



PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA ANUAL DE EDUCACIÓN INFANTIL

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

AUTORA: GABRIELA VALENTINA LEGONÍA REMEDIOS

DRA. ANA BELÉN BAYÓN DE DIEGO

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA ANUAL
COMPETENCIA EMOCIONAL
DIRIGIDA A 2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL
(3 AÑOS)

1. ÍNDICE.

Resumen: El propósito principal de este Trabajo Final de Grado es desarrollar una Programación Didáctica Anual dirigida al segundo ciclo de Educación Infantil centrado en desarrollar las competencias emocionales en el alumnado de 3 años. Se compone de 15 unidades didácticas llevadas a cabo mediante las metodologías de Aprendizaje por Proyectos, Aprendizaje cooperativo y Desarrollo Universal del Aprendizaje (DUA). Se contextualiza en el centro de titularidad privada El Porvenir, ubicado la Comunidad de Madrid. Los resultados de este trabajo son: la elaboración de criterios e indicadores para el alumnado de 3 a 6 años referentes a la competencia emocional; la aplicabilidad de teorías y modelos referentes a la inteligencia y competencia emocional; y en profundizar el significado de la inteligencia emocional, la competencia emocional y la educación emocional en el contexto de esta programación. En conclusión, esta programación pone en práctica las teorías y modelos investigados, validando su aplicabilidad en el ámbito escolar, centrado en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Abstract: The main purpose of this TFG is to develop an Annual Didactic Program aimed at the second cycle of Early Childhood Education, focused on developing emotional competencies in 3-year-old students. It consists of 15 units carried out through the methodologies of Project Based Learning, Cooperative Learning and Universal Design for Learning. It is contextualized in the private school El Porvenir, located in the Community of Madrid. The results of this work are: the development of criteria and indicators for students from 3 to 6 years old regarding emotional competence; the applicability of theories and models related to intelligence and emotional competence; and deepening the meaning of emotional intelligence, emotional competence and emotional education in the context of this program. In conclusion, this programming puts into practice the theories and models investigated, validating its applicability in the school environment, focused on the second cycle of Early Childhood Education.

Palabras Claves: Competencia emocional, inteligencia emocional, programación didáctica anual, educación emocional, segundo ciclo infantil.

Keywords: Emotional competence, emotional intelligence, emotional education, annual didactic program, second cycle of Pre-K.

1. ÍNDICE.....	2
ÍNDICE DE FIGURAS.....	4
ÍNDICE DE TABLAS	5
2. MOTIVACIÓN PERSONAL.....	6
3. INTRODUCCIÓN	7
3.1 OBJETIVOS DEL TRABAJO	10
5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-NORMATIVA DE LA PROGRAMACIÓN.....	11
5.1. MODELO DE SALOVEY & MAYER O EL MODELO DE HABILIDAD.	13
5.2. MODELO DE CASEL.....	16
5.3. MODELO DEL GROUPE.....	17
5.4. LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DESDE UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVA.....	20
6. CONTEXTUALIZACIÓN	24
6.1. CONTEXTO SOCIO ECONÓMICO Y CULTURAL	24
6.2.1. Breve Historia.....	26
6.2.2. Principios Educativos.....	27
6.3. PROGRAMAS EDUCATIVOS DESTACADOS.....	27
6.4. CONTEXTO DE AULA.....	28
7. OBJETIVOS	30
7.1. OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA.....	30
7.2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS	30
7.3. COMPETENCIAS	35
7.4. CONTENIDOS	35
7.4.1 Temporalización de las unidades didácticas	35
7.5. UNIDADES DIDÁCTICAS	36
7. METODOLOGÍA.....	55
7.1 APRENDIZAJE POR PROYECTOS	55
7.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	56
7.3 DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)	57
7.4 RECURSOS.....	59
7.5 PAPEL DE LAS TIC.....	60
8. EVALUACIÓN.....	61
8.1 ¿QUÉ SE VA A EVALUAR?	61
8.2 ¿CUÁNDO?	67
8.3 ¿QUIÉN?	68
8.4 ¿CÓMO?	68
9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	69
9.1 DUA.....	69

9.2 ALUMNADO CON DIVERSIDAD	70
10. CONTRIBUCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN AL DESARROLLO DE OTROS PLANES ...	72
10.1 CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LA LENGUA INGLESA	72
10.2 CONTRIBUCIÓN EN EL DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA Y LA CIUDADANÍA	72
10.3 CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS TIC Y LA COMPETENCIA DIGITAL	72
11. CONCLUSIONES.....	73
11.1 APRENDIZAJE PERSONAL	74
13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
14. ANEXOS	77
14.1 UNIDAD DIDÁCTICA	77
14.1.1 Contextualización.....	77
14.1.2 Objetivos didácticos	77
14.1.3 Contenidos y elementos transversales	78
14.1.4 Competencias clave y específicas y su relación con los objetivos y contenidos.....	79
14.1.5 Sesiones y actividades	80
14.1.6 Metodología y recursos.....	82
14.1.7 Evaluación.....	83
14.1.8 Atención a la diversidad	85
14.1.10 Recursos elaborados	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 5.1 Conceptualización de la Inteligencia emocional.....	13
Figura 5.2. Habilidades básicas de la inteligencia emocional.....	14
Figura 5.3. Bloques de la Competencia emocional.	18
Figura 6.4 Gráfico del alumnado según el ciclo educativo que cursan.	26
Figura 6.5 Gráfico de alumnos según lugar de precedencia.	26
Figura 7.6 Objetivos de la etapa.....	30
Figura 7.7 Competencias Claves.....	35
Figura 7.8 Tabla de Pautas para proporcionar múltiples formas de representación.	58
Figura 7.9 Tabla de Pautas para proporcionar múltiples formas de acción y expresión.	58
Figura 7.10 Tabla de Pautas para proporcionar múltiples formas de implicación.	59
Figura 8.11 Criterios de Evaluación, Objetivos Didácticos y Competencias Emocionales del Área 1.	63
Figura 8.12 Criterios de Evaluación, Objetivos Didácticos y Competencias Emocionales del Área 2.	63
Figura 8.13 Criterios de Evaluación, Objetivos Didácticos y Competencias Emocionales del Área 3.	64
Figura 14.14 Contenidos de la Unidad Didáctica 3.....	78
Figura 14.15 Tarjetas de emoción con nombre y pictos.	85
Figura 14.16 Cartelera “¿Con qué emoción conecto hoy?”	85
Figura 14.17 Dado de las emociones.	85
Figura 14.18 Ficha dibujando emociones.....	86

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 5.1 Comparativa de modelos.....	19
Tabla 5.2 Indicadores de Conocimiento y regulación emocional según las investigaciones de Garner (2010).....	23
Tabla 7.3 Objetivos Didácticos	32
Tabla 7.4 Temporalización de las unidades didácticas.....	36
Tabla 8.5 Autoconciencia en 3 años.....	61
Tabla 8.6 Regulación Emocional en 3 años.....	62
Tabla 8.7 Conciencia Social en 3 años.....	62
Tabla 8.8 Gestión Emocional de los otros en 3 años.....	62
Tabla 8.9 Rúbrica de criterios de evaluación de las Unidades Didácticas.....	64
Tabla 8.10 Rúbrica de criterios de evaluación de la Programación.....	66
Tabla 14.11 Criterios de Evaluación y Calificación de la Unidad 3.....	84

2. MOTIVACIÓN PERSONAL

A lo largo de los 4 años de carrera que he cursado he podido constatar que el desarrollo e interés por la educación emocional ha sido un tema muy recurrente tanto en las materias estudiadas como en los colegios de prácticas. El desarrollo científico y empírico que está adquiriendo en torno a la educación emocional en los niños, resulta un elemento fundamental en la creación tanto de leyes educativas como de actividades y programaciones enfocadas en su práctica y desarrollo.

La información obtenida de los estudios referentes a la educación emocional y como esta impacta en el desarrollo de las infancias, han inspirado la elaboración de la programación desarrollada en este Trabajo de Fin de Grado (TFG). Así como, la búsqueda de un modelo que se adapte mejor a los objetivos que queremos conseguir en cuanto a la competencia emocional del alumnado de 3 años en Educación Infantil.

Considero que este TFG puede brindar un aporte significativo en el avance y desarrollo de competencias emocionales en el segundo ciclo de Educación Infantil.

3. INTRODUCCIÓN

La educación emocional ha sido de gran interés a lo largo de estos años para la comunidad científica y educativa. Este interés ha ido aumentando con el paso del tiempo. Hallazgos de investigadores como Garner (2010), Immordino-Yang (2019), Hamre & Pianta (2005) y Murray & Greenberg, M. (2000) que exponen los beneficios en el aprendizaje la mejora de habilidades sociales y los vínculos que se generan de estas habilidades, han impulsado este interés. Se puede constatar en las leyes tanto a nivel nacional como en la comunidad autónoma de Madrid, donde se habla de educar y mejorar las capacidades relacionadas con emociones y sentimientos, así como trabajar en su conocimiento, manifestación y regulación progresiva (Decreto 36/2022 de 8 de junio, 9 de junio, 2022).

En paralelo, trabajar el vínculo educativo que se da entre estudiantes y educadores resulta una pieza clave en el desarrollo de la programación y los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Así se ve las investigaciones llevadas a cabo por Murray & Greenberg, M. (2000), asegurando que las relaciones de apoyo con los profesores y un ambiente seguro con apoyo social logran un desarrollo óptimo en el alumnado. Estas investigaciones señalan que generar un sentimiento de pertenencia en los alumnos propicia la adquisición de habilidades y comportamientos prosociales y la participación de grupos.

Murray & Greenberg, M. (2000), basándose en diferentes teorías como las del apego, detallaron los hallazgos de numerosos estudios donde se demostró como el desarrollo social y emocional están estrechamente relacionados con relaciones cálidas y de apoyo que tienen con aquellos adultos con los que interactúan, caracterizándose por una comunicación abierta, capacidad de respuesta, oportunidad de participación y confianza. Dándoles así mayor seguridad para poder abordar situaciones de aprendizaje y mejorar su desarrollo emocional.

Se señala también la influencia que tienen las relaciones establecidas en la etapa de educación Infantil con los maestros, con respecto a las competencias y comportamientos sociales que luego desempeñaban en primer grado. Siendo los estudiantes con relaciones cálidas y abiertas aquellos que obtenían mayores puntuaciones en habilidades sociales asertivas (Murray & Greenberg, M. 2000).

Por otra parte, las investigaciones llevadas a cabo por Hamre & Pianta (2005) demuestran como un grupo de niños con un alto riesgo funcional que estuvieron con docentes que les daban mayor apoyo emocional, lograban tener niveles similares de adaptabilidad que el resto de sus compañeros. De esta forma se logró resaltar el papel que desempeñan los maestros en la ruptura e interrupción de ciclos conflictivos y perjudiciales para alumnos con mayor riesgo de fracaso escolar, siendo estos alumnos quienes más necesitan el apoyo y la creación de vínculos de seguridad con sus maestros.

