, se trabajará la auto-regulación, la percepción de sí mismo en un entorno más amplio y la apreciación del éxito personal en términos de justicia.

Tabla 5. Las dimensiones y criterios de la competencia emocional.

DIMENSIONES	CRITERIOS DE DESARROLLO
CONCIENCIA	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar las claves necesarias para interpretar la realidad que le rodea y las relaciones con los demás.
AUTOCONTROL	<ul style="list-style-type: none"> Ser capaz de aplazar las demandas y recompensas, de tolerar el fracaso. Actuación natural y sin inhibiciones de forma habitual en las distintas situaciones que le toca vivir.
AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	<ul style="list-style-type: none"> Consolidar su autoconcepto y autoestima. Cobrar fuerza en el autoconcepto académico que en ningún caso puede animarse desde la competición.
INTERACCIÓN Y VALORES	<ul style="list-style-type: none"> No mostrar superioridad ante el éxito. Poder hablar de sí mismo sin alardes ni falsa modestia y poder reconocer y disfrutar con el éxito de los otros.

Fuente: Elaboración propia, 2010, a partir del decreto 68/2007, de 29-05-2007.

A continuación, se presentan los niveles de dificultad para cada criterio y los cursos en los que se recomienda su enseñanza y aprendizaje (tabla 6).

Tabla 6. La competencia emocional en la Educación Primaria en función de los niveles de dificultad acumulativos.

Niveles de dificultad 1, 2 y 3: Competencias que implican la toma de conciencia, la receptividad y la interiorización de un sistema de valores	
DIFICULTAD 3 – 3^{er} CICLO	
DIFICULTAD 2 – 1^{er}/2^o CICLO	
DIFICULTAD 1 – 1^{er} CICLO	<ul style="list-style-type: none"> Consolidar su autoconcepto y autoestima. No mostrar superioridad ante el éxito. Poder hablar de sí mismo sin alardes ni falsa modestia y poder reconocer y disfrutar con el éxito de los otros.
<ul style="list-style-type: none"> Utilizar las claves necesarias para interpretar la realidad que le rodea y las relaciones con los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> Ser capaz de aplazar las demandas y recompensas, de tolerar el fracaso. Actuación natural y sin inhibiciones de forma habitual en las distintas situaciones que le toca vivir. Cobrar fuerza en el autoconcepto académico que en ningún caso puede animarse desde la competición.

Fuente: Elaboración propia, 2010, a partir del decreto 68/2007, de 29-05-2007.

Conclusiones

Las competencias emocionales se han convertido en uno de los elementos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, dicho de otro modo, la exigencia normativa de que todo alumnado debe desarrollar sus competencias de acuerdo a los niveles establecidos, tiene implicaciones reales en el sentido y función de la escuela, y en concreto, en la práctica docente que en su seno se realiza, planteando grandes retos al profesorado, debido a que ahora no sólo hay que enseñar y evaluar contenidos sino también competencias.

A lo anterior se une otro de los retos a los que se debe enfrentar el profesorado a la hora de programar y evaluar por competencias: la ausencia de un modelo pedagógico que de cobertura teórica al enfoque de competencias. Esto puede tener muchas lecturas, pero nosotros apostamos por reforzar la dimensión de la investigación-acción. Esto está generando en la práctica docente, quizá por falta de tradición, así como debido a los condicionantes propios de la realidad docente, situaciones de cierto desasosiego conducentes a asimilar viejos usos didácticos o confundir o distorsionar la verdadera naturaleza de las competencias básicas, más allá de modelos comparativos que las asimilan a las competencias profesionales.

Por tanto, desde la formación permanente del profesorado se deben proponer acciones que conjuguen la investigación y la innovación para dar respuesta al reto de la escuela del siglo XXI: articular un currículo integrador basado en competencias básicas posibilite a los alumnos adquirir los saberes propios de un aprendizaje centrado en la capacitación para la acción mediante tareas auténticas y que trascienda el contexto aula, siendo la comunidad el escenario ideal para que los alumnos transfieran sus aprendizajes y experimenten sus posibilidades.

