

# CURRÍCULO PARA EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL (CASE)

Vol. 2: Propuesta para el área  
socioemocional de la Educación Primaria

Francisco Juan García Bacete  
Ghislaine Marande Perrin (Eds.)



Programa Universal



# **CASE**

# **CURRÍCULO PARA**

# **EL APRENDIZAJE**

# **SOCIOEMOCIONAL**

**VOLUMEN 2**

**PROPUESTA PARA EL ÁREA SOCIOEMOCIONAL  
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

## Créditos de la obra

**Título:** Currículo para el aprendizaje socioemocional (CASE): Vol 2. Propuesta para el área socioemocional de Educación Primaria.

**Directores del CASE**

Francisco Juan García Bacete

Ghislaine Marande Perrin

**Autor del Volumen:**

Francisco Juan García Bacete

**Año y lugar de edición:** 2026, Castellón (España)

**DOI:** 10.5281/zenodo.18622351

**Diseño de la portada:** Martina Pérez Sánchez

**Imágenes de portada:** María Teresa Comes Cuartiella

### Cómo citar este documento

García Bacete, F. J. y Marande, G. (Eds.). (2026). *Currículo para el aprendizaje socioemocional (CASE): Vol 2. Propuesta para el área socioemocional de Educación Primaria*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18622351>

García Bacete, F. J. (2026). Propuesta para el área socioemocional de Educación Primaria. En F. J. García Bacete y G. Marande (Eds.), *Currículo para el aprendizaje socioemocional (CASE)* (Vol. 2). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18622351>

### Acceso al documento

La versión digital en PDF está disponible en la web del [Proyecto longitudinal GREI](#), en el repositorio abierto de investigación de la Union Europea [Zenodo](#) y en el repositorio institucional de la [Universitat Jaume I](#).

### Licencia



Esta obra se distribuye bajo licencia **Creative Commons CC-BY-SA 4.0 (Reconocimiento–Compartir Igual)**. Se permite su reproducción, distribución, comunicación pública y la realización de obras derivadas, siempre que se cite la autoría y se mantenga la misma licencia.



## **Agradecimientos**

Al alumnado, profesorado y familias de los colegios participantes, por su acogida e implicación. Un ejemplo de modelo colaborativo.

CEIP por orden alfabético: CEIP Aníbal González (Sevilla), CEIP Bisbe Climent (Castelló), CEIP Coll d'en Rabassa (Illes Balears), CEIP Infante Don Felipe (Illes Balears), CEIP Híspalis (Sevilla), CEIP Ignacio Martín Baró (Valladolid), CEIP Isabel Ferrer (Castelló), CEIP José María del Campo (Sevilla), CEIP La Marina (Castelló), CEIP Lluís Revest (Castelló), CEIP Miguel Delibes (Valladolid), CEIP Nuestra Señora del Águila (Sevilla), CEIP Pablo Picasso (Valladolid), CEIP Santa Águeda (Benicàssim, Castelló), CEIP Son Serra (Illes Balears).

A las autoras, autores e ilustradores de los libros de literatura infantil y juvenil usados en el CASE, por haber creado obras tan maravillosas. A las editoriales, por el esmero con que las han editado. Estos libros nos han gustado tanto que nos han inspirado en el diseño de escenarios educativos ricos en oportunidades para promover el aprendizaje socioemocional de niños y niñas.

Editoriales por orden alfabético: Aftercomic, Alfaguara, Algar, Anaya, Baula, Beascoa, Bruño, Carambuco, Corimbo, Cruilla, Editilde, Edelvives, El jinete azul, Entrelibros, Flaboyant, Juventud, Kalandraka, Kokinos, La Galera, Lata de sal, Maeva, Océano, Paidós, Penguin, Picarona, Planeta, Salamandra, San Pablo, SM, Tàndem, Thule, Timun Mas.



## ÍNDICE

<b>1. Características del CASE y su función facilitadora dentro de una intervención psicoeducativa integral en el aula .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Estructura del CASE.....</b>	<b>10</b>
2.1. Bloque Sociabilidad, relaciones de amistad y grupales y conductas prosociales.....	10
2.2. Bloque Autoconocimiento, autonomía y asertividad .....	12
2.3. Bloque Expresión, comprensión y regulación emocional .....	14
2.4. Bloque Resolución de conflictos interpersonales.....	15
<b>3. Destinatarios y beneficiarios.....</b>	<b>16</b>
<b>4. Objetivos y competencias socioemocionales del CASE .....</b>	<b>17</b>
4.1. Objetivos generales .....	17
4.2. Competencias socioemocionales del alumnado .....	18
4.2.1. Competencias socioemocionales generales.....	18
4.2.2. Competencias socioemocionales específicas y concretas .....	19
<b>5. Saberes del CASE por bloque .....</b>	<b>49</b>
<b>6. Metodología de enseñanza y situaciones de aprendizaje .....</b>	<b>60</b>
6.1. Metodología de enseñanza .....	60
6.2. Situaciones de aprendizaje y recursos didácticos del CASE.....	68
6.2.1. Literatura infantil y juvenil .....	68
6.2.2. Sesiones estructuradas.....	74
6.2.3. Actividades de lápiz y papel .....	86
6.2.4. Actividades para hacer en familia .....	88
6.2.5. Procedimientos complejos. Normas de clase, estrategias permanentes y estructuras cooperativas .....	92
6.3. Organización .....	95
6.4. Cómo usar el CASE .....	99
6.4.1. Propuesta curricular .....	99
6.4.2. Adaptaciones y otros usos.....	107
6.5. Materiales para cada curso .....	114
6.6. Integridad de la implementación del CASE y de los resultados .....	120
6.6.1. Formación del profesorado .....	121
6.6.2. Monitorización y planificación de la implementación por parte de un facilitador/a.....	121
6.6.3. Organización y planificación del CASE por parte del profesorado .....	123
6.6.4. Evaluación de las competencias y de la implementación .....	123
<b>Referencias .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>139</b>
Anexo 1. Organizador del facilitador.....	140

Anexo 2. Cronograma .....	143
Anexo 3. Cuaderno de pistas y notas. ....	145
Anexo 4. Competencias socioemocionales del CASE. Listado completo .....	147
Anexo 5. Glosario de emociones .....	179

# 1. Características del CASE y su función facilitadora dentro de una intervención psicoeducativa integral en el aula

El CASE (Currículo para el Área Socioemocional) es un currículo orientado a favorecer el autoconocimiento, la toma de conciencia y regulación de las emociones y el aprendizaje de la colaboración con los demás en las interacciones sociales cotidianas, con el objetivo último de mejorar la convivencia. Se trata de una propuesta universal, dirigida a todo el alumnado, centrada en el desarrollo de sus competencias socioemocionales e implementada por el profesorado en el aula.

¿Cuál es la característica fundamental del CASE?

- *Es una propuesta curricular.* El primer objetivo fue dotar al programa de los rasgos propios de los currículos escolares; es decir, que los aprendizajes socioemocionales formen parte del currículo como una materia obligatoria para todo el alumnado, tal como recomiendan organismos nacionales e internacionales. Por ejemplo, la UNESCO (2024) señala que las competencias socioemocionales se desarrollan especialmente a través de instrucción explícita como área clave del currículo, implementada en el aula y en el conjunto de la escuela. Con ello se pretende reconocer tanto la importancia de estos contenidos como su especificidad respecto a otras áreas curriculares. Al mismo tiempo, se toma distancia de la idea de que los contenidos socioemocionales constituyan únicamente un eje transversal, responsabilidad difusa de todo el profesorado y, en consecuencia, de nadie en particular, lo que no garantiza una implementación mínima. No obstante, el hecho de configurarlo como materia curricular no impide que el CASE incluya procedimientos que aseguren también la necesaria transversalidad de los contenidos socioemocionales.

¿Qué implica ser una materia del currículo de Educación Primaria?

- En primer lugar, *disponer de una propuesta diferenciada y secuenciada de competencias, saberes y situaciones de aprendizaje para cada curso.* Esto supone elaborar un manual específico para cada nivel, desde primero hasta sexto, de forma análoga a lo que ocurre con áreas como matemáticas o lengua. Hasta el momento están disponibles los materiales para los cuatro primeros cursos, complementados por monografías que, a partir de una obra concreta

de literatura infantil y juvenil (LIJ<sup>1</sup>), abordan el aprendizaje de una emoción social (por ejemplo, gratitud o tristeza), de una competencia socioemocional específica (como amistad o aceptación) o de diversos saberes socioemocionales, como ocurre en las monografías centradas en *El Principito* o *Lili Libertad*.

- En segundo lugar, *que la enseñanza de los aprendizajes socioemocionales figure explícitamente en el horario escolar*: cada grupo-clase tiene asignado un tiempo, un espacio y un docente responsable. La presencia en el horario es la forma más eficaz de garantizar la impartición real de los contenidos. El CASE presenta periodicidad y continuidad temporal.
  - a) Periodicidad: se organiza semanalmente en dos sesiones, ampliables mediante actividades complementarias en el aula, la familia y la evaluación.
  - b) Extensión: para consolidarse como materia escolar debe mantenerse durante un número mínimo de semanas al año. La implementación requiere, como mínimo, 13 semanas en primero, 15 en segundo, 17 en tercero y 21 en cuarto.
- En tercer lugar, *que la enseñanza de los contenidos socioemocionales sea competencia profesional del profesorado*. En muchos programas esta labor recae en investigadores o personal externo, bajo el argumento de que exige conocimiento especializado. Sin embargo, ese conocimiento debe formar parte de la formación docente, bien en la formación inicial, bien mediante el propio currículo, que incorpora un apartado específico de capacitación. Solo cuando el profesorado lo implementa se garantiza su continuidad en el centro. Algunas propuestas también confían en el profesorado, pero delegan excesivamente en su iniciativa a partir de manuales generales; en el estado actual del campo y sin formación suficiente, esto dificulta el éxito. Además, cuando es el profesorado quien lo aplica, se incrementa su propia competencia socioemocional, profesional y personal. Aunque la práctica se realice con alumnado, el docente adquiere conocimientos y experiencias estructuradas que favorecen la integración de lo relacional como eje transversal de su enseñanza. Asimismo, la responsabilidad docente obliga a los equipos investigadores a estructurar rigurosamente las actividades, formar al profesorado, proporcionar un método

---

<sup>1</sup> Se usa el acrónimo LIJ para referirnos tanto a la literatura infantil y juvenil en general, como para referirnos a una o varias obras de literatura infantil y juvenil. En este caso siempre irá precedido de algún determinante femenino (la, las, una, unas, esta, estas, ...). El acrónimo siempre se usa en singular.

de implementación y garantizar las condiciones adecuadas. Resulta imprescindible, además, acompañar al profesorado ya que la enseñanza socioemocional implica un aprendizaje vivencial que exige mayor implicación emocional y una relación más simétrica con el alumnado que otras materias, situando el bienestar psicológico docente en equilibrio dinámico. En este programa, el profesorado participante asistió a sesiones quincenales de consultoría individual.

- En cuarto lugar, *que se aplique en el aula ordinaria*. No se debe solo a que el programa esté dirigido al alumnado ni a que lo imparta el profesorado, pues podría recaer en orientadores, especialistas de pedagogía terapéutica o profesorado de apoyo y desarrollarse en otros espacios. Su implementación en el aula responde a que está destinado a todo el alumnado. Además, el aula multiplica las oportunidades de práctica en mayor número de situaciones sociales y con más participantes, mejora la competencia socioemocional y permite la interacción con otras enseñanzas y programas presentes en ese contexto.

Estas cuatro características —secuenciación por cursos, periodicidad semanal, implementación por el profesorado del aula y desarrollo en el aula ordinaria— confirman el carácter curricular de la propuesta. Se ven reforzadas por las siguientes:

- *Metodología dialógica y experiencial*. El CASE incorpora una amplia variedad de situaciones de aprendizaje y recursos metodológicos, cuyo núcleo es el diálogo entre el alumnado y el intercambio de experiencias socioemocionales mediante conversación, dramatización, representación o lectura compartida, propios de un enfoque vivencial.
- *Literatura infantil y juvenil*. La adopción de una metodología experiencial hace de la literatura infantil un recurso central. La literatura, junto con el cine y el teatro, proporciona experiencias vicarias: a través de las vivencias de los personajes, el alumnado accede a múltiples experiencias sociales e interpersonales que sirven de modelo, orientación y resonancia emocional.
- *Trabajo con la familia*. Se asume una realidad básica: el desarrollo del niño se construye en la familia y en la escuela. Por ello, es imprescindible la colaboración directa entre profesorado y familias para favorecer un desarrollo óptimo y asegurar la coherencia entre los aprendizajes escolares y las prácticas parentales, especialmente cuando se trabaja con saberes de naturaleza vivencial.



La actuación en el ámbito socioemocional no se limita a la existencia de un manual curricular, sino que debe complementarse con otras acciones e implicar a los distintos agentes que, desde sus aportaciones específicas, comparten las metas del CASE. En este sentido, se requiere una intervención global, sistemática y fundamentada.

Esta es la línea que ha desarrollado el grupo GREI mediante el diseño e implementación de un proyecto de investigación longitudinal en el que participaron niños y niñas, sus compañeros y compañeras, sus familias y su profesorado a lo largo de toda la Educación Primaria. El proyecto los incorporaba desde el inicio del primer curso y los acompañaba hasta la finalización de esta etapa educativa.

Su planteamiento parte del convencimiento de que todo progreso del alumnado va precedido y/o acompañado de transformaciones en los distintos contextos y relaciones implicados.

Desde hace más de dos décadas el grupo GREI (Grupo interuniversitario de investigación sobre el Rechazo entre Iguales en el contexto escolar) está comprometido con la mejora de la convivencia en el contexto escolar y con la integración social y escolar del alumnado rechazado por sus iguales. Para alcanzar estas metas se propone una intervención integral: global, extensiva, intensiva y comprometida (ver Figura 1). La propuesta plantea que todos los agentes educativos intervengan de forma temprana y durante el tiempo necesario, aplicando acciones bien fundamentadas e integradas, tanto en el aula como a nivel individual. Esta intervención se caracteriza por ser multinivel, multiagente y multicomponente (ver Figura 2). Es multinivel porque algunos componentes se aplican de modo universal a todo el alumnado en clase y otros solo a algunos niños y niñas que presentan necesidades específicas de relación con sus compañeros. Los componentes universales se inician de forma temprana y siempre están presentes. Los componentes específicos se activan cuando son necesarios y se desactivan cuando los indicadores de riesgo desaparecen. Es multiagente porque se implica a todos los agentes de cambio necesarios, al alumnado receptor específico o diana de la intervención, a sus iguales, a su profesorado y a sus familias. Por último, es multicomponente porque se aplican diferentes programas y acciones, que se organizan en cuatro áreas de intervención: relaciones positivas profesorado-alumnado (con el foco en el profesorado), clima de aula inclusivo (orientado a los iguales), apoyo a familias y habilidades socioemocionales (orientado a niños y niñas diana). Para una relación completa de programas ver Figura 3. Para más información sobre el diseño de la intervención, pueden consultarse la página web del grupo GREI (<https://www.uji.es/departaments/psi/base/opengrei/>) y los trabajos publicados en

Apuntes de Psicología (2013), Fundación Dávalos (2014) y Journal of School Psychology (2019).

**Figura 1**

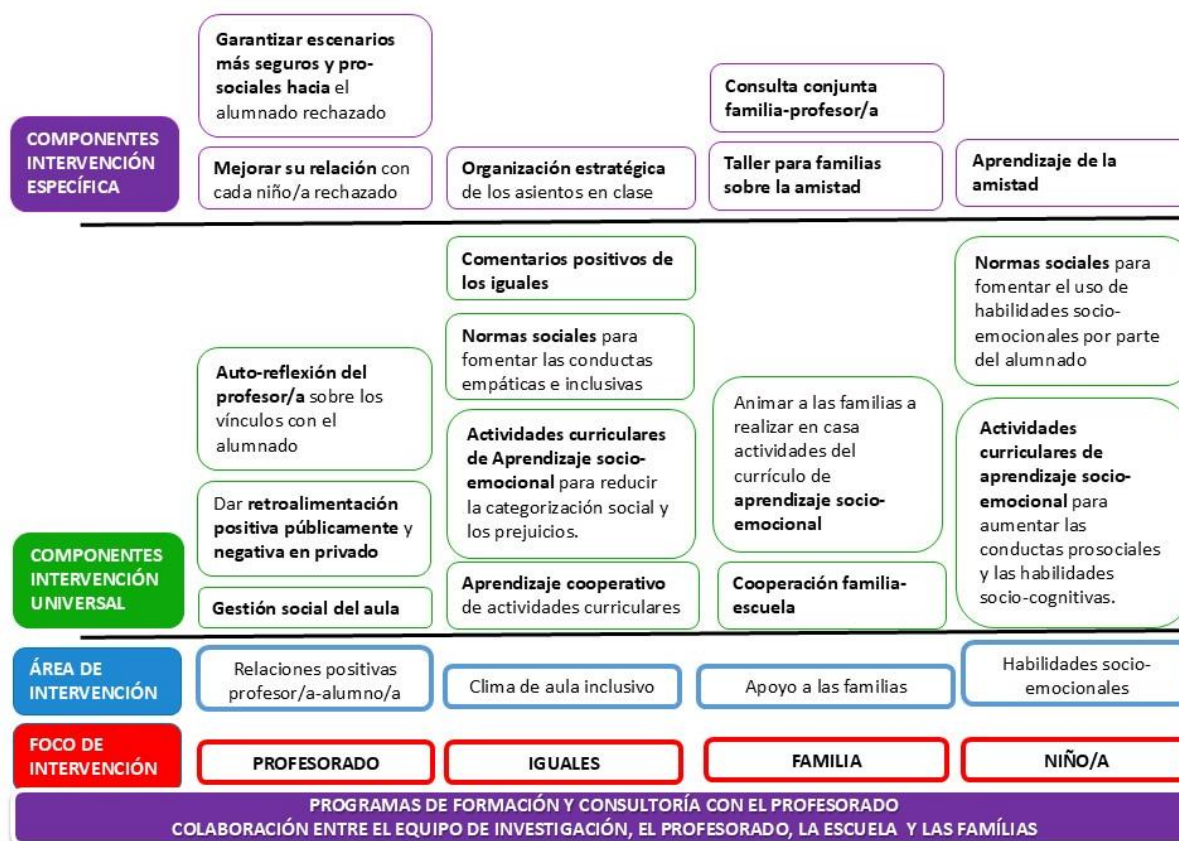
*Intervención global, intensiva, extensiva y comprometida*

## PROPUESTA DE UNA INTERVENCIÓN INTEGRAL



**Figura 2**

*Intervención multinivel, multiagente y multicomponente*



**Figura 3**

*Programas y acciones de intervención universales y específicas del proyecto longitudinal GREI*



El CASE es una intervención fundamentada, universal, ecológica, aplicada por el profesor/a en su aula, que se implementa en combinación con otras intervenciones psicoeducativas de forma integrada. Por ello, se le ha dotado de rasgos diferenciales respecto a otras intervenciones socioemocionales —diseño curricular, metodología experiencial, uso sistemático de la literatura infantil y desarrollo de actividades con las familias— que lo convierten en un marco especialmente adecuado para iniciar, ensayar y potenciar otros componentes del proyecto.

Su organización en sesiones semanales, su continuidad a lo largo del tiempo y su aplicación en el aula por parte del profesorado favorecen no solo una enseñanza periódica y secuenciada, sino también una práctica intensiva de habilidades en un contexto natural. Estas características hacen del CASE un entorno idóneo para introducir actividades procedentes de otras intervenciones psicoeducativas o escolares: pueden aplicarse inicialmente dentro del marco estructurado que ofrece el CASE y, una vez iniciadas y consolidadas, extenderse de manera continuada a otros contextos.

Veamos ahora como el CASE facilita la implementación del resto de programas universales del GREI, contribuyendo así a potenciar otros contextos de niñas y niños.

- *Gestión social del aula.* El tipo de actividades que propone contribuye directamente a mejorar el clima del aula. El uso del diálogo y del intercambio de experiencias como formato central de trabajo fortalece la inclusión, la coordinación de perspectivas y el aprendizaje de procedimientos pacíficos de resolución de conflictos interpersonales. Al mismo tiempo, dos componentes clave del programa de gestión social del aula —las normas de clase (por ejemplo, «Respeto y trato bien a los demás»; «No se puede decir “no puedes jugar”: podemos jugar todos») y las estrategias permanentes (por ejemplo, «Pareja de ayudadores») — se introducen inicialmente como actividades del CASE. Es también en este marco donde se garantiza su comprensión y su práctica, antes de que el profesorado las incorpore a su docencia ordinaria como herramientas estables de regulación de las relaciones y de la convivencia en el aula.
- *Aprendizaje cooperativo.* Con la inclusión del aprendizaje cooperativo (AC) se envía a los centros escolares el mensaje de que el proyecto GREI también está comprometido con los aprendizajes escolares. Existe la creencia muy instalada de que los contenidos propios del aprendizaje escolar, o al menos los importantes, son los instruccionales. Al poner el aprendizaje de los contenidos socioemocionales junto con el de los instruccionales se busca que compartan esa importancia, o, al menos, que las resistencias a incorporar los sean menores. Las características curriculares del CASE favorecen la plena integración de los contenidos socioemocionales en la propuesta escolar. Estos se equiparan a los contenidos instruccionales tanto en los agentes implicados —quién enseña y a quién se dirige— como en el marco espacio-temporal —dónde y cuándo se enseñan—. Para lograr una mayor similitud y coherencia entre la enseñanza de ambos tipos de contenidos, se incorporó el aprendizaje cooperativo como uno de los programas del proyecto. Las características y objetivos del CASE y del aprendizaje cooperativo están estrechamente alineados.

En primer lugar, el aprendizaje cooperativo sitúa la cooperación como meta y como estrategia de aprendizaje, siendo esta uno de los contenidos centrales del currículo socioemocional; es decir, comparte tanto la finalidad como el método con el aprendizaje de los contenidos socioemocionales.

En segundo lugar, el aprendizaje cooperativo proporciona un escenario idóneo para la práctica de las competencias socioemocionales y, al mismo tiempo,

requiere dichas competencias para que el aprendizaje de los contenidos escolares se produzca, poniendo de manifiesto la interdependencia entre lo instruccional y lo relacional.

En tercer lugar, para evitar que la relación se estableciera en una única dirección, algunas sesiones del CASE incorporan estructuras cooperativas — por ejemplo, el folio giratorio en la actividad práctica de la semana 6, sesión 10, de segundo curso: “¿Qué podemos hacer si las cosas no son como nos gustaría que fuesen?”—. De este modo, las sesiones socioemocionales se convierten en un espacio de práctica de las estructuras cooperativas y, al mismo tiempo, evidencian que estas son válidas para todo tipo de contenidos, no solo para los instruccionales.

- *Mejora de la reputación social.* Los cuatro componentes del CASE contribuyen a construir una imagen más positiva de los compañeros y del profesorado. También hay actividades concretas del CASE cuyo objetivo principal es mejorar la reputación (por ejemplo, actividad práctica de la semana 9, sesión 14, de segundo curso: buscar las coincidencias con la imagen que compañeros y compañeras tienen sobre uno mismo.) Pero al mismo tiempo, como sucede en otros programas, aprovechando la presencia periódica en las aulas, muchas de las actividades específicas del programa de mejora de la reputación se introducen por primera vez en el aula en el horario reservado para el CASE.
- *Cooperación familia-escuela.* Al incluir de forma sistemática actividades para hacer en familia, se promueven formas de colaboración familia-escuela. En concreto, se incorpora el aprendizaje socioemocional como forma de parentalidad positiva en los hogares, promoviendo espacios comunes de intercambio y de lectura compartida entre niñas y niños y otros miembros de la familia.

Por todo lo anterior, resulta básico asegurar una adecuada implementación del CASE, lo que requiere: a) contar con un manual del currículo en el que se describa completamente cada sesión y asegurar que los recursos están disponibles cuando se les necesita. Este es el objetivo principal de los materiales que ahora estamos presentando; b) diseñar una formación inicial del profesorado; y c) contar con procedimientos de planificación, organización, asesoramiento y verificación de la implementación, lo que se logra mediante el diseño de un sistema doble, externo e interno. El sistema externo o heterocontrol está formado por las consultorías que se realizan periódicamente entre el profesorado que tutoriza y una persona que actúa como facilitador del programa, donde se posibilita el intercambio directo, continuo y

personalizado sobre el desarrollo del currículo. El sistema interno o autocontrol del profesorado está formado por un conjunto de documentos que cumplimentan y que permiten planificar y verificar su propia intervención, como son los cronogramas (Anexo 2) y los cuadernos de pistas y notas (Anexo 3). A todo ello se le suma una vocación evaluadora, tanto del proceso como de los resultados, del proyecto GREI, que se desarrollará más extensamente en el apartado de metodología.

## **2. Estructura del CASE**

El currículo del área socioemocional se estructura en torno a cuatro bloques: 1) Sociabilidad, relaciones de amistad y grupales y conductas prosociales, 2) autoconocimiento, autonomía y asertividad, 3) expresión, comprensión y regulación emocional y 4) resolución de conflictos interpersonales. Cada bloque se corresponde con uno de los elementos básicos del modelo en el que se inspira: los otros, el yo, sus emociones e intercambios constantes, sus perspectivas y su coordinación, que les posibilite enriquecerse mutuamente, un mayor bienestar personal, optimizar sus relaciones, resolver sus conflictos, contribuyendo a una convivencia pacífica y justa de la que todos se beneficien.

Los bloques definen los diversos territorios que necesariamente el alumnado tendrá que recorrer para ir ganando en competencia socioemocional. Los subbloques representan parajes de especial interés en cada uno de estos territorios. Todos los bloques y subbloques mantienen múltiples interconexiones entre sí y las experiencias en unos son contribuciones importantes para adquirir competencias en los otros, resultando en un aprendizaje interactivo y acumulativo. En conjunto los bloques y subbloques dibujan el mapa socioemocional que proveerá al alumnado de los saberes que les permitirán progresar en su desarrollo socioemocional.

### **2.1. Bloque Sociabilidad, relaciones de amistad y grupales y conductas prosociales**

El bloque sociabilidad, relaciones de amistad y grupales y conductas prosociales pone el foco de interés en *los otros*. Este bloque incorpora conocimientos, destrezas y actitudes de consideración y buen trato hacia los otros, de afiliación, inclusión, reciprocidad, interdependencia, solidaridad y altruismo. Incluye 4 subbloques: 1) sociabilidad con iguales y adultos, 2) relaciones grupales y de amistad, 3) ayuda y cooperación y 4) conductas prosociales.



*Sociabilidad con iguales y adultos.* Este subbloque recoge los saberes sociales mínimos y básicos para tener una convivencia agradable, incluyendo gusto por el trato y relación con las personas. Es lo que se conoce como sociabilidad o ser sociable. Parte de la idea de las reglas de cortesía y las normas cívicas, pero va más allá de lo meramente formal, e incorpora una base de conocimientos sobre lo que está bien y lo que está mal, lo que se refleja en tener en consideración a los otros. En estas edades, los “otros” también incluye a adultos y adultas que hacen de referentes y educadores. La idea central es **tratar bien a todas las personas**. Recoge el sentido de la regla de oro o principio general “trata a los demás como querrías que te trataran a ti”, presente bajo distintas formulaciones en prácticamente todas las culturas, filosofías y religiones, que preconiza una dinámica de relaciones intersubjetivas basada en el sentido común y en el principio de no agresión.

*Relaciones grupales y de amistad.* Si en el subbloque anterior se ponía el foco en “todas” las personas, en este segundo subbloque se pone en la relación misma, en la creación y mantenimiento de relaciones particulares, en que las relaciones funcionen y progresen y en que aseguren el bienestar de las personas. Dos planos de relación tienen cabida en este ámbito, el grupal y el diádico. Las relaciones grupales y las relaciones de amistad son dos tipos de relaciones indispensables para el desarrollo óptimo de niños, niñas y adolescentes.

Formar parte de un grupo constituye una necesidad básica. Esta necesidad impulsa a las personas a crear o integrarse en grupos y a comprometerse con su funcionamiento. La exclusión o el rechazo representan, por el contrario, experiencias especialmente dolorosas. Sentirse miembro implica percibir que se participa y que se contribuye a la vida colectiva.

En este marco, los conceptos nucleares son **inclusión** y **compartir**. Por un lado, se espera que el grupo actúe de manera inclusiva, valore la diversidad y reconozca las habilidades y aportaciones de cada miembro, de modo que todos se sientan aceptados y reconocidos. Por otro, se espera que sus integrantes compartan, es decir, que den y reciban: que pongan a disposición del grupo algo propio —objetos, conocimientos o habilidades— y que atiendan a las peticiones y ofrecimientos de los demás, favoreciendo así una contribución mutua.

Por su parte, la amistad se revela como la forma de relación de mayor calidad, a la que todos aspiran y que proporciona valiosísimos beneficios a quienes participan de ella. No tiene tanto que ver con el número de amigos que se tenga, como con el hecho de tener al menos un amigo y con la calidad de esa relación. La amistad conecta con la idea amplia de compartir, con ese intercambio constante, pero ahora descansa en la confianza en que estos intercambios serán **recíprocos**, esto es, mutuos y

equitativos y de que va a haber una correspondencia permanentemente actualizada entre los miembros de la relación. En la amistad los intercambios no se restringen a objetos, experiencias o habilidades, sino que van mucho más allá. Se distinguen dos grandes ámbitos: estar activos en cuidar la amistad y practicar una amistad de calidad. El primero conlleva conocer a los amigos y amigas, pasar tiempo juntos, divertirse y pasárselo bien, tener citas tanto de anfitrión como de invitado y estar pendiente de los amigos. El segundo ámbito trasciende los intercambios materiales e incluye las muestras de afecto, la confianza, la validación, la intimidad y la preservación de la amistad a pesar de los conflictos.

*Ayuda y cooperación.* La ayuda es un concepto muy amplio. Según la Real Academia Española, ayudar es prestar cooperación, pero también se refiere a las acciones de apoyar. Las ayudas entendidas como apoyo o cuidado se incluyen en el subbloque siguiente (subbloque 4). En este subbloque se consideran las formas de ayuda que conllevan intercambio funcional dirigido a que se pueda realizar una tarea, a que funcione una actividad o juego, o a conseguir un objetivo común. El concepto básico en este ámbito es la **interdependencia**, dependencia recíproca entre las personas o la asunción firme de que todos dependemos de otros. Como corolarios destacan la ayuda instrumental o funcional y la cooperación. Este subbloque tiene un claro carácter funcional, frente al carácter más relacional de los dos anteriores.

*Conductas prosociales.* Estar por los otros, preocuparse y ocuparse de los demás, actuar “en pro de” es el sentido de este subámbito. Se trata de actitudes y conductas que expresan un compromiso con la causa de ayudar a otros, en particular a quienes tienen problemas, viven en situaciones de vulnerabilidad o son víctimas de maltrato. Reconocerse como parte de una comunidad más grande es una condición para asumir pequeños compromisos solidarios, ecologistas, pacifistas, de voluntariado y altruistas para mejorarla. Este ámbito tiene dos núcleos: la **solidaridad**, tomar las causas de los demás como propias y el **altruismo**, ser diligente en procurar el bien ajeno aun a costa del propio.

## **2.2. Bloque Autoconocimiento, autonomía y asertividad**

El bloque de autoconocimiento, autonomía y asertividad pone el foco en el *yo*. Este bloque incorpora conocimientos, destrezas y actitudes de autoconocimiento ajustado, autoestima positiva, automotivación, elección, emprendimiento, autoafirmación y respeto. El bloque está formado por 3 subbloques: 1) autoconocimiento, 2) autonomía y 3) asertividad.

*Autoconocimiento.* Conocerse a uno mismo y tener una valoración positiva de sí mismo son dos competencias básicas para el desarrollo personal y para relacionarse de forma satisfactoria con otros. Los dos núcleos de este subbloque son el autoconocimiento ajustado y la autoestima positiva.

Por definición, el autoconocimiento implica reconocerse como un determinado tipo de persona y conocer los propios gustos, cualidades y habilidades, así como los errores, limitaciones y necesidades. En términos simples, supone construir una imagen ajustada de uno mismo o ser capaz de formular una descripción que refleje fielmente quién se es. Ahora bien, todo conocimiento está sujeto a valoración, positiva o negativa y cada individuo se evalúa a sí mismo.

Cabe suponer que, siendo uno mismo su principal referencia, existen bases para confiar en sí, lo que permite valorar positivamente las propias cualidades y singularidades y, cuando inicialmente no resulta posible, intentar modificarlas o apoyarse en la ayuda de otros. En condiciones habituales, por tanto, las personas pueden construir una autoestima positiva.

Sin embargo, para que el autoconocimiento y la autoestima orienten adecuadamente la conducta, es necesario confiar también en uno mismo como fuente de información y disponer de un autoconocimiento ajustado, es decir, de conciencia sobre los propios sesgos cognitivos. En otras palabras, resulta imprescindible reconocer las posibles distorsiones del autoconocimiento ya sea en forma de sobrevaloración o de infravaloración.

*Autonomía.* La autonomía personal conlleva ejercer de actor y asumir la agencia sobre el propio comportamiento. Implica dotarse de fines o motivos que estimulen la conducta (motivarse), tomar decisiones de acuerdo con estos fines (elegir) y resolver en esa dirección (emprender). En conjunto este ámbito nos habla de mostrar las preferencias, hacer elecciones y actuar de acuerdo con las mismas. Los conceptos nucleares del subbloque son: Automotivación, elección y emprendimiento.

*Asertividad.* La asertividad conlleva una actitud activa en defensa de la propia autonomía. Es una auténtica salvaguarda de los derechos y de la convivencia. Hace referencia a la defensa de los derechos propios y al respeto de los de los otros y de las normas sociales. En palabras de Castanyer (2010), la asertividad es “la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás”. Así pues, este subbloque tiene dos ejes o dimensiones: la autoafirmación, que conlleva expresar y hacer valer lo propio y defender lo propio cuando es objeto de ataques u oposición y respeto, que conlleva respetar lo de los otros. Es el antídoto contra la sumisión y la agresividad.

## 2.3. Bloque Expresión, comprensión y regulación emocional

El bloque de expresión, comprensión y regulación emocional pone el foco en el principal contenido de las interacciones entre el yo y los otros, *las emociones y su intrínseca disposición a actuar*. Este bloque incorpora conocimientos, destrezas y actitudes de revelación, sintonización, afectación e interpretación de lo que se siente o sienten y en su caso, la modificación de la experiencia emocional propia o ajena para ajustarla a los objetivos y la situación y la facilitación del cambio emocional a otros. Este bloque está formado por 4 subbloques: 1) expresión de las emociones propias, 2) identificación y comprensión de las emociones propias y ajenas, 3) regulación de las propias emociones y 4) regulación de las emociones de otros.

*Expresión de las emociones propias.* Este subcomponente se refiere a la manifestación de lo que se siente en cada momento, a usar todos los medios o canales a nuestro alcance para expresarlo, verbales y no verbales y a tomar conciencia de su contribución a la convivencia o al funcionamiento del grupo. La exteriorización o **revelación** de las emociones implica darles salida sin reprimirlas ni disfrazarlas, buscando la **sintonía** con las de los otros, pero entendiendo que hay formas de expresión emocional que se consideran más apropiadas a la situación o la cultura (subbloque 3 de este bloque).

*Identificación y comprensión de las emociones propias y ajenas.* Este subbloque se centra en comprender que las situaciones y las personas generan un impacto emocional, es decir, que afectan positiva o negativamente y no dejan indiferente. El objetivo es identificar y comprender esos estados afectivos tanto en uno mismo como en los demás. La **conciencia del propio estado emocional**, incluyendo la posibilidad de que uno esté experimentando múltiples emociones (emociones mixtas, ambivalencia), facilita su comprensión. Esto pasa por preguntarse: *¿qué me pasa?* y *¿qué le pasa?*, por ampliar el abanico de emociones que somos capaces de entender en nosotros y en otros, reconocer cuándo las experimentamos o las experimentan, disponer de más nombres, calibrar más precisamente su valencia o intensidad, explicar mejor por qué se producen (las causas), anticipar sus consecuencias y descubrir cómo se mezclan y cómo explican y/o permiten descubrir estilos de relación interpersonal.

*Regulación de las propias emociones.* En la vida cotidiana, las emociones pueden resultar difíciles de manejar cuando alcanzan una intensidad excesiva, aparecen en momentos poco oportunos o se expresan de forma inadecuada para el contexto, lo que puede acarrear consecuencias negativas para uno mismo y para los demás. Para

prevenir estos efectos, conviene activar procesos y estrategias de regulación emocional o introducir cambios en la propia experiencia afectiva. Este es el ámbito que delimita los saberes de este subbloque.

La adecuación de dichas estrategias no depende tanto de la acción concreta que se inicie como de su eficacia para alcanzar los objetivos personales y de su ajuste al contexto, la situación y la cultura, dado que la regulación emocional constituye un interjuego entre la persona y el entorno. En términos sintéticos, regular las emociones implica poner en marcha acciones dirigidas a aumentar o disminuir estados emocionales, positivos o negativos, de modo que faciliten la consecución de metas. Habitualmente, estas acciones buscan reducir las emociones negativas y, en menor medida, incrementar las positivas, es decir, disminuir el malestar o aumentar el bienestar inmediato, con un énfasis frecuente en la dimensión hedonista.

*Regulación de las emociones de otros.* Si en el subbloque anterior la persona está interesada en regular sus propias emociones (regulación intrínseca), en este el objetivo es regular las emociones de otra persona (regulación extrínseca). El concepto básico es facilitar a otras personas la comprensión de sus emociones y la modulación de su respuesta emocional. La estrategia regulatoria más frecuente es la forma en la que la persona “reguladora” reacciona a las respuestas emocionales del otro. La regulación extrínseca suelen hacerla los adultos, padres, madres y profesorado.

## **2.4. Bloque Resolución de conflictos interpersonales**

El bloque resolución de conflictos interpersonales pone el foco en *la comprensión y coordinación de las diferentes perspectivas del yo y los otros*, lo que incrementará las posibles estrategias para resolver un conflicto de forma justa. Este bloque incorpora conocimientos, destrezas y actitudes de interpretación, coordinación y generación de estrategias. Este bloque está formado por 3 subbloques: 1. Interpretación de la información social, 2. Coordinación de perspectivas y 3. Estrategias de resolución de conflictos.

*Interpretación de la información social.* Se refiere al acceso a la información social y a su adecuada interpretación de modo que permita identificar, entender y resolver conflictos. La idea general que subyace es que las personas comprenden e interpretan de manera diferencial las situaciones sociales y que esas diferencias, junto con las experiencias pasadas y factores biológicos influyen en que familiares y niñas y niños compartan su comportamiento actual. El bloque se nutre de los modelos de procesamiento de la información social, de los modelos de resolución de problemas y muy especialmente de la propuesta de Bárbara Porro centrada en *hablar hasta*

*entenderse*. Los tres modelos insisten en utilizar los propios conflictos como oportunidad para practicar y aprender, que los niños adopten un rol interactivo y constructivo sobre la base de una secuencia ordenada de pasos.

*Coordinación de perspectivas*. Las dos partes de la relación deben encontrarse, comprenderse y tenerse en cuenta. En definitiva, tienen que coordinar sus perspectivas sobre lo que sucede y sobre lo que quieren o necesitan. Por perspectiva se entienden las metas y expectativas de cada parte y la definición que hacen del problema, de sus causas y consecuencias. Lo que se quiere o desea es lo que realmente está en juego en el conflicto, por lo que conocer las metas sociales de cada parte resulta nuclear. Coordinar las perspectivas es un aprendizaje complejo que implica diversas tareas y que supone la mayor adquisición socioemocional de la educación socioemocional.

*Estrategias de resolución de conflictos*. Una vez que los participantes entienden mejor lo que les sucede están en mejor disposición de solucionar sus conflictos. En estos momentos se requiere que los participantes activen una serie de acciones: estar predispuestos, acceder a estrategias de respuesta, valorarlas y ejecutar la solución acordada. El estudio de estos procesos es el campo de este subbloque. La predisposición significa prepararse cognitivamente y afectivamente para solucionar el conflicto. El acceso remite a la búsqueda de posibles formas de abordar el conflicto. La valoración tiene como foco la selección de estrategias apropiadas y la elección de la más justa para ambas partes. Y por último se tiene que elaborar un plan conjunto para ejecutar la estrategia y valorar sus resultados.

### **3. Destinatarios y beneficiarios**

Los destinatarios y beneficiarios del CASE son el alumnado, el profesorado, el centro educativo, los familiares y los hogares. Los principales destinatarios y beneficiarios del CASE son el alumnado de educación primaria de los centros escolares que deciden aplicar el CASE en sus colegios. El CASE está pensado para trabajar con todo el alumnado y tiene como meta principal que mejore sus competencias socioemocionales.

Los y las docentes también son destinatarios ya que se ha diseñado teniendo en cuenta la situación actual de los docentes y su demanda de colaboración para hacer frente a los problemas de convivencia en el aula y a las situaciones de acoso y rechazo escolar. En este sentido, les proporciona materiales, conocimientos y un acompañamiento continuado que les facilita la aplicación del currículo

socioemocional en sus aulas y contribuye a su formación y a su propio desarrollo profesional y personal.

Las familias son la tercera pata necesaria, por lo que se proponen en todos los bloques actividades para realizar en casa, con la directriz clara de que familiares y niñas y niños que les ayude a conocerse mejor y a valorarse más los mutuamente compartan la realización de dichas actividades. De esta forma se les da a las familias la oportunidad de ser participantes activos en el progreso de la competencia socioemocional de niñas y niños, de colaborar con la escuela en una misma dirección y de incorporar a la vida familiar prácticas que les ayude a conocerse mejor y a valorarse más mutuamente.

Con la aplicación del CASE, el personal docente y los centros educativos van a poder observar cambios en el bienestar y clima de las aulas en las que se imparte y, como consecuencia, la vida escolar y familiar también resultarán más satisfactorias para todos.

## **4. Objetivos y competencias socioemocionales del CASE**

El foco principal es el alumnado, por ello antes de adentrarnos en describir los saberes y la organización vamos a señalar los objetivos y competencias socioemocionales generales y específicas que se espera que los alumnos alcancen, o en las que progresen, con su participación.

### **4.1. Objetivos generales**

Nos planteamos siete objetivos generales que ponen el foco tanto en el logro de competencias socioemocionales por parte del alumno como en la asunción de prácticas en el aula que mejoren el aprendizaje y la convivencia entre los distintos agentes educativos.

1. Consolidar el diálogo como herramienta habitual para la construcción y el mantenimiento de relaciones interpersonales y para los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.
2. Promover el desarrollo de conductas sociables, inclusivas, cooperativas y prosociales en el alumnado.



3. Favorecer un autoconocimiento ajustado y el ejercicio de conductas autónomas y asertivas.
4. Desarrollar la competencia para expresar, identificar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás.
5. Potenciar la coordinación de perspectivas interpersonales y la resolución constructiva de conflictos.
6. Fomentar el trabajo cooperativo y por proyectos, garantizando la asunción de responsabilidades individuales en el logro de metas colectivas.
7. Fortalecer la red de relaciones entre alumnado, profesorado y familias, contribuyendo a una mejora sostenida de la convivencia.

## **4.2. Competencias socioemocionales del alumnado**

### **4.2.1. Competencias socioemocionales generales**

El currículo del área socioemocional se orienta al desarrollo de 15 competencias generales. Estas competencias están interrelacionadas: el progreso en una de ellas repercute en avances en las demás. No se conciben en términos dicotómicos — presencia o ausencia—, sino como procesos graduales susceptibles de desarrollo.

Cada competencia general puede desglosarse en competencias más específicas y, a su vez, en habilidades concretas que pueden enseñarse y practicarse directamente en el aula. En conjunto, permiten recorrer de manera estructurada los distintos ámbitos del mapa de saberes socioemocionales. Ninguna competencia es exclusiva de un bloque determinado ni depende de una única situación de aprendizaje; puede desarrollarse mediante actividades diversas, dentro de un mismo bloque o en distintos bloques.

Todas ellas se alinean con una concepción central: la competencia socioemocional se define, en última instancia, por la efectividad en las interacciones con los demás. Esto implica que el alumnado dispone de habilidades sociales para afrontar tareas socioemocionales relevantes, integrarse en el grupo, establecer amistades de calidad y orientar los procesos socioemocionales hacia la resolución justa de los conflictos.

Las 15 competencias generales son las siguientes:

1. Comportarse de forma sociable con iguales y adultos.
2. Mostrar conductas que favorezcan las relaciones grupales y de amistad.
3. Ayudar y cooperar en tareas, actividades y juegos, contribuyendo al logro de objetivos comunes.
4. Manifestar actitudes y conductas prosociales.
5. Desarrollar un conocimiento ajustado y positivo de sí mismo.
6. Actuar de forma autónoma.
7. Actuar de forma asertiva.
8. Expresar las propias emociones de manera adecuada.
9. Identificar y comprender las emociones propias y ajenas.
10. Autorregular las propias emociones.
11. Facilitar en los compañeros la regulación emocional.
12. Interpretar con precisión la información social.
13. Coordinar la propia perspectiva con la de los demás.
14. Generar diversas alternativas de resolución de conflictos y seleccionar la más satisfactoria para ambas partes.
15. Aplicar de manera sistemática procedimientos complejos —normas, métodos, estrategias y técnicas— orientados a promover la convivencia y resolver problemas.

#### **4.2.2. Competencias socioemocionales específicas y concretas**

Como se señaló al inicio de este apartado, las competencias generales pueden desglosarse en competencias más específicas; es decir, dentro de cada competencia es posible identificar distintas categorías o subtipos. A su vez, estas pueden concretarse aún más y vincularse a situaciones y objetivos determinados, lo que facilita su enseñanza, práctica y evaluación.

1. Comportarse de forma sociable con iguales y adultos.

Esta competencia incluye categorías o subtipos de competencias más específicas:

- a) Comportarse con cortesía, amabilidad y respeto.
- b) Mostrar otras habilidades cívicas (pedir permiso, agradecer, disculparse).
- c) Saber que hay cosas que están bien y otras que están mal.
- d) Reconocer la autoridad de los adultos.

En el cuadro 1 se presentan ejemplos de competencias que concretan esta primera competencia general socioemocional. Estas competencias concretas se presentan agrupadas por competencias específicas.

**Cuadro 1**

*Competencias socioemocionales concretas de la primera competencia general*

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>– Tratar a todas las personas con cortesía, amabilidad y respeto.</li><li>– Pedir permiso para iniciar una interacción (jugar, participar en una conversación o hacer una tarea, ...).</li><li>– Agradecer las ayudas, favores, invitaciones y muestras de atención recibidas.</li><li>– Disculparse cuando se ha causado daño o molestia.</li><li>– Saber que hay cosas que están bien y otras que están mal.</li><li>– Reconocer la autoridad de los adultos (padres, profesores, ...).</li></ul> |
|---|

2. Mostrar conductas que favorezcan las relaciones grupales y de amistad.

Incluye las competencias específicas:

- a) Comportarse de forma inclusiva.
- b) Compartir y contribuir a la vida del grupo.
- c) Interactuar con reciprocidad con los amigos.
- d) Consolidar/afianzar las amistades.

En el cuadro 2 se presentan ejemplos de competencias que concretan esta segunda competencia general socioemocional.

## **Cuadro 2**

### *Competencias socioemocionales concretas de la segunda competencia general*

- Valorar la diversidad en el grupo y comportarse de forma inclusiva con los niños nuevos, los que están solos, los que son distintos.
- Estar activo tanto en aceptar a otros como en ser aceptado por el grupo.
- Reconocer de forma explícita las habilidades y aportaciones de cada compañero del grupo.
  
- Compartir objetos con otros niños y niñas (dejar, prestar, repartir, regalar, ...).
- Ser sensible a las peticiones y a los ofrecimientos de otros niños y niñas.
- Hacer peticiones e invitaciones para jugar o hacer cosas juntos.
- Realizar actividades y juegos divertidos en el grupo.
- Conocer y cumplir las normas.
  
- Comprender que la amistad es una relación de reciprocidad.
- Conocer a los amigos, sus gustos, aficiones, habilidades, lo que les desagrada, sus fobias y dificultades.
- Pasar tiempo juntos.
- Divertirse y pasárselo bien con los amigos.
- Hacer de buen anfitrión y de buen invitado.
- Estar pendiente de los amigos y cuidarlos
  
- Mostrar afecto y cariño.
- Confiar en los amigos.
- Reconocer a los amigos como validadores de nuestras emociones, conductas y valores.
- Crear lazos de intimidad con los amigos.
- Preservar las buenas amistades a pesar de los conflictos, la distancia o las disonancias con el ideal de amistad.

3. Ayudar y cooperar en la realización de tareas, actividades y juegos y en el logro de objetivos comunes.

Incluye las competencias específicas:

- a) Ser conscientes de la interdependencia entre las personas.
- b) Pedir y ofrecer ayudas o favores.
- c) Cooperar en la realización de tareas y juegos.
- d) Hacer propuestas y secundar la de otros.

En el cuadro 3 se presentan ejemplos de competencias que concretan esta tercera competencia general socioemocional.