Por otro lado, la educación emocional obtiene un gran respaldo desde la neuro didáctica. Estudios como los desarrollados por Immordino-Yang et. al, (2019) sobre como el aprendizaje social y emocional (SEL) se asocia con el desarrollo neurológico del cerebro de la infancia, exponen que a pesar de que los niños y niñas a nivel general tienen los genes necesarios para el desarrollo de sus cerebros y la predisposición a aprender, los aspectos de su contexto social, emocional, cognitivo y físico, así como el apoyo que recibe, puede comprometer o mejorar este desarrollo y aprendizaje. De esta forma, resalta como las motivaciones, interacciones sociales y las emociones que conforma la base del SEL pueden permitir el desarrollo del cerebro, en un nivel básico, y potenciar así el aprendizaje (Immordino-Yang et. al, 2019).

Con estas investigaciones se busca enfocar el papel que tiene el docente de crear un ambiente seguro y relaciones sanas con sus alumnos, para poder generar con éxito la adquisición de habilidades sociales y emocionales. Dicha labor no solo beneficia a su clase, sino también a aquellos alumnos que se encuentren en condiciones menos favorables.

En este trabajo se estudia tres modelos para poder establecer una fundamentación teórica. Se describe uno el modelo de inteligencia emocional con mayor aceptación por parte de la comunidad científica como es el de Salovey & Mayer y dos modelos con una clara ubicación escolar como son el modelo propuesto por el CASEL¹ y el GROP que cumple con los estándares que desde el CASEL se plantean para ser estimados como importantes.

Salovey & Mayer, que siendo los precursores del modelo de inteligencia emocional (IE) proponen un modelo con una definición concreta, y la de mayor aceptación en la

¹ CASEL: *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, cuya traducción es Colaboración para el aprendizaje académico y socio emocional.

comunidad científica; e instrumentos de medida con las necesarias garantías psicométricas (Salovey & Mayer, 1990).

El CASEL propone un modelo competencial de Aprendizaje Social y Emocional (SEL) con un eje educativo. En este se desarrollan 5 competencias emocionales donde se proponen conocimientos, destrezas y actitudes a desarrollar². Se toma este modelo ya que su impacto internacional permite tener unos estándares que ayudan a filtrar modelos de competencias emocionales, ofreciendo con ello un marco teórico fiable con una investigación cuyos datos son empíricos. Este modelo propone así una teoría más dedicada al área educativa y sus diferentes niveles de concreción (escuela, familia y comunidad), además de desarrollar aspectos sociales en la educación emocional como lo es la toma de decisiones responsables.

El último modelo competencial que se analiza es del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) cuyos fundadores fueron Bisquerra & Pérez-Escoda, quieren proponer una definición de competencia emocional, haciendo una distinción conceptual entre la competencia emocional, la inteligencia emocional y la educación emocional (Bisquerra & Escoda, 2007). Con estos aspectos se plantea su modelo pentagonal con una propuesta de 5 competencias emocionales.

El modelo que se empeará para la elaboración de objetivos, contenidos, programación y evaluación presentada en este trabajo de final de grado, será un desarrollo de las competencias emocionales coincidentes en los modelos estudiados.

Después, se realizará un breve resumen de las aportaciones para la programación en cuanto a contenidos y habilidades como parte de las dimensiones de las competencias emocionales que parte del modelo terapéutico de Greenberg, L. (2000).

Analizando y comparando los diferentes modelos se construye una fundamentación teórica y normativa para el desarrollo de una programación didáctica anual, centrada en trabajar la competencia emocional en el 2do ciclo de Infantil para el alumnado de 3 años. Estableciendo una serie de objetivos, competencias, contenidos y metodologías desarrollados a lo largo de las unidades didácticas planteadas.

² Recopilado de su página web en la sección "What Is the CASEL Framework?" <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#social-emotional-learning>

Este alumnado estará contextualizado en un colegio real de prácticas, siendo el Colegio El Porvenir, donde se incluirá sus datos principales y algunos planes que se relacionen con la programación a desarrollar. Dentro de ella se desarrolla el Programa de Aprendizaje Social y Emocional, guardando diversas similitudes con la programación desarrollada, sin embargo, desde la experiencia y revisión del plan, este carece de puntos claves que se deben de llevar a cabo en el aula escolar, siendo este trabajo un añadido que complementa y enriquezca dicho programa.

3.1 OBJETIVOS DEL TRABAJO

Con este trabajo se pretende cumplir con los objetivos de:

- Definir unas competencias de aprendizajes que se adecuen al nivel madurativo de los niños y niñas (emocional, cognitivo y motriz) que pertenecen al segundo ciclo de infantil (3 años), con una serie de criterios de evaluación acordes a lo que se pretende conseguir en la educación emocional a estas edades.
- Fundamentar con una base empírica que justifique los diferentes apartados que se desarrollan en la programación y puedan servir de base para otros TFG.
- Aportar actividades y recursos que puedan emplearse en futuras programaciones llevados a cabo para el alumnado que se presenta.
- Enriquecer y concretar el desarrollo de competencias emocionales visto en el Plan del centro donde se contextualiza la programación.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-NORMATIVA DE LA PROGRAMACIÓN

El compromiso de querer implantar una educación que ayude a la formación integral y al desarrollo continuo en las personas adquiere su mayor impulso en 1996 con el informe a la UNESCO de Jacques Delors. En su apartado “*La Educación encierra un tesoro*” (Delors, 1996). exponen la importancia no solo de poder superar los obstáculos que surgen a nivel personal y profesional, incluyen también la obligación de mantener buenas relaciones interpersonales y como el conocer y comprender a los demás es clave en este proceso. Con ello se ponen en valor de los cuatro pilares claves en la nueva educación, aprender a aprender, aprender a hacer, a aprender a ser y aprender a convivir.

En el primero apunta a una cultura general que sirve de base en la formación a lo largo de la vida, a pesar de que el informe se centraba en una sociedad de finales del siglo XX, estos mismos elementos siguen influyendo en la actualidad. Esto introduce una clave que caracteriza el paradigma educativo que impulsa, pues se plantea una educación para toda la vida, lo que ahora se conoce como *lifelong learning* o educación permanente.

El segundo parece consecuencia del primero e introduce el paradigma educativo de Educación por Competencias en la escuela. El informe Delors cuestiona el paradigma educativo de ese momento donde critica que no prepara para la vida. Propone unos nuevos objetivos de lo que debe conseguir la educación que junto con el *lifelong learning* supuso la entrada a un nuevo paradigma.

En el último aspecto, impulsa la incorporación dentro de los objetivos escolares y educativos la autonomía y el pensamiento crítico para tomar responsabilidad en nuestra labor en la sociedad. Siendo la convivencia y el bienestar dos objetivos más o menos explícitos de esta nueva etapa.

En resumen, el inicio del paradigma de Educación por Competencias basado en el revolucionario aprendizaje a lo largo de la vida y el foco educativo puesto sobre la convivencia y el desarrollo o la adquisición de metacompetencias ofrece el marco desde donde se puede incorporar. Investigaciones de áreas como la neurociencia apuntan y coinciden en que las

competencias emocionales son las claves de estos pilares educativos: aprendizaje significativo y la motivación (aprender a aprender), la toma de decisiones responsables, el (aprender ser) y a aprender a convivir (sentido ético, los vínculos) que parecen incluidos en al menos dos de los principios propuestos en Delors (1996).

Estos tres puntos de aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser adelantados en Delors (1996), siguen siendo la clave en el desarrollo posterior de leyes educativas en pro a las competencias, marcan la política educativa del Espacio Europeo de Educación y consecuentemente en España.

A pesar de que el estudio de emociones y su relación con el desarrollo del individuo es reciente, puede verse el impacto que ha tenido en la educación, encontrándose de esta forma en el marco legislativo como uno de los elementos fundamentales a desarrollar en esta etapa. Sin embargo, estos documentos no ofrecen una metodología para llevarse a cabo, mencionando solo la gestión, reconocimiento, manifestación y expresión de sentimientos y emociones.

En el actual Decreto se menciona en el artículo 5 de “Objetivos de la Etapa”, un objetivo referente al desarrollo de las capacidades relacionadas con emociones y afectos (Decreto 95/2022 de 8 de junio, 9 de junio, 2022). En su contenido, donde más se menciona la gestión, regulación y expresión de emociones y sentimientos, es en el área 1 de “Crecimiento en armonía”, viéndose en competencias específicas, criterios de evaluaciones y bloques de contenidos. También se incluye en menor medida, en el área 3 de “Comunicación y representación de la realidad”.

También podemos encontrar en el Real Decreto 95/2022 como el desarrollo del control de emociones y sentimientos, se relaciona con la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, 2 de febrero, 2022).

A continuación, y como se ha mencionado anteriormente, se analizan tres modelos. El primero desarrolla la inteligencia emocional, cuya definición es propuesta por Salovey, P. & Mayer, J. Los otros dos parten del marco de las competencias emocionales como son el CASEL, y el del GROP.

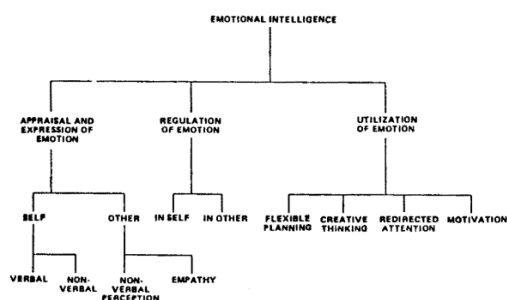
5.1. MODELO DE SALOVEY & MAYER O EL MODELO DE HABILIDAD.

Salovey & Mayer comienzan definiendo las emociones como una serie de repuestas que buscan ser adaptativas y se dan ante una situación plantean que la inteligencia emocional es una subcategoría de la inteligencia social, donde la persona es capaz de percibir los sentimientos y emociones tanto de sí mismo como el de otros, empleando luego esa información para orientar mejor sus pensamientos y acciones (Salovey & Mayer, 1990). Después Salovey & Sluyter matizaron la definición siendo esta última una de las de mayor difusión (Salovey & Sluyter, 1997). Aunque este modelo no está enfocado en el concepto y desarrollo de competencias, afecta a muchos de los modelos competenciales, especialmente en su definición de destrezas. De esta forma se define la inteligencia emocional como:

“La habilidad de percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, la habilidad para conseguir y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, habilidad para comprender emociones y tener el conocimiento emociones, y habilidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento intelectual y emocional” (Salovey & Sluyter, 1997. p.5).

Según esto, la inteligencia emocional se compone en diferentes procesos y habilidades tal y como aparece en el diagrama visto en la Figura 5.1. Donde se pueden observar los procesos en tres grandes bloques: valoración y expresión de las emociones, regulación de emociones y utilización de emociones. Dentro del bloque de valoración y expresión de emociones, tenemos en uno mismo y en los demás, en la valoración y expresión de uno mismo están las expresiones verbales y no verbales, mientras que en la de los otros esta la percepción no verbal y la empatía (Salovey & Mayer, 1990).

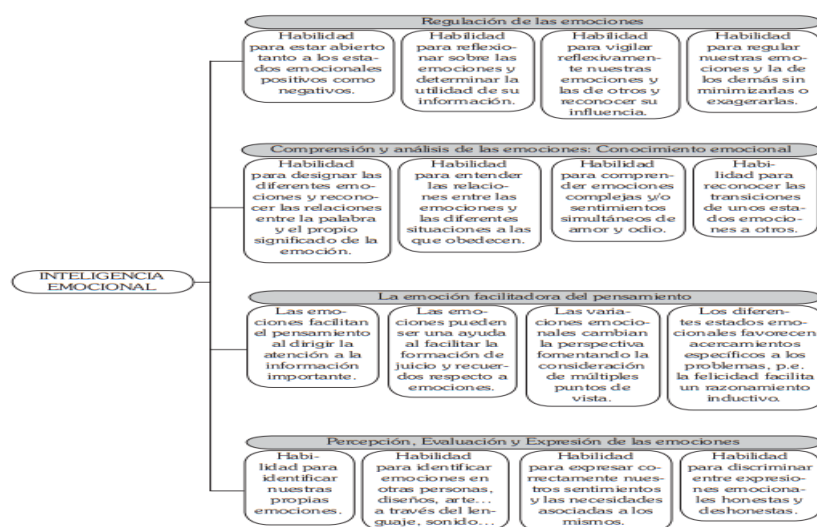
Figura 5.1 Conceptualización de la Inteligencia emocional.



Fuente: de Figure 1 conceptualization of emotional intelligence, de Salovey, P., & Mayer, J. D., 1990, Emotional intelligence.

En la sección de la valoración y expresión de emociones en uno mismo a nivel verbal el lenguaje y aprendizaje social juega un papel importante, siendo factores determinantes en el grado de aprendizaje, reflexión y expresión de emociones. En cuanto a los aspectos no verbales, son más difíciles de definir al no encajar con formatos establecido y reflejando las diferencias individuales que intervienen.

Figura 5.2. Habilidades básicas de la inteligencia emocional.



Fuente: Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N., 2005, p 11.

Este modelo, propone instrumentos de medida variados como el TMMS-24, que es una escala de autoinforme y escalas de medidas de ejecución, como la MSCEIT v. 2.0; adaptada al contexto español por Fernández-Berrocal & Extremera, (2005) Sin embargo, a pesar del rigor científico y la especificación de sus escalas, este modelo necesita de una mayor integración en el entorno escolar y en los diferentes niveles de concreción, ya que sus elementos y medidas tienden a ser generales y no aplicables en el ámbito educativo. Fernández & Extremera (2005) mencionan 4 habilidades básicas de la inteligencia emocional en base a este modelo (ver Figura 5.2. Habilidades básicas de la inteligencia emocional). Desarrollándolas y dando ejemplos de cómo el profesorado y alumnado emplean dichas habilidades en los centros escolares (Fernández & Extremera, 2005).

Con estos aspectos Salovey & Mayer (1990) declaran que aquellos individuos con un nivel mínimo de estas habilidades para funcionar adecuadamente en el entorno social son los que definen como emocionalmente inteligentes. Entre las conclusiones, indican que las personas que desarrollan habilidades relacionadas con la inteligencia emocional son más capaces de expresar sus propias emociones, reconocerlas en otras personas, y regularlas para generar mejores comportamientos adaptativos. Estas habilidades están relacionadas entre sí, además de involucrar un proceso emocional necesario y tener al menos un nivel mínimo en el manejo de estas competencias y su funcionamiento. Como se aprecia, las habilidades son el centro por lo que a éste se le denomina modelo de habilidad.

Con todo ello, se pudo observar que, a pesar de la concreción teórica y la creación de test medibles de inteligencia emocional, estos resultan insuficientes al aplicarse al aula de clase. Ambas escalas mencionadas presentan limitaciones al momento de una evaluación e implementación en el aula de clase, faltando una mayor perspectiva educativa que concluya en acciones más concretas al nivel educativo.

Los modelos competenciales se desarrollan desde otra perspectiva en el desarrollo humano y difieren con ello de los modelos de inteligencia emocional, como el modelo de habilidades anteriormente descrito. Mientras que el modelo de inteligencia emocional plantea un conjunto de habilidades³, el modelo competencial⁴ indica que el desarrollo es un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que se sintetizan en competencias. Actualmente en el ámbito educativo, la Educación por Competencias es un paradigma que se encuentra en auge, por lo que el estudio de estos modelos de competencias emocionales para educación resulta imprescindible en este trabajo.

Se estudiarán dos de los mayores exponentes educativos en materia de competencias emocionales: el CASEL con una gran influencia en el entorno estadounidense, y el GROUPE, que despliega su modelo, instrumentos y materiales didácticos en España.

³ En este trabajo sólo se ha desarrollado uno de los modelos de inteligencia emocional. Otros modelos como los denominados modelos mixtos como los propuestos por Goleman- Bar-On o Boyatzis, incorporan a las habilidades otras dimensiones que hace que se les denomine mixtos.

⁴ Entendiendo competencia como una síntesis de conocimientos, destrezas y actitudes.

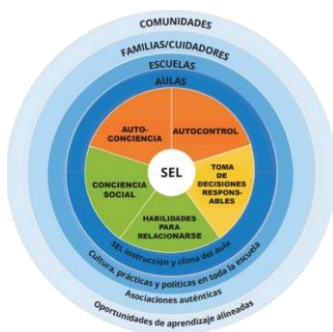
5.2. MODELO DE CASEL.

La Colaboración para la enseñanza académica, social y emocional (CASEL por sus siglas en inglés) nació en 1994 y fue impulsada, entre otros, por Daniel Goleman. El CASEL creó una red multidisciplinaria que aúna profesionales, investigadores y educadores que impulsa su modelo creado de aprendizaje social y emocional (SEL por sus siglas en inglés), y otros modelos que se ajusten a los estándares propuestos por esta organización. De esto modo, formó una comunidad que busca abarcar todos los ámbitos sociales, desde aulas hasta legislaturas estatales dentro de su área de influencia geográfica que es Estados Unidos de América, para garantizar que el SEL forme parte de una educación equitativa y de calidad para todos⁵.

Tal y como ya se ha anticipado anteriormente, el CASEL desarrolla un modelo competencial pormenorizado en habilidades, conocimientos y actitudes en las personas. Las competencias emocionales propuestas son 5: toma de decisiones responsables, la conciencia social, las habilidades para relacionarse, la autoconciencia y autocontrol.

Este modelo tiene un mayor impacto en el desarrollo de la programación porque se centra en el ámbito educativo, estableciendo varios niveles de concreción: desde la más general que son las comunidades, pasando por las familias y escuelas hasta llegar a las aulas. En cada etapa se establecen parámetros a seguir para implementar el SEL, resaltando los objetivos principales del modelo (ver Figura 5.3).

Figura 5.3. Áreas del SEL y niveles de concreción aplicables.



Fuente: CASEL, s.f., <https://casel.org/what-is-SEL>.

⁵ Información recopilada de su página web: <https://casel.org/about-us/>

De esta forma se crean una serie de pautas educativas que sustenta la teoría planteada, centrado en el ámbito educativo. Estos conceptos serán claves en el ámbito educativo proporcionando mejores bases de observación y evaluación en la formación de los estudiantes a nivel de desarrollo en la inteligencia emocional.

5.3. MODELO DEL GROU

El Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica⁶ (GROU) se creó con en 1997 dentro de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, con el fin de establecer una línea de investigación centrada en la educación emocional⁷. Sus fundadores, Bisquerra & Escoda, llevaron a cabo una investigación sobre la competencia emocional.

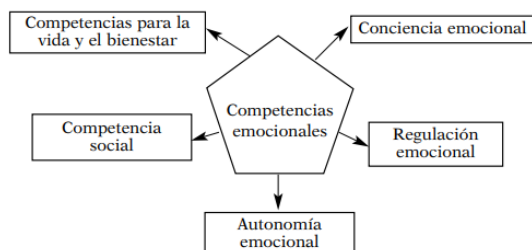
Bisquerra & Escoda (2007), definen la competencia como una capacidad para poder manejar de forma óptima conocimientos, habilidades y actitudes, traducéndose en “saber”, “saber hacer” y “saber ser”, expresando su coincidencia con las propuestas del informe Delors (1996), para poder realizar actividades. En esta definición se mencionan competencias profesionales, relacionadas con el “saber” y “saber hacer” en una actividad laboral, y competencias personales, siendo en su mayoría las de “saber ser” tanto a nivel personal como interpersonal.

En cuanto a la competencia emocional, definen esta como una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que se usan para poder expresar, comprender y regular las emociones. Plantean 5 competencias conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias para la vida y el bienestar y competencia social (ver Figura 5.3).

⁶ En castellano se traduce como Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica

⁷ Información recopilada de su portal web: <http://www.ub.edu/grop/es/presentacion-grop/>

Figura 5.3. Bloques de la Competencia emocional.



Fuente: Bisquerra & Escoda, 2007, p 10.

Con todo ello podemos ver que este modelo no solo proporciona elementos teóricos vistos anteriormente, sino que también ofrece un enfoque educativo y transferible al aula de clases, que para esta programación da unas bases sólidas para el desarrollo de una buena evaluación que se alineen con los objetivos de desarrollo y las unidades didácticas planteadas.

Tras este breve repaso se puede observar que desde finales de los noventa se plantea este nuevo concepto educativo de formación continua apoyado en el desarrollo de competencias que involucran una serie de aspectos claves, esto generó una gran influencia en las leyes educativas que se realizaron de forma posterior en España, concluyendo en la actual ley promulgada en el 2022 donde se incorporan competencias y criterios que evalúan el saber, saber hacer y saber ser de los alumnos.

Con respecto al ámbito de competencia emocional, en las leyes se menciona de forma implícita, sin dar un desarrollo concreto, por ello se buscó en una documentación teórica estos criterios y definiciones para elaborar la programación.

Tras el análisis de estos 3 modelos y diversos documentos de investigación, se pudo extraer elementos comunes que serán empleados como indicadores y objetivos a alcanzar en esta programación en la tabla siguiente podremos ver un cuadro comparativo con las competencias y elementos que plantean los diferentes autores. De esta forma, las competencias emocionales que se extrajeron y serán utilizadas en esta programación serán: La Autoconciencia, la Regulación emocional y la Competencia social.

Tabla 5.1 Comparativa de modelos.