Desde nuestra propuesta, se intenta dar respuesta a la emergencia de demandas y necesidades en el profesorado vinculadas con el discurso (términos) y prácticas docentes (diseñar, programar y evaluar) de la competencia emocional, de modo que se pueda abrir procesos orientados a:

- Establecer contextos de intercambio del profesorado para que pueda reflexionar sobre las competencias básicas y sus implicaciones docentes.
- Desde las aportaciones individuales, ser capaces de establecer, más allá del discurso, el desarrollo del currículum basado en competencias básicas.
- Establecer la concreción curricular de las competencias básicas desde la autonomía de los centros.

En definitiva, esto conlleva avanzar en dar respuestas concretas a cuestiones como las siguientes (Sánchez Santamaría y Ballester Vila, 2011):

- Graduación y distribución por cursos atendiendo a las etapas evolutivas, de las dimensiones y subdimensiones de cada una de las nueve competencias del sistema educativo en Castilla-La Mancha.
- Servir a la integración del enfoque de competencias básicas en la programación de centro y de aula, y, por tanto, en la práctica docente diaria.
- Establecer las funciones y competencias profesionales en las estructuras del centro para incluir los niveles de concreción curricular.
- Mostrar un método que permita a los centros introducir las competencias básicas de carácter transversal en las actividades complementarias y transversales, atendiendo a aspectos organizativos no usuales.

Referencias bibliográficas.

ABARCA, M. y SALA, J. (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), pp. 1-4.

ACOSTA MESAS, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En M.S. Jiménez Benedit (coord.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 11-30). Madrid: Ministerio de Educación.

AGULLÓ MORERA, M. J. et al. (coords.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (coords.) (2002). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

BACH, E. y DARDER, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.

BAR-ON, R. y PARKER, J.D.A (eds.) (2000). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

BISQUERRA, R. (1999a). Educació emocional: un repte per al nou mil.leni. *BIEC*, 27 (diciembre), 3.

BISQUERRA, R. (1999b). Tutoria i educació emocional a secundaria. *Revista del Col.legi*, 110 (tardor), pp. 19-22.

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

BISQUERRA, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? *Temáticos Escuela Española*, 1(1), pp. 7-9.

- BISQUERRA, R. (2002). La educación emocional: estrategias para el desarrollo de competencias emocionales. *Letras de Deusto*, 32 (95), pp. 45-73.
- BISQUERRA, R. y PÉREZ ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación siglo XXI*, 10, pp. 61-82 (<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf>)
- BISQUERRA, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Bilbao: Praxis.
- BISQUERRA, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- BRACKETT, M.A. y CARUSO, D.R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL media.
- CARPENA, A. (2001). *Educació socioemocional a primària*. Barcelona: Eumo.
- CARPENA, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, 15, pp. 40-57 (<http://www2.educacion.es/cesces/revista/n15-carpena-casajuana.pdf>)
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2006). *Modelo de interculturalidad y cohesión social*. Toledo: JCCM (http://www.inmigracionclm.org/upload/57/14/Modelo_interculturalidad.pdf)
- DAMASIO, A. (2003). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.
- DARDER, P. y BACH, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, pp. 55-84.
- 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) (<http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/images?idMmedia=67104>)
- Decreto 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación primaria Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. (DOCM, 1 de junio) (http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=13721&locale=es_ES&textOnly=false)
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO (http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- DURLAK, J. y WEISSBERG, R. (2010). Social and emotional learning programs that work. *Better: Evidence-based Education*, 2 (2), pp. 4-5.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). “El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). (<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>)

- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. (Coord.) (2008). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. et al. (2009). ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente? (pp. 37-55). En J.M. Augusto (coord.), *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*. Jaén: Universidad de Jaén.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 1-6. (<http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>)
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Cairos.
- GOLEMAN, D. et al. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza & Janés.
- GUARRO, A. (2008). Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje cooperativo. *Investigación en la escuela*, 66, pp. 29-42.
- GÜELL, M., y MUÑOZ, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- JIMÉNEZ BENEDIT, M.S. (coord.) (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo* (BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990). (<http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006). (http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899)
- LÓPEZ-GOÑI, I. y GOÑI ZABALZA, J.M. (en prensa, 2012). “La competencia emocional en los currícula de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo”. *Revista de Educación*, 357, pp. 1-18. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-069.
- MARINA, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp. 27-43.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- MOLERO, D. (2009). Competencias emocionales de los docentes durante su formación inicial. En Fundación Botín, *Actas del Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (CIIE – 2009)*. Santander: Universidad de Santander / Fundación Botín.
- MONEREO, C. y POZO, J.I. (Coords.) (2007). Monográfico sobre competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 370.

- OLBIOLS, M. (2005a). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, pp. 137-152 (http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2126768&orden=0)
- OLBIOLS, M. (2005b). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. Barcelona: UB, Tesis Doctoral (inédita) (http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0623106-091502/07.MOS_CONCLUSIONS.pdf)
- PALOMERA, R. (2008). "Educando para la felicidad". En E. García-Abascal (coord.), *Emociones positivas* (pp. 247-273). Madrid: Ediciones Pirámide.
- PALOMERA, R. et al. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15 (6), pp. 437-454. (http://www2.sepdef.gob.mx/equidad/comunidad_escolar/directivos/planeacion/curriculum/inteligencia.pdf)
- PENA, M. y REPETTO, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 400-420.
- PONS, F. et al. (2010). "Emotional competences: Development and intervention". In F. Pons, M. De Rosnay & P.A. Doudin (Ed.), *Emotions in research and practice* (pp. 203-238). Aalborg: Universitetsforlag.
- RUÍZ-ARANDA, D. et al. (2008). Educando la inteligencia emocional en el aula: el proyecto INTEMO. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), pp. 240-251.
- SAARNI, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- SALOVEY, P. y MAYER, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 6, 1-5.
- SALOVEY, P. y SLUYTER, D. (eds.) (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- SÁNCHEZ NÚÑEZ, M^a.T. y HUME, M. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Revista de Docencia e Investigación*, 14, pp. 1-26 (http://www.uclm.es/varios/revistas/docencia_einvestigacion/pdf/numero4/Trinidad.doc)
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2009). "Retos formativos y metodológicos de la competencia emocional en educación". En E. Nieto y A.I. Callejas (Coords.), *Las competencias básicas: reflexiones y experiencias* (pp. 145-161). Ciudad Real: Facultad de Educación de Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha.

SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2010a). *Desarrollo curricular de las competencias básicas en educación secundaria*. Cartagena: CPR de Cartagena.

SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2010b). Sentido y función de las competencias básicas en educación. *Revista Digital Sociedad de la Información*, 24, 1-8. (<http://www.sociedadelainformacion.com/24/sentido.pdf>)

SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2010c). *Evaluación superficial y profunda de los aprendizajes*. Ponencia invitada a la III Conferencia Internacional sobre Evaluación de la Docencia. Valencia: MIDE-RIIED (documento policopiado).

SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. y BALLESTER, M^a.G. (en prensa, 2011). “Educar por competencias en la escuela del siglo XXI”. En VV. AA. (Coord.), *Conectando redes*. Madrid: Ministerio de Educación – IFIIE.

SOLDEVILA, A. et al. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *C&E: Cultura y Educación*, 19 (1), pp. 47-60.

SUTTON, R. y WHEATLEY, K. (2003). Teachers’ emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, pp. 327–358.

TORRE, S. (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 217, pp. 543-571.

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

YOON, J.S. (2002). “Teacher characteristics as predictors of teacher student relationships: stress, negative affect and self efficacy”. *Social Behaviour and Personality: An International Journal*, 30 (5), pp. 485-493.

ZINS, J. E. et al. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research says?* New York: Teachers College Press.