### **Cuadro 3**

*Competencias socioemocionales concretas de la tercera competencia general*

- Ser consciente de que las personas se necesitan unas a otras y confiar en los otros niños y niñas como potenciales ayudadores y en uno mismo.
- Pedir ayuda o un favor a otros niños y niñas y responder a sus peticiones de ayuda o de favor.
- Ofrecer ayuda a otros niños y niñas.
- Cooperar con otros niños en la realización de tareas, actividades y juegos.
- Colaborar en el logro de objetivos comunes.
- Organizar actividades grupales o de aula (ilusiones, proyecto, sueños, ...).
- Aportar ideas nuevas, proponer sugerencias y secundar las de los otros.

4. Mostrar actitudes y conductas prosociales.

Incluye las competencias específicas:

- a) Ser sensible a los problemas y necesidades de otros.
- b) Dar apoyo a quienes lo necesitan y oponerse a quienes agreden.
- c) Adoptar comportamientos solidarios y altruistas.

En el cuadro 4 se presentan ejemplos de competencias que concretan esta cuarta competencia general socioemocional.

#### **Cuadro 4**

##### *Competencias socioemocionales concretas de la cuarta competencia general*

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>– Preocuparse y ser sensible a los problemas, dificultades y necesidades de otros niños y niñas.</li><li>– Identificar formas de maltrato y a las personas que están siendo victimizadas (agresiones directas, exclusión, abusos, maltratos, explotación, abandono...).</li><li>– Defender a las minorías.</li><li>– Combatir los estereotipos, prejuicios y discriminaciones.</li><br/><li>– Escuchar, apoyar, animar, amparar, consolar, socorrer, proteger, defender ... a los niños y niñas que lo necesitan o que están siendo victimizados.</li><li>– Oponerse de forma asertiva a quienes agreden, excluyen o victimizan a otros niños y, en su caso, buscar un adulto y/o denunciarlos.</li><br/><li>– Reconocerse como ciudadano del mundo y adoptar comportamientos solidarios, ecologistas, pacifistas, de voluntariado y altruistas para mejorarlo.</li></ul> |
|---|

#### 5. Desarrollar un conocimiento ajustado y positivo de sí mismo.

Incluye las competencias específicas:

- a) Conocerse a sí mismo.
- b) Mostrar una autoestima positiva.
- c) Tener un conocimiento ajustado de sí mismo.

En el cuadro 5 se presentan ejemplos de competencias que concretan esta quinta competencia general socioemocional.

## **Cuadro 5**

### *Competencias socioemocionales concretas de la quinta competencia general*

- Reconocerse como un niño tímido, agresivo o asertivo.
- Reconocerse como una persona optimista o pesimista.
- Conocer los propios gustos, preferencias y deseos.
- Reconocer los propios errores y limitaciones.
- Ser consciente de cuando uno mismo necesita ayuda.
  
- Valorar positivamente las propias cualidades personales y singularidades.
- Tener autoconfianza en los propios conocimientos y habilidades.
  
- Ser consciente de los sesgos en el autoconocimiento (por ejemplo, cuando se tiene una visión engrandecida de sí mismo).

## **6. Actuar de forma autónoma.**

Incluye competencias específicas de tres tipos:

- a) Automotivarse.
- b) Hacer elecciones.
- c) Tener voz e iniciativa

En el cuadro 6 se presentan ejemplos de competencias que concretan esta sexta competencia general socioemocional.

## **Cuadro 6**

### *Competencias socioemocionales concretas de la sexta competencia general*

- Dotarse de intereses, deseos y metas, de esperanzas y expectativas positivas y modelos que admirar.
  
- Practicar los juegos favoritos y actividades que le gustan a uno.
- Elegir amigos por afinidad y aprecio y no por conveniencia.
- Decidir la propia apariencia física (cómo vestirse, peinarse, higiene...).



- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>– Expresar lo que uno mismo opina, prefiere o desea.</li><li>– Tener iniciativa y ser resolutivo.</li></ul> |
|---|

7. Actuar de forma asertiva.

Incluye las siguientes competencias específicas:

- a) Autoafirmarse.
- b) Defender lo propio.
- c) Respetar los derechos de los otros.

En el cuadro 7 se presentan ejemplos de competencias que concretan esta séptima competencia general socioemocional.

**Cuadro 7**

*Competencias socioemocionales concretas de la séptima competencia general*

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>– Hacer valer los gustos, preferencias, deseos y derechos propios.</li><li>– Mostrar fortaleza en seguir las propias elecciones.</li><li>– Integrarse en un grupo sin renunciar a las propias singularidades.</li><li>– Derecho a disentir de la mayoría o de quienes mandan.</li></ul><br><ul style="list-style-type: none"><li>– Responder asertivamente a las provocaciones, manipulaciones o invitaciones engañosas.</li><li>– Manifestarle el malestar a la persona que está molestando a uno y defenderse.</li><li>– Denegar peticiones de forma respetuosa y justificada sin sentirse culpable.</li></ul><br><ul style="list-style-type: none"><li>– Respetar el derecho de otros a explicar y defender sus opiniones e intereses.</li><li>– Ser consciente de las conductas propias que son manipuladoras de otros o que les causa daño.</li></ul> |
|--|

## 8. Expresar las propias emociones.

Esta competencia incluye diversos tipos de competencia específicas:

- a) Expresar un amplio abanico de emociones positivas.
- b) Expresar un amplio abanico de emociones negativas.
- c) Usar diversos canales para expresar emociones.
- d) Tomar conciencia de las emociones que crean sintonía en el grupo.

En el cuadro 8 se presentan ejemplos de competencias que concretan esta octava competencia general socioemocional.

### **Cuadro 8**

#### *Competencias socioemocionales concretas de la octava competencia general*

- Expresar la alegría, entusiasmo, ilusión, diversión, amor, afecto, ternura, simpatía, interés, aceptación, enamoramiento felicidad, bienestar, satisfacción, placer, gozo, o tranquilidad, orgullo, empatía, solidaridad, gratitud, generosidad, altruismo, esplendidez, humildad, modestia, sencillez, compasión, esperanza, sorpresa, asombro, admiración, ..., que sentimos en una situación.
- Expresar el enojo, enfado, disgusto, malhumor, malestar, rabia, rencor, resentimiento, miedo, susto, alarma, terror, ansiedad, nerviosismo, inquietud, preocupación, inseguridad, incertidumbre, estrés, humillación, indignación,... tristeza, nostalgia, soledad, sufrimiento, pesar, aburrimiento, desinterés, disgusto, decepción, frustración, insatisfacción, vergüenza, timidez, ridículo, culpa, arrepentimiento, remordimiento, celos, envidia, asco, desagrado, desprecio, menosprecio, tener en poco, infravaloración, desconsideración, desconfianza, desdén, desaire, aversión, rechazo, soberbia, egolatría, desprecio, desconfianza, orgullo, vanidad, arrogancia, narcisismo, individualismo, avaricia, ambición, codicia, voracidad, insolidaridad, egoísmo, tacañería, sorpresa, desconcierto, perplejidad, o confusión que sentimos en una situación.
- Expresar las emociones de forma verbal y no verbal (estoy alegre, feliz, ..., reír, saltar de alegría, relajarse, ... estoy triste, enfadado; llorar, quejarse, protestar...).
- Expresar concordia, buen humor y optimismo en las relaciones sociales.
- Expresar queja, descontento, desilusión en las relaciones sociales.

9. Identificar y comprender las emociones propias y ajenas.

Incluye competencias específicas:

- a) Tomar conciencia. Reconocer las emociones que experimentamos o que experimentan otros.
- b) Conocer que hay emociones positivas y negativas.
- c) Comprender que experimentar emociones negativas es algo natural.
- d) Comprender las causas o razones que explican las emociones que experimentamos o que otros experimentan en una situación dada.
- e) Conocer y anticipar las posibles consecuencias de las emociones que experimentamos o que otros experimentan en una situación dada.
- f) Identificar las diversas emociones que expresan un mismo estilo de relacionarse con otras personas (superioridad, igualdad, inferioridad) o con las cosas (posesión, desprendimiento).
- g) Identificar y discriminar entre las emociones, tanto positivas como negativas, afines u opuestas, que pueden presentarse simultáneamente en una situación.

En el cuadro 9 se presentan ejemplos de competencias que concretan esta novena competencia general socioemocional.

**Cuadro 9**

*Competencias socioemocionales concretas de la novena competencia general*

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>– Tomar conciencia de cuando algo o alguien le afecta a uno, que no lo deja indiferente.</li><li>– Conocer que hay emociones positivas y negativas.</li><li>– Comprender que todas las emociones son buenas.</li><li>– Ser consciente de cuando sentimos enojo, enfado, malhumor, malestar, disgusto o rabia o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.</li><li>– Ser consciente de cuando sentimos rencor y resentimiento. Esto es, considerar que todas las personas son merecedoras de ser tratadas bien.</li><li>– Ser consciente de cuando sentimos miedo, susto, alarma o terror o</li></ul> |
|---|

cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.

- Ser consciente de cuando sentimos ansiedad, nerviosismo, inquietud, preocupación, inseguridad, incertidumbre o estrés o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.
- Ser consciente de cuando sentimos tristeza, nostalgia, soledad, decepción, o sufrimiento o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.
- Ser consciente de cuando sentimos aburrimiento, desinterés o desilusión, desengaño, frustración o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.
- Identificar el sentimiento de pérdida y pesar por la falta o vacío que dejan los amigos o seres queridos ausentes y comprender el proceso de duelo que se experimenta o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.
- Ser consciente de cuando sentimos alegría, entusiasmo, ilusión, placer o diversión, o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.
- Ser consciente de cuando sentimos amor, afecto, cariño, ternura, simpatía, interés, aceptación, o enamoramiento por otra persona o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.
- Ser consciente de cuando sentimos felicidad, bienestar, satisfacción, placer, gozo, o tranquilidad, o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.
- Ser consciente de cuando sentimos empatía, solidaridad, gratitud, generosidad, humildad, o compasión o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.
- Ser consciente de cuando sentimos asco, desagrado, desprecio, desconfianza, aversión o rechazo hacia algo o hacia otra persona o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.
- Ser consciente de cuando sentimos envidia o celos hacia otra persona o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.
- Ser consciente de cuando sentimos vergüenza, timidez, ridículo, culpa, remordimiento o arrepentimiento o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.

- Ser consciente de cuando sentimos egoísmo, egolatría, narcisismo, individualismo, ambición, codicia o avaricia o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.
- Ser consciente de cuando sentimos orgullo, vanidad, arrogancia o soberbia o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.
- Ser consciente de cuando sentimos sorpresa, asombro, admiración, desconcierto, perplejidad, o confusión o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.
- Identificar emociones que expresan la sobrevaloración o la superioridad del yo en uno mismo o en otra persona y comprender sus posibles causas y consecuencias (por ejemplo, narcisismo, vanidad, soberbia, ostentación ... egocentrismo, egolatría).
- Identificar emociones que expresan la infravaloración o la inferioridad del otro en uno mismo o en otra persona y comprender sus posibles causas y consecuencias (desprecio, menosprecio, tener en poco, infravaloración, desconsideración, desconfianza, desdén, desaire, ...).
- Identificar emociones que expresan visión igualitaria respecto a los otros y comprender sus posibles causas y consecuencias (humildad, modestia, sencillez, ...).
- Identificar emociones que expresan afán excesivo de posesión o acumulación de cosas en uno mismo o en otra persona y comprender sus posibles causas y consecuencias (avaricia, ambición, codicia, voracidad, insolidaridad, egoísmo, tacañería, ...).
- Identificar emociones que expresan desprendimiento en uno mismo o en otra persona y comprender sus posibles causas y consecuencias (generosidad, altruismo, solidaridad, esplendidez, ...).
- Identificar las emociones que pueden acompañar el éxito o la victoria y sus posibles consecuencias (felicidad, esperanza, alegría, satisfacción, orgullo, soberbia, humildad, preocupación, envidia, ...)
- Identificar las emociones que pueden acompañar el fracaso o la derrota y sus posibles consecuencias (enfado, resentimiento, miedo, tristeza, decepción, frustración, vergüenza, culpa, ... ¿positivas? humildad).
- Identificar y comprender las emociones que acompañan los deseos en todo su recorrido, desde que se toma conciencia de los deseos hasta que se alcanzan o se renuncia a alcanzarlos y sus posibles consecuencias. (ilusión, esperanza, ganas, orgullo, placer, ansiedad, estrés, ...).

- Identificar y comprender las emociones que pueden acompañar la frustración por pérdida o privación de algo que crees merecer o que deseas o esperas obtener o por el fracaso al intentar obtenerlo y sus posibles consecuencias (dolor, tristeza, enfado, rabia, envidia, rencor, decepción, desilusión, desengaño, desencanto, duelo pena, ...).
- Identificar y comprender las emociones que pueden acompañar la incertidumbre en uno mismo o en otra persona y sus posibles consecuencias (miedo, ansiedad, desconcierto...).
- Identificar las emociones que pueden acompañar la negación de ayuda o favor a otro o de otro y sus posibles consecuencias (culpa, malestar, soberbia, vanidad,).

## 10. Autorregular las propias emociones.

Esta competencia incluye diversos subtipos de competencias:

- a) Disminuir las emociones negativas propias.
- b) Aumentar las emociones positivas propias.
- c) Disminuir las emociones positivas propias.
- d) Aumentar las emociones negativas propias.

En el cuadro 10 se presentan ejemplos de competencias que concretan esta décima competencia general socioemocional.

### **Cuadro 10**

#### *Competencias socioemocionales concretas de la décima competencia general*

- Respirar y relajarse para recuperar la calma emocional después de experimentar emociones negativas intensas.
- Detener los pensamientos negativos.
- Combatir la desesperanza hacia el futuro.
- Aliviar la tristeza, la añoranza y la pena y superar el duelo.
- Aprender a preguntarse: ¿qué me pasa?
- Pararse a pensar antes de hacer recriminaciones a otros, echarles las culpas, castigarlos o evitarlos.
- Controlar las reacciones automáticas agresivas en respuesta a conductas agresivas.
- Asumir los contratiempos y las emociones negativas que se

experimentan y aprovecharlas como oportunidades para crecer.

- Detener la escalada negativa de los enfados, rabietas, vergüenza, ...
- Transformar las quejas y lamentaciones en peticiones claras, directas y tranquilas.
- Revivir de forma autónoma las propias emociones positivas.
- Reducir las manifestaciones de alegría y júbilo excesivas y/o provocadoras.
- No dejarse llevar por los halagos, distinciones u ofrecimientos que nos dan ni por la propia vanidad o narcisismo.
- Esperar el momento oportuno para entrar en un grupo.
- Estar preparado para recibir una negativa y respetarla.
- Esforzarse en rectificar los propios errores.

#### 11. Facilitar la regulación emocional de los demás.

Esta competencia incluye competencias más específicas:

- a) Facilitar a otros que disminuyan sus emociones negativas.
- b) Facilitar a otros que aumenten sus emociones positivas.
- c) Facilitar a otros que disminuyan sus emociones positivas.
- d) Facilitar a otros que aumenten sus emociones negativas.

En el cuadro 11 se presentan ejemplos de competencias que concretan esta undécima competencia general socioemocional.

#### **Cuadro 11**

*Competencias socioemocionales concretas de la undécima competencia general*

- Preguntar "¿qué te pasa?" a los amigos y familiares cuando observamos cambios en su conducta o emociones.
- Ayudar a otros niño/as a comprender y a gestionar lo que les pasa.
- Hablar con otros niño/as para reducir sus emociones negativas (la tristeza, el miedo, ...).

- Mostrar empatía o ponerse en el lugar de otros niños y niñas en diversas situaciones en las que vivencian emociones negativas.
- Mostrar compasión con otros niños y niñas que están experimentando situaciones adversas y entender el sufrimiento que sienten.
- Mostrar paciencia con los otros.
- Actuar con indulgencia con quienes nos han rechazado.
  
- Usar el recuerdo de momentos positivos compartidos con anterioridad.
- Mostrar empatía o ponerse en el lugar de otros niños y niñas en diversas situaciones en las que vivencian emociones positivas.
  
- Se le pide que baje la voz para no molestar o que se calme para ir a dormir después de haber pasado un rato divertido o al entrar a clase después de haber ganado un partido durante el recreo.
  
- Mostrar el malestar a quien molesta.
- Confrontar a los niños agresivos y mandones con sus propias emociones, conductas y expresiones.

## 12. Interpretar con precisión la información social.

Incluye competencias más específicas:

- a) Utilizar diversas fuentes de información.
- b) Identificar los conflictos y los participantes.
- c) Comprender los conflictos: usar el pensamiento causal y el pensamiento consecuencial.
- d) Verificar y calibrar la información social.
- e) Descubrir la complejidad de las relaciones sociales y la interdependencia entre las diversas informaciones.
- f) Darse cuenta de la participación de uno mismo en un conflicto.

En el cuadro 12 se presentan ejemplos de competencias que concretan esta duodécima competencia general socioemocional.



## **Cuadro 12**

### *Competencias socioemocionales concretas de la duodécima competencia general*

- Conocer las fases de la solución de problemas.
- Usar diversas fuentes de información para identificar e interpretar los conflictos (las miradas, los nombres, los pensamientos y opiniones, el trato entre las personas, ...).
- Darse cuenta cuando dos o más niños tienen un conflicto.
- Describir con las propias palabras lo que pasa en un conflicto.
- Identificar las características de cada participante en un conflicto.
- Tomar conciencia de los sentimientos de cada participante en un conflicto.
- Usar el pensamiento causal. Conocer los motivos o causas que cada participante da para explicar la situación o conflicto.
- Usar el pensamiento consecuencial. Identificar los beneficios y perjuicios para cada participante que se derivan del estilo, actitudes, conductas o reacciones de cada parte.
- Verificar el carácter accidental o intencionado de una conducta y si las atribuciones causales que se hacen del éxito o fracaso en una situación se ajustan a la realidad.
- Calibrar la gravedad o “tamaño” de un problema o conflicto por sus consecuencias o el número de personas afectadas.
- Descubrir y prestar atención a la complejidad de las relaciones sociales, de todos los conflictos, de la relación entre las partes en un conflicto (por ejemplo, que la consideración que se da a la otra parte varía con el estilo de cada participante, que la verdadera intención no siempre es la que se declara, que el poder de los mandones se basa en la debilidad de los sumisos, ...).
- Darse cuenta de cuando uno mismo es parte de un conflicto, identificar las conductas y actitudes propias que son una fuente del conflicto y conocer sus posibles consecuencias en uno mismo y en los otros en una situación de conflicto.

13. Coordinar la propia perspectiva con la de la otra parte.

Esta competencia incluye categorías o subtipos de competencias más específicas:

- a) Coordinar perspectivas.
- b) Clarificar las metas de cada parte.

En el cuadro 13 se presentan ejemplos de competencias que concretan esta decimotercera competencia general socioemocional.

**Cuadro 13**

*Competencias socioemocionales concretas de la decimotercera competencia general*

- Entender que para una adecuada comprensión y resolución de un conflicto es necesario coordinar las perspectivas de ambas partes.
- Usar el pensamiento sobre los fines. Conocer las metas sociales (gustos, preferencias, intereses, deseos, ilusiones, sueños, anhelos y aspiraciones, ...) que busca cada parte y considerar su grado de compatibilidad.
- Usar el pensamiento sobre los medios-fines. Reflexionar sobre los medios empleados por cada parte para alcanzar los fines que se proponen, si realmente les permiten lograrlos y si los fines justifican los medios que emplean.

14. Acceder a múltiples alternativas de resolución de conflictos y seleccionar la más satisfactoria para ambas partes.

Incluye subtipos de competencias más específicos:

- a) Mostrar predisposición para solucionar el conflicto.
- b) Acceder al máximo posible de estrategias de solución de problemas.
- c) Valorar las estrategias y elegir la más satisfactoria para ambas partes.
- d) Planificar la puesta en acción de la estrategia elegida, ejecutarla y valorar el resultado.

En el cuadro 14 se presentan ejemplos de competencias que concretan esta decimocuarta competencia general socioemocional.

#### **Cuadro 14**

##### *Competencias socioemocionales concretas de la decimocuarta competencia general*

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>– Mostrar predisposición para solucionar los conflictos (optimismo, diálogo, creatividad, responsabilidad e indulgencia).</li><li>– Usar el pensamiento alternativo. Proponer muchas alternativas de solución a un conflicto.</li><li>– Dar a la otra parte la oportunidad de aceptar nuestras alternativas y/o de proponer otras.</li><li>– Valorar las posibles consecuencias para cada parte de cada una de las alternativas propuestas.</li><li>– Ser conscientes de que en los conflictos graves o grandes las mejores respuestas pueden ser retirarse o buscar la ayuda de otro niño/a o de un adulto o dejar que un líder tome las decisiones.</li><li>– Elegir las alternativas que son justas o satisfactorias para ambas partes y acordar conjuntamente cuál es la mejor solución.</li><li>– Elaborar un plan conjunto para solucionar el conflicto, ejecutarlo y valorar el resultado.</li></ul> |
|---|

15. Aplicar de forma sistemática procedimientos complejos —normas, métodos, estrategias, técnicas y estructuras— orientados a promover la convivencia y resolver problemas.

Esta competencia hace referencia al conocimiento, adquisición y aplicación de procedimientos complejos para promover la convivencia y solucionar los problemas. Por procedimiento complejo entendemos toda aquella acción que suponga una sucesión de pasos o acciones ordenadas, que requiera de pautas o reglas que guíen su aplicación y que permitan evaluarlos. Aquí incluimos normas, métodos, estrategias, técnicas y estructuras. Entre las normas distinguimos las normas sociales que refuerzan los comportamientos sociales positivos de los niños y reducen los negativos y las normas sociales que

refuerzan las conductas inclusivas y empáticas de los niños. Estrategias, métodos y técnicas son expresiones intercambiables, pero se ha respetado la denominación que les han dado los autores originales. De forma específica en nuestra propuesta nos referimos como estrategias a aquellas técnicas (por ejemplo, la técnica de relajación muscular) o métodos (por ejemplo, el método de hablar hasta entenderse) que una vez que se han modelado en clase se propone al profesorado que se aplique de forma permanente en clase.

El objetivo final es que tanto el profesorado como el alumnado dispongan de un entramado compartido de normas y estrategias que les permita regular la convivencia y resolver los conflictos que puedan surgir. Para la aplicación exitosa de estos procedimientos se requiere que previamente se hayan enseñado en clase, que el profesorado haya creado situaciones para practicarlos y que el profesorado y el alumnado los vayan incorporando a su repertorio de medios y soluciones y que se apliquen progresivamente de forma más consciente, estructurada y natural.

- a) Entender, respetar y hacer cumplir las normas socioemocionales y las normas inclusivas y empáticas.
- b) Practicar adecuadamente estrategias, métodos, técnicas y estructuras para relacionarse mejor.

En el cuadro 15 se presentan ejemplos de competencias que concretan esta decimoquinta competencia general socioemocional.

### **Cuadro 15**

*Competencias socioemocionales concretas de la decimoquinta competencia general*

- |  |
|--|
| <p>NC-1. No se puede decir: No puedes jugar. Todos podemos jugar.</p> <p>NC-2. A los que pegan, insultan o no dejan jugar, les decimos: “No me gusta lo que haces”.</p> <p>NC-3. Me meto en tus zapatos.</p> <p>NC-4. Cuando me enfado: “Me paro, pienso, actúo”.</p> <p>NC-5. Respeto y trato bien a los demás.</p> <p>NC-6. Para resolver nuestros problemas “hablamos hasta entendernos”.</p> <p>EP-1. Estrategia La pareja de ayudadores.</p> <p>EP-2. Estrategia Técnica de la Tortuga.</p> <p>EP-3. El rincón para hablar.</p> |
|--|

En la tabla 1 se presentan en qué situaciones de aprendizaje de cada curso escolar se trabajan cada una de las competencias socioemocionales específicas. Por la propia naturaleza de las competencias y de las situaciones de aprendizaje, ello no excluye que esas mismas competencias se trabajen también en otras situaciones y actividades. En las filas se nombran las competencias y en las columnas las situaciones de aprendizaje en las que se trabaja una competencia específica en particular. Por ejemplo, *Comportarse con cortesía, amabilidad y respeto* se trabaja en situación P-AAA-SE-9-10 de primer curso. P-AAA-SE-9-10, son las **Sesiones Estructuradas 9-10** del bloque **Autoconocimiento, Autonomía y Asertividad** de **Primer curso**. Para más información sobre los códigos de localización de las situaciones de aprendizaje, consultar el apartado 6.5 Materiales, punto 4.1) Localización.

**Tabla 1**

*Competencias socioemocionales específicas que se trabajan en cada curso*

<b>COMPETENCIAS GENERALES Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>	<b>Primer curso</b>	<b>Segundo curso</b>	<b>Tercer curso</b>	<b>Cuarto curso</b>
<b>1. Comportarse de forma sociable con iguales y adultos</b>				
<i>(a) Comportarse con cortesía, amabilidad y respeto</i>	P-AAA-SE-9-10 P-ECR-SE-17-18 P-RCI-SE-23-24	S-RCI-SE-23-24	T-AAA-SE-11-12	C-AM4-SE-15-16 C-TIN-SE-25-26
<i>(b) Mostrar otras habilidades cívicas</i>	P-SAP-SE-1-2 P-SAP-SE-5-6 P-AAA-SE-7-8	S-SAP-SE-1-2	T-SAP-SE-5-6 T-AAA-SE-11-12 T-HOR-SE-29-30	C-TIN-SE-27-28 C-TIN-SE-29-30 C-TIN-SE-31-32
<i>(c) Saber que hay cosas que están bien y otras que están mal</i>	P-SAP-SE-3-4 P-SAP-LP-4	S-AAA-SE-17-18 S-RCI-SE-23-24	T-AAA-SE-9-10	C-AM4-SE-9-10 C-AM4-SE-13-14 C-TIN-SE-25-26
<i>(d) Reconocer la autoridad de los adultos</i>		S-AAA-SE-17-18		C-TIN-SE-23-24
<b>2. Mostrar conductas que favorezcan las relaciones grupales y de amistad</b>				
<i>(a) Comportarse de forma inclusiva</i>	P-SAP-SE-1-2 P-SAP-SE-3-4 P-AAA-SE-7-8	S-SAP-SE-5-6 S-AAA-SE-13-14 S-AAA-LP-1 S-RCI-SE-25-26	T-SAP-SE-1-2 T-ECR-SE-19-20	C-AM4-SE-5-8 C-AM4-SE-15-16
<i>(b) Compartir</i>	P-SAP-SE-1-2 P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-17-18	S-SAP-SE-1-2	T-SAP-SE-1-2 T-SAP-LP-1 T-AAA-EF-3 T-ECR-EF-1 T-HOR-SE-27-28 T-HOR-EF-4	C-AM4-SE-9-10 C-AM4-SE-17-18 C-TIN-SE-27-28

COMPETENCIAS GENERALES Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
<i>(c) Interactuar con reciprocidad con los amigos</i>	P-SAP-SE-3-4 P-AAA-SE-9-10 P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-17-18	S-AAA-SE-13-14 S-ECR-SE-9-10 S-RCI-SE-27-28	T-ECR-SE-17-18 T-ECR-SE-19-20 T-ECR-EF-1 T-AM3-SE-23-24 T-AM3-SE-25-26	C-AM4-SE-13-14 C-AM4-SE-15-16 C-AM4-SE-17-18 C-TIN-SE-19-20 C-TIN-SE-27-28 C-TIN-SE-31-32 C-TIN-EF-2 C-TIN-EF-3
<i>(d) Consolidar/afianzar las amistades</i>	P-SAP-SE-5-6 P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-17-18	S-ECR-SE-9-10	T-AM3-SE-23-24 T-AM3-SE-25-26 T-AM3-SE-27-28 T-AM3-SE-29-30	C-AM4-SE-11-12 C-AM4-SE-15-16 C-TIN-SE-19-20
<b>3. Ayudar y cooperar en tareas, actividades y juegos, contribuyendo al logro de objetivos comunes</b>				
<i>(a) Ser conscientes de la interdependencia entre las personas</i>	P-SAP-SE-5-6 P-ECR-SE-17-18 P-ECR-LP-7	S-SAP-SE-1-2	T-AAA-SE-11-12 T-HOR-SE-27-28	
<i>(b) Pedir y ofrece ayudas o favores</i>	P-SAP-SE-5-6 P-ECR-SE-13-14	S-SAP-SE-1-2	T-HOR-SE-27-28 T-HOR-EF-4	
<i>(c) Cooperar en la realización de tareas y juegos</i>		S-SAP-SE-1-2 S-AAA-EF-2	T-HOR-SE-23-24 T-HOR-SE-27-28	C-AM4-SE-5-8 C-AM4-SE-15-16 C-AM4-SE-17-18
<i>(d) Hacer propuestas y secundar la de otros.</i>		S-SAP-SE-3-4 S-RCI-SE-27-28 S-RCI-SE-25-26	T-HOR-SE-27-28	C-AM4-SE-17-18
<b>4. Manifestar actitudes y conductas prosociales</b>				
<i>(a) Ser sensible a los problemas y necesidades de otros</i>	P-SAP-SE-5-6 P-SAP-LP-2 P-AAA-SE-11-12 P-ECR-SE-13-14	S-SAP-SE-1-2 S-SAP-SE-3-4 S-AAA-SE-17-18	T-SAP-SE-3-4 T-SAP-SE-5-6 T-SAP-SE-7-8 T-AAA-SE-11-12 T-AAA-SE-13-14 T-ECR-SE-21-22	C-TIN-SE-23-24

COMPETENCIAS GENERALES Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
(b) Dar apoyo a quienes lo necesitan y oponerse a quienes agreden	P-SAP-SE-3-4 P-SAP-SE-5-6 P-AAA-SE-9-10 P-AAA-SE-11-12	S-SAP-SE-1-2 S-AAA-SE-17-18	T-SAP-SE-1-2 T-AAA-SE-9-10	C-TIN-SE-23-24
(c) Adoptar comportamientos solidarios y altruistas	P-SAP-SE-5-6	S-SAP-SE-3-4	T-HOR-SE-25-26	
5. Desarrollar un conocimiento <u>ajustado</u> y <u>positivo</u> de sí mismos				
(a) Conocerse a sí mismo	P-SAP-SE-1-2 P-SAP-SE-5-6 P-AAA-SE-7-8 P-AAA-SE-9-10 P-AAA-SE-11-12 P-RCI-SE-21-22	S-SAP-SE-1-2 S-AAA-SE-15-16 S-AAA-LP-2 S-RCI-SE-27-28	T-HOR-SE-23-24 T-HOR-SE-27-28 T-HOR-EF-2	C-AM4-SE-5-8
(b) Mostrar una autoestima positiva	P-SAP-SE-3-4 P-SAP-SE-1-2	S-SAP-EF-1 S-AAA-SE-13-14 S-AAA-LP-4		C-TIN-SE-19-20
(c) Tener un conocimiento ajustado de sí mismo			T-AAA-SE-11-12	C-TIN-SE-19-20
6. Actuar de forma autónoma				
(a) Automotivarse			T-HOR-SE-23-24 T-HOR-EF-2	C-AM4-SE-1-2 C-AM4-SE-5-8 C-TIN-SE-19-20
(b) Hacer elecciones			T-AAA-SE-13-14	C-AM4-SE-11-12 C-AM4-SE-13-14 C-AM4-SE-17-18
(c) Tener voz e iniciativa	P-SAP-SE-1-2	S-AAA-SE-15-16 S-ECR-EF-5 S-RCI-SE-23-24 S-RCI-SE-29-30 S-RCI-LP-5	T-AAA-LP-1 T-HOR-SE-23-24	C-AM4-SE-5-8 C-TIN-SE-19-20
7. Actuar de forma asertiva				



COMPETENCIAS GENERALES Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
(a) Autoafirmarse	P-SAP-SE-1-2 P-SAP-SE-3-4 P-AAA-SE-11-12	S-AAA-SE-13-14 S-AAA-SE-15-16	T-AAA-SE-9-10 T-AAA-SE-13-14	C-TIN-SE-23-24
(b) Defender lo propio		S-SAP-SE-1-2 S-AAA-SE-15-16 S-RCI-SE-23-24	T-AAA-SE-9-10	C-AM4-SE-9-10 C-TIN-SE-23-24 C-TIN-SE-25-26
(c) Respetar los derechos de los otros	P-AAA-SE-9-10	S-AAA-SE-15-16	T-SAP-SE-7-8 T-HOR-SE-29-30	C-AM4-SE-13-14 C-AM4-SE-15-16 C-TIN-SE-25-26 C-TIN-SE-29-30
8. Expresar las propias emociones de forma adecuada				
(a) Expresar un amplio abanico de emociones positivas	P-SAP-SE-3-4 P-AAA-SE-7-8 P-ECR-LP-7	S-SAP-SE-3-4 S-ECR-SE-7-8 S-ECR-SE-9-10 S-ECR-SE-11-12 S-ECR-LP-1 S-ECR-LP-2	T-ECR-EF-2 T-HOR-SE-23-24 T-HOR-SE-29-30	C-AM4-SE-1-2 C-TIN-SE-19-20 C-TIN-SE-33-34
(b) Expresar un amplio abanico de emociones negativas	P-ECR-SE-15-16 P-ECR-SE-17-18	S-AAA-SE-15-16 S-ECR-SE-7-8 S-ECR-SE-9-10 S-ECR-SE-11-12 S-ECR-LP-7	T-SAP-SE-3-4 T-ECR-SE-17-18 T-ECR-SE-21-22 T-AM3-SE-27-28 T-AM3-SE-29-30	C-AM4-SE-11-12 C-AM4-SE-13-14 C-TIN-SE-29-30
(c) Usar diversos canales para expresar emociones	P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-15-16	S-ECR-SE-7-8	T-ECR-SE-17-18	C-AM4-SE-3-4
(d) Tomar conciencia de las emociones que crean sintonía en el grupo	P-SAP-SE-3-4 P-RCI-SE-21-22	S-AAA-SE-13-14 S-ECR-SE-9-10 S-ECR-SE-11-12 S-RCI-SE-27-28	T-SAP-SE-3-4 T-ECR-SE-17-18 T-HOR-SE-25-26	C-AM4-SE-1-2 C-AM4-SE-11-12 C-AM4-SE-17-18 C-TIN-SE-25-26 C-TIN-SE-27-28
9. Identificar y comprender las emociones propias y ajenas				

COMPETENCIAS GENERALES Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
(a) Reconocer las emociones que experimentamos o que experimentan otros	P-SAP-SE-1-2	S-ECR-SE-7-8	T-AM3-SE-27-28 T-AM3-SE-29-30	C-AM4-SE-3-4 C-TIN-SE-33-34
(b) Conocer que hay emociones positivas y negativas	P-ECR-SE-15-16 P-ECR-EF-1	S-ECR-SE-7-8 S-ECR-EF-3		
(c) Comprender que experimentar emociones negativas es algo natural	P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-15-16	S-SAP-SE-3-4		
(d) Comprender las causas o razones que explican las emociones que experimentamos o que otros experimentan en una situación dada				
Incluir las competencias concretas que se nombran en las competencias específicas 9e y 9f				
(e) Conocer y anticipar las posibles consecuencias de las emociones que experimentamos o que otros experimentan en una situación dada				
Ser consciente de cuando sentimos enojo, enfado, malhumor, malestar, disgusto o rabia o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias	P-AAA-SE-9-10 P-ECR-LP-2	S-ECR-SE-9-10 S-ECR-LP-7 S-ECR-LP-8 S-ECR-LP-10	T-ECR-SE-15-16	C-TIN-SE-25-26
Ser consciente de cuando sentimos rencor y resentimiento o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias		S-RCI-SE-25-26	T-AAA-SE-11-12 T-AAA-LP-5	
Ser consciente de cuando sentimos miedo, susto, alarma o terror o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias	P-ECR-SE-17-18 P-ECR-LP-5 P-ECR-LP-6 P-ECR-EF-3	S-SAP-SE-3-4 S-AAA-SE-17-18		C-TIN-SE-19-20
Ser consciente de cuando sentimos ansiedad, nerviosismo, inquietud, preocupación, inseguridad, incertidumbre o estrés o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias	P-ECR-SE-17-18 P-ECR-LP-2	S-SAP-SE-1-2 S-RCI-SE-21-22	T-AM3-SE-27-28	C-TIN-SE-19-20
Ser consciente de cuando sentimos tristeza, nostalgia, soledad, decepción, o sufrimiento o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias	P-SAP-SE-3-4 P-ECR-LP-1	S-ECR-SE-9-10	T-SAP-SE-3-4	C-AM4-SE-1-2
Ser consciente de cuando sentimos aburrimiento, desinterés o desilusión, desengaño, frustración o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias	P-SAP-SE-3-4 P-ECR-SE-13-14	S-ECR-SE-9-10 S-ECR-LP-6		

<b>COMPETENCIAS GENERALES Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>	<b>Primer curso</b>	<b>Segundo curso</b>	<b>Tercer curso</b>	<b>Cuarto curso</b>
Identificar el sentimiento de pérdida y pesar por la falta o vacío que dejan los amigos o seres queridos ausentes y comprender el proceso de duelo que se experimenta o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias			T-AM3-SE-29-30	C-AM4-SE-11-12
Ser consciente de cuando sentimos alegría, entusiasmo, ilusión, placer o diversión, o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias	P-SAP-SE-3-4 P-ECR-LP-7	S-ECR-LP-3 S-ECR-LP-6		
Ser consciente de cuando sentimos amor, afecto, cariño, ternura, simpatía, interés, aceptación, o enamoramiento por otra persona o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias	P-AAA-SE-7-8	S-AAA-SE-13-14	T-AM3-SE-23-24	C-TIN-SE-33-34
Ser consciente de cuando sentimos felicidad, bienestar, satisfacción, placer, gozo, o tranquilidad, o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias	P-SAP-SE-1-2 P-SAP-SE-5-6 P-AAA-SE-7-8 P-ECR-LP-8	S-ECR-EF-6 S-ECR-EF-7		
Ser consciente de cuando sentimos empatía, solidaridad, gratitud, generosidad, humildad, o compasión o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias	P-SAP-SE-1-2 P-SAP-SE-5-6 P-AAA-SE-7-8	S-SAP-SE-1-2 S-SAP-SE-3-4		
Ser consciente de cuando sentimos asco, desagrado, desprecio, desconfianza, aversión o rechazo hacia algo o hacia otra persona o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias	P-AAA-SE-9-10	S-RCI-SE-23-24 S-RCI-SE-25-26	T-SAP-SE-3-4	
Ser consciente de cuando sentimos envidia o celos hacia otra persona o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias				C-TIN-SE-33-34
Ser consciente de cuando sentimos vergüenza, timidez, ridículo, culpa, remordimiento o arrepentimiento o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias	P-AAA-SE-7-8 P-AAA-OR-2		T-AAA-SE-11-12	
Ser consciente de cuando sentimos egoísmo, egolatría, narcisismo, individualismo, ambición, codicia o avaricia o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias	P-SAP-SE-1-2			
Ser consciente de cuando sentimos orgullo, vanidad, arrogancia o soberbia o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias	P-AAA-SE-9-10		T-AAA-SE-11-12	

COMPETENCIAS GENERALES Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
Ser consciente de cuando sentimos sorpresa, asombro, admiración, desconcierto, perplejidad, o confusión o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias Incluir también las competencias concretas que se nombran en las competencias específicas 9f		S-RCI-SE-25-26 S-RCI-LP-3		
<i>(f) Identificar las diversas emociones que expresan un mismo estilo de relacionarse con otras personas (superioridad, igualdad, inferioridad) o con las cosas (posesión, desprendimiento)</i>				
Identificar emociones que expresan la sobrevaloración o la superioridad del yo en uno mismo o en otra persona y comprender sus posibles causas y consecuencias (por ejemplo, narcisismo, vanidad, soberbia, ostentación ... egocentrismo, egolatría)	P-SAP-SE-1-2		T-AAA-SE-11-12	
Identificar emociones que expresan la infravaloración o la inferioridad del otro en uno mismo o en otra persona y comprender sus posibles causas y consecuencias (desprecio, menosprecio, tener en poco, infravaloración, desconsideración, desconfianza, desdén, desaire, ...)	P-RCI-LP-2		T-AAA-SE-11-12 T-AAA-LP-4	
Identificar emociones que expresan visión igualitaria respecto a los otros y comprender sus posibles causas y consecuencias (humildad, modestia, sencillez, ...)			T-AAA-SE-11-12	
Identificar emociones que expresan afán excesivo de posesión o acumulación de cosas en uno mismo o en otra persona y comprender sus posibles causas y consecuencias (avaricia, ambición, codicia, voracidad, insolidaridad, egoísmo, tacañería, ...)	P-SAP-SE-1-2 P-SAP-EF-1			
Identificar emociones que expresan desprendimiento (generosidad, altruismo, solidaridad, esplendidez, ...) en uno mismo o en otra persona y comprender sus posibles causas y consecuencias Incluir también las competencias concretas que se nombran en las competencias específicas 9e	P-ECR-LP-7		T-SAP-SE-1-2	
<i>(g) Identificar y discriminar entre las emociones, tanto positivas como negativas, afines u opuestas, que pueden presentarse simultáneamente en una situación (éxito, fracaso, deseos, frustración, incertidumbre, negación)</i>				
Identificar las emociones que pueden acompañar el éxito o la victoria y sus posibles consecuencias (felicidad, esperanza, alegría, satisfacción, orgullo, soberbia, humildad, preocupación, envidia, ...)	P-ECR-LP-7	S-ECR-SE-7-8		

COMPETENCIAS GENERALES Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
Identificar las emociones que pueden acompañar el fracaso o la derrota y sus posibles consecuencias (enfado, resentimiento, miedo, tristeza, decepción, frustración, vergüenza, culpa, ... ¿positivas? humildad)		S-ECR-SE-9-10 S-ECR-LP-9 S-RCI-SE-21-22		
Identificar y comprender las emociones que acompañan los deseos en todo su recorrido, desde que se toma conciencia de los deseos hasta que se alcanzan o se renuncia a alcanzarlos y sus posibles consecuencias. (ilusión, esperanza, ganas, orgullo, placer, ansiedad, estrés, ...)	P-ECR-LP-7	S-ECR-LP-11	T-HOR-SE-23-24 T-HOR-SE-25-26	
Identificar y comprender las emociones que pueden acompañar la frustración por pérdida o privación de algo que crees merecer o que deseas o esperas obtener o por el fracaso al intentar obtenerlo y sus posibles consecuencias (dolor, tristeza, enfado, rabia, envidia, rencor, decepción, desilusión, desengaño, desencanto, duelo pena, ...)		S-ECR-EF-1 S-ECR-EF-8	T-SAP-SE-3-4	
Identificar y comprender las emociones que pueden acompañar la incertidumbre en uno mismo o en otra persona y sus posibles consecuencias (miedo, ansiedad, desconcierto, ...)				C-TIN-SE-19-20
Identificar las emociones que pueden acompañar la negación de ayuda o favor a otro o de otro y sus posibles consecuencias (culpa, malestar, soberbia, vanidad, ...)			T-HOR-SE-29-30 T-HOR-EF-4	
<b>10. Autorregular las propias emociones</b>				
<i>(a) Disminuir las emociones negativas propias</i>	P-SAP-SE-3-4	S-ECR-SE-7-8	T-ECR-SE-15-16	C-AM4-SE-1-2
	P-AAA-SE-7-8	S-ECR-SE-9-10	T-ECR-SE-17-18	C-AM4-SE-3-4
	P-AAA-SE-9-10	S-ECR-SE-11-12		C-AM4-SE-5-8
	P-ECR-SE-13-14	S-ECR-EF-2		C-AM4-SE-11-12
	P-ECR-SE-15-16	S-ECR-EF-8		C-AM4-SE-13-14
	P-ECR-SE-17-18	S-ECR-LP-12		C-TIN-SE-23-24
		S-ECR-LP-13		C-TIN-SE-25-26
		S-ECR-LP-14		
		S-RCI-SE-21-22		
		S-RCI-SE-25-26		
<i>(b) Aumentar las emociones positivas propias</i>	P-ECR-SE-17-18	S-RCI-LP-5		
		S-RCI-LP-6		
		S-ECR-SE-11-12		

COMPETENCIAS GENERALES Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
<i>(c) Disminuir las emociones positivas propias</i>	P-SAP-SE-1-2 P-SAP-SE-5-6	S-SAP-SE-1-2 S-RCI-SE-23-24	T-SAP-SE-1-2 T-SAP-SE-3-4 T-SAP-LP-2	C-AM4-SE-9-10 C-TIN-SE-23-24 C-TIN-SE-25-26 C-TIN-SE-29-30 C-TIN-SE-31-32
<i>(d) Aumentar las emociones negativas propias</i>			T-AAA-SE-11-12	C-AM4-SE-15-16
<b>11. Facilitar en los compañeros la regulación emocional</b>				
<i>(a) Facilitar a otros que disminuyan sus emociones negativas</i>	P-SAP-SE-3-4 P-SAP-SE-5-6 P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-17-18 P-AAA-SE-7-8 P-AAA-SE-11-12	S-SAP-SE-1-2 S-AAA-SE-17-18 S-RCI-SE-23-24	T-SAP-SE-1-2 T-ECR-SE-19-20 T-ECR-SE-21-22	C-TIN-SE-19-20
<i>(b) Facilitar a otros que aumenten sus emociones positivas</i>	P-SAP-SE-3-4 P-SAP-SE-5-6 P-ECR-SE-17-18	S-SAP-SE-1-2		
<i>(c) Facilitar a otros que disminuyan sus emociones positivas</i>		S-ECR-SE-11-12	T-AAA-SE-13-14	
<i>(d) Facilitar a otros que aumenten sus emociones negativas</i>		S-AAA-SE-15-16 S-AAA-LP-5 S-AAA-LP-6	T-AAA-SE-9-10	C-AM4-SE-13-14 C-TIN-SE-19-20
<b>12. Interpretar con precisión la información social</b>				
<i>(a) Utilizar diversas fuentes de información</i>		S-AAA-SE-13-14		C-AM4-SE-3-4 C-TIN-SE-21-22
<i>(b) Identificar los conflictos y los participantes</i>	P-AAA-SE-7-8 P-AAA-SE-9-10 P-AAA-SE-11-12 P-RCI-SE-19-20 P-RCI-SE-21-22 P-RCI-EF-2	S-RCI-SE-27-28 S-RCI-SE-29-30		C-AM4-SE-13-14 C-TIN-SE-23-24

COMPETENCIAS GENERALES Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
(c) Comprender los conflictos: usar el pensamiento causal y el pensamiento consecuencial	P-AAA-SE-9-10 P-ECR-SE-15-16 P-ECR-SE-17-18 P-RCI-SE-19-20 P-RCI-SE-23-24	S-AAA-SE-15-16 S-RCI-SE-19-20 S-RCI-SE-21-22 S-RCI-SE-25-26 S-RCI-LP-7	T-SAP-SE-3-4 T-SAP-SE-5-6 T-AAA-SE-9-10 T-ECR-SE-17-18 T-ECR-SE-19-20 T-ECR-SE-21-22	C-AM4-SE-9-10 C-TIN-SE-25-26 C-TIN-SE-29-30
(d) Verificar y calibrar la información social		S-ECR-SE-9-10 S-RCI-SE-19-20 S-RCI-EF-3	T-ECR-SE-17-18 T-ECR-SE-19-20	C-TIN-SE-25-26
(e) Descubrir la complejidad de las relaciones sociales y la interdependencia entre las diversas informaciones.		S-SAP-SE-3-4 S-RCI-SE-19-20 S-RCI-SE-21-22 S-RCI-SE-27-28 S-RCI-LP-7	T-SAP-SE-3-4 T-SAP-SE-5-6	C-AM4-SE-17-18 C-TIN-SE-19-20 C-TIN-SE-23-24 C-TIN-SE-25-26
(f) Darse cuenta de la participación de uno mismo en un conflicto.	P-SAP-SE-1-2 P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-17-18 P-AAA-SE-9-10 P-RCI-SE-19-20	S-SAP-SE-1-2 S-AAA-SE-15-16 S-AAA-SE-17-18 S-ECR-SE-11-12 S-RCI-SE-25-26 S-RCI-LP-9	T-ECR-SE-17-18 T-ECR-SE-19-20	
13. Coordinar la propia perspectiva con la de los demás				
(a) Coordinar perspectivas	P-AAA-SE-9-10 P-RCI-SE-19-20 P-RCI-SE-21-22 P-RCI-SE-23-24	S-RCI-SE-23-24		
(b) Clarificar las metas de cada parte	P-ECR-SE-17-18		T-HOR-SE-23-24 T-HOR-SE-27-28	
14. Generar diversas alternativas de resolución de conflictos y seleccionar la más satisfactoria para ambas partes				

COMPETENCIAS GENERALES Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
(a) <i>Mostrar predisposición para solucionar el conflicto</i>	P-SAP-SE-3-4 P-RCI-SE-21-22 P-RCI-SE-23-24	S-RCI-SE-21-22 S-RCI-SE-23-24 S-RCI-SE-27-28 S-RCI-SE-29-30	T-SAP-SE-1-2 T-ECR-SE-15-16 T-ECR-SE-21-22	
(b) <i>Acceder al máximo posible de estrategias de solución de problemas</i>	P-RCI-SE-25-26	S-ECR-SE-9-10 S-RCI-LP-8 S-RCI-SE-23-24		C-TIN-SE-31-32
(c) <i>Valorar las estrategias y elegir la más satisfactoria para ambas partes</i>	P-RCI-SE-25-26	S-SAP-SE-1-2 S-SAP-SE-3-4 S-AAA-SE-15-16 S-AAA-SE-17-18 S-RCI-SE-19-20 S-RCI-SE-21-22 S-RCI-SE-29-30	T-AAA-SE-11-12	C-AM4-SE-9-10
(d) <i>Planificar la puesta en acción de la estrategia elegida, ejecutarla y valorar el resultado.</i>	P-RCI-SE-25-26	S-RCI-SE-29-30		
15. Aplicar de manera sistemática procedimientos complejos —normas, métodos, estrategias y técnicas— orientados a promover la convivencia y resolver problemas				
(a) <i>Entender, respetar y hacer cumplir las normas socioemocionales y las normas inclusivas y empáticas</i>	P-SAP-SE-3-4 P-AAA-SE-9-10 P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-15-16 P-ECR-SE-17-18 P-RCI-SE-23-24	S-SAP-SE-1-2 S-SAP-SE-5-6 S-AAA-SE-15-16 S-AAA-SE-17-18 S-ECR-SE-9-10 S-RCI-SE-21-22	T-SAP-SE-1-2 T-AAA-SE-9-10 T-ECR-SE-15-16 T-ECR-SE-21-22	C-AM4-SE-9-10
(b) <i>Practicar adecuadamente estrategia, métodos y técnicas para relacionarse mejor</i>				
EP-1. Estrategia La pareja de ayudadores	P-SAP-SE-5-6	S-SAP-SE-1-2	T-SAP-SE-3-4	C-AM4-SE-9-10
EP-2. Estrategia Técnica de la Tortuga	P-ECR-SE-15-16	S-ECR-SE-11-12	T-ECR-SE-15-16	C-AM4-SE-3-4
EP-3. Método Hablar hasta entenderse. El "Rincón para hablar"	P-RCI-SE-23-24	S-RCI-SE-19-20	T-SAP-SE-1-2	C-AM4-SE-9-10



## 5. Saberes del CASE por bloque

Los saberes son los conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios del área socioemocional y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias socioemocionales. El currículo del área socioemocional se organiza en cuatro bloques: Bloque sociabilidad, relaciones de amistad y grupales y conductas prosociales, bloque autoconocimiento, autonomía y asertividad, bloque expresión, comprensión y regulación emocional y bloque resolución de conflictos interpersonales.