Salovey & Mayer	CASEL	GROP
Conocimiento Emocional	Autoconciencia	Conciencia emocional
Percepción		
Regulación	Autocontrol	Regulación emocional
Facilitación del pensamiento	Toma de decisiones responsables	Competencias para la vida y el bienestar Autonomía emocional
Comprensión,	Conciencia Social	Competencia social
Percepción y Regulación de los otros	Habilidades para relacionarse	Competencias para la vida

Fuente: elaboración propia a partir de Salovey & Mayer, CASEL y GROP (2023)

Analizando la tabla anterior se resaltó algunos aspectos. En un principio, tenemos que el modelo de Salovey & Mayer desarrolla habilidades o destrezas que, a pesar de incluirse en las competencias, no son comparables con algo más complejo y completo como es una competencia. Es por ello que se toman las competencias de los dos modelos siguientes y se agrupan en 4 bloques: Conciencia Emocional o Autoconciencia Emocional, Autogestión o Regulación Emocional, Conciencia Social y Gestión Emocional de los Otros. En la programación de este trabajo utilizaremos estas 4 competencias.

Se incluyen también las aportaciones del modelo terapéutico de Greenberg, L. (2000) en la programación dentro de contenidos y habilidades, pues, aunque no constituye un modelo de inteligencia emocional ni de competencias emocionales, es un modelo de trabajo emocional concreto aplicable al aula. Siendo incluso el modelo con mayor precisión de todos los estudiados, con un trabajo concreto, una fácil incorporación a las programaciones y un desarrollo didáctico igualmente transferible.

En este trabajo se van a incorporar las competencias emocionales con esta inclusión en la dimensión ejecutiva o de habilidades emocionales y en la dimensión cognitiva de la competencia. Las habilidades emocionales que aporta este modelo (Greenberg, L., 2000) son:

Conciencia de las emociones.

Empatía hacia los propios sentimientos y los de los demás.

Encontrar sentido a los sentimientos.

Regulación y de auto consuelo.

Construir soluciones coherentes con la información emocional.

En cuanto a contenidos, se incluye su teoría de emociones básicas (siendo Tristeza, Enfado, Miedo, Sorpresa y Alegría, que parte de la clasificación de Ekman de 6 emociones básicas), y su función emocional para incorporar a la programación. De su modelo de trabajo emocional también se incorpora al aula el método deductivo y de manejo emocional respetuoso.

5.4. LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DESDE UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVA.

Se procede a realizar un breve repaso por el desarrollo competencial en niños y niñas de edades del tramo de Educación Infantil. Este estudio pretende ser también una guía para la evaluación de las competencias programadas.

Diversos estudios han confirmado el impacto que tienen las emociones en el proceso de aprendizaje de alumnos en edades tempranas, Garner (2010) en su apartado de las emociones y teorías del aprendizaje, analiza varias perspectivas y sus aportes a estos procesos, resaltando que a pesar de los diferentes puntos de enfoque, todos coinciden en la importancia

que supone para el desarrollo cognitivo el conocer y comprender las señales emocionales y ser capaz de regular y gestionar la expresión y experiencia emocional.

En su investigación, Garner (2010), señala dos aspectos claves en el desarrollo emocional y cognitivo, el Conocimiento Emocional y la Regulación Emocional.

En cuanto al **Conocimiento emocional**, lo introduce como un elemento central para explicar la calidad de las relaciones que se establecen en diversos contextos entre personas de todas las edades. Referido a la primera infancia (de los 0 a los 8 años), señala que un primer elemento a desarrollar es la capacidad que tiene el niño o la niña para hablar de sus estados internos (que comienza en el segundo año de vida), siendo este el primer indicador de la conexión entre emoción y cognición. Esto supone implicaciones en el ámbito educativo para la estimulación de esta competencia de autoconciencia, creando herramientas y procesos de aprendizaje que incentiven y se centren en la simbolización de sentimientos, la organización de espacios y tiempos para poder compartir estos sentimientos y desarrollar el lenguaje y las relaciones para vehicular esa expresión.

Incide con ello en etiquetar verbalmente las manifestaciones faciales de emoción, y resalta el conocimiento de la situación emocional, que implica razonar sobre estas señales que identifica tanto del contexto como de la emoción percibida. Un dato interesante es que los niños aprenden primero estas etiquetas, señales y situaciones cuando están asociadas a la ira, la tristeza y felicidad, para luego aprender las asociadas al miedo y la sorpresa.

Con respecto a la **Regulación emocional**, supone habilidades de representación y ejecución de estos estados emocionales que se conocen. Es en esta etapa del desarrollo donde la regulación resulta más complicada por ser más rudimentaria y acceder a niveles más altos de agresión. A pesar de que desde los dos años se espera que los niños sean capaces de regular sus estados emocionales, estos no se encuentran con la madurez necesaria para desarrollar por cuenta propia esta regulación. La regulación emocional pasa de depender de que un adulto les calme a iniciar un paso en la autonomía. En este tránsito del bebé al niño o niña de 2- 3 años la regulación de las emociones se estimula con estrategias cuidadosamente planificadas como desahogarse, resistir activamente las propuestas negativas de un compañero (comunicación asertiva básica) y buscar la ayuda de un adulto que los apoye (Fabes & Eisenberg, 1992 en Garner, 2010). La intervención del adulto es clave, la cual se basa en proporcionar un espacio seguro donde el niño sea capaz de desahogar estas emociones y

expresarlas libremente, ofreciendo de igual forma recursos y herramientas para una vuelta a la calma donde tenga mayor oportunidad de procesar dichas emociones. De esta forma, progresivamente será capaz de desarrollar un mejor manejo de su actividad emocional, que en la etapa de infantil suele ser rápida y de nivel básico.

Garner (2010), también propone una serie de apartados donde se vincula el Conocimiento emocional y las **competencias académica y escolares**. El primero que desarrolla es la **Competencia lingüística**, que sirve de medida para ver vínculo entre el nivel cognitivo y el conocimiento de las emociones. Esto se debe a que es el principal medio por el cual podemos verificar que los niños son capaces de identificar las emociones propias y ajenas, así como una herramienta que utilizan para ser conscientes de lo que sienten y expresarlo. Dentro de la competencia lingüística relacionada con el conocimiento emocional se concretaron dos bloques, el etiquetado de emociones (vinculado al vocabulario y léxico) y el conocimiento de las situaciones emocionales (relacionado con la complejidad gramatical).

El segundo es la **Competencia atencional**, estando correlacionada con el conocimiento de las emociones. Se indican estudios (Nelson et al. 1999 en Garner, 2010). donde los niños con puntuaciones más altas en el conocimiento de las emociones parecen ser mejores que otros niños para centrar y mantener la atención en el aula.

El tercero es la adaptación global escolar, donde se vincula el conocimiento emocional con **habilidades sociales, la desregulación conductual** y la **competencia académica**. En sus estudios establecieron una relación positiva entre la adaptación escolar y el conocimiento emocional, aunque no se vio relación con situaciones de cooperación y autocontrol en el aula.

El cuarto son las Pruebas de inteligencia (Cociente intelectual [CI]) y rendimiento. Estudios expusieron que había una asociación positiva entre la capacidad de los niños para expresar y comprender el afecto y el rendimiento académico, pero no se vio relación con el CI. En otros estudios se vio como alumnos diagnosticados con trastornos como el déficit de atención con hiperactividad (TDAH), discapacidad mental y discapacidades de aprendizaje más graves tenían mayores dificultades en la comprensión emocional.

Por último, tenemos los programas de intervención afectiva, donde la participación de los niños en etapa escolar en estos programas se vinculó con aumentos en las habilidades de regulación de emociones, el conocimiento emocional y la competencia social, además de

mostrar un mayor rendimiento cognitivo, una disminución de los problemas de conducta y participar en la mejora del clima en el aula.

Teniendo en cuenta los apartados descritos y el desarrollo del conocimiento y regulación emocional, se desarrolló una tabla de indicadores extraíbles de las investigaciones de Garner (2010). En ella se ve que en la etapa de educación infantil (3 a 5 años) los indicadores de conocimiento de emocional comienzan en el etiquetado verbal de emociones faciales (ira, tristeza, felicidad, miedo y sorpresa), relacionado a nivel lingüístico con el desarrollo del vocabulario y léxico, para luego hablar de sus estados emocionales. Por otro lado, en la regulación emocional se puede establecer como indicador en un primer momento la capacidad de expresión y desahogo de emociones para luego trabajar la vuelta la calma.

Tabla 5.2 Indicadores de Conocimiento y regulación emocional según las investigaciones de Garner (2010).

	Conocimiento emocional	Regulación Emocional	Conciencia Social	Gestión emocional de los otros
3 – 5 años	Simbolizar los fenómenos emocionales. Identificar las emociones básicas. Etiquetar verbalmente las manifestaciones faciales de emoción (Primero la ira, tristeza y felicidad y luego el miedo y la sorpresa).	Expresar y desahogar sus emociones Regresar al estado de calma tras una emoción intensa Buscar ayuda en un adulto Iniciación a la asertividad: saber decir No y alejarse de situaciones violentas	Identificar emociones básicas en otros a través del reconocimiento facial.	Hablar de sus estados emocionales
6+ años	Identificación de sentimientos complejos. Conocimiento de la situación emocional (complejidad gramatical). Asociar situaciones a sentimientos	Reflexionar y procesar las emociones que sintió Manejo básico de la emoción	Describir cómo se sienten los demás.	Compartir experiencias con el foco emocional

Fuente: elaboración propia a partir de Garner, 2010.

6. CONTEXTUALIZACIÓN

La elección del contexto educativo ha sido con relación al conocimiento del centro de prácticas de tal modo que esta propuesta sea lo más próximo a la realidad. El centro acoge las etapas de Infantil de 0 a 5, Primaria, ESO y Bachillerato.

En base al Proyecto Educativo de Centro del colegio El Porvenir⁸, Éste es un centro educativo en un contexto urbano céntrico de Madrid. El Ideario de centro es de carácter evangélico, lo que le da un carácter diferencial en esta ciudad.

Es un centro básicamente de titularidad concertada, aunque las etapas de primer ciclo de Infantil (0-3 años) y Bachillerato son privadas.

Es un centro de línea 4 en la etapa de 3 años y de línea 2 en el resto de las etapas en Infantil, Primaria y Secundaria.

6.1. CONTEXTO SOCIO ECONÓMICO Y CULTURAL

El colegio se ubica en el código postal 28003 entre las calles Cuatro Caminos Bravo Murillo, 85E, de la ciudad de Madrid. Es por lo tanto un centro urbano. A su alrededor se ubican diversas tiendas y edificios residenciales en una calle principal, haciendo que sea una zona urbana muy concurrida con una enorme afluencia de tráfico, lo que hace que los niños y niñas siempre acudan al centro acompañados.

Un centro bien comunicado con una parada de metro y varias líneas de autobús.

Cuenta con varios parques donde acuden las familias tras el colegio para llevar a sus hijos e hijas, propiciando la interacción dentro y fuera del aula de muchos estudiantes. También cuentan con centros culturales y teatros los cuales hacen uso para excursiones y actividades extracurriculares.

⁸ Información recopilada del Proyecto Educativo de Centro (PEC) del Colegio El Provenir. Se puede encontrar en el siguiente enlace: <https://www.elporvenir.es/es/documentos-colegio>

Según su página web⁹ la estructura el colegio cuenta con dos edificios: el edificio histórico donde está Secundaria y Bachillerato y un aulario para Infantil y Primaria. El edificio presenta algunas dificultades debido a la altura y la gran cantidad de escaleras. El centro compensa esta estructura con medidas como la instalación de ascensores para facilitar el acceso a alumnado con dificultades motrices o sensoriales.

Entre los elementos que se destacan hay:

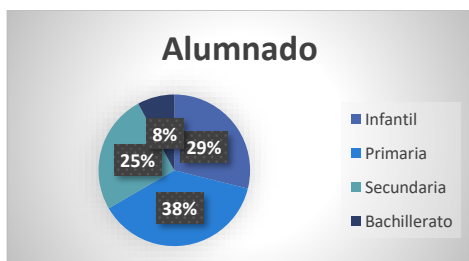
- Aulas espaciosas y luminosas con aseos propios para Infantil en las aulas de bebés, 1, 2, 3 y 4 años.
- Dos bibliotecas: una en el edificio histórico para Secundaria y Bachillerato, y otra en el aulario para Infantil y Primaria.
- Dos zonas de recreo se encuentran en zonas del patio específicas: una exclusiva para Infantil cerca de las aulas (con zonas específicas y controladas para 1º ciclo y 2º ciclo), y otra para Primaria y Secundaria con entradas de acceso directo.
- Un aula de Psicomotricidad para 2º ciclo de Infantil.
- Un Aula multisensorial para Psicomotricidad, Música y proyectos.
- Equipamiento digital en las aulas desde 2º ciclo de Infantil hasta.
- Bachillerato: destacando las pizarras digitales para el uso en clase, un ordenador en el aula para el docente y iPads a partir de Primaria.

El alumnado total del centro es de alrededor de 1200 alumnos distribuidos en: 329 en Educación Infantil (29% aproximadamente), 430 en Primaria (38% aproximadamente) y 290 en Secundaria (25% aproximadamente), casi 90 en Bachillerato (8% aproximadamente), visto en la figura 6.4. El alumnado extranjero representa un 17% principalmente de América Latina y China. En cuanto a la proximidad más del 80% del alumnado proviene de los barrios de Chamberí y Tetuán, visto en la figura 6.5.

Comentado [AB1]: Puedes hacer un gráfico de quesitos para este dato y queda genial

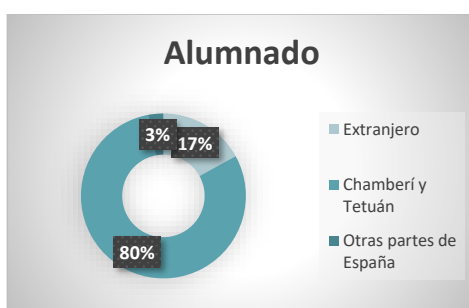
⁹Información recopilada de la sección de Información general e instalaciones del centro de la página web del Colegio El Porvenir. Se puede acceder en el enlace: [https://www.elporvenir.es/es/informacion-general-instalaciones#:~:text=Nuestra%20Escuela%20Infantil%20consta%20de,Educaci%C3%B3n%20Secundaria%20Obligatoria%20\(ESO\).](https://www.elporvenir.es/es/informacion-general-instalaciones#:~:text=Nuestra%20Escuela%20Infantil%20consta%20de,Educaci%C3%B3n%20Secundaria%20Obligatoria%20(ESO).)

Figura 6.4 Gráfico del alumnado según el ciclo educativo que cursan.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del centro.

Figura 6.5 Gráfico de alumnos según lugar de procedencia.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del centro.

6.2.1. Breve Historia

Fue fundado en 1897 por Federico Fliedner, un pastor evangélico alemán, y pretendía ser un centro de educación secundaria. El fundador buscaba así brindar una formación académica de calidad, motivando a los estudios universitarios a los jóvenes y prepararlos para la vida. Todo esto dentro de un marco de concepción cristiano. A diferencia de la época se promovía el desarrollo de las capacidades de razonamiento, teniendo como pilares el fomento de la educación física, la enseñanza de las lenguas modernas, el uso de laboratorios y una formación ética cristiana. Así, el centro llevo a cabo importantes labores educativas al principio del s. XXI, manteniendo contacto con la Institución Libre de Enseñanza. Hasta el acontecimiento de la Guerra Civil española que provoco que el centro cerrara, que luego durante la dictadura no pudieron obtener un reconocimiento oficial, provocando que tuvieran que operar de forma clandestina. Ya después de la vuelta a la democracia se logró conseguir el reconocimiento legal y continuar desarrollando su proyecto educativo hasta la fecha actual, adaptándose a los cambios que han ido ocurriendo y desde un texto social.

6.2.2. Principios Educativos

Los principios educativos que promueve el colegio se centran en una educación para la vida, siendo esta integral y dirigido a la vida personal del alumno y a la creación de valores y habilidades sociales. También pretenden hacer uso de experiencias vitales y conocimientos previos para poder enseñar los contenidos que se plantean y desarrollar su pensamiento crítico y juicio, junto con los hábitos de estudios con trabajos grupales e individuales. Viendo el verdadero objetivo de la educación como una formación integral en pro al desarrollo personal.

6.3. PROGRAMAS EDUCATIVOS DESTACADOS

Entre los programas que se llevan a cabo tenemos el programa bilingüe (BOCM del 28 mayo de 2004, y Orden 4106/2008 del 29 de agosto). La metodología de este programa genera que haya profesores que siempre estén hablando en inglés en clase y que se tenga en el centro auxiliares de conversación que son personas nativas para llevar a cabo con pequeños grupos sesiones de conversación. En el 2º de Infantil este programa se lleva a cabo en el 50% del horario lectivo del centro, contando con toda una mañana en inglés o toda una tarde dependiendo del día, para que los niños vayan familiarizándose con el idioma, esto genera que en el salón de clase cuente con una profesora de castellano y otra de inglés que trabajando los mismos contenidos van rotando entre la mañana y tarde. Con respecto a la lectoescritura, esta se empieza a dar a partir de 4 años con un método fonético llamado Jolly Phonics donde se trabajan los 42 sonidos del inglés mediante cuentos y canciones. Con ello se compartirá la programación con la profesora de inglés para que esta trabaje los mismos contenidos en el idioma correspondiente.

El Programa de Aprendizaje Social y Emocional busca el objetivo de crear una sana emocionalidad en los alumnos y buena expresión y regulación de los sentimientos, conectando con las personas y siendo más autónomos emocionalmente. En Infantil trabaja con los ejes del autoconocimiento y el desarrollo de habilidades sociales, donde el niño aprende a conocer y expresar sus emociones, genera una buena autoestima y autoconcepto, y aprende a relacionarse y conocer a los demás. Para ello se emplean recursos como el banco de herramientas, la lectura de emociones y el proyecto coro de emociones (donde la música será el principal hilo conductor), en paralelo durante todo el curso se trabajarán una serie de frases que busquen el desarrollo emocional y autoestima. Esta programación busca enriquecer y concretar objetivos y criterios referentes a la educación emocional que se lleva a cabo con este

programa, aportando indicadores evaluables para el alumnado de 3 a 6 años y una metodología con mayor fundamentación.

Por último, se destaca el Programa: “Juntos aprendemos y nos divertimos”, cuya propuesta es el asignar que un alumno o alumna de primaria “hermane” a un alumno de infantil, esto se llevara a cabo mediante talleres de lectura conjunta que busquen desarrollar habilidades sociales tanto en los alumnos mayores como en los menores de infantil. La distribución será que los alumnos de 3 años estarán con los de 4º de primaria, los de 4 años con los alumnos de 5º y los de 5 años con los de 6º. De esta forma se encontrará una actividad de taller de lectura conjunta en la programación que responda a este programa.

6.4. CONTEXTO DE AULA

Esta programación se elabora para un aula de 3 años que pertenecen a la etapa de segundo ciclo de educación infantil. Las características psicoevolutivas que puede presentar los niños de 3 años son aquellas descritas por Piaget, las cuales pertenecen al periodo Preoperacional, más concretamente al estadio Preconceptual o Simbólico (2-4 años) y Garner, P. (2010), en esta etapa comienza lo que es la función simbólica, donde gana mayor importancia el lenguaje en su actividad sensorio motriz y en la simbolización de sus emociones básicas y hablar de sus estados emocionales. En este estadio la imitación es importante para el aprendizaje de conductas, desarrollándose también la imitación diferida. Con respecto al dibujo es importante tener en cuenta que el niño pasa por varias etapas, contando desde la etapa del garabateo, pasando por la preesquemática y esquemática hasta llegar a la etapa de integración social. En cuanto el juego simbólico se empieza a desarrollar con juegos de imitación y de escenificación primaria y secundaria. Por último, el niño también desarrolla preconceptos, que son esquemas representativos que se basan en imágenes para poder recordar ciertas características de algún grupo de objetos determinados (Pulido, 2010).

En esta clase se encuentran un total de 20 alumnos y alumnas, con un desarrollo normo típico que corresponde a su edad cronológica, a excepción de un alumno que tiene un diagnóstico de retraso madurativo con un 30% de discapacidad cognitiva, también contamos con una alumna proveniente de China que no maneja el español y un niño con Hipoacusia, que lleva un Implante coclear.

En cuanto a la motricidad gruesa del alumnado no presentan mayor problema para ejecutar acciones cotidianas como saltar, correr y trepar, incluyendo al niño con retraso madurativo. Con respecto a la motricidad fina se puede percibir mayores diferencias entre los niños, pero siguen estando dentro de su desarrollo normo típico.

En cuanto al nivel de desarrollo lingüístico, por la edad algunos alumnos tienen errores comunes que se presentan en estas edades. El alumno con retraso madurativo y la alumna procedente de China tienen menor nivel lingüístico en español, lo que dificulta su comunicación con el resto de sus compañeros y profesores. El alumno con hipoacusia no presenta mayores problemas gracias al implante, sin embargo, está aprendiendo a comunicarse por medio de La lengua de signos española.

Por último, con respecto a las características socioafectivas, la clase en general no presenta mayores problemas y todos parecen mantener buenos vínculos afectivos estrechos con el docente y sus compañeros, teniendo algún conflicto común en esta etapa. Al estar en el inicio del segundo ciclo de educación infantil alrededor del 25% del alumnado están entrando por primera vez a la escuela (el resto ya había cursado el primer ciclo dentro del centro), por lo cual estos niños y niñas encuentran un poco más difícil la adaptación a las rutinas y dinámicas. El niño con retraso madurativo, debido a la falta de lenguaje y la baja tolerancia a la frustración, termina en muchas ocasiones pegando y mordiendo a sus compañeros debido bien a una baja regulación o a una dificultad debido a no poder expresar de forma verbal. A pesar de ello, se logra integrar en el grupo clase e interactúa con varios de sus compañeros. Se presentan en general algunos grupos más pequeños de amistad, pero ninguno parece presentar conflictos entre sí.

7. OBJETIVOS

A continuación, se presentarán los objetivos que pretende alcanzar esta programación tanto a nivel general de etapa como a nivel de programación didáctica.

7.1. OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA

Siguiendo la normativa expuesta en el Decreto 36/2022, donde se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación infantil para la Comunidad de Madrid, se realizó la Figura 5 indicando los 10 objetivos generales de etapa que se busca desarrollar en infantil y que estarán presentes en la programación (Decreto 36/2022 de 8 de junio, 9 de junio, 2022).

Figura 7.6 Objetivos de la etapa.



Fuente: elaboración propia a partir del Artículo 5.- Objetivos de la etapa, de Decreto 36/2022.

7.2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Siguiendo las competencias planteadas en el modelo de Bisquerra y los bloques que se encuentran en cada una de ellas se crean los siguientes objetivos didácticos en la programación asignando a cada uno su saber correspondiente, tomando en cuenta los documentos de Bisquerra y Delors podemos clasificar en tres tipos de saberes:

- **Conceptuales:** objetivos centrados en conceptos.
- **Procedimentales:** aquellos objetivos relacionados con procedimientos y acciones.
- **Actitudinales:** objetivos que denotan actitudes en el niño y valores que forma.

Aquí es donde vuelves a indicar que el modelo de Greenberg, L. es el que se va a utilizar.

A continuación, se expondrá una tabla con los diferentes objetivos didácticos asociados a su unidad correspondiente y vinculándolos con otros aspectos como los Objetivos de Etapa (O.E.), las competencias específicas (C.E.) los criterios de evaluación (C.Ev.), la dimensión competencial y la competencia emocional. Al trabajar con una metodología por proyecto, los objetivos, unidades y demás elementos mencionados se agruparon en 3 proyectos dentro de los cuales se va a desarrollar la programación, que según lo que indica la tabla serán: Descubriendo mis emociones, Todos tenemos emociones y Mis emociones son mi timón

Tabla 7.3 Objetivos Didácticos

Unidad que pertenece	Proyecto que se trabajar	O.E.	C.E.	C.Ev.	Objetivo Didáctico	Dimensión competencial	Competencia Emocional
1. Atención corporal: donde siento las emociones	Descubriendo mis emociones	A) y E)	A.I: 2	A.I: 2.1	1. Conectar con el cuerpo e identificar sensaciones	Procedimental	Autoconsciencia Emocional
		A) y E)	A.I: 2	A.I: 2.1	2. Reconocer sensaciones corporales de las emociones (tristeza, miedo, sorpresa, enfado y alegría)	Procedimental	
		A) y E)	A.I: 2	A.I: 2.1	3. Señalar la zona del cuerpo donde sientan la emoción	Procedimental	
		A) y E)	A.I: 2	A.I: 2.1	4. Ser consciente de la relación entre sensación y emoción	Actitudinal	
B) y E)		A.I: 2	A.I: 2.1	5. Identificar las emociones básicas (tristeza, miedo, sorpresa, enfado y alegría)	Conceptual		
B) y E)		A.I: 2	A.I: 2.1	6. Comprender qué son las emociones	Conceptual		
E)		A.I: 2	A.I: 2.1	7. Emociones que nos gustan y emociones que nos disgustan	Actitudinal		
E) y G)		A.I: 2	A.I: 2.1	8. Distinguir las emociones según sus características particulares	Conceptual		
E) y G)		A.I: 2 A.III: 1, 3	A.I: 2.1 A.III: 1.2, 3.2	9. Nombrar de forma precisa las emociones básicas con palabras y gestos	Conceptual		
4. Manejo de la respiración cuando estoy muy activado		A) y E)	A.I: 3 A.II: 2	A.I: 3.1 A.II: 2.2	10. Reconocer las señales de agitación en el cuerpo	Procedimental	Regulación Emocional
		A); D) y E)	A.I: 3, 4 A.II: 2	A.I: 3.1, 4.4 A.II: 2.2	11. Adquirir y emplear técnicas de respiración en situaciones de mayor agitación	Procedimental	
2. Que sé de las emociones							
3. Ponerle nombre a lo que siento: aprender palabras y gestos							

5. Contar que me ha pasado		E) y F)	A.I: 2	A.I: 2.1	12. Identificar las emociones que ha sentido en situaciones	Procedimental	
		E) y F)	A.I: 2 A.III: 3	A.I: 2.1 A.III: 3.2	13. Explicar las emociones que ha sentido en determinado momento	Procedimental	
6. Que me pide la emoción		E)	A.I: 2	A.I: 2.1	14. Conocer lo que nos piden las emociones básicas (tristeza, miedo, sorpresa, enfado y alegría) (miedo pide Protección, alegría pide disfrutar, enfado pide hacerlo más justo, tristeza pide decir adiós, sorpresa pide estar atentos)	Conceptual	
		E)	A.I: 2, 3	A.I: 2.1, 2.3, 3.1	15. Vivencia positiva de las emociones	Actitudinal	
7. Detector de emociones: cara y voz		E) y F)	A.I: 2, 4 A.III: 1, 2	A.I: 2.1, 4.2 A.III: 1.2; 2.1	16. Relacionar gestos en la cara con emociones de los compañeros y compañeras	Procedimental	
		E) y F)	A.I: 2, 4 A.III: 1, 2	A.I: 2.1, 4.2 A.III: 1.2, 2.1	17. Interpretar tonos de voz con emociones de los compañeros y compañeras	Procedimental	
8. Detector de emociones: cuerpo y espacio	Todos tenemos emociones	E) y F)	A.I: 2, 4	A.I: 2.1, 4.2	18. Identificar gestos corporales con emociones de los compañeros y compañeras	Procedimental	
		E); F) y G)	A.I: 2, 4 A.III: 2	A.I: 2.1, 4.2 A.III: 2.1	19. Asociar la distribución de cuerpo en el espacio con algunas emociones	Conceptual	
		E); F) y I)	A.I: 2, 4 A.III: 1, 2	A.I: 2.1, 4.2 A.III: 1.2, 2.1	20. Identificar emociones en las demás personas a través del cuerpo, la cara y la voz	Procedimental	Regulación Emocional y Competencia social

9. Como te veo		E) y F)	A.I: 4	A.I: 4.2, 4.1	21. Relacionar emociones propias con emociones que percibe en los demás	Procedimental	
10. Como me siento yo cuando te veo		E) y F)	A.I: 4	A.I: 4.1	22. Tomar consciencia de cómo se siente al percibir emociones de los demás	Actitudinal	
11. Como buscar ayuda	Mis emociones son mi timón	E) y F)	A.I: 2 A.III: 3	A.I: 2.2 A.III: 3.2	23. Buscar y pedir ayuda ante situaciones emocionales estresantes	Procedimental	Regulación Emocional
		E) y F)	A.I: 2	A.I: 2.3	24. Bases de la comunicación asertiva	Conceptual	
		E) y F)	A.I: 2	A.I: 2.2, 2.3	25. Ahora sí y ahora no. Pedir un tiempo para calmarme y luego poder hablar de lo que ha pasado. “Estoy muy enfadado, espera que esté más tranquilo”	Procedimental	
12. Como dar ayuda		E) y F)	A.I: 2, 4	A.I: 2.2, 4.4	26. Identificar qué emociones aparecen en los demás.	Procedimental	Conciencia Social y Gestión Emocional de los Otros
		E) y F)	A.I: 2, 4 A.II: 2	A.I: 2.2, 4.4 A.II: 2.1	27. Observar cómo reacciono ante emociones de otros	Actitudinal	
13. Lo que siento afecta a todo		E)	A.I: 2, 3, 4	A.I: 2.3, 3.2, 4.4	28. Distinguir entre lo que siento, lo que pienso y lo que hago	Conceptual	Autoconsciencia Emocional y Regulación Emocional
14. Somos diferentes		A); E) y F)	A.I: 4	A.I: 4.1	29. Observar las características particulares de las personas	Procedimental	
		A); E) y F)	A.I: 4	A.I: 4.1	30. Valorar las diferencias y la diversidad	Actitudinal	
15. Aquí y ahora		E)	A.I: 2	A.I: 2.1	31. Desarrollar mi capacidad de estar concentrado/a	Actitudinal	

Fuente: elaboración propia (2023)

Comentado [GVLR2]: No estoy segura de si incluir esto y si no esta ambiguamente redactado para ser un objetivo

Comentado [AB3R2]: Sí. De hecho en la tabla de Garner aparece la comunicación asertiva dentro de la regulación que nosotras vamos a denominar Autogestión (debido a que la regulación es una parte del procesamiento de las emociones). También la atención dentro de Autoconsciencia (me doy cuenta de lo que percibo dentro y fuera y en los otros) y en Autogestión (mantengo el foco progresivamente más tiempo)

7.3. COMPETENCIAS

Según lo propuesto por la normativa (Decreto 36/2022 de 8 de junio, 9 de junio, 2022), en la etapa de Educación Infantil se buscan trabajar y desarrollar a lo largo de esta etapa las competencias claves que buscan el desarrollo de habilidades que contribuyen a un aprendizaje permanente. En la Figura 6 se pueden ver las 8 competencias claves que se van a trabajar a lo largo del año escolar con la programación propuesta.

Figura 7.7 Competencias Claves.



Fuente: elaboración propia basade del Artículo 6.- Competencias clave, de Decreto 36/2022.

Según la información recopilada en el Real Decreto (Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, 02 de febrero, 2022) Las competencias se encuentran incluidas en las de Comunicación Lingüística; la competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender; y la Competencia en Conciencia y Expresión Culturales.

Con respecto a las competencias específicas, estas se encuentran en la tabla anterior (Tabla 7.3) donde se relacionan con las unidades didácticas, los objetivos de etapa y los objetivos didácticos.

7.4. CONTENIDOS

7.4.1 Temporalización de las unidades didácticas

A lo largo del curso escolar las 15 unidades didácticas se irán distribuyendo en los 3 trimestres escolares, siendo el primer trimestre desde el 7 de septiembre del 2022 hasta el 22 de diciembre del 2022, contando con las 5 primeras sesiones. En el segundo trimestre que será desde el 9 de enero del 2023 hasta el 30 de marzo del 2023 se distribuirán las siguientes 5 sesiones. Por último, en el tercer trimestre que abarca desde el 11 de abril del 2023 hasta el 22 de junio del 2023 las 5 últimas sesiones. Cada unidad tendrá una duración de entre dos y

tres semanas, dentro de las cuales se trabajará la programación planteada dos o tres veces a la semana, dando como resultado el número total de sesiones para cada unidad. Esta información está distribuida de forma más concreta en la siguiente tabla. Con respecto a los proyectos propuestos, seguirán una también una temporalización similar, siendo la unidad 6 un enlace entre dos de los proyectos propuestos.

Tabla 7.4 Temporalización de las unidades didácticas.

Trimestre	Unidad Didáctica	Proyecto que se trabajar	N.º de sesiones	Fecha
1º Trimestre	1. Atención corporal: donde siento las emociones	Descubriendo mis emociones	6	19 sep. – 30 sep.
	2. Que sé de las emociones		4	3 oct. – 14 oct.
	3. Ponerle nombre a lo que siento: aprender palabras y gestos		4	17 oct. – 4 nov.
	4. Manejo de la respiración cuando estoy muy activado		4	7 nov. – 18 nov.
	5. Contar que me ha pasado		6	21 nov. – 2 dic.
2º Trimestre	6. Que me pide la emoción	Todos tenemos emociones	6	9 ene. – 20 ene.
	7. Detector de emociones: cara y voz		9	23 ene. – 10 feb.
	8. Detector de emociones: cuerpo y espacio		9	13 feb. – 3 mar.
	9. Como te veo		6	6 mar. – 17 mar.
	10. Como me siento yo cuando te veo		6	21 mar. – 30 mar.
3º Trimestre	11. Como buscar ayuda	Mis emociones son mi timón	6	11 abr. – 21 abr.
	12. Como dar ayuda		6	24 abr. – 5 may.
	13. Lo que siento afecta a todo		4	8 may. – 19 may.
	14. Somos diferentes		4	22 may. – 2 jun.
	15. Aquí y ahora		3	5 jun. – 9 jun.

Fuente: elaboración propia (2023).

7.5. UNIDADES DIDÁCTICAS

A continuación, se distribuirán las unidades didácticas en diferentes tablas donde se desglosa todos los elementos de ella a nivel concreto. Entre ellos se incluye el número de sesiones, las fechas previstas para trabajarlas, el trimestre en el que se van a encontrar, la situación de aprendizaje que desarrollan, las competencias claves que trabaja, los objetivos de etapa, los objetivos que tiene la propia unidad, los contenidos, criterios de evaluación y competencias específicas para cada área a trabajar.

Unidad 1 → Atención corporal: donde siento las emociones			
N.º de sesiones	Proyecto que se trabajar	Fecha	Trimestre
6	Descubriendo mis emociones	19 sep. – 30 sep.	1º Trimestre
Situación de aprendizaje	Pregunta o reto que comienza el proyecto: <i>¿Podemos sentir las emociones en el cuerpo?</i> Nuestras emociones están conectadas con nuestro cuerpo, cuando nos enfadamos, estamos tristes o contentos, nuestro cuerpo también lo siente. A veces, emociones diferentes se sienten en partes del cuerpo diferentes. ¿Dónde se siente la tristeza?, ¿el miedo?, ¿la sorpresa?, ¿el enfado?, ¿y la alegría? Se pueden sentir en la misma zona, pero ¿Son iguales las sensaciones de sentimientos diferentes?		
Competencias Clave		Objetivos de la etapa	
Competencia personal, social y de aprender a aprender		A) y E)	
Objetivos de Unidad			
1. Conectar con el cuerpo e identificar sensaciones 2. Reconocer sensaciones corporales de las emociones (tristeza, miedo, sorpresa, enfado, alegría y asco) 3. Señalar la zona del cuerpo donde sientan la emoción 4. Ser consciente de la relación entre sensación y emoción			
Criterios de evaluación	Área I: 2	Competencias Específicas	Área I: 2.1
Contenidos			
Área I.	A. El cuerpo y el control del mismo. - Imagen global y segmentada del cuerpo: características individuales y percepción de los cambios físicos propios y de su relación con el paso del tiempo. Identificación y localización de partes externas e internas del cuerpo. Representación gráfica del esquema corporal.		
	B. Desarrollo y emociones. - Herramientas para la gestión de las emociones: identificación, expresión, aceptación y regulación de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses.		
	C. Hábitos de vida saludable para el cuidado de uno mismo y del entorno. - Necesidades básicas: compartir, regulación y gestión personal.		
Área II	B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad. - Procesos y resultados. Hallazgos, verificación y conclusiones		
Área III	H. Lenguaje y expresión corporal. - Posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo en actividades individuales y grupales con referentes de igualdad: Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos. Las posibilidades motrices del cuerpo con relación al espacio y al tiempo (actividad, movimiento, respiración, equilibrio y relajación). Nociones de direccionalidad con el propio cuerpo. Desplazamientos por el espacio con movimientos diversos.		

Unidad 2 → Que sé de las emociones			
N.º de sesiones	Proyecto que se trabajar	Fecha	Trimestre
4	Descubriendo mis emociones	3 oct. – 14 oct.	1º Trimestre
Situación de aprendizaje	Pregunta o reto que comienza el proyecto: <i>¿Qué puedo saber de las emociones?</i> Para poder nombrar las emociones debemos saber primero como son, cuáles son las características de cada una, que pensamos de ellas y para qué sirven. También podemos preguntar a otras personas sobre ellas. ¿Cuáles son las emociones que más se hablan? (las principales). También podemos ver como vemos estas emociones, ¿esta emoción me hace sentirme bien o no?		
Competencias Clave		Objetivos de la etapa	
Competencia personal, social y de aprender a aprender. Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología		B) y E)	
Objetivos de Unidad			
1. Identificar las emociones básicas (tristeza, miedo, sorpresa, enfado, alegría y asco) 2. Comprender qué son las emociones 3. Emociones que nos gustan y emociones que nos disgustan			
Criterios de evaluación	Área I: 2	Competencias Específicas	Área I: 2.1
Contenidos			
Área I.	B. Desarrollo y emociones. - Herramientas para la gestión de las emociones: identificación, expresión, aceptación y regulación de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses.		
Área II	B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad. - Pautas para la investigación en el entorno: interés, respeto, curiosidad, asombro, cuestionamiento y deseos de conocimiento. - Estrategias de construcción de nuevos conocimientos: relaciones y conexiones entre lo conocido y lo novedoso, y entre experiencias previas y nuevas; relaciones con las personas adultas, con iguales y con el entorno. - Estrategias de planificación, organización o autorregulación de tareas. Iniciativa en la búsqueda de acuerdos en la toma de decisiones. Actitud de escucha y colaboración - Procesos y resultados. Hallazgos, verificación y conclusiones		
Área III	A. Intención e interacción comunicativa. - Convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia. Empleo de las formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación. C. Comunicación verbal oral. Comprensión-expresión diálogo. - El lenguaje oral en situaciones cotidianas: conversaciones, juegos de interacción social y expresión de vivencias. Uso progresivo del léxico, estructuración gramatical, entonación, ritmo y tono adecuado y pronunciación clara. - Verbalización de la secuencia de acciones en una acción planificada. Exposición clara y organizada de las ideas. Utilización de oraciones de distinto tipo (afirmativas, negativas e interrogativas), cuidando el empleo del género y número y el uso de tiempos verbales (presente, pasado y futuro). E. Aproximación a la educación literaria. - Textos literarios infantiles orales y escritos (cuentos, historias, poesías, rimas, adivinanzas, canciones, retahílas...) adecuados al desarrollo infantil. Memorización y recitado de algunos textos literarios disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima y la belleza de las palabras producen. - Conversaciones y diálogos en torno a textos literarios que fomenten la libertad de expresión, la curiosidad, la imaginación, la valentía, la bondad y la generosidad. Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias. - Utilización de la biblioteca como fuente de información, entretenimiento y disfrute. Manejo, cuidado y valoración de los cuentos y los libros.		

Unidad 3 → Ponerle nombre a lo que siento: aprender palabras y gestos			
N.º de sesiones	Proyecto que se trabajar	Fecha	Trimestre
4	Descubriendo mis emociones	17 oct. – 4 nov.	1º Trimestre
Situación de aprendizaje		Pregunta o reto que comienza el proyecto: <i>¿Cuáles son los nombres de las emociones? ¿Pueden expresarse de otra forma (gestos)?</i> Ahora que sabemos dónde están y como lucen podemos ponerle nombre. Señalar sus características y nombrarlas. Además de palabras, podemos también usar gestos particulares para cada emoción.	
Competencias Clave		Objetivos de la etapa	
Competencia personal, social y de aprender a aprender Competencia en comunicación lingüística.		E) y G)	
Objetivos de Unidad			
1. Distinguir las emociones según sus características particulares 2. Nombrar de forma precisa las emociones básicas con palabras y gestos			
Criterios de evaluación	Área I: 2 Área III: 1 y 3	Competencias Específicas	Área I: 2.1 Área II: 1.2 y 3.2
Contenidos			
Área I.	B. Desarrollo y emociones. - Herramientas para la gestión de las emociones: identificación, expresión y aceptación y gestión de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses.		
Área II	B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad. - Procesos y resultados. Hallazgos, verificación y conclusiones		
Área III	A. Intención e interacción comunicativa. - Repertorio comunicativo y elementos de comunicación no verbal (gestos, expresiones faciales, postura corporal...).		
	B. Las lenguas y sus hablantes. - Repertorio lingüístico. Conjunto de elementos lingüísticos de cada alumno: fonemas, palabras, construcciones, registros y variedades lingüísticas. - La realidad lingüística del entorno. Fórmulas o expresiones.		
	C. Comunicación verbal oral. Comprensión-expresión diálogo. - Intención comunicativa de los mensajes para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos.		
	H. Lenguaje y expresión corporal. - Posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo en actividades individuales y grupales con referentes de igualdad: Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos. Las posibilidades motrices del cuerpo con relación al espacio y al tiempo (actividad, movimiento, respiración, equilibrio y relajación). Nociones de direccionalidad con el propio cuerpo. Desplazamientos por el espacio con movimientos diversos.		

Unidad 4 → Manejo de la respiración cuando estoy muy activado			
N.º de sesiones	Proyecto que se trabajar	Fecha	Trimestre
4	Descubriendo mis emociones	7 nov. – 18 nov.	1º Trimestre
Situación de aprendizaje	Pregunta o reto que comienza el proyecto: <i>¿Qué pasa cuando me altero mucho?</i> A veces hay cosas que nos ponen muy alterados, y esto hace que no comuniquemos bien los sentimientos que tenemos y por qué los tenemos. Por eso, es importante saber cómo nuestro cuerpo actúa cuando sentimos mucha agitación. Una vez que sabemos cuándo estamos así, podemos aprender y usar técnicas que nos ayuden a calmarnos un poco y así explicar mejor como que emoción hemos sentido.		
Competencias Clave		Objetivos de la etapa	
Competencia personal, social y de aprender a aprender. Competencia personal, social y de aprender a aprender.		A); D) y E)	
Objetivos de Unidad			
1. Reconocer las señales de agitación en el cuerpo 2. Adquirir y emplear técnicas de respiración en situaciones de mayor agitación			
Criterios de evaluación	Área I: 3 y 4 Área II: 2	Competencias Específicas	Área I: 3.1 y 4.4 Área II: 2.2
Contenidos			
Área I.	A. El cuerpo y el control del mismo. - Autonomía en la realización de tareas y regulación del propio comportamiento. Hábitos elementales de organización, constancia, atención, concentración, iniciativa y esfuerzo en la propia actividad. B. Desarrollo y emociones. - Herramientas para la gestión de las emociones: identificación, expresión, aceptación y regulación de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses. - Aceptación de errores y correcciones: manifestaciones de superación y logro, gestión de la frustración, error como oportunidad de aprendizaje. C. Hábitos de vida saludable para el cuidado de uno mismo y del entorno. - Necesidades básicas: manifestación, regulación y control personal. D. Personas y emociones. La vida junto a los demás. - Estrategias de autorregulación de la conducta. Empatía y respeto tanto con las personas adultas como con los iguales. - Resolución de conflictos surgidos en interacciones con los otros. Incorporación de pautas adecuadas para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma autónoma.		
Área II	B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad. - Estrategias de planificación, organización o autorregulación de tareas. Iniciativa en la búsqueda de acuerdos en la toma de decisiones. Actitud de escucha y colaboración - Estrategias para proponer soluciones: creatividad, diálogo, imaginación y descubrimiento. - Procesos y resultados. Hallazgos, verificación y conclusiones		
Área III	H. Lenguaje y expresión corporal. - Posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo en actividades individuales y grupales con referentes de igualdad: Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos. Las posibilidades motrices del cuerpo con relación al espacio y al tiempo (actividad, movimiento, respiración, equilibrio y relajación). Nociones de direccionalidad con el propio cuerpo. Desplazamientos por el espacio con movimientos diversos.		

Unidad 5 → Contar qué me ha pasado				
N.º de sesiones	Proyecto que se trabajar	Fecha	Trimestre	
6	Descubriendo mis emociones	21 nov. – 2 dic.	1º Trimestre	
Situación de aprendizaje		Pregunta o reto que comienza el proyecto: <i>¿Los demás saben cómo me siento? ¿Cómo se los puedo decir?</i> Es muy importante aprender a expresar y compartir cómo te sientes y como te has sentido en algún momento. Saber que cosas nos generan ciertas emociones y poder encontrar maneras de expresarlas a los demás para mejorar nuestras relaciones.		
Competencias Clave		Objetivos de la etapa		
Competencia en comunicación lingüística. Competencia personal, social y de aprender a aprender		E) y F)		
Objetivos de Unidad				
1. Identificar las emociones que ha sentido en situaciones 2. Explicar las emociones que ha sentido en determinado momento				
Criterios de evaluación	Área I: 2 Área III: 3	Competencias Específicas	Área I: 2.1 Área II: 3.2	
Contenidos				
Área I.	B. Desarrollo y emociones. - Herramientas para la gestión de las emociones: identificación, expresión, aceptación y regulación de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses. D. Personas y emociones. La vida junto a los demás. - Estrategias de autorregulación de la conducta. Empatía y respeto tanto con las personas adultas como con los iguales. - Resolución de conflictos surgidos en interacciones con los otros. Incorporación de pautas adecuadas para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma autónoma.			
Área II	B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad. - Estrategias de planificación, organización o autorregulación de tareas. Iniciativa en la búsqueda de acuerdos en la toma de decisiones. Actitud de escucha y colaboración - Estrategias para proponer soluciones: creatividad, diálogo, imaginación y descubrimiento. - Procesos y resultados. Hallazgos, verificación y conclusiones			
Área III	A. Intención e interacción comunicativa. - Repertorio comunicativo y elementos de comunicación no verbal (gestos, expresiones faciales, postura corporal...) - Comunicación interpersonal: empatía y asertividad. C. Comunicación verbal oral. Comprensión-expresión diálogo. - El lenguaje oral en situaciones cotidianas: conversaciones, juegos de interacción social y expresión de vivencias. Uso progresivo del léxico, estructuración gramatical, entonación, ritmo y tono adecuado y pronunciación clara. - Intención comunicativa de los mensajes para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos.			

Unidad 6 → Qué me pide la emoción					
N.º de sesiones		Proyecto que se trabajar	Fecha	Trimestre	
6		Descubriendo mis emociones	9 ene. – 20 ene.	2º Trimestre	
Situación de aprendizaje		Pregunta o reto que comienza el proyecto: ¿Las emociones piden cosas? Las emociones tienen funciones, cada una tiene una función muy importante que no debemos de ignorar. Entre las principales emociones que hemos aprendido necesitamos saber que cosas nos piden están emociones tanto de nosotros como de las demás personas que nos rodea, para ayudar a que estas emociones cumplan su función de mejor manera y tener mejores experiencias con cada una de ellas.			
Competencias Clave			Objetivos de la etapa		
Competencia personal, social y de aprender a aprender Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología.			E)		
Objetivos de Unidad					
1. Conocer lo que nos piden las emociones básicas (tristeza, miedo, sorpresa, enfado y alegría) (miedo pide Protección, alegría pide disfrutar, enfado pide hacerlo más justo, tristeza pide decir adiós, sorpresa pide estar atentos) 2. Vivencia positiva de las emociones					
Criterios de evaluación		Área I: 2 y 3	Competencias Específicas	Área I: 2.1, 2.3 y 3.1	
Contenidos					
Área I.		B. Desarrollo y emociones. - Herramientas para la gestión de las emociones: identificación, expresión y aceptación y gestión de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses. C. Hábitos de vida saludable para el cuidado de uno mismo y del entorno. - Necesidades básicas: manifestación, regulación y control personal. D. Personas y emociones. La vida junto a los demás. - Estrategias de autorregulación de la conducta. Empatía y respeto tanto con las personas adultas como con los iguales. - Resolución de conflictos surgidos en interacciones con los otros. Incorporación de pautas adecuadas para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma autónoma. - Juego simbólico. Observación, imitación y representación de personas, personajes y situaciones.			
Área II		B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad. - Pautas para la investigación en el entorno: interés, respeto, curiosidad, asombro, cuestionamiento y deseos de conocimiento. - Estrategias de construcción de nuevos conocimientos: relaciones y conexiones entre lo conocido y lo novedoso, y entre experiencias previas y nuevas; relaciones con las personas adultas, con iguales y con el entorno. - Estrategias y técnicas de investigación: ensayo-error, observación, experimentación, formulación y comprobación de hipótesis, realización de preguntas, manejo y búsqueda en distintas fuentes de información. - Estrategias de planificación, organización o autorregulación de tareas. Iniciativa en la búsqueda de acuerdos en la toma de decisiones. Actitud de escucha y colaboración - Procesos y resultados. Hallazgos, verificación y conclusiones			
Área III		E. Aproximación a la educación literaria. - Textos literarios infantiles orales y escritos (cuentos, historias, poesías, rimas, adivinanzas, canciones, retahílas...) adecuados al desarrollo infantil. Memorización y recitado de algunos textos literarios disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima y la belleza de las palabras producen. - Vínculos afectivos y lúdicos con los textos literarios. Participación creativa en juegos lingüísticos y dramatización de textos literarios para divertirse y aprender. - Conversaciones y diálogos en torno a textos literarios que fomenten la libertad de expresión, la curiosidad, la imaginación, la valentía, la bondad y la generosidad. Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.			

Unidad 7 → Detector de emociones: cara y voz			
N.º de sesiones	Proyecto que se trabajar	Fecha	Trimestre
9	Todos tenemos emociones	23 ene. – 10 feb.	2º Trimestre
Situación de aprendizaje	Pregunta o reto que comienza el proyecto: <i>¿Los demás también tienen emociones? ¿cómo me doy cuenta?</i> Para mejorar nuestras relaciones es importante saber que emociones pueden sentir las personas con las cosas que hacemos. La cara es una herramienta muy importante para poder identificar estas emociones, sabiendo las caras que pongo cuando me siento de una determinada forma, ahora veo a mis compañeros poner caras cuando sienten alguna emoción. ¿Y si no podemos verle la cara? La voz también nos puede dar pistas sobre las emociones que sienten en ese momento las personas, primero oyéndonos a nosotros mismos y luego oyendo a los demás.		
Competencias Clave		Objetivos de la etapa	
Competencia en comunicación lingüística. Competencia personal, social y de aprender a aprender.		E) y F)	
Objetivos de Unidad			
1. Relacionar gestos en la cara con emociones de los compañeros y compañeras 2. Interpretar tonos de voz con emociones de los compañeros y compañeras			
Criterios de evaluación	Área I: 2 y 4 Área III: 1 y 2	Competencias Específicas	Área I: 2.1, 4.2 Área III: 1.2 y 2.1
Contenidos			
Área I.	A. El cuerpo y el control del mismo. - Imagen global y segmentada del cuerpo: características individuales y percepción de los cambios físicos propios y de su relación con el paso del tiempo. Identificación y localización de partes externas e internas del cuerpo. Representación gráfica del esquema corporal. B. Desarrollo y emociones. - Herramientas para la gestión de las emociones: identificación, expresión y aceptación y gestión de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses. - Estrategias para desarrollar la seguridad en sí mismo, el reconocimiento de sus posibilidades y la asertividad respetuosa hacia los demás. D. Personas y emociones. La vida junto a los demás. - Resolución de conflictos surgidos en interacciones con los otros. Incorporación de pautas adecuadas para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma autónoma. - Juego simbólico. Observación, imitación y representación de personas, personajes y situaciones.		
Área II	B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad. - Pautas para la investigación en el entorno: interés, respeto, curiosidad, asombro, cuestionamiento y deseos de conocimiento. - Estrategias de construcción de nuevos conocimientos: relaciones y conexiones entre lo conocido y lo novedoso, y entre experiencias previas y nuevas; relaciones con las personas adultas, con iguales y con el entorno. - Estrategias y técnicas de investigación: ensayo-error, observación, experimentación, formulación y comprobación de hipótesis, realización de preguntas, manejo y búsqueda en distintas fuentes de información. - Estrategias de planificación, organización o autorregulación de tareas. Iniciativa en la búsqueda de acuerdos en la toma de decisiones. Actitud de escucha y colaboración - Procesos y resultados. Hallazgos, verificación y conclusiones		
Área III	A. Intención e interacción comunicativa. - Repertorio comunicativo y elementos de comunicación no verbal (gestos, expresiones faciales, postura corporal...). - Comunicación interpersonal: empatía y asertividad. G. Lenguaje y expresión plásticos y visuales.		

- Materiales, elementos, técnicas y procedimientos plásticos como medio de comunicación y representación. Las técnicas básicas de la expresión plástica: dibujo, pintura, modelado, recortado, pegado...

- Intención expresiva de producciones plásticas y pictóricas. Experimentación de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, espacio...). Expresión de hechos, sentimