



Universidad de Valladolid

Trabajo Fin de Máster

MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS

Especialidad de Tecnología e Informática

Propuesta de una Competencia Emocional para la ESO

Autor:

D. Rodrigo Calle Cardona

Tutor:

Dra. D.^a Pilar Martín Pérez

Valladolid, 11 de Julio de 2019

Resumen

Este trabajo pretende ser un camino hacia la propuesta de una competencia emocional aplicable en la educación secundaria. Recorre los pasos justificando la pertinencia de las competencias en si mismas, analizando los errores cometidos en su implantación. A continuación, se propone la nueva competencia intentando aprender del pasado mediante la propuesta de actividades encuadradas en ese contexto y la búsqueda de una herramienta de evaluación validada, de tal forma que se de el soporte al profesorado del que ha adolecido en la reciente implantación del resto de competencias.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	7
EL TORTUOSO CAMINO DE LAS COMPETENCIAS	7
CONTEXTO Y ESTADO DEL ARTE.....	10
¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS?	10
LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	12
PARADIGMA EMOCIONAL	15
INTENTOS DE VERTEBRACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES	17
¿FUNCIONAN LAS COMPETENCIAS?.....	22
INTRODUCCIÓN.....	22
<i>Estado del aprendizaje por competencias en España.....</i>	<i>22</i>
<i>Estado del aprendizaje por competencias a nivel internacional.....</i>	<i>24</i>
<i>Apoyo al cuerpo de profesores en la evaluación competencial</i>	<i>26</i>
ESTUDIO	27
<i>Sujetos de entrevista.....</i>	<i>27</i>
<i>Tipo de entrevista</i>	<i>27</i>
<i>Recolección de información.....</i>	<i>28</i>
RESULTADOS.....	28
<i>Opinión sobre la evaluación competencial</i>	<i>28</i>
<i>El proceso de evaluación</i>	<i>29</i>
<i>Asesoramiento al profesorado.....</i>	<i>30</i>
CONCLUSIONES DEL ESTADO DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS.....	31

¿POR QUÉ UNA COMPETENCIA EMOCIONAL?	33
OBSERVANDO EL CONTEXTO	33
UNA NUEVA COMPETENCIA EMOCIONAL	37
LAS EMOCIONES COMO COMPETENCIA.....	37
<i>El papel de la educación formal en el desarrollo emocional de los alumnos.....</i>	<i>38</i>
PILARES DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL	39
<i>¿Dónde se implementan?.....</i>	<i>41</i>
ENCUADRE EN EL DESARROLLO POR COMPETENCIAS.....	42
ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR ESTA COMPETENCIA.....	50
DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA.....	50
CONCIENCIA EMOCIONAL	51
<i>Alfabetización emocional básica</i>	<i>51</i>
<i>Toma de conciencia de las propias emociones.....</i>	<i>56</i>
<i>Dar nombre a las emociones.....</i>	<i>58</i>
<i>Comprensión de las emociones de los demás</i>	<i>61</i>
REGULACIÓN EMOCIONAL.....	62
<i>Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.....</i>	<i>62</i>
<i>Regulación emocional.....</i>	<i>64</i>
<i>Habilidades de afrontamiento.....</i>	<i>65</i>
<i>Competencia para autogenerar emociones positivas</i>	<i>67</i>
AUTONOMÍA EMOCIONAL	69
<i>Autoestima</i>	<i>69</i>
<i>Automotivación.....</i>	<i>70</i>
<i>Análisis crítico de normas sociales</i>	<i>72</i>
COMPETENCIA SOCIAL.....	73
<i>Practicar la comunicación receptiva</i>	<i>73</i>
<i>Asertividad</i>	<i>75</i>
<i>Prevención y solución de conflictos.....</i>	<i>78</i>
COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIEN ESTAR	79
<i>Fijar objetivos adaptativos</i>	<i>79</i>
<i>Buscar ayuda y recursos.....</i>	<i>83</i>
EVALUACIÓN.....	85
UN INTENTO DE MEDIDA.....	85
<i>BarOn</i>	<i>85</i>
<i>Herramienta de evaluación</i>	<i>86</i>
CONCLUSIONES	93
¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?.....	93
BIBLIOGRAFÍA.....	96
ANEXOS.....	100

ANEXO 1: BUENO, BONITO Y BARATO.....	100
CUESTIONARIO	101
CUESTIONARIO	102

Agradecimientos

Estar escribiendo en esta parte del trabajo significa que todo quedo atrás. Después de haber convivido durante los últimos meses con todas estas letras me resulta extraño echarlas al mar, ya no tendré de qué quejarme cuando me pregunte que qué tal, que qué ando haciendo. Supongo que sobreviviré...

Me gusta bastante el concepto de agradecimiento, creo que no es más que el reconocimiento de nuestra esencia como especie. Somos animales sociales que todo lo que han logrado ha sido a base de colaborar, y detrás del agradecimiento no hay otra cosa que humildad colaborativa.

En mi caso el reconocimiento de esa colaboración tiene que ir a mi familia, porque me ha enseñado a ser libre, y sin esa libertad este trabajo nunca habría existido. No puedo olvidarme de mis compañeros de clase, he estado en muchas clases a lo largo de mi vida, quizás en demasiadas, pero esta claro que esta vez ha sido algo especial. He aprendido de ellos y sobretodo han hecho que el máster fuese un poco más cuesta abajo, y todos sabemos lo que se agradece una buena cuesta abajo después de haber sufrido unos buenos repechos. Y para terminar me gustaría recordar a los profesores, en especial a Pilar, porque se ha esforzado por educar con emoción y sin ella este trabajo no estaría en tus manos.

Muchas gracias por vuestra generosidad de simios evolucionados.

Introducción

El tortuoso camino de las competencias

Todos experimentamos emociones y sentimientos, de hecho, cuando hay algún problema en la adecuación de estas emociones y sentimientos a nuestro entorno lo tratamos como un trastorno. Desde nuestra infancia, aún sin darnos cuenta o hacerlo de forma activa, vamos desarrollando nuestra capacidad para la gestión de las emociones, esas rabietas que teníamos de pequeños en muchos casos desaparecen conforme vamos creciendo, de alguna forma tenemos mayor "autocontrol", que se suele decir. Las personas que no progresan en este sentido muchas veces quedan desadaptadas de la sociedad que les rodea, y acaban viviendo una vida como esclavos de sus emociones y sentimientos. El objetivo principal de este trabajo es que nuestros jóvenes no estén condenados a heredar la gestión emocional de sus padres o la que la vida les vaya dando, que se tome un papel activo en esta formación. Lo haremos proponiendo una competencia emocional para el currículo.

Este camino lo empezaremos viendo un poco como la gente ha estado trabajando competencias emocionales y el estado del arte de este tipo de competencias. En ese momento se hace evidente que a la hora de añadir una competencia hay que confirmar antes que las competencias están funcionando, analizar cómo se están desarrollando tanto en nuestro entorno cercano (a través de entrevistas a componentes del cuerpo docente de Valladolid), como en entornos más lejanos (a través de estudios e informes que analicen el desempeño de los mismos).

Una vez sabemos que están funcionando tendremos que justificar la relevancia de añadir una competencia emocional a este cuerpo de competencias ya formado. El centro del argumento se asienta sobre la percepción que todos tenemos de la velocidad de cambio a la que nos estamos viendo sometidos, sin precedente en la historia de la humanidad. Este cambio tan brutal convierte en obsoletos, en un corto período de tiempo, muchos de los conocimientos adquiridos en nuestros centros, por lo que estos tendrán que dar a los alumnos las herramientas necesarias para adaptarse. La gestión emocional es una de estas herramientas básicas, las emociones seguirán estando ahí y tendrán que seguir gestionándolas, mucho más en un entorno en constante cambio que someterá a una presión adicional a todo el mundo.

En este momento es en el que se propone una competencia emocional basada en el trabajo de Bisquerra, con la definición de dicha competencia, así como la ordenación temporal de los hitos que han de ir superando a lo largo de los cursos el alumnado.

Una vez tenemos esta competencia se propone una serie de actividades en torno a la ordenación de la competencia propuesta, una suerte de motor de arranque para ayudar a un profesorado que ha sido dejado de lado en la implantación de las competencias durante demasiado tiempo. Este esfuerzo pretende aprender de los errores cometidos en el pasado (deducidos de las entrevistas realizadas) tratando de facilitar la tarea a los profesores en la transición hacia las competencias.

La comunidad canaria es pionera en este ámbito al implantar desde el 2014 la educación emocional en primaria. Con Antonio Rodríguez a la cabeza, profesor de Psicología de la Educación de la Universidad de La Laguna, se lanzaron a la implantación de esta nueva materia reduciendo las horas de los dos becerros dorados de nuestras aulas, Matemáticas y Lengua. Aún no hay resultados concluyentes acerca del cambio, es necesario el tiempo para valorar correctamente el impacto de estas medidas, aunque por ahora los resultados son esperanzadores. Hay colegios que han visto disminuir el *bullying* desde que trabajan más esta área de la persona (Torres Menárguez, 2019). Aunque no todo son buenas noticias. A priori, una idea interesante puede caer por tierra con una mala ejecución, en este caso nos topamos con un problema ya clásico que hemos visto ya en las competencias, la formación del profesorado y el nivel de estas formaciones. Los cambios de paradigma llevan asociados este tipo de problemas y nos topamos con una pregunta ya clásica, ¿quién forma al formador? ¿quién juzga al juez?

El presente trabajo no dará respuesta a esta pregunta, ya que no ha encontrado una respuesta adecuada para ella. Pero no por ello pierde valor el explicitarla aquí, las preguntas

son muchas veces incluso más relevantes que las respuestas en si mismas. Señalar fallos, aunque no se tenga la solución, tiene su propio valor.

Contexto y Estado del arte

¿Qué es la educación por competencias?

La enseñanza y el aprendizaje en cualquier plan de estudios requieren objetivos comunes, responsabilidad compartida y compromiso entre profesores y alumnos, además de entornos propicios o de apoyo para maximizar el éxito en el aprendizaje. El aprendizaje efectivo es un aprendizaje duradero y capaz de ponerse en uso en situaciones nuevas y diferentes. La adquisición de conocimientos se ha conceptualizado tradicionalmente como una teoría basada en marcos académicos donde el rendimiento se juzga por la capacidad de recordar puntos clave, información impartida o detalles y secuencias memorizadas. El salto de esto a la capacidad de recordar, actuar y realizar para establecer estándares de habilidad y experiencia es el salto a un marco basado en la competencia.

Las competencias definidas por los organismos europeos, así como por expertos en educación, consisten en tres ingredientes interrelacionados (PISA, 2005):

1. Un componente de conocimiento (la parte de comprensión)
2. Un componente de comportamiento (el repertorio de comportamiento abierto)
3. Un componente de valor (incluyendo valores, creencias y actitudes).

Por lo tanto, una persona competente que realice una tarea tendrá una combinación de habilidades, conocimientos, actitudes y comportamientos necesarios para el desempeño efectivo de la tarea o actividad. Una competencia se define como la síntesis holística de estos componentes. En otro nivel, una competencia puede nuevamente dividirse en tres componentes o aspectos (PISA, 2005).

Es la capacidad de una persona para mostrar:

1. Un comportamiento particular en algo.
2. Un contexto particular.
3. Una cualidad particular.

La definición de la competencia es compleja, y una competencia educativa aún más. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a través de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) ha trabajado mucho en la definición de competencias y ha creado un marco para comparar las competencias de los estudiantes con el propósito de evaluar. Un informe completado por PISA indica:

“Una competencia es más que solo conocimiento y habilidades. Se trata de la capacidad de satisfacer demandas complejas, aprovechando y movilizand recursos psicosociales (incluidas habilidades y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la capacidad de comunicarse efectivamente es una competencia ...” (PISA, 2005)

Al margen de estas entidades otros autores lo definen como un método de aprendizaje que se centra en el alumno y funciona de forma natural con estudio independiente y con el instructor en el rol de facilitador. Los estudiantes, a menudo, encuentran diferentes habilidades individuales más difíciles que otras. Este método de aprendizaje les permite aprender las habilidades individuales que encuentran desafiantes a su propio ritmo, practicando y refinando todo lo que quieran. Tras esto pasan a aprender otras habilidades para las que tienen más facilidad (Gervais, 2016).

Si bien la mayoría de los otros métodos de aprendizaje utilizan pruebas sumativas, el aprendizaje basado en competencias requiere el dominio de cada resultado de aprendizaje individual. Con las pruebas sumativas, un estudiante que obtuvo el 80% en la evaluación puede tener un dominio del 80% de todos los resultados de aprendizaje o puede no tener dominio alguno del 20% de los resultados de aprendizaje. Además, a este estudiante se le permite pasar a un aprendizaje superior sin tener algunas habilidades que son cruciales para ese aprendizaje superior. Por ejemplo, un estudiante que conoce la mayoría de las leyes de

circulación y en su mayoría domina el control de un vehículo podría ser tratado de igual manera que un estudiante que ha dominado el control del vehículo, pero no entiende las leyes de tránsito, pero solo uno de estos estudiantes podrá conducir (Gervais, 2016).

Una vez se tiene una idea de este tipo de aprendizaje vamos a centrarnos en una de las competencias clave que se quieren incorporar al currículo, la competencia emocional.

La educación emocional

Para comenzar esta aventura conviene dejar algún término claro y aclarar el nebuloso telón entorno a la educación emocional.

Comenzaremos con la base, la diferencia entre sentimiento y emoción. Aunque las dos cosas se usan indistintamente, existen divergencias claras entre los sentimientos y las emociones. Los sentimientos y las emociones son dos caras de la misma moneda y están muy interconectados, pero son dos cosas muy diferentes.

Emociones

Damásio, un importante neurocientífico y médico neurólogo de origen portugués, profesor de la cátedra David Dornsife de Psicología, Neurociencia y Neurología en la Universidad del Sur de California, donde dirige el *Institute for the Neurological Study of Emotion and Creativity* de los Estados Unidos, ilustra con precisión este ámbito:

"Las emociones son respuestas de nivel inferior que se producen en las regiones subcorticales del cerebro, la amígdala y la corteza prefrontal ventromedial, creando reacciones bioquímicas en el cuerpo que alteran el estado físico" (Damásio, 2001). Originalmente, ayudaron a nuestra especie a sobrevivir produciendo reacciones rápidas ante amenazas, recompensas, y todo lo que estaba en medio, en sus entornos. Las reacciones emocionales están codificadas en nuestros genes y, aunque varían ligeramente de forma individual dependiendo de las circunstancias, generalmente son universalmente similares en todos los seres humanos e incluso en otras especies (Damásio, 2001). Por ejemplo, sonrías y tu perro meneas la cola.

La amígdala desempeña un papel en la activación emocional y regula la liberación de neurotransmisores esenciales para la consolidación de la memoria, por lo que los recuerdos emocionales pueden ser mucho más fuertes y duraderos. Las emociones preceden a los sentimientos, son físicas e instintivas. Debido a que son físicos, pueden medirse

objetivamente mediante el flujo sanguíneo, la actividad cerebral, las microexpresiones faciales y el lenguaje corporal.

Goleman, la figura que llevó al gran público el concepto de inteligencia emocional y gran parte del cuerpo de conocimiento asociado lo ilustra de manera muy clara en su libro de 1995:

"Existe una proporcionalidad constante entre el control emocional y el control racional sobre la mente ya que, cuanto más intenso es el sentimiento, más dominante llega a ser la mente emocional... y más ineficaz, en consecuencia, la mente racional. Ésta es una configuración que parece derivarse de la ventaja evolutiva que supuso disponer, durante incontables eones, de emociones e intuiciones que guíaran nuestras respuestas inmediatas frente a aquellas situaciones que ponían en peligro nuestra vida, situaciones en las que detenernos a pensar en la reacción más adecuada podía tener consecuencias francamente desastrosas." (Goleman, *Inteligencia emocional*, 1995)

"Todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución. La misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino movere (que significa "moverse") más el prefijo "e-", significando algo así como "movimiento hacia". Sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. Basta con observar a los niños o a los animales para darnos cuenta de que las emociones conducen a la acción; es sólo en el mundo "civilizado" de los adultos donde nos encontramos con esa extraña anomalía del reino animal en la que las emociones (los impulsos básicos que nos incitan a actuar) parecen hallarse divorciadas de las reacciones." (Goleman, *Inteligencia emocional*, 1995)

Sentimientos

"Los sentimientos se originan en las regiones neocorticales del cerebro, son asociaciones mentales y reacciones a las emociones. Son subjetivos e influenciados por la experiencia personal, las creencias y los recuerdos. Un sentimiento es un retrato mental de lo que está sucediendo en el cuerpo cuando se experimenta una emoción y es el producto secundario del cerebro, que percibe y asigna un significado a la emoción. Los sentimientos son lo siguiente que sucede después de tener una emoción, involucran aportes cognitivos, generalmente subconscientes, y no se pueden medir con precisión." (Damasio, 2001)

Antonio Damasio, profesor de neurociencia en la Universidad de California y autor de varios libros sobre el tema, lo explica como:

"Los sentimientos son experiencias mentales de estados corporales, que surgen a medida que el cerebro interpreta las emociones; estímulos. (El orden de tales eventos es: estoy amenazado, siento miedo y siento horror). Las emociones se desarrollan en el teatro del cuerpo. Los sentimientos se manifiestan en el teatro de la mente." (Damásio, 2001)

Los sentimientos son provocados por las emociones y teñidos por los pensamientos, recuerdos e imágenes que se han vinculado inconscientemente con esa emoción particular para el individuo. Pero funciona al revés también. Por ejemplo, solo pensar en algo que amenaza puede desencadenar una respuesta de miedo emocional. Si bien las emociones individuales son temporales, los sentimientos que evocan pueden persistir y crecer durante toda la vida. Debido a que las emociones causan sentimientos subconscientes que a su vez lo inician, la vida puede convertirse en un ciclo interminable de emociones dolorosas y confusas que producen sentimientos negativos que causan más emociones negativas sin saber realmente por qué.

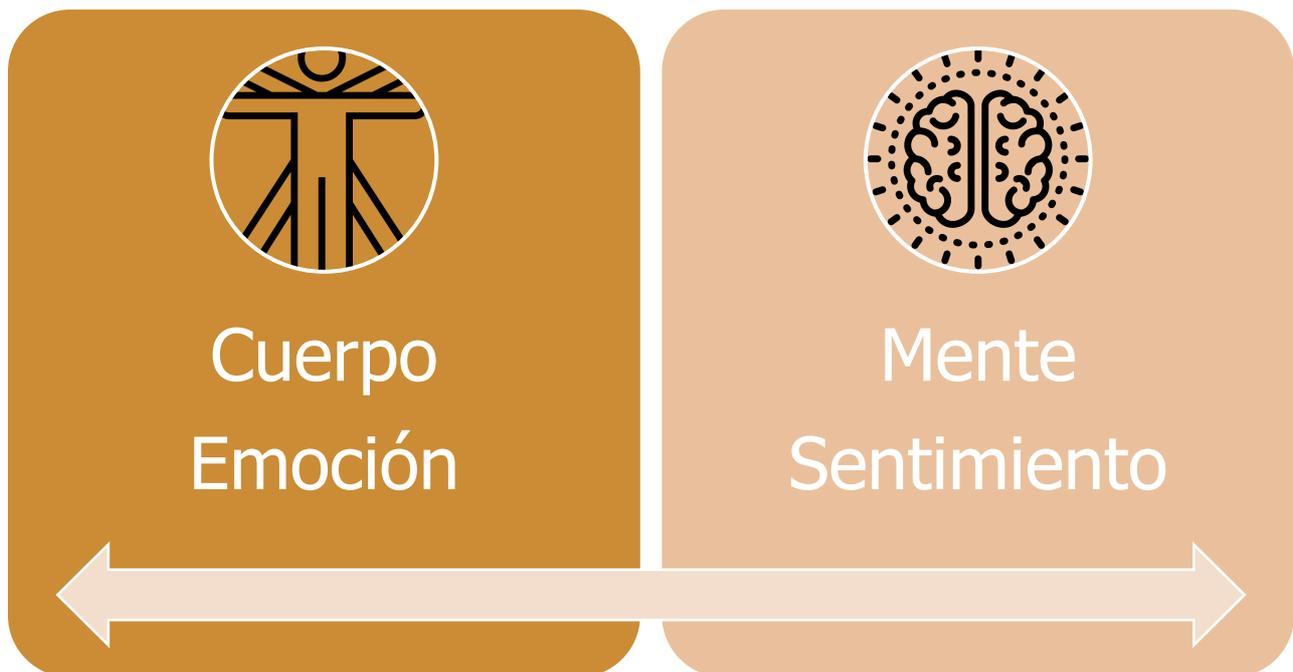


Ilustración 1: Dicotomía emoción-sentimiento. Elaboración propia

Si bien las emociones básicas son instintivas y comunes para todos nosotros, los significados que adquieren y los sentimientos que generan se basan individualmente en nuestra programación pasada y presente. Los sentimientos están moldeados por el temperamento y las experiencias de una persona y varían mucho de una persona a otra y de una situación a otra. (Damásio, 2001)

Las emociones y sentimientos desempeñan un papel importante en la forma en que se experimenta e interactúa con el mundo porque son la fuerza impulsora detrás de muchos comportamientos, útiles e inútiles. Es posible reaccionar a las emociones y los sentimientos que evocan y que están guiados por percepciones inconscientes basadas en el miedo que se cree superado, sin embargo, se vive, tomando decisiones y comportándose de acuerdo con estas tendencias obsoletas. Vivir sin darse cuenta de este modo casi siempre conduce a problemas e infelicidad a largo plazo plagada de sentimientos desadaptados. (Damásio, 2001)

Paradigma emocional

El concepto de emociones "básicas" o "primarias" se remonta, al menos, al Libro de Ritos, una enciclopedia china del primer siglo que identifica los siete "sentimientos de los hombres": alegría, ira, tristeza, miedo, amor, disgusto y gusto.

En el siglo XX, Paul Ekman identificó seis emociones básicas (ira, asco, miedo, felicidad, tristeza y sorpresa) en su trabajo con expresiones faciales. Él teorizó que no todas las expresiones son el resultado de la cultura. En cambio, expresan emociones universales y por lo tanto son biológicas. A lo largo de varios estudios descubrió un gran acuerdo entre los miembros de diversas culturas alfabetizadas occidentales y orientales en la selección de etiquetas emocionales que se ajusten a las expresiones faciales. Observó que varias expresiones faciales de emoción, como el miedo, la ira, la tristeza, la alegría y la sorpresa eran universales y que las personas podían leer fácilmente estas expresiones en personas de diferentes culturas.

Trabajando con Wallace V. Friesen, Ekman demostró que los hallazgos se extienden a los miembros de la tribu analfabeta de Fore en Papua Nueva Guinea, cuyos miembros no pudieron haber aprendido el significado de las expresiones de la exposición a las representaciones mediáticas de la emoción (Ekman & Friesen, 1971). Ekman y Friesen demostraron que ciertas emociones se exhibían con reglas de visualización muy específicas, prescripciones concretas de la cultura sobre quién puede mostrar qué emociones, a quién y cuándo. Estas reglas de visualización podrían explicar cómo las diferencias culturales pueden ocultar el efecto universal de la expresión (Ekman P. , The argument and evidence about universals in facial expressions of emotion, 1989).

Es un paradigma ampliamente aceptado y que se seguirá a lo largo del presente trabajo.

Emociones

Descripción

Tristeza

La tristeza es una respuesta ante la pérdida, y sentirnos tristes nos permite hacer una pausa y mostrar a otros que necesitamos apoyo. La tristeza contiene decepción y angustia. La intensidad de estos estados varía: Podemos sentir una decepción leve o fuerte, pero solo podemos sentir una angustia intensa. Todos los estados de tristeza son desencadenados por una sensación de pérdida.

Alegría

La alegría describe los muchos buenos sentimientos que surgen de experiencias tanto novedosas como ya conocidas. La alegría contiene paz y éxtasis. La intensidad de estos estados varía. Podemos sentir una paz leve o fuerte, pero solo podemos sentir un éxtasis intenso. Todos los estados de alegría están desencadenados por una sensación de conexión y/o placer sensorial.

Ira

Conectamos con la ira cuando algo nos impide seguir o cuando pensamos que estamos recibiendo un trato injusto. La ira contiene fastidio y furia. La intensidad de estos estados varía: podemos sentir un fastidio leve o fuerte, pero solo podemos sentir furia intensa. Todos los estados de la ira son desencadenados por una sensación de estar bloqueados en nuestro progreso.

Miedo

El miedo al peligro nos permite prever amenazas a nuestra seguridad, este contiene ansiedad y terror. La intensidad de estos estados varía: Podemos sentir una ansiedad leve o fuerte, pero solo podemos sentir terror intenso. Todos los estados del miedo son desencadenados por una sensación de amenaza de daño.

Asco

Sentir asco hacia algo que es tóxico nos ayuda a evitar ser envenenados, ya sea física o socialmente. El asco contiene descontento y abominación. La intensidad de estos estados varía: Podemos sentir un descontento leve o fuerte, pero solo podemos sentir una abominación intensa. Todos los estados de asco son desencadenados por la sensación de que algo es tóxico.

Emociones

Descripción

Sorpresa

Es un estado mental y fisiológico breve, una respuesta de sobresalto experimentada por animales y humanos como resultado de un evento inesperado. La sorpresa puede ocurrir en diferentes niveles de intensidad que van desde muy sorprendido, lo que puede inducir la respuesta de lucha o huida, o poca sorpresa que provoca una respuesta menos intensa a los estímulos.

Tabla 1: Paradigma de emociones según Ekman. Fuente: (Ekman P. , Atlas de las Emociones, 2019)

Intentos de vertebración de las competencias emocionales

El tema de la competencia emocional no es algo que haya surgido en el último lustro, ha habido intentos de vertebrarlo y concretarlo tanto en educación como en psicología, campos que viven de la mano. Múltiples han sido estos intentos de domar esta competencia y describirla, a continuación veremos algunos, aunque tampoco se pretende hacer una revisión bibliográfica muy profunda.

Es obligatorio arrancar por los considerados como padres de la materia, son a Salovey y Sluyter, que en 1997 establecen cinco caras de la competencia emocional, veremos cómo estas se van repitiendo en mayor o menor medida en las revisiones posteriores, aunque se va ganando profundidad y concreción, pero con esto quedan sentadas las bases para la competencia (Salovey & Sluyter, 1997).



Diagrama 1: Competencias Salovey y Sluyter (1997). (Elaboración propia)

Quien llevó esto al gran público es Goleman, quien ha revisado su aproximación en sucesivas ocasiones, aunque la primera que propuso coincidía bastante que la expuesta anteriormente por Salovey y Sluyter, dividiéndolo también en cinco, esta vez estableciendo subdivisiones competenciales (Goleman, Inteligencia emocional, 1995):



Diagrama 2: Competencias Goleman (1995). (Elaboración propia)

Como mencionaba antes, Goleman ha revisado sus competencias a lo largo del tiempo. En 2002, junto a sus compañeros Boyatzis y Mckee intentaron repasar el trabajo previo y afinar un poco. Este repaso fue motivado por avances en la ciencia que hacían indicar que se avanzaba en la buena dirección, este hecho parece indicarnos que poco a poco y con el apoyo de la ciencia el nivel de concreción irá aumentando con el tiempo.

Es en esta revisión donde el número de dominios se reduce hasta ser cuatro, a la vez que las competencias también reducen su número hasta dieciocho, todo ello se puede ver en el Diagrama 3 (Goleman, Boyatzis, & McKee, El líder resonante crea más, 2002).

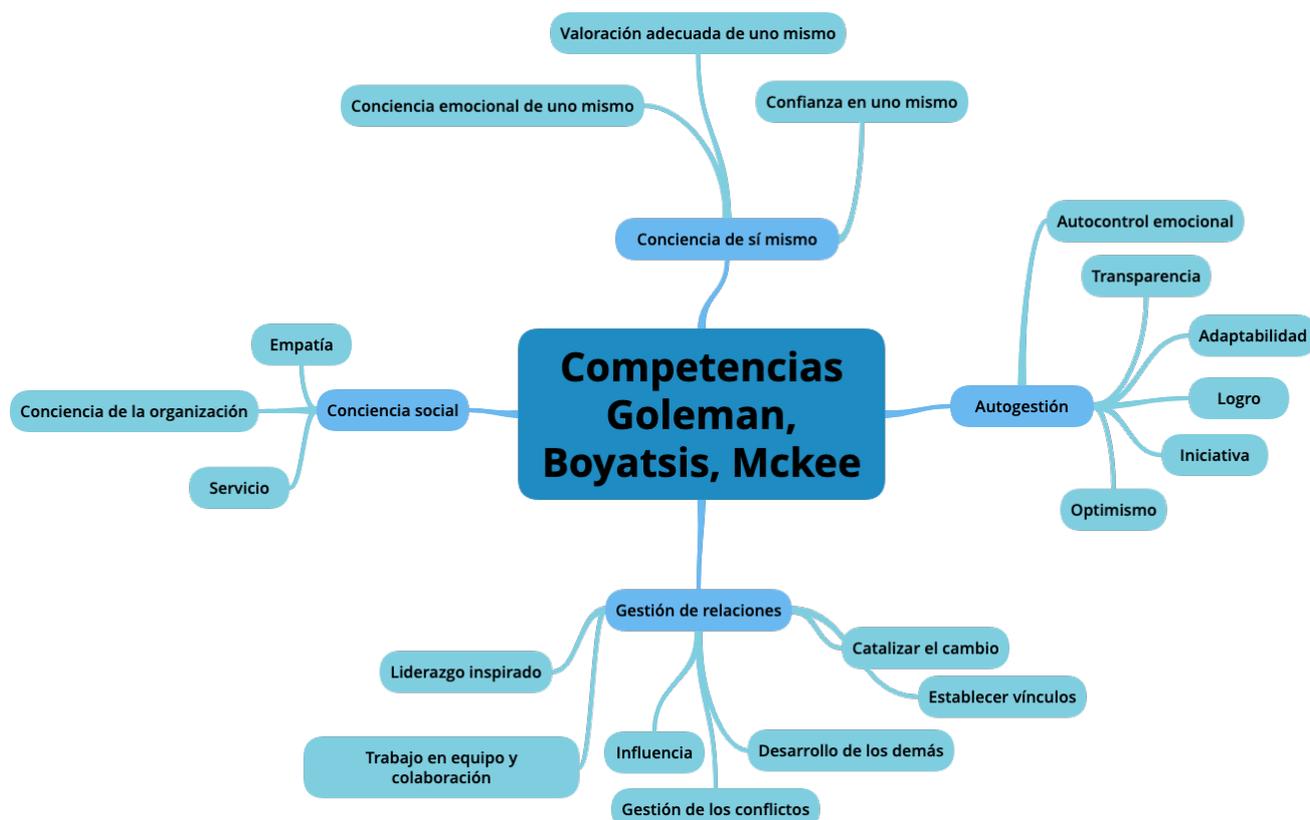


Diagrama 3: Competencias Goleman, Boyatzis y McKee (2002). (Elaboración propia)

Avanzando por la literatura del tema nos encontramos con Saarni, quien conecta la competencia emocional a la solvencia con la que una persona comunica sus emociones en el entorno social. En este contexto surge el concepto de autoeficacia, que Saarni conecta con la facilidad que una persona muestra para la consecución de las metas que se marca. Aunque no se puede hablar de las metas deseadas sin hablar de su relación con los principios morales, que están íntimamente ligados. De esta forma vemos como el carácter moral y los valores éticos condicionan en gran medida la comunicación emocional buscando la coherencia. Todo

esto nos lleva a una concepción de la madurez en la competencia emocional que destila los valores relevantes de la sociedad donde la persona se desenvuelve (Saarni, 2000).

Es muy interesante esta concepción ya que pone en valor el contexto donde se dan las emociones. Admitir esto nos lleva a reconocer que todos somos susceptibles de pasar por momentos de incompetencia emocional en un contexto concreto, pero no significa que para otras situaciones no estemos preparados para desarrollar nuestra competencia emocional.



Diagrama 4: Competencias Saarni (2000). (Elaboración propia)

Bisquerra identifica cinco áreas centrales de competencias del aprendizaje emocional (Bisquerra Alzina & Escoda, 2007), que se pueden ver en el Diagrama 5:

- **Conciencia emocional:** Reconocer las emociones y los pensamientos de uno y su influencia en el comportamiento. Esto incluye evaluar con precisión las propias fortalezas,

limitaciones y sesgos, y poseer una sensación de confianza, optimismo y mentalidad de crecimiento bien fundamentadas.

- **Regulación emocional:** Regular las emociones, pensamientos y comportamientos de uno de manera efectiva en diferentes situaciones. Esto incluye manejar el estrés, controlar los impulsos, motivarse a uno mismo y establecer y trabajar para alcanzar metas personales y académicas.
- **Competencia social:** Tomar la perspectiva y empatizar con otras personas de diversos orígenes y culturas, comprender las normas sociales y éticas para el comportamiento y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad. Establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos. Esto incluye comunicarse claramente, escuchar activamente, cooperar, resistir presiones sociales inapropiadas, negociar conflictos de manera constructiva y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.
- **Autonomía Emocional:** La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.
- **Competencias para la vida y el bienestar:** Tomar decisiones constructivas y respetuosas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en la consideración de estándares éticos, preocupaciones de seguridad, normas sociales, la evaluación realista de las consecuencias de diversas acciones y el bienestar de uno mismo y de los demás.

¿Funcionan las competencias?

Introducción

Venimos viendo en el pasado reciente que nuestros profesores se preocupan cada vez más por innovar e intentar aumentar poco a poco el trabajo por competencias que contempla la vigente legislación. Este trabajo parece ser vital para conseguir una formación integral de la persona, o al menos así lo considera la ley. A pesar de ello, la evaluación de estos aspectos sigue siendo un gran obstáculo para nuestro cuerpo de profesionales de la enseñanza, ya sea porque no se les informa ni se les guía de la forma adecuada o por la falta de formación en el uso de este tipo de herramientas.

Estado del aprendizaje por competencias en España

La primera vez que se ven las competencias en la legislación española es en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación. Aunque hasta el Real Decreto 1631/2006, del 29 de diciembre, no vemos una definición del término competencias básicas (Real Decreto 1631, 2006):

Aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (p. 43058 y p. 685).

Aquí es donde se plasman las ocho competencias básicas que se trabajaban antes de ser actualizadas. Estas competencias son también las recomendadas por el Parlamento Europeo. La actualización presente en el Real Decreto 1105/2014 las convierte en siete competencias convirtiendo en una sola la competencia matemática con la científico-tecnológica (Real Decreto 1105, 2014). La Tabla 2 ilustra la adaptación.

COMPETENCIAS BÁSICAS (LOE)	COMPETENCIAS CLAVE (LOMCE)
Competencia en Comunicación Lingüística	Comunicación lingüística
Competencia Matemática	Competencia Matemática y Competencias Básicas de Ciencias y Tecnología
Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico	
Tratamiento de la Información y Competencia Digital	Competencia Digital
Competencia de Aprender a Aprender	Aprender a Aprender
Competencia Social y Ciudadana	Competencia Social y Cívica
Autonomía e Iniciativa Personal	Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor
Competencia Cultural y Artística	Conciencia y Expresiones Culturales

Tabla 2: Evolución de Competencias Básicas (LOE) a Competencias Clave (LOMCE). (Elaboración propia)

Los cambios que se pueden apreciar con la incorporación de la LOMCE se centran en la incorporación de la competencia de “Espíritu Emprendedor”, que trata de formentar el sentido de la responsabilidad, el liderazgo, la capacidad crítica o la iniciativa (Orden EDC 65, 2015).

También se habla de evaluación, principalmente se plantea considerar a lo largo de toda la evaluación la evolución en todo el bloque de competencias del currículo. Estos criterios nos ayudan a tener una piedra de toque para evaluar el nivel de evolución e interiorización de las competencias básicas (Real Decreto 1631, 2006). Todo esto se concreta en más detalle en la Orden ECD/65/2015 donde se ven por primera vez los estándares de aprendizaje (Orden EDC 65, 2015):

Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas (p. 6989).

A mayores podemos ver en esta orden una recomendación del uso de metodologías activas como puntal en la transición que estamos viviendo de modelo educativo. Se nombran varias como son el ABP, el uso de centros de interés, de casos y aprendizaje cooperativo (Orden EDC 65, 2015).

Vemos como la evaluación se perfila como caballo de batalla, siendo el mayor quebradero de cabeza para el conjunto del profesorado. Casi desde los años noventa la educación ha evolucionado para dejar atrás la mera memorización topándose con este tipo de problemas una y otra vez. Pero hasta ahora no han sido insalvables.

Estado del aprendizaje por competencias a nivel internacional

“En el pasado, la educación consistía en enseñar algo a la gente. Ahora se trata de asegurarse de que las personas desarrollen una brújula confiable y las habilidades de navegación para encontrar su propio camino en un mundo cada vez más incierto, volátil y ambiguo”. Esa es la conclusión de un nuevo libro de la OCDE (OECD, 2015).

En *Schooling Redesigned*, la OCDE aboga por escuelas transformadas que presentan tareas y proyectos que desafían a los jóvenes en formas auténticas de desarrollar el diseño, la

colaboración y las habilidades de comunicación que preparan a los jóvenes para navegar por situaciones nuevas y complejas.

Durante cientos de años, las escuelas se han organizado en torno a grupos de edad y progreso cerrado en función de un año escolar obligatorio y "créditos". El problema es que este sistema no funciona para la mayoría de los estudiantes: algunos estudiantes están aburridos y frustrados y otros no obtienen lo que necesitan y son empujados a través del sistema con grandes brechas académicas que impiden el éxito en niveles más altos.

Un nuevo informe (Getting Smart, 2018) describe algunas de las razones por las que el sistema ha sido tan resistente al cambio, empezando por el hecho de que es difícil medir el aprendizaje. Las políticas locales y estatales que guían el progreso de los estudiantes, la graduación y las admisiones universitarias a menudo se basan en el tiempo de asiento. Y hay un par de cientos de años de tradición que superar.

Este informe nos plantea cuatro razones para el cambio.

1. **Preparación de calidad.** Gran parte del mundo de la capacitación empresarial ha pasado de la participación a habilidades demostradas para mejorar la preparación de cara a el trabajo. Los enfoques combinados y personalizados son más populares entre los empleados y más rentables para los empleadores.

Tan útil como lo han sido sus videos tutoriales, la gran contribución de Sal Khan (fundador de Khan Academy) a la educación puede ser su defensa del aprendizaje basado en competencias. Su ahora famosa analogía de la *casa construida sobre malos cimientos*, hace que los estudiantes que pasan y que solo dominan el 70 o el 80% del material dejen brechas fatales en la comprensión que probablemente nunca se cierren y dejen a los estudiantes incapacitados para crear con los conocimientos adquiridos. Argumenta que los estudiantes deben dominar las habilidades a un alto nivel antes de continuar y permitir la transferencia de habilidades.

2. **La ciencia del aprendizaje.** Como señala el profesor de Harvard, Todd Rose, no hay un alumno promedio; cada uno de nosotros tiene un "perfil irregular". Él y otros argumentan que debemos abordar las necesidades individuales de los alumnos (Vander Ark, 2019).

"La investigación sobre cómo aprenden los estudiantes examina la importancia de conocer a un estudiante dentro de su zona de desarrollo próximo, permitir que su avance sea un reto y diseñar progresiones de manera efectiva, donde el aprendizaje depende de un aprendizaje previo exitoso", según iNACOL (Patrick, Worthen, Truong, & Frost, 2017).

3. **Equidad.** Si la equidad de cerrar brechas es una meta establecida, entonces las estructuras, los horarios y los apoyos pueden dirigirse a los alumnos con dificultades que necesitan más tiempo y asistencia para acelerar su aprendizaje (se deberían dirigir más recursos, por ejemplo, a las escuelas y los maestros que prestan servicios a estudiantes desfavorecidos). Con un enfoque en la equidad, CompetencyWorks (un proyecto de iNACOL, citado anteriormente) sugiere que el aprendizaje basado en competencias interrumpe las prácticas no equitativas y promueve resultados altos para todos los estudiantes.
4. **Sentido de pertenencia.** Más de una década de investigación sugiere que la mentalidad importa en los estudios post-obligatorios y el éxito profesional. El grado en que un estudiante hace suyo su propio aprendizaje, a menudo llamado sentido de pertenencia, es clave y está representado en nuevos marcos de resultados como XQ Learner Goals (XQ SuperSchool, 2019) y MyWays de NGLC (NGLC MyWays, 2019). Mary Ryerse de Getting Smart nos deja una reflexión: "Cuando los propios estudiantes tienen una idea de quiénes son, a dónde se dirigen y qué se necesita para llegar allí, tanto en términos de hábitos diarios como de planes a largo plazo, hay un sentido único de propósito y pertenencia" (Getting Smart, 2018).

Apoyo al cuerpo de profesores en la evaluación competencial

Para poder llegar a evaluar aspectos para los que no han sido formados, los profesores deberán recibir algún tipo de formación o guía. Las leyes educativas pasan el tema por encima, cediendo el protagonismo a las comunidades para resolver esto. El artículo 102 de la LOE, que la LOMCE deja intacto, plantea la formación como derecho y deber del profesor, dejando también claro que la administración es la encargada de planificar una formación diversificada y gratuita. En España la mayoría de esta formación queda ligada a la voluntad personal de cada profesor, teniendo que elegir cada uno sus formaciones, que en gran parte vienen facilitadas por los Centros de Formación del Profesorado. Quedando su consecución supeditada a los complementos retributivos que acompañan a cada curso (también llamados sexenios) (CSFP, 2010).

A parte de la iniciativa individual, la formación también está encauzada a través de la figura del orientador, encargado de la actualización del profesorado. Esto está determinado por cada comunidad autónoma.

En Castilla y León en concreto esto se recoge en la Orden EDU/1054/2012 que desarrolla la figura del orientador (Orden EDU 1054, 2012).

Asesorar en las decisiones de carácter metodológico, en el establecimiento de criterios generales sobre evaluación de los aprendizajes y promoción del alumnado así como en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, colaborando en el seguimiento y evaluación del proceso educativo del alumnado (p. 75374).

En resumen, el orientador es uno de los principales responsables del asesoramiento del profesorado en las nuevas prácticas docentes. Será el encargado de llevar la batuta junto al equipo directivo en las iniciativas de innovación del centro, y el trabajo por competencias es uno de estos frentes abiertos que más quebraderos de cabeza está dando a nuestro profesorado.

Sabiendo todo esto, el objetivo de esta parte del trabajo se centra en:

1. Poner en conocimiento las impresiones del profesorado de la ESO en lo que atañe a la evaluación por competencias.
 2. Retratar en cierta medida el cariz del tipo de evaluaciones que trabaja el profesorado.
-

Estudio

Sujetos de entrevista

Esta parte del trabajo ha contado con la colaboración de 7 profesores de la ESO que han accedido a responder a una serie de preguntas para compartir su opinión. Son profesores que cuentan con más de siete años de experiencia a sus espaldas. Los datos concretos del centro en que ejercen su posición se mantendrán en el anonimato ya que era uno de los requisitos que demandaban para la participación en el proceso. A pesar de contar con una participación baja, y sin la pretensión de expresar la perspectiva de todo el profesorado, se puede ver que los testimonios de las entrevistas se sustentan entre ellos, se muestran opiniones muy parecidas, aunque se dividan en bloques de opinión. En definitiva, hay que entender este estudio con sus limitaciones y contexto.

Tipo de entrevista

Los datos han sido obtenidos mediante el uso de la entrevista semiestructurada. La construcción del cuestionario de la entrevista se ha apoyado en el uso del modelo de PISA

facilitado por el INEE (PISA M. y., 2015) y el informe correspondiente a 2015 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2015) que complementaron la entrevista.

El uso de este material como apoyo se debe al papel que ha estado jugando como marco de referencia internacional a nivel de evaluación por competencias, las polémicas que han surgido a raíz de su uso y los desencuentros que han surgido en diferentes niveles de la sociedad (Silió, 2014).

Recolección de información

La información ha sido recogida a lo largo del mes de mayo de 2019, combinando el cara a cara y la distancia.

Para evaluar la información se ha hecho uso de Excel, donde se ha ido etiquetando el conjunto de las entrevistas alrededor de las metas que se han presentado antes: poner en conocimiento las impresiones del profesorado de la ESO en lo que atañe a la evaluación por competencias (herramientas de evaluación, formación, apoyo externo); retratar en cierta medida el cariz del tipo de evaluaciones que trabaja el profesorado, apoyándonos para esto en PISA como ejemplo de evaluación por competencias que nos da pie a abrir la opinión (opinión sobre los resultados y aplicabilidad a su día a día).

Resultados

Opinión sobre la evaluación competencial

Los resultados nos muestran que hay bastante respaldo de la evaluación competencial (5 testimonios), esto se debe a la percepción de que “la aproximación de la enseñanza a la vida real y sus centros de curiosidad les sitúa en una predisposición favorable a la hora de aprender. Esto es lo que favorece centrarse en una aproximación por competencias frente a la orientación hacia contenidos clásica[...]”. En uno de los casos se resalta “el enfoque global de esta aproximación, se puede ver la evolución de los alumnos desde el principio de forma mucho más clara”, la misma persona puntualiza también que “el seguimiento continuo se ve mucho más valorado, lo que ayuda a una atención más sostenida en el tiempo”. Las opiniones positivas se asemejan mucho las unas a las otras, subrayando estos dos conceptos de forma repetida.

No todas las opiniones respaldan esa vertiente, un grupo de los entrevistados (2 testimonios) tiene una perspectiva poco favorable de la aproximación competencial ya que “no se adapta a la práctica de la clase ni a lo que los chavales demandan para aprender”, es más, llegan a definir esta práctica como “una quimera, una invención de los ministros que hace mucho que no se pasan por un aula, es como atar con una cuerda una nube, no tiene sentido”.

En general se puede afirmar que los entrevistados presentan buena opinión del trabajo y potencial de la educación por competencias. Concluyen que aporta el valor de llevar al mundo más cercano de los alumnos (la realidad) los conocimientos que pretendemos transmitirles, facilitando el trasvase del aula a su vida y aumentando de esta forma el potencial de impacto.

El proceso de evaluación

La división vista en el apartado anterior se prolonga a este, aunque de forma un poco más débil. El grupo que veía con buenos ojos la evaluación por competencias se ratifica en parte, mostrando una tendencia (4 testimonios) a la evaluación mediante el uso mixto de recursos, es decir, se utilizan tanto evaluaciones por competencias como por contenidos. Estos defienden que el uso único de la evaluación por contenidos desequilibra la balanza a favor de un perfil del alumnado de corte más memorístico, llegando así a “relegar a un segundo plano a ese alumnado con tendencia a la práctica, que se desarrolla a través de la experimentación, la acción y la prueba y el error [...], yo era uno de ellos y lo he sufrido”.

Las diferentes asignaturas aplican esto de diversas formas, por ejemplo, los entrevistados que se dedican a impartir matemáticas (2 testimonios) dicen servirse de la evaluación mixta. Aprovechando el cariz técnico que destila la materia, donde se encuentran en la situación de tener que introducir ayudas de forma continua para mejorar la predisposición de los alumnos. De esta manera, en concreto uno de los entrevistados nos cuenta que trata de abordar la teoría desde un punto de vista más práctico, “el objetivo es poner de relieve si han comprendido o no los conceptos mediante el uso de modelos prácticos”.

A diferencia de estos últimos, del profesorado de lengua y literatura que ha participado en el estudio tan sólo una persona manifiesta hacer uso de técnicas mixtas, aunando las fuerzas de contenidos y competencias. Es este entrevistado el que nos dice que su asignatura está revestida de “un cariz simplista en torno a eslabones muy concretos de la materia, dando muy poco protagonismo a lo más práctico y aplicado [...]”. Los otros entrevistados que se centran en la aproximación a través de los contenidos (2 testimonios), la opinión predominante es la de que el plan de estudios “acapara a través de su densidad, forzando a la revisión de los conceptos de carácter memorístico, con escaso hincapié en la construcción

de escritos, la interiorización de lo que lee e incluso la expresión de uno mismo a través de la palabra... La memoria se impone: sintaxis, gramática, historia de los autores y sus obras... Todo esto deja de lado su vocación de vehículo para convertirse en el objetivo principal de la materia [...]". Prolongando un poco esta línea, el otro profesor nos señalaba que el tándem lengua y literatura perjudica mucho la sobrecarga de materia que se da, siendo la literatura una parte eminentemente memorística que acaba desplazando a la lengua que vendría a ser la parte más práctica de la asignatura, nos comenta también que esto se da con mayor fuerza en los cursos más altos donde el conjunto se torna mucho más de lo que cualquier curso podría gestionar en un año.

En lo que concierne al aprendizaje de los profesores cabe destacar que hasta cuatro entrevistados dicen haber participado en formaciones acerca de la evaluación competencial. El resto (3 testimonios), niegan haber formado parte de ninguna de estas formaciones. De los que sí recibieron la formación, son dos (además del mismo instituto) los que confirman que los cursos fueron impulsados de forma interna en el propio instituto. Aunque apostillan que no contaron con la constancia necesaria por lo que se constituyó como un esfuerzo solitario. De hecho, nos cuentan que este tipo de esfuerzos deberían enfocarse más a nivel individual, ya que la elevada rotación de personal en los institutos dificulta que los esfuerzos a medio y largo plazo de los centros reviertan en beneficio del propio centro.

Otro hecho relevante es que entre los entrevistados se pone en tela de juicio la obligatoriedad de la formación permanente (en estos momentos no es obligatoria), en la actualidad reconocen que muchos de los profesores se prestan a estas formaciones "debido a lo que suma de cara a los sexenios".

Asesoramiento al profesorado

Acabamos de ver las opiniones acerca de las formaciones, que son en si mismas una forma de asesoramiento. Pero la ley nos dice que uno de los puntales de este asesoramiento tendría que venir por parte del orientador, vamos a ver si esto es así o no.

Para empezar, con las declaraciones de los entrevistados podemos decir que del total de entrevistados (7 testimonios) son cinco los que afirman que no reciben consejo en cuanto a la evaluación competencial por parte de los orientadores. En la entrevista una persona nos pone de relieve que "las pautas acerca de cómo llevar este tipo de evaluación no nos son comunicadas. Aunque al comenzar el año se nos insta a elaborar las programaciones utilizando las competencias, no se va más allá, se convierte en un sálvese quien pueda [...]". De hecho, otra de ellas va más allá: "¡Qué me estás contando! Yo lo que he aprendido en

cuanto a competencias me lo he tenido que currar sola, gastar mi tiempo personal en casa con entretenidísimas lecturas acerca de las competencias [...]”.

El resto de entrevistados (2 testimonios) nos dan la otra cara de la moneda, comentan que a menudo hay ayudas por parte de los orientadores en lo que concierne a la evaluación competencial, enfatizando la predisposición positiva por parte de los orientadores a dar pautas y acompañar al profesorado en lo que concierne a la pedagogía y el método a seguir.

Asimismo, hasta cuatro entrevistados comentan que los orientadores se encuentran más enfocados en la atención de la diversidad y en pautas concretas de trabajo con determinados alumnos. Uno de ellos afirma que “los orientadores en mi instituto, lo que hacen es ayudar en la orientación profesional y académica además de la atención a la diversidad, porque en los ciclos hay muchos alumnos [...]”, otro entrevistado nos comenta que en su caso son apoyos de carácter más puntual, se habla de alumnos en concreto, nunca de metodologías de cariz más global.

Conclusiones del estado del aprendizaje por competencias

En España hemos comenzado con la reforma del sistema hacia la educación por competencias. Pero el núcleo de un verdadero arraigo de esto se centra en los profesores encargados de implementar este nuevo paradigma. Debido a esto, lo que piensen acerca del nuevo paradigma condiciona completamente el devenir del proyecto. A pesar de que nuestro país ha puesto las medidas legislativas que respaldan la educación por competencias hace ya más de diez años, lo que las opiniones de los entrevistados deja de manifiesto es que la implementación de estas medidas aún está lejos de ser satisfactoria.

Primeramente, hemos visto que el cuerpo docente parece contar con una buena impresión sobre la evaluación competencial, están a favor de conectar el aula con la vida real de forma más directa. A pesar de esta predisposición encuentran numerosos obstáculos para realizarlo. Entre estos obstáculos encontramos un sector de profesores poco amigo de variar, sobre todo aquellos más experimentados.

Después ha quedado de relieve que el cambio de paradigma se está produciendo sin abandonar el anterior, se trata de usar un modelo mixto. Aunque unas asignaturas lo están haciendo con más éxito que otras, sobre todo las que muestran un carácter práctico mucho más claro.

Por concluir y reunir un poco las ideas. Un giro en el paradigma del calibre de la introducción de la educación por competencias demanda muchos recursos: formación, tanto puntual al inicio como permanente para adaptarse a la evolución del sistema de competencias y los avances que se van produciendo; tiempo para que el sistema se adapte (mucho) y tiempo para que los profesionales se formen; alguna figura que asesore y ayude a los profesores; una entidad del estado (ministerio de educación) con visión largoplacista y la certeza de que es un proceso costoso que consumirá muchos recursos y sobretodo tiempo, además de la predisposición a respaldar las iniciativas de los diferentes centros.

¿Por qué una competencia emocional?

Observando el contexto

Nos vemos forzados a encarar cambios nunca vistos, las historias que compartíamos y vertebraban nuestra sociedad se caen a pedazos, sin que haya un sustituto esperando y dispuesto a tomar la escena. ¿De qué forma educamos a las futuras generaciones para un entorno de revoluciones nunca vistas y certezas mínimas? Un nuevo miembro de nuestra especie contará con cuarenta y pico inviernos en 2060. El desarrollo normal de los acontecimientos llevará a este individuo hasta el 2100, plantándose en el siglo XXII como participante activo de la sociedad. ¿Cuáles son las claves que tenemos que darle para que se desarrolle y florezca en la realidad del siglo XXII? ¿Cuáles son las herramientas necesarias para ser contratado, entender su entorno y encontrar el norte en medio del caos?

Es una pena que no tengamos ni la más remota idea de la solución de estos enigmas. Nunca hemos sido capaces de anticipar el futuro con precisión.

Hace un tiempo, allá por 1230, el ciudadano normal desconocía mucho del futuro, pero tenía la certeza de que las bases de la sociedad humana permanecerían. Este ciudadano, en la península de 1230, podría pensar que el Imperio musulmán no tardaría en caer, que Valencia sería lo que decantaría el futuro de los árabes en la península; podría pensar que desde el norte quizás se cernía alguna amenaza, ¿quizás los francos se darían un paseo por el sur?... Incluso que la peste podría llevarse por delante a millones de personas. Pero tendría la certeza de que aún en 1320 gran parte de la población continuaría dedicada a la agricultura y la artesanía, la corte tendría la certeza de que los humanos seguirían formando sus ejércitos y burocracias, que los hombres seguirían imponiéndose a las mujeres, que el día esperado de su muerte rondaría más o menos las mismas fechas y que su cuerpo no habría cambiado. Por lo que, en 1230, los cabeza de familia pobres de la península mostraban a sus hijos como plantar el cereal, mientras que los más adinerados descubrían a sus hijos los textos de Alfonso X, la escritura e incluso a combatir montados en sus briosos corceles. Ambos sabían que todo ello sería necesario en 1320.

A diferencia de entonces, hoy no nos atrevemos a anticipar el estado de España o cualquier parte del planeta para 2065, porque sabemos que es inútil. No podemos anticipar los trabajos del futuro, ni como se gestionarán los ejércitos y burocracias, tampoco tenemos ni idea del futuro de las relaciones de género. Aunque hay cosas que podemos intuir, hay muchas posibilidades de que la esperanza de vida aumente, de que podremos modificar el cuerpo humano de formas antes impensables a través de la bioingeniería (acabaremos conectando la electrónica con nuestro cuerpo) y hoy en día ya contamos con identidades de género fluido, pensar que la relación que tenemos con nuestra identidad de género termina aquí creo que sería cuanto menos ingenuo. Todo esto nos lleva a pensar que lo que les estamos enseñando a nuestros alumnos estará obsoleto en el 2065.

Hoy en día, la mayoría de los centros buscan que los alumnos desplieguen sus dotes memorísticas para progresar en el conocimiento. Antes, esta aproximación podía entenderse, la memoria no era algo que abundase, de hecho, el poco saber e información que se compartía quedaba bloqueado una y otra vez por los censores. Imaginemos que habitamos un poblado de Cuba hacia el siglo XIX, sería complicado que tuviésemos conocimiento acerca de lo que ocurre en otras partes del planeta. No existían los medios de comunicación masivos de hoy en día, la televisión, internet, la radio, ni siquiera las bibliotecas públicas (Wiegand & Davis, 1994). Incluso suponiendo que fuésemos de una familia adinerada y entrar en una biblioteca privada fuese algo a nuestro alcance, las cosas que podían caer en nuestras manos tampoco eran muchas, alguna novela y alguna reflexión religiosa, poco más. El imperio donde no se ponía el sol bloqueaba hábilmente los escritos de procedencia cubana, dejando pasar

solamente un puñado de escritos autorizados (Smith, 2013). El resto del mundo vivía en un estado parecido. La irrupción de la educación “moderna” propició que la gente comenzase a saber leer y escribir, a tener algún conocimiento de la historia, la geografía, las matemáticas e incluso la biología, todo ello significó un avance tremendo con respecto al estado anterior. Bendita educación.

Por el contrario, hoy en día contamos con una saturación de información, que ninguna entidad bloquea salvo en países muy concretos. Los antiguos censores se entretienen hoy inundando con la llamada “postverdad”, la “mentirusca” de toda la vida, nuestros canales de comunicación. Saturándolos de nimiedades que quizás enmascaran cosas mucho más graves, como un mago que dirige tu atención hacia el lado opuesto a donde realmente se produce “el truco”. Vivimos en el antiguo imperio que bloqueaba la información a Cuba, e irme ahora a un pueblito con un móvil significa que tengo a mi alcance el pasarme leyendo la Wikipedia durante vidas enteras, participando en formaciones gratuitas del MIT y viendo las últimas conferencias que TED decida publicar. Pocos son los estados que se plantean esconder todo aquello que les conviene, es muy difícil hoy en día. Y, de otra parte, resulta sorprendente la sencillez con la que se puede saturar al público mediante declaraciones contradictorias y miguitas de pan mentirosas. Público de todo el planeta tiene al alcance de un par de golpes de ratón las últimas noticias de la guerra en Siria o del estado de la capa de ozono, aunque claro, la mitad de esa información dice lo contrario que la otra mitad, y tenemos que decidir que nos creemos. Esta facilidad de acceso a la información también favorece el despiste, el entrar en bucle en YouTube donde de un video pasas a otro, y en el momento en que estás valorando la difícil situación política que atraviesa tu país es muy sencillo acabar viendo algún video de animalitos o unas bromas de cámara oculta.

Me pregunto, si en un entorno como el que he descrito, merece la pena que un profesor sature con más datos a sus alumnos. Parece que ya cuentan con suficientes. De hecho, quizás lo que más útil les resultaría sería el valorar los datos que se encuentren, distinguir entre que merece la pena y que no, y aún más importante, ser capaces de coordinar todos esos datos para componer una idea amplia de lo que les rodea.

A mayores de los meros datos, muchos de los centros se enfocan sobremedida en dotar al conjunto de sus alumnos con serie de herramientas predeterminadas, como las integrales, programar en Python, saber qué tipo de compuesto hay en una probeta de laboratorio o hablar un poco de mandarín. Esto es un poco desconcertante, ya que como hemos dicho antes el estado del mercado de trabajo y el mundo en general para 2060 es muy incierto, no tenemos ni idea de que demandará la sociedad para entonces. Se puede dar el caso de que

invirtamos mucho trabajo en ayudar a nuestros alumnos a programar en Python o conversar en mandarín, y terminar en un 2060 donde una inteligencia artificial programe de forma mucho más eficiente de lo que nosotros podríamos soñar, que además Google Translate haga que nos entendamos en chino como si fuésemos nativos, a pesar de conocer únicamente un par de palabras.

Entonces, ¿qué narices tenemos que enseñar? Bastantes sabios de la enseñanza nos sugieren que lo que tenemos que hacer es disminuir la carga de herramientas de corte técnico para insistir sobre las herramientas que se usan para la supervivencia diaria (Davidson, 2017). Y quizás lo más relevante sería que fuesen capaces de gestionar y vivir con el constante cambio, de adquirir habilidades nuevas y conservar el equilibrio mental y emocional cuando se enfrenten a nuevos retos y obstáculos (Goleman, *Inteligencia emocional*, 1995). Mantenerlos a flote en la sociedad de 2060, no sólo va a requerir de nosotros que creamos nuevos conceptos y productos, sino que va a hacer que nos reinventemos continuamente, estos cambios de identidad demandan una estabilidad emocional sin precedentes.

Esto es exactamente para lo que pretende preparar a los alumnos la nueva competencia emocional que se propone en el presente trabajo, y por eso es necesaria. En un mundo de constante cambio y cada vez más acelerado, una de las pocas certezas que conservamos es que vamos a tener que seguir lidiando con nuestras emociones, han estado ahí desde el principio y seguirán estando, el cambio nos somete a una presión que quizás no hayamos experimentado nunca, tendremos que aceptar cambios de paradigmas cada vez más rápidos y no podemos pretender que sepan lidiar con ello cuando ni siquiera hemos hecho ni un intento de enseñarles.

Una nueva competencia emocional

Las emociones como competencia

El aprendizaje social y emocional es el proceso mediante el cual los niños y adultos adquieren y aplican de manera efectiva los conocimientos, las actitudes y las habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas, y tomar decisiones responsables.

Un enfoque sistémico a nivel escolar para este ámbito cultiva intencionalmente un entorno de aprendizaje solidario, participativo y equitativo que involucran activamente a todos los estudiantes en su crecimiento social, emocional y académico. Este enfoque requiere una estrategia coordinada en las aulas, escuelas, hogares y comunidades.

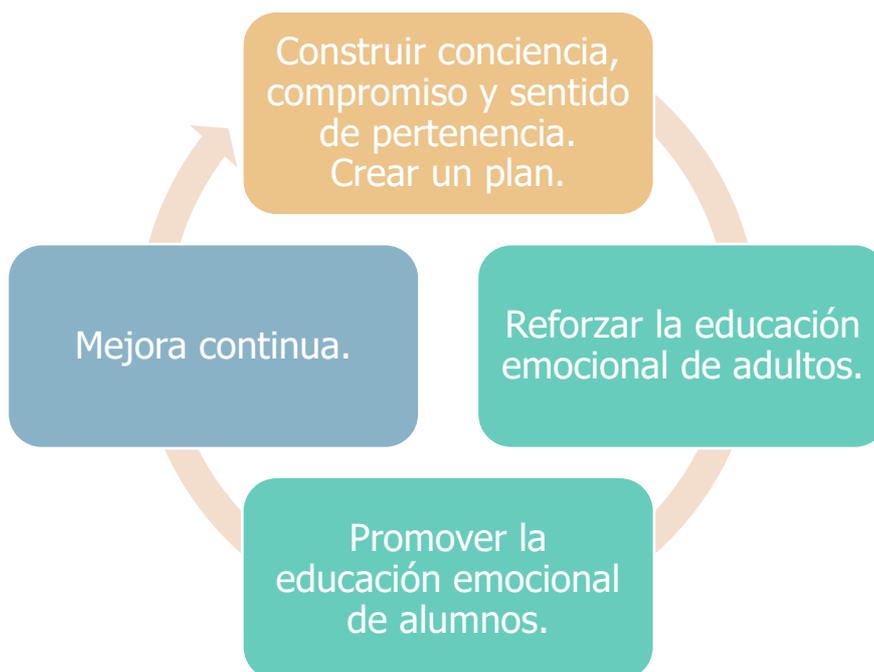
El objetivo es preparar a los estudiantes para el éxito a largo plazo en la vida y convertirse en ciudadanos responsables y solidarios en nuestra sociedad multicultural.

El papel de la educación formal en el desarrollo emocional de los alumnos

En asociación con las familias y las comunidades, las escuelas desempeñan un papel fundamental en el apoyo al desarrollo social y emocional de los jóvenes. Esto va más allá de enseñar un conjunto de habilidades para integrar el aprendizaje emocional en todos los aspectos de la vida escolar diaria (Cherniss & Goleman, 2001).

Implementar y mantener el aprendizaje emocional sistémico es un proceso a largo plazo impulsado por la mejora continua. Se propone una variación del ciclo de mejora continua donde se comience por educar al profesorado como pilar para construir más tarde y así para participar en la implementación de aprendizaje emocional de alta calidad en toda la escuela:

- Construir soporte fundacional y planear para el aprendizaje emocional. (Fase 1)
- Fortalecer las competencias y la capacidad de los adultos en el aprendizaje emocional: cultivar adultos solidarios y comprensivos que modelan y practican su propio aprendizaje emocional. (Fase 2)
- Promover el aprendizaje emocional para los estudiantes: brindar a todos los estudiantes oportunidades frecuentes, bien diseñadas y consistentes para participar y practicar el aprendizaje emocional apropiado para el desarrollo y culturalmente relevante. (Fase 3)
- Practicar la mejora continua: utilizar ciclos de mejora continua para facilitar la implementación de alta calidad en cada paso del camino. (Fase 4)



Pilares de la competencia emocional

Hemos visto antes las competencias emocionales con las que vamos a trabajar, que son las propuestas por Bisquerra (Bisquerra Alzina & Escoda, 2007), se repiten a continuación con el fin de facilitar la lectura y comprensión:

- **Conciencia emocional:** Reconocer las emociones y los pensamientos de uno y su influencia en el comportamiento. Esto incluye evaluar con precisión las propias fortalezas, limitaciones y sesgos, y poseer una sensación de confianza, optimismo y mentalidad de crecimiento bien fundamentadas.
- **Regulación emocional:** Regular las emociones, pensamientos y comportamientos de uno de manera efectiva en diferentes situaciones. Esto incluye manejar el estrés, controlar los impulsos, motivarse a uno mismo y establecer y trabajar para alcanzar metas personales y académicas.
- **Competencia social:** Tomar la perspectiva y empatizar con otras personas de diversos orígenes y culturas, comprender las normas sociales y éticas para el comportamiento y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad. Establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos. Esto incluye comunicarse claramente, escuchar activamente, cooperar, resistir presiones sociales inapropiadas, negociar conflictos de manera constructiva y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.
- **Autonomía Emocional:** La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.
- **Competencias para la vida y el bienestar:** Tomar decisiones constructivas y respetuosas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en la consideración de estándares éticos, preocupaciones de seguridad, normas sociales, la evaluación realista de las consecuencias de diversas acciones y el bienestar de uno mismo y de los demás.

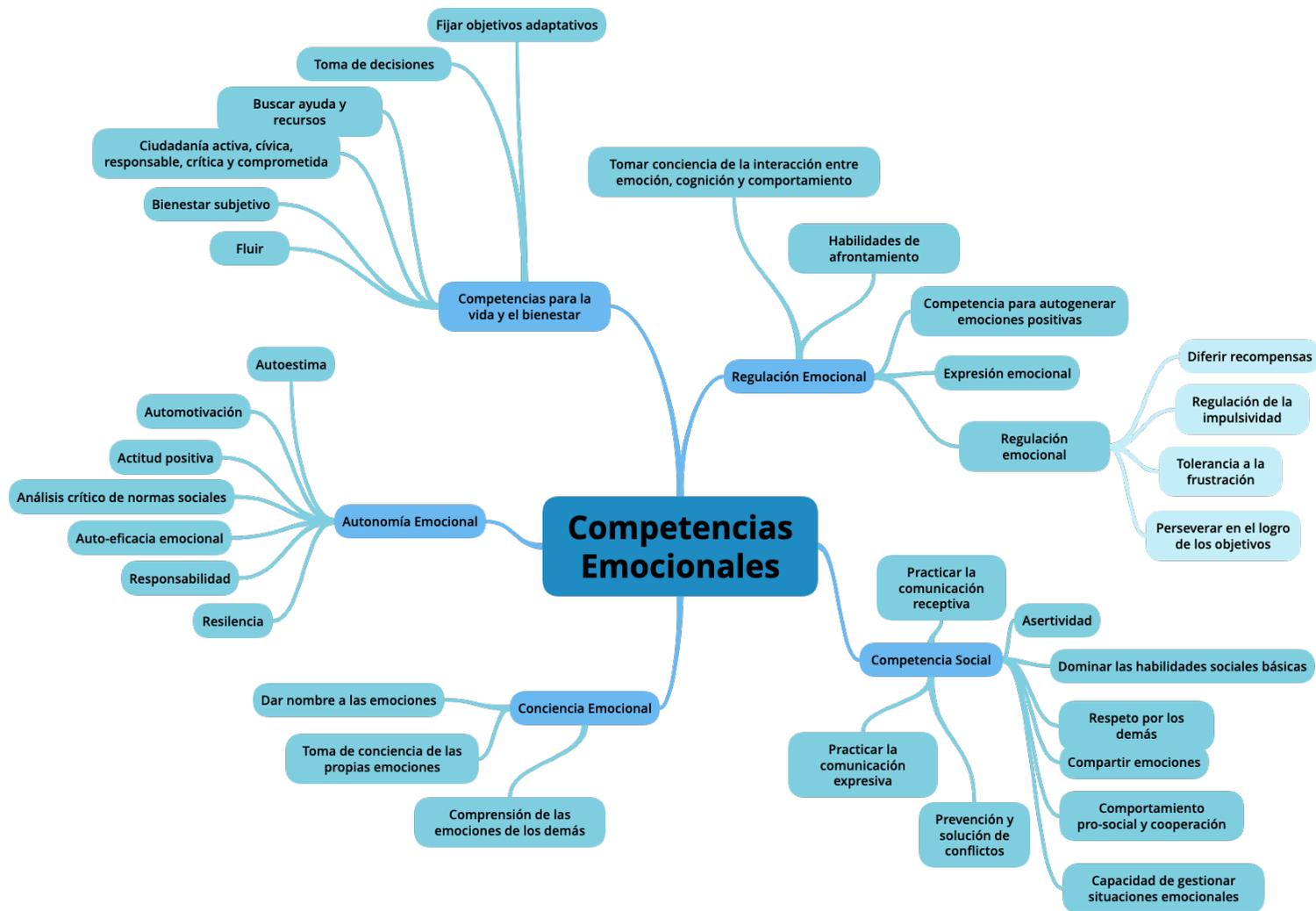


Diagrama 5: Competencias emocionales Bisquerra. Elaboración propia.

¿Dónde se implementan?

Los estudiantes desarrollan estas competencias de muchas maneras a medida que avanzan a través de sus aulas, escuelas, hogares y comunidades. Cuando las estrategias, prácticas y políticas intencionales fomentan mensajes y oportunidades consistentes para el aprendizaje emocional en todos estos contextos, es más probable que internalicen competencias básicas. El aprendizaje emocional de toda la escuela busca coordinar estrategias en todos estos entornos:

Nivel	Papel
Aula	Fomentar aulas seguras con relaciones comprensivas entre maestros y alumnos es fundamental para el aprendizaje emocional. Estos tipos de aulas de apoyo dependen de los adultos que tienen habilidades fuertes de aprendizaje emocional (J. Rechtschaffen, 2016) y pueden usar efectivamente estrategias basadas en la evidencia para desarrollar las competencias sociales y emocionales de los estudiantes de maneras culturalmente sensibles y apropiadas para el desarrollo. Estas estrategias incluyen la instrucción explícita del aprendizaje emocional, la incorporación del aprendizaje emocional en lo académico y la elevación de la voz de los estudiantes.
Centro	Los estudiantes interactúan y aprenden no solo en las aulas, sino en los pasillos de la escuela, cafeterías, patios de recreo, autobuses escolares, etc. Las políticas, los procedimientos, las estructuras físicas, los valores colectivos, las relaciones y el clima general de una escuela determinan la forma en que los estudiantes participan en el aprendizaje emocional. Además, la investigación indica que los líderes escolares que modelan, apoyan y priorizan el aprendizaje emocional pueden ser el factor más importante para la implementación exitosa de los programas de aprendizaje emocional (J. Rechtschaffen, 2016).
Familias	Los estudiantes pueden aprender y aplicar mejor el conocimiento del aprendizaje emocional cuando se practica y refuerza tanto en la escuela como en el hogar. Cuando las escuelas y las familias cultivan asociaciones auténticas, los programas de aprendizaje emocional son más efectivos y están vinculados a un mejor rendimiento académico, mayor participación de los estudiantes y menores tasas

Nivel	Papel
	de abandono escolar (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, & Fredricks, 2003).
Comunidad	Los socios de la comunidad y las organizaciones pueden trabajar conjuntamente con las escuelas para alinear los esfuerzos, contribuir con el aprendizaje emocional y fortalecer el impacto del aprendizaje emocional tanto dentro como fuera de la escuela (Patti, Senge, Madrazo, & Stern, 2015). De manera similar, las escuelas pueden ampliar los esfuerzos de los socios comunitarios que se enfocan en el aprendizaje emocional al reforzar estrategias efectivas durante el día escolar.

Encuadre en el desarrollo por competencias

Esta competencia que nos ocupa es, en si misma, un campo bastante grande que puede llegar abarcar aspectos, a priori, algo dispares, aunque al echar la vista atrás y tener una visión más global de la competencia todo cobra sentido. Al final es un *"conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales."* (Bisquerra Alzina R. , 2003)

Cuando esta competencia se pone en marcha a través de la educación se convierte en un *"proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social."* (Bisquerra Alzina R. , 2003)

A nivel global podemos diferenciar dos grupos dentro de las competencias:

- Las que tienen un enfoque hacia el **interior**: tanto la conciencia como la regulación de las emociones
- Las que tienen un enfoque hacia el **exterior**: de nuevo la identificación, expresión e identificación de emociones de otra gente.

Teniendo esto en cuenta vamos a desgranar las competencias propuestas por Bisquerra en los cursos de la ESO en la siguiente tabla.

COMPETENCIA EMOCIONAL**1º ESO****2º ESO****3º ESO****4º ESO***Toma de conciencia de las propias emociones*

Capacidad para percibir de forma básica los propios sentimientos y emociones

Capacidad para identificar y etiquetar los propios sentimientos y emociones

Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples

Contempla la posibilidad de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o inconsciente

Conciencia Emocional*Dar nombre a las emociones*

Eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado a un nivel básico

Eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado a un nivel básico-intermedio

Eficacia en el uso de las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar emociones

Comprensión de las emociones de los demás

Capacidad para percibir de forma básica las emociones y perspectivas de los demás

Capacidad para percibir con cierta precisión las emociones y perspectivas de los demás

Capacidad para implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales

Capacidad de enseñar a reconocer emociones y perspectivas de los demás

COMPETENCIA EMOCIONAL

1º ESO

2º ESO

3º ESO

4º ESO

	<p><i>Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento</i></p>	<p>Comprende de forma básica la relación entre emoción, cognición y comportamiento, y pone ejemplos</p>	<p>Comprende con más precisión la relación entre emoción, cognición y comportamiento, y pone ejemplos</p>	<p>Consigue regular algunas emociones, cogniciones y comportamientos a través de su interacción</p>	<p>Consigue bastantes emociones, cogniciones y comportamientos a través de su interacción</p>
<p>Regulación Emocional</p>	<p><i>Expresión emocional</i></p>	<p>Capacidad para expresar algunas emociones de forma apropiada</p>	<p>Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, en uno mismo</p>	<p>Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, en los demás</p>	<p>Comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros</p>
	<p><i>Regulación emocional</i></p>	<p>Reconoce que los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Regulación de la impulsividad.</p>	<p>Tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión)</p>	<p>Perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades</p>	<p>Capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior</p>

COMPETENCIA EMOCIONAL

1º ESO

2º ESO

3º ESO

4º ESO

Habilidades de afrontamiento

Conoce básicamente algunas estrategias de autoregulación

Conoce estrategias de autoregulación y las reconoce en su entorno

Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autoregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales

Competencia para autogenerar emociones positivas

Comienza a reconocer que puede experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas

Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida

Autoestima

Reconoce que tiene una imagen si mismo

Reconoce una imagen si mismo y la influencia de los demás en ella

Realiza acciones para mejorar la relación consigo mismo

Mantiene buenas relaciones consigo mismo

Autonomía Emocional

Automotivación

Reconoce el concepto de motivación

Reconoce el papel tanto interno como externo de la motivación

Puede automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, etc...

COMPETENCIA EMOCIONAL**1º ESO****2º ESO****3º ESO****4º ESO***Actitud positiva*

Reconoce su actitud al afrontar diferentes actividades

Modifica en ocasiones su actitud al reconocerse en mala actitud hacia una actividad

Capacidad para tener una actitud positiva ante la vida

Capaz de ayudar a otra persona a modificar actitud

Responsabilidad

Reconoce la responsabilidad propia y ajena en las tareas del día a día

Reconoce la responsabilidad propia y ajena en el contexto de su barrio

Intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos

Anima a otras personas a implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos

Auto-eficacia emocional

Reconoce su propia experiencia emocional

Acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única como si es culturalmente convencional

Análisis crítico de normas sociales

Reconoce algunos mensajes sociales y los

Capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales de su entorno , culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.

COMPETENCIA EMOCIONAL**1º ESO****2º ESO****3º ESO****4º ESO**

identifica como tales

Resiliencia

Afronta las situaciones adversas que encuentra con equilibrio emocional

Ayuda a otras personas a afrontar las situaciones adversas que encuentra con equilibrio emocional

Dominar las habilidades sociales básicas

Escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc

Respeto por los demás

Intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales

Intención de aceptar y apreciar las diferencias grupales

Intención de valorar los derechos de todas las personas

Competencia Social

Practicar la comunicación receptiva

Comprender las bases de la escucha activa

Ejercer la escucha activa para resolver conflictos en el aula

Enseñar las bases de la escucha activa a los más jóvenes del centro para que la apliquen en la resolución de conflictos

Practicar la comunicación expresiva

Hacer una presentación delante de la clase donde el resto pueda identificar emociones básicas

COMPETENCIA EMOCIONAL

1º ESO

2º ESO

3º ESO

4º ESO

Compartir emociones

Reconoce que es capaz de compartir emociones

Comparte emociones con sus compañeros

Conciencia de que las relaciones dependen del grado de inmediatez emocional y el grado de reciprocidad

Comportamiento pro-social y cooperación

Capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás

Asertividad

Reconocimiento del equilibrio entre agresividad y pasividad

Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos

Capacidad de hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado

Capacidad de decir "no" claramente y mantenerlo

Prevención y solución de conflictos

Capacidad para identificar conflictos sociales y problemas interpersonales

Capacidad para anticiparse a conflictos sociales y problemas interpersonales

Capacidad para afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales

Ayuda a otra persona a identificar, anticipar y afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales

COMPETENCIA EMOCIONAL

1º ESO

2º ESO

3º ESO

4º ESO

Competencias para la vida y el bienestar

Fijar objetivos adaptativos

Reconoce la utilidad de los objetivos y se pone objetivos sencillos a corto plazo

Utiliza objetivos positivos y realistas a medio plazo

Utiliza objetivos positivos y realistas a medio plazo y ayuda a otros a identificarlos

Toma de decisiones

Reconoce las decisiones que tiene que tomar en la vida diaria y sus implicaciones

Reconoce las decisiones sencillas que toma y que toma su entorno en la vida diaria y sus implicaciones

Toma responsabilidad acerca de las decisiones que toma y sus implicaciones

Ayuda a otros a tomar responsabilidad acerca de las decisiones que toma y sus implicaciones

Buscar ayuda y recursos

Reconoce actividades de la vida cotidiana donde recibe ayuda

Reconoce que hay tareas que si realizase necesitaría ayuda

Capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados

Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida

Conoce sus derechos y deberes básicos

Respeta los valores multiculturales y la diversidad

Conoce el cauce de participación efectiva en un sistema democrático

Aprovecha los sistemas de participación efectiva en un sistema democrático

Actividades para desarrollar esta competencia

De la teoría a la práctica

Uno de los fallos a la hora de implementar las competencias ha sido la falta de apoyo a los profesores de cara a implementar este nuevo paradigma. Este apartado tiene un doble objetivo, de un lado ilustrar con ejemplos prácticos todo el esfuerzo teórico anterior, y del otro lado, que los profesores tengan un apoyo inicial para empezar a trabajar esta competencia. Una suerte de motor de arranque que ponga en marcha el sistema.

Las actividades se han limitado a primero de la ESO y la temporalización se deja en manos del profesorado que haga uso de ellas. Dado que es un trabajo por competencias, todas las asignaturas tendrán que trabajar, en mayor o menor medida, la competencia emocional. La clave está en coordinar las acciones del profesorado para que los esfuerzos no se desarrollen en direcciones contrarias. Dicho esto, estas actividades pretenden ser una ayuda para los profesores que necesiten recursos a la hora de trabajar este aspecto, sea en la asignatura que sea, por que una mejora emocional repercute en todas ellas.

Conciencia emocional

Alfabetización emocional básica

Ya que es una actividad que pretende ser una primera toma de contacto con la educación emocional se ha desarrollado con algo más de detalle y profundidad.

Actividad: Reconozco y muestro las emociones

Objetivos

1. Trabajar la identificación de manifestaciones emocionales en fotografías de encuentros sociales.
2. Comprender como transmitir emociones de forma satisfactoria.
3. Mejorar en la identificación de expresiones no verbales ligadas a emociones

Planificación

- Introducción de la actividad (10 min)
- Desarrollo de la actividad
 - 1ª Dinámica: Expresando con mi cuerpo (15 min)
 - 2ª Dinámica: Identificando emociones (15 min)
- Trabajo personal (5 min)
 - Emociones diarias
- Conclusiones (5 min)

Desarrollo

Introducción de la actividad (10 min)

La presente sesión se dedicará a comprender un poco mejor como identificamos y expresamos las emociones. Como estas impregnan más cosas de las que pensamos como la expresión facial, la postura del cuerpo, la mirada, etc... Todo ello partiendo de lo más básico, basándonos en el paradigma emocional de Ekman y con una supervisión estrecha por parte del profesor para ir corrigiendo los posibles fallos que se cometerán al comenzar en este mundo de las emociones.

Un buen ejemplo para comenzar puede ser el de Sara, que ha salido al patio como cualquier día normal, cuando ve a lo lejos a su amigo Raúl. Cuando se acerca le da la sensación de que Raúl la mira con un poco desprecio. Como es normal, ella se enfada al no tener ni idea de por qué Raúl le dedica un gesto así. Se acerca para intentar saber que esta pasando, aunque tampoco tiene muchas ganas, ella no se rebaja cuando la tratan mal. Ante la pregunta, Raúl le contesta medio gritando que quiere estar sólo, que si no tiene a otro a quien molestar.

A partir de aquí son los alumnos los que tiene que elucubrar como evolucionará la situación para después decirles lo que pasó en realidad. Resulta que Raúl había estado discutiendo con su amigo Pedro la hora anterior, y como estaban en medio de clase la profesora les echó, por lo que se culpan el uno al otro. Además, Raúl espera que en casa le castiguen por haber sido expulsado de clase. Todo esto es lo que tenía en la cabeza cuando Sara se acercó a preguntar ofendida porque creía que le había mirado mal. Ninguno de los dos había interpretado correctamente la emoción del otro, ambos estaban en el campo de la ira y respondían ante cualquiera desde esa plataforma. Quizás si hubiesen comprendido sus emociones no estarían en esa situación.

Identificando emociones (15 min)

Se dividirá la clase en grupos y cada uno trabajará de forma independiente. A continuación, se les repartirán unas hojas con fotografías de gente expresando emociones y tendrán que identificarlas. Dentro del grupo se ayudarán para conseguir identificar correctamente las emociones los unos a los otros, contando con la ayuda del profesor para clarificar posibles dudas.

Imagen

Emoción



Imagen

Emoción





Tras esto llega el momento de compartir lo vivido, el profesor será el encargado de dinamizar el intercambio de impresiones, quizás puedan ayudar preguntas del tipo:

- ¿Cuáles han sido las claves para saber que emoción estaban expresando?
- ¿Habéis intentado poneros en la piel de las personas de las imágenes para saber que sienten?

Expresando con mi cuerpo (15 min)

Continuando con los grupos. Se les facilitarán sobres con las emociones básicas propuestas por Ekman (alegría, asco, ira, sorpresa, tristeza y miedo). Cada integrante tendrá un sobre con una emoción que deberá interpretar de forma no verbal ante sus compañeros para que adivinen que emoción es. Cada uno irá apuntando las emociones que cree que están interpretando sus compañeros, y al final se verá cuantas de las emociones ha acertado cada uno.

Tras esto llega el momento de compartir lo vivido, el profesor será el encargado de dinamizar el intercambio de impresiones, quizás puedan ayudar preguntas del tipo:

- ¿Es importante eso de interpretar las emociones de la gente?
- ¿En el día a día te das cuenta de lo que la gente suele transmitir? ¿Lo transmites correctamente al resto?

- Así, a bote pronto ¿os viene a la cabeza algún momento en el que un malentendido sobre lo que la otra persona quería expresar emocionalmente os haya llevado a una situación complicada?
- De entre las emociones que hemos visto ¿Cuál es la que más os cuesta interpretar?

Trabajo personal: Emociones diarias (5 min)

Para sacar del aula estos aprendizajes se propone una actividad por parejas (las parejas se asignarán aleatoriamente, salvo que le profesor encuentre otro criterio más conveniente). Durante una semana de clase, tendrán que apuntar, una vez al día, como se han sentido y como creen que se ha sentido la pareja asignada, deberá ser solamente viendo como le va el día a la otra persona. Para ello se hará uso de la siguiente tabla. Una vez concluida la semana se intercambiarán entre la pareja para ver como de cerca ha estado la observación de la realidad y viceversa, a veces desde fuera se ven más cosas que desde dentro.

¿Qué siento?	1	2	3	4	5
Yo					
Compi					

Conclusión (5 min)

Para rematar se hará hincapié en los aprendizajes de la sesión tratando de que queden las mínimas dudas posibles. Al final el mensaje tendrá que centrarse en la importancia de interpretar las emociones que expresa el resto y de las pistas que podemos utilizar para ellos.

Toma de conciencia de las propias emociones

Actividad: *Vida cotidiana*

Objetivos

- Comenzar a distinguir emociones.
- Ser conscientes de las emociones en un instante determinado.

Duración

40 minutos

Metodología

Se trabajará en dos fases, primeramente de forma individual y más tarde grupalmente.

Individual: Comenzarán reflexión sobre situaciones personales y emociones que sintieron en esas situaciones. Se les puede ayudar haciéndoles responder: ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Quién? Y explorar así en sus varias dimensiones la situación. Una vez tienen sus situaciones descritas se pasa a la puesta en común.

Grupo: Conviene empezar por parejas ya que crea un clima más íntimo para compartir este tipo de situaciones un poco más personales. Se contarán mutuamente las situaciones y se podrán hacer preguntas para comprender mejor el contexto y que estaba sucediendo. Si algún alumno está dispuesto, se puede compartir con el resto del grupo.

Actividad: *Estoy presente*

Objetivos

- Comenzar a distinguir emociones.
- Ser conscientes de las emociones en un instante determinado.

Duración

2 sesiones de 40 minutos

Metodología

Se comenzará con una serie de fichas con emociones y sentimientos escritos que se colocarán en una superficie visible del aula, como en la tabla siguiente

Mirando hacia el pasado

Alegría	Preocupación	Sorpresa	Confianza
Vergüenza	Felicidad	Miedo	Admiración
Tristeza	Tranquilidad	Ira	Satisfacción
Nerviosismo	Entusiasmo	Compasión	Odio

Cada uno, entonces, dará respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Hay alguna que hayas experimentado? ¿Cuál/cuales?
- Según tu criterio, ¿cuales dirías que son positivas y cuales negativas? (Aquí el profesor deberá incidir en el concepto de que las emociones no son ni positivas ni negativas, sino que todas son positivas cuando están adaptadas a la situación)
- Selecciona ahora alguna que hayas experimentado y trata de responder a: ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Quién? ¿Qué pasó?

Una vez realicen esto pasarán a reflexionar sobre el presente:

- ¿Notas alguna emoción en el instante actual?
- A partir de hoy, y durante las próximas dos semanas anota lo que sientes cada día.

Analizando el presente

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14

Grupo: Una vez pasados los quince días, reunidos de cuatro en cuatro, se reflexionará entorno a los resultados de las emociones y sentimientos identificados durante los últimos 15 días. Aquí se tratará de identificar las emociones y sentimientos que más se han repetido comentando un poco las posibles causas. Después se pasará a analizar las siguientes situaciones anotando lo que el grupo sienta:

- Llega una de tus amigas al grupo y saluda efusivamente al resto mientras que a ti no te presta casi atención...

- Presencias faltas al respeto a una persona en plena calle...
- Cuando hablo del tema que me apasiona con mis amigos ellos me prestan atención y me hacen preguntas...
- A última hora me toca el examen al que he destinado tanto tiempo de trabajo...
- Uno de mis mejores amigos pasará la noche en mi casa...

Todos: Como remate de la sesión, la clase pensará en lo que siente ese día y por turnos los escribirán en la pizarra. Se sacará una foto para poder consultarla en el futuro.

Dar nombre a las emociones

Actividad: *Me sacas los colores*

Objetivos

- Ser conscientes de las emociones y a que pueden asociarse.
- Aprender a compartirlas con el resto.
- Reconocer la respuesta del cuerpo ante las emociones.

Duración

40 minutos

Metodología

Individualmente: Se comenzará la sesión con la canción de Antonio Flores *No dudaría*. Se les pedirá que presten atención a la letra de la canción que es la siguiente:

Si pudiera olvidar
 Todo aquello que fui
 Si pudiera borrar
 Todo lo que yo vi
 No dudaría
 No dudaría en volver a reír

Si pudiera explicar
 Las vidas que quité
 Si pudiera quemar
 Las armas que use

No dudaría
 No dudaría en volver a reír

 Prometo ver la alegría
 Escarmentar de la experiencia
 Pero nunca
 Nunca más usar la violencia

Prometo ver la alegría
 Escarmentar de la experiencia
 Pero nunca
 Nunca más usar la violencia

Para tururu turu
Para tururu turu tuh
Para tururu turu
Para tururu turu tuh

Si pudiera sembrar
Los campos que arrasé
Si pudiera devolver
La paz que quité
No dudaría
No dudaría en volver a reír

Si pudiera olvidar
Aquel llanto que oí
Si pudiera lograr
Apartarlo de mí
No dudaría
No dudaría en volver a reír

Prometo ver la alegría
Escarmentar de la experiencia
Tras escucharla se les pedirá, de uno en uno, que completen las afirmaciones:

- Se me acelera el corazón...
- Noto sudor en cara y manos...
- Noto una sensación extraña en el estómago...
- Me pongo rojo cuando...
- Frunzo los labios cuando...
- Noto sequedad en la boca...
- Frunzo la frente cuando...

Cada uno leerá el texto e intentando ponerse en la piel de los protagonista, tras ello responderán las preguntas individualmente:

Raúl se encuentra preocupado la mayoría del tiempo. Ha pasado de ir con los amigos y amigas de siempre para pasar a estar más tiempo con otra gente. Para él no es algo extraño. Iba con los de siempre por que los eligió su madre cuando era más pequeño, a pesar de todo el quiere portarse bien con ellos por lo que ha hablado antes para que supiesen su cambio de parecer... Pero en el patio ha visto a Ernesto (uno del grupo anterior) y le ha vuelto con el tema habitual diciéndole: "marica repipi, eso es lo que eres, ya nos has vendido por tus nuevos amiguitos, no eres más que un marica repipi...".

- ¿Cuál crees que es el motivo por el cuál Ernesto le ha dicho esto a Raúl?

- ¿Crees que Raúl ha hecho algo mal?
- Si te pusieses en la situación de Raúl, ¿qué sensaciones crees que ha experimentado en su cuerpo?

Grupo: De tres en tres o incluso de cuatro en cuatro, una vez se ha pensado de forma individual, se pondrá en común cada una de las preguntas y finalmente se decidirá entre todos que harían en el lugar de Raúl.

Todos: Tras poner en la pizarra: ¿Cuál es mi mayor preocupación en el momento en que me enfado o me pongo nervioso? Tras responder individualmente la pregunta y sin juzgar ninguna de las respuestas, se comentarán y analizarán entre todos para sacar conclusiones.

Actividad: *Interpretando a los otros*

Objetivos

- Ser conscientes de las emociones y a que pueden asociarse.
- Aprender a compartirlas con el resto.
- Reconocer la respuesta del cuerpo ante las emociones.

Duración

Dos/tres sesiones de 40 minutos

Metodología

Para empezar hay que reunir imágenes que muestren las emociones de miedo, alegría, enfado y tristeza. Para ello, a parte de internet conviene que se anime a los alumnos a utilizar las fotografías de sus redes sociales y que las traigan a clase.

Grupos: Reunidos en equipos de alrededor de 3 alumnos y alumnas, se construirá una composición con las imágenes. A partir de ahí, se seleccionarán cuatro colores para identificar las emociones antes expuestas (miedo, alegría, enfado y tristeza), y se asociará cada imagen con un marco del color correspondiente. Después, entren todos, se buscarán las posibles causas de la emoción que se expresa en la imagen.

Todos: El equipo mostrará entonces la composición al resto de equipos. A la hora de exponerlos quizás podría ayudar el uso de algunas preguntas como:

- ¿Qué nombre pondremos a las emociones que expresa cara?
- ¿Cuáles son las razones que generan esas emociones?
- ¿Qué le pasó para que ponga esa cara? Contad la historia.

Finalmente se analiza el trabajo de las sesiones entre todos.

Comprensión de las emociones de los demás

Actividad: *Cuando no hay nadie*

Objetivos

- Interpretar las emociones asociadas a la soledad.
- Saber empatizar con otra persona cuando esta es rechazada por un grupo.

Duración

40 minutos

Metodología

Para esta actividad trabajaremos en un sitio amplio. Arrancaremos pidiéndoles que simulen que están de fiesta (añadir música festiva ayuda al ambiente). El encargado de la actividad realizará grupos que seguirán la música en forma de "conga". Al construir estos grupos se dejará sin grupo a unos 3 alumnos, que tendrán que unirse a algún grupo sin estar permitido el hablar, si el grupo no les admite no podrán entrar. Los integrantes de los grupos pueden salir del grupo si les disgusta, aunque tendrán que buscar otro y que este le acepte. Pasados 10 minutos todos se sentarán.

Individual: Tras esto, todo el que quiera puede comentar las siguientes preguntas en alto:

- ¿Cómo me he sentido cuando he estado en el grupo?
- ¿Cómo me he sentido cuando estaba solo/a?
- ¿Cómo se ha sentido el compañero o compañera cuando estaba solo?

Todos: Pasando a la puesta en común se intentará dirigir la reflexión grupal alrededor del siguiente concepto:

Cuando tomamos decisiones en grupo, ¿tenemos en cuenta los sentimientos del resto?

Para rematar con un compromiso individual que cada alumno tomará para los próximos quince días.

Regulación emocional

Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento

Actividad: *Cabeza y corazón*

Objetivos

- Saber distinguir las emociones, el comportamiento y el pensamiento.
- Ser consciente de la influencia de las emociones sobre el comportamiento y del comportamiento sobre las emociones.
- Saber que tanto las emociones como el comportamiento pueden ser controlados a través del pensamiento.

Duración

40 minutos

Metodología

Para arrancar se planteará el supuesto expuesto a continuación:

"Esta mañana, a Alex le ha costado mucho levantarse, vestirse y prepararse para desayunar. Su padre se ha enfadado y le ha gritado:

-es un vago y que como siempre llegará tarde a clase, que está harto de su falta de interés y...

Alex se ha sentido triste, tiene una especie de nudo en el estómago y ganas de llorar por lo mal que le ha tratado su padre. Ha pensado que su padre no sabe que la víspera estuvo trabajando hasta tarde para terminar los deberes de matemáticas. Ha comenzado a explicarle la razón de su retraso pero... enfadado, ha dado un portazo y se ha ido al colegio sin desayunar”

Tras esto, de forma personal se contestarán las siguientes cuestiones:

- ¿Qué ha pensado el padre?
- ¿Qué ha sentido?
- ¿Cuál ha sido su comportamiento?
- ¿Qué ha pensado Alex?
- ¿Qué ha sentido?
- ¿Cuál ha sido su comportamiento?
- ¿Qué consecuencias ha tenido la actitud del padre?
- ¿Qué consecuencias ha tenido la actitud de Alex?

Regulación emocional

Actividad: *La misma historia*

Objetivos

- Ser consciente de que las emociones pueden ser reguladas.
- Ser consciente de las consecuencias de la regulación de las emociones.
- Saber regular y expresar de forma adecuada las emociones.

Duración

40 minutos

Metodología

Seguimos trabajando con Alex para ahondar en la regulación emocional:

"Esta mañana Alex se ha levantado antes que su padre. Ha preparado él el desayuno para los dos. El padre le ha mirado cabizbajo y sorprendido. Alex le ha mirado a su padre a los ojos y aunque dice que aún está enfadado, le ha dicho que quiere hablar de lo ocurrido en los días anteriores.

Mientras desayunaban, Alex le ha dicho a su padre que él no debía haberse enfadado, y que aunque sí es cierto que se levantó tarde, la víspera había estado trabajando hasta tarde. Le ha dicho que le resulta difícil olvidar lo que le dijo anteayer por la mañana, pero que también entiende que su padre tenga preocupaciones en el trabajo. Alex acepta que se portó mal: cerrar con un portazo y marcharse... Pero no podía controlar aquel enfado. Ahora lo entiende todo mucho mejor, ha sido una buena lección también para él...

El padre ha abrazado a Alex, se le notaba contento y emocionado, e incluso tenía los ojos humedecidos... Han salido juntos de casa, el padre le ha llevado en coche a la escuela y, cuando iba a salir, le ha guiñado el ojo. Alex ha entendido lo que le quería decir. Ha levantado la mano y ha dicho adiós a su padre. Camina contento hacia su clase."

Individual: Tras ver la nueva situación de Alex se invita a reflexionar de forma individual a través de las siguientes preguntas para ver que ha llevado a Alex hacia el cambio:

- ¿Qué pensó Alex para regular el enfado que tenía contra su padre y para cambiar su comportamiento?
- ¿En qué ha cambiado su comportamiento? ¿Cómo se ha comportado Alex con su padre?
- ¿Qué emoción siente hoy?
- Y el padre, ¿qué emoción siente con los hechos ocurridos hoy?
- ¿Cómo ha expresado sus emociones?
- ¿Qué emoción ha sentido el padre?
- ¿Qué ha pensado después de lo que ha ocurrido estos días?
- Tras analizar lo ocurrido durante los tres días, ¿qué conclusiones extraerías?
- ¿Qué ha provocado el cambio: la emoción, el comportamiento o el pensamiento?

Todos: Tras un tiempo de reflexión individual se invitará a compartir las reflexiones para enriquecerse con lo que el resto de compañeros haya podido pensar.

Habilidades de afrontamiento

Actividad. *Cuando la cosa va mal*

Objetivos

- Cuando estoy viviendo una emoción negativa, debo saber por qué en ese momento estoy sintiendo esa emoción.
- Debo saber cómo respondo cuando suelo sentir esa emoción (miedo, enfado).
- Aprenderemos la mejor manera de regular emociones negativas.

Duración

40 minutos

Metodología

Individual: Se les invitará a reflexionar en torno al comportamiento que tienen en el día a día, y como suelen reaccionar, deberán comenzar por las siguientes cuestiones:

- ¿Por qué me enfado muchas veces, casi siempre, a veces?
- ¿Cuáles son las cosas que no acepto de las que últimamente me dice mi madre o mi padre? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las cosas que no acepto de las que últimamente me dicen los profesores/as? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las cosas que no acepto de las que me dicen mis amigos/as? ¿Por qué?
- Cuando me dicen algo para mejorar mi comportamiento, rendimiento, actitud... ¿cómo suelo responder? ¿Qué suelo pensar?

Grupo: A partir de estas reflexiones tendrán que completar la siguiente tabla, por grupos de 3, construyendo una situación.

Campo	Descripción
Hecho	
Emoción	
Comportamiento	
Adecuación	
Nueva estrategia	

Todos: Tras haber ejercitado la imaginación llega el momento de aprovecharse de nuevo del grupo para poner en común entre todos las estrategias de regulación que se les ha ocurrido a cada grupo, para ello las siguientes preguntas pueden ayudar:

- ¿Cuáles son las situaciones que más nos enfadan?
- ¿Qué haremos ante situaciones difíciles? ¿Qué recurso podemos utilizar?

Competencia para autogenerar emociones positivas

Actividad: *La emoción positiva*

Objetivos

- Aprenderemos a alejar las emociones negativas que podemos sentir en nuestra vida cotidiana.
- Aprenderemos habilidades para sentir alegría, amor, humor y para gozar de cualquier momento de la vida.

Duración

40 minutos

Metodología

Todos: Para esta dinámica se dividirá al grupo completo en dos para formar dos círculos de tal forma que uno esté dentro del otro y cada persona mire a otra. Se irán dando las instrucciones para que realicen las siguientes acciones, cada vez que finaliza una acción tendrán que rotar para estar enfrente de otra persona:

- Decirse un piropo entre ellos/as, pero sincero.
- Contarse un chiste una persona a la otra.
- Pedirse algo material, algo que pueda darse en ese momento.
- Tener actitudes y comportamientos, hacer gestos, que hagan reír a la otra persona... se puede preparar un cambio de aspecto utilizando la ropa... y debe presentarse al otro/a de forma divertida...
- Darse la mano.
- Ponerse espalda con espalda y columpiarse.
- Poner la cabeza en el hombro de la otra persona.
- Mirarse a los ojos y reírse.
- Agarrarse de la cintura.
- Agarrarse del cuello.

- Mientras una persona se queda quieta y la otra le hará una escultura, moldeándole los brazos, la cara, el cuerpo, etc.
- Lo mismo, pero con un intercambio de personajes.
- Abrazar a quien está en frente.
- ...

Individual: Después de la experiencia anterior ahora viene la parte en que se reflexiona sobre lo ocurrido. Las siguientes preguntas pueden ayudar:

- De los ejercicios realizados, ¿qué me ha gustado?
- ¿Y qué es lo que más me ha gustado?
- ¿Qué es lo que me ha hecho sentirme incómodo/a?
- ¿Qué repetiría?
- ¿Qué puedo hacer para sentirme bien en mi vida cotidiana? (Haz una lista)
- Concretando un poco más... buscaré cosas que me puedan ayudar a mí...
 - Cuando me siento feo/a ...
 - Cuando me siento tonto/a ...
 - Cuando me siento triste...
 - Cuando estoy enfadado/a con un amigo/a... - Cuando estoy celoso/a ...
 - Cuando no puedo hacer los deberes...

Todos: Después de haber pensado de uno en uno en las cosas que pueden llevarnos hacia emociones positivas puede ayudar el compartirlas con el resto y ver si el patrón se repite. Incluso se puede introducir la idea de que puede llevarnos a esas emociones en caso de estar en un examen, ¿podría ayudarnos eso?

Autonomía emocional

Autoestima

Actividad. *El espejo*

Objetivos

- Reforzar mi autoestima expresando los puntos fuertes que el resto observa en mí.
- Leer diariamente la lista de mis puntos fuertes para sentirme a gusto conmigo mismo/a.
- Utilizar las estrategias que necesite para reforzar mi autoestima.

Duración

40 minutos

Metodología

Es conveniente que el entorno elegido para la actividad sea favorable, se recomienda el uso de música de fondo para favorecerlo.

Individual: Se comenzará con trabajo personal sobre las propias virtudes de uno mismo, para este ejercicio vendría bien el uso de papel decorado o especial de alguna forma, ya que será revisado a futuro.

Grupo: Tras la reflexión individual nos agruparemos de cinco en cinco, cada uno con una hoja a la espalda. La idea es que la gente se desplace por el aula recibiendo las virtudes que el resto le vaya escribiendo en la hoja. Habrá que estar atento ya que el anonimato puede llevar a situaciones desagradables, aunque si se da la situación convendría iniciar una reflexión en torno al anonimato de las redes sociales y el efecto que puede tener.

Al terminar, de forma individual, cada persona comparará lo que le ha escrito el resto con lo que había escrito al principio, comparando la visión externa e interna de si mismo.

Todos: En la puesta en común se buscarán las visiones que comparte la clase y un espacio para comentar lo ocurrido. Puede ayudar el uso de las siguientes preguntas:

- ¿Me veo a mí mismo/a como me ven el resto?
- ¿Cómo me he sentido cuando el resto me ha adjudicado esas características?
- ¿Para qué me ha servido este ejercicio?

Para rematar todo, individualmente, se reunirán las virtudes para plasmarlas en un papel y enmarcarlo. Recomendando que lea antes de ir a dormir para reforzar así la autoestima.

Automotivación

Actividad: *¿Cómo veo yo el vaso?*

Objetivos

- Identificar la actitud positiva de cada uno/a y destacar lo más representativo. Ser consciente de que las actitudes positivas crean emociones positivas.
- Aprender a responder a través de actitudes positivas en las situaciones que se crean en la vida diaria.
- Tener la intención de ser bueno/a, compasivo/a y agradable con el resto.

Duración

40 minutos

Metodología

Individual: Comenzaremos con una lista de cosas que en general son positivas a la hora de enfrentar los retos diarios, tendrá que ser completada de forma individual.

- Doy mi opinión
- Sé decir no cuando es necesario
- Sé lo que quiero
- Conozco bien mis aspectos positivos
- Aprecio los aspectos positivos del resto

- Siempre digo lo que pienso
- Soy una buena persona
- Vivo feliz
- Aprecio mi forma de ser
- Me quiero a mí mismo/a
- Soy maravilloso/a
- Me esfuerzo
- Soy solidario/a
- Pido ayuda cuando la necesito
- Actúo con humildad
- Conozco mis logros
- Estoy progresando
- Me gusta mi cuerpo
- En mi entorno conocen mis aspectos positivos
- Actúo honradamente
- Tengo a quién contar mis problemas
- Soy mundial
- Ante los problemas, ¡siempre adelante!
- ...

Tras completar la lista con las aportaciones que tenga cada uno se procederá a elegir cuales se piensa que tiene cada persona:

-
-
-
-
-
-

Una vez cada uno se tienen seleccionados los puntos positivos se podrá construir el *árbol personal*. La imagen de cada persona irá en el tronco del árbol, de donde saldrán 6 ramas, cada una con una actitud de las antes seleccionadas que describa a la persona.

Análisis crítico de normas sociales

Actividad: *Bueno, bonito y barato*

Objetivos

- Comprender que no todos los productos y marcas que nos venden los medios son imprescindibles para sentirnos bien o ser guay.
- Analizar la publicidad con sentido crítico.
- Comprobar que muchos de los mensajes difundidos a través la televisión, la radio y las revistas no son tan rigurosos como parecen.

Duración

40 minutos

Metodología

Individual: Primeramente se dará a cada uno una hoja como las del Anexo 1, que deberán contestar.

Grupo: Una vez eso está respondido, se agruparan nombrando un representante por grupo, que se encargará de moderar la actividad, agrupar todo lo nombrado en el análisis para luego compartirlo con el resto de la clase.

Todos: De ahí se llevarán las conclusiones al conjunto de la clase que hablará de las conclusiones de cada grupo para obtener una idea común. Una vez se tiene eso resuelto se compondrá un *slogan* que represente el trabajo hecho y sintetice lo tratado.

Competencia social

Practicar la comunicación receptiva

Actividad: *Cuando escuchamos*

Objetivos

- Aprender a prestar atención a nuestra persona interlocutora y a lo que dice; expresión corporal, gestos, miradas...
- En la escucha activa, aprender a hacer las preguntas, comentarios, y explicaciones adecuadas a la conversación.
- Identificar el momento en el que la persona interlocutora pide nuestra intervención en un diálogo.
- Cambiar el hábito de interrumpir a la persona interlocutora, dar soluciones apresuradas o hacer juicios de valor.

Duración

40 minutos

Metodología

Todos. Comenzaremos dirigiéndonos a toda la clase y dando la definición de escucha activa, intentando que quede clara.

Escucha activa: Tratar de comprender lo que nos explica nuestra persona interlocutora con el mayor detalle posible. Así, podremos crear un ambiente de confianza con nuestra persona interlocutora y podremos realizar una escucha eficaz.

Además dejaremos claras las pautas a seguir para ayudar a esta escucha, clarificando cada una:

- Mirar a los ojos a la persona interlocutora.
- Afirma con la cabeza, haciendo ver que estás entendiendo.
- Intercala algún "sí" y otras afirmaciones de este tipo.
- Pide alguna explicación, sin que interrumpa la narración.
- No hagas juicios de valor a lo que te exponen.
- No hagas juicios de valor si no te lo piden expresamente.
- No trates de dar solución rápidamente a lo que te cuentan.
- Utiliza técnicas de repetición y de reflejo.
 - Repetición: expresar a tu manera y con tu lenguaje las ideas principales de las personas interlocutoras. Por ejemplo: "Por tanto tú crees...", "Entonces, según tú...".
 - Reflejo: subrayar los sentimientos derivados de la actuación o exposición de la persona interlocutoras. "Y eso te enfadó mucho...", "Menuda sorpresa que te dio...".

Una vez se conoce la base de la escucha la idea es pasar a la acción, para ello se juntarán ocho personas de clase que pasarán a un lugar donde todos puedan verlos. A partir de entonces serán tripulantes del Titanic y tendrán un debate alrededor de uno de los posibles problemas que ha podido surgir. El profesor encargado de dirigir la sesión representará a un piloto de helicóptero que tendrá que seleccionar a la primera persona que salvará. El número de viajes es incierto por lo que los que se quedan no tienen garantizada su supervivencia.

- Jeremi es el capitán del Titanic. Tiene 50 años, una mujer y dos hijos.
- Julia es una joven de 19 años. Está estudiando periodismo. Está embarazada.
- Mark es arquitecto. Tiene 40 años, vive con su padre y su madre, que tienen problemas de movilidad, y a quienes Mark mantiene.
- Jean es mecánico. Tiene 33 años. Está de luna de miel con su mujer, que estaba en el barco y no aparece.
- Mariola es cantante. Tiene 40 años, está divorciada. Tiene una única hija, que se ha quedado en casa con su padre.

- Enriqueta es una niña de 8 años. No encuentra a su padre ni a su madre.
- Bernard es un abuelo de 75 años. Está jubilado y vive solo. Su mujer ha muerto y sus dos hijos están casados.

Todos tendrán que participar dando su opinión, aunque al principio de su intervención tendrán que practicar las técnicas antes descritas (repetición y reflejo).

El moderador será el profesor, tratará de favorecer y animar la participación de todo el mundo, aunque cuando se hayan consumido los quince minutos le tendrá que parar el debate. Conviene resaltar que lo importante del ejercicio es el esfuerzo de escucha no tanto la habilidad de debate, esto hay que transmitírselo a los alumnos a la hora de realizar la actividad.

Asertividad

Actividad: *¿El equilibrio tuyo o mío?*

Objetivos

- Aprender a mostrar nuestros sentimientos de forma correcta. Saber encajar las críticas del resto.
- Saber defender nuestros derechos de forma asertiva.

Duración

1/2 sesiones de 40 minutos

Metodología

Empezaremos viendo las diferentes caras del equilibrio entre mis circunstancias y las de los demás.

Normas para defender lo mío

- A la otra persona le ofrezco el mismo respeto que quiero para mí.
- Si ha infringido mi derecho se lo haré saber.
- Pondré límites. Enseñaré cómo deben tratarme.
- Le mostraré que defenderé mis derechos.

Sin embargo si no defiende lo mío...

- Puedo perder mis derechos.
- Puedo estar en peligro de perder el respeto del resto.
- Le daré la oportunidad de disponer de mí.

El camino esto es lo que llamamos asertividad.

Asertividad: Ser asertivo/a o actuar de forma asertiva, significa mostrar al resto lo que pensamos y sentimos, sin herir a la otra persona y sin agredirle verbalmente, pero exige responder de forma que defendamos nuestros derechos o participemos.

Todos: Para trabajar esto plantearemos una situación al grupo y veremos las diferentes respuestas y sus posibles consecuencias.

De vacaciones, has entrado una tienda de souvenir. Unas personas turistas están mirando regalos, otras personas comprando. Según has entrado en la tienda, una de las personas que atienden se ha fijado en tu bolsa con mucha atención. Mientras miras regalos, la persona que atiende te sigue, observa tu comportamiento. Te ha dado la sensación de que piensa que puedes robar algo. ¿Cuál puede ser tu comportamiento y tu respuesta?

1. Estás incómodo/a y has salido de la tienda sin mirar lo que querías y sin comprar nada.
 2. Te has vuelto hacia la persona que atiende y le has dicho, muy enfadada/o: "¿Crees que quiero robar algo? Déjame en paz y no me sigas. ¡Aquí la única persona que roba eres tú!"
 3. Le has mirado y, con buen tono, le has dicho: "Perdona, creo que estás equivocado/a. Entiendo que con tanto turista tendrás malas experiencias, pero estate tranquilo/a. Yo quiero comprar un souvenir y te pienso pagar. ¡No te preocupes!".
- ¿En cuál de los casos defiendes mejor tus derechos?
 - De estos tres comportamientos, ¿en cuál has mostrado una actitud pasiva?
 - ¿En cuál una actitud agresiva?
 - ¿En cuál una actitud asertiva?
 - ¿Cuál puede ser la consecuencia de cada actitud? ¿Qué harás tú? ¿Y el vendedor/a? - ¿Cómo te sentirías tú mismo/a con cada actitud?
 - ¿Cómo se sentiría la persona que atiende?

Grupos: Una vez se ha resultado esto con todo el grupo se pasa a trabajar en pequeños grupos para elevar la participación y que comprendan mejor la asertividad. Cada grupo tendrá una situación y deberán inventar los diálogos para defender la situación asertivamente.

- Por culpa de una de las personas, no habéis podido entregar el trabajo que debíais hacer entre cuatro personas. Os jugáis la nota final.
- La proyección de cine está a punto de empezar. Tienes por delante una larga cola. Estáis nerviosos/as porque teméis perderos el principio de la película. Un/a desconocido/a ha llegado corriendo y se ha colado delante de vosotros/as, sin respetar la cola.
- Has dejado tus apuntes a un/a amigo/a y aún no te los ha devuelto, aunque los necesitas.
- Eres profesor o profesora y tienes un/a alumno/a que altera toda la clase.
- Tienes novio/a. Los domingos soléis quedar, pero tú te aburres y prefieres estar con tu cuadrilla. Pero tu pareja te pide que sigáis saliendo juntos y juntas. No quieres hacerle daño.

Prevención y solución de conflictos

Actividad: *¿Win-win?*

Objetivos

- Identificar conflictos.
- Conocer formas de acercarnos al conflicto.
- Adquirir las habilidades para hacer frente eficazmente a los conflictos.

Duración

2 sesiones de 40 minutos

Metodología

Comenzaremos con una puesta en común de lo que representa un conflicto para ellos, de tal forma que se parta de tierra común. Se irán escribiendo palabras en la pizarra relacionadas con el conflicto para más tarde ser ordenadas de mayor a menor importancia. Con esto pondremos sus mentes en la predisposición a pensar en el concepto de conflicto.

Individual: Una vez les tenemos en la predisposición adecuada se les mostrará un supuesto que tendrán que abordar, es conveniente también que se les recuerde los conceptos de escucha activa, el supuesto es el que sigue:

Cada uno/a de nosotros/as somos capitanes/as de un barco; cada uno/a tenemos la responsabilidad de capitanear un barco. Nos acaban de comunicar que el barco tiene un agujero, y que en cinco minutos se hundirá. Todos los chalecos y botes salvavidas están estropeados, excepto uno. En el bote que no está estropeado pueden entrar hasta cinco personas. Pero en el barco hay doce: nosotros (capitán/a), una abuela de 85 años, una madre y su hijo, una persona toxicómana, una persona empresaria, un cantante de rock, un alumno o alumna, una persona agricultora, una persona científica, una persona con diversidad funcional y un cura.

Debido al papel de capitán que tiene los alumnos/as se les planteará la tesitura de tomar la decisión, razonándola.

Grupos: Pasando al trabajo en pequeños grupos (de 4 alumnos). Dentro del grupo se compartirá la conclusión de la anterior reflexión, viendo las diferencias y similitudes con el

resto. Tras analizar y debatir a quien salvar el grupo se decidirá por uno. Para conseguir una solución más satisfactoria y enfrentar los posibles conflictos (puede ser interesante refrescar la idea de la escucha activa) que se puedan generar en el aula se propone instaurar un representante por equipo, elegido de forma aleatoria, que se encargará de:

- La persona portavoz recogerá por escrito lo que diga cada participante.
- Podrá preguntar lo que quiera a las personas participantes.
- Podrá organizar el grupo.
- Se le podrá asignar cuantas funciones se quiera.

Todos: Tras haber reflexionado en pequeños grupos se pasará a la puesta en común con el resto de clase, donde el representante de cada grupo debatirá con el resto de representantes para llegar a un consenso sobre que hacer en el barco. La actividad puede ambientarse con decorados y ropas para darle un mayor toque de realismo en inmersión que puede resultar estimulante para el alumnado.

Competencias para la vida y el bien estar

Fijar objetivos adaptativos

Actividad: *Hacia donde crecer*

Objetivos

- Tener claro lo que significa un objetivo personal.
- Ser capaz de identificar los objetivos personales.
- Tener claro que pretenden conseguir con esos objetivos.

Duración

40 minutos

Metodología

Para arrancar la sesión y que la mente del alumnado conecte con el concepto de establecer objetivos se empezará preguntándoles si alguna vez se han establecido algún objetivo de

forma explícita. Por turnos y según quieran intervenir irán compartiendo estos ejemplos en voz alta, de tal forma que se irán haciendo una idea de que es lo que estamos tratando esta sesión. A partir de aquí comenzará el trabajo individual para ahondar en posibles objetivos que quieran plantearse, o simplemente reflexionar sobre el estado de su vida.

Individual: Se les propondrán diferentes categorías en las que pueden dividir su vida para que puedan centrar sus objetivos y que no queden muy dispersos.

1. ESTUDIOS:

Ejemplo: No tener que estudiar en verano, es decir, no dejar nada para septiembre.

2. CARÁCTER:

Ejemplo. Saber pedir ayuda cuando la necesito.

3. FAMILIA:

Ejemplo. Tener menos "broncas" con los y las de casa.

4. AMIGOS/AS:

Ejemplo. No hacer nada que no quiero, para sentirme que estoy entre amigos y amigas.

Se les facilitará una tabla para que clasifiquen también en función del nivel de relevancia que tienen esos objetivos en su vida.

Objetivos Estudios

Importancia

Objetivos Carácter

Importancia

Objetivos Carácter

Importancia

Objetivos Familia

Importancia

Objetivos Amistades

Importancia

Después de haber hecho este análisis se procederá a ordenar de mayor a menor relevancia los objetivos en la siguiente tabla:

Objetivos

Enunciado

1

2

3

4

Objetivos

Enunciado

5

6

7

8

Tras tener claro el orden se seleccionarán los 4 de mayor relevancia que serán los que se ataquen a más corto plazo. Para afrontarlos se plantearán dos cuestiones al alumnado que tendrán que resolver de cada objetivo:

- ¿Qué voy a hacer, qué estrategias pondré en marcha para conseguir el objetivo?
- ¿Qué obstáculos puedo encontrar? ¿Qué o quién puede dificultarme que lo consiga?

Grupo: El trabajo individual con los objetivos puede resultar muy positivo, pero no se puede ignorar la parte de establecer objetivos a nivel de grupo. Se juntarán de cuatro en cuatro para esta fase de la actividad con el objetivo de dar respuesta a la pregunta:

¿Qué tenemos que alcanzar como clase?

El grupo tendrá que seleccionar el objetivo que quiere para la clase y argumentarlo ya que más tarde tendrá que convencer al resto de la clase de seleccionarlo. Puede resultar interesante que utilicen las preguntas anteriormente expuestas para la realización del objetivo, de tal forma que le den una dimensión más realista a la argumentación.

Todos: Llega el momento de compartirlo con el resto de clase y argumentar porque el objetivo que se ha elegido en cada pequeño grupo debería ser un objetivo de la clase. Para facilitar esto será un representante de cada grupo el que exponga el objetivo del grupo. Tras las exposiciones se desarrollará un pequeño debate para decidir entre todos el objetivo de la clase.

Buscar ayuda y recursos

Actividad: *Juntos somos más*

Objetivos

- Valorar la capacidad para hacer las cosas por uno/a mismo/a en la medida de lo posible.
- Aprender y demostrar que, en ocasiones, con ayuda llegamos más lejos.
- Las personas de todas las edades necesitamos a otras a nuestro lado para poder funcionar como un equipo.
- Pedir ayuda es bueno tanto para quien la pide como para quien la ofrece, porque se intensifica la humanidad y la unión de las dos personas.

Duración

40 minutos

Metodología

Individual: Para arrancar y que los alumnos empiecen a pensar entorno al concepto de ayuda se les facilitará una serie de preguntas que tendrán que resolver de forma personal.

- ¿Necesito ayuda para cumplir mis obligaciones? Y ¿pido ayuda?
- ¿En qué ocasiones suelo pedir ayuda? ¿Y en cuáles no?
- ¿En las ocasiones en las que no pido ayuda llegaría más lejos con ayuda?
- ¿Soy capaz de ayudar en algo a otra persona?
- ¿Cuando necesito ayuda, a quién se la pido? ¿Cual es mi "equipo A"?
- En este momento, ¿en qué necesito ayuda? Piensa en todos los aspectos: el académico, el personal, el social, el familiar...
- En este momento, ¿en qué puedo servir de ayuda? Piensa en todos los aspectos.

Tras realizar esta reflexión se procederá a aplicar la ayuda en la clase. Para ello cada alumno tendrá que tarjetas cosas en las que necesite ayuda y cosas en las que pueda ayudar. Se mostrarán los siguientes ejemplos para que tengan una idea de cosas en las que pueden ser de ayuda.

- En los problemas matemáticos.
- En los deberes de inglés.
- En estudiar los conceptos de sociales.
- Jugando juntos/as en el recreo.
- En defenderte cuando el resto se mete contigo.
- En hacer juntos el camino de vuelta a casa.
- Presentándote otros/as amigos/as.
- Haciendo los deberes de casa.

Habrá que poner el nombre del autor en la tarjeta y además las tarjetas de ayudar y ser ayudado serán de diferente color.

Grupo: Ahora una selección de 4 o 5 representantes de la clase realizarán las asignaciones de ayudante y ayudado, con la supervisión del resto de la clase que observará el proceso. La idea es que todos tengan un ayudante y un ayudado asignado, aunque es una tarea complicada se intentará que todo el mundo quede satisfecho, practicando también las herramientas de conciliación y negociación.

Todos: Al final los ayudantes y ayudados se reunirán para fijar los detalles, dónde, cuándo y cómo tendrá lugar la ayuda, ya que sin fijar los detalles la actividad corre peligro de diluirse en el tiempo sin el efecto deseado. Tras esto se les invitará a la reflexión con preguntas del tipo:

¿Cómo os habéis sentido ayudando a la otra persona? ¿Cómo os habéis sentido cuando os han ayudado?

Evaluación

Un intento de medida

BarOn

Para evaluar la evolución en esta competencia y el progreso que se va teniendo se utilizará la única herramienta de evaluación validada en castellano para este campo, la herramienta desarrollada por el modelo de inteligencia emocional BarOn. Esta herramienta ha sido validada por un estudio realizado en la Lima Metropolitana por Nelly Ugarriza en una muestra representativa de 1.996 sujetos, varones y mujeres, de 15 años y más (Ugarriza, 2001).

BarOn representa este tipo de inteligencia como un compendio de facultades individuales, sociales y emocionales y de herramientas que nos permiten prosperar en la sociedad que vivimos y las tensiones a las que nos somete.

El modelo BarOn trabaja con cinco componentes que se pueden asimilar a las cinco competencias que se han descrito en el presente trabajo, la asimilación comenzaría con la equivalencia de la *Componente intrapersonal (CIA)* con la *Competencia de Conciencia emocional*; en segundo lugar, tendríamos la *Componente interpersonal (CIE)* que se equipara a la *Competencia Social*; de ahí pasamos a la *Componente de adaptabilidad (CAD)* que quedaría asimilada a la *Competencia para Vida y el Bienestar*; seguidamente tenemos la *Componente del manejo del estrés (CME)* que se conecta directamente con la *Competencia*

de Regulación Emocional; y se remata con la Componente del estado de ánimo en general que se equipara con la Competencia de Autonomía Emocional.

Una vez se ha realizado la asimilación se podrán interpretar los datos de la evaluación BarOn en clave de las competencias emocionales. Aunque lo más importante de este tipo de evaluación es la progresión, por lo que se realizará a principio de curso y en los diferentes trimestres este cuestionario para comprobar la evolución del alumnado.

Herramienta de evaluación

La herramienta en sí se sirve de una escala Likert para expresar la conformidad con diferentes oraciones. A continuación, se muestra el cuestionario con las instrucciones.

Inventario emocional BarOn

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permite hacer una descripción de ti mismo. Para ello, debes indicar en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a como te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces. Para la corrección se ha adjuntado el documento de Excel que traslada las respuestas a una escala gráfica para su mejor comprensión.

Hay cinco respuestas por cada frase.

1. Nunca es mi caso.
2. Pocas veces es mi caso.
3. A veces es mi caso.
4. Muchas veces es mi caso.
5. Siempre es mi caso.

Instrucciones

Lee cada una de las frases y selecciona UNA de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para ti, seleccionando el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que escogiste según sea tu caso. Escribe el número en la casilla correspondiente del Excel.

Si alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta como te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación. Notarás que algunas frases no te proporcionan toda la información necesaria; aunque no estés seguro(a)

selecciona la respuesta más adecuada para ti. No hay respuestas "correctas" o "incorrectas", ni respuestas "buenas" o "malas". Responde honesta y sinceramente de acuerdo a cómo eres. NO como te gustaría ser, NO como te gustaría que otros te vieran. NO hay límite, pero por favor trabaja con rapidez y asegúrate de responder a TODAS las oraciones.

Preguntas

1. Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.
2. Es difícil para mí disfrutar de la vida.
3. Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer.
4. Sé como enfrentar los problemas más desagradables.
5. Me agradan las personas que conozco.
6. Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.
7. Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.
8. Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).
9. Reconozco con facilidad mis emociones.
10. Soy incapaz de demostrar afecto.
11. Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones.
12. Tengo la sensación que algo no está bien en mi cabeza.
13. Tengo problema para controlarme cuando me enojo.
14. Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.
15. Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información posible que pueda sobre ella.
16. Me gusta ayudar a la gente.
17. Me es difícil sonreír.
18. Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.
19. Cuando trabajo con otro, tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.
20. Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.
21. Realmente no sé para que soy bueno(a).
22. No soy capaz de expresar mis ideas.

23. Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.
24. No tengo confianza en mí mismo(a).
25. Creo que he perdido la cabeza.
26. Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.
27. Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.
28. En general, me resulta difícil adaptarme.
29. Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.
30. No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.
31. Soy una persona bastante alegre y optimista.
32. Prefiero que otros tomen decisiones por mí.
33. Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso(a).
34. Pienso bien de las personas.
35. Me es difícil entender como me siento.
36. He logrado muy poco en los últimos años.
37. Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.
38. He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.
39. Me resulta fácil hacer amigos(as).
40. Me tengo mucho respeto.
41. Hago cosas muy raras.
42. Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas.
43. Me resulta difícil cambiar de opinión.
44. Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas.
45. Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.
46. A la gente le resulta difícil confiar en mí.
47. Estoy contento(a) con mi vida.
48. Me resulta difícil tomar decisiones por mi mismo(a).
49. No puedo soportar el estrés.

50. En mi vida no hago nada malo.
51. No disfruto lo que hago.
52. Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.
53. La gente no comprende mi manera de pensar.
54. Generalmente espero lo mejor.
55. Mis amigos me confían sus intimidades.
56. No me siento bien conmigo mismo(a).
57. Percibo cosas extrañas que los demás no ven.
58. La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.
59. Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.
60. Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.
61. Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.
62. Soy una persona divertida.
63. Soy consciente de cómo me siento.
64. Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.
65. Nada me perturba.
66. No me entusiasman mucho mis intereses.
67. Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo.
68. Tengo tendencia a fantasear y perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor.
69. Me es difícil llevarme con los demás.
70. Me resulta difícil aceptarme tal como soy.
71. Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo.
72. Me importa lo que puede sucederle a los demás.
73. Soy impaciente.
74. Puedo cambiar mis viejas costumbres.
75. Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.

76. Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.
77. Me deprimó.
78. Sé como mantener la calma en situaciones difíciles.
79. Nunca he mentado.
80. En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.
81. Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.
82. Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo.
83. Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.
84. Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.
85. Me siento feliz con el tipo de persona que soy.
86. Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar.
87. En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.
88. Soy consciente de lo que me está pasando, aún cuando estoy alterado(a).
89. Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.
90. Soy capaz de respetar a los demás.
91. No estoy contento(a) con mi vida.
92. Prefiero seguir a otros a ser líder.
93. Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.
94. Nunca he violado la ley.
95. Disfruto de las cosas que me interesan.
96. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.
97. Tiendo a exagerar.
98. Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.
99. Mantengo buenas relaciones con los demás.
100. Estoy contento(a) con mi cuerpo.
101. Soy una persona muy extraña.

102. Soy impulsivo(a).
103. Me resulta difícil cambiar mis costumbres.
104. Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.
105. Disfruto mis vacaciones y los fines de semana.
106. En general tengo una actitud positiva para todo, aún cuando surgen problemas.
107. Tengo tendencia a depender de otros.
108. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.
109. No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.
110. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.
111. Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.
112. Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.
113. Los demás opinan que soy una persona sociable.
114. Estoy contento(a) con la forma en que me veo.
115. Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.
116. Me es difícil describir lo que siento.
117. Tengo mal carácter.
118. Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema.
119. Me es difícil ver sufrir a la gente.
120. Me gusta divertirme.
121. Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.
122. Me pongo ansioso(a).
123. No tengo días malos.
124. Intento no herir los sentimientos de los demás.
125. No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.
126. Me es difícil hacer valer mis derechos.
127. Me es difícil ser realista.

128. No mantengo relación con mis amistades.
129. Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo(a).
130. Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente.
131. Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.
132. En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar.
133. He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.

Conclusiones

¿Qué hemos aprendido?

Llega el final del camino y toca echar la vista atrás, el camino ha sido largo, llegando a justificar incluso la idoneidad de las competencias como primer escalón sobre el que sostenerse.

En este primer paso, donde tratamos de desentrañar si de verdad las competencias son un buen camino a seguir, comenzamos fijando nuestra mirada internacionalmente, viendo el respaldo concedido por la OCDE a este tipo de educación que se materializa a través de los informes PISA. Así como las claves que nos facilita el informe de Getting Smart, donde, la preparación de calidad, la ciencia del aprendizaje, la equidad y el sentido de pertenencia parecen ser unas de las claves para el trabajo competencial, no sólo en nuestros colegios sino en el mundo empresarial también.

Una vez hemos visto parte de la perspectiva internacional, saltamos a nuestro país. Hemos comenzado esta andadura de las competencias con la última reforma de la ley y quien mejor que nuestros profesores para valorar como va la cosa, por ello se ha entrevistado a profesores de institutos de Valladolid, de lo que hemos sacado algunas conclusiones.

Ha quedado bastante claro que el núcleo de un verdadero arraigo de esto se centra en los profesores encargados de implementar este nuevo paradigma. Es importante lo que piensen nuestros profesores al respecto, hace tiempo que se implantaron las competencias pero los entrevistados dejan claro que la implementación real dista mucho de ser buena.

También hemos visto que el cuerpo docente parece ver con buenos ojos la evaluación de estas competencias, están a favor de conectar el aula con la vida real de forma más directa. A pesar de esta predisposición encuentran numerosos obstáculos para realizarlo. Entre estos obstáculos encontramos un sector de profesores poco amigo de variar, sobre todo aquellos más experimentados.

Después ha quedado de relieve que el cambio de paradigma se está produciendo sin abandonar el anterior, se trata de usar un modelo mixto. Aunque unas asignaturas lo están haciendo con más éxito que otras, sobre todo las que muestran un carácter práctico mucho más claro.

Por concluir y reunir un poco las ideas. Un giro en el paradigma del calibre de la introducción de la educación por competencias demanda muchos recursos: formación, tanto puntual al inicio como permanente para adaptarse a la evolución del sistema de competencias y los avances que se van produciendo; tiempo para que el sistema se adapte (mucho) y tiempo para que los profesionales se formen; alguna figura que asesore y ayude a los profesores; una entidad del estado (ministerio de educación) con visión largoplacista y la certeza de que es un proceso costoso que consumirá muchos recursos y sobretodo tiempo, además de la predisposición a respaldar las iniciativas de los diferentes centros.

Una vez que hemos visto que las competencias son un buen camino a seguir, llega el momento de plantearse, ¿añadir una competencia emocional vale la pena? En este punto hay numerosos estudios que la respaldan, de hecho, son citados cuando se propone la nueva competencia. El problema es que poco a poco, con el bombardeo constante de datos y cifras para respaldar cualquier posición, nos hemos hecho insensibles a los mismos, y el símbolo de porcentaje levanta automáticamente más sospechas que certezas. Por lo que para justificar este paso se ha buscado un argumento más cualitativo, planteando la gestión emocional como una herramienta que nos ayuda a afrontar la frenética época de cambios que vivimos, una herramienta que se perfila como ancla a la estabilidad en una continua vorágine. Es por ello que nos lanzamos a proponer una nueva competencia emocional.

Antes de lanzarse a reinventar la rueda conviene echar una vista a los lados para ver que tenemos a nuestro alrededor, y si alguien ha reinventado la rueda antes. En nuestro caso nos fijamos en Bisquerra, quien ha dedicado mucho trabajo a perfilar un cuerpo de competencias emocionales muy bien articuladas. Pero el trasvase de esas competencias a la ESO aún está por hacer, por lo que nos lanzamos a desgranar estas competencias en hitos para los diferentes cursos de nuestra enseñanza secundaria, un largo trabajo que tendrá que someterse a un contraste con la realidad para ver como se sujeta y como puede evolucionar

con los aprendizajes que se puedan sacar de su puesta en práctica. En este trabajo se pone de relieve la gran dificultad a la hora de evaluar y medir este tipo de competencia, donde gran parte de la acción se desarrolla internamente y el acceso a esa información pasa por la sinceridad del interlocutor, y donde la expresión externa cuenta con una gran subjetividad.

Pero, al fin y al cabo, hemos subrayado errores cometidos con la implementación del resto de competencias que no deberíamos volver a cometer. Es por ello que se trata de dar apoyo al profesorado a través de un compendio de actividades clasificadas en función de la competencia que trabajan. De tal manera que sirvan de motor de arranque a un profesorado que, con el tiempo, se sentirá más cómodo con esta competencia e irá desarrollando su práctica docente, en este caso no desde cero sino con la posibilidad de ordenar estas actividades a su gusto durante su año escolar e ir refinándolas y modificándolas en función de sus experiencias.

Otra de las grandes críticas a las competencias era en el apartado de la evaluación, por ello nos hemos subido a hombros de gigantes echando mano de la única herramienta validada de evaluación de la inteligencia emocional en castellano. Para su implementación se ha justificado su asimilación al conjunto de competencias propuestas. De esta forma, mediante el uso de la herramienta BarOn de forma trimestral se podrá ir viendo la progresión del alumnado en esta competencia e ir modificando las actividades utilizadas.

Con esto llegamos a nuestro destino, que no es otro que el de intentar que los alumnos no estén condenados a heredar la gestión emocional de sus padres o la que la vida les vaya dando. En definitiva, que tengan las herramientas para desarrollar una vida más plena.

Bibliografía

- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 7-43.
- Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Facultad de Educación. UNED*, 61-82.
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). The emotionally intelligence workplace. En C. Cherniss, & D. Goleman, *The emotionally intelligence workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CSFP. (2010). *Estudio de tendencias en la formación permanente del profesorado*. Soria: Consejería de Ecuación. Junta de Castilla y León.
- Damásio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre*. Debate.
- Davidson, C. N. (2017). *The New Education: How to Revolutionize the University to Prepare Students for a World in Flux*. Nueva York: Basic Books.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 405-432.
- Ekman, P. (1989). The argument and evidence about universals in facial expressions of emotion. *Handbook of social psychophysiology*, 143-164.
- Ekman, P. (5 de 7 de 2019). *Atlas de las Emociones*. Obtenido de Atlas de las Emociones: <http://atlasofemotions.org/>

- Ekman, P., & Friesen, W. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology.*, 124–129.
- Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 98–106.
- Getting Smart. (2018). *Show What You Know: A Landscape Analysis of Competency-Based Education*. XQ Institute.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., & Fredricks, L. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 466-474.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). *educacionyfp.gob.es/inee*. Obtenido de Educación y FP: <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:e4224d22-f7ac-41ff-a0cf-876ee5d9114f/pisa2015preliminarok.pdf>
- J. Rechtschaffen, D. (2016). El cultivo de la consciencia y la atención para profesores y alumnos. En D. J. Rechtschaffen, *El cultivo de la consciencia y la atención para profesores y alumnos* (págs. 79-83). Madrid: Gaia Ediciones.
- NGLC MyWays. (10 de 6 de 2019). *NGLC MyWays*. Obtenido de <https://myways.nextgenlearning.org/>
- OECD. (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Orden EDC 65, 2. (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, Relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *BOE*, 6986-7003.
- Orden EDU 1054, 2. (2012). Orden EDU/1054/2012, del 5 de diciembre. Organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. *BOCYL*, 75369-75379.

- Patrick, S., Worthen, M., Truong, N., & Frost, D. (23 de 6 de 2017). *Competency Works*. Obtenido de https://www.competencyworks.org/understanding-competency-education/threshold-concept-meeting-kids-where-they-are/?x=0&y=0&_sf_s=learning+science
- Patti, J., Senge, P., Madrazo, C., & Stern, R. S. (2015). Developing socially, emotionally, and cognitively competent school leaders and learning communities. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 395-405.
- Pérez Pérez, J. C. (2015). *La formación permanente del profesorado en y desde el Centro Educativo*. Valladolid: Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.
- PISA. (2005). *OECD*. Obtenido de THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES (Executive Summary): <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- PISA, M. y. (2015). *www.educacionyfp.gob.es/inee/*. Obtenido de Educación y FP: https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:61dd106f-9ec1-4bc6-95ad-177f1848096e/PISA2015_Marcos%20ESP.pdf
- Real Decreto 1105, 2. (2014). Real Decreto 1105, de 26 de diciembre, de 2014. Currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *BOE*, 169-546.
- Real Decreto 1631, 2. (2006). Real Decreto 1631/2006, del 29 de diciembre, Enseñanzas mínimas Educación Secundaria Obligatoria. *BOE*, 667-773.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, 68-91.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Silió, E. (8 de Mayo de 2014). *El País Sociedad*. Obtenido de El País: https://elpais.com/sociedad/2014/05/08/actualidad/1399578636_483607.html
- Smith, V. (2013). *Concise Encyclopedia of Latin American Literature*. Londres: Routledge.
- Torres Menárguez, A. (20 de 6 de 2019). *El País Sociedad*. Obtenido de El País: https://elpais.com/sociedad/2019/03/26/actualidad/1553627291_428563.html

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Person*, 129-160.

Vander Ark, T. (10 de 6 de 2019). *Getting Smart*. Obtenido de <https://www.gettingsmart.com/2018/04/author-todd-rose-learning-is-personal-so-is-success/>

Wiegand, W. A., & Davis, D. G. (1994). *Encyclopedia of Library History*. Nueva York: Garland Publishing.

XQ SuperSchool. (10 de 6 de 2019). *XQ SuperSchool*. Obtenido de <https://xqsuperschool.org/xq-schools/xq-learner-goals>

Anexos

Anexo 1: Bueno, bonito y barato 100

Anexo 1: Bueno, bonito y barato.

Referencia:

Anexo 1: Bueno, bonito y barato



Cuestionario

- ¿Qué te hacen pensar estas fotos?
- ¿Te gustaría ser así? ¿Por qué?
- ¿Vestirte así te hace sentirte mejor?
- ¿Qué valor le das a la vestimenta? ¿Por qué?

Escribe en la siguiente tabla los aspectos positivos y negativos de ir a la moda:

Aspectos Positivos

Aspectos Negativos



Cuestionario

- ¿Qué te hacen pensar estas fotos?
- ¿Te gusta vestir zapatillas, zapatos o ropa de marca? O te da igual ¿Por qué?
- ¿Vestirte así te hace sentirte mejor?
- ¿Eres más feliz si tienes ropa o relojes de marca? ¿Por qué?

Escribe en la siguiente tabla los aspectos positivos y negativos de ir a la moda:

Aspectos Positivos

Aspectos Negativos