El bloque sociabilidad, relaciones de amistad y grupales y conductas prosociales pone el foco de interés en *los otros*. Este bloque incorpora conocimientos, destrezas y actitudes de consideración y buen trato hacia los otros, de afiliación, inclusión, compartición, reciprocidad, interdependencia, solidaridad y altruismo con otros. El bloque autoconocimiento, autonomía y asertividad pone el foco en el *yo*. Este bloque incorpora conocimientos, destrezas y actitudes de autoconocimiento ajustado, autoestima positiva, automotivación, elección, emprendimiento, autoafirmación y respeto. El bloque expresión, comprensión y regulación emocional pone el foco en el principal contenido de las interacciones entre el *yo* y los *otros*, las emociones y su intrínseca disposición a actuar. Este bloque incorpora conocimientos, destrezas y actitudes de expresión, identificación, comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas. El bloque resolución de conflictos interpersonales pone el foco en la comprensión y coordinación de las diferentes perspectivas del *yo* y los *otros*, lo que incrementará las posibles estrategias para resolver un conflicto de forma justa. Este bloque incorpora conocimientos, destrezas y actitudes de interpretación, coordinación y generación de estrategias. Para una descripción detallada de cada bloque y sus subbloques consultar el apartado 2.

Operativamente los saberes son los contenidos sobre los que se dialoga, se practica o se hacen actividades dirigidas a alcanzar mayor dominio competencial. El conjunto de saberes socioemocionales que se abordan en un curso define el temario del CASE de ese curso. Los temas dan título y unidad al trabajo de la semana. Cada tema tiene sus apartados o subtemas. El profesorado cuenta en todas las sesiones estructuradas de todos los cursos el recurso poner énfasis, que no solo asegura la presencia de estos apartados o saberes en las diferentes situaciones de aprendizaje, sino que orienta al profesor sobre cómo tratar cada apartado. En la tabla 2 se presentan los saberes socioemocionales que se abordan en cada uno de los bloques del CASE. A partir de finales de tercero se empieza a trabajar los bloques de forma integrada, de modo que

se desarrollan situaciones de aprendizaje que aborden saberes de los diferentes bloques utilizando una única LIJ. Para más información sobre los tipos de bloques ver apartado 6.3.

**Tabla 2.1.** *Saberes del bloque sociabilidad, relaciones de amistad y grupales y conductas prosociales*

Primer curso	Segundo curso	Tercer curso
<b>Compartir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Únicos y especiales. Tenemos cosas para compartir</li> <li>– Conducta prosocial: compartir...poner algo nuestro a disposición de otros.</li> <li>– Compartir está bien y no compartir está mal.</li> <li>– Barreras para compartir: Egoísmo, narcisismo, avaricia, ...</li> <li>– Barreras para compartir: Insensibilidad a los gustos de otros</li> <li>– La felicidad de dar</li> <li>– Empezamos a compartir.</li> </ul>	<b>Cooperar, pedir y dar ayuda</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Las personas se necesitan unas a otras</li> <li>– Los beneficios de cooperar con otros niños y niñas.</li> <li>– Pedir ayuda. Situaciones en las que se puede pedir ayuda. Pasos.</li> <li>– Ofrecer y dar ayuda. Pasos</li> <li>– Tipos de ayuda que se pueden dar. Las conductas prosociales</li> <li>– Consecuencias de denegar una ayuda.</li> <li>– Pedir y dar ayuda son conductas complejas.</li> <li>– Me meto en tus zapatos, norma de clase</li> <li>– Nos organizamos: Parejas de ayudadores.</li> </ul>	<b>Jugar con otros niños. Formar parte de un grupo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Integrar a los niños solitarios o nuevos en el grupo y en los juegos</li> <li>– Cuestionar nuestras razones para rechazar a otros niños y niñas</li> <li>– Ser generosos con quienes nos han rechazado y no guardarles rencor.</li> <li>– Iniciar juegos con otros niños; Hacer invitaciones, pedir jugar, responder peticiones, denegar peticiones.</li> </ul>
<b>Exclusión o Inclusión</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Comparación social. Los otros son el espejo en el que nos miramos.</li> <li>– La diferencia la marcan los otros</li> <li>– La exclusión causa dolor.</li> <li>– Autoestima. Autovaloración de cómo somos o lo que hacemos.</li> <li>– Integración tarea de dos. Esfuerzo individual y sensibilidad grupal.</li> <li>– No se puede decir "No puedes jugar"</li> </ul>	<b>Preocuparse por otros: proteger, rescatar, cuidar y colaborar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Grandes problemas mundiales, graves consecuencias.</li> <li>– Empeorar, mantener o solucionar los problemas. ¿Tú que haces?</li> <li>– Actitudes y conductas solidarias</li> <li>– Las ONG y la ayuda humanitaria.</li> <li>– Emociones positivas al dar o recibir ayuda: satisfacción, confianza.</li> </ul>	<b>Para conocer mejor. Combatimos los estereotipos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– El conocimiento simplista sobre las personas, animales o cosas.</li> <li>– Los estereotipos o reducir un objeto, persona o grupo a una sola característica.</li> <li>– Los estereotipos llevan a muchas equivocaciones. Aislamiento y tristeza.</li> <li>– Combatir los estereotipos: acercarse, interactuar y ampliar nuestro conocimiento de la persona.</li> </ul>
<b>Dar ayuda y apoyo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Diversos tipos de necesidad de ayuda.</li> <li>– Está bien pedir ayuda cuando la necesitamos.</li> <li>– La satisfacción de ayudar</li> <li>– María tiene un dilema.</li> <li>– Dilemas morales: decidir si responder a una necesidad de otro o al interés propio.</li> <li>– Nos organizamos. Parejas de ayudadores</li> </ul>	<b>Valorar las diferencias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Grupos que aceptan y grupos que rechazan las diferencias.</li> <li>– Las diferencias enriquecen a los grupos. Ser divertido es una cualidad valiosa para los grupos.</li> <li>– Conocer bien a todos los miembros.</li> <li>– Tabú: fijarse en una sola característica o solo en las que se ven.</li> <li>– Reconocimiento grupal explícito de la valía de cada miembro.</li> <li>– Respetar y tratar bien a los demás, otra norma de clase que mejora a todos</li> </ul>	<b>Para conocernos mejor. No todo es lo que parece. Combatimos los prejuicios.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Conocer bien a las personas.</li> <li>– Obstáculos para conocer bien a las personas: primeras impresiones, las apariencias y los estereotipos.</li> <li>– Prejuicios: opiniones anticipadas y/o incompletas desfavorables.</li> </ul>

**Tabla 2.2.** *Saberes del bloque autoconocimiento, autonomía y asertividad*

Primer curso	Segundo curso	Tercer curso
<b>Un cocodrilo tímido</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Características de los niños tímidos. ¿Qué sienten? ¿Qué hacen? ¿Qué no hacen?</li> <li>– Vergüenza y retraimiento. Un círculo peligroso /dos que van a la par</li> <li>– Sensibilidad con la vergüenza. Acercarse a los niños tímidos Aproximaciones sensibles. Romper la barrera de la vergüenza con sensibilidad / Complicidades con la timidez.</li> <li>– El respeto a otro niño cuando quiere estar solo / estar solo también mola /A veces me gusta estar solo / Disfrutando con el silencio/con la soledad.</li> </ul>	<b>Conocerse y aceptarse</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ser diferente a veces se lleva mal.</li> <li>– Objetivo ser iguales. Presión de grupo y necesidad de pertenencia al grupo</li> <li>– Maximizar identidad grupal. Malinterpretar la información social</li> <li>– Conocerse y aceptarse.</li> <li>– Valorarse como una persona divertida.</li> </ul>	<b>No nos gustan los niños y las niñas dominantes y se lo decimos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Conductas y expresiones de niños dominantes</li> <li>– Conductas y expresiones de niños asertivos</li> <li>– Decidir que ya está bien de hacer cosas solo porque lo diga el jefe.</li> <li>– Reacciones de los niños dominantes a las conductas asertivas de otros niños.</li> </ul>
<b>Toño: un niño mandón y agresivo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Características de los niños agresivos. ¿Qué sienten? ¿Qué hacen? ¿Qué no hacen?</li> <li>– A los niños mandones no les gusta la diversidad.</li> <li>– Toño se queda solo. Las conductas agresivas / dominantes ahuyentan a los demás.</li> <li>– Formas de ayudar a los niños agresivos/dominantes. Enfrentarles con sus propias palabras y acciones y no ceder.</li> <li>– No me gusta lo que haces.</li> </ul>	<b>Respuesta asertiva. Defensa de los derechos propios</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Asertividad. Expresar deseos, preferencias y hacer peticiones.</li> <li>– Asertividad. Denegar peticiones.</li> <li>– Asertividad. Expresar disconformidad y malestar.</li> <li>– Expresar bien los derechos propios. Tipos de "mensajes yo"</li> <li>– Escuchar de forma activa y responder de forma colaborativa.</li> <li>– Aplicar la norma "No se puede decir no puedes jugar. Todos podemos jugar"</li> <li>– Retirarse y buscar ayuda también es asertivo.</li> </ul>	<b>Tratar bien a los demás. Evitar la soberbia, el desprecio y el rencor. Disculparse.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Las mil formas de tratar mal a otros y sus consecuencias para quien trata mal.</li> <li>– La soberbia y el desprecio alimentan el mal trato a los otros.</li> <li>– Eligiendo el blanco de nuestras burlas.</li> <li>– El rencor otro mal compañero.</li> <li>– Aprender a disculparse.</li> <li>– Ofrecer reparación del daño.</li> </ul>
<b>Agresivo-Asertivo-Inhibido</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Características de los niños asertivos. ¿Qué sienten? ¿Qué hacen? ¿Qué no hacen?</li> <li>– Autoconciencia. Yo soy ... ¿agresivo, tímido o asertivo?</li> <li>– Reacciones /emociones que provoca cada estilo de conducta en los otros / Emociones ante cada estilo /emociones que sentimos.</li> </ul>	<b>Defensa de los derechos de otros. Observadores asertivos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Observadores asertivos: Los defensores de los derechos de otros niños y niñas</li> <li>– Tipos de victimización de niños y niñas</li> <li>– Emociones de los niños y niñas víctimas.</li> <li>– Tipos de intervenciones a favor de las víctimas. Directas con las víctimas, directas con los agresores, participación de terceros.</li> <li>– Consecuencias negativas de no ayudar a los niños y niñas victimizadas.</li> <li>– "No nos gusta lo que haces"</li> </ul>	<b>Juegos mayoritarios y/o colectivos y juegos minoritarios y/o individuales. Reivindicar los juegos favoritos y a no hacer las cosas porque las hacen todos.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Juegos mayoritarios y juegos minoritarios.</li> <li>– Derecho a disentir de la mayoría y la mayoría a respetar a las minorías.</li> <li>– Derecho a practicar los juegos favoritos.</li> <li>– Fortaleza para no responder a los agravios y persistir en las actividades favoritas.</li> </ul>

**Tabla 2.3.** *Saberes del bloque expresión, comprensión y regulación emocional*

Primer curso	Segundo curso	Tercer curso
<b>Identificamos las emociones (negativas)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Emociones positivas y emociones negativas.</li> <li>Tomar consciencia ¿Qué me pasa? ¿Qué te pasa? Identificación de las emociones.</li> <li>Comprensión de las emociones. ¿Por qué se siente así (causas, razones)?</li> <li>Detectives de las emociones. Amigos y familiares. Me meto en tus zapatos.</li> <li>Las emociones negativas no son malas.</li> <li>La tristeza. Identificación, comprensión y transformación.</li> <li>Recuperar la calma emocional. Las técnicas de relajación.</li> </ul>	<b>Identificamos emociones positivas y negativas. Ponemos en valor las emociones positivas.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cada día es un torrente de emociones positivas y negativas: Identificarlas y expresarlas.</li> <li>El valor de las pequeñas cosas que nos pasan cada día.</li> <li>Sentir emociones positivas por cómo es nuestra vida.</li> <li>Sentir y expresar gratitud.</li> </ul>	<b>De rabia, rabieta. La rabia es mala consejera.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Secuencia de una rabieta</li> <li>Mirando de frente a la rabia: Ira y pérdida de control crecientes</li> <li>Rabietas: antecedentes, qué se busca, qué sentimos, qué logramos.</li> <li>¿Qué hacer con las rabietas?</li> </ul>
<b>Expresamos y regulamos nuestras emociones negativas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Todos sentimos emociones negativas.</li> <li>Situaciones productoras de emociones negativas.</li> <li>Emociones negativas y pérdida de control conductual.</li> <li>Pérdida de control y reacciones negativas por parte de los demás.</li> <li>El círculo negativo de las emociones negativas.</li> <li>Recuperar el control conductual. La técnica de la tortuga. Paro, pienso y actúo.</li> </ul>	<b>Comprendemos y controlamos nuestras emociones negativas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aceptar los contratiempos y contrariedades.</li> <li>Expresar, comprender y regular nuestras emociones negativas, con o sin ayuda.</li> <li>Emociones negativas ¡Invitaciones para hacer nuevos descubrimientos!</li> <li>Valorar más los momentos buenos.</li> <li>La norma en clase cuando alguien nota que se enfada es: "Pararse, pensar y después actuar"</li> </ul>	<b>Soledad, tristeza y quejas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Necesidad de sentirse acompañado.</li> <li>Sentirse rechazado es una coctelera de emociones negativas.</li> <li>Soledad y tristeza: ¿esporádicas o persistentes?</li> <li>Quejarse y quejarse.</li> </ul>

**Tabla 2.3 (cont.).** *Saberes del bloque expresión, comprensión y regulación emocional*

Primer curso	Segundo curso	Tercer curso
<b>Reconocemos las emociones negativas en los demás y favorecemos que las transformen en positivas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Comprensión e identificación de las emociones negativas de los otros. ¿Qué le pasa?</li> <li>– Ayudar a otros a comprender y reducir sus emociones negativas. Confrontarles con sus propias acciones e ideas.</li> <li>– La confianza en los amigos</li> <li>– Potenciación de las emociones positivas de otras personas.</li> <li>– Evocación y recuerdo voluntario de emociones positivas previas.</li> <li>– Respeto y trato bien a los demás.</li> </ul>	<b>Manifestamos a otra persona nuestras emociones negativas y positivas con ella</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Manifestar nuestras emociones a la persona que provoca esas emociones.</li> <li>– Construir mensajes personales con las emociones.</li> <li>– Manifestar emociones negativas. Objetivos. Pasos.</li> <li>– Manifestar emociones positivas. Objetivos. Pasos.</li> <li>– Calma para manifestar las emociones. Técnica de la tortuga.</li> </ul>	<b>Sentirse rechazado ¿realidad o percepción?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sentir rechazo es doloroso, pero ¿realidad o percepción?</li> <li>– Preguntar a los presuntos rechazadores</li> <li>– Preguntarse uno mismo sobre lo que sucede: repasar los hechos, ordenarlos, analizarlos y concluir.</li> <li>– Ser buen anfitrión: pensar en los invitados.</li> </ul>
		<b>Vivenciamos el rechazo, combatimos prejuicios y atribuciones desajustadas y nuestras propias razones para rechazar y nos ponemos en el lugar de los otros</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Vivenciar y sentir el rechazo y sus consecuencias</li> <li>– Descubrir qué son los prejuicios y las atribuciones desajustadas y su vinculación con la exclusión y la victimización.</li> <li>– Pensar las propias razones para rechazar y en si son razonables.</li> <li>– Ponerse en el lugar de los rechazados, ser más flexible y tolerantes antes de rechazarlos e informales qué hechos o conductas no nos gustan.</li> </ul>

**Tabla 2.4.** *Saberes del bloque resolución de conflictos interpersonales*

Primer curso	Segundo curso
<b>Comprender los conflictos interpersonales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Definición de conflicto / Un conflicto es...desacuerdo, pelea, discusión, enfrentamiento, ....</li> <li>Identificación de los participantes y descripción del conflicto. ¿Qué hacen? ¿qué dicen?</li> <li>Emociones en un conflicto. Toma de conciencia y empatía.</li> <li>Causas y antecedentes del conflicto. ¿Por qué surge un conflicto?</li> <li>Técnicas para entender los conflictos: diálogos guiados y representaciones.</li> </ul>	<b>El Tamaño del problema. "Hablar hasta entenderse" delante de toda la clase.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El tamaño de los conflictos: pequeño, mediano y grande.</li> <li>Calibración del tamaño del conflicto.</li> <li>Diferencias individuales y estimación del tamaño de un conflicto.</li> <li>El tamaño del conflicto y la mejor respuesta.</li> <li>Presentación de conflictos delante de la clase.</li> </ul>
<b>Opciones para comportarse ante un conflicto y sus consecuencias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ante los conflictos, las personas respondemos de forma diferentes.</li> <li>Comprender las tres opciones para comportarse ante un conflicto: pasarlo por alto, pelearse y hablar hasta entenderse.</li> <li>Paralelismo entre las tres opciones y los tres estilos de comportamiento. Inhibido, agresivo o asertivo.</li> <li>Elemento clave: Análisis de las consecuencias de cada una de las opciones.</li> <li>Autoconocimiento. Toma de conciencia del propio estilo de comportamiento.</li> <li>Seguimos practicando el diálogo guiado y la representación de conflictos.</li> </ul>	<b>La gacela, el animal más indefenso de la selva logra que el tigre les deje tranquilos.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pensamiento alternativo. Darse la oportunidad de probar otra cosa (Confiar en uno mismo).</li> <li>Vencer el miedo y hablar siempre con la otra parte. Mensajes yo, confrontación y oportunidad de explicarse.</li> <li>Un as en la manga: Escuchar y ofrecer alternativas basada en sus necesidades.</li> <li>Protección a los atrevidos</li> <li>Conflictos del aula o de la escuela</li> </ul>
<b>Hablar y escucharse</b> (Presentación del método "Hablar hasta entenderse"). <ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación de los pasos y de las reglas básicas del método.</li> <li>Comprensión de los 4 pasos: Parar y calmarse, hablar y escuchar, pensar alternativas y elegir la mejor idea.</li> <li>Comprensión de las 3 reglas: Respetar el otro, escuchar sin interrumpir y colaborar.</li> <li>Parar y calmarse (técnica de la tortuga) (Paso 1).</li> <li>Hablar y escucharse uno al otro de forma tranquila, activa y coordinada por turnos (Paso 2).</li> <li>Hablar. Cada participante tiene su turno para hablar y expresar lo que le molesta de la situación. Mensajes en primera persona. (Paso 2a).</li> <li>Escuchar. Cada participante escucha de forma activa al otro participante y se esfuerza por empatizar con él. (Paso2b).</li> <li>Hablar hasta entenderse, una nueva norma de clase.</li> </ul>	<b>Leoncín, el valiente que se ofrece voluntario para acabar con el enemigo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conflictos grandes y graves.</li> <li>Las respuestas "ojo por ojo" (agresivas)</li> <li>Líderes y seguidores.</li> <li>Percepción del conflicto y cualidades para resolverlo.</li> <li>Conformidad de rol.</li> <li>Conflicto entre roles: expectativas de las figuras de autoridad vs expectativas de los iguales.</li> </ul>

**Tabla 2.4 (cont.).** *Saberes del bloque resolución de conflictos interpersonales*

Primer curso	Segundo curso
<b>Lluvia de soluciones y elecciones justas</b> (Método “Hablar hasta entenderse”) <ul style="list-style-type: none"> <li>– Recordamos la necesidad de seguir respetando los pasos y las reglas.</li> <li>– Pensamiento alternativo. Lluvia de ideas de posibles soluciones.</li> <li>– Encontrar soluciones justas. Coordinación de perspectivas.</li> <li>– Formular un plan para la solución y ejecutarlo.</li> <li>– Creación del rincón para hablar.</li> </ul>	<b>Los mil y un usos de los muros.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Las diferencias y particularidades esconden tesoros.</li> <li>– La desconfianza hacia lo diferente y desconocido.</li> <li>– Los muros entre personas.</li> <li>– Consecuencias de los muros.</li> <li>– Reutilizar los muros para acercar.</li> </ul>
	<b>Ser Optimista</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– La amistad no significa ser idénticos</li> <li>– Actitudes positivas y negativas ante las situaciones.</li> <li>– Características de las personas optimistas. Esperanza en el futuro y confianza en sí mismas.</li> <li>– Conflictos y situaciones adversas: ¿problemas u oportunidades?</li> <li>– Apuntarse al optimismo.</li> </ul>
	<b>Pensar solos sobre cómo solucionar un problema</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Solas también podemos. Un método sistemático.</li> <li>– Fases del procedimiento.</li> <li>– Reflexionar y no repetir mecánicamente.</li> </ul>



**Tabla 2.5.** *Saberes de los bloques integrados en tercer curso*

<b>¿Seguiremos siendo amigos?</b>	<b>La amiga más amiga de la hormiga Miga</b>
<b>Siempre amigos</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Qué entendemos por ser amigos. Características, tipos de amigos, beneficios</li><li>– Los conflictos entre amigos</li><li>– Cambios en la amistad. Duración y duelo.</li><li>– Padres y madres como facilitadoras de la amistad de sus hijos</li></ul>	<b>La mejor amiga</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Qué entendemos por tener un deseo. Tipos de deseos y emociones que suscitan.</li><li>– Los deseos de los otros</li><li>– Ser precisos en las relaciones.</li><li>– Expresar deseos</li><li>– Pedir y hacer favores</li><li>– Ser agradecido y saber disculparse</li><li>– Padres y madres como facilitadoras de la amistad de sus hijos.</li></ul>

**Tabla 2.6.** *Saberes de los bloques integrados en cuarto curso*

Ámbar en cuarto y sin su amigo	El niño que quería ser Tintín
<b>Recuerdos y expectativas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– El pasado. Los recuerdos. La base del presente.</li> <li>– El futuro. Las expectativas. Preparan para el futuro.</li> <li>– Añoranza y desesperanza, emociones asociadas a los recuerdos y a las expectativas.</li> <li>– Ocupar el presente.</li> </ul>	<b>Lo que hemos aprendido y lo que no comprendemos. Nuestras incertidumbres</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Un mundo de dudas</li> <li>– Incertidumbre y malhumor</li> <li>– Certezas aprendidas</li> <li>– Complejidad del mundo social: Verdad o mentira. Valiente o cobarde. Buenos o malos.</li> <li>– Comportamientos contradictorios</li> </ul>
<b>Emociones y pensamientos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Emociones y afectos.</li> <li>– Calibrar las emociones.</li> <li>– Estoy nervioso/a.</li> <li>– Expresiones emocionales comodín.</li> <li>– Emociones opuestas simultáneas.</li> <li>– Pensamos sin parar.</li> <li>– Los pensamientos de los otros.</li> <li>– Control de los pensamientos negativos.</li> <li>– Conexión entre las emociones y los pensamientos.</li> </ul>	<b>Comprender emociones de los demás. Miradas y nombres</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Qué representamos para los otros</li> <li>– Miradas que nos echan</li> <li>– Nombres que nos ponen</li> <li>– Regular las relaciones con los otros</li> </ul>
<b>Deseos y realidad. Hacer planes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Tener deseos. Definición. Necesidad. Primera persona. Vehemencia.</li> <li>– Fórmulas para expresar deseos.</li> <li>– Me gustaría que mi maestra fuera / hiciera.</li> <li>– Más allá de los deseos. La realidad.</li> <li>– Cambiar la realidad, conseguir deseos. Ponerse objetivos y hacer planes.</li> </ul>	<b>La ley del más fuerte y la ley del respeto (los otros)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– La ley del más fuerte</li> <li>– No hay fuertes sin sumisos</li> <li>– Echar la culpa, sentimiento de culpa, disculparse</li> <li>– La ley del respeto</li> <li>– La fuerza de los p/madres</li> </ul>
<b>Normas y asertividad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Necesidades y derechos.</li> <li>– Las normas.</li> <li>– Compromisos y contratos.</li> <li>– La asertividad.</li> <li>– La manipulación.</li> </ul>	<b>Provocaciones: Qué son, cómo funcionan y cómo ponerlas al servicio de la ley del respeto (no hacer, no caer, responder asertivamente)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Provocaciones y reacciones de enojo.</li> <li>– Mecanismos de las provocaciones: irritación y estimulación.</li> <li>– Condicionantes de las provocaciones.</li> <li>– Identificación de las provocaciones.</li> <li>– Respuestas asertivas a las provocaciones.</li> </ul>

**Tabla 2.6 (cont.).** *Saberes de los bloques integrados en cuarto curso*

<b>Ámbar en cuarto y sin su amigo</b>	<b>El niño que quería ser Tintín</b>
<b>Cuando un amigo se va</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– El vacío del amigo ausente.</li> <li>– Echar de menos.</li> <li>– Duelo. Sentimiento de pérdida y de pesar.</li> <li>– Aliviar el desconsuelo y superar el duelo.</li> </ul>	<b>El arte de pensar en los demás: Las invitaciones honestas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– El arte de pensar en los otros: Las invitaciones.</li> <li>– Tipos de invitaciones.</li> <li>– Hacer y recibir una invitación.</li> <li>– Detectives de gustos y aficiones ajenos.</li> <li>– El buen anfitrión</li> </ul>
<b>Cosas que no funcionan para hacer y conservar a los amigos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Inventario de conductas que dificultan hacer y conservar a amigos.</li> <li>– Antipatía, dominancia, controversia</li> <li>– Decir cosas desagradables a conciencia de que son falsas y molestar sin darse cuenta.</li> <li>– Amistades forzadas. Sustitución, disponibilidad o adopción.</li> <li>– Ser conscientes de estas conductas.</li> </ul>	<b>Las invitaciones deshonestas falsas / engañosas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Invitaciones deshonestas.</li> <li>– Ingredientes de las invitaciones deshonestas.</li> <li>– Aceptar, rechazar, agradecer las invitaciones</li> <li>– Después de verificar honestidad o falsedad.</li> <li>– Beneficios y riesgos</li> </ul>
<b>Volverse habilidoso en el arte de hacer y conservar a los amigos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Propósito de enmienda</li> <li>– Sociabilidad</li> <li>– Respeto del espacio del otro</li> <li>– Colaboración y cuidados</li> <li>– Intimidad</li> <li>– Reciprocidad y validación</li> <li>– Construcción de escenarios para entrenar y reforzar la amistad</li> </ul>	<b>Y el amor irrumpe en la clase. David necesita un plan Leticia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Los afectos positivos, amistad, amor</li> <li>– El primer enamoramiento</li> </ul>
<b>Cuidar la apariencia física y ser divertido</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– La apariencia física</li> <li>– Ser divertido</li> <li>– Pasarlo bien con los amigos</li> <li>– Alegría y buen humor</li> <li>– Bromas que no hacen gracia</li> </ul>	

## **6. Metodología de enseñanza y situaciones de aprendizaje**

El CASE se estructura en bloques y cada bloque incorpora las siguientes situaciones de aprendizaje: sesiones estructuradas, actividades de lápiz y papel, actividades para hacer en familia, estrategias permanentes, normas socioemocionales e inclusivas y otras actividades. En las sesiones estructuradas encontramos los siguientes recursos didácticos: título, presentación, personajes, poner énfasis, diálogo y práctica. En conjunto estas situaciones son los recursos de los que nos hemos valido para poder aplicar un determinado modelo de enseñanza de las competencias socioemocionales. O en sentido contrario, la metodología de elección reclama de estas situaciones de aprendizaje. Como hilo conductor de la enseñanza el profesor o profesora se apoya en obras de literatura infantil y juvenil (LIJ) seleccionadas por el equipo de investigadores para elaborar el CASE, que sirven de base para el diálogo y que amplían y complementan las experiencias propias.

En primer lugar, presentaremos la metodología de enseñanza e identificaremos la sinergia con las situaciones de aprendizaje. En segundo lugar, se describe cada tipo de situación de aprendizaje, destacando los recursos didácticos de los que se vale cada situación. En tercer lugar, se presenta la estructura del CASE, curso a curso. En cuarto lugar, se pone el acento en cómo usar el CASE. En quinto lugar, se identifican y se aportan las estrategias que ayudan a implementarlo de forma eficaz (verificación de la integridad de la implementación). En concreto se habla de la formación y del asesoramiento al profesorado, de la planificación por parte del profesorado de la implementación en su aula y de la evaluación de la implementación y de los resultados. Por último, se describe cómo se organizan los materiales en cada curso.

### **6.1. Metodología de enseñanza**

El CASE es una propuesta curricular experiencial, social, cognitiva, afectiva y conductual porque considera que la experiencia del alumno/a y del grupo son tanto el punto de partida como el medio para mejorar su competencia socioemocional y que esta competencia socioemocional está conformada por una multiplicidad de competencias cognitivas, emocionales y conductuales interrelacionadas que se pueden mejorar mediante el diálogo, la instrucción y la práctica. De este modo, se pone el foco tanto en la enseñanza de las habilidades sociales específicas como en la de los procesos cognitivos y afectivos que las acompañan. Para ello se utilizan técnicas y estrategias conductuales, vivenciales y cognitivas. Todo esto se realiza

principalmente mediante reflexiones y valoraciones compartidas sobre los pensamientos, las emociones y las conductas de las experiencias vividas por el alumnado y sobre los pensamientos, las emociones y las conductas expresadas por los personajes de las historias de la literatura infantil. De aquí que afirmemos que se sigue una metodología dialógica y experiencial.

La metodología de enseñanza de las competencias socioemocionales que se sigue en el CASE se basa en la propuesta de Monjas (2002, 2007) y en sus programas PEHIS y PAHS (Programa de enseñanza de habilidades sociales y Programa de aprendizaje de habilidades sociales). Esta autora sugiere la siguiente secuencia de procesos y/o técnicas de enseñanza: (1) activación de la motivación y los intereses del alumnado en torno a los contenidos y/o habilidades a desarrollar, (2) la instrucción directa y modelado de estas habilidades, (3) la creación de nuevas oportunidades de práctica y estar atentos a las que se puedan dar de forma natural, (4) la transferencia y generalización y, de modo transversal a todos ellos, (5) la retroalimentación y el reforzamiento de las conductas mostradas por el alumnado.

1. *Activación de intereses/motivación.* Este primer paso en el proceso de enseñanza implica la presentación y la demostración de la habilidad con la que se va a trabajar. Parte de un diálogo entre profesorado y alumnado que implica una reflexión en torno a la descripción e identificación de la conducta, reflexión sobre las consecuencias de actuar así o de otros modos y reflexión acerca de en qué situaciones se pone en marcha la conducta.

2. *Instrucción directa/modelado.* Tras la primera fase motivadora, se pasa a enseñar la guía para practicar la habilidad mediante el modelado de dicha guía y la realización de dramatizaciones y ensayos. El modelado es una técnica básica y de utilización muy amplia. El procedimiento de modelado se basa en el mecanismo de aprendizaje por observación y consiste en que uno o varios modelos llevan a cabo las conductas que se van a trabajar, mientras que el resto de los alumnos lo observan. Según Monjas (2007), los principales modelos a utilizar en el ámbito escolar son los propios alumnos/as, el profesorado y otros adultos, pero también grabaciones, marionetas, muñecos, fotografías, dibujos y personajes virtuales. Esta técnica está muy relacionada con la de práctica, pero también con la de diálogo. En algunos de los programas revisados podemos observar cómo utilizan estos tipos de modelos: en el programa *The Incredible Years* usan las marionetas, en los programas *I can Problem Solve* y *PATHS* se recurren a dibujos y viñetas. La secuencia de trabajo se estructura tal como sigue:

- Se selecciona una conducta y situación concreta que requiera la puesta en marcha de la conducta seleccionada (por ejemplo, pedir ayuda y dar ayuda).
- Se elige a los actores. El modelado puede ser representado por la maestra/o y un alumno/a o por dos niños y niñas competentes en la habilidad a modelar.
- Se prepara la actuación de los actores. En nuestro ejemplo, se les ofrece los pasos conductuales desarrollados en la guía para habilidad de petición de ayuda y en la propia conducta de ayudar.
- Se modela también el proceso cognitivo que acompaña a la conducta a través del auto diálogo (cuál es mi problema, cómo puedo hacerlo, cuál es mi plan, cómo lo hice...).
- Se lleva a cabo la dramatización o representación de papeles en una situación lo más natural posible las veces que sean necesarias.
- Nos aseguramos de que los otros niños y niñas han prestado atención a los aspectos más relevantes.
- Nos aseguramos de que se refuercen la conducta competente ejecutadas por los modelos.

3. Práctica. Para que las conductas que se pretenden enseñar sean interiorizadas por los alumnos y alumnas no basta solo con explicarlas y ver modelados, se han de practicar y ensayar para incorporarlas al repertorio conductual. Esta técnica es ampliamente utilizada en los diferentes programas de habilidades sociales, incluso en los programas de tipo curricular que hemos presentado en el capítulo 1. En un primer momento, la práctica consiste en una extensión de la fase anterior, bien realizando más ensayos y representaciones o ampliando las situaciones, o bien ampliando el modelado al mayor número de alumnado. Para esto, se recurre a:

- Delimitar claramente las situaciones.
- Utilizar situaciones lo más naturales posible.
- Procurar que todos los niños y niñas practiquen en parejas, cambiando papeles y practicando varias veces si es posible
- Si es necesario, puede hacerse un guion por escrito o un ensayo.
- Animar a la autoinstrucción y al autodiálogo (voz alta - voz baja).

- Supervisar y reforzar y corregir la ejecución.
- Llevar a cabo un diálogo o debate final.

4. *Transferencia y apoyo.* Se trata de extender el entrenamiento más allá de los períodos o lugares específicos donde se trabajan estos contenidos, lo que significa generalizar lo aprendido desde el contexto del aula a los contextos sociales en los que se desenvuelve el niño/a. Aunque en la fase anterior ya existen claros elementos de transferencia y generalización, algunos autores recalcan que para lograr una mejor generalización de las conductas aprendidas hace falta también una *práctica oportuna* que consiste en practicar lo aprendido en cualquier momento durante los acontecimientos normales del día, tanto en el centro escolar como fuera, aprovechando las oportunidades que se presentan de forma natural. Esto es, se anima al alumnado a poner en marcha la nueva conducta en las situaciones en las cuales sea adecuado:

- Situaciones diversas y en contextos diversos. De nuevo siguiendo nuestro ejemplo, ayudar a alguien de la familia a realizar alguna tarea doméstica, pedir ayuda a un compañero para hacer una tarea escolar, ofrecerle la ayuda en una tarea que habitualmente no hacen juntos., etc.
- Aprovechar cualquier situación natural posible.
- Hacerlo con la habilidad actual y las trabajadas anteriormente.
- Mantener la práctica oportuna en el tiempo.

5. *Retroalimentación y reforzamiento de las conductas.* El profesorado supervisa toda la sesión y la ejecución de las actividades y cuando considera oportuno proporciona información sobre cómo han visto la puesta en práctica y refuerzo al alumno/a, teniendo en cuenta que:

- La retroalimentación debe tener siempre un matiz positivo. Cuando la representación ha sido correcta se le proporciona retroalimentación sobre su actuación a fin de que conozca lo que ha hecho correctamente para que pueda volverlo a repetir en otras ocasiones.
- Cuando la práctica no ha sido completamente correcta, más que insistir en los aspectos incorrectos se le proponen alternativas: “En el próximo intento trata de hablar en un tono de voz suave”.

- Valorar y reforzar de forma pública los esfuerzos de los niños y niñas, especialmente de quienes están en situación de rechazo.
- Introducir la autoevaluación y el autorreforzamiento, puesto que el alumnado ha de aprender a evaluar su propia ejecución y después a autorreforzarse
- Se supervisa durante la ejecución a cada niño/a y se hace un resumen final grupal a través del diálogo.

El método de enseñanza del CASE se presenta en la Figura 4. El método se ordena en torno a dos grandes fases: 1) Presentación, diálogo y práctica, que se concreta en las sesiones estructuradas. 2) Transferencia y generalización se refiere a seguir practicando la habilidad en otros contextos y momentos e incluye el resto de las situaciones de aprendizaje propuestas en el CASE y la práctica oportuna. De forma transversal a todos estos procesos y a todas las situaciones de aprendizaje situamos el modelado y la retroalimentación y el refuerzo al alumnado. Por último, como un ingrediente metodológico esencial se incluye la formación y acompañamiento al profesorado y la planificación y evaluación de las situaciones de aprendizaje.

Este método toma como referencia de base la propuesta de Monjas (2002, 2007) en sus programas PEHIS y PAHS. Con todo, entre el CASE y el PEHIS-PAHS hay notables diferencias de diseño y metodológicas.

A nivel de diseño ambas propuestas se diferencian en el concepto sobre el que construyen las situaciones de aprendizaje y en la especificidad de los destinatarios de la propuesta. Mientras que en el PEHIS-PAHS el concepto organizador es la habilidad o competencia, el CASE toma los bloques como punto de referencia para elaborar su propuesta. En cuanto a los destinatarios, mientras que el PEHIS-PAHS presenta una propuesta generalista para cada etapa educativa, el CASE como se ha dicho supone un esfuerzo por aportar una propuesta curricular para cada curso de educación primaria.

A nivel metodológico destacamos cuatro diferencias esenciales. En este apartado nos limitamos a hacer explícitas estas diferencias, puesto que más adelante ya se desarrollan más ampliamente: La primera es la utilización de la literatura infantil y juvenil (LIJ). Mientras que en el PAHS se invita a acceder a las LIJ y se proporciona una extensa selección de títulos por habilidad y etapa, en el CASE la literatura infantil y juvenil es la base sobre la que se elaboran todas las actividades. La utilización de las LIJ se comenta un poco más adelante en este mismo apartado.



En segundo lugar, en el PEHIS-PAHS como resultado de poner el foco en la habilidad el proceso de enseñanza resulta muy dirigido y lineal: se invita al alumno a hablar de la habilidad desde el principio, a continuación, el profesor enseña la habilidad y la modela para que el alumno disponga de buenas prácticas de ejemplo y por último se le pide al alumno que la practique, ... Por su parte, el CASE al centrarse más en las situaciones de los personajes de las LIJ y en las experiencias de los niños, la enseñanza resulta menos dirigida, lineal y centrada en el profesorado. El punto de partida no es la práctica perfecta del profesorado ni los buenos ejemplos ni los modelos perfectos que ofrece el profesorado. Es más, en el CASE al alumno/a no se le ofrecen estas pautas hasta la fase de práctica y no en todas las sesiones. El profesorado guía el intercambio de experiencias, emociones, pensamientos, ... entre el alumnado, pero no se ofrece como modelo ni instruye sobre la forma perfecta de comportarse. En el CASE los principales modelos son los personajes de las LIJ, no solo los protagonistas sino todos y cada uno de los personajes que pueblan las LIJ, que con sus historias no cuentan cómo son, qué hacen, qué piensan o qué sienten y cómo resuelven cada situación. Pero también consideramos que los modelos son los propios compañeros y compañeras tanto en la fase de diálogo como en la de práctica, o la forma en que la maestra/o implementa la guía para el diálogo o da la palabra a los alumnos/as o les responde, incluso las normas de aula se proponen en el CASE como modelos. De esta forma ni la instrucción directa ni el modelado son puntuales de un momento dado, sino que son procesos transversales durante toda la enseñanza. Obviamente también todos los días encontramos modelos en el aula, en las cosas que dice y hace el profesorado y en cómo lo dice y lo hace y en las casas de los alumnos y alumnas.

En tercer lugar, por lo que se refiere a la transferencia y generalización de los aprendizajes mientras que el PEHIS-PAHS se centra en motivar al alumnado para que pongan en práctica lo aprendido tanto dentro como fuera del aula y que después le cuenten al profesorado los resultados que van obteniendo y sugerir posibles actividades y situaciones en las que los alumnos pueden practicar los nuevos aprendizajes, en el CASE se intenta adquirir un compromiso sólido con la transferencia y se incluyen actividades completamente desarrolladas que tienen como objetivo que los alumnos/as puedan practicar y extender los contenidos trabajados en las sesiones estructuradas a contextos y situaciones diversas, tanto en la propia aula como en el patio y en casa. Este es el objetivo explícito de las estrategias permanentes y de las normas socioemocionales y de inclusión de aula que inicialmente son una actividad que se practica en una sesión estructurada, pero que han sido diseñadas para que las aprendan tanto el alumnado como los y las docentes y que después las incorporen como pautas, reglas u orientaciones que guían y sancionan las relaciones en el aula y se conviertan en recursos claves para que el profesorado y los alumnos/as

regulen las relaciones y la convivencia en el aula. Aquí también se incluye las actividades para hacer en familia y las actividades de lápiz y papel. En definitiva, en el CASE no se entiende que la generalización es responsabilidad exclusiva del alumnado, sino que es un objetivo del propio programa de enseñanza.

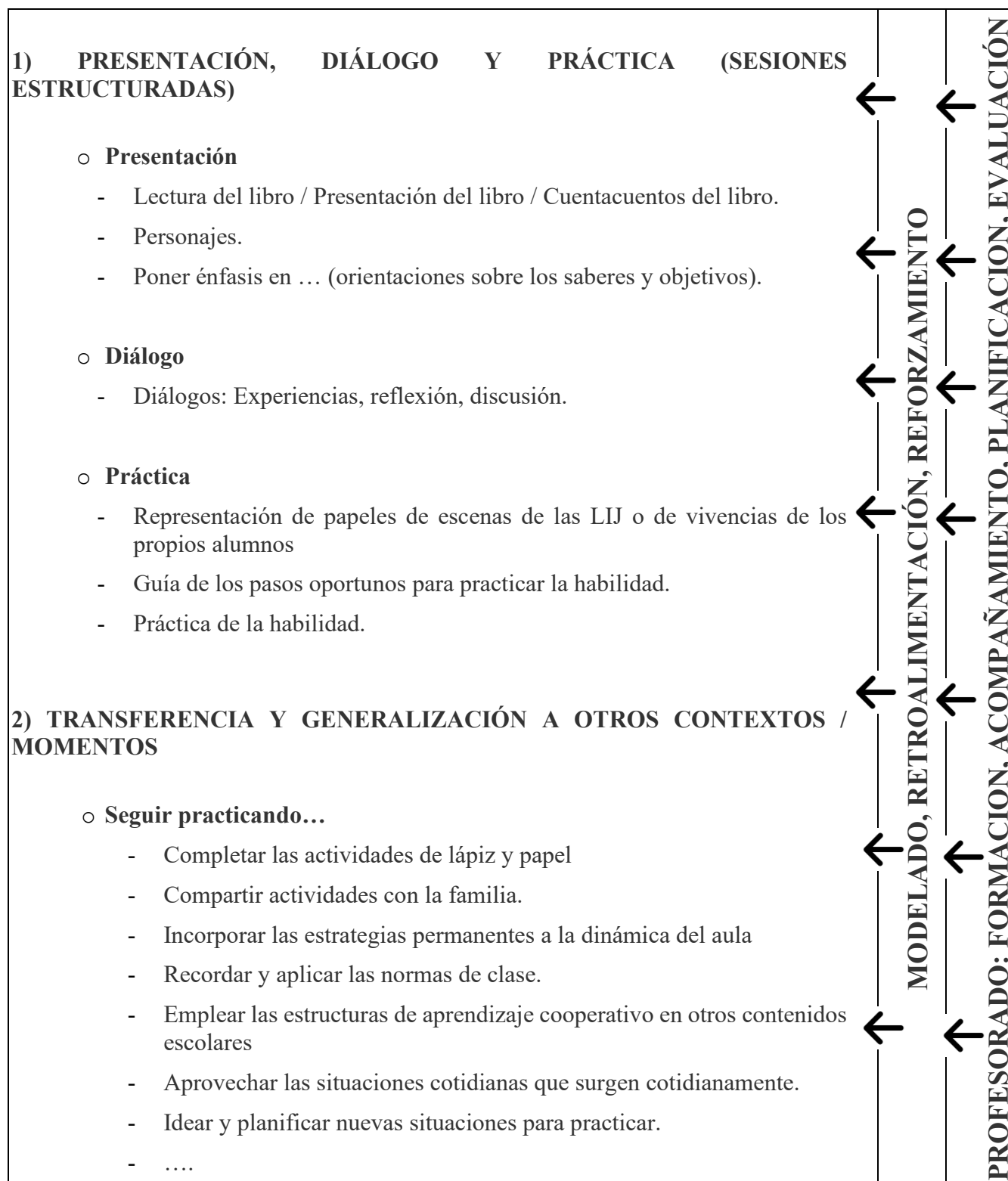
En cuarto lugar y muy unido a lo que se acaba de comentar, el CASE, consciente de la relevancia de la familia en el desarrollo socioemocional de sus hijos/as, decide salir de las aulas y del colegio y diseña actividades para hacer en familia siguiendo la misma pauta que se sigue con las actividades en el aula. Son actividades que se hacen en familia, no actividades para casa. Se busca no sólo que los familiares conozcan y colaboren con la escuela, sino que adquieran un compromiso activo con la enseñanza de las competencias socioemocionales y que compartan con sus hijos/as sus conocimientos y experiencias socioemocionales. Los familiares tienen un gran potencial y hacen de educadores, facilitadores, modelos, aprendices... La enseñanza del currículo socioemocional acontece tanto en la escuela como en la familia. La descripción de las actividades para hacer en familia se comenta un poco más adelante en este mismo apartado.

Por último y lo más importante, mientras que el proceso clave de la metodología de enseñanza de las competencias socioemocionales en el PEHIS-PAHS es el proceso instrucción-modelado-práctica, destacando la guía para practicar cada habilidad y el resto de los procesos son una preparación o un reforzamiento de este, el CASE pone en el diálogo y el intercambio de experiencias entre el alumnado el foco central del trabajo semanal. De esta forma los intercambios verbales entre alumnos adquieren valor en sí mismos y se convierten en la fuente indispensable de enseñanza-aprendizaje de las propias competencias socioemocionales y las de sus compañeros/as y desplaza las interacciones profesor-alumno como principal estrategia de enseñanza. De ese modo, esta situación de aprendizaje, el diálogo entre alumnos/as guiado por el profesorado se convierte en la principal situación de aprendizaje del CASE y tiene un carácter obligatorio.

En el apartado siguiente veremos cómo se concreta esta metodología a través de las situaciones de aprendizaje y los recursos didácticos que propone el CASE

**Figura 4**

*Método de enseñanza del CASE*



## **6.2. Situaciones de aprendizaje y recursos didácticos del CASE**

Las situaciones de aprendizaje que se emplean en el CASE son: lectura de una LIJ, sesiones estructuradas, actividades de lápiz y papel, actividades para hacer en familia, estrategias permanentes y normas socioemocionales o inclusivas de clase y otras actividades y o recursos (p.ej., utilización de estructuras cooperativas). En casa sesión estructurada encontramos los siguientes recursos didácticos: título, presentación, poner énfasis, diálogo y práctica y sus fichas listas para ser usadas. De forma transversal operan el modelado, la retroalimentación y el refuerzo.

La lectura de cualquier obra literaria es en sí misma una situación de aprendizaje de primer orden, si bien ahora nos interesa destacar que las obras de literatura infantil y juvenil son un recurso metodológico de base del CASE, puesto que las otras situaciones de aprendizaje se nutren de las historias que narran o que les pasan a los personajes de las LIJ seleccionadas. Todas las situaciones de aprendizaje tienen un sentido y aportan los recursos metodológicos necesarios para el aprendizaje de las competencias socioemocionales y para la organización de la convivencia en el aula. Sin embargo, queremos destacar que en el CASE la fase de diálogo de las sesiones estructuradas es la principal situación de aprendizaje.

### **6.2.1. Literatura infantil y juvenil**

El material sobre el que se construyen las situaciones de aprendizaje del CASE son obras de literatura infantil y juvenil. A través de ellas los alumnos y alumnas conocerán, entenderán e interiorizarán todos los saberes del currículo. La elección de este recurso no es arbitraria, sino que entendemos que el uso de las LIJ desarrolla el valor de la lectura y permite una identificación con los personajes que facilita al alumnado pensar sobre la conducta, reconocerla en contextos escolares y familiares y, por tanto, ampliar el abanico de modelos disponibles en los que inspirarse.

La utilización de obras de literatura infantil y juvenil es una aportación importante del CASE. Ninguno de los programas revisados para la realización de este trabajo utiliza la literatura infantil y juvenil como recurso base para la interiorización de los contenidos. La propuesta más próxima la encontramos en los programas de Inés Monjas (2002, 2007) y en el de Anna Carpena (2003) que dedican un apartado a explicar cómo utilizar la LIJ y ofrecen un extenso listado de LIJ para trabajar los contenidos de sus respectivos programas. En nuestro caso, apostar por la LIJ revela nuestro compromiso con la promoción de la lectura en las escuelas y el reconocimiento de su contribución al desarrollo de los niños y niñas. Cuando

hablamos de LIJ, conscientes del papel que jugamos los adultos desde el mismo momento en el que elegimos una LIJ, no nos referimos a cualquier LIJ, sino que hemos tratado de seleccionar LIJ de calidad en su texto y en sus ilustraciones, muchos de las cuales tienen numerosas ediciones y han ganado premios. Por otro lado, dada la metodología del CASE (experiencial, con hincapié en la autoconstrucción socioemocional a través del diálogo y la práctica), hemos excluido las LIJ que tienen como objetivo declarado el aprendizaje de competencias socioemocionales, si bien si recurrimos a ellas para elaborar guías de conducta, pero no como base para elaborar las situaciones de aprendizaje.

Bettelheim y su colaboradora Jaren Zelan (1983) señalan que el gusto por la lectura se promueve a través de la exposición de lecturas con significado desde pequeños: “la manera en que el niño experimenta el aprendizaje de la lectura determinará su opinión del aprendizaje en general, así como el concepto de sí mismo como aprendiz y como persona”. Estudios recientes sobre identidades y lectura sugieren que la elección de los libros y la mediación que realizan los adultos, desde el autor, el bibliotecario, el maestro o el familiar, entre los libros y los niños y adolescentes tiene una importante influencia en cómo los niños y adolescentes se ven a sí mismos y quiénes quieren ser (Bingle, 2018; Cremin et al., 2008; Lluch, 1999).

Según apunta Morón (2010), en la literatura infantil y juvenil encontramos una gran variedad de temáticas, las cuales acercan a los niños a conceptos y contenidos de relevancia que les favorecen a modelar su pensamiento crítico y su competencia reflexiva. Asimismo, les posibilita descubrir personas y sitios distintos, activar la curiosidad y la imaginación (Díez Mediavilla et al., 2016). La lectura de textos literarios o de literatura infantil es un vehículo estético, un descubrimiento del mundo del pensamiento, un vivero para la formación de los criterios personales que llevan a la independencia de pensamiento, un medio de transferencia de los conocimientos y una fuente de satisfacción y diversión (Acín, 1995; Morón, 2010; Nieto y González, 2002).

Numerosos estudios (por ejemplo, Batini et al., 2021; Bus et al., 1995; Rubio, 2007; Sanjuán Álvarez, 2011) confirman los beneficios de la lectura en el desarrollo socioemocional. Rosenblatt (2002) defiende que la educación literaria es un proceso que crea un ambiente óptimo para que el alumno-a experimente un significado entre las relaciones sociales y las emociones. En opinión de Montgomery y Maunders (2015), experimentar historias y situaciones a través de la ficción actúa sobre mecanismos cognitivo-conductuales para enseñar nuevas actitudes y sistemas de creencias en el lector. A través de la lectura, se activan procesos cognitivos como el reconocimiento (o asimilación) y se producen reencuadres (o acomodaciones) y

procesos emocionales como la empatía, los recuerdos emocionales y la identificación (Oatley, 1994, 1999, citado en Montgomery y Maunders, 2015). Nikolajeva (2014) pone el acento en la capacidad de la literatura para generar una respuesta emocional. La literatura permite al lector explorar las emociones de los personajes, puede empatizar e identificarse con lo que sienten y observar las causas y experimentar las consecuencias. El fracaso y el éxito de las metas y planes del protagonista provocan emociones negativas y positivas en el lector. Hacer inferencias sobre la intención del personaje requiere que el lector escarbe en la perspectiva del personaje (Riquelme y Munita, 2016; Shirazi et al., 2021).

Paralelamente, numerosos autores destacan que estos resultados no son automáticos, sino que dependen de la metodología empleada en la utilización de la LIJ. Para Sanjuán Álvarez (2011) el rol del docente consistiría principalmente en escuchar y guiar a los alumnos-as en su interpretación con el fin de reflexionar sobre lo construido y avanzar desde la emoción. Para Bingle (2018), las claves para esta tarea son dos: por una parte, empoderar a los docentes para que dejen al descubierto los constructos que se presentan en los textos que eligen compartir en el aula y para que amplíen la gama de constructos y simultáneamente, enseñar a los niños a identificar por ellos mismos el sistema de constructos dentro del texto.

Esta doble acción del docente y de los iguales para mejorar las competencias socioemocionales de los niños y adolescentes encuentra en la oralidad y en la lectura interactiva dos recursos didácticos de gran eficacia (Riquelme y Montero, 2016). Los estudios sugieren que los diálogos, las discusiones y debates con compañeros de clase llevan a los estudiantes a adquirir habilidades de alto nivel tanto socioculturales como de comprensión lectora (por ejemplo: interpretar y explorar la perspectiva de los personajes y compararse con ellos). Los niños pueden entender las historias en la interacción con sus compañeros utilizando el estilo narrativo de su comunidad / edad e interpretar el texto con compañeros igualmente novatos, lo que les estimula y anima a ofrecer explicaciones y comentarios con más riesgo intelectual (Shirazi et al., 2021). Los estudiantes pueden externalizar el proceso de lectura a través del diálogo en el aula con sus compañeros y aprovechar las estrategias de lenguaje oral, como explorar, aclarar, comentar, explicar y discutir, para dar sentido a los textos literarios (por ejemplo, el currículo PATH, Kusché y Greenberg, 2012). Todo ello, se ha tenido en cuenta para el desarrollo de la propuesta curricular CASE.

Como indica Monjas (2007), la utilización de la literatura como recurso para interiorizar los contenidos socioemocionales es una apuesta segura porque:

- La lectura posibilita las habilidades de toma de perspectiva, empatía y ponerse en lugar de los demás, lo que supone conocer otros puntos de vista y llegar a comprender los pensamientos y sentimientos ajenos.
- Facilita la identificación del lector con los personajes.
- Permite la formación y/o modificación de creencias, actitudes y opiniones.
- Estimula la reflexión y el análisis crítico respecto a la historia y su desarrollo.

En el CASE se ha utilizado un total de 25 textos (22 LIJ y tres textos adaptados o extraídos de otros libros) y un vídeo, referenciados a continuación.

Allancé D', M. (2004). *¡Vaya Rabieta!* Corimbo Editorial.

Balzola, A. (2010). *Historia de un erizo*. El Jinete Azul.

Blake, Q. (2007). *Un barco en el cielo*. Kalandraka. (Edición en catalán: *La barca voladora*).

Cantolla, D., Gallego, L. y García Carsi, G. (2018). *Un invitado especial* [vídeo de la serie de dibujos animados Pocoyó <https://www.pocoyo.com/es>.] YouTube. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=BI6Mpc02-54>

Danziger, P. (1994). *¿Seguiremos siendo amigos?* (26ª ed.) (T. Ross, Ilus.). Alfaguara. (Edición en catalán: *Sempre amics*).

Danziger, P. (1995). *Ámbar en cuarto y sin su amigo* (T. Ross, Ilus.) (13ª ed.). Alfaguara.

Egaña, A. (2000). *No me gusta el fútbol ¿y qué?* (M. Valverde, Ilus.). La Galera. (Edición en catalán: *No m'agrada el futbol, i qué?* Tàndem).

Estivill, E. y Doménech, M. (2006). “Náufragas” en *Cuentos para crecer. Historias mágicas para educar en valores* (pp. 205–219. Planeta.

García-Clairac, S. (1997). *El Niño que quería ser Tintín* (16ª ed.) (F. Infante, Ilus.). SM.

GREI (2010). *El cuento de la Tortuga*, adaptado de C.A. Kusché y M.T. Greenberg (2005). *PATHS. Promoting Alternative Thinking Strategies*. Channing Bete Company.

Ibarrola, B. (2005). *La Jirafa Timotea* (2ª ed.) (V. Escribá, Ilus.). SM.

- Ibarrola, B. (2006). *¿Qué le pasa a Mugán?* (2ª ed.) (U. Wensell, Ilus.). SM
- Ibarrola, B. (2009). *El oso gruñón* (2ª ed.) (J. L. Navarro, Ilus.). SM. (Edición en catalán: *Un ós molt rondinaire*. Cruïlla).
- Kemmeter, P. (2004). *El Muro*. Editorial Entrelibros. (Edición en catalán: *El Mur*).
- Keselman, G. (1997). *Nadie quiere jugar conmigo* (22ª ed.) (M. Ordóñez, Ilus.). SM.
- Kiss, K. (1998). *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* (E. Urberuaga, Ilus.). Kokinos.
- Lenain, T. (2002). *Toño se queda solo*. (D. Durand, Ilus.). Edelvives. (Edición en catalán: *En Roc es queda sol*. Baula).
- López Narváez, C. y Salmerón, C. (2004). *Tomás es distinto a los demás* (10ª ed.) (R. Salmerón, Ilus.). Bruño.
- McKee, D. (1985). *Los dos monstruos*. Anaya.
- McKee, D. (1989). *Elmer* (9ª ed.). Beascoa. (Edición en catalán: *L'Elmer*).
- Pfister, M. (1993). *El pez arco iris* (3ª ed.). Beasoa (Edición en catalán: *El Peix irisat*).
- Porro, B. (1999). *Un cuento con tres finales*, extraído de *La Resolución de conflictos en el aula*. Paidós.
- Ramírez, A. L. (2005). *Así es la vida*. (C. Ramírez, Ilus.). Editilde. (Edición en catalán: *Així és la vida*).
- Ruillier, J. (2004). *Por cuatro esquinitas de nada*. Editorial Juventud.
- Teixidor, E. (1997). *La amiga más amiga de la hormiga Miga* (25ª ed.) (G. Rubio, Ilus.). SM. (Edición en catalán: *L'amiga més amiga de la formiga Piga*. Cruïlla).
- Vázquez-Vigo, C. (1987). *La fuerza de la Gacela* (27ª ed.) (J. Gabán, Ilus.). Ediciones SM.

En la tabla 3 se presentan los LIJ que se han usado en cada bloque y curso.



**Tabla 3**

*Títulos de las LIJ usadas por bloque y curso*

Curso	Bloques independientes				Bloques integrados (LIJ)	Total
	Sociabilidad, relaciones de amistad y grupales y conductas prosociales	Autoconocimiento, autonomía y asertividad	Expresión, comprensión y regulación emocional	Resolución de conflictos interpersonales		
1º	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Pez Arcoíris</li> <li>- Tomás es distinto a los demás</li> <li>- Dilema moral (texto)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué hace un cocodrilo por la noche?</li> <li>- Toño se queda solo</li> <li>- Pocoyó. Un invitado especial (vídeo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué le pasa a Mugán?</li> <li>- El cuento de la Tortuga</li> <li>- El oso gruñón</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dos monstruos</li> <li>- Un cuento con tres finales (viñetas)</li> </ul>		11
2º	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un barco en el cielo</li> <li>- Elmer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elmer</li> <li>- Un cuento con tres finales (viñetas)</li> <li>- Un barco en el cielo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Así es la vida</li> <li>- El oso gruñón</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La fuerza de la gacela</li> <li>- El muro</li> <li>- Las Náufragas</li> </ul>		8
3º	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toño se queda solo</li> <li>- Historia de un erizo</li> <li>- Un barco en el cielo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toño se queda solo</li> <li>- La jirafa Timotea</li> <li>- No me gusta el fútbol, ¿y qué?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaya rabieta</li> <li>- Nadie quiere jugar conmigo</li> <li>- Por cuatro esquinitas de nada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elegir uno</li> <li>- ¿Seguiremos siendo amigos?</li> <li>- La hormiga más amiga de la hormiga Miga</li> </ul>		10
4º				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ámbar en cuarto y sin su amigo</li> <li>- El niño que quería ser Tintín</li> </ul>		2

### 6.2.2. Sesiones estructuradas

Las sesiones estructuradas se organizan entorno a tres momentos y/o procesos: presentación, diálogo y práctica. Las sesiones estructuradas tienen una periodicidad semanal y se realizan en dos periodos, uno para el diálogo y otro para la práctica.

*Presentación.* El contenido de la presentación es para uso exclusivo del profesorado, aunque como veremos puede incluir también la lectura de una LIJ, en particular en los bloques integrados. Su objetivo fundamental es poner en contexto al profesorado sobre las escenas concretas de la LIJ, imágenes y párrafos, que se usarán durante la sesión y orientarle sobre los saberes que se pretenden abarcar durante dicha sesión. El profesorado utiliza la presentación para motivar al alumnado e iniciar el diálogo. Y, aunque en sentido estricto, se vincula con una sesión estructurada concreta, en sentido amplio da cobertura a todas actividades que utilizan como material base los contenidos de una LIJ. Los recursos didácticos que se usan en la presentación son: el título, la presentación de las escenas o de la lectura propiamente dicha, la presentación de los personajes o identificación de los personajes que intervienen en la escena o escenas sobre la que se van a montar las actividades y la presentación de los saberes de la sesión al profesor o poner énfasis.

*Título.* Cada sesión estructurada tiene un título. El título ha de ser ilustrativo de la idea, saber conducta, habilidad, método o competencia central de la sesión. El título tiene que permitir anticipar a alumnos y profesores sobre lo que va la sesión, sobre lo que se va a hacer o sobre lo que se pretende lograr con las actividades propuestas en la sesión. Los títulos de todas las sesiones son como los temas de un manual y juntos aportan una síntesis del currículo socioemocional.

*Presentación de las escenas y/o de la lectura.* Antes de empezar a realizar el diálogo y la práctica de la sesión es necesario ayudar a los alumnos y al profesor a “situar” las diferentes escenas y personajes de la LIJ puesto que constituyen el material básico sobre el que se elaboran las actividades. Es decir, tienen que conocer la LIJ y las escenas, párrafos o imágenes, que se utilizarán durante la sesión. Esta acción puede llevar a cabo mediante uno o varios de los siguientes formatos: (a) Lectura de la LIJ. Antes de empezar las actividades el alumnado ha de poder acceder a la LIJ completa o al menos a las escenas que se van a utilizar. La lectura puede ser individual, en clase o en casa, durante el periodo asignado por la profesora, o colectiva, bien porque la profesora organiza sesiones colectivas de cuentacuentos o de lectura en voz alta en el aula. A medida que el alumno avanza en los cursos, la lectura suele evolucionar de colectiva a individual. (b) Lectura de la reseña de la LIJ. Los alumnos acceden a la reseña porque la leen en la contraportada de la LIJ o en los materiales del CASE o

porque la maestra la lee en voz alta a toda la clase. (c) Escenas de la LIJ. Por lo general las sesiones no abarcan toda la LIJ o se considera que hay escenas, imágenes o párrafos que están más relacionadas con las actividades de diálogo o de modelado y práctica. Por ello en el manual, al inicio de cada sesión se ofrece alguna imagen o extracto sobre estas escenas que da pie a la maestra a iniciar la actividad. Esta presentación tiene la misión de activar el interés y la motivación del alumnado, de recordarle partes esenciales de la historia, presentarle a los personajes y prepararlo para realizar las actividades. Esta es la forma más habitual que adopta la presentación y es a lo que nos referimos cuando hablamos de presentación de la lectura.

*Personajes.* Se nombran los personajes protagonistas de la historia o aquellos que participan en las escenas a trabajar. Algunos de los nombres van acompañados del algún complemento u adjetivo, que ayude a conocer mejor al personaje o para situarlo en relación con los otros. Esta sección ocupa poco espacio en los materiales, pero es muy importante que el alumnado se identifique o se distancie de cada personaje, que gane en comprensión de lo que le sucede, que se ponga en su lugar, ... Los personajes y sus historias ofrecen el primer modelado de una competencia. Los personajes nos proporcionan experiencias y emociones, unas serán parecidas a las nuestras, mientras que otras todavía no las hemos experimentado o desconocíamos su nombre, ...

*Poner énfasis.* Este es un recurso novedoso de nuestra propuesta y exclusivamente dirigido a la maestra. Como su mismo nombre indica se trata de destacar los saberes, contenidos o los aspectos más importantes que se van a trabajar durante la semana y/o en los que la maestra debe de hacer más hincapié a la hora de realizar las sesiones con los alumnos. Las funciones de poner énfasis son: (1) Proporcionar al profesor una tabla de contenidos en la que se enumeran de forma organizada los tópicos o apartados de la sesión. (2) Aportar al profesorado la fundamentación o documentación que necesita para entender los contenidos y procedimientos que se abordan en la sesión y la relación entre ellos. (3) Funcionar como una guía que orienta al profesorado tanto en la fase de elaboración de las actividades de diálogo y modelado como durante su ejecución en clase. De hecho, entre estas dos situaciones de aprendizaje y poner énfasis tiene que haber una relación biyectiva. Esto es, si algún aspecto o tópico se aborda en cualquiera de las dos situaciones tendremos que asegurarnos que dicho tópico aparece en poner énfasis y viceversa, que todos los aspectos que se enumeran en poner énfasis después se tienen que ejecutar en alguna de las dos actividades. Poner énfasis actúa a modo de listado de verificación en la elaboración del CASE, resultando clave en el diseño y en la elaboración de las situaciones de aprendizaje del CASE, al poner en conexión unas sesiones con otras y a

unos bloques con otros y ha servido en muchos momentos a los propios autores para entender las diferentes emociones sobre las que pretendían diseñar un manual. Poner énfasis también es la base sobre las que seleccionamos y redactamos los saberes y las competencias del CASE. Poner énfasis, por tanto, es un recurso fundamental que desempeña un papel relevante tanto en la elaboración como en la ejecución del CASE.

*Diálogo.* El diálogo es un recurso original de nuestra propuesta curricular respecto de otros programas socioemocionales. Es una apuesta por destacar el valor de la oralidad, hablar y escuchar, frente a la escritura y la lectura mucho más presentes en los aprendizajes escolares. Originalmente a esta sección de le denominaba diálogo y preguntas, indicando lo que se quiere conseguir (un diálogo) y cómo se quiere conseguir (formulando preguntas). Pero el hecho de que aparezca el término preguntas confundió a los alumnos de TFG y TFM, que pensaban que el alumno de primaria tenía que contestar a todas y cada una de las preguntas, en el orden en el que aparecen, incluso que podían hacerlo por escrito. Nada más lejos de la realidad. No obstante, el hecho de que no aparezca en el título “preguntas” no niega el valor pedagógico de la pregunta. Muy al contrario, es precisamente la formulación de preguntas lo que hace posible cumplir con los objetivos que nos propusimos. Por ello antes de describir de forma específica la situación de aprendizaje que hemos diseñado hablaremos brevemente sobre las técnicas interrogativas y la formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar el diálogo y la reflexión.

### La técnica interrogativa / Preguntar

La pregunta es un enunciado de carácter interrogativo empleado para obtener, por parte del estudiante, información verbal sobre un aspecto de interés para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Benoit, 2020). Las técnicas interrogativas tienen el fin de llevar al interlocutor o a un grupo de oyentes a una reacción determinada a partir del planteamiento de ciertas preguntas.

En el campo educativo, la pregunta es concebida “como uno de los medios más eficaces para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Morón, 2015). Las técnicas interrogativas encuentran su fundamento en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel que afirma que la construcción de nuevos conocimientos surge al conectarlos con las experiencias de valor para el alumnado, en los presupuestos del modelo educativo de la Escuela Nueva que rescata el valor de la participación y el papel crítico-constructivo de los educadores y de los alumnos, o en la pedagogía de Paulo Freire (2013) que afirma que la pregunta es el activador del pensamiento y del discurrir sobre los diferentes asuntos que se plantea el grupo como tarea. En la pedagogía de Paulo Freire las asambleas son un recurso fundamental. Freire se refiere a las asambleas diciendo “los maestros y alumnos, se reúnen en el

aula de clase para plantearse preguntas acerca de los problemas prácticos de sus vidas, de sus comunidades y del conocimiento que esperan construir

De acuerdo con Gadamer (1994), preguntar quiere decir abrir la posibilidad al conocimiento. Los buenos docentes no solo preguntan, sino que lo hacen de manera intencionada. Precisamente el sentido de preguntar consiste en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta. La formulación de preguntas parte de un interés genuino por el otro, de la inquietud por descubrir el sentir del otro, por saber qué piensa frente a un tema, qué sabe, qué le inquieta, ... y se retroalimenta a partir de las respuestas que posibilitan un proceso cíclico, variable y reflexivo. De aquí que el arte de preguntar se le ha llamado dialéctica, porque es el arte de llevar una auténtica conversación. La conversación como comunicación interpersonal tiene necesariamente una estructura de intercambio de preguntas y respuestas. Dialogar conlleva centrarse en un tema, respetar los tiempos, asegurarse que el otro te sigue, de no aplastar al otro, corroborar y negociar ideas y puntos de vistas diferentes, coincidir y llegar a acuerdos de beneficio mutuo mediante el discernimiento de las ideas, ....

El recurso de la pregunta hace posible el intercambio de saberes y el afianzamiento del conocimiento ya internalizado en el sistema cognitivo de cada estudiante. Según Zuleta (2005), el uso de la pregunta es sustancial para el alumnado porque propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Potencia la expresión oral y/o escrita, las habilidades metacognitivas y lingüísticas de argumentar y de explicar, la actitud crítica y el aprendizaje autónomo. Además, favorece, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje.

La pregunta también estimula el autoaprendizaje del alumno. El docente pregunta no sólo para activar la búsqueda de respuestas sino para enseñar a preguntar, de modo que el estudiante aprenda a autoestimularse, es decir, aprenda a aprender y con ello a desarrollar su conocimiento” (Morón, 2015). Freire nos dice que “el origen del conocimiento está en la pregunta, en las preguntas que les hacemos, en las preguntas que se hacen, en las preguntas que hacen, ...

Para el profesor formular preguntas también tiene muchas las utilidades, sirve tanto para evaluar mejor una situación como para estimular la discusión o una lluvia de ideas. De acuerdo con Maarfia (2017), la pregunta brinda al docente la posibilidad de comprobar lo que se sabe, de guiar a los educandos hacia las habilidades lingüísticas y de evaluar lo que se ha comprendido.

Por último, la formulación de preguntas implica a los compañeros “en la búsqueda del encuentro de experiencias para hacer viable la comprensión de lo que sucede y les

sucede” (Vargas y Guachetá, 2012). La interacción generada entre los estudiantes hace posible un intercambio de saberes y una relación de complementariedad

Por todo ello, las técnicas interrogativas son un recurso óptimo para el aprendizaje de competencias en general y de las socioemocionales en particular, porque al igual que las competencias las técnicas interrogativas van ligadas a la reflexión constante, a la resolución de problemas ante cada nuevo desafío y al fortalecimiento de las habilidades cognitivo-lingüísticas.

En definitiva, el valor del preguntar está precisamente en su capacidad para la construcción de sentidos, tanto desde un plano personal como social, en su contribución a que la participación de los alumnos en clase sea más fructífera, a disminuir el divorcio entre la educación y la realidad y a rescatar la importancia del método socrático, del diálogo, para buscar la verdad. Según López Aymes (2012), “Los alumnos pueden aprender mejor en un ambiente de clase donde se valoran sus contribuciones.

Todo ello no ocurre en el vacío, requiere de un aprendiz que esté involucrado en las tareas que debe resolver y de un profesor receptivo a las necesidades de cada alumno y de la participación del grupo de alumnos. Para que ello ocurra el arte de preguntar necesita cumplir con una serie de condiciones:

- Que el ambiente de clase permita la participación y un mayor nivel de protagonismo del alumnado en el aula.
- Que el profesor se comprometa con vincular las preguntas con eventos significativos para los aprendices.
- Que el profesor preste atención al tipo de preguntas que prepara como a la manera en que las formula y a la retroalimentación que da al alumnado.
- Que el profesor combine diferentes tipos de preguntas: introductorias, hipotéticas, circulares, justificativas, sobre emociones, sobre el futuro, sobre la solución de problemas, ...
- Que el estudiante reciba retroalimentación tanto cuando responde a las preguntas formuladas por el profesor como cuando es el alumno quien las formula (Yang, 2017).

El diálogo como situación de aprendizaje. Todas las sesiones estructuradas promueven un diálogo entre los alumnos guiado por el profesor. El diálogo es la continuidad lógica de la presentación de la sesión que hace la maestra. El diálogo

semanal puede ser sobre un único saber o sobre varios de los que aparecen en la sección poner énfasis de la semana. Para cada uno de los temas el diálogo tiene dos partes. La primera versa sobre la historia que se narra en la LIJ y lo que les pasa a los personajes, pone el saber en contexto y la segunda sobre la experiencia que tienen los alumnos sobre lo que les sucede a los personajes. Ambas partes se pueden entremezclar. Incluso se hace difícil pensar que en las respuestas sobre las historias que les pasan a los personajes el alumno no tenga en cuenta su propia historia.

El profesor estimula el diálogo haciendo preguntas. El profesor cuenta con una guía para conducir el diálogo, qué básicamente consiste en una sucesión de preguntas. Las preguntas son invitaciones al alumnado para reflexionar sobre lo que les ha sucedido a los personajes de las historias, lo que han hecho, dicho, sentido o pensado... Las preguntas le dan al alumno la posibilidad de intercambiar saberes, de construir conocimientos, de explicar y argumentar, de interpretar y valorar, de conectar la historia de la LIJ con su propia vida, si a ellos les ha pasado alguna vez alguna cosa semejante y cómo han actuado y en caso negativo cómo piensan que actuarían, en definitiva, de buscar respuestas y discutir sobre el sentido de los que se les pregunta.

Las preguntas se inspiran en la comprensión de la LIJ y su contribución a los saberes de poner énfasis, en la observación de las viñetas o dibujo, en los diálogos entre los personajes, en lo que dicen y responden, en los comentarios y descripciones del narrador, en los títulos de los capítulos, en la forma que el autor escribe, en el nuestro propio descubrimiento de conexiones entre varios párrafos, partes de la historia, o personajes, ... Las preguntas dejan al descubierto el conocimiento, los pensamientos, las intenciones de quienes preguntan, de quienes hemos diseñado el programa. Pero son preguntas intencionadas que revelan un interés genuino por el alumno: por un lado, pensamos que el alumno está interesado en estos temas, que se siente preocupado por las historias que se cuentan en las LIJ y, por otro, estamos interesados en saber qué piensa frente a un tema, qué sabe, qué le inquieta, ... El diálogo anticipa las preguntas que a los alumnos les gustaría hacer o hacerse, las preguntas que se hacen pero que no acaban de formular ni de responder y al tener que hacerlo ante sus compañeros, igual de novatos, les estimula a hacer comentarios y ofrecer explicaciones con más riesgo intelectual.

Se ha tenido en cuenta introducir preguntas de diferentes tipos de preguntas: preguntas de sí o no, verdadero-falso, preguntas con una respuesta definida, preguntas para argumentar, preguntas para opinar, preguntas para aportar soluciones, preguntas para ponerse en el lugar de otro, preguntas para imaginar lo que puede suceder, preguntas para tomar partido, preguntas para hacer introspección, pregunta para conectar la LIJ con la vida real, preguntas sobre hechos,

preguntas sobre lo que se siente, lo que se hace, lo que se dice, lo que se piensa, sobre reacciones fisiológicas, ...

Las preguntas se lanzan a la clase sin tener un destinatario concreto. Los alumnos al responder voluntariamente aportan sus saberes y construyen otros nuevos. Al preguntar en voz alta se está haciendo una invitación formal a que todos los compañeros intervengan como mediadores del conocimiento que cada uno de sus compañeros trata de construir y ello es posible porque alumno y compañeros tienen las mismas necesidades de imaginar y de saber y porque de alguna manera se ven afectados por los mismos problemas de la vida diaria que les exige soluciones.

Como se ha dicho el profesor lanza las preguntas al aire con la seguridad de que alguien contestará. Esto suele ser lo habitual. Si nadie se anima el profesor puede reformular la pregunta, dirigirla hacia un alumno concreto, normalmente un alumno que suele colaborar, o hacer otra pregunta diferente. Al contrario, el profesor puede buscar que varios alumnos contesten a la misma pregunta por lo que puede hacer la misma pregunta o parecida a varios alumnos. También puede estar interesado en que los alumnos amplíen, complementen, ratifiquen o revoquen las respuestas de otros compañeros, para lo que formulará preguntas del tipo: “nombre del alumno, ¿qué opinas de...?, ¿qué piensas de...?” El profesor buscará la forma de que participen la mayor parte de alumnos a lo largo de las sesiones, de que determinado el alumno o alumnos participen en sesiones concretas o respondan a determinadas preguntas, para lo que puede ir manejando los tiempos y el orden de participación. El objetivo es crear una conversación en la que participe el mayor número de alumnos, en la que todos aporten experiencias y opiniones y respeten las de los demás.

Todo el texto de la guía aparece dentro de un cuadro. El texto puede estar escrito en letra cursiva o en letra normal. El texto en cursiva es la parte del diálogo que le corresponde al profesor: las preguntas que tiene que formular a la clase, textos que el profesor puede necesitar para introducir o contextualizar alguna pregunta o para hacer una conexión entre varias preguntas, por ejemplo. El texto con letra normal suele escribirse entre corchetes, son comentarios de apoyo para el docente: la respuesta que se espera que dé el alumno, bien por ser lo que dicen o hacen los personajes en relación con lo que se pregunta, bien es un intento de anticipar las posibles respuestas que el alumnado puede dar, o bien se trata de las respuestas que se desea que el alumnado dé de acuerdo con los saberes de poner énfasis. Si en el diálogo se abarcan varios saberes o temas se indica en el cuadro del diálogo mediante un título, una breve introducción o contextualización con textos extraídos de la LIJ.

Para elaborar la guía para el diálogo se ha tenido en cuenta el contenido de poner énfasis. Con el conjunto de las preguntas se trata de cubrir la totalidad de los saberes



descritos en poner énfasis. Algunos de estos saberes se abordan de nuevo durante la sesión de práctica o con alguna de las otras actividades del bloque. El orden en el que se presentan las preguntas parece el más lógico, pero no es necesario seguir el mismo orden en el que aparecen en la guía. Tampoco es necesario usarlas todas ni hacerlas de forma literal a cómo se presentan. De hecho, muchas veces al profesor se le proporciona ráfagas de preguntas, preguntas que son distintas formulaciones de una misma pregunta y que pretenden tanto hacer explícito el pensamiento del profesor como facilitar al alumnado la comprensión de lo que se quiere saber. El profesor ya conoce el conjunto de saberes que se busca promover durante la sesión (ya ha leído la LIJ, poner énfasis, guía de diálogo), por lo que se le recomienda que con estos saberes en mente se deje llevar por las respuestas de los alumnos. El profesor aprovechará las respuestas de los alumnos para introducir nuevas preguntas, o para retomar algún aspecto que no se había abordado o para adoptar una nueva perspectiva. En el CASE se huye de un diálogo rígido, teledirigido, convencidos de que es necesario considerar y retroalimentar las respuestas de los alumnos y está contraindicado que los alumnos contesten por escrito de forma individual.

Somos conscientes de que cada diálogo es una propuesta de máximos, lo que permite al profesor focalizarse en algún o algunos aspectos concretos, en abordar unos con más profundidad que otros, dividir las sesiones de diálogo en varias sesiones o volverla a repetirla en otro momento o en otros cursos. La forma en la que cada profesor abordará cada sesión dependerá de las necesidades, del ajuste entre la guía de diálogo y las capacidades de la clase, de las respuestas que el alumnado da durante la sesión, de cómo han respondido en sesiones anteriores, ...

*Práctica.* Es prácticamente imposible que el aprendizaje de competencias tenga lugar sin práctica. Es por ello por lo que en el CASE todas las semanas estructuradas cuentan con una sesión de práctica. Pero no se trata de ensayos individuales y en silencio, sino de prácticas en pareja o en grupo en las que se dialoga, se debate, se argumenta, se escriben guiones conjuntamente, se representan obras, se comparten experiencias, se intercambian roles y experiencias, se considera a los otros, ... En muchos sentidos la sesión de práctica es una continuidad de la sesión de diálogo, en donde la oralidad y los intercambios siguen estando muy presentes, pero ahora la sesión está más pautada y centrada en un saber, conducta o habilidad.

La práctica como situación de aprendizaje. Para cada sesión se ha elaborado una pequeña guía de la práctica, sobre qué se va a hacer. Por lo general además suele incluir una o varias fichas en las que podemos encontrar la pauta de la habilidad que se practica, el guion para la representación, los pasos de utilización de una estructura

cooperativa r o con cualquier otra actividad que facilite la comprensión y la ejecución de la competencia objeto de práctica.

Los principales recursos son la pauta de la conducta y las representaciones, ensayos o dramatizaciones. Una pauta de habilidad es una guía o secuencia de pasos que hay que seguir para que conducta, habilidad, estrategia, técnica, método, norma, ... (relajación, tortuga, mensaje en primera persona, dar y pedir ayuda, ...) funcione y que incluye los aspectos esenciales para cada componente conductual o actitudinal presente en cada paso. La pauta se puede explicar de forma dialogada con los alumnos, practicar, ensayar, ... También se pueden incluir actividades en las que los alumnos tengan que elaborar diálogos siguiendo las orientaciones incluidas en la pauta, descubrir la secuencia u ordenar los pasos. Las pautas de habilidad son un recurso útil para que el docente pueda realizar las indicaciones oportunas a los alumnos que están realizando la actividad.

Las representaciones, ensayos o dramatizaciones, son el recurso que se usa con más frecuencia para crear las condiciones para que el alumnado pueda practicar la competencia. Estas representaciones pueden ser ensayos de los ejemplos que se incluyen en la pauta o que ponen los alumnos o dramatizaciones de escenas seleccionadas de la LIJ o de textos elaborados exprofeso en el CASE a partir de la pauta o de guiones preparados por los alumnos a partir de experiencias personales o completamente libre. Las representaciones pueden ser por parejas o en pequeño grupo. Pueden ser privadas o delante de la clase. Los alumnos pueden hacer de sí mismos o de los personajes de la LIJ. Orales, mímicas o con marionetas. Leídas, recitadas o dramatizadas. Con protagonistas, narradores y coros. Con decorado, vestuarios u otros objetos o al natural. Dos variantes muy importantes de las representaciones son cuando se les pide que hagan de modelo para sus compañeros o cuando se les pide que intercambien sus papeles, o que representen papeles opuesto o complementarios a los ya practicados, o que actúen como si fuera otra persona o pensar en situaciones hipotéticas, ...

Para que esta situación de aprendizaje resulte eficaz se recomienda seguir las siguientes pautas:

- Antes de realizar la representación de papeles se tiene que delimitar la situación: quién intervendrá, qué hará cada personaje, cuándo, dónde, cómo responderán los otros y cómo se puede elaborar el ambiente/escenario para que quede más creíble la situación.
- Es importante que las situaciones que se creen para efectuar la representación sean ejemplos de situaciones vividas o conocidas por el alumnado y parecidas

a la realidad para que se favorezca la transferencia de lo aprendido en el aula a los escenarios naturales en los que se desenvuelve.

- Es aconsejable que durante el entrenamiento el niño practique y ensaye las conductas recién aprendidas varias veces con distintas personas y cambiando el rol para que se logre un adecuado dominio y se favorezca la generalización y transferencia de lo aprendido.

Otros recursos que se emplean en estas sesiones son: jugar (palabras tabú, compañeros de viajes...), compartir experiencias (vivencias, recuerdos, expectativas, emociones...), observar personas y situaciones (hacer descripciones, estudios de casos, interpretar dibujos, miradas o nombres, ampliar las evidencias...), opinar y participar en las discusiones grupales (lluvia de ideas, votar opciones, comparar, resumir lo que se ha hablado en el grupo, participar en las discusiones en gran grupo al finalizar la práctica...), practicar estructuras cooperativas (folio giratorio, lápices al centro...) y hacer recomendaciones para que el alumno haga practica oportuna de la competencia.

En el cuadro 16 se presentan tipos de actividades que se han utilizado para dar forma a la situación de aprendizaje práctica.

## **Cuadro 16**

### *Práctica. Tipos de actividades*

#### **PAUTAS**

- Explicar las pautas de conductas a los alumnos de forma dialogada / Guiar un diálogo con los alumnos para ayudarles a comprender pautas de conducta
- Practicar estrategias, técnicas, métodos, normas, habilidades, estilos interpersonales...
- Seguir pautas
- Ensayar de forma individual, por parejas o en grupo de cuatro
- Identificar / descubrir componentes de una conducta con la ayuda de la pauta (p.e., de una provocación)
- Inventar diálogos considerando los componentes de una conducta o habilidad
- Descubrir una secuencia, ordenar los pasos de una pauta, seguir la pauta
- Expresar deseos, favores, agradecimientos, disculpas, ...

## REPRESENTACIONES, DRAMATIZACIONES

- Dramatizaciones de escenas de las LIJ, de otros textos comunes para todos los alumnos o de guiones preparados por los alumnos, bien inventados, bien basados en experiencias personales de, ...
- Representaciones leídas, con partitura, narrador, protagonista, coro
- Representaciones respetando ciertas normas o pautas o criterios
- Preparar el vestuario, decorado, .... para las representaciones
- Dramatización usando vestimenta, objetos, ...
- Aplicar a situaciones concretas técnicas que usan los personajes de las LIJ
- Representación de papeles por parejas o actuar como modelos para toda la clase
- Dar respuestas corales, ...
- Inventar historias colectivamente...
- Hacer mímica
- Introducir variantes en las representaciones, ...

## PRACTICAR HABILIDADES

- Planificar retos, buscar compromisos
- Firmar contratos de clase
- Escribir cartas, hacer guion de llamadas telefónicas...
- Hacer una invitación
- Buscar acuerdos
- Analizar conflictos, buscar alternativas, aplicar soluciones, resolver conflictos, ... de forma conjunta con otros compañeros o de forma individual privada o delante de toda la clase...

## PONERSE EN EL LUGAR DE OTRO

- Ponerse en el papel de algún personaje
- Intercambiar papeles, representar papeles complementarios, opuestos, ...
- Interpretar los papeles que han representado otros (ponerse en su lugar)
- Intercambio de roles, compartir experiencias con otros
- Actuar como si fueras otra persona /
- Pensar en situaciones hipotéticas

## COMPARTIR EXPERIENCIAS

- Compartir experiencias
- Compartir vivencias, recuerdos, expectativas
- Introspecciones, rememoraciones de situaciones, revivir emociones, ...guiadas por la profesora

## JUEGOS

- Jugar a expresar deseos
- Juegos: buscando un compañero de viaje, la cinta de los prejuicios...
- Hacer de detectives
- Describir personajes, adivinar personajes, jugar a palabras tabú

## OBSERVAR SITUACIONES Y PERSONAS E INTERPRETAR INFORMACION

- Observar la realidad
- Hacer descripciones: de los personajes, de los compañeros, de situaciones
- Mirar a la realidad para confirmar la teoría.
- Ampliar evidencias de conceptos.
- Interpretar frases, señales, dibujos...
- Interpretar miradas, nombres,
- Conocer a los compañeros
- Estudio de casos
- Extraer información de las LIJ e interpretarla
- Preparar paneles, murales, ...
- Hacer clasificaciones de los niños de la clase en vivo, según diferentes criterios
- Clasificar deseos

## DISCUSIONES GRUPALES / CONSENSOS / VOTACIONES COLECTIVAS

- Proponer ideas, lluvia de ideas
- Proponer opciones y votar
- Contrastar ideas, hacer comparaciones, ...
- Discusiones grupales al final de la práctica: guiadas
- Discusiones grupales al final de la práctica: libres

- Presentar al gran grupo un resumen de lo que se ha hecho en cada equipo

#### PRACTICAR ESTRUCTURAS COOPERATIVAS

- Practicar estructuras cooperativas, en pareja, en grupo, gran grupo

#### PRÁCTICA OPORTUNA

- Práctica oportuna: relajación

### 6.2.3. Actividades de lápiz y papel

Son actividades que tienen por finalidad reforzar cada semana alguno de los aspectos trabajados en las sesiones estructuradas y extender el contenido socioemocional a otros tiempos, materias y profesores. Se caracterizan por su sentido lúdico y porque se pueden realizar de forma individual. La denominación de lápiz y papel tiene como objetivo establecer una clara diferencia con las sesiones de diálogos que son exclusivamente orales y colectivas, incluso con las sesiones de práctica. Sin embargo, puede resultar un poco engañosa porque como veremos integra actividades muy diversas y porque en la mayoría de ellas, al menos en algún grado, se busca la interacción y el intercambio entre compañeros.

Bajo este título encontramos actividades tan diversas como resolver pasatiempos (crucigramas, sopas de letras, sudokus...), hacer manualidades (dibujar, colorear, recortar, hacer posters y carteles, álbumes, murales, preparativos para la representación o los juegos...), resolver tareas (completar, emparejar, clasificar, seleccionar, elegir, etiquetar, ordenar, hacer listados, hacer preguntar, responder preguntas, inventar historias...), actividades de comprensión lectora (hacer la ficha del libro, buscar ejemplos, interpretar significado de palabras y frases...), usar instrumentos (diccionarios, reglas termómetros, ...), participar en sesiones grupales (explicar al grupo lo que ha hecho individualmente, argumentar a favor o en contra, sugerir alternativas, llegar a acuerdos...).

En el cuadro 17 se presentan tipos de actividades que se han utilizado para dar forma a la situación de aprendizaje “lápiz y papel”.

## Cuadro 17

### *Lápiz y papel. Tipos de actividades*

#### PASATIEMPOS

- Resolver sopa de letras
- Resolver crucigramas
- Resolver sudokus

#### MANUALIDADES

- Dibujar, colorear, recortar, ...
- Dibujos de personas, de historias, ...
- Recortar marionetas, ...
- Preparar carteles, posters, ...
- Hacer preparativos para la práctica (símbolos, regalos, marionetas, ..
- Completar tableros con imágenes, fotos, recortes...
- Hacer álbum de fotos, preparar regalos, ...
- Preparar juegos

#### RESOLVER TAREAS

- Ordenar frases expresiones, ideas, conceptos, significados, imágenes...para construir un texto con sentido o describir una secuencia ordenada de pasos o fases,
- Seleccionar las opciones que cumplen un criterio
- Clasificar en categorías Formar categorías
- Buscar contrarios y parecidos...
- Juego del dominó
- Analizar consecuencias
- Elegir la mejor alternativa, ...
- Etiquetar imágenes...
- Completar fichas, Completar tablas, Completar cómics con el texto de los bocadillos
- Completar fichas con experiencias propias, siguiendo una pauta de conducta
- Hacer fichas de un evento, suceso, ...
- Hacer listados

- Buscar ejemplo
- Contestar preguntas
- Responder cuestionarios
- Ver videos y responder preguntas
- Qué está bien-qué está mal, verdadero-falso...
- Hacer preguntas: Hacer de detective, de periodista, ...
  
- Escribir un cuento, inventar historias en equipo

#### COMPRESION LECTORA

- Responder preguntas sobre la LIJ
- Buscar palabras, frases, ideas, situaciones, ejemplos, ... en la LIJ
- Hacer la ficha del libro
- Comentar el significado de determinadas palabras, párrafos, expresiones, imágenes...

#### USAR INSTRUMENTOS

- Usar instrumentos: diccionarios, reglas, termómetros, ...

#### PARTICIPAR EN GRUPO

- Explicar al grupo lo que has hecho, elegido, pensado, escrito, ...
- Argumentar a favor o en contra, si es verdadero o falso
- Sugerir otras alternativas a lo que dicen o responden los personajes
- Llegar a acuerdos con los compañeros
  
- Prepararse saludos para cada día y cómo responder a cada saludo, ...
- Practicar yoga
  
- Fichas parlantes

### 6.2.4. Actividades para hacer en familia

Como ya apuntaron Dauber y Epstein (1993), los esfuerzos por mejorar los resultados escolares de los niños son mucho más efectivos si se cuenta con sus familias, lo que



implica un esfuerzo deliberado por ambas partes. A principio de curso, el profesorado informa a las familias de que se va a empezar a trabajar (o que se continúa) en el aula un currículo para el desarrollo socioemocional de los niños y niñas, se describen tipos de actividades que se van a hacer y se les invita a colaborar en casa, interesándose por lo que su hijo/a hace en el colegio y haciendo en casa con su hijo/a las actividades que periódicamente se les harán llegar. También es el momento ideal para recordar la importancia de la lectura, informar cómo promover la lectura en casa y recordar la compra de las LIJ que se van a trabajar durante el curso. La compra de las LIJ también se les habrá notificado a las familias con anterioridad, junto con el listado de los materiales escolares necesarios para el curso.

Como se comentó al principio de este capítulo, las actividades para hacer en familia son un componente esencial del CASE. Por ello en todos los bloques que se trabajan cada curso se proponen actividades para hacer en familia. No son solo actividades para hacer en casa, son actividades colaborativas entre el hijo/a y alguno(s) de sus familiares. En ningún caso las debe de realizar el niño/a individualmente. Estas actividades dan a los niños y niñas y adultos de la familia la oportunidad de indagar e intercambiar los conocimientos que cada cual tiene sobre la familia, sus relaciones pasadas y presentes. Con estas actividades no sólo se logra que las familias estén informadas acerca de lo que se trabaja con el CASE en el colegio, sino que se aspira a que los familiares del niño/a se conviertan en participantes activos de la educación socioemocional de sus hijos en estrecha colaboración con la escuela. Los padres/madres saben que aproximadamente una vez al mes tendrán que realizar una actividad con su hijo. El profesorado aprovecha las tutorías o cualquier oportunidad que tenga para informarse sobre cómo va el CASE en casa, para dar apoyo a los familiares y para sugerirles posibilidades de extender las enseñanzas del CASE a otros escenarios y momentos familiares (práctica oportuna).

Una actividad típica es que el niño/a cuente a sus familiares la historia de la LIJ que están trabajando en clase, o lo que sucede en un capítulo concreto o lo que le pasa a un personaje determinado o cómo es su relación con otros personajes. En la actividad se indicará claramente qué es lo que se tiene que hacer. El niño/a puede contar la LIJ de forma oral y sin seguir una pauta, o haciendo ilustraciones o respondiendo a algunas preguntas. Una variante típica es que los p/madres lean con anterioridad el libro o las páginas que se indican en la actividad. Otros tipo de actividades ofrecen a los niños y niñas la oportunidad de indagar sobre la vida familiar (preguntar a las madres/padres, buscar en casa determinados objetos, compartir experiencias, completar fichas y comparar respuestas, hacer un libro de recuerdos, ), de pedir consejo a sus familiares o de que éstos se ofrezcan como modelos (se pide a los p/madres consejos, que les enseñen determinadas habilidades, practicar habilidades,

se debate sobre diversos temas, se preparan invitaciones, o se repasan reglas del buen anfitrión y del buen invitado,...). También se han incluido actividades cuya finalidad es acercarse a los saberes socioemocionales a través de juegos (adivina-adivinanza, disfraces, descifrar enigmas, diseñar carteles, ...). En alguna ocasión a los niños y niñas se les pide que compartan con sus compañeros/as de clase el resultado de sus descubrimientos familiares o lo que ha hecho durante el fin de semana.

En el cuadro 18 se presentan tipos de actividades que se han utilizado para dar forma a la situación de aprendizaje “actividades para hacer en familia”.

## **Cuadro 18**

### *Actividades para hacer en familia. Tipos de actividades*

#### **LEER O CONTAR**

- Contar la LIJ que se está trabajando en la escuela de forma libre, con dibujos, de forma guiada...
- Contar lo que le pasa a uno de los personajes de una LIJ o la relación que tienen dos o tres personajes entre sí
- Inventar historias, ...

#### **INDAGAR EN LA VIDA FAMILIAR**

- Preguntar a los p/madres, a otros familiares, ...
- Hacer entrevistas / Conocer diferentes aspectos de los p/madres: amigos, si los amigos cambian con la edad, que les gusta
- Buscar en casa
- Compartir con los miembros de la familia juegos, deseos, amigos, ...
- Valoración de las actividades socioemocionales que se hacen en familia
- Clasificar personajes, compañeros o miembros de la familia en categorías dadas
- Inventarse categorías para clasificar personajes, compañeros o miembros de la familia
- Completar fichas y después los miembros de la familia comparten y comparan lo que han escrito cada uno

- Hacer un libro de los recuerdos
- Clarificar problemas,
- Completar listados
- Lluvia de ideas

#### PEDIR CONSEJOS, MODELOS

- Pedir a los p/madres que actúen como entrenadores, modelos, ... para practicar técnicas
- Pedir consejos para determinados temas
- Debatar sobre diversos temas (p.ej., las conversaciones familiares, los deberes)
- Preparar la visita de un invitado
- Repasar las reglas del buen anfitrión
- Repasar las reglas del buen invitado
- Preparar una invitación

#### JUGAR

- Jugar (juego del dado, adivina/adivinanza, ...)
- Disfrazarse
- Completar un sudoku con personajes
- Diseñar carteles, recortar dibujos, ...
- Representar gráficamente la vida emocional, hacer diplomas...
- Descifrar frases con la ayuda de pictogramas, signos, símbolos, códigos, ...

#### COMPARTIR LA VIDA FAMILIAR EN LA ESCUELA

- Compartir con los compañeros y compañeras el fin de semana familiar

#### PRACTICA OPORTUNA

- Práctica oportuna

### **6.2.5. Procedimientos complejos. Normas de clase, estrategias permanentes y estructuras cooperativas**

Se tratan de situaciones de aprendizaje complejas para promover el aprendizaje y la convivencia en el aula. En sentido estricto no forman parte del CASE, sino del programa de gestión social del aula. Sin embargo, dado que estas situaciones de aprendizaje participan de los mismos objetivos generales que el CASE y que, por un lado, contribuyen a fortalecerlo y facilitan su generalización y transferencia y, por otro, se trata de actividades que posibilitan poner en práctica la mayor parte de sus competencias, se pensó que —aprovechando su implantación semanal en el aula— el CASE proporcionaba el escenario ideal para presentar dichas situaciones. Pero, a diferencia del resto de actividades del CASE que se aplican una sola vez, de estas se espera —por su propia naturaleza y versatilidad— que, una vez presentadas, modeladas y practicadas dentro del horario del CASE, el profesorado las asuma como recursos propios y siga aplicándolas de forma permanente. Con este tipo de situaciones, se intenta programar, sistematizar y potenciar los procesos de generalización y transferencia del programa.

*Normas de clase.* Mediante la redacción, difusión, implantación y seguimiento de normas de clase se trata de incidir de forma explícita en el funcionamiento del aula y las relaciones entre iguales (Levin y Nolan, 2014; Ortega, 2000, 2005; Pérez, 1995; Thornberg, 2009; Trianes, 1996; Harrist y Bradley, 2003; Paley, 1992). En breve, son mensajes explícitos que guían y sancionan la convivencia en el aula. Para cada una de ellas se ha elaborado una ficha documental y un póster-norma, que se pega en una de las paredes del aula, de modo que quede muy visible al alumnado y al profesorado, disponibles en el programa de gestión social del aula. Se han elaborado 6 normas. Las normas socioemocionales destacan habilidades necesarias para la buena convivencia y la amistad, refuerzan los comportamientos sociales positivos de los niños y reducen los negativos (“Cuando me enfado, me paro...”, “Respetar y hablar bien, ...”, “Hablar hasta entenderse”). Las normas empáticas e inclusivas velan porque los niños y niñas pongan su mirada en los otros y por dar satisfacción a la necesidad de pertenencia de todos los alumnos, reforzando las conductas empáticas e inclusivas de los niños (“Me meto en tus zapatos”, “No se puede decir no puedes jugar” (Harrist y Bradley, 2003; Paley, 1992), “A los que pegan e insultan, les decimos no me gusta”).

En la tabla 4 se presentan las normas de clase, el tipo al que pertenecen y el momento o bloque en el que se introduce o reintroduce por primera vez cada curso.

**Tabla 4**

*Normas de clase. Tipo y momento en el que se inicia o reintroduce*

<b>Normas de clase</b>	<b>Primero</b>	<b>Segundo</b>	<b>Tercero</b>	<b>Cuarto</b>
<b>Normas empáticas e inclusivas</b>				
NC-1: No se puede decir: No puedes jugar. Todos podemos jugar.	P-SAP-SE-3-4	S-AAA-SE-15-16	T-SAP-SE-1-2	C-AM4-SE-9-10
NC-2: A los que pegan, insultan o no dejan jugar, les decimos: "No me gusta lo que haces".	P-AAA-SE-9-10	S-AAA-SE-17-18	T-AAA-SE-9-10	C-AM4-SE-9-10
NC-3. Me meto en tus zapatos	P-ECR-SE-13-14	S-SAP-SE-1-2	T-ECR-SE-21-22	C-AM4-SE-9-10
<b>Normas socioemocionales</b>				
NC-4. Cuando me enfado: "Me paro, pienso, actúo"	P-ECR-SE-15-16	S- ECR-SE-9-10	T-ECR-SE-15-16	C-AM4-SE-9-10
NC-5. Respeto y trato bien a los demás	P-ECR-SE-17-18	S-SAP-SE-5-6	T-ECR-SE-21-22	C-AM4-SE-9-10
NC-6. Para resolver nuestros problemas "hablamos hasta entendernos"	P-RCI-SE-23-24	S-RCI-SE-21-22	T-SAP-SE-1-2	C-AM4-SE-9-10

*Estrategias permanentes.* Utilizamos el término estrategias para referirnos a lo que otros autores, como Ron Ritchhart o Jane Nelsen, han llamado rutinas. Las rutinas son estructuras breves, de 3 o 4 pasos, preguntas o acciones, muy claras que, al repetirse se convierten en hábitos, disposiciones o tendencias a actuar de forma particular ante acontecimientos o situaciones determinadas (Nelsen, 2015; Ritchhart y Church, 2020). Lo esencial de las rutinas es su claridad y la repetición, lo que Robert Swartz denominó aprendizaje por goteo: su integración constante y sistemática en el currículo y en la vida del aula (Swartz et al., 2013). Esto es a lo que nos referido como permanentes: una vez introducidas, se recurra a ellas diariamente hasta que se automaticen. Así, la finalidad de las rutinas es doble, recorriendo un camino de ida y vuelta: primero, actúan como un andamiaje para hacer visibles y accesibles los pensamientos, emociones, disposiciones, vínculos; ... segundo, y gracias a esa misma repetición constante y a la seguridad adquirida, se automatizan, se comprenden y se interiorizan, haciéndose más eficaces. En definitiva, las rutinas o estrategias permanentes buscan enseñar a pensar, sentir y convivir de forma integrada en el currículo.

Las estrategias permanentes consisten en formatos de actividad sencillos y estructurados diseñados para visibilizar, objetivar y dar un anclaje físico a procesos socioemocionales determinados (Emmer y Stough, 2001; Levin y Nolan, 2014; Vaello,

2007). Al ser performances o escenificaciones repetidas, permiten que conceptos abstractos como la ayuda, la autorregulación o el reconocimiento del otro se conviertan en actos visibles y compartidos. En concreto, durante el proyecto, se introdujeron en las aulas tres estrategias permanentes: “La pareja de ayudadores” enfocada en la promoción de dar y pedir ayuda (Dunfield, 2014; Malti y Davidov, 2023; Monjas, 2002; Rose y Asher, 2004); “La técnica de la tortuga” para el control conductual y la regulación emocional (Kusché y Greenberg, 2005); y “Hablar hasta entenderse”, y su concreción “El rincón para hablar”, que facilita el reconocimiento del otro y la resolución de conflictos (Porro, 1999). Con la implantación de estas estrategias permanentes se busca incorporar a la dinámica habitual de la clase conductas centrales de cada uno de los bloques del CASE, como son las conductas de ayuda (prosocial), el control conductual y la regulación emocional (autorregulación), el reconocimiento del otro (resolución de conflictos), ... Cada estrategia cuenta con una guía explicativa para integrar la convivencia en el día a día escolar (Ver Programa gestión social del aula).

En la tabla 5 se presentan las estrategias permanentes utilizadas en el CASE y el momento o bloque en el que se introduce o reintroduce por primera vez en cada curso.

**Tabla 5**

*Estrategias permanentes. Tipo y momento en el que se inicia o reintroduce*

<b>Estrategias permanentes</b>	<b>Primero</b>	<b>Segundo</b>	<b>Tercero</b>	<b>Cuarto</b>
EP-1. La pareja de ayudadores	P-SAP-SE-5-6	S-SAP-SE-1-2	T-SAP-SE-3-4	C-AM4-SE-9-10
EP-2. Técnica de la Tortuga	P-ECR-SE-15-16	S- ECR-SE-11-12	T- ECR-SE-15-16	C-AM4-SE-3-4
EP-3. Hablar hasta entenderse El “Rincón para hablar”	P-RCI-SE-23-24	S- RCI-SE-19-20	T-SAP-SE-1-2	C-AM4-SE-9-10

*Estructuras cooperativas.* Por último, en muchas de las sesiones de práctica para guiar el desarrollo de la sesión se utiliza como recurso didáctico alguna estructura cooperativa. Las estructuras cooperativas son formatos sencillos y estructurados de actividad que regulan la participación de todos y cada uno de los miembros del grupo en la realización de una actividad, asegurando que cada miembro realice contribuciones importantes. Las estructuras cooperativas ponen en práctica los principios del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual, participación igualitaria e interacción simultánea (Kagan y Kagan, 2009; Pujolàs, 2008), que también están presentes entre las competencias del CASE. Se ha

recurrido al aprendizaje cooperativo porque no solo es una potente metodología para el aprendizaje de los contenidos escolares, sino que al mismo tiempo proporciona interacciones de calidad al alumnado, objetivo final del CASE. Así, durante el aprendizaje cooperativo los alumnos/as aprenden y practican habilidades prosociales, de resolución de conflictos y de amistad (Pujolàs, 2008).

En la tabla 6 se presentan algunas de las principales estructuras cooperativas utilizadas en el CASE y un ejemplo de en qué situaciones de aprendizaje o sesión estructurada se pueden utilizar. Las estructuras cooperativas son muy fáciles de elaborar y de poner en práctica, requieren escasa planificación y se adaptan fácilmente a los contenidos escolares que tenga planificado enseñar el docente.

**Tabla 6**

*Estructuras cooperativas. Ejemplos de sesiones estructuradas en las que se pueden utilizar*

<b>Estructuras cooperativas</b>	<b>Primero</b>	<b>Segundo</b>	<b>Tercero</b>	<b>Cuarto</b>
EC-1. Estructura 1-2-4	P-SAP-SE-5-6	S-RCI-SE-21-22	T-SAP-SE-3-4	C-TIN-SE-31-32
EC-2. Estructura números iguales	P-AAA-LP-3	S-AAA-LP-6	T-SAP-SE-3-4	C-TIN-SE-25-26
EC-3. Estructura folio giratorio	P-AAA-SE-7-8	S-ECR-SE-9-10	T-AM3-SE-27-28	C-AM4-SE-11-12
EC-4. Estructura lápices al centro	P-AAA-LP-3	S-SAP-LP-3	T-AM3-SE-23-24	C-AM4-SE-3-4
EC-5. Estructura mesa redonda	P-SAP-SE-5-6	S-SAP-LP-1	T-AM3-SE-25-26	C-AM4-SE-5-6

### 6.3. Organización

Cada curso se estructura por bloques y las situaciones de aprendizaje de cada bloque se organizan por semanas. La base de los saberes a partir de los cuales se diseñan las situaciones de aprendizaje de cada bloque son las historias y personajes de una o varias LIJ. En cada curso se trabajan varios bloques y el orden de los bloques puede variar de unos cursos a otros. Los bloques se pueden trabajar de forma independiente cada uno o de forma integrada todos los bloques. En la tabla 7 se presentan la secuencia de bloques en cada curso.

Cuando los bloques se presentan de forma independiente todas las actividades de un bloque abordan los saberes propios de dicho bloque y el diseño de sus actividades

toma como base las historias y personajes de varias LIJ. En este caso las sesiones de cada bloque se realizan todas seguidas, de modo que hasta que no se realizan todas las sesiones de un bloque no se inician las de otro bloque. La estructura de enseñanza integrada de todos los bloques se inicia a final de tercero, pero se consolida en cuarto curso. En cuarto curso sólo se usó la modalidad de bloques integrados. En este caso la referencia ya no es un bloque, sino una LIJ concreta. En torno a esa LIJ se desarrollan actividades que abordan saberes de diferentes bloques. Este cambio viene motivado porque si bien a esta edad los niños son lectores más competentes, las LIJ para esas edades empiezan a ser mucho más extensas, lo que hace inviable seguir utilizando 2-4 LIJ para diseñar las sesiones de un solo bloque como ocurría en los primeros cursos. Además, durante los primeros cursos los niños no siempre leían los libros o las escenas seleccionadas antes de que se implementasen las sesiones estructuradas en clase, sino que en muchas ocasiones eran las maestras quienes presentaban la LIJ en forma de cuentacuentos o de lectura en voz alta durante el desarrollo de la sesión estructurada. Independientemente del tipo de bloque, en cada bloque encontramos los mismos tipos de situaciones de aprendizaje: sesiones estructuradas, actividades de lápiz y papel, actividades para hacer en familia, normas de clase, estrategias permanentes y otras actividades y o recursos.

Cada bloque independiente se desarrolla en torno a dos o cuatro LIJ y tienen una duración entre cuatro y siete semanas por curso y cada bloque integrado se desarrolla en torno a una única LIJ y tienen una duración entre siete y trece semanas. En este cómputo se incluye una semana extra entre bloques. Las semanas extras no figuraban en nuestra propuesta original, pero durante la implementación experimental nos dimos cuenta de la variabilidad entre profesores en la implementación regular de las situaciones de aprendizaje. Si bien durante la investigación se asumió como una adaptación del programa que el profesorado usara más semanas, pensamos que incorporar semanas extras en el diseño es una alternativa mejor. Las semanas extras inicialmente tienen la función de que el profesor pueda completar la propuesta curricular, pero sin duda su potencial metodológico es mucho más amplio. Así, pueden servir para que el profesor pueda ajustar el ritmo y él y sus alumnos puedan disfrutar más de las actividades socioemocionales, para que pueda hacer frente a posibles imprevistos o para unificar el ritmo con otros profesores, para ampliar el número de situaciones de aprendizaje, para planificar la implementación de las sesiones y actividades o verificar su implementación, o simplemente para dejar un tiempo de descanso entre bloque y bloque. Cada profesor les dará a las semanas extras el uso que considere, incluso puede variar la funcionalidad de unas a otras.

La extensión total del CASE es de 82 semanas (Ver tabla 8). El número de semanas se va incrementando curso a curso, pasando desde las 17 (13 de sesiones estructuradas



más 4 semanas extra) semanas de primer curso hasta las 25 (21) de cuarto curso. El número entre paréntesis informa del número de semanas sin computar las semanas extras.

Por tipo de bloques, como parece lógico, el número de semanas necesarias para implementar los bloques independientes es inferior al número de semanas de los bloques integrados. Los bloques independientes se mueven entre las 4(3) y las 7(6) semanas por curso, mientras que los bloques integrados tienen un rango entre las 7(6) y las 13(11) semanas. Por bloques, la mayoría de los bloques independientes tienen una extensión de 4(3) semanas cada curso. En total, el bloque de resolución de conflictos interpersonales tiene una extensión de 12(10) semanas, el bloque autoconocimiento, autonomía y asertividad de 12(9) semanas y los bloques sociabilidad, relaciones de amistad y grupales y conductas prosociales y expresión, comprensión y regulación emocional de 13(10) semanas cada uno. Por otro lado, cada bloque integrado tiene una extensión diferente, oscilando entre las 7(6) semanas de los bloques ¿Seguiremos siendo amigos? y La hormiga más amiga de la hormiga Miga y las 13(11) del bloque Ámbar en cuarto y sin su amigo.

**Tabla 7***Distribución de los bloques por curso*

Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
Bloque sociabilidad, relaciones de amistad y grupales y conductas prosociales.	Bloque sociabilidad, relaciones de amistad y grupales y conductas prosociales.	Bloque sociabilidad, relaciones de amistad y grupales y conductas prosociales.	Bloque integrado Ámbar en cuarto y sin su amigo.
Bloque autoconocimiento, autonomía y asertividad.	Bloque expresión, comprensión y regulación emocional.	Bloque autoconocimiento, autonomía y asertividad.	Bloque integrado El niño que quería ser Tintín.
Bloque expresión, comprensión y regulación emocional.	Bloque autoconocimiento, autonomía y asertividad.	Bloque expresión, comprensión y regulación emocional.	
Bloque resolución de conflictos interpersonales.	Bloque resolución de conflictos interpersonales.	Bloque integrado <sup>1</sup> ¿Seguiremos siendo amigos?	
		Bloque integrado <sup>1</sup> La amiga más amiga de la hormiga Miga.	

<sup>1</sup> En tercer curso se elige uno de los dos bloques integrados**Tabla 8***Número de semanas por bloque y curso*

Curso	Bloques independientes					Total
	Sociabilidad, relaciones de amistad y grupales y conductas prosociales	Autoconocimiento, autonomía y asertividad	Expresión, comprensión y regulación emocional	Resolución de conflictos interpersonales	Bloques integrados (LIJ)	
1º	4 = 3 + 1	4 = 3 + 1	4 = 3 + 1	5 = 4 + 1	-	17 - 13
2º	4 = 3 + 1	4 = 3 + 1	4 = 3 + 1	7 = 6 + 1	-	19 - 15
3º	5 = 4 + 1	4 = 3 + 1	5 = 4 + 1	---	7 = 6 + 1 (AM3) o 7 = 6 + 1 (HOR)	21 - 17
4º	---	---	---	---	13 = 11 + 2 (AM4) 12 = 10 + 2 (TIN)	25 - 21
Total	13 - 10	12 - 9	13 - 10	12 - 10	32(27)	82 (66)

Nota: en negrita semanas totales. Sin negrita descuenta las semanas extras. En tercero se implementa sólo uno de los dos bloques integrados.

## **6.4. Cómo usar el CASE**

El CASE es el resultado de una investigación longitudinal. El que se presenta es una propuesta mejorada de la que se elaboró y aplicó en dicha investigación. Y, si bien sería deseable que cada profesor o profesora aprovechara al máximo su carácter curricular y la especificidad de las actividades para cada curso, no es incompatible con que el profesorado lo adapte a sus propios intereses. Con estas dos ideas en mente, se presenta el CASE tal y como se usó durante la investigación de base incorporando las mejoras que la propia investigación ha sugerido y a continuación se comentan otras posibilidades de aplicación.

### **6.4.1. Propuesta curricular**

Las situaciones de aprendizaje de los bloques independientes del CASE se implementaron de acuerdo con el siguiente esquema: (a) Sesiones estructuradas. Cada semana se realizan dos sesiones estructuradas, una de diálogo y otra de práctica, de 40-50 minutos cada una. Por lo general el contenido y actividades de cada sesión está claramente diferenciado en los materiales, pero se deja al profesorado la libertad para distribuir el tiempo que reserva para el diálogo o la práctica, teniendo en cuenta que las sesiones de diálogo son obligatorias. (b) Actividades de lápiz y papel. Se realiza una actividad de lápiz y papel por semana a elegir entre las que se proponen en cada bloque. (c) Actividades para hacer en familia. Se propone realizar una actividad para hacer en familia por bloque a elegir entre las que se proponen. (d) Normas de clase. Cada curso se propone al profesor que incorpore una o varias normas socioemocionales o inclusivas entre sus dinámicas de gestión social del aula. En el CASE se indica la sesión estructurada de cada curso en la que se ha de iniciar la aplicación de cada norma por primera vez. (e). Estrategias permanentes. Cada curso se propone al profesor que incorpore una o varias estrategias permanentes entre sus dinámicas de gestión social del aula. En el CASE se indica la sesión estructurada de cada curso en la que se ha de iniciar la aplicación de cada estrategia permanente por primera vez. La periodicidad y/o sistematicidad con la que se continúe aplicando cada norma o estrategia en cada aula depende de la maestra, pero desde las consultorías quincenales se estaba atento a las aplicaciones que realizaba cada tutora y a cómo lo hacían, se les retroalimentaba y se les anima a seguir usándolas. Un tipo de recurso permanente fundamental son las estructuras cooperativas. Como ya se ha comentado el uso de estas estructuras está vinculado con las sesiones de práctica. No obstante, para no ocultar el foco de la sesión práctica y para darles más visibilidad a las estructuradas, en las tablas en las que se informa de todas las situaciones de aprendizaje de cada bloque no incluiremos las estructuras

cooperativas, dado que, independientemente de que nosotros indiquemos su uso o no en una sesión práctica concreta, la maestra puede extender su uso en clase cada vez que lo considere conveniente. (f) Al final de cada bloque se aportan otras actividades o recursos (bibliografía y documentación, otras LIJ, recursos on-line o en formato audiovisual). De todas las situaciones de aprendizaje que se han mencionado las más importantes son las sesiones estructuradas y dentro de éstas las sesiones de **diálogo**. En este sentido, en caso de tener que seleccionar actividades recomendamos no dejar de hacer las actividades de diálogo entre alumnos guiado por el profesor. Este esquema de implementación de las situaciones de aprendizaje se mantuvo hasta finales del tercer curso.

A finales de tercero se introdujeron por primera vez dos bloques integrados, cada uno de los cuales se organizó en torno a una LIJ, “¿Seguiremos siendo amigos?” y “La amiga más amiga de la hormiga Miga”. Las escuelas podían optar por aplicar uno o los dos. En cuarto curso solo se realizaron bloques integrados, uno con “Ámbar en cuarto y sin su amigo” y otro con “El niño que quería ser Tintín”. Se piensa que para estos cursos esta es la mejor opción. Abordar los bloques de forma integrada nos da la oportunidad de comprobar lo mucho que aporta una sola LIJ y aprovechar ampliamente su potencial para proporcionar modelos, experiencias, conductas, emociones y pautas. Al mismo tiempo esta opción ofrece una vía a los centros que no tienen la posibilidad de disponer de tantas LIJ para aplicar el CASE.

Las situaciones de aprendizaje de los bloques integrados se implementaron de acuerdo con el siguiente esquema. Antes, es relevante señalar que mientras que en los bloques anteriores todas las situaciones ocurrían durante una única fase temporal, en los bloques integrados es necesario distinguir entre dos fases: la primera fase está formada por la lectura del LIJ y la actividad de lápiz y papel y la segunda por todas las demás actividades. (a) Lectura de la LIJ. A diferencia de lo que ocurre en los bloques independientes, el profesor tiene que planificar un tiempo para la lectura de cada LIJ. La lectura de la LIJ es previa a todas las otras situaciones de aprendizaje. En nuestro caso se consideró que dos semanas para cada LIJ era tiempo suficiente. (b) Actividades de lápiz y papel. Al finalizar la lectura y dentro de las dos semanas dedicadas a la lectura, los alumnos y alumnas han de completar la ficha de la LIJ, que es la única actividad de lápiz y papel en estos bloques. (c) Sesiones estructuradas. Dado el amplio número de sesiones estructuradas que pueden tener estos bloques, además de las sesiones extra que aparecen al finalizar todos los bloques, se introdujo una segunda semana extra aproximadamente a la mitad de cada bloque de cuarto curso. (d) Actividades para hacer en familia. En estos bloques las actividades para hacer en familia adquieren mayor presencia y tienen carácter obligatorio. En tercer curso se proponen cuatro actividades para hacer en familia en cada bloque y en

cuarto curso tres actividades. (e) Normas, estrategias y otras actividades siguen el mismo esquema que en los bloques independientes.

En la tabla 9 se presenta la temporalidad, el criterio y el modo de aplicación o implementación de cada tipo de situación de aprendizaje según la tipología de los bloques. En la temporalidad se distinguen dos aspectos: fase y orden. La fase o etapa implica que determinadas situaciones de aprendizaje deben producirse necesariamente antes que otras. En los bloques integrados se diferencia con claridad entre una primera fase de lectura y actividades de lápiz y papel y una fase posterior de sesiones estructuradas y actividades en familia; la lectura debe preceder obligatoriamente a las demás situaciones. En cambio, en los bloques independientes puede considerarse que todas las situaciones se desarrollan dentro de una misma fase, aunque, a medida que se avanza en los cursos, la lectura de las LLJ puede convertirse en una condición previa.

El orden solo se aplica a las sesiones estructuradas y coincide con la secuencia en que se presentan en cada bloque. El orden de las demás situaciones de aprendizaje depende de estas sesiones ya que es en ellas donde se indica cuándo activar cada tipo de actividad. No obstante, puede afirmarse que no existe un orden preestablecido para las actividades de lápiz y papel ni para las actividades en familia, más allá del número que debe realizarse.

El criterio se refiere a cuántas actividades de cada tipo de situación de aprendizaje deben llevarse a cabo en cada bloque y coincide con lo que en este apartado se ha denominado esquema de implementación. También aquí existen diferencias según el tipo de bloque. En los bloques independientes, el criterio es realizar todas las sesiones estructuradas, una actividad de lápiz y papel por semana y una actividad en familia por bloque. En los bloques integrados, se mantienen todas las sesiones estructuradas, pero varía el criterio para las demás situaciones: se implementa la única actividad de lápiz y papel prevista y todas las actividades en familia ofertadas. El número y tipo de normas y estrategias que se aplican en cada bloque se resume en la indicación específica correspondiente a cada uno.

Finalmente, el modo de aplicación hace referencia a la periodicidad con la que debe implementarse cada tipo de situación. En principio, todas las situaciones se aplican una sola vez. Sin embargo, en el caso de las normas y estrategias, además de la sesión en la que se presentan cada curso, se espera que el profesorado las incorpore a su práctica diaria para la gestión de las relaciones. No se establece un número concreto de aplicaciones, sino que su uso queda a criterio del docente, en función de las necesidades y de la utilidad que le atribuya a cada recurso.

En la tabla 10 se presentan el número de actividades de cada tipo de situación de aprendizaje que se ofertan y en la tabla 11 el número de actividades que se han de realizar de forma obligatoria.

**Tabla 9**

*Fase temporal, criterio de realización y modo de aplicación de cada situación de aprendizaje*

Situación de Aprendizaje	Bloques independientes			Bloques integrados		
	Fase	Criterio	Aplicación	Fase	Criterio	Aplicación
Lectura	Previa /1	---	1	1	---	1
Sesiones Estructuradas	1	Todas	1	2	Todas	1
Actividades de lápiz y papel	1	1 semanal	1	1	1	1
Actividades para hacer en familia	1	1 por bloque	1	2	Todas	1
Normas de clase (6)	1	Las que se indican	Discrecional	2	Las que se indican	Discrecional
Estrategias Permanentes (3)	1	Las que se indican	Discrecional	2	Las que se indican	Discrecional

De acuerdo con la investigación, difícilmente se avanzará en la adquisición de las competencias socioemocionales si realmente no existe un área socioemocional que tiene un currículo, un profesorado responsable y un horario en el calendario escolar. Por ello pensamos que la opción curricular que se acaba de presentar es la que las escuelas tienen que adoptar. Pero como somos conscientes de que esta no es la realidad en nuestro sistema educativo actual (a excepción de la Comunidad Canaria que actualmente adjudica 2 sesiones semanales al área de educación emocional y para la creatividad), resulta claro que las escuelas que decidan poner en marcha el CASE tienen que tomar varias decisiones. La primera es si optan por aplicarlo como una opción curricular o no. En el caso que la respuesta sea afirmativa, los centros tienen que tomar decisiones sobre tres cuestiones básicas: quién y cuándo se va a enseñar el área socioemocional, cómo se va a acceder a las LIJ y qué sistemas de apoyo al profesorado se van a crear.

En el caso de que la respuesta a una o varias de estas tres cuestiones sea solo parcialmente positiva, estas cuestiones siguen siendo relevantes, pero admiten otras respuestas diferentes a las nuestras y sobre todo empieza a adquirir sentido

prioritario decidir cómo vamos a aplicar el CASE. Es a lo que nos referimos como adaptaciones u otros usos (ver apartado 6.4.2.)

Las escuelas al preguntarse por qué profesores y en qué horario se va a impartir el área socioemocional, en realidad lo que se está preguntando es qué profesores y qué horas de otras áreas se pueden destinar a incorporar el contenido socioemocional, teniendo como referencia el número de semanas que requiere el CASE cada curso (ver Tabla 8) y que durante estas semanas en las que está activo en el horario escolar se han de reservar entre 2-3 periodos horarios de unos 45/60 minutos para poder realizar las dos sesiones estructuradas y una ficha de lápiz y papel. Una primera opción que nos parece que puede ser bien acogida en las escuelas es que sean los tutores los encargados de implementar el CASE. Esta es la opción que se eligió durante la investigación. Las principales razones son que la acción tutorial conecta directamente con la formación del alumno/a como persona y la educación socioemocional es un componente básico de esta formación integral. Además, el profesorado tutor es quien más horas suele impartir al grupo clase al que tutoriza, por lo que puede ser más flexible en su horario. Otras opciones son emplear las horas nos adscritas a áreas curriculares y que con diferentes denominaciones encontramos en los decretos de organización de las enseñanzas en educación primaria: proyectos interdisciplinares (3 sesiones en la comunidad valenciana), proyectos transversales (2 sesiones en Galicia), horas de libre disposición en Andalucía (2 horas semanales). Una tercera posibilidad, pensando en el peso que tienen las LIJ en el CASE, es que las horas de lengua podrían ser buenas candidatas para acoger los saberes socioemocionales, máxime cuando en el currículo de las comunidades con lengua propia el número de horas semanales dedicado al aprendizaje de las lenguas es más amplio. De hecho, durante la investigación se puso mucho interés en seleccionar LIJ con edición en castellano y en catalán y siempre que estaban disponibles en ambas lenguas se ofrecía a los colegios de Castellón y de Palma de Mallorca la posibilidad de elegir la opción lingüística que preferían para trabajar los saberes socioemocionales. Una cuarta opción y que se puede combinar con las tres anteriores, es que el profesorado se ofrezca voluntariamente, de acuerdo con su formación o concienciación sobre la necesidad de una educación socioemocional reglada en los currículos escolares.

Paralelamente o con anterioridad a la implementación del CASE la escuela y el profesorado tienen que realizar otras dos acciones: asegurar el acceso a las LIJ y la formación y el acompañamiento del profesorado en materia socioemocional. La primera tarea que planteamos no es menor. Estamos convencidos de que usar LIJ es una fortaleza de nuestra propuesta, pero puede ser también una importante limitación de cualquier propuesta curricular que usa como material / contenido las

LIJ, si acceder a los títulos propuestos resulta complicado. Las escuelas que participaron en la investigación no tuvieron este problema en tanto que el equipo de investigación asumió dotar a las escuelas al menos con 5 ejemplares de cada LIJ seleccionado por aula participante. Pero entendemos que asegurar el acceso a la literatura infantil y juvenil se convierte en una acción ineludible para las escuelas. Las escuelas pueden abordar esta tarea de forma más o menos planificada y sistemática, activando dos proyectos de promoción de la lectura, en el caso que todavía no lo hayan hecho: 1) Dinamizar las bibliotecas escolares y llenarlas con LIJ de calidad, entre lo que cabe incluir las LIJ que se usaron durante la investigación para aplicar el CASE. 2) Hacer una planificación de los títulos que los niños y niñas han de leer cada curso, e incluir en la lista de materiales que las familias compren a principio de cada curso las LIJ recomendadas. A las madres y padres se les puede invitar a que adquieran una LIJ extra de un título concreto que se les recomendaría, que se donaría a la biblioteca. Como paso previo se tiene que conocer la disponibilidad de cada título en el mercado editorial. La primera opción y la más deseable es adquirirlos por la vía habitual a través de las librerías con las que trabaja cada escuela. Lamentablemente, algunos de los títulos que hemos usado están descatalogados en la actualidad, ojalá que la demanda asociada a la implantación del CASE anime a las editoriales a replantearse a hacer nuevas reimpresiones. Ante la falta de algunos títulos se plantean varias alternativas. La primera es tratar de adquirirlos en librerías de segunda mano, librerías solidarias, en repositorios de literatura infantil o a través de otros canales que nos ponen en contacto con particulares que los compraron y que ahora se plantean venderlos. Una segunda opción es localizarlos en bibliotecas municipales de lectura, la mayoría de las LIJ que hemos seleccionado se encuentran en este tipo de bibliotecas. Una tercera es dirigirse a la sección de préstamos de las bibliotecas universitarias pues en algunos grados de maestro existe alguna materia sobre literatura infantil y la enseñanza de la literatura, como es el caso de la Universidad de Salamanca, o profesores que tienen como línea de investigación la literatura infantil y juvenil. En la biblioteca de la Universitat Jaume I están disponibles todas las LIJ usadas en el CASE. Una cuarta opción es verificar si estos títulos están disponibles en YouTube u otras plataformas de video, en donde es fácil encontrar videos en los que cuentacuentos amateurs o profesionales leen estas LIJ al tiempo que van pasando las páginas del LIJ. Por último, el profesorado puede sustituir alguna de las LIJ utilizadas en el CASE por otras que permitan de igual forma trabajar los mismos saberes y competencias socioemocionales (ver estrategias de búsqueda en el apartado 6.4.2. adaptaciones). Lo realmente importante es usar LIJ y, en la medida de lo posible, procurar que sea literatura infantil y juvenil de buena calidad. No hemos de olvidar que una de las



competencias escolares más importante es que a los niños y niñas les guste leer y que se conviertan en lectores competentes.

¿Por qué hemos planteado la formación y el acompañamiento al profesorado como una cuestión importante? La primera razón es que, en nuestro modelo de trabajo en los centros escolares, estas acciones resultan fundamentales. Por ello, se ha incorporado en este capítulo un apartado específico dedicado a garantizar la integridad de la implementación del CASE, dentro del cual la formación y el acompañamiento docente constituyen un subapartado esencial.

La segunda razón se deriva de la constatación de que en los grados universitarios de Maestro/a en Educación Primaria no existen, por lo general, materias que aborden de manera sistemática los saberes socioemocionales y su didáctica, como sí ocurre en otras áreas del currículo. En consecuencia, la propuesta curricular del CASE incluye contenidos formativos dirigidos al profesorado; este es el sentido tanto del presente volumen como del volumen 1 y de las introducciones de cada bloque curricular. Asimismo, se orienta al profesorado mediante el recurso “poner énfasis”, aunque reconocemos que esta guía puede resultar insuficiente.

A modo de referencia, durante la investigación se desarrolló una formación inicial al comienzo de cada curso escolar, complementada con un asesoramiento quincenal e individualizado para todo el profesorado, centrado en las sesiones estructuradas, otras actividades y su implementación (véanse los apartados 6.6.1 y 6.6.2 de este volumen, así como los anexos correspondientes en la página web del grupo GREI).

Más allá de esta experiencia, consideramos que, para abordar de manera sistémica la insuficiente formación en este ámbito, podrían impulsarse tres estrategias institucionales: (1) revisar los planes de estudio de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria para incorporar explícitamente las competencias y contenidos socioemocionales; (2) dotar a los centros responsables de la formación permanente en cada comunidad autónoma de expertos que ejerzan funciones de asesoramiento externo en saberes socioemocionales; y (3) incluir entre las funciones de los departamentos de orientación la formación y el acompañamiento al profesorado en la implementación de estos contenidos.

Desde nuestra posición, otras dos tareas también serían obligatorias: dotarse de instrumentos para planificar y verificar la implementación del CASE (cronogramas) y evaluar los aprendizajes y la implementación misma (ver apartados 6.5 y 6.6.3 y 6.6.4). Todo ello se aborda en el apartado siguiente.

**Tabla 10***Situaciones de aprendizaje por bloque y curso. Oferta completa*

Curso	Bloques independientes																								Bloques integrados (LIJ)										Total							
	Sociabilidad, relaciones de amistad y grupales y conductas prosociales								Autoconocimiento, autonomía y asertividad								Expresión, comprensión y regulación emocional								Resolución de conflictos interpersonales																	
	SE	Fi	LP	EF	NC	EP	OR	SE	Fi	LP	EF	NC	EP	OR	SE	Fi	LP	EF	NC	EP	OR	SE	Fi	LP	EF	NC	EP	OR	SE	Fi	LP	EF	NC	EP	OR	SE	Fi	LP	EF	NC	EP	OR
1º	6	2	4	1	1	1	3	6	1	4	1	1	-	3	6	1	8	3	3	1	3	8	11	3	2	1	1	3	--	--	--	--	--	--	--	26	15	19	7	6	3	12
2º	6	1	5	2	2	1	3	6	6	8	3	2	-	3	6	1	14	8	1	1	3	12	2	9	3	1	1	3	--	--	--	--	--	--	--	30	10	36	16	6	3	12
3º	8	5	4	3	2	2	3	6	1	5	4	1	-	3	8	5	4	2	3	1	3											8/84/61/14/4-	-	-	3/338	21	15	17	6	3	15	
4º	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	34	19	2	6	6	3	6	34	19	2	6	6	3	6
Total	20	8	13	6	-	-	9	18	8	17	8	-	-	9	20	7	26	13	-	-	9	20	13	12	5	-	-	6	50	29	4	14	-	-	12	128	65	72	46	6	3	45

**Tabla 11***Situaciones de aprendizaje por bloque y curso. Obligatorias*

Curso	Bloques independientes																				Bloques integrados (LIJ)										Total											
	Sociabilidad, relaciones de amistad y grupales y conductas prosociales							Autoconocimiento, autonomía y asertividad							Expresión, comprensión y regulación emocional							Resolución de conflictos interpersonales																				
	SE	Fi	LP	EF	NC	EP	OR	SE	Fi	LP	EF	NC	EP	OR	SE	Fi	LP	EF	NC	EP	OR	SE	Fi	LP	EF	NC	EP	OR	SE	Fi	LP	EF	NC	EP	OR	SE	Fi	LP	EF	NC	EP	OR
1º	6	2	3	1	1	1	-	6	1	3	1	1	-	-	6	1	3	1	3	1	-	8	11	4	1	1	1	-	--	--	--	--	--	--	--	26	15	13	4	6	3	-
2º	6	1	3	1	2	1	-	6	6	3	1	2	-	-	6	1	3	1	1	1	-	12	2	6	1	1	1	-	--	--	--	--	--	--	--	30	10	15	4	6	3	-
3º	8	5	4	1	2	2	-	6	1	3	1	1	-	-	8	5	4	1	3	1	-							-	8	4/6	1	4	-	-	-	30	15	12	7	6	3	-
4º	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	34	19	2	6	-	-	-	34	19	2	6	6	3	-
Total	20	8	10	3	-	-	-	18	8	9	3	-	-	-	20	7	10	3	-	-	-	20	13	10	2	-	-	-	42	23	3	10	-	-	-	120	59	42	21	6	3	-

### 6.4.2. Adaptaciones y otros usos

Las adaptaciones forman parte de la filosofía del CASE. No solo se aceptan, sino que se considera que el que el profesorado dedique sus saberes a ajustar el currículo a su alumnado y a los recursos de los que dispone es una actividad educativa de calidad. No es necesario que todo el profesorado lo aplique de la misma forma ni en el mismo orden, siempre y cuando se respete la filosofía y la metodología de enseñanza y que se describan y justifiquen los cambios que se hacen. De hecho, durante la implementación experimental algunos profesores introdujeron adaptaciones que ahora forman parte de la propuesta curricular que se acaba de describir. Por ejemplo, las semanas extras y los bloques integrados. Ninguna de las dos opciones formaba parte del diseño inicial, pero la puesta en marcha del CASE nos fue invitando a introducir estas dos adaptaciones. Constatar que algunos profesores pueden necesitar más tiempo para finalizar un bloque o que otros introducen innovaciones durante la implementación no conlleva que lo estén haciendo mal, pero estas observaciones son la base de las semanas extras. La constatación de que, a medida que se avanza de curso, las obras de literatura infantil y juvenil son más extensas —lo que hace inviable mantener el mismo número de títulos por bloque que en los primeros niveles— nos condujo al diseño de los bloques integrados.

Ahora bien, ¿qué es lo que se considera que es esencial en el CASE? Que el profesorado durante la planificación y la implementación se asegure de que se activen los procesos metodológicos comentados al describir la metodología de enseñanza. Pensamos que esto se asegura con: (1) Consultando y teniendo presente en todo momento lo que se indica en los “poner énfasis”, verdaderas guías para el profesorado. (2) Realizando todas las sesiones estructuradas que forman un bloque y, muy en particular, la sesión de diálogo y de intercambio de experiencias. (3) No olvidarse de las actividades para hacer en familia. La familia es un agente educativo de primer orden en la enseñanza de los saberes socioemocionales, que aporta modelos y experiencias. (4) La utilización de LIJ, de buenas LIJ, en el diseño de las situaciones de aprendizaje porque, al igual que las familias, las LIJ son una fuente inagotable de modelos y experiencias. Si el profesorado considera estos componentes está asegurando que ofrece al alumnado las oportunidades suficientes para alcanzar las competencias seleccionadas. Y aunque parece claro, conviene recordar que además de estos cuatro componentes, también es esencial que el profesorado mantenga una continuidad temporal, aplicando situaciones de aprendizaje socioemocionales durante el mayor número de cursos escolares posibles.

Hay adaptaciones o cambios menores que no conllevan violación de las esencias del CASE, como son sustituir unas actividades por otras o incorporar otras nuevas,

cambiar el orden o dedicar más o menos tiempo a una situación de aprendizaje. Por ejemplo, sustituir actividades LP y EF por otras, cambiar la LIJ en papel por su versión en audiolibro, reducir el número de actividades de LP o no aplicar actividades de LP, ampliar el número de sesiones estructuradas, ampliar el número de ensayos en la práctica y el número de alumnos que participen, cambiar el orden de algunas semanas en uno o varios bloques o la secuencia de los bloques en cada curso, desdoblar algunas sesiones estructuradas y/o dedicar más tiempo para realizarlas, cambios en la secuencia de diálogo propuesta para adaptarse a la conversación que el alumnado está construyendo con la ayuda del profesor, ...

Existen otras modificaciones de mayor alcance que permiten seguir hablando del CASE y que no implican un trabajo adicional para el profesorado. Por ejemplo, cuando un docente decide reducir la intervención a las sesiones estructuradas y a las actividades en familia, aunque se trate de una versión menos enriquecida, sigue considerándose CASE.

Otras opciones pueden implicar mayor riesgo y exigir más atención por parte del profesorado, que debe asegurarse de que los cambios respetan la metodología CASE y garantizan el logro de las competencias. Este sería el caso cuando se sustituyen algunas sesiones estructuradas por otras, se introducen modificaciones relevantes en los diálogos propuestos o se omite el tratamiento de algunos saberes previstos. Aunque estas adaptaciones pueden suponer solo un ajuste menor —ya que ninguna competencia depende de una única actividad o situación de aprendizaje y puede desarrollarse a través de distintas experiencias—, el docente debe actuar con cautela para no comprometer el logro de determinadas competencias.

Otros cambios importantes son modificar sustancialmente los diálogos o sustituirlos por otros. Desde luego que esta modificación no está prohibida, pero para hacerlo se requiere formación y una visión global del CASE. Una lectura detenida del recurso “poner énfasis” puede ayudar a realizar estos cambios. Por otro lado, resulta claro que en muchos casos estos cambios pueden ser obligados, como cuando el profesor ha de sustituir una o varias de las LIJ con las que hemos diseñado bloques y situaciones de aprendizaje. Pero como venimos señalando sustituir alguna LIJ tampoco es una tarea prohibida, como tampoco lo es ampliar el número de LIJ que se usan en un bloque, pero de nuevo llamamos a la prudencia y animamos a solicitar apoyo a la orientadora del centro o a la persona que coordina la implantación del CASE en el colegio, o a los asesores externos. Por difícil que parezca en primera instancia, sustituir unas LIJ por otras no es una tarea complicada dado el creciente número de títulos de LIJ que se editan cada año, si bien el reto está en la elaboración de las sesiones estructuradas. Para atender esta situación ayudaría mucho la formación del profesorado en

literatura infantil y juvenil y en su papel como recurso educativo, y la acción colegiada en los coles de la promoción lectora y de las bibliotecas escolares. Como apoyo a estas necesidades, más allá de la lectura del apartado 6.2, hemos elaborado dos miniguías prácticas, una para buscar LIJ y otra para construir diálogos.

Sin embargo, sí sería una muy mala praxis reducir el CASE a actividades de lápiz y papel, incluidas las sesiones estructuradas, o que se permita o se instruya al alumnado a realizar la mayor parte de situaciones de aprendizaje de manera autónoma e individual. En el CASE huimos de estos usos. En aquellos casos en que los profesores disponen de muy poco tiempo la consigna es salvar las sesiones de diálogo. Otra mala praxis es reducir de forma significativa el número de semanas y/o de sesiones estructuradas. Las sesiones estructuradas son el corazón del CASE, una disminución significativa de las sesiones de diálogo puede conllevar que no se adquieran competencias relevantes.

Por otro lado, por diversas circunstancias, puede ser complicado implementar el CASE, incluso con las adaptaciones propuestas y en este caso se puede decidir hacer otros usos y convertirlo en un vivero de situaciones de aprendizaje para elaborar programas de desarrollo personal y social. Un profesor o equipos de profesores pueden seleccionar los bloques que les interesen y que respondan a las necesidades de su aula y aplicarlos como programas tales como mejora de la autoestima, promoción de las actitudes y conductas prosociales, aprender a hacer y mantener amigos, aprendizaje de la autorregulación emocional y conductual, hablar para solucionar los conflictos con los compañeros. Alternativamente también se pueden seleccionar situaciones de aprendizaje de uno o varios bloques o cursos. De esta forma el profesorado puede preparar varios programas y aplicarlos de forma secuenciada cada curso o de modo puntual cuando se perciba la necesidad.

En definitiva, el CASE admite una amplia variedad de usos: seleccionar situaciones de aprendizaje concretas, con independencia del bloque o del curso en el que se sitúan; elegir actividades de un mismo bloque ya sea dentro de un único curso o combinando varios; centrarse en situaciones de aprendizaje de un solo curso, integrando uno o varios bloques; o realizar un uso plenamente curricular. Todo dependerá de los objetivos de quien lo utilice y del grado de fidelidad a sus componentes esenciales.

Esta guía pretende ser una herramienta para aquellos casos en los que no se dispone de acceso a las LIJ que se proponen en el CASE (Currículo para el Aprendizaje Socioemocional), que prefiramos utilizar otras obras o incorporar otros saberes socioemocionales.

Sustituir o incorporar una nueva LIJ puede conllevar cambios en los poner énfasis y/o en los diálogos (y posiblemente otros cambios menores en otras situaciones de aprendizaje del CASE). Sustituir o añadir una LIJ conlleva dos grandes tareas:

Un primer paso consiste en decidir los saberes socioemocionales que queremos abordar, los que se tratan en el CASE con la LIJ que no encontramos o los nuevos saberes que nos hemos propuesto. Determinar los saberes es condición necesaria para poder rastrearlos en los cuentos, álbumes o cualquier otro tipo de obra de LIJ. También cabe la posibilidad de recorrer el camino inverso: dejar que sean las LIJ las que nos sugieran nuevos saberes o nos den la oportunidad de abordar los propuestos en el CASE, dado que esa es una de las razones que nos ha llevado a utilizar LIJ. Un segundo paso es acceder a esas nuevas obras seleccionadas. Varias posibilidades tenemos al alcance:

¿Cómo buscar literatura infantil y juvenil?

- Un primer consejo muy práctico y gratificante es visitar bibliotecas públicas y librerías de nuestro entorno, y ponerse a ojear y curiosear con las LIJ que encontremos en las estanterías. Con los saberes elegidos en mente iremos haciendo nuestras primeras listas de obras candidatas, al tiempo que disfrutamos con la lectura de las novelas, cuentos, álbumes, ...
- Si no encontramos recursos en la biblioteca del colegio y en otras bibliotecas y librerías físicas, podemos acudir a fuentes en formato digital.
- Ya de forma digital, podemos recurrir a los numerosos buscadores especializados en literatura infantil y juvenil de instituciones y fundaciones ([Canal lector](#) de la Fundación German Sánchez Ruipérez, [la biblioteca de literatura infantil y juvenil](#) de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, [este libro me encantó](#) de la Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil, [Centro Especializado de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil](#), [Fundación Cuatrogatos](#), ...) y portales y centros de documentación de universidades y ayuntamientos ([portal Gretel](#) de la UA

de Barcelona, el [centro Josep María Aloy](#) de la Universidad de Manresa, [centro de documentación infantil y juvenil](#) de la UA de Madrid, o el de la [Biblioteca Central de San Sebastián](#), ....).

- Un vivero inagotable para encontrar buenos LIJ lo encontramos en los catálogos y buscadores de las editoriales especializadas en literatura infantil y juvenil ([Aftercomic](#), [Algar](#), [Baula](#), [Beascoa](#), [Bruño](#), [Carambuco](#), [Corimbo](#), [Cruilla](#), [Editilde](#), [El jinete azul](#), [Flaboyant](#), [Juventud](#), [Kalandraka](#), [Kokinos](#), [La Galera](#), [Lata de sal](#), [Picarona](#), [Tàndem](#), [Thule](#), [Timun Mas](#)) y en las secciones de LIJ de editoriales más generalistas ([Alfaguara](#), [Anaya](#), [Edelvives](#), [Entrelibros](#), [Maeva](#), [Oceano](#), [Penguin](#), [Picarona](#), [Planeta](#), [Salamandra](#), [SM](#)). Limitamos estas referencias a las editoriales que nosotros hemos utilizado en el CASE.

- Y como no, en las páginas web de plataformas y librerías especializadas ([Proyecto Kirico](#) de la asociación de librerías independientes de Cegal España, la librería barcelonesa [La Petita](#), [Menudos Infantes](#), especializada en álbum ilustrado y narrativa, [Librería Letras Corsarias](#), la comunidad infantil de lectura [Leoteca](#), ...).

- Las búsquedas en los canales de YouTube tienen el valor añadido de poder acceder a la lectura de numerosas LIJ ([Con c de cuentacuentos](#), [La varita mágica](#), [Cuéntame un cuento](#), etc.).

- Hemos dejado para el final, la lectura de blogs especializados ([Un abrazo lector](#), [Adivina quién lee](#), [Pekele](#), [MiauBlog](#), [El Sitio de las Palabras](#), [educación 3.0](#), ...), revistas especializadas que ofrecen reseñas, críticas y noticias ([Revista CLIJ](#), [Revista Peonza](#), [Revista Babar](#),...) y de tesis doctorales, trabajos fin de máster o de grado (TFM y TFG), que orientan sobre LIJ que pueden resultar adecuadas para desarrollar competencias socioemocionales en general, u otros más específicos que informan sobre LIJ específicas para enseñar emociones o competencias concretas (p.ej., el TFG de [Carolina Postigo Enriquez](#) de la Universidad de Sevilla, 2019).

Para construir los diálogos son varios los elementos que debemos tener en cuenta: los saberes (poner énfasis), las escenas de la LIJ y los diálogos (las preguntas).

Saberes. El primer paso es conocer de qué se va a hablar (los saberes). Los saberes nos indican los conocimientos, destrezas y actitudes que se quieren enseñar. En el CASE esta información la encontramos en poner énfasis. De forma más concreta en la tabla con los saberes para el bloque. Y de forma más general en la descripción que se hace del bloque y de los subbloques en este volumen (ver apartados 2 y 5). Si se van a introducir nuevos saberes se tendrá que modificar el poner énfasis existente o crear uno nuevo que guíe la búsqueda de LIJs, de escenas y modificar o crear un nuevo diálogo.

Escenas. El segundo paso es elegir las LIJ y las escenas que nos van a permitir abordar de forma dialogada los saberes seleccionados. Por escena entendemos uno o varias, imágenes, palabras, frases o párrafos a lo largo de la LIJ o situaciones concretas que se presentan. Estas escenas pueden aparecer juntas o repartidas por diversos capítulos. Las escenas las podemos extraer de una o de varias LIJ, pero lo más habitual es que todas las escenas que se usan en un mismo diálogo pertenezcan a la misma. Las escenas permiten contextualizar los saberes. En las escenas se concretan, adquieren forma, los temas o cuestiones que se quieren enseñar. Nos ofrecen buenos ejemplos o modelos de los diferentes aspectos de estos saberes.

Saberes y escenas se retroalimentan y cada uno orienta al otro. Una tarea esencial es que el profesor imagine qué escenas le pueden ayudar a tratar los saberes y cómo las puede utilizar. Para ello la docente tiene que ir rastreando por la LIJ las escenas que le puedan servir. A su vez, las mismas escenas le proponen saberes al profesor/a, lo que puede conllevar modificar el poner énfasis. De esta forma el profesor va acumulando escenas a la espera de ir organizándolas al servicio de unos saberes.

Preguntas - Diálogo. El profesor construye el diálogo a base de preguntas que han de tener el potencial para guiar la conversación en el aula. Para lograrlo las preguntas han de tener como referente, por una parte, el poner énfasis y por otra, la escena. Sin olvidar, naturalmente, a los niños y niñas. Para formular preguntas nuevas se recomienda leer el apartado dedicado al diálogo y a la técnica interrogativa del apartado 6.2.2



Se modifica o se construye un nuevo diálogo porque se quiere mejorar el diálogo ya existente, o porque hay un cambio en el poner énfasis, o porque se ha cambiado de LIJ. En el caso de la mejora del diálogo se puede cambiar la redacción o el orden de las preguntas, suprimir otras, redactar alguna nueva o incorporar tipos de preguntas que se habían omitido. En el caso de que se quiera o se necesite introducir cambios en el poner énfasis, se recomienda revisar previamente otras sesiones estructuradas para identificar si hay sesiones en las que también se abordan estos saberes, o si hay otras sesiones que admiten incorporarlos mejor que en la que se está trabajando. En caso negativo, se debe tener la precaución de introducir en el diálogo nuevas preguntas que respondan a las novedades en el poner énfasis, lo que puede requerir buscar nuevas escenas en la misma LIJ o en otra y eliminar aquellas otras que respondían a contenidos que se han eliminado. En cualquier caso, hemos de asegurar la correspondencia entre el diálogo y el poner énfasis y sobre todo vigilar que no se prescinda de saberes esenciales que solo se abordan en este diálogo.

Si se cambia de LIJ, el diálogo necesariamente cambiará, al menos su contextualización, las escenas que se usan o el nombre de los personajes. Este cambio de LIJ puede ir acompañado de un cambio en poner énfasis o no. Si se aprovecha el poner énfasis disponible, lo primero que se tiene que hacer es buscar nuevas escenas en la nueva LIJ que sirvan al poner énfasis y prestar atención a lo que dicen o hacen los personajes en estas nuevas escenas. Lo ideal es introducir el menor número de cambios en el poner énfasis, que como sabemos hace de garante de saberes y competencias. Pero, si además cambiamos el poner énfasis, es posible que se tenga que construir todo el diálogo de nuevo. Aquí la idea esencial es saber que el diálogo es el poner énfasis en acción usando el lenguaje de las escenas seleccionadas. Con esta idea en mente se elaboran y se ordenan las nuevas preguntas siguiendo el nuevo poner énfasis. Para conocer la técnica de elaboración de preguntas consultar el apartado dedicado al diálogo y a la técnica interrogativa del apartado 6.2.2.

## 6.5. Materiales para cada curso

El CASE está formado por 6 volúmenes. El primer volumen se centra en las competencias socioemocionales. Este volumen revisa las diferentes formas de entender que son las competencias socioemocionales. A continuación, se revisan los principales modelos que se han elaborado para ofrecer un marco que integre todas las competencias socioemocionales. Como resultado de esta revisión en el apartado siguiente presentamos nuestra propuesta sobre cuáles son los componentes que conforman la competencia socioemocional y cómo se relacionan. Por último, comparamos las propuestas que se han hecho para enseñar la competencia socioemocional. El segundo volumen, este en el que estamos, tiene como objetivo hacer una descripción completa del currículo del área socioemocional: los bloques que conforman el área socioemocional, los destinatarios y beneficiarios del CASE, los objetivos y competencias, los saberes, la metodología de enseñanza y las situaciones de aprendizaje, la verificación de la integridad de la implementación y los materiales.

Cada uno de los cuatro volúmenes restantes se dedica a presentar el currículo socioemocional para primer, segundo, tercer y cuarto curso de educación primaria y los materiales concretos para trabajar en el aula y en el hogar. La organización de la propuesta curricular para cada curso se presenta en el cuadro 19. Cada uno de estos volúmenes empieza aportando la información relevante para dar respuesta a las principales cuestiones curriculares durante ese curso: para qué, qué, cómo y cuándo se van a enseñar, aprender y evaluar las competencias socioemocionales. Esta información comprende: 1. Las competencias socioemocionales que se espera que el alumno alcance al finalizar ese curso. 2. La literatura infantil y juvenil seleccionada para apoyar los aprendizajes durante el curso. 3. Los bloques y saberes que se abordan en ese curso. 4. Las situaciones de aprendizaje diseñadas para trabajar durante el curso y cómo se implementan. 5. Procedimientos de planificación y evaluación de los resultados y de la implementación proceso y de los resultados. A continuación, se presenta el currículo de cada uno de los bloques que se implantan ese curso. La estructura de cada uno de los bloques es la siguiente: 1. Introducción teórica al bloque. 2. La portada y la reseña de cada uno de las LIJ seleccionados para ese bloque. 3. ¿De qué hablaremos? Los saberes. 4. ¿Qué haremos? Organización de las situaciones de aprendizaje. 5. ¿Cómo lo haremos? Las situaciones de aprendizaje. 5.1. Sesiones estructuradas; 5.2. Actividades de lápiz y papel; 5.3. Actividades para hacer en casa; 5.4. Normas de clase; 5.5. Estrategias permanentes y 5.6. Otros recursos y actividades.

## Cuadro 19

### *Organización de la propuesta curricular para cada curso*

1. Competencias socioemocionales
2. Literatura infantil y juvenil seleccionada.
3. Saberes socioemocionales.
4. Metodología de enseñanza y organización de las situaciones de aprendizaje.
5. Planificación y evaluación.
6. Currículo del bloque XXX
  - 6.1. Introducción teórica al bloque.
  - 6.2. Portada y reseña de cada LIJ.
  - 6.3. ¿De qué hablaremos? Los saberes.
  - 6.4. ¿Qué haremos? Organización de las situaciones de aprendizaje.
  - 6.5. ¿Cómo lo haremos? Las situaciones de aprendizaje.
    - 6.5.1. Sesiones estructuradas
    - 6.5.2. Actividades de lápiz y papel
    - 6.5.3. Actividades para hacer en casa
    - 6.5.4. Normas de clase
    - 6.5.5. Estrategias permanentes
    - 6.5.6. Otros recursos.
7. Currículo del bloque YYY
  - ídem
8. Currículo del bloque ZZZ
  - Ídem
9. ....

El esquema para los bloques integrados es el mismo que se acaba de comentar, salvo que: a) en la parte de introducción teórica se presenta una breve presentación de los saberes de los cuatro bloques; b) en los materiales se introduce la situación de aprendizaje lectura.

Por último, hay que destacar el empeño de los autores del CASE en conseguir que los materiales sean fácilmente comprensibles, localizables y utilizables por el profesorado. A continuación, destacamos varias cuestiones que contribuyen a esa misión:

1. El amplio uso de tablas que permiten conocer rápidamente los saberes que se abordan en cada curso o bloque, la localización de las sesiones y actividades en las que se trabajan competencias concretas, cómo usar el CASE (cuántas actividades de qué tipo y en qué orden se usan), semanas por bloque y curso, situaciones de aprendizaje por bloque y curso ofertadas, Situaciones de aprendizaje por bloque y curso ejecutables...
2. La utilización de listados y glosarios. Listado de competencias, Listado completo de LIJ, listados de normas, listado de estrategias, listados de práctica, listado de actividades de lápiz y papel, listado de actividades en familia, listado de TFM, listado de TFG, cuadro con la estructura curricular de cada curso y cada bloque ... Glosario de emociones, Glosario de procedimientos.
3. Sistemática en la presentación de los materiales. Lo que se logra utilizando el mismo esquema u organización en todos los cursos, en todos los bloques y en todas las sesiones estructuradas.
4. Identificación y uso. Que las situaciones de aprendizaje sean claramente localizables y usables.
  - 4.1. Localización. Para facilitar la identificación de todas las situaciones de enseñanza se ha diseñado un sistema de códigos. Estos códigos siguen una estructura clara: curso-bloque-situación de aprendizaje-orden, separados por guiones medios. Las letras de los cursos son: P (Primero), S (Segundo), T (Tercero) y C (Cuarto). El nombre de los bloques o LIJ está formado por tres letras que identifican claramente el bloque o la LIJ. SAP (Bloque Sociabilidad, relaciones de Amistad y grupales y conductas Prosociales), AAA (Autoconocimiento, Autonomía y Asertividad), ECR (Expresión, Comprensión y Regulación Emocional), RCI (Resolución de Conflictos Interpersonales), AM3 (Se refiere al LIJ de AMbar utilizado en tercero), HOR (Se refiere a la LIJ de la HORmiga Miga), AM4 (Se refiere al LIJ de AMbar utilizado en cuarto) y TIN (Se refiere a la LIJ de TINtin). Las siguientes dos letras designan el tipo de situación de aprendizaje: SE (Sesión Estructurada), LP (Lápiz y Papel), EF (En Familia), NC (Normas de Clase), EP (Estrategias Permanentes) y OR (Otros Recursos). El número o números que aparecen a continuación indican la posición de esa sesión y/o actividad en ese curso y en ese bloque. Así el código P-SAP-SE-1-2 significa: que se trata de las Sesiones Estructuradas 1 y 2 del Bloque Sociabilidad,

relaciones de Amistad y grupales y conductas Prosociales de Primer curso. Los únicos códigos que tienen una pequeña variación sobre lo que se acaba de comentar son los utilizados para identificar las fichas de las sesiones estructuradas. Ejemplo: Fi-1-SAP-SE-1-2 o Fi-1p- P-SAP-SE-1-2 que significa que es la primera ficha de apoyo de la Sesiones Estructuradas 1-2 del bloque de Sociabilidad, relaciones de Amistad y grupales y conductas Prosociales en Primer curso. Si al número de la Ficha le sigue una p, significa que se trata del solucionario para el profesor de la ficha con el mismo código.

4.2. Utilizable. Para que el material sea fácilmente utilizable se han adoptado varias decisiones. (1) Las fichas que han de utilizar los alumnos en las sesiones estructuradas (fichas de apoyo para el profesorado), las actividades de lápiz y papel y las actividades para hacer en familia se han preparado en cada uno de los cuatro volúmenes curriculares para que se puedan imprimir con el formato y tamaño con el que se deben de usar. (2) Todas estas fichas están ubicadas juntas y son fácilmente identificables por un código. (3) También se encuentran disponibles en la página de la editorial y en la página web del grupo GREI. De este forma el profesorado pueda imprimir o fotocopiar tantas hojas como necesite de cada ficha para trabajar con los alumnos o familiares.

Los materiales que aquí se presentan tienen su extensión en los Trabajos fin de grado (TFG) y Trabajos fin de máster (TFM) dirigidos por los profesores García Bacete y Marande Perrín durante los últimos cursos con el objetivo común de desarrollar propuestas de educación socioemocional basadas en la literatura infantil y juvenil de acuerdo con las propuestas metodológicas del grupo GREI expuestas en el apartado 6 de este capítulo. Estos TFG y TFM por lo general ponen el foco en una emoción concreta (gratitud, aburrimiento, empatía, celos, vergüenza, ...), en una competencia socioemocional específica (amistad, aceptación), en una norma de clase (no se puede decir no puedes jugar), ... Pero también se han realizado TFM y memorias de prácticas en las que como hemos explicado en este capítulo explotan el potencial educativo de una LIJ concreta para enseñar saberes socioemocionales (Matilda, El principito, Lili Libertad, sin algunas de las elegidas). En estos TFG y TFM se han utilizado las siguientes LIJ:

Biel, M. (2021). *El patito feo*. Timun Mas Infantil.

Bonilla, R (2019). *¿Te aburres Minimoni?* Algar

Bright, R. (2017). *El koala que pudo*. Edelvives.

González Urberuaga, E. (2007). *Coco y la Luna*. Editorial Kókinos

- Llenas, A. (2014). *El monstruo de colores*. Flamboyant.
- Mateos, P. y Ruano, A. (2007). *Jeruso quiere ser gente*. SM.
- Monreal, V. (2016). *Goliath y la gratitud*. San Pablo
- Nesquens, D. (2002). *No sé nadar, ¿y qué?* (M. Valverde, Ilus.) Tándem.
- Potter, M. (2016). *¿Cómo se siente hoy?* Picarona
- Rubio, J. A. (2014). *Little Renka y el desafío de la Gorgona*. Novela gráfica. Aftercomic.
- Sandoval, A. (2016). *El árbol de la escuela* (E. Urberuaga, Ilus.). Kalandraka.
- Santos, C. (2017). *Se vende mejor amigo*. (2ª ed.). SM.
- Ravishankar, A. (2009). *Los elefantes nunca olvidan* (C. Pieper, Ilus.). Thule Ediciones.
- Stead, P. (2010) *Un día diferente para el señor Amos*. Editorial Océano,
- Telgemeier, R. (2010). *Sonríe*. Novela gráfica. Maeva ediciones
- Tirado Torras, M. (2018). *Tengo un volcán* (J. Turu, Ilus.) Carambuco Ediciones
- Willis, J. y Ross, T. (2012). *Gato rojo, gato azul*. Lata de Sal Editorial

### **Tesis Fin de Máster**

Marín, L. (2024). *Desarrollo de una propuesta curricular para la comprensión, expresión y regulación de la empatía en niños de educación infantil*. [Tesis de Máster, Universitat Jaume I de Castellón].

Bonipozzi, M. (2024). *Reconocer y controlar la propia ira. Una propuesta curricular para trabajar la emoción de la ira en las aulas de 5º y 6ª de primaria*. [Tesis de Máster, Universitat Jaume I de Castellón].

Guerrero, L. (2023). *Admirar - te, Admirar - me, Admirar -nos. Una propuesta curricular para trabajar la emoción de la Admiración en las aulas de tercero y cuarto cursos de educación primaria*. [Tesis de Máster, Universitat Jaume I de Castellón].

Roig, M. (2022). *Regulación emocional de la gratitud mediante la literatura infantil y juvenil (LIJ)* [Tesis de Máster, Universitat Jaume I de Castellón]. <http://hdl.handle.net/10234/200886>

Llacer, E. (2022). *El aburrimiento: Programa de Desarrollo Socioemocional* [Tesis de Máster, Universitat Jaume I de Castellón]. <http://hdl.handle.net/10234/201694>

García, L. (2021). *Educación en la gratitud a través de la literatura juvenil* [Tesis de Máster, Universitat Jaume I de Castellón].

Martínez, M. (2021). *Educando con empatía* [Tesis de Máster, Universitat Jaume I de Castellón]. <http://hdl.handle.net/10234/196475>

Mompó, L. (2021). *Los celos: una propuesta curricular de aprendizaje socioemocional para 5º y 6º de Educación Primaria* [Tesis de Máster, Universitat Jaume I de Castellón]. <http://hdl.handle.net/10234/201696>

Redón, J. M. (2020). *Programa socioemocional para 5º y 6º de primaria, a través de “Matilda” y “El principito”* [Tesis de Máster, Universitat Jaume I de Castellón]. <http://hdl.handle.net/10234/189694>

Roselló, S. (2014). *Programa curricular de las competencias socioemocionales para alumnos de ciclo inicial y medio de educación primaria: SOE* [Tesis de Máster, Universitat Jaume I de Castellón]. <http://hdl.handle.net/10234/144645>

## **Tesis Fin de Grado**

Usó, M. (2025). *Propuesta curricular de aprendizaje socioemocional centrada en la envidia en sexto de educación primaria*. [Tesis de Grado, Universitat Jaume I de Castellón].

Cebrián, V. (2025). *Propuesta de programa de aprendizaje socio-emocional curricular centrado en la vergüenza para alumnado de 6º de educación primaria*. [Tesis de Grado, Universitat Jaume I de Castellón].

Costa, C. (2024). *Overcoming shame” short socio emotional learning curricular program to be implemented in fifth and sixth grade of elementary school*. [Tesis de Grado, Universitat Jaume I de Castellón].

Herrero, P. (2024). *La culpa. Un programa curricular de aprendizaje socioemocional para alumnado de 5 a 8 años a partir de la literatura infantil y juvenil*. [Tesis de Grado, Universitat Jaume I de Castellón].

Pía, M. (2024). *La amistad: una propuesta curricular para la educación emocional en niños de 8-9 años*. [Tesis de Grado, Universitat Jaume I de Castellón].

Barreda, I. (2023). *La vergüenza: Una propuesta curricular de aprendizaje socioemocional para 5º y 6º de Primaria*. [Tesis de Grado, Universitat Jaume I de Castellón].

Cervellera, C. (2023). *La frustración. Una propuesta curricular de aprendizaje socioemocional para 1º y 2º curso de educación secundaria obligatoria*. [Tesis de Grado, Universitat Jaume I de Castellón].

Ferrer, S. (2022). *Intervención educativa para combatir los celos a través de la literatura infantil (LIJ)*. [Tesis de Grado, Universitat Jaume I de Castellón].

- Albert, A. (2021). *Socioemotional learning on guilt in fifth and sixth graders of primary school*. [Tesis de Grado, Universitat Jaume I de Castellón]
- Bort, J. (2021). *Curriculum proposal for the understanding, expression and regulation of contempt in fifth and sixth graders of primary school* [Tesis de Grado, Universitat Jaume I de Castellón]
- Gutiérrez, M. (2021). *Enseñanza de la vergüenza en la educación primaria* [Tesis de Grado, Universitat Jaume I de Castellón]. <http://hdl.handle.net/10803/396343>
- Bou, B. (2016). *Estudio piloto sobre el desarrollo de la empatía en 2º y 3º ciclo de primaria* [Tesis de Grado, Universitat Jaume I de Castellón]. <http://hdl.handle.net/10234/164454>
- Estrela, A. (2016). *No puedes decirle que no puede jugar, investigación sobre el rechazo en el juego* [Tesis de Grado, Universitat Jaume I de Castellón]. <http://hdl.handle.net/10234/164183>
- Adell, C. (2016). *Regulación emocional de la tristeza a partir de la Literatura infantil y juvenil (LIJ)* [Tesis de Grado, Universitat Jaume I de Castellón]. <http://hdl.handle.net/10234/162182>
- Usó, S. (2015). *Rechazo entre iguales y aprendizaje socioemocional. Propuesta didáctica para quinto curso de educación primaria* [Tesis de Grado, Universitat Jaume I de Castellón]. <http://hdl.handle.net/10234/129131>
- Portolés, S. (2015). *Aprendizaje de las cualidades de la amistad propuestas por Gary W. Ladd. Programa de intervención para niños de 5º curso de educación primaria* [Tesis de Grado, Universitat Jaume I de Castellón]. <http://hdl.handle.net/10234/136725>

## 6.6. Integridad de la implementación del CASE y de los resultados

Con independencia de cómo cada docente, ciclo o centro implemente el CASE, este debe resultar efectivo y garantizar el logro de los objetivos y el aprendizaje de las competencias socioemocionales previstas. Por ello, es necesario contar con estrategias que permitan desarrollar las actividades conforme al manual y verificar tanto su realización como el logro de los objetivos y competencias. Es lo que se conoce como verificación de la integridad de la intervención. Esto incluye: (1) Contar con un manual que guíe la implementación, que esté fundamentado en la teoría y en los resultados de investigación, que se organice de forma coherente, que aporte pautas claras, un método de enseñanza y actividades adecuadas para el aprendizaje de las competencias socioemocionales. El currículo que se presenta en esta monografía cumple con esta finalidad. (2) Que el profesorado esté formado, preparado, para la enseñanza de las competencias socioemocionales. (3) Que se acompañe al profesor durante la implantación del CASE. (4) Que el profesorado



planifique su actividad y verifique que cumple lo planificado (cronogramas y pistas). (5) Evaluar los resultados y la implementación. (6) Otras recomendaciones que facilitan la implementación y los resultados: disponer en cada aula de ejemplares suficientes de las LIJ seleccionadas, proponer al principio de curso las LIJ que serán lecturas obligatorias durante el curso.

### **6.6.1. Formación del profesorado**

La formación inicial que el profesorado recibe durante los estudios de grado no incluye una didáctica de los saberes socioemocionales. Es por esta razón por la que se recomienda que el profesorado se forme en saberes socioemocionales antes de implementar el CASE u otras propuestas educativas de desarrollo social y personal. En el proyecto GREI, proyecto para el que se diseñó y se implementó junto con otros programas, se incluía la formación inicial del profesorado como un componente básico de la propuesta. Al tratarse de una investigación longitudinal esta formación se realizaba todos los años al inicio de cada curso. En cada curso se realizaban entre 6 y 9 sesiones con una periodicidad semanal y una duración de una hora y media aproximadamente, a lo largo de los meses de octubre y noviembre, en la que participaba todo el profesorado que implementaba el CASE en los centros participantes. Con la formación se busca presentar y entrenar al profesorado en la implementación de todos los componentes del CASE, que el profesorado gane en autoconocimiento y en la comprensión de los procesos socioemocionales que ocurren en el aula, promover actitudes alineadas con los objetivos del CASE, dotarles de estrategias y recursos para trabajar con toda la clase. Las razones para realizar una formación inicial en cada curso tienen que ver con volver a recuperar la base del curso anterior, acoger a los profesores/as que se incorporaban al proyecto y fortalecer la estructura de grupo del profesorado que implementa el CASE.

### **6.6.2. Monitorización y planificación de la implementación por parte de un facilitador/a**

En el proyecto GREI después de la formación inicial y durante todo el periodo de implementación del CASE un facilitador/a realizaba consultorías quincenales individuales con cada profesorado, en su aula, con una duración media entre 45 y 75 minutos. Un facilitador en las escuelas puede ser el orientador/a escolar, el jefe/a de estudios, el coordinador/a de ciclo o de área, el coordinador/a de la comisión de convivencia e igualdad del colegio, uno de los tutores/as que haya participado en la formación inicial o un asesor/a externo. Todos ellos pueden desempeñar bien esta tarea, pero lo realmente relevante es asegurar que en el colegio una persona asume esta labor de facilitador/a de la implementación del CASE.

Estas consultorías quincenales eran un proceso de diálogo continuo entre el facilitador/a y el profesorado, un excelente medio para monitorizar la aplicación del CASE, hacer un seguimiento de los aprendizajes de los alumnos y la generalización de las competencias durante la quincena anterior y preparar la quincena siguiente. El facilitador/a no se limitaba a chequear el grado de cumplimiento, sino que supervisaba la calidad de la implementación y asesoraba al profesorado, al tiempo que le invitaba a expresar su satisfacción y/o dificultades y a que se esforzara en explicar el proceso y los resultados y en qué grado se ajustaba a lo que se había planificado y el porqué, dando entrada de esta forma a las necesarias adaptaciones del CASE. En definitiva, en esta primera parte de la consultoría se apoya el papel del profesorado como gestor social y como implementador del CASE, se le motiva, se aplauden sus logros, se valoran sus innovaciones y se difunden sus propuestas. La finalidad de la segunda parte era compartir con el profesorado la programación de la nueva quincena, incidiendo en los aspectos más esenciales y/o de más difícil implementación, se les entregaba los recursos o materiales que iban a necesitar o se les daba instrucciones para prepararlos, se discutían y se incorporaban sus propuestas, ... En las sesiones en las que se cambiaba de bloque del CASE se hacía una breve síntesis de las actividades del bloque que finalizaba y se destacaban los elementos diferenciales que aportaba el nuevo.

Todo lo que se comenta en las consultas quincenales quedaba registrado por parte del facilitador/a en el documento llamado organizador quincenal. El organizador constaba de dos partes, el monitor y el planificador. En el Anexo 1 se presenta como modelo el organizador de las semanas 7-8 de segundo curso. El apartado monitor del documento incluye los diálogos/prácticas/ actividades de la quincena anterior de los que se desea conocer cómo han funcionado. El facilitador/a, al tiempo que comentaba con el profesorado, tomaba nota de lo que este iba comentando y después completaba la información. En el apartado planificador del documento se presentan los contenidos y actividades para la siguiente quincena.

Todas las consultorías se preparaban con anterioridad conjuntamente con todo el equipo de facilitadores/as. A los facilitadores/as se les proporcionaban pautas muy concretas sobre los aspectos en los que tenía que poner énfasis, tanto sobre lo realizado en la quincena anterior como respecto de lo programado para la siguiente. Al facilitador/a se le insistía de forma reiterada que en todas las consultas verificase si el profesorado había registrado en el cronograma lo que había implementado y si había realizado anotaciones en el cuaderno de pistas y notas. Esto se trata en el apartado siguiente.

### **6.6.3. Organización y planificación del CASE por parte del profesorado**

Más allá de los apoyos que se le proporcionan al profesor en forma de manual, formación inicial o consultorías periódicas y que forman parte de la filosofía del Grupo GREI, el profesorado, el tutor/a, debe asumir desde el principio que es él/ella quien debe asumir la responsabilidad de organizar la implementación del CASE y su mejora. Es por este motivo que el documento organizador del facilitador se complementa con el planificador para el profesorado. Este planificador tiene dos versiones: el cronograma y el cuaderno de pistas y notas. En el Anexo 2 se presenta como modelo el cronograma del Bloque Expresión, comprensión y regulación emocional (ECR) del segundo curso y en el Anexo 3 se presenta como modelo el cuaderno de pistas y notas del Bloque Expresión, comprensión y regulación emocional (ECR) del segundo curso. El cronograma es visual, breve y tiene una base temporal. Adopta la forma de una tabla de doble entrada en la que las filas corresponden a las sesiones y actividades, y las columnas, a las semanas. En las celdas se indican la duración en semanas, la semana de inicio o el número de actividades de cada tipo del CASE que deben realizarse en cada bloque durante un periodo determinado. Asimismo, se especifica el libro de literatura infantil y juvenil utilizado en cada semana. El cronograma permite al profesorado disponer de una visión rápida y global de todo lo que debe realizar y de lo que ya ha implementado.

El segundo documento es un planificador extenso con formato de cuaderno de pistas y notas. Este cuaderno recoge las sesiones y actividades del CASE previstas para un periodo determinado —un trimestre o un curso—, organizadas por bloques y, dentro de cada bloque, por tipo de situación de aprendizaje (sesiones estructuradas, actividades de lápiz y papel, actividades para realizar en familia, normas de clase y estrategias permanentes). Además, ofrece al profesorado la posibilidad de registrar el estado de ejecución de cada actividad —preparada o realizada— y de anotar las observaciones necesarias.

Los cuadernos incluyen también fichas específicas para planificar la enseñanza de cada norma y estrategia en el aula, registrar el inicio de su implementación y documentar el uso previsto en la gestión social del aula.

### **6.6.4. Evaluación de las competencias y de la implementación**

La evaluación es un elemento básico de todos los currículos de las áreas de educación primaria, por lo que resulta imprescindible dedicarle un apartado también en el currículo del área socioemocional. Pero, además, el CASE es el resultado de un proyecto de investigación que participa de los presupuestos de lo que se conoce como

intervenciones basadas en la evidencia, lo que de forma resumida viene a decir que no hay intervención sin evaluación. Y ello en una doble dirección: a) Que la intervención que se propone, el CASE, tiene una base científica, resultado de evaluaciones previas. Los capítulos 1 y 2 tienen como objetivo aportar los conocimientos que se han tenido en cuenta en el diseño y la implementación del CASE. b) En dirección opuesta, que la evaluación de los resultados y del proceso mismo de implementación del CASE ofrecerá nuevas oportunidades para confirmar u obtener nuevas evidencias. Esta evaluación informará de la eficacia del CASE y de la necesidad o no de introducir adaptaciones y/o modificaciones a nivel del manual, de la formación, de la dosificación, de los recursos, ...

Evaluación de los resultados. Entre los resultados incluimos tanto el grado de adquisición de las competencias socioemocionales como las mejoras en la percepción de autocompetencia de las relaciones entre el alumnado y la convivencia en el aula. Esta evaluación tiene dos momentos claves: el primero, antes de empezar a implementar el CASE por primera vez; y el segundo, al final de cada curso escolar. La evaluación se puede llevar a cabo utilizando instrumentos de medida fiables y validos o mediante evaluación de las competencias socioemocionales.

*Utilización de medidas fiables y válidas.* Para este fin hemos seleccionado cinco medidas de evaluación de entre los 52 instrumentos de medida utilizados en el proyecto de investigación del grupo GREI (Ver Cuadro 20). A estos instrumentos se puede acceder desde el enlace [Listado de Medidas y Variables](#) de la web del grupo GREI. De cada medida se aporta el cuestionario o escala, hoja de respuesta, descripción de la medida y forma de corrección. Cada colegio puede decidir qué medidas son las más adecuadas.

## Cuadro 20

### *Instrumentos de medida seleccionados*

#### Autoinformes del Alumno

- Escala de Autocompetencia Percibida de los Niños y niñas (HARTER)
- Inventario de inteligencia emocional

#### Informes de los compañeros

- Cuestionario de Nominaciones de Preferencias entre Iguales (SOCIOMET-P)

- ClassPlay Revisado

#### Informe del profesor

- Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ-T)

A continuación, de cada medida se informa sobre quién es el informante, las versiones en caso de que existan, las edades o cursos escolares para las que son válidas y las variables que mide o de las que informa:

#### Autoinformes de los alumnos:

1. *Escala de Autocompetencia Percibida de los Niños y niñas (HARTER) (Autoinforme)*. Incluye dos versiones. (1) La Escala Pictórica de Competencia Autopercibida (Harter y Pike, 1984) destinada a alumnado de 1º y 2º curso de Educación Primaria (versión para chicas, versión para chicos) que mide las siguientes variables: Autopercepción de Competencia Cognitiva, Autopercepción de Competencia Física, Autopercepción de la Aceptación por los Iguales y Autopercepción de la Aceptación por los Padres. (2) la Escala de Autocompetencia Percibida de los Niños y niñas (Harter, 2012) para niños y niñas de 3º a 6º curso de Educación Primaria que mide las siguientes variables: Autopercepción de Competencia Académica, Autopercepción de Competencia Deportiva, Autopercepción de Competencia Social, Autopercepción de la Apariencia Física, Autopercepción de la Conducta y Autopercepción de Valía Global.
2. *Inventario de Inteligencia Emocional (EQ-i:YV) (EMOTIONAL INTELLIGENCE) (Bar-On y Parker, 2000; versión adaptada por Ferrándiz et al., 2012) (Autoinforme)* se puede aplicar desde los 6 años. Mide las siguientes dimensiones y variables: (1) Intrapersonal: Autoconciencia Emocional, Asertividad, Auto Consideración, Autorrealización e Independencia Emocional. (2) Interpersonal: Empatía, Responsabilidad Social, Relaciones Interpersonales. (3) Manejo del Estrés: Tolerancia al Estrés y Control de Impulsos; (4) Adaptabilidad: Validación, Flexibilidad y Resolución de Problemas. (5) Estado de Ánimo General: Optimismo y Alegría.

#### Informes de los iguales

1. *Cuestionario de Nominaciones de Preferencias entre Iguales (SOCIOMET-P) (García Bacete et al., 2014) (Iguales)* se puede aplicar desde los cinco años y aporta la siguiente información sobre mide las siguientes variables: (1) Tipo

Sociométrico (Preferido, Rechazado, Ignorado, Controvertido, Promedio). (2) Valores e Índices: (a) Recibidas (Nominaciones Positivas Recibidas, Nominaciones Negativas Recibidas, Impresiones Positivas e Impresiones Negativas); (b) Emitidas (Nominaciones Positivas Emitidas, Nominaciones Negativas Emitidas, Nominaciones Positivas Esperadas y Nominaciones Negativas Esperadas); y (c) Combinaciones (Reciprocidades Positivas o Amistad, Reciprocidades Negativas o Antipatía y Oposición de Sentimientos). (3) Sesgos (errores): Sobreestimación Diádica de las Nominaciones Positivas Esperadas, Sobreestimación Diádica de las Nominaciones Negativas Esperadas, Subestimación Diádica de las Nominaciones Positivas Recibidas y Subestimación Diádica de las Nominaciones Negativas Recibidas.

2. *Class Play Revisado – Versión ampliada (CLASSPLAY) (Wojlawowicz et al., 2006; versión extendida y adaptada por García Bacete et al., 2014) (Iguales)*, se puede aplicar desde los 6 años y aporta información sobre: (a) Reputación Conductual: Competencia Social, Agresión Directa Física o Verbal, Agresión Social, Agresión Instrumental, Hiperactividad-Disrupción y Retraimiento/Problemas de Internalización; (b) Victimización: Victimizado por los Iguales; (c) Posición Social en la Red: Amplia Red de Amigos/as, Preferencia Percibida, Popularidad, Dominancia, Influencia, Control, Liderazgo y Admiración.

## Informes del profesorado

1. *Cuestionario de Capacidades y Dificultades - Profesorado (SDQ-T) (Goodman, 1997) (Profesorado)*, que mide las siguientes variables: Síntomas Emocionales, Problemas de Conducta, Hiperactividad – Inatención, Problemas con los Compañeros/as, Conducta Prosocial y Dificultades Totales.

*Evaluación de las competencias del alumnado.* El profesor es un informante fiable de las conductas socioemocionales de los alumnos. Al final de cada bloque o al final de curso puede evaluar las competencias socioemocionales que ha adquirido cada alumno, a partir de los comportamientos que observe de cada alumno en el aula o en el patio, de los informes de otros profesores, familiares y compañeros. Para ello puede utilizar la Escala de evaluación de las competencias socioemocionales (ver Tabla 12). El profesor evaluara cada competencia con una escala de 1 a 4, donde 1 es que el alumno no muestra nunca o casi nunca conductas observables de una competencia y 4 que el alumno siempre o casi siempre se comporta de acuerdo con el

enunciado de la competencia. En la escala se pueden incluir también las competencias específicas.

**Tabla 12**

*Evaluación de las competencias socioemocionales del alumno*

Competencia socioemocional	1	2	3	4
1. Se comporta de forma sociable con iguales y adultos.	1	2	3	4
2. Muestra conductas que favorecen las relaciones grupales y de amistad.	1	2	3	4
3. Ayuda y coopera en la realización de tareas, actividades y juegos y en el logro de objetivos.	1	2	3	4
4. Que muestren actitudes y conductas prosociales.	1	2	3	4
5. Que tengan un conocimiento <u>ajustado</u> y <u>positivo</u> de sí mismos.	1	2	3	4
6. Que se comporten de forma autónoma.	1	2	3	4
7. Que se comporten de forma asertiva.	1	2	3	4
8. Que expresen sus propias emociones.	1	2	3	4
9. Que identifiquen y comprendan las emociones propias y las de otros.	1	2	3	4
10. Que autorregulen sus propias emociones.	1	2	3	4
11. Que faciliten a los compañeros la regulación de sus emociones.	1	2	3	4
12. Que interpreten de forma precisa la información social.	1	2	3	4
13. Que coordinen su perspectiva con la de la otra parte.	1	2	3	4
14. Que accedan de forma fluida a una amplia variedad de alternativas de resolución de conflictos y que elijan la más satisfactoria para ambas partes.	1	2	3	4
15. Que apliquen de forma sistemática procedimientos complejos para promover la convivencia y solucionar problemas (normas, métodos, estrategias y técnicas).	1	2	3	4

Nota: Escala de respuesta. 1=Nunca o casi nunca; 2=Alguna vez/pocas veces; 3= Bastantes veces; 4= Siempre o muchas veces

Alternativamente, para evaluar las competencias socioemocionales de los alumnos el profesor puede realizar una selección de competencias concretas de entre las incluidas en la Tabla 1, en el apartado 4.2.2. Por ejemplo, en la tabla 13 se presenta las competencias concretas de conducta asertiva para primer curso. Se usa la misma escala de respuesta de rango 1-4 que se acaba de comentar. El profesor puede escribir ejemplos de conductas en las que el alumnado muestra conducta asertiva.

**Tabla 13***Evaluación de las competencias socioemocionales del alumno. Asertividad*

Competencias concretas	Escala	Ejemplo conducta observada
Hace valer sus gustos, preferencias, deseos, ... y derechos propios.		
Muestra fortaleza en seguir las propias elecciones.		
Se integra en un grupo sin renunciar a las propias singularidades.		
Ejerce su derecho a disentir de la mayoría o de quienes mandan.		
Responde asertivamente a las provocaciones, manipulaciones o invitaciones engañosas.		
Manifiesta su malestar a la persona que le está molestando y se defiende.		
Deniega peticiones de forma respetuosa y justificada sin sentirse culpable.		
Respeto el derecho de otros a explicar y defender sus opiniones e intereses.		
Es consciente de las conductas propias que son manipuladoras o que causan daño a otros.		

Nota: Escala de respuesta. 1=Nunca o casi nunca; 2=Alguna vez/pocas veces; 3= Bastantes veces; 4= Siempre o muchas veces

Las medidas de evaluación mencionadas anteriormente también nos pueden proporcionar informaciones indirectas sobre la adquisición por parte de los alumnos de saberes y competencias socioemocionales. En tabla 14 se informa de la asociación entre estas medidas y los bloques socioemocionales y en la tabla 15 de la asociación entre las variables que miden estas medidas y las competencias generales.



**Tabla 14***Medidas de evaluación y saberes socioemocionales*

Medida de evaluación	Foco	SAP	AAA	ECR	RCI
Escala de Autocompetencia Percibida de los Niños y niñas (HARTER)	Autoconocimiento. Conocimiento de las propias competencias sociales y de la aceptación de otros. Reconocimiento de la propia valía.		X		
Inventario de inteligencia emocional	Conciencia emocional, comprensión y regulación. Control conductual. Conocimiento de las propias competencias en las relaciones interpersonales y resolución de problemas relacionales, empatía, conductas prosociales ...	X	X	X	X
Cuestionario de Nominaciones de Preferencias entre Iguales (SOCIOMET-P)	Percepción de las propias relaciones grupales y de amistad y de las conductas que las acompañan. Conciencia y comprensión de las emociones y deseos propios respecto a estas relaciones interpersonales.	X		X	
ClassPlay Revisado	Percepción de las conductas y competencias de los compañeros/as, en sus relaciones interpersonales grupales y de amistad, en su respecto de las normas y reglas, en su capacidad de ayudar a resolver problemas relacionales	X		X	X
Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ-T)	Percepción del maestro/a de las competencias del alumno/a en sus relaciones interpersonales con los compañeros/as y con adultos. Evaluación de problemas emocionales y conductuales en estas relaciones interpersonales.	X		X	X

**Tabla 15**

*Medidas de evaluación y competencias socioemocionales*

Instrumentos de medida	Competencias generales														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Escala de Autocompetencia Percibida de los Niños y niñas (HARTER)					X	X	X								
Inventario de inteligencia emocional	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cuestionario de Nominaciones de Preferencias entre Iguales (SOCIOMET-P)		X						X				X			
ClassPlay Revisado	X	X	X	X					X	X	X	X	X	X	X
Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ-T)	X	X	X					X	X	X	X	X	X	X	X

Nota: 1. Se comporta de forma sociable con iguales y adultos. 2. Muestra conductas que favorecen las relaciones grupales y de amistad. 3. Ayuda y coopera en la realización de tareas, actividades y juegos y en el logro de objetivos. 4. Que muestren actitudes y conductas prosociales. 5. Que tengan un conocimiento ajustado y positivo de sí mismos. 6. Que se comporten de forma autónoma. 7. Que se comporten de forma asertiva. 8. Que expresen sus propias emociones. 9. Que identifiquen y comprendan las emociones propias y las de otros. 10. Que autorregulen sus propias emociones. 11. Que faciliten a los compañeros la regulación de sus emociones. 12. Que interpreten de forma precisa la información social. 13. Que coordinen su perspectiva con la de la otra parte. 14. Que accedan de forma fluida a una amplia variedad de alternativas de resolución de conflictos y que elijan la más satisfactoria para ambas partes. 15. Que apliquen de forma sistemática procedimientos complejos para promover la convivencia y solucionar problemas (normas, métodos, estrategias y técnicas).

### Evaluación de la implementación del CASE

*Evaluación por parte del profesor.* Una tarea esencial para asegurar que la implementación del CASE se desarrolla conforme a lo planificado es que el profesorado realice una valoración periódica. Esta puede llevarse a cabo al finalizar cada bloque, coincidiendo con los periodos de evaluación o en los momentos en que se valoran las competencias socioemocionales del alumnado. En dicha revisión se analizan los distintos aspectos del CASE.

Dos momentos especialmente adecuados para preparar estas evaluaciones son la cumplimentación del cuaderno de pistas y notas y la preparación del profesorado para asistir a las reuniones de planificación, acompañamiento o coordinación.

Ejemplos de ítems o criterios que se pueden incluir en una escala de valoración del currículo diseñado e implementado y de la participación y aprovechamiento por parte del alumnado:

- Grado en el comprende e implementa los componentes esenciales del CASE. metodología, diálogo, actividades en familia, literatura infantil.

- El número o el porcentaje de sesiones y actividades que realiza de cada tipo de situación de aprendizaje (cronograma, cuaderno de pistas, ...).
- Grado de ajuste temporal de la implementación a lo planificado (semanas utilizadas, duración de las sesiones, ...).
- Grado en el que le resultan claros y útiles los materiales del CASE.
- Grado en que le resulta fácil acceder y preparar los diferentes materiales.
- Grado en que se encuentra cómodo en el aula y le resulta fácil usar los diferentes materiales.
- Grado de idoneidad de las lecturas a las sesiones y actividades.
- Grado de entusiasmo y preparación del profesor.
- Grado de entusiasmo, preparación y coordinación del equipo que implementa el CASE.
- Grado de apoyo recibido e (formación, acompañamiento, ...).
- Estimación global sobre lo bien que ha funcionado una sesión, una actividad, o un bloque concreto.
- Estimación global de la implementación del CASE en el aula.
- Estimación global de la eficacia del CASE y de su efecto en las relaciones y la convivencia del aula.
- Identificación de las dificultades encontradas y de las adaptaciones que ha introducido en la implementación.
- Sesiones o actividades a las que ha asistido cada alumno.
- Porcentaje de alumnos que participan activamente.
- Identificación de alumnado especialmente beneficiado, de alumnado al que le cuesta participar y si se utilizan mecanismos para que todo el alumnado participe y/o para que determinados alumnos participen en actividades concretas.
  - Identificación del alumnado que participa más y qué características tienen
  - Identificación del alumnado que se beneficia más y qué características tienen
  - Identificación del alumnado que participa menos y qué características tienen,

- Identificación del alumnado que se beneficia menos y qué características tienen
- Grado en que el CASE estimula el interés o mantiene la atención de los alumnos.
- Grado en que alumnado comprenden las acciones en las que están participando.
- Aplicación y/o generalización del alumnado de las competencias y/o habilidades que ha adquirido a otros momentos o contextos.
- Aplicación y/o generalización del profesor de las técnicas de gestión social del clima del aula que ha practicado durante el CASE a otros momentos o contextos.

Recursos útiles para llevar a cabo esta evaluación son las anotaciones de cada profesor en su cuaderno de notas y pistas, las sesiones de monitorización y planificación de la implementación guiadas por un facilitador y las reuniones del equipo CASE del colegio.

*Evaluación por parte de los familiares.* La familia, como coparticipe en la implementación del CASE, también puede desempeñar una tarea importante en la evaluación del CASE, comentando en las tutorías o con el profesorado encargado del CASE:

- el progreso de su hijo en los aprendizajes socioemocionales, tanto en lo que se refiere a la realización de las tareas del CASE para hacer en familia como a cualquier otro intercambio familiar en el día a día. Los familiares pueden aportar informaciones no accesibles al profesorado que complementen, amplíen, o no coincidan con las de los profesores.
- cómo la familia se siente interpelada por la implementación del CASE: en qué grado les resulta fácil aplicar las tareas que se le indican para hacer en familia, en qué grado les resulta útiles para enseñar a sus hijos y para compartir con ellos ciertas experiencias parentales y/o familiares, en qué grado los propios familiares aprenden con el CASE, en qué grado las familias generalizan estos aprendizajes a otros escenarios familiares y en qué grado las relaciones familiares se ven afectadas y/o mejoradas con la aplicación del CASE.

En tercer curso diseñamos un breve cuestionario para que los familiares valoraran cada una de las actividades para hacer en familia (ver ejemplo ficha de valoración de la actividad ser reportero). Este modelo se puede adaptar fácilmente a cada actividad,

modificando solo el texto que aparece en la parte superior de acuerdo con el objetivo de la actividad a evaluar. Ejemplos de estos textos son:

**Sudoku:** En esta actividad hemos realizado un sudoku con los principales personajes de las historias que hemos trabajado en clase, gracias a estos personajes hemos podido reflexionar cómo relacionarnos con nuestros compañeros/as (T-SAP-EF-1. Sudoku).

**Lluvia de respuestas:** En esta actividad hemos reflexionado sobre cómo responder con buenos modales a nuestros compañeros/as cuando piden jugar con nosotros/as. Hemos visto que también es posible responder “No” de forma educada (T-SAP-EF-2. Lluvia de respuestas).

**Cómic:** El objetivo de esta actividad es desarrollar la creatividad de los alumnos/as a la vez que interiorizan la historia de “Toño se queda solo” (T-AAA-EF-1. Otro final para Toño).

**Mis juguetes interactivos:** El objetivo de esta actividad es conocer las características de este tipo de juguetes. Saber reconocerlos entre los propios y reflexionar sobre la importancia de jugar con ellos habitualmente y, la importancia de jugar interactuando con otros niños y niñas (T-AAA-EF-4. Mis juguetes interactivos).

## CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD SEGÚN LA FAMILIA



**Soy reportero:** El objetivo de esta actividad es conocer las cosas que se deben tener en cuenta a la hora de realizar una invitación de un compañero-a a tu casa para que este encuentro vaya de la mejor manera posible y tenga buenos resultados.

¿Con qué miembros de la familia se ha realizado esta actividad? (nombrar participantes: padre/ madre/abuelo /abuela / hermano ...):

Marque con una cruz cuánto de interesante le ha parecido participar en esta actividad en casa:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada interesante		Poco interesante		Algo interesante			Bastante interesante		Muy interesante

En qué medida cree que esta actividad es beneficiosa para la educación general de su hijo/a:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada beneficiosa		Poco beneficiosa		Algo beneficiosa			Bastante beneficiosa		Muy beneficiosa

Haga algún comentario si lo cree conveniente:

---

---

---

---

---

---

## Referencias

- Acín, R. (1995): Escritores en las aulas. En: *Invitación a la lectura*. Dirección Provincial del MEC.
- Allancé D', M. (2004). *¡Vaya Rabieta!* Corimbo Editorial.
- Balzola, A. (2010). *Historia de un erizo*. El Jinete Azul.
- Bar-On, R., y Parker, J.D.A., (2000) *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Technical Manual. Multi-Health.
- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., y Toti, G. (2021). The Association Between Reading and Emotional Development: A Systematic Review. *Journal of education and training studies*, 9, 12. <https://doi.org/10.11114/jets.v9i1.5053>
- Benoit-Ríos, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95–115. <https://dx.doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- Bettelheim, B. y Zelan, L. (1981). *On learning to read, The child's fascination with meaning*. Nueva York. (Versión castellana: aprender a leer. Crítica, 1983).
- Bingle, B. M. (2018) The perceived influence of children's literature on sociocultural understanding in UK Education. *Journal of Literary Education*, 1 (1), 130–150. <https://doi.org/10.7203/JLE.1.12277>
- Blake, Q. (2007). *Un barco en el cielo*. Kalandraka. (Edición en catalán: *La barca voladora*).
- Bus, A. G. y van Ijzendoorn, M. H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 998–1015.
- Carpena, A. (2003). *Educación Socioemocional en la etapa de Primaria*. Eumo.
- Castanyer, O. (2010). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. DDB.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F. y Powell, S. (2008). *Building Communities of Readers*. UKLA
- Danziger, P. (1994). *¿Seguiremos siendo amigos?* (26ª ed.) (T. Ross, Ilus.). Alfaguara. (Edición en catalán: *Sempre amics*).
- Danziger, P. (1995). *Ámbar en cuarto y sin su amigo* (T. Ross, Ilus.) (13ª ed.). Alfaguara.
- Dauber, S. L. y Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53–71). SUNY.
- Díez Mediavilla, A., Brotons Rico, V., Escandell Maestre, D. y Rovira Collado, J. (2016). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos = Aprenentatges plurilingües i literaris. Nous enfocaments didàctics*. Publicacions de la Universitat d'Alacant, 32–41.
- Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 958. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>
- Egaña, A. (2000). *No me gusta el fútbol ¿y qué?* (M. Valverde, Ilus.). La Galera. (Edición en catalán: *No m'agrada el futbol, i que?* Tàndem).
- Emmer, E y Stough, L (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5)
- Estivill, E. y Doménech, M. (2006). Náufragas. En *Cuentos para crecer. Historias mágicas para educar en valores* (pp. 205-219). Planeta.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2). <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.2814>
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y método*. Editorial Sígueme.

- García Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz, M.V., Marande, G., Monjas, M.I., Sureda, I., y Sanchíz, M.L. (2014). *El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal: una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria*. Fundación Dávalos Fletcher.
- García-Clairac, S. (1997). *El Niño que quería ser Tintín* (16ª ed.) (F. Infante, Ilus.). SM.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.
- GREI (2010). El cuento de la Tortuga, adaptado de C. A. Kusché y M. T. Greenberg (2005). PATHS. Promoting Alternative Thinking Strategies. Channing Bete Company.
- Harrist, A. W. y Bradley, K. D. (2003). “You can’t say you can’t play”: intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 185–205. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00024-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00024-3)
- Harter, S. (2012). Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires. *University of Denver, Department of Psychology*
- Harter, S. y Pike, R. (1984). The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969–1982. <https://doi.org/10.2307/1129772>
- Ibarrola, B. (2005). *La Jirafa Timotea* (2ª ed.) (V. Escribá, Ilus.). SM.
- Ibarrola, B. (2006). *¿Qué le pasa a Mugán?* (2ª ed.) (U. Wensell, Ilus.). SM.
- Ibarrola, B. (2009). *El oso gruñón* (2ª ed.) (J. L. Navarro, Ilus.). SM. (Edición en catalán: *Un ós molt rondinaire*. Cruïlla).
- Kagan, M. y Kagan, M. (2009) *Kagan cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Kemmeter, P. (2004). *El Muro*. Editorial Entrelibros. (Edición en catalán: *El Mur*).
- Keselman, G. (1997). *Nadie quiere jugar conmigo* (22ª ed.) (M. Ordóñez, Ilus.). SM.
- Kiss, K. (1998). *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* (E. Urberuaga, Ilus.). Kokinos.
- Kusché, C. A. y Greenberg, M. T. (2005). PATHS. Promoting Alternative Thinking Strategies. Channing Bete Company.
- Kusché, C. A. y Greenberg, M. T. (2012). The PATHS Curriculum: Promoting emotional literacy, prosocial behavior, and caring classrooms. In S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, y M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (2ª ed., pp. 435–446). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Lenain, T. (2002). *Toño se queda solo*. (D. Durand, Ilus.). Edelvives. (Edición en catalán: *En Roc es queda sol*. Baula).
- Levin, J. y Nolan, J. F. (2014). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (7th ed.). Pearson Education.
- López Narváez, C. y Salmerón, C. (2004). *Tomás es distinto a los demás* (10ª ed.) (R. Salmerón, Ilus.). Bruño.
- Lluch, G. (1999). La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual Literatura Infantil. *Educación y Biblioteca*, 11, 20–27.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60. [https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3\\_22\\_2012.pdf](https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf)
- Maarfia, N. (2017). De l’usage (in)efficace du questionnement par l’enseignant en classe de FLE au primaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(2), 1–13. doi: 10.4000/rdlc.1910 <https://journals.openedition.org/rdlc/1910>
- Malti, T. y Davidov, M. (2023). Introduction: What Is Prosocial Development? In T. Malti y M. Davidov (eds.), *The Cambridge Handbook of Prosociality Development, Mechanisms, Promotion* (pp. 3 – 16). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108876681.002>
- McKee, D. (1985). *Los dos monstruos*. Anaya.
- McKee, D. (1989). *Elmer* (9ª ed.). Beascoa. (Edición en catalán: McKee, D. *L’Elmer*).
- Monjas, I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes*. CEPE.



- Monjas, I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. CEPE.
- Montgomery, P. y Maunders, K. (2015). The effectiveness of creative bibliotherapy for internalizing, externalizing, and prosocial behaviors in children: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 55, 37–47. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.05.010>
- Morón, F. (2015). La importancia de hacer buenas preguntas a nuestros alumnos de la ESO. *Revista Arista Digital*, 54, 1–12. [http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos\\_revista/2015\\_marzo\\_5.pdf](http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2015_marzo_5.pdf)
- Morón, C. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Temas de la Educación*, 8.
- Nelsen, J. (2015). *Disciplina positiva: La guía clásica para padres y maestros que ayuda a los niños a desarrollar autodisciplina, responsabilidad, cooperación y habilidades para resolver problemas*. Editorial Medici.
- Nieto, S. y González, J. (2002): *Los valores en la literatura infantil. Estudio empírico, técnicas y procedimientos de análisis*. Aral.
- Nikolajeva, M. (2014). *Children's Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic* [La literatura infantil llega a la madurez: Hacia una nueva estética]. Routledge.
- Ortega, R. (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Machado libros.
- Ortega, R. (abril, 2005). La convivencia: Un modelo de prevención de la violencia. *Conferencia. Congreso La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Paley, V. G. (1992). *You can't say you can't play*. Harvard University Press.
- Pérez, C. (1995). El aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 45, 1–24.
- Pfister, M. (1993). *El pez arco iris* (3ª ed.). Beascoa (Edición en catalán: *El Peix irisat*).
- Porro, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Paidós.
- Porro, B. (1999). *Un cuento con tres finales*, extraído de *La Resolución de conflictos en el aula*. Paidós.
- Postigo, C. (2019). *Emociones y sentimientos en los cuentos y álbumes ilustrados*. [Tesis de Grado, Universidad de Sevilla]. <https://es.scribd.com/document/713669163/194-49131949-Postigo-Enriquez-Carolina>
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó
- Ramírez, A. L. (2005). *Así es la vida*. (C. Ramírez, Ilus.). Editilde. (Edición en catalán: *Així és la vida*).
- Ritchhart, R. y Church, M. (2020). *The Power of Making Thinking Visible: Practices to Engage and Empower All Learners*. Jossey-Bass.
- Riquelme, E. y Montero, I. (2016). Long-term effects of a mediated reading programme on the development of emotional competencies/Efectos a largo plazo de un programa de lectura mediada para el desarrollo de competencias emocionales. *Cultura y Educación*, 28, 435–467. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1196900>
- Rose, A. J. y Asher, S. R. (2004). Children's strategies and goals in response to help-giving and help-seeking tasks within a friendship. *Child Development* 75(3), 749–63. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00704.x>
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Rubio, E. (2007). Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento. *Participación Educativa*, 6, 14–29.
- Ruillier, J. (2004). *Por cuatro esquinitas de nada*. Editorial Juventud.
- Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 7, 85–100.
- Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia: Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.2014.105>

- Shirazi, G., Punamäki, R.-L., Peltonen, K., Malekzadeh, M. y Esmaeili, O. (2021). Narrative-based intervention and emotional intelligence in female children. *East European Journal of Psycholinguistics*, 8(1), 95–109. <https://doi.org/10.29038/eejpl.2021.8.1.shi>
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Ediciones SM.
- Teixidor, E. (1997). *La amiga más amiga de la hormiga Miga* (25ª ed.) (G. Rubio, Ilus.). SM. (Edición en catalán: *L'amiga més amiga de la formiga Piga*. Cruïlla).
- Thornberg, R. (2009). Rules in everyday school life: Teacher strategies undermine pupil participation. *International Journal of Children's Rights*, 17(3), 393–413.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Ediciones Aljibe.
- UNESCO (2024). *Guía de políticas: Integración del aprendizaje socioemocional en los sistemas educativos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000392261>
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Santillana.
- Vargas, G. y Guachetá, E. (2012). La pregunta como dispositivo pedagógico. *Itinerario Educativo*, 26(60), 173–191. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280194>
- Vázquez-Vigo, C. (1987). *La fuerza de la Gacela* (27ª ed.) (J. Gabán, Ilus.). Ediciones SM.
- Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Burgess, K. B., Booth-LaForce, C. L. y Rose Krasnor, L. (2006). Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 671–693.
- Yang, H. (2017). A Research on the Effective Questioning Strategies in Class. *Science Journal of Education*, 5(4), 158–163. <https://doi.org/10.11648/j.sjedu.20170504.16>
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta: Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115–119. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000100022&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100022&lng=es&tlng=es)

## **Anexos**

## Anexo 1. Organizador del facilitador.

Ejemplo de Organizador del facilitador de las semanas 7-8 de segundo curso  
(Monitor de las semanas 5 y 6 y Planificador de las semanas 7 y 8).

### ORGANIZADOR DE LAS SEMANAS 7-8 DE SEGUNDO CURSO

**COLEGIO:**

**Clase:**

**Profesora:**

**Fecha:**

#### 1) MONITOR

##### REVISAR EL TRABAJO REALIZADO DURANTE LA QUINCENA

**ANTERIOR (Semanas 5 y 6).** Que lo anoten en el Cuaderno de pistas y notas con fechas del día de realización.

#### 1.- CASE. BLOQUE II: Expresión, comprensión y regulación emocional (ECR)

##### 1ª Semana del bloque II (fechas)

##### OBJETIVO: Identificamos emociones positivas y negativas

- Sesiones estructuradas: Así es la vida

*¿Han realizado la lectura?*

*¿Han realizado el diálogo y preguntas?*

*¿Han realizado la práctica? (parejas, recordar situación positiva, compartir)*

*Comentarios y observaciones del libro y realización de actividades:* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Actividades de lápiz y papel (Actividades a elegir, 1 por semana como mínimo)

1: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Actividad para hacer en familia, en casa: (Actividad a elegir, 1 por bloque)

1: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 2ª Semana del bloque II (fechas)

### OBJETIVO: Controlamos nuestras emociones negativas

Sesiones estructuradas: ¿Han realizado la lectura? ¿Han realizado el diálogo y preguntas? ¿Han realizado la práctica? (aplicar técnicas de la protagonista “Ana” en “Así es la vida” y del oso Raposo en “El oso gruñón” en distintas situaciones).

Comentarios y observaciones del libro y realización de actividades: \_\_\_\_\_

---

---

---

- Actividades de lápiz y papel (Actividades a elegir, 1 por semana como mínimo)

1: \_\_\_\_\_

---

---

2: \_\_\_\_\_

---

---

- Actividad a hacer en familia, en casa: (Actividad a elegir, 1 por bloque)

1: \_\_\_\_\_

---

---

## 2.- RELACIONES ALUMNO-ALUMNO

- a) Estrategia permanente:

Continúa: Pareja/Equipo Ayudadores

¿Cómo ha reintroducido la estrategia “Pareja/Equipo Ayudadores” en clase? ¿Cómo ha funcionado en clase?

Observaciones: \_\_\_\_\_

---

---

- b) Normas:

Continúan: Me meto en tus Zapatos y Respeto y trato bien a los demás

Inicia: Cuando me enfado: “Me paro, pienso, actúo”

¿Cómo ha reintroducido las normas en clase?

Observaciones: \_\_\_\_\_

---

---

## **2) PLANIFICADOR**

### **PLANIFICAR EL TRABAJO PARA PRÓXIMA QUINCENA (Semanas 7 y 8)**

*¿Qué actividades se han quedado sin hacer en las dos semanas anteriores?...*

---

---

---

#### **1.- CASE. 3ª Semana del bloque II (fechas)**

**Manifestamos verbalmente nuestras emociones negativas y positivas.**

Sesiones estructuradas:

*Diálogo. Situaciones en qué podemos sentir emociones negativas/positivas y manifestar la emoción negativa/positiva a la persona que la provoca*

---

*Práctica. ¿Qué podemos hacer para manifestar nuestra emoción negativa a la otra persona? Comparto emoción positiva.*

---

Actividad de lápiz y papel que piensa hacer:

---

Actividad en familia (si todavía no han hecho):

---

#### **2.- RELACIONES ALUMNO-ALUMNO**

Estrategia permanente:

Continúa: *Pareja/Equipo Ayudadores*

Inicia: *La técnica de la Tortuga*

*Observaciones*

---

---

---

Normas:

Continuar con las 3 anteriores.

*¿Piensa utilizar la semana extra para completar el bloque?*

---

---

---

## **Anexo 2. Cronograma**

Ejemplo de cronograma: Bloque Expresión, comprensión y regulación emocional (ECR) del segundo curso.

<ul style="list-style-type: none"> <li>ACTIVIDAD OBLIGATORIA DE SESIÓN ESTRUCTURADA</li> <li>1S: UNA ACTIVIDAD DE LÁPIZ Y PAPEL POR SEMANA</li> <li>1 : UNA ACTIVIDAD EN FAMILIA POR BLOQUE</li> </ul>	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9	Semana 10	Semana 11	Semana 12	Semana 13	Semana 14	Semana 15	Semana 16	Semana 17	Semana 18	Semana 19
<b>BLOQUE EXPRESIÓN, COMPRENSIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL (ECR)</b>																			
<b>SESIONES ESTRUCTURADAS</b>																			
Identificamos emociones positivas y negativas. Ponemos en valor las emociones positivas. <i>Así es la vida</i>																			
1º Diálogo					•														
2º Práctica					•														
Controlamos nuestras emociones negativas. <i>Así es la vida. El oso gruñón</i>																			
1º Diálogo						•													
2º Práctica						•													
Manifestamos verbalmente nuestras emociones negativas y positivas.																			
1º Diálogo							•												
2º Práctica							•												
<b>ACTIVIDADES LÁPIZ Y PAPEL (elegir 1 por semana)</b>																			
LP-1. Palabras que expresan emociones					1S	1S	1S												
LP-2. Las emociones de mi vida					1S	1S	1S												
LP-3. Periodista en clase					1S	1S	1S												
LP-4. El detector de señales emocionales					1S	1S	1S												
LP-5. Cajas de regalos					1S	1S	1S												
LP-6. La mochila y el álbum					1S	1S	1S												
LP-7. Una regla para medir emociones negativas					1S	1S	1S												
LP-8. ¿Te ayuda la rabia a hacer amigos?					1S	1S	1S												
LP-9. Fabricante de monedas					1S	1S	1S												
LP-10. Donde digo A, puedo decir B					1S	1S	1S												
LP-11. Completa					1S	1S	1S												
LP-12. Tortugueta se toma su tiempo para pensar y actuar					1S	1S	1S												
LP-13. Practicar la relajación respiratoria					1S	1S	1S												
LP-14. Practicar la relajación muscular					1S	1S	1S												
<b>ACTIVIDADES EN FAMILIA (elegir 1)</b>																			
EF-1. Cuenta en casa el cuento “Así es la vida”					1	1	1												
EF-2. Juega en casa al juego “Adivina adivinanza”					1	1	1												
EF-3. La emoción del fin de semana					1	1	1												
EF-4. Busca en casa un libro o cuento que hable de emociones					1	1	1												
EF-5. Expresa tus deseos					1	1	1												
EF-6. Practica en casa la Relajación respiratoria					1	1	1												
EF-7. Practica en casa la Relajación muscular					1	1	1												
EF-8. “¡Papaaa!;Mamaaa!;quieres ser mi entrenador-a?”					1	1	1												
<b>NORMAS Y ESTRATEGÍAS PERMANENTES</b>																			
NC-4: Cuando me enfado: “Me paro, pienso, actúo”						•													
EP-2: La Técnica de la Tortuga							•												



## Anexo 3. Cuaderno de pistas y notas.

Ejemplo: Bloque Expresión, comprensión y regulación emocional (ECR) del segundo curso

SESIONES ESTRUCTURADAS Realizar cada una de estas sesiones con la temporalización que se indica	Marque con una cruz las sesiones realizadas	
	PREPARADA	REALIZADA
1º SEMANA: Identificamos emociones positivas y negativas. Ponemos en valor las emociones positivas		
7 SESIÓN: Lectura y diálogo "Así es la vida"		
8 SESIÓN: Práctica.		
2º SEMANA: Comprendemos y controlamos nuestras emociones negativas		
9 SESIÓN: Lectura y diálogo "Así es la vida" y "El oso gruñón"		
10 SESIÓN: Práctica.		
3º SEMANA: Manifestamos verbalmente nuestras emociones negativas y positivas		
11 SESIÓN: Diálogo		
12 SESIÓN: Práctica.		

ACTIVIDADES DE LAPIZ Y PAPEL Y OTRAS	1ª semana	2ª semana	3ª semana
Escoger entre estas actividades, una por semana	Prep	Realiz	Prep
Palabras que expresan emociones			
Las emociones de mi vida			
Periodista en clase			
El detector de señales emocionales			
Cajas de regalos			
La mochila y el álbum			
Una regla para medir emociones negativas			
¿Te ayuda la rabia a hacer amigos?			
Fabricante de monedas			
Donde digo A, puedo decir B			
Completa			
Tortuguita se toma su tiempo para pensar y actuar			
Practicar la relajación respiratoria			
Practicar la relajación muscular			

ACTIVIDADES PARA HACER EN FAMILIA		1ª semana	2ª semana	3ª semana			
Escoger una entre estas actividades		Pre	Realí.	Prep	Realí	Prep	Realí.
Cuenta en casa el cuento “Así es la vida”							
Juega en casa al juego “Adivina adivinanza”							
La emoción del fin de semana							
Busca en casa un libro o cuento que hable de emociones							
Expresa tus deseos							
Practica en casa la Relajación respiratoria							
Practica en casa la Relajación muscular							
“¡Papaaa! ¡Mamaaa! ¿quieres ser mi entrenador-a?”							
NORMA		“Cuando me enfado: Me paro, pienso, actúo”					
ESTRATEGIA PERMANENTE		“La técnica de la tortuga”					

## **Anexo 4. Competencias socioemocionales del CASE.**

### **Listado completo**

## COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE PRIMER CURSO

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS PRIMER CURSO	Bloque SAP	Bloque AAA	Bloque ECR	Bloque RCI
1. Que se comporten de forma sociable con iguales y adultos				
Tratar a todas las personas con cortesía, amabilidad y respeto.		P-AAA-SE-9-10	P-ECR-SE-17-18	P-RCI-SE-23-24
Pedir permiso para iniciar una interacción (jugar, participar en una conversación o hacer una tarea, ...)	P-SAP-SE-5-6	P-AAA-SE-7-8		
Agradecer las ayudas, favores, invitaciones y muestras de atención recibidas.	P-SAP-SE-1-2			
Saber que hay cosas que están bien y otras que están mal.	P-SAP-SE-3-4 P-SAP-LP-4			
2. Que muestren conductas que favorezcan las relaciones grupales y de amistad.				
Valorar la diversidad en el grupo y comportarse de forma inclusiva con los niños nuevos, los que están solos, los que son distintos.	P-SAP-SE-3-4	P-AAA-SE-7-8		
Reconocer de forma explícita las habilidades y aportaciones de cada compañero del grupo.	P-SAP-SE-1-2 P-SAP-SE-3-4			
Compartir objetos con otros niños y niñas (dejar, prestar, repartir, regalar, ...)	P-SAP-SE-1-2			
Ser sensible a las peticiones y a los ofrecimientos de otros niños y niñas	P-SAP-SE-1-2		P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-17-18	
Comprender que la amistad es una relación de reciprocidad.		P-AAA-SE-9-10		
Conocer a los amigos, sus gustos, aficiones, habilidades, lo que les desagrada, sus fobias y dificultades.			P-ECR-SE-13-14	
Divertirse y pasárselo bien con los amigos.	P-SAP-SE-3-4			
Estar pendiente de los amigos y cuidarlos.			P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-17-18	
Confiar en los amigos.			P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-17-18	
Mostrar afecto y cariño.	P-SAP-SE-5-6			
Reconocer a los amigos como validadores de nuestras emociones, conductas y valores.			P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-17-18	

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS PRIMER CURSO	Bloque SAP	Bloque AAA	Bloque ECR	Bloque RCI
<b>3. Que ayuden y cooperen en la realización de tareas, actividades y juegos y en el logro de objetivos comunes</b>				
Ser consciente de que las personas se necesitan unas a otras y confiar en los otros niños y niñas como potenciales ayudadores y en uno mismo	P-SAP-SE-5-6		P-ECR-SE-17-18 P-ECR-LP-7	
Pedir ayuda o un favor a otros niños y niñas y responder a sus peticiones de ayuda o de favor	P-SAP-SE-5-6		P-ECR-SE-13-14	
Ofrecer ayuda a otros niños y niñas	P-SAP-SE-5-6		P-ECR-SE-13-14	
<b>4. Que muestren actitudes y conductas prosociales</b>				
Preocuparse y ser sensible a los problemas, dificultades y necesidades de otros niños y niñas.	P-SAP-SE-5-6 P-SAP-LP-2		P-ECR-SE-13-14	
Combatir los estereotipos, prejuicios y discriminaciones.	P-AAA-SE-11-12			
Escuchar, apoyar, animar, amparar, consolar, socorrer, proteger, defender ... a los niños y niñas que lo necesitan o que están siendo victimizados	P-SAP-SE-3-4 P-SAP-SE-5-6	P-AAA-SE-9-10 P-AAA-SE-11-12		
Oponerse de forma asertiva a quienes agreden, excluyen o victimizan a otros niños y, en su caso, buscar un adulto y/o denunciarlos.	P-SAP-SE-3-4	P-AAA-SE-9-10 P-AAA-SE-11-12		
Reconocerse como ciudadano del mundo y adoptar comportamientos solidarios, ecologistas, pacifistas, de voluntariado y altruistas para mejorarlo.	P-SAP-SE-5-6			
<b>5. Que tengan un conocimiento <u>ajustado</u> y <u>positivo</u> de sí mismos.</b>				
Reconocerse como un niño tímido, agresivo o asertivo.		P-AAA-SE-7-8 P-AAA-SE-9-10 P-AAA-SE-11-12		P-RCI-SE-21-22
Conocer los propios gustos, preferencias y deseos.	P-SAP-SE-1-2			
Ser consciente de cuando uno mismo necesita ayuda.	P-SAP-SE-5-6			
Valorar positivamente las propias cualidades personales y singularidades.	P-SAP-SE-3-4 P-SAP-SE-1-2			
<b>6. Que se comporten de forma autónoma.</b>				
Expresar lo que uno mismo opina, prefiere o desea.	P-SAP-SE-1-2			
<b>7. Que se comporten de forma asertiva.</b>				

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS PRIMER CURSO	Bloque SAP	Bloque AAA	Bloque ECR	Bloque RCI
Integrarse en un grupo sin renunciar a las propias singularidades.	P-SAP-SE-1-2 P-SAP-SE-3-4			
Derecho a disentir de la mayoría o de quienes mandan.			P-AAA-SE-11-12	
Ser consciente de las conductas propias que son manipuladoras de otros o que les causa daño			P-AAA-SE-9-10	
<b>8. Que expresen sus propias emociones.</b>				
Expresar emociones positivas, alegría, entusiasmo, ilusión, diversión, amor, afecto, ternura, simpatía, interés, aceptación, enamoramiento felicidad, bienestar, satisfacción, placer, gozo, o tranquilidad, orgullo, empatía, solidaridad, gratitud, generosidad, altruismo, esplendidez, humildad, modestia, sencillez, compasión, esperanza, sorpresa, asombro, admiración, ..., que sentimos en una situación.	P-SAP-SE-3-4	P-AAA-SE-7-8	P-ECR-LP-7	
Expresar emociones negativas, enojo, enfado, disgusto, malhumor, malestar, rabia, rencor, resentimiento, miedo, susto, alarma, terror, ansiedad, nerviosismo, inquietud, preocupación, inseguridad, incertidumbre, estrés, humillación, indignación,... tristeza, nostalgia, soledad, sufrimiento, pesar, aburrimiento, desinterés, disgusto, decepción, frustración, insatisfacción, vergüenza, timidez, ridículo, culpa, arrepentimiento, remordimiento, celos, envidia, asco, desagrado, desprecio, menosprecio, tener en poco, infravaloración, desconsideración, desconfianza, desdén, desaire, aversión, rechazo, soberbia, egolatría, desprecio, desconfianza, orgullo, vanidad, arrogancia, soberbia, egolatría, narcisismo, individualismo, avaricia, ambición, codicia, voracidad, insolidaridad, egoísmo, tacañería, sorpresa, desconcierto, perplejidad, o confusión ..., que sentimos en una situación.			P-ECR-SE-15-16 P-ECR-SE-17-18	
Expresar las emociones de <u>forma verbal y no verbal</u> (estoy alegre, feliz, ..., reír, saltar de alegría, relajarse, ... estoy triste, enfadado, ..., llorar, quejarse, protestar, ...)			P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-15-16	
Expresar concordia, buen humor y optimismo en las relaciones sociales				P-RCI-SE-21-22
Expresar queja, descontento, desilusión en las relaciones sociales.	P-SAP-SE-3-4			
<b>9. Que identifiquen y comprendan las emociones propias y las de otros.</b>				
Tomar conciencia de cuando algo o alguien le afecta a uno, que no lo deja indiferente.	P-SAP-SE-1-2			
Conocer que hay emociones positivas y negativas			P-ECR-SE-15-16 P-ECR-EF-1	

<b>COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS PRIMER CURSO</b>	<b>Bloque SAP</b>	<b>Bloque AAA</b>	<b>Bloque ECR</b>	<b>Bloque RCI</b>
Comprender que todas las emociones son buenas			P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-15-16	
Ser consciente de cuando sentimos enojo, enfado, malhumor, malestar, disgusto o rabia o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias		P-AAA-SE-9-10	P-ECR-LP-2	
Ser consciente de cuando sentimos miedo, susto, alarma o terror o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias			P-ECR-SE-17-18 P-ECR-LP-5 P-ECR-LP-6 P-ECR-EF-3	
Ser consciente de cuando sentimos ansiedad, nerviosismo, inquietud, preocupación, inseguridad, incertidumbre o estrés o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.			P-ECR-SE-17-18 P-ECR-LP-2	
Ser consciente de cuando sentimos tristeza, nostalgia, soledad, decepción, o sufrimiento o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.	P-SAP-SE-3-4		P-ECR-LP-1	
Ser consciente de cuando sentimos aburrimiento, desinterés o desilusión, desengaño, frustración o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.	P-SAP-SE-3-4		P-ECR-SE-13-14	
Ser consciente de cuando sentimos alegría, entusiasmo, ilusión, placer o diversión, o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.	P-SAP-SE-3-4		P-ECR-LP-7	
Ser consciente de cuando sentimos amor, afecto, cariño, ternura, simpatía, interés, aceptación, o enamoramiento por otra persona o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.		P-AAA-SE-7-8		
Ser consciente de cuando sentimos felicidad, bienestar, satisfacción, placer, gozo, o tranquilidad, o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.	P-SAP-SE-1-2 P-SAP-SE-5-6	P-AAA-SE-7-8	P-ECR-LP-8	
Ser consciente de cuando sentimos empatía, solidaridad, gratitud, generosidad, humildad, o compasión o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.	P-SAP-SE-1-2 P-SAP-SE-5-6	P-AAA-SE-7-8		
Ser consciente de cuando sentimos asco, desagrado, desprecio, desconfianza, aversión o rechazo hacia algo o hacia otra persona o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.		P-AAA-SE-9-10		

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS PRIMER CURSO	Bloque SAP	Bloque AAA	Bloque ECR	Bloque RCI
Ser consciente de cuando sentimos vergüenza, timidez, ridículo, culpa, remordimiento o arrepentimiento o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.		P-AAA-SE-7-8 P-AAA-OR-2		
Ser consciente de cuando sentimos egoísmo, egolatría, narcisismo, individualismo, ambición, codicia o avaricia o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.	P-SAP-SE-1-2			
Ser consciente de cuando sentimos orgullo, vanidad, arrogancia o soberbia o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.		P-AAA-SE-9-10		
Identificar emociones que expresan la sobrevaloración o la superioridad del yo en uno mismo o en otra persona y comprender sus posibles causas y consecuencias (por ejemplo, narcisismo, vanidad, soberbia, ostentación ... egocentrismo, egolatría).	P-SAP-SE-1-2			
Identificar emociones que expresan la infravaloración o la inferioridad del otro en uno mismo o en otra persona y comprender sus posibles causas y consecuencias (desprecio, menosprecio, tener en poco, infravaloración, desconsideración, desconfianza, desdén, desaire, ...).				P-RCI-LP-2
Identificar emociones que expresan afán excesivo de posesión o acumulación de cosas en uno mismo o en otra persona y comprender sus posibles causas y consecuencias (avaricia, ambición, codicia, voracidad, insolidaridad, egoísmo, tacañería, ...).	P-SAP-SE-1-2 P-SAP-EF-1			
Identificar emociones que expresan desprendimiento en uno mismo o en otra persona y comprender sus posibles causas y consecuencias (generosidad, altruismo, solidaridad, esplendidez, ...)			P-ECR-LP-7	
Identificar las emociones que pueden acompañar el éxito o la victoria y sus posibles consecuencias (felicidad, esperanza, alegría, satisfacción, orgullo, soberbia, humildad, preocupación, envidia, ...)			P-ECR-LP-7	
Identificar y comprender las emociones que acompañan los deseos en todo su recorrido, desde que se toma conciencia de los deseos hasta que se alcanzan o se renuncia a alcanzarlos y sus posibles consecuencias. (ilusión, esperanza, ganas, orgullo, placer, ansiedad, estrés, ...)			P-ECR-LP-7	
<b>10. Que autorregulen sus emociones.</b>				
Respirar y relajarse para recuperar la calma emocional después de experimentar emociones negativas intensas.			P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-15-16	
Combatir la desesperanza hacia el futuro.	P-SAP-SE-3-4			



COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS PRIMER CURSO	Bloque SAP	Bloque AAA	Bloque ECR	Bloque RCI
Aprender a preguntarse: ¿qué me pasa?			P-ECR-SE-13-14	
Pararse a pensar antes de hacer recriminaciones a otros, echarles las culpas, castigarlos o evitarlos.			P-ECR-SE-17-18	
Controlar las reacciones automáticas agresivas en respuesta a conductas agresivas.		P-AAA-SE-9-10		
Asumir los contratiempos y las emociones negativas que se experimentan y aprovecharlas como oportunidades para crecer.	P-SAP-SE-3-4	P-AAA-SE-7-8	P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-17-18	
Detener la escalada negativa de los enfados, rabietas, vergüenza, ...		P-AAA-SE-7-8	P-ECR-SE-15-16	
Revivir de forma autónoma las propias emociones positivas.			P-ECR-SE-17-18	
No dejarse llevar por los halagos, distinciones u ofrecimientos que nos dan ni por la propia vanidad o narcisismo.	P-SAP-SE-1-2			
Estar preparado para recibir una negativa y respetarla	P-SAP-SE-1-2 P-SAP-SE-5-6			
<b>11. Que faciliten a los compañeros la regulación de sus emociones.</b>				
Preguntar "¿qué te pasa?" a los amigos y familiares cuando observamos cambios en su conducta o emociones.			P-ECR-SE-13-14	
Ayudar a otros niño/as a comprender y a gestionar lo que les pasa.		P-AAA-SE-7-8 P-AAA-SE-11-12	P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-17-18	
Hablar con otros niño/as para reducir sus emociones negativas (la tristeza, el miedo, preocupación, ...).		P-AAA-SE-7-8 P-AAA-SE-11-12	P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-17-18	
Mostrar empatía o ponerse en el lugar de otros niños y niñas en diversas situaciones que vivencian, tanto positivas como negativas.	P-SAP-SE-3-4 P-SAP-SE-5-6			
Mostrar paciencia con los otros.	P-SAP-SE-3-4			
Actuar con indulgencia con quienes nos han rechazado.	P-SAP-SE-3-4			
Usar el recuerdo de momentos positivos compartidos con anterioridad.			P-ECR-SE-17-18	
Mostrar empatía o ponerse en el lugar de otros niños y niñas en diversas situaciones que vivencian, tanto positivas como negativas.	P-SAP-SE-3-4 P-SAP-SE-5-6			
<b>12. Que interpreten de forma precisa la información social.</b>				

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS PRIMER CURSO	Bloque SAP	Bloque AAA	Bloque ECR	Bloque RCI
Darse cuenta cuando dos o más niños tienen un conflicto.				P-RCI-SE-19-20 P-RCI-EF-2
Describir con las propias palabras lo que pasa en un conflicto.				P-RCI-SE-19-20
Identificar las características de cada participante en un conflicto		P-AAA-SE-7-8 P-AAA-SE-9-10 P-AAA-SE-11-12		P-RCI-SE-19-20 P-RCI-SE-21-22
Tomar conciencia de los sentimientos de cada participante en un conflicto.				P-RCI-SE-19-20 P-RCI-SE-21-22
Usar el pensamiento causal. Conocer los motivos o causas que cada participante da para explicar la situación o conflicto.		P-AAA-SE-9-10	P-ECR-SE-15-16	P-RCI-SE-19-20 P-RCI-SE-23-24
Usar el pensamiento consecuencial. Identificar los beneficios y perjuicios para cada participante que se derivan del estilo, actitudes, conductas o reacciones de cada parte.		P-AAA-SE-9-10	P-ECR-SE-17-18	
Darse cuenta de cuando uno mismo es parte de un conflicto, identificar las conductas y actitudes propias que son una fuente del conflicto y conocer sus posibles consecuencias en uno mismo y en los otros en una situación de conflicto.	P-SAP-SE-1-2	P-AAA-SE-9-10	P-ECR-SE-13-14 P-ECR-SE-17-18	P-RCI-SE-19-20
<b>13. Que coordinen su perspectiva con la de la otra parte.</b>				
Entender que para una adecuada comprensión y resolución de un conflicto es necesario coordinar las perspectivas de ambas partes.		P-AAA-SE-9-10		P-RCI-SE-19-20 P-RCI-SE-21-22 P-RCI-SE-23-24
Usar el pensamiento sobre los fines. Conocer las metas sociales (gustos, preferencias, intereses, deseos, ilusiones, sueños, anhelos y aspiraciones, ...) que busca cada parte y considerar su grado de compatibilidad.			P-ECR-SE-17-18	
Usar el pensamiento sobre los medios-fines. Reflexionar sobre los medios empleados por cada parte para alcanzar los fines que se proponen, si realmente les permiten lograrlos y si los fines justifican los medios que emplean.			P-ECR-SE-17-18	
<b>14. Que accedan de forma fluida a una amplia variedad de alternativas de resolución de conflictos y que elijan la más satisfactoria para ambas partes.</b>				
Mostrar predisposición para solucionar los conflictos (optimismo, diálogo, creatividad, responsabilidad e indulgencia)	P-SAP-SE-3-4			P-RCI-SE-21-22 P-RCI-SE-23-24

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS PRIMER CURSO	Bloque SAP	Bloque AAA	Bloque ECR	Bloque RCI
Usar el pensamiento alternativo. Proponer muchas alternativas de solución a un conflicto.				P-RCI-SE-25-26
Dar a la otra parte la oportunidad de aceptar nuestras alternativas y/o de proponer otras.				P-RCI-SE-25-26
Valorar las posibles consecuencias para cada parte de cada una de las alternativas propuestas.				P-RCI-SE-25-26
Elegir las alternativas que son justas o satisfactorias para ambas partes y acordar conjuntamente cuál es la mejor solución.				P-RCI-SE-25-26
Elaborar un plan conjunto para solucionar el conflicto, ejecutarlo y valorar el resultado.				P-RCI-SE-25-26
<b>15. Que apliquen de forma sistemática procedimientos complejos para promover la convivencia y solucionar problemas.</b>				
NC-1. No se puede decir: No puedes jugar. Todos podemos jugar.	P-SAP-SE-3-4			
NC-2. A los que pegan, insultan o no dejan jugar, les decimos: “ <i>No me gusta lo que haces</i> ”.		P-AAA-SE-9-10		
NC-3. Me meto en tus zapatos			P-ECR-SE-13-14	
NC-4. Cuando me enfado: “Me paro, pienso, actúo”			P-ECR-SE-15-16	
NC-5. Respeto y trato bien a los demás			P-ECR-SE-17-18	
NC-6. Para resolver nuestros problemas “hablamos hasta entendernos”				P-RCI-SE-23-24
EP-1. Estrategia La pareja de ayudadores	P-SAP-SE-5-6			
EP-2. Estrategia Técnica de la Tortuga			P-ECR-SE-15-16	
EP-3. Método Hablar hasta entenderse				P-RCI-SE-23-24

## COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE SEGUNDO CURSO

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS SEGUNDO CURSO	Bloque SAP	Bloque AAA	Bloque ECR	Bloque RCI
1. Que se comporten de forma sociable con iguales y adultos				
Tratar a todas las personas con cortesía, amabilidad y respeto				S-RCI-SE-23-24
Pedir permiso para iniciar una interacción (jugar, participar en una conversación o hacer una tarea, ...)	S-SAP-SE-1-2			
Agradecer las ayudas, favores, invitaciones y muestras de atención recibidas	S-SAP-SE-1-2			
Saber que hay cosas que están bien y otras que están mal.		S-AAA-SE-17-18		S-RCI-SE-23-24
Reconocer la autoridad de los adultos (padres, profesores, ...)		S-AAA-SE-17-18		
2. Que muestren conductas que favorezcan las relaciones grupales y de amistad.				
Valorar la diversidad en el grupo y comportarse de forma inclusiva con los niños nuevos, los que están solos, los que son distintos.	S-SAP-SE-5-6	S-AAA-SE-13-14		S-RCI-SE-25-26
Estar activo tanto en aceptar a otros como en ser aceptado por el grupo		S-AAA-LP-1		
Reconocer de forma explícita las habilidades y aportaciones de cada compañero del grupo.	S-SAP-SE-5-6	S-AAA-SE-13-14		
Ser sensible a las peticiones y a los ofrecimientos de otros niños y niñas	S-SAP-SE-1-2			
Conocer a los amigos, sus gustos, aficiones, habilidades, lo que les desagrada, sus fobias y dificultades.				S-RCI-SE-27-28
Divertirse y pasárselo bien con los amigos.		S-AAA-SE-13-14		
Estar pendiente de los amigos y cuidarlos.			S-ECR-SE-9-10	
Confiar en los amigos.			S-ECR-SE-9-10	
Mostrar afecto y cariño.			S-ECR-SE-9-10	
Reconocer a los amigos como validadores de nuestras emociones, conductas y valores.			S-ECR-SE-9-10	
3. Que ayuden y cooperen en la realización de tareas, actividades y juegos y en el logro de objetivos comunes				
Ser consciente de que las personas se necesitan unas a otras y confiar en los otros niños y niñas como potenciales ayudadores y en uno mismo	S-SAP-SE-1-2			

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS SEGUNDO CURSO	Bloque SAP	Bloque AAA	Bloque ECR	Bloque RCI
Pedir ayuda o un favor a otros niños y niñas y responder a sus peticiones de ayuda o de favor	S-SAP-SE-1-2			
Ofrecer ayuda a otros niños y niñas	S-SAP-SE-1-2			
Cooperar con otros niños en la realización de tareas, actividades y juegos	S-SAP-SE-1-2	S-AAA-EF-2		
Aportar ideas nuevas, proponer sugerencias y secundar las de los otros.	S-SAP-SE-3-4			S-RCI-SE-27-28 S-RCI-SE-25-26
4. Que muestren actitudes y conductas prosociales				
Preocuparse y ser sensible a los problemas, dificultades y necesidades de otros niños y niñas.	S-SAP-SE-1-2 S-SAP-SE-3-4			
Identificar formas de maltrato y a las personas que están siendo victimizadas (agresiones directas, exclusión, abusos, maltratos, explotación, abandono...).		S-AAA-SE-17-18		
Escuchar, apoyar, animar, amparar, consolar, socorrer, proteger, defender ... a los niños y niñas que lo necesitan o que están siendo victimizados	S-SAP-SE-1-2	S-AAA-SE-17-18		
Oponerse de forma asertiva a quienes agreden, excluyen o victimizan a otros niños y, en su caso, buscar un adulto y/o denunciarlos.		S-AAA-SE-17-18		
Reconocerse como ciudadano del mundo y adoptar comportamientos solidarios, ecologistas, pacifistas, de voluntariado y altruistas para mejorarlo.	S-SAP-SE-3-4			
5. Que tengan un conocimiento <u>ajustado</u> y <u>positivo</u> de sí mismos.				
Reconocerse como un niño tímido, agresivo o asertivo.		S-AAA-LP-2		
Reconocerse como una persona optimista o pesimista.				S-RCI-SE-27-28
Conocer los propios gustos, preferencias y deseos.		S-AAA-SE-15-16		
Reconocer los propios errores y limitaciones		S-AAA-SE-15-16		
Ser consciente de cuando uno mismo necesita ayuda.	S-SAP-SE-1-2			
Valorar positivamente las propias cualidades personales y singularidades.		S-AAA-SE-13-14 S-AAA-LP-4		
Tener autoconfianza en los propios conocimientos y habilidades.	S-SAP-EF-1			
6. Que se comporten de forma autónoma.				
Expresar lo que uno mismo opina, prefiere o desea.		S-AAA-SE-15-16		

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS SEGUNDO CURSO	Bloque SAP	Bloque AAA	Bloque ECR	Bloque RCI
Tener iniciativa y ser resolutivo.			S-ECR-EF-5	S-RCI-SE-23-24 S-RCI-SE-29-30 S-RCI-LP-5
7. Que se comporten de forma asertiva.				
Hacer valer los gustos, preferencias, deseos, ... y derechos propios.		S-AAA-SE-15-16		
Integrarse en un grupo sin renunciar a las propias singularidades.		S-AAA-SE-13-14		
Manifiestarle el malestar a la persona que está molestando a uno y defenderse.		S-AAA-SE-15-16		S-RCI-SE-23-24
Denegar peticiones de forma respetuosa y justificada sin sentirse culpable.	S-SAP-SE-1-2			
Respetar el derecho de otros a explicar y defender sus opiniones e intereses.		S-AAA-SE-15-16		
8. Que expresen sus propias emociones.				
Expresar emociones positivas, alegría, entusiasmo, ilusión, diversión, amor, afecto, ternura, simpatía, interés, aceptación, enamoramiento, felicidad, bienestar, satisfacción, placer, gozo, o tranquilidad, orgullo, empatía, solidaridad, gratitud, generosidad, altruismo, esplendor, humildad, modestia, sencillez, compasión, esperanza, sorpresa, asombro, admiración, ..., que sentimos en una situación.	S-SAP-SE-3-4		S-ECR-SE-7-8 S-ECR-SE-9-10 S-ECR-SE-11-12 S-ECR-LP-1 S-ECR-LP-2	
Expresar emociones negativas, enojo, enfado, disgusto, malhumor, malestar, rabia, rencor, resentimiento, miedo, susto, alarma, terror, ansiedad, nerviosismo, inquietud, preocupación, inseguridad, incertidumbre, estrés, humillación, indignación, ... tristeza, nostalgia, soledad, sufrimiento, pesar, aburrimiento, desinterés, disgusto, decepción, frustración, insatisfacción, vergüenza, timidez, ridículo, culpa, arrepentimiento, remordimiento, celos, envidia, asco, desagrado, desprecio, menosprecio, tener en poco, infravaloración, desconsideración, desconfianza, desdén, desaire, aversión, rechazo, soberbia, egolatría, desprecio, desconfianza, orgullo, vanidad, arrogancia, soberbia, egolatría, narcisismo, individualismo, avaricia, ambición, codicia, voracidad, insolidaridad, egoísmo, tacañería, sorpresa, desconcierto, perplejidad, o confusión ..., que sentimos en una situación.		S-AAA-SE-15-16	S-ECR-SE-7-8 S-ECR-SE-11-12 S-ECR-SE-9-10 S-ECR-LP-7	
Expresar las emociones de <u>forma verbal y no verbal</u> (estoy alegre, feliz, ..., reír, saltar de alegría, relajarse, ... estoy triste, enfadado, ..., llorar, quejarse, protestar, ...)			S-ECR-SE-7-8	
Expresar concordia, buen humor y optimismo en las relaciones sociales		S-AAA-SE-13-14	S-ECR-SE-11-12	S-RCI-SE-27-28
Expresar queja, descontento, desilusión en las relaciones sociales.			S-ECR-SE-9-10	

<b>COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS SEGUNDO CURSO</b>	<b>Bloque SAP</b>	<b>Bloque AAA</b>	<b>Bloque ECR</b>	<b>Bloque RCI</b>
9. Que identifiquen y comprendan las emociones propias y las de otros.				
Tomar conciencia de cuando algo o alguien le afecta a uno, que no lo deja indiferente.			S-ECR-SE-7-8	
Conocer que hay emociones positivas y negativas			S-ECR-SE-7-8 S-ECR-EF-3	
Comprender que todas las emociones son buenas	S-SAP-SE-3-4			
Ser consciente de cuando sentimos enojo, enfado, malhumor, malestar, disgusto o rabia o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias			S-ECR-SE-9-10 S-ECR-LP-7 S-ECR-LP-8 S-ECR-LP-10	
Ser consciente de cuando sentimos rencor y resentimiento o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.				S-RCI-SE-25-26
Ser consciente de cuando sentimos miedo, susto, alarma o terror o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias	S-SAP-SE-3-4	S-AAA-SE-17-18		
Ser consciente de cuando sentimos ansiedad, nerviosismo, inquietud, preocupación, inseguridad, incertidumbre o estrés o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.	S-SAP-SE-1-2			S-RCI-SE-21-22
Ser consciente de cuando sentimos tristeza, nostalgia, soledad, decepción, o sufrimiento o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.			S-ECR-SE-9-10	
Ser consciente de cuando sentimos aburrimiento, desinterés o desilusión, desengaño, frustración o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.			S-ECR-SE-9-10 S-ECR-LP-6	
Ser consciente de cuando sentimos alegría, entusiasmo, ilusión, placer o diversión, o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.			S-ECR-LP-3 S-ECR-LP-6	
Ser consciente de cuando sentimos amor, afecto, cariño, ternura, simpatía, interés, aceptación, o enamoramiento por otra persona o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.		S-AAA-SE-13-14		
Ser consciente de cuando sentimos felicidad, bienestar, satisfacción, placer, gozo, o tranquilidad, o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.			S-ECR-EF-6 S-ECR-EF-7	

<b>COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS SEGUNDO CURSO</b>	<b>Bloque SAP</b>	<b>Bloque AAA</b>	<b>Bloque ECR</b>	<b>Bloque RCI</b>
Ser consciente de cuando sentimos empatía, solidaridad, gratitud, generosidad, humildad, o compasión o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.	S-SAP-SE-1-2 S-SAP-SE-3-4			
Ser consciente de cuando sentimos asco, desagrado, desprecio, desconfianza, aversión o rechazo hacia algo o hacia otra persona o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.				S-RCI-SE-23-24 S-RCI-SE-25-26
Ser consciente de cuando sentimos sorpresa, asombro, admiración, desconcierto, perplejidad, o confusión o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias				S-RCI-SE-25-26 S-RCI-LP-3
Identificar las emociones que pueden acompañar el éxito o la victoria y sus posibles consecuencias (felicidad, esperanza, alegría, satisfacción, orgullo, soberbia, humildad, preocupación, envidia, ...)			S-ECR-SE-7-8	
Identificar las emociones que pueden acompañar el fracaso o la derrota y sus posibles consecuencias (enfado, resentimiento, miedo, tristeza, decepción, frustración, vergüenza, culpa, ... ¿positivas? humildad)			S-ECR-SE-9-10 S-ECR-LP-9	S-RCI-SE-21-22
Identificar y comprender las emociones que acompañan los deseos en todo su recorrido, desde que se toma conciencia de los deseos hasta que se alcanzan o se renuncia a alcanzarlos y sus posibles consecuencias. (ilusión, esperanza, ganas, orgullo, placer, ansiedad, estrés, ...)			S-ECR-LP-11	
Identificar y comprender las emociones que pueden acompañar la frustración por pérdida o privación de algo que crees merecer o que deseas o esperas obtener o por el fracaso al intentar obtenerlo y sus posibles consecuencias (dolor, tristeza, enfado, rabia, envidia, rencor, decepción, desilusión, desengaño, desencanto, duelo pena, ...).			S-ECR-EF-1 S-ECR-EF-8	
<b>10. Que autorregulen sus emociones.</b>				
Respirar y relajarse para recuperar la calma emocional después de experimentar emociones negativas intensas.			S-ECR-SE-9-10 S-ECR-SE-11-12 S-ECR-LP-12 S-ECR-LP-13 S-ECR-LP-14	
Detener los pensamientos negativos.			S-ECR-SE-9-10	
Combatir la desesperanza hacia el futuro.				S-RCI-LP-5
Aprender a preguntarse: ¿qué me pasa?			S-ECR-SE-11-12	



<b>COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS SEGUNDO CURSO</b>	<b>Bloque SAP</b>	<b>Bloque AAA</b>	<b>Bloque ECR</b>	<b>Bloque RCI</b>
Pararse a pensar antes de hacer recriminaciones a otros, echarles las culpas, castigarlos o evitarlos.			S-ECR-SE-11-12	
Controlar las reacciones automáticas agresivas en respuesta a conductas agresivas.				S-RCI-SE-21-22
Asumir los contratiempos y las emociones negativas que se experimentan y aprovecharlas como oportunidades para crecer.			S-ECR-SE-7-8 S-ECR-SE-9-10 S-ECR-EF-2	S-RCI-SE-25-26 S-RCI-LP-6
Detener la escalada negativa de los enfados, rabietas, vergüenza, ...			S-ECR-EF-8	
Revivir de forma autónoma las propias emociones positivas.			S-ECR-SE-11-12	
Reducir las manifestaciones de alegría y júbilo excesivas y/o provocadoras, fuera de lugar.				S-RCI-SE-23-24
Estar preparado para recibir una negativa y respetarla	S-SAP-SE-1-2			
<b>11. Que faciliten a los compañeros la regulación de sus emociones.</b>				
Ayudar a otros niño/as a comprender y a gestionar lo que les pasa.				S-RCI-SE-23-24
Hablar con otros niño/as para reducir sus emociones negativas (la tristeza, el miedo, preocupación, ...).				S-RCI-SE-23-24
Mostrar empatía o ponerse en el lugar de otros niños y niñas en diversas situaciones que vivencian, tanto positivas como negativas.	S-SAP-SE-1-2			
Mostrar compasión con otros niños y niñas que están experimentando situaciones adversas y entender el sufrimiento que sienten		S-AAA-SE-17-18		
Mostrar empatía o ponerse en el lugar de otros niños y niñas en diversas situaciones que vivencian, tanto positivas como negativas.	S-SAP-SE-1-2			
Mostrar el malestar a quien molesta.		S-AAA-SE-15-16		
Confrontar a los niños agresivos y mandones con sus propias emociones, conductas y expresiones.		S-AAA-LP-5 S-AAA-LP-6		
<b>12. Que interpreten de forma precisa la información social.</b>				
Usar diversas fuentes de información para identificar e interpretar los conflictos (las miradas, los nombres, los pensamientos y opiniones, el trato entre las personas, ...).		S-AAA-SE-13-14		
Describir con las propias palabras lo que pasa en un conflicto.				S-RCI-SE-29-30

<b>COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS SEGUNDO CURSO</b>	<b>Bloque SAP</b>	<b>Bloque AAA</b>	<b>Bloque ECR</b>	<b>Bloque RCI</b>
Identificar las características de cada participante en un conflicto				S-RCI-SE-27-28
Usar el pensamiento causal. Conocer los motivos o causas que cada participante da para explicar la situación o conflicto.				S-RCI-SE-25-26
Usar el pensamiento consecuencial. Identificar los beneficios y perjuicios para cada participante que se derivan del estilo, actitudes, conductas o reacciones de cada parte.		S-AAA-SE-15-16		S-RCI-SE-19-20 S-RCI-SE-21-22 S-RCI-LP-7
Calibrar la gravedad o "tamaño" de un problema o conflicto por sus consecuencias o el número de personas afectadas.			S-ECR-SE-9-10	S-RCI-SE-19-20 S-RCI-EF-3
Descubrir y prestar atención a la complejidad de las relaciones sociales // de todos los conflictos // de la relación entre las partes en un conflicto (Por ejemplo, que la consideración que se da a la otra parte varía con el estilo de cada participante, que la verdadera intención no siempre es la que se declara, que el poder de los mandones se basa en la debilidad de los sumisos, ...).	S-SAP-SE-3-4			S-RCI-SE-19-20 S-RCI-SE-21-22 S-RCI-SE-27-28 S-RCI-LP-7
Darse cuenta de cuando uno mismo es parte de un conflicto, identificar las conductas y actitudes propias que son una fuente del conflicto y conocer sus posibles consecuencias en uno mismo y en los otros en una situación de conflicto.	S-SAP-SE-1-2	S-AAA-SE-15-16 S-AAA-SE-17-18	S-ECR-SE-11-12	S-RCI-SE-25-26 S-RCI-LP-9
13. Que coordinen su perspectiva con la de la otra parte.				
Entender que para una adecuada comprensión y resolución de un conflicto es necesario coordinar las perspectivas de ambas partes.				S-RCI-SE-23-24
14. Que accedan de forma fluida a una amplia variedad de alternativas de resolución de conflictos y que elijan la más satisfactoria para ambas partes.				
Mostrar predisposición para solucionar los conflictos (optimismo, diálogo, creatividad, responsabilidad e indulgencia)				S-RCI-SE-21-22 S-RCI-SE-23-24 S-RCI-SE-27-28 S-RCI-SE-29-30
Usar el pensamiento alternativo. Proponer muchas alternativas de solución a un conflicto.				S-RCI-SE-23-24 S-RCI-LP-8
Dar a la otra parte la oportunidad de aceptar nuestras alternativas y/o de proponer otras.			S-ECR-SE-9-10	S-RCI-SE-23-24
Valorar las posibles consecuencias para cada parte de cada una de las alternativas propuestas.				S-RCI-SE-29-30

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS SEGUNDO CURSO	Bloque SAP	Bloque AAA	Bloque ECR	Bloque RCI
Ser conscientes de que en los conflictos graves o grandes las mejores respuestas pueden ser retirarse o buscar la ayuda de otro niño/a o de un adulto o dejar que un líder tome las decisiones.	S-SAP-SE-1-2 S-SAP-SE-3-4	S-AAA-SE-15-16 S-AAA-SE-17-18		S-RCI-SE-19-20 S-RCI-SE-21-22
Elegir las alternativas que son justas o satisfactorias para ambas partes y acordar conjuntamente cuál es la mejor solución.				S-RCI-SE-29-30
Elaborar un plan conjunto para solucionar el conflicto, ejecutarlo y valorar el resultado.				S-RCI-SE-29-30
15. Que apliquen de forma sistemática procedimientos complejos para promover la convivencia y solucionar problemas				
NC-1. No se puede decir: No puedes jugar. Todos podemos jugar.		S-AAA-SE-15-16		
NC-2. A los que pegan, insultan o no dejan jugar, les decimos: <i>"No me gusta lo que haces"</i> .		S-AAA-SE-17-18		
NC-3. Me meto en tus zapatos	S-SAP-SE-1-2			
NC-4. Cuando me enfado: "Me paro, pienso, actúo"			S-ECR-SE-9-10	
NC-5. Respeto y trato bien a los demás	S-SAP-SE-5-6			
NC-6. Para resolver nuestros problemas "hablamos hasta entendernos"				S-RCI-SE-21-22
EP-1. Estrategia La pareja de ayudadores	S-SAP-SE-1-2			
EP-2. Estrategia Técnica de la Tortuga			S-ECR-SE-11-12	
EP-3. Método Hablar hasta entenderse. El "Rincón para hablar"				S-RCI-SE-19-20

## COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE TERCER CURSO

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS DE TERCER CURSO	Bloque SAP	Bloque AAA	Bloque ECR	Bl. integrado I. AM3	Bl. integrado II. HOR
1. Que se comporten de forma sociable con iguales y adultos					
Tratar a todas las personas con cortesía, amabilidad y respeto		T-AAA-SE-11-12			
Pedir permiso para iniciar una interacción (jugar, participar en una conversación o hacer una tarea, ...)	T-SAP-SE-5-6				
Agradecer las ayudas, favores, invitaciones y muestras de atención recibidas					T-HOR-SE-29-30
Disculparse cuando se ha causado daño o molestia		T-AAA-SE-11-12			T-HOR-SE-29-30
Saber que hay cosas que están bien y otras que están mal.		T-AAA-SE-9-10			
2. Que muestren conductas que favorezcan las relaciones grupales y de amistad.					
Valorar la diversidad en el grupo y comportarse de forma inclusiva con los niños nuevos, los que están solos, los que son distintos.		T-SAP-SE-1-2			
Reconocer de forma explícita las habilidades y aportaciones de cada compañero del grupo.			T-ECR-SE-19-20		
Ser sensible a las peticiones y a los ofrecimientos de otros niños y niñas.					T-HOR-SE-27-28 T-HOR-EF-4
Hacer peticiones e invitaciones para jugar o hacer cosas juntos	T-SAP-SE-1-2 T-SAP-LP-1	T-AAA-EF-3	T-ECR-EF-1		
Comprender que la amistad es una relación de reciprocidad.				T-AM3-SE-23-24	
Conocer a los amigos, sus gustos, aficiones, habilidades, lo que les desagrada, sus fobias y dificultades.			T-ECR-SE-19-20	T-AM3-SE-23-24 T-AM3-SE-25-26	

<b>COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS DE TERCER CURSO</b>	<b>Bloque SAP</b>	<b>Bloque AAA</b>	<b>Bloque ECR</b>	<b>Bl. integrado I. AM3</b>	<b>Bl. integrado II. HOR</b>
Pasar tiempo juntos.				T-AM3-SE-23-24	
Divertirse y pasárselo bien con los amigos.				T-AM3-SE-23-24	
Estar pendiente de los amigos y cuidarlos.			T-ECR-SE-19-20	T-AM3-SE-23-24	
Hacer de buen anfitrión y de buen invitado			T-ECR-SE-17-18 T-ECR-SE-19-20 T-ECR-EF-1		
Confiar en los amigos.				T-AM3-SE-23-24	
Mostrar afecto y cariño.				T-AM3-SE-23-24	
Reconocer a los amigos como validadores de nuestras emociones, conductas y valores.				T-AM3-SE-23-24 T-AM3-SE-25-26	
Crear lazos de intimidad con los amigos.				T-AM3-SE-23-24	
Preservar las buenas amistades a pesar de los conflictos, la distancia o las disonancias con el ideal de amistad.				T-AM3-SE-27-28 T-AM3-SE-29-30	
<b>3. Que ayuden y cooperen en la realización de tareas, actividades y juegos y en el logro de objetivos comunes</b>					
Ser consciente de que las personas se necesitan unas a otras y confiar en los otros niños y niñas como potenciales ayudadores y en uno mismo		T-AAA-SE-11-12			T-HOR-SE-27-28
Pedir ayuda o un favor a otros niños y niñas y responder a sus peticiones de ayuda o de favor					T-HOR-SE-27-28

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS DE TERCER CURSO	Bloque SAP	Bloque AAA	Bloque ECR	Bl. integrado I. AM3	Bl. integrado II. HOR
					T-HOR-EF-4
Cooperar con otros niños en la realización de tareas, actividades y juegos					T-HOR-SE-23-24
Colaborar en el logro de objetivos comunes.					T-HOR-SE-27-28
4. Que muestren actitudes y conductas prosociales					
Preocuparse y ser sensible a los problemas, dificultades y necesidades de otros niños y niñas.	T-SAP-SE-3-4				
Identificar formas de maltrato y a las personas que están siendo victimizadas (agresiones directas, exclusión, abusos, maltratos, explotación, abandono...).		T-AAA-SE-11-12			
Defender a las minorías		T-AAA-SE-13-14			
Combatir los estereotipos, prejuicios y discriminaciones.	T-SAP-SE-3-4 T-SAP-SE-5-6 T-SAP-SE-7-8		T-ECR-SE-21-22		
Escuchar, apoyar, animar, amparar, consolar, socorrer, proteger, defender ... a los niños y niñas que lo necesitan o que están siendo victimizados	T-SAP-SE-1-2	T-AAA-SE-9-10			
Oponerse de forma asertiva a quienes agreden, excluyen o victimizan a otros niños y, en su caso, buscar un adulto y/o denunciarlos.	T-SAP-SE-1-2	T-AAA-SE-9-10			
Reconocerse como ciudadano del mundo y adoptar comportamientos solidarios, ecologistas, pacifistas, de voluntariado y altruistas para mejorarlo.					T-HOR-SE-25-26
5. Que tengan un conocimiento <u>ajustado</u> y <u>positivo</u> de sí mismos.					
Conocer los propios gustos, preferencias y deseos.					T-HOR-SE-23-24 T-HOR-EF-2
Ser consciente de cuando uno mismo necesita ayuda.					T-HOR-SE-27-28
Ser consciente de los sesgos en el autoconocimiento (por ejemplo, cuando se tiene una visión engrandecida de sí mismo).		T-AAA-SE-11-12			
6. Que se comporten de forma autónoma.					

<b>COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS DE TERCER CURSO</b>	<b>Bloque SAP</b>	<b>Bloque AAA</b>	<b>Bloque ECR</b>	<b>Bl. integrado I. AM3</b>	<b>Bl. integrado II. HOR</b>
Dotarse de intereses, deseos y metas, de esperanzas y expectativas positivas y modelos que admirar					T-HOR-SE-23-24 T-HOR-EF-2
Practicar los juegos favoritos y actividades que le gustan a uno.		T-AAA-SE-13-14			
Expresar lo que uno mismo opina, prefiere o desea.		T-AAA-LP-1			T-HOR-SE-23-24
<b>7. Que se comporten de forma asertiva.</b>					
Mostrar fortaleza en seguir las propias elecciones.		T-AAA-SE-13-14			
Derecho a disentir de la mayoría o de quienes mandan.		T-AAA-SE-9-10 T-AAA-SE-13-14			
Manifestarle el malestar a la persona que está molestando a uno y defenderse.		T-AAA-SE-9-10			
Denegar peticiones de forma respetuosa y justificada sin sentirse culpable.	T-SAP-SE-1-2				
Respetar el derecho de otros a explicar y defender sus opiniones e intereses.					T-HOR-SE-29-30
Ser consciente de las conductas propias que son manipuladoras de otros o que les causa daño	T-SAP-SE-7-8				
<b>8. Que expresen sus propias emociones.</b>					
Expresar emociones positivas, alegría, entusiasmo, ilusión, diversión, amor, afecto, ternura, simpatía, interés, aceptación, enamoramiento felicidad, bienestar, satisfacción, placer, gozo, o tranquilidad, orgullo, empatía, solidaridad, gratitud, generosidad, altruismo, esplendidez, humildad, modestia, sencillez, compasión, esperanza, sorpresa, asombro, admiración, ..., que sentimos en una situación.			T-ECR-EF-2		T-HOR-SE-23-24 T-HOR-SE-29-30
Expresar emociones negativas, enojo, enfado, disgusto, malhumor, malestar, rabia, rencor, resentimiento, miedo, susto, alarma, terror, ansiedad, nerviosismo, inquietud, preocupación, inseguridad, incertidumbre, estrés, humillación, indignación,... tristeza, nostalgia, soledad, sufrimiento, pesar, aburrimiento, desinterés, disgusto, decepción, frustración, insatisfacción, vergüenza, timidez,	T-SAP-SE-3-4		T-ECR-SE-17-18 T-ECR-SE-21-22	T-AM3-SE-27-28 T-AM3-SE-29-30	

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS DE TERCER CURSO	Bloque SAP	Bloque AAA	Bloque ECR	Bl. integrado I. AM3	Bl. integrado II. HOR
ridículo, culpa, arrepentimiento, remordimiento, celos, envidia, asco, desagrado, desprecio, menosprecio, tener en poco, infravaloración, desconsideración, desconfianza, desdén, desaire, aversión, rechazo, soberbia, egolatría, desprecio, desconfianza, orgullo, vanidad, arrogancia, soberbia, egolatría, narcisismo, individualismo, avaricia, ambición, codicia, voracidad, insolidaridad, egoísmo, tacañería, sorpresa, desconcierto, perplejidad, o confusión ..., que sentimos en una situación.					
Expresar las emociones de <u>forma verbal y no verbal</u> (estoy alegre, feliz, ..., reír, saltar de alegría, relajarse, ... estoy triste, enfadado, ..., llorar, quejarse, protestar, ...)			T-ECR-SE-17-18		
Expresar concordia, buen humor y optimismo en las relaciones sociales					T-HOR-SE-25-26
Expresar queja, descontento, desilusión en las relaciones sociales.	T-SAP-SE-3-4		T-ECR-SE-17-18		
9. Que identifiquen y comprendan las emociones propias y las de otros.					
Tomar conciencia de cuando algo o alguien le afecta a uno, que no lo deja indiferente.				T-AM3-SE-27-28 T-AM3-SE-29-30	
Ser consciente de cuando sentimos enojo, enfado, malhumor, malestar, disgusto o rabia o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias			T-ECR-SE-15-16		
Ser consciente de cuando sentimos rencor y resentimiento o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.		T-AAA-SE-11-12 T-AAA-LP-5			
Ser consciente de cuando sentimos ansiedad, nerviosismo, inquietud, preocupación, inseguridad, incertidumbre o estrés o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.				T-AM3-SE-27-28	
Ser consciente de cuando sentimos tristeza, nostalgia, soledad, decepción, o sufrimiento o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.	T-SAP-SE-3-4				
Identificar el sentimiento de pérdida y pesar por la falta o vacío que dejan los amigos o seres queridos ausentes y comprender el proceso de duelo que se experimenta o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias				T-AM3-SE-29-30	



<b>COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS DE TERCER CURSO</b>	<b>Bloque SAP</b>	<b>Bloque AAA</b>	<b>Bloque ECR</b>	<b>Bl. integrado I. AM3</b>	<b>Bl. integrado II. HOR</b>
Ser consciente de cuando sentimos amor, afecto, cariño, ternura, simpatía, interés, aceptación, o enamoramiento por otra persona o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.				T-AM3-SE-23-24	
Ser consciente de cuando sentimos asco, desagrado, desprecio, desconfianza, aversión o rechazo hacia algo o hacia otra persona o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.	T-SAP-SE-3-4				
Ser consciente de cuando sentimos vergüenza, timidez, ridículo, culpa, remordimiento o arrepentimiento o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.		T-AAA-SE-11-12			
Ser consciente de cuando sentimos orgullo, vanidad, arrogancia o soberbia o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.		T-AAA-SE-11-12			
Identificar emociones que expresan la sobrevaloración o la superioridad del yo en uno mismo o en otra persona y comprender sus posibles causas y consecuencias (por ejemplo, narcisismo, vanidad, soberbia, ostentación ... egocentrismo, egolatría).		T-AAA-SE-11-12			
Identificar emociones que expresan la infravaloración o la inferioridad del otro en uno mismo o en otra persona y comprender sus posibles causas y consecuencias (desprecio, menosprecio, tener en poco, infravaloración, desconsideración, desconfianza, desdén, desaire, ...).		T-AAA-SE-11-12 T-AAA-LP-4			
Identificar emociones que expresan visión igualitaria respecto a los otros y comprender sus posibles causas y consecuencias (humildad, modestia, sencillez, ...).		T-AAA-SE-11-12			
Identificar emociones que expresan desprendimiento en uno mismo o en otra persona y comprender sus posibles causas y consecuencias (generosidad, altruismo, solidaridad, esplendidez, ...)	T-SAP-SE-1-2				
Identificar y comprender las emociones que acompañan los deseos en todo su recorrido, desde que se toma conciencia de los deseos hasta que se alcanzan o se renuncia a alcanzarlos y sus posibles consecuencias. (ilusión, esperanza, ganas, orgullo, placer, ansiedad, estrés, ...)					T-HOR-SE-23-24 T-HOR-SE-25-26
Identificar y comprender las emociones que pueden acompañar la frustración por pérdida o privación de algo que crees merecer o que deseas o esperas obtener o por el fracaso al intentar obtenerlo y sus posibles consecuencias (dolor, tristeza,	T-SAP-SE-3-4				

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS DE TERCER CURSO	Bloque SAP	Bloque AAA	Bloque ECR	Bl. integrado I. AM3	Bl. integrado II. HOR
enfado, rabia, envidia, rencor, decepción, desilusión, desengaño, desencanto, duelo pena, ...).					
Identificar las emociones que pueden acompañar la negación de ayuda o favor a otro o de otro y sus posibles consecuencias (culpa, malestar, soberbia, vanidad,).					T-HOR-SE-29-30 T-HOR-EF-4
10. Que autorregulen sus emociones.					
Aliviar la tristeza, la añoranza y la pena y superar el duelo.			T-ECR-SE-17-18		
Detener la escalada negativa de los enfados, rabietas, vergüenza, ...			T-ECR-SE-15-16		
Transformar las quejas y lamentaciones en peticiones claras, directas y tranquilas			T-ECR-SE-17-18		
Esperar el momento oportuno para entrar en un grupo.	T-SAP-LP-2				
Estar preparado para recibir una negativa y respetarla	T-SAP-SE-1-2 T-SAP-SE-3-4				
Esforzarse en rectificar los propios errores.		T-AAA-SE-11-12			
11. Que faciliten a los compañeros la regulación de sus emociones.					
Mostrar compasión con otros niños y niñas que están experimentando situaciones adversas y entender el sufrimiento que sienten	T-SAP-SE-1-2		T-ECR-SE-19-20 T-ECR-SE-21-22		
Actuar con indulgencia con quienes nos han rechazado.	T-SAP-SE-1-2				
Confrontar a los niños agresivos y mandones con sus propias emociones, conductas y expresiones.		T-AAA-SE-9-10			
Facilitar a otros que disminuyan sus emociones positivas		T-AAA-SE-13-14			
12. Que interpreten de forma precisa la información social.					
Usar el pensamiento causal. Conocer los motivos o causas que cada participante da para explicar la situación o conflicto.	T-SAP-SE-3-4 T-SAP-SE-5-6		T-ECR-SE-17-18		

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS DE TERCER CURSO	Bloque SAP	Bloque AAA	Bloque ECR	Bl. integrado I. AM3	Bl. integrado II. HOR
			T-ECR-SE-19-20 T-ECR-SE-21-22		
Usar el pensamiento consecuencial. Identificar los beneficios y perjuicios para cada participante que se derivan del estilo, actitudes, conductas o reacciones de cada parte.		T-AAA-SE-9-10			
Verificar el carácter accidental o intencionado de una conducta y si las atribuciones causales que se hacen del éxito o fracaso en una situación se ajustan a la realidad.			T-ECR-SE-17-18 T-ECR-SE-19-20		
Descubrir y prestar atención a la complejidad de las relaciones sociales // de todos los conflictos // de la relación entre las partes en un conflicto (Por ejemplo, que la consideración que se da a la otra parte varía con el estilo de cada participante, que la verdadera intención no siempre es la que se declara, que el poder de los mandones se basa en la debilidad de los sumisos, ...).	T-SAP-SE-3-4 T-SAP-SE-5-6				
Darse cuenta de cuando uno mismo es parte de un conflicto, identificar las conductas y actitudes propias que son una fuente del conflicto y conocer sus posibles consecuencias en uno mismo y en los otros en una situación de conflicto.			T-ECR-SE-17-18 T-ECR-SE-19-20		
13. Que coordinen su perspectiva con la de la otra parte.					
Usar el pensamiento sobre los fines. Conocer las metas sociales (gustos, preferencias, intereses, deseos, ilusiones, sueños, anhelos y aspiraciones, ...) que busca cada parte y considerar su grado de compatibilidad.					T-HOR-SE-23-24 T-HOR-SE-27-28
14. Que accedan de forma fluida a una amplia variedad de alternativas de resolución de conflictos y que elijan la más satisfactoria para ambas partes.					
Mostrar predisposición para solucionar los conflictos (optimismo, diálogo, creatividad, responsabilidad e indulgencia)	T-SAP-SE-1-2		T-ECR-SE-15-16 T-ECR-SE-21-22		
Elegir las alternativas que son justas o satisfactorias para ambas partes y acordar conjuntamente cuál es la mejor solución.		T-AAA-SE-11-12			

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS DE TERCER CURSO	Bloque SAP	Bloque AAA	Bloque ECR	Bl. integrado I. AM3	Bl. integrado II. HOR
15. Que apliquen de forma sistemática procedimientos complejos para promover la convivencia y solucionar problemas					
NC-1. No se puede decir: No puedes jugar. Todos podemos jugar.	T-SAP-SE-1-2				
NC-2. A los que pegan, insultan o no dejan jugar, les decimos: “ <i>No me gusta lo que haces</i> ”.		T-AAA-SE-9-10			
NC-3. Me meto en tus zapatos			T-ECR-SE-21-2		
NC-4. Cuando me enfado: “Me paro, pienso, actúo”			T-ECR-SE-15-16		
NC-5. Respeto y trato bien a los demás			T-ECR-SE-21-22		
NC-6. Para resolver nuestros problemas “hablamos hasta entendernos”	T-SAP-SE-1-2				
EP-1. Estrategia La pareja de ayudadores	T-SAP-SE-3-4				
EP-2. Estrategia Técnica de la Tortuga			T-ECR-SE-15-16		
EP-3. Método Hablar hasta entenderse. El “Rincón para hablar”	T-SAP-SE-1-2				

## COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE CUARTO CURSO

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS CUARTO CURSO	Bloque AM4	Bloque TIN
1. Que se comporten de forma sociable con iguales y adultos		
Tratar a todas las personas con cortesía, amabilidad y respeto	C-AM4-SE-15-16	C-TIN-SE-25-26
Pedir permiso para iniciar una interacción (jugar, participar en una conversación o hacer una tarea, ...)		C-TIN-SE-31-32
Agradecer las ayudas, favores, invitaciones y muestras de atención recibidas		C-TIN-SE-27-28
Disculparse cuando se ha causado daño o molestia		C-TIN-SE-29-30
Saber que hay cosas que están bien y otras que están mal.	C-AM4-SE-9-10 C-AM4-SE-13-14	C-TIN-SE-25-26
Reconocer la autoridad de los adultos (padres, profesores, ...)		C-TIN-SE-23-24
2. Que muestren conductas que favorezcan las relaciones grupales y de amistad.		
Valorar la diversidad en el grupo y comportarse de forma inclusiva con los niños nuevos, los que están solos, los que son distintos.	C-AM4-SE-7-8	
Estar activo tanto en aceptar a otros como en ser aceptado por el grupo	C-AM4-SE-7-8	
Reconocer de forma explícita las habilidades y aportaciones de cada compañero del grupo.	C-AM4-SE-15-16	
Ser sensible a las peticiones y a los ofrecimientos de otros niños y niñas		C-TIN-SE-27-28
Hacer peticiones e invitaciones para jugar o hacer cosas juntos		C-TIN-SE-27-28
Realizar actividades y juegos divertidos en el grupo	C-AM4-SE-17-18	
Conocer y cumplir las normas.	C-AM4-SE-9-10	
Comprender que la amistad es una relación de reciprocidad.	C-AM4-SE-15-16	
Conocer a los amigos, sus gustos, aficiones, habilidades, lo que les desagrada, sus fobias y dificultades.	C-AM4-SE-13-14	
Pasar tiempo juntos.	C-AM4-SE-17-18	
Divertirse y pasárselo bien con los amigos.	C-AM4-SE-17-18	
Estar pendiente de los amigos y cuidarlos.	C-AM4-SE-15-16	C-TIN-SE-19-20
Hacer de buen anfitrión y de buen invitado		C-TIN-SE-27-28

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS CUARTO CURSO	Bloque AM4	Bloque TIN
		C-TIN-SE-31-32 C-TIN-EF-2 C-TIN-EF-3
Confiar en los amigos.		C-TIN-SE-19-20
Crear lazos de intimidad con los amigos.	C-AM4-SE-15-16	
Preservar las buenas amistades a pesar de los conflictos, la distancia o las disonancias con el ideal de amistad.	C-AM4-SE-11-12	
3. Que ayuden y cooperen en la realización de tareas, actividades y juegos y en el logro de objetivos comunes		
Cooperar con otros niños en la realización de tareas, actividades y juegos	C-AM4-SE-17-18	
Colaborar en el logro de objetivos comunes.	C-AM4-SE-15-16	
Organizar actividades grupales o de aula (ilusiones, proyectos, sueños...).	C-AM4-SE-5-8	
Aportar ideas nuevas, proponer sugerencias y secundar las de los otros.	C-AM4-SE-17-18	
4. Que muestren actitudes y conductas prosociales		
Defender a las minorías		C-TIN-SE-23-24
Escuchar, apoyar, animar, amparar, consolar, socorrer, proteger, defender ... a los niños y niñas que lo necesitan o que están siendo victimizados		C-TIN-SE-23-24
5. Que tengan un conocimiento <u>ajustado</u> y <u>positivo</u> de sí mismos.		
Conocer los propios gustos, preferencias y deseos.	C-AM4-SE-5-6	
Tener autoconfianza en los propios conocimientos y habilidades.		C-TIN-SE-19-20
Ser consciente de los sesgos en el autoconocimiento (por ejemplo, cuando se tiene una visión engrandecida de sí mismo).		C-TIN-SE-19-20
6. Que se comporten de forma autónoma.		
Dotarse de intereses, deseos y metas, de esperanzas y expectativas positivas y modelos que admirar	C-AM4-SE-1-2 C-AM4-SE-5-6	C-TIN-SE-19-20
Elegir amigos por afinidad y aprecio y no por conveniencia.	C-AM4-SE-11-12 C-AM4-SE-13-14	
Decidir la propia apariencia física (cómo vestirse, peinarse, higiene...).	C-AM4-SE-17-18	
Expresar lo que uno mismo opina, prefiere o desea.	C-AM4-SE-5-6	

COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS CUARTO CURSO	Bloque AM4	Bloque TIN
Tener iniciativa y ser resolutivo.		C-TIN-SE-19-20
7. Que se comporten de forma asertiva.		
Derecho a disentir de la mayoría o de quienes mandan.		C-TIN-SE-23-24
Responder asertivamente a las provocaciones, manipulaciones o invitaciones engañosas.	C-AM4-SE-9-10	C-TIN-SE-23-24 C-TIN-SE-25-26
Respetar el derecho de otros a explicar y defender sus opiniones e intereses.	C-AM4-SE-15-16	
Ser consciente de las conductas propias que son manipuladoras de otros o que les causa daño	C-AM4-SE-13-14	C-TIN-SE-25-26 C-TIN-SE-29-30
8. Que expresen sus propias emociones.		
Expresar emociones positivas, alegría, entusiasmo, ilusión, diversión, amor, afecto, ternura, simpatía, interés, aceptación, enamoramiento felicidad, bienestar, satisfacción, placer, gozo, o tranquilidad, orgullo, empatía, solidaridad, gratitud, generosidad, altruismo, esplendor, humildad, modestia, sencillez, compasión, esperanza, sorpresa, asombro, admiración, ..., que sentimos en una situación.	C-AM4-SE-1-2	C-TIN-SE-19-20 C-TIN-SE-33-34
Expresar emociones negativas, enojo, enfado, disgusto, malhumor, malestar, rabia, rencor, resentimiento, miedo, susto, alarma, terror, ansiedad, nerviosismo, inquietud, preocupación, inseguridad, incertidumbre, estrés, humillación, indignación,... tristeza, nostalgia, soledad, sufrimiento, pesar, aburrimiento, desinterés, disgusto, decepción, frustración, insatisfacción, vergüenza, timidez, ridículo, culpa, arrepentimiento, remordimiento, celos, envidia, asco, desagrado, desprecio, menosprecio, tener en poco, infravaloración, desconsideración, desconfianza, desdén, desaire, aversión, rechazo, soberbia, egolatría, desprecio, desconfianza, orgullo, vanidad, arrogancia, soberbia, egolatría, narcisismo, individualismo, avaricia, ambición, codicia, voracidad, insolidaridad, egoísmo, tacañería, sorpresa, desconcierto, perplejidad, o confusión ..., que sentimos en una situación.	C-AM4-SE-11-12 C-AM4-SE-13-14	C-TIN-SE-29-30
Expresar las emociones de <u>forma verbal y no verbal</u> (estoy alegre, feliz, ..., reír, saltar de alegría, relajarse, ... estoy triste, enfadado, ..., llorar, quejarse, protestar, ...)	C-AM4-SE-3-4	
Expresar concordia, buen humor y optimismo en las relaciones sociales	C-AM4-SE-1-2 C-AM4-SE-17-18	C-TIN-SE-27-28
Expresar queja, descontento, desilusión en las relaciones sociales.	C-AM4-SE-11-12	C-TIN-SE-25-26
9. Que identifiquen y comprendan las emociones propias y las de otros.		
Tomar conciencia de cuando algo o alguien le afecta a uno, que no lo deja indiferente.	C-AM4-SE-3-4	C-TIN-SE-33-34
Ser consciente de cuando sentimos enojo, enfado, malhumor, malestar, disgusto o rabia o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias		C-TIN-SE-25-26

<b>COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS CUARTO CURSO</b>	<b>Bloque AM4</b>	<b>Bloque TIN</b>
Ser consciente de cuando sentimos miedo, susto, alarma o terror o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias		C-TIN-SE-19-20
Ser consciente de cuando sentimos ansiedad, nerviosismo, inquietud, preocupación, inseguridad, incertidumbre o estrés o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.		C-TIN-SE-19-20
Ser consciente de cuando sentimos tristeza, nostalgia, soledad, decepción, o sufrimiento o cuando la sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.	C-AM4-SE-1-2	
Identificar el sentimiento de pérdida y pesar por la falta o vacío que dejan los amigos o seres queridos ausentes y comprender el proceso de duelo que se experimenta o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias	C-AM4-SE-11-12	
Ser consciente de cuando sentimos amor, afecto, cariño, ternura, simpatía, interés, aceptación, o enamoramiento por otra persona o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.		C-TIN-SE-33-34
Ser consciente de cuando sentimos envidia o celos hacia otra persona o cuando lo sienten otros y comprender sus posibles causas y consecuencias.		C-TIN-SE-33-34
Identificar y comprender las emociones que pueden acompañar la incertidumbre en uno mismo o en otra persona y sus posibles consecuencias (miedo, ansiedad, desconcierto...).		C-TIN-SE-19-20
<b>10. Que autorregulen sus emociones.</b>		
Detener los pensamientos negativos.	C-AM4-SE-3-4	
Combatir la desesperanza hacia el futuro.	C-AM4-SE-1-2	
Aliviar la tristeza, la añoranza y la pena y superar el duelo.	C-AM4-SE-1-2 C-AM4-SE-11-12	
Pararse a pensar antes de hacer recriminaciones a otros, echarles las culpas, castigarlos o evitarlos.		C-TIN-SE-23-24
Asumir los contratiempos y las emociones negativas que se experimentan y aprovecharlas como oportunidades para crecer.	C-AM4-SE-5-6	
Detener la escalada negativa de los enfados, rabietas, vergüenza, ...	C-AM4-SE-13-14	C-TIN-SE-25-26
Reducir las manifestaciones de alegría y júbilo excesivas y/o provocadoras, fuera de lugar.		C-TIN-SE-23-24
No dejarse llevarse por los halagos, distinciones u ofrecimientos que nos dan ni por la propia vanidad o narcisismo.	C-AM4-SE-9-10	C-TIN-SE-25-26 C-TIN-SE-29-30
Esperar el momento oportuno para entrar en un grupo.		C-TIN-SE-31-32
Estar preparado para recibir una negativa y respetarla		C-TIN-SE-31-32



<b>COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS CUARTO CURSO</b>	<b>Bloque AM4</b>	<b>Bloque TIN</b>
Esforzarse en rectificar los propios errores.	C-AM4-SE-15-16	
11. Que faciliten a los compañeros la regulación de sus emociones.		
Hablar con otros niño/as para reducir sus emociones negativas (la tristeza, el miedo, preocupación, ...).		C-TIN-SE-19-20
Mostrar compasión con otros niños y niñas que están experimentando situaciones adversas y entender el sufrimiento que sienten		C-TIN-SE-19-20
Mostrar el malestar a quien molesta.	C-AM4-SE-13-14	
Confrontar a los niños agresivos y mandones con sus propias emociones, conductas y expresiones.		C-TIN-SE-19-20
12. Que interpreten de forma precisa la información social.		
Usar diversas fuentes de información para identificar e interpretar los conflictos (las miradas, los nombres, los pensamientos y opiniones, el trato entre las personas, ...).	C-AM4-SE-3-4	C-TIN-SE-21-22
Identificar las características de cada participante en un conflicto	C-AM4-SE-13-14	C-TIN-SE-23-24
Usar el pensamiento causal. Conocer los motivos o causas que cada participante da para explicar la situación o conflicto.	C-AM4-SE-9-10	C-TIN-SE-25-26 C-TIN-SE-29-30
Verificar el carácter accidental o intencionado de una conducta y si las atribuciones causales que se hacen del éxito o fracaso en una situación se ajustan a la realidad.		C-TIN-SE-25-26
Descubrir y prestar atención a la complejidad de las relaciones sociales // de todos los conflictos // de la relación entre las partes en un conflicto (Por ejemplo, que la consideración que se da a la otra parte varía con el estilo de cada participante, que la verdadera intención no siempre es la que se declara, que el poder de los mandones se basa en la debilidad de los sumisos, ...).	C-AM4-SE-17-18	C-TIN-SE-19-20 C-TIN-SE-23-24 C-TIN-SE-25-26
13. Que coordinen su perspectiva con la de la otra parte		
14. Que accedan de forma fluida a una amplia variedad de alternativas de resolución de conflictos y que elijan la más satisfactoria para ambas partes.		
Dar a la otra parte la oportunidad de aceptar nuestras alternativas y/o de proponer otras.		C-TIN-SE-31-32
Elegir las alternativas que son justas o satisfactorias para ambas partes y acordar conjuntamente cuál es la mejor solución.	C-AM4-SE-9-10	
15. Que apliquen de forma sistemática procedimientos complejos para promover la convivencia y solucionar problemas		
NC-1. No se puede decir: No puedes jugar. Todos podemos jugar.	C-AM4-SE-9-10	
NC-2. A los que pegan, insultan o no dejan jugar, les decimos: "No me gusta lo que haces".	C-AM4-SE-9-10	

<b>COMPETENCIAS GENERALES Y CONCRETAS CUARTO CURSO</b>	<b>Bloque AM4</b>	<b>Bloque TIN</b>
NC-3. Me meto en tus zapatos	C-AM4-SE-9-10	
NC-4. Cuando me enfado: "Me paro, pienso, actúo"	C-AM4-SE-9-10	
NC-5. Respeto y trato bien a los demás	C-AM4-SE-9-10	
NC-6. Para resolver nuestros problemas "hablamos hasta entendernos"	C-AM4-SE-9-10	
EP-1. Estrategia La pareja de ayudadores	C-AM4-SE-9-10	
EP-2. Estrategia Técnica de la Tortuga	C-AM4-SE-3-4	
EP-3. Método Hablar hasta entenderse. El "Rincón para hablar"	C-AM4-SE-9-10	

## **Anexo 5. Glosario de emociones**

## Glosario de emociones

En las celdas se indican las situaciones de aprendizaje en las que se trata una emoción o grupo de emociones. En primer lugar se indican los bloques en los que se trata y a continuación se concretan las situaciones de aprendizaje de ese bloque en las que se aborda una emoción

<b>Emoción o grupo de emociones</b>	<b>Primer curso</b>	<b>Segundo curso</b>	<b>Tercer curso</b>	<b>Cuarto curso</b>
<b>aburrimiento,</b> desinterés	P-ECR (LP-4); (EF-1)	S-ECR-LP-6	T-AAA-SE-13-14	C-TIN-EF-2
<b>alegría,</b> entusiasmo, ilusión, o diversión, júbilo	P-ECR (LP-1); (LP-3); (LP-4); (LP-7); (EF-1); (OR-2)	S-SAP-LP-2 S-ECR-SE-7-8	T-AM3-SE-25-26 T-HOR-SE-23-24	C-AM4-SE-17-18
<b>afecto,</b> cariño, simpatía, interés, aceptación, enamoramiento	P-SAP-LP-4; P-AAA (SE-7-8); (LP-4)	S-SAP-SE-3-4	T-ECR-EF-2 Fi-1-T-AM3-SE-23-24 T-AM3-SE-25-26	C-TIN-SE-33-34
<b>ansiedad,</b> nerviosismo, inquietud, preocupación, inseguridad, incertidumbre o estrés	P-SAP (SE-3-4); (LP-3); P-ECR (LP-2); (LP-7); (EF-1);	S-SAP-SE-3-4 S-ECR-SE-9-10 S-AAA (SE-13-14); (SE-17-18) S-RCI-SE-25-26	T-AM3-SE-29-30	C-AM4 (SE-1-2); (SE-3-4) C-TIN-SE-19-20
<b>asco,</b> aversión	P-ECR (LP-4); (EF-1); (OR-2); P-RCI-OR-2		T-SAP-SE-3-4	Fi-1p-C-TIN-SE-21-22
<b>culpa,</b> remordimiento,	P-ECR-EF-1; P-AAA-OR-2;	S-ECR-SE-11-12 S-AAA-SE-17-18	T-AAA-SE-11-12	C-TIN (SE-23-24); (SE-25-26)

Emoción o grupo de emociones	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
arrepentimiento				
<b>desagrado</b> , rechazo, desprecio, o desconfianza	P-AAA (SE-9-10) (LP-3) (LP-4) (EF-1). P- RCI (SE-19-20) (OR-2)	S-SAP-SE-5-6 S-AAA-SE-17-18 S-RCI-SE-25-26	T-SAP-SE-3-4 T-AAA-SE-11-12	C-AM4-SE-13-14
<b>desilusión</b> , desengaño, frustración	P-ECR-LP-4	S-ECR-SE-9-10		C-AM4-SE-1-2 C-TIN (SE-25-26); (SE-29-30)
<b>egoísmo</b> , egolatría, narcisismo, individualismo, ambición, codicia o avaricia	P-SAP (SE-1-2) (LP-4) (EF-1). P- AAA (OR-2). P- RCI (OR-2)	S-RCI-SE-25-26	T-AAA-SE-11-12	C-AM4-SE-13-14
<b>empatía</b> , solidaridad, gratitud, generosidad, humildad, o compasión	P-SAP (SE-5-6) (LP-1) (LP-2) (LP-4) (OR-2). P-ECR (SE-13-14) P-RCI (SE-19-20)	S-SAP-SE-1-2 S-SAP-LP-2 S-AAA-SE-17-18	T-HOR-SE-23-24	C-TIN-SE-19-20
<b>enojo</b> , enfado, o rabia	P-AAA (SE-9-10) (LP-3) (LP-4). P-ECR (SE-15-16) (LP-1) (LP-4) (EF-1) (OR-2). P-RCI (SE-19-20)	S-ECR-SE-9-10	T-ECR-SE-15-16	C-AM4-SE-13-14 C-TIN-SE-25-26
envidia o celos	P-ECR-LP-4			C-TIN-SE-33-34

<b>Emoción o grupo de emociones</b>	<b>Primer curso</b>	<b>Segundo curso</b>	<b>Tercer curso</b>	<b>Cuarto curso</b>
malhumor, malestar, disgusto	P-AAA (SE-9-10) (LP-3) (LP-4). P-ECR (SE-15-16) (SE-17-18) (EF-1). P-RCI (SE-19-20) (OR-2)	S-ECR-SE-9-10	Fi-3-T-ECR-SE-17-18 T-AM3-SE-29-30	C-AM4-SE-13-14 C-TIN-SE-25-26
miedo	P-ECR (LP-3) (LP-4) (LP-5) (LP-6) (EF-1) (EF-3) (OR-2)	S-SAP-SE-3-4 S-AAA-SE-17-18 S-RCI-SE-21-22	T-SAP-SE-3-4	C-TIN-SE-25-26
orgullo, vanidad, arrogancia o soberbia	P-SAP (SE-1-2) (OR-2). P-ECR-LP-4. P-RCI-SE-19-20		T-AAA-SE-11-12	C-TIN (SE-25-26) (SE-29-30)
pérdida y pesar	P-ECR-SE-13-14		T-AM3-SE-29-30	C-AM4-SE-11-12
rencor y resentimiento	P-AAA-SE-9-10		T-AAA-SE-11-12	C-TIN-SE-25-26
Satisfacción	P-SAP (SE-1-2) (LP-3) (LP-4). P-ECR (LP-4) (LP-7)	S-ECR-SE-7-8		
sorpresa, asombro, desconcierto, perplejidad, o confusión	P-AAA (SE-7-8). P-ECR (SE-13-14) (LP-1) (LP-3) (LP-4) (LP-7) (EF-1)	S-AAA-SE-17-18		C-AM4-SE-3-4
tristeza, nostalgia, soledad, decepción, o sufrimiento	P-SAP (SE-3-4) (LP-3) (OR-2). P-ECR- (SE-13-14, SE-15-16, SE-17-18) (LP-1) (LP-3) (LP-4) (EF-1) (OR-2)	S-AAA-SE-17-18	T-SAP-SE-3-4 T-AAA-SE-13-14 T-ECR-SE-17-18 Fi-3-T-ECR-SE-17-18 T-AM3-SE-29-30	C-AM4-SE-11-12

<b>Emoción o grupo de emociones</b>	<b>Primer curso</b>	<b>Segundo curso</b>	<b>Tercer curso</b>	<b>Cuarto curso</b>
vergüenza, timidez, ridículo, bochorno	P-AAA (SE-7-8) (LP-4). P-ECR- (LP-3) (LP-4) (EF-1) (OR-2)	S-AAA-EF-1		C-TIN-SE-25-26

## Anexo 6. Glosario de procedimientos complejos

En las celdas se indican las situaciones de aprendizaje en las que se pide usar un procedimiento complejo. En primer lugar se indican los bloques en los que se invita a utilizar un procedimiento particular y a continuación se concretan las situaciones de aprendizaje de ese bloque en las que se pide aplicarlo.

NORMAS, ESTRATEGÍAS, MÉTODOS, TÉCNICAS	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
<b>NORMAS DE CLASE</b>				
NC-1. No se puede decir: No puedes jugar. Todos podemos jugar.	P-SAP-SE-3-4	S-AAA-SE-15-16	T-SAP-SE-1-2	C-AM4-SE-9-10
NC-2. A los que pegan, insultan o no dejan jugar, les decimos: <i>"No me gusta lo que haces"</i> .	P-AAA-SE-9-10	S-AAA-SE-17-18	T-AAA-SE-9-10	C-AM4-SE-9-10
NC-3. Me meto en tus zapatos	P-ECR-SE-13-14	S-SAP-SE-1-2	T-ECR-SE-21-2	C-AM4-SE-9-10
NC-4. Cuando me enfado: "Me paro, pienso, actúo"	P-ECR-SE-15-16	S-ECR-SE-9-10	T-ECR-SE-15-16	C-AM4-SE-9-10
NC-5. Respeto y trato bien a los demás	P-ECR-SE-17-18	S-SAP-SE-5-6	T-ECR-SE-21-22	C-AM4-SE-9-10
NC-6. Para resolver nuestros problemas "hablamos hasta entendernos"	P-RCI-SE23-24	S-RCI-SE-21-22	T-SAP-SE-1-2	C-AM4-SE-9-10
<b>ESTRATEGÍAS PERMANENTES</b>				
EP-1. La pareja de ayudadores	P-SAP-SE-5-6	S-SAP-SE-1-2	T-SAP-SE-3-4	C-AM4-SE-9-10
EP-2. Técnica de la Tortuga	P-ECR-SE-15-16	S-ECR-SE-11-12	T-ECR-SE-15-16	C-AM4-SE-3-4
EP-3. El "Rincón para hablar"	P-RCI-SE-23-24	S-RCI-SE-19-20	T-SAP-SE-1-2	C-AM4-SE-9-10
<b>MÉTODOS</b>				
Hablar hasta entendernos	P-RCI-SE-23-24	S-RCI-SE-19-20	T-SAP-SE-1-2	C-AM4-SE-9-10
Hacer una buena invitación	--	--	T-SAP-LP-1	C-TIN-SE-27-28
Reglas del buen anfitrión	--	--	T-ECR-SE-19-20	C-TIN-EF-2
Reglas del buen invitado	--	--	--	C-TIN-EF-3
Reglas para entrar en un grupo que ya está haciendo una actividad	--	--	T-SAP-SE-1-2	C-TIN-SE-31-32
<b>TÉCNICAS</b>				
Relajación muscular	P-ECR-SE-13-14	S-ECR-LP-14	T-ECR-SE-15-16	C-AM4-SE-3-4
Respiración	P-ECR-SE-13-14	S-ECR-LP-13	T-ECR-SE-15-16	C-AM4-SE-3-4
Presentar conflictos delante de la clase	--	S-RCI-SE-19-20	--	--
Mensajes yo	P-AAA-NC-2	S-AAA-SE-15-16	T-ECR-SE-17-18	C-TIN-SE-21-22
Escucha activa	P-RCI-SE-23-24	S-SAP-SE-1-2	T-ECR-SE-17-18	C-TIN-SE-21-22
Iniciar una conversación	--	S-AAA-LP-8	T-SAP-SE-7-8	--
Introspección/Técnica de autointerrogarse	P-ECR-SE-13-14	--	T-ECR-SE-15-16	C-AM4-SE-3-4



Cómo conocer mejor a una persona	--	S-RCI- SE-25-26	T-SAP- SE-7-8	C-AM4- SE-13-14
----------------------------------	----	--------------------	------------------	--------------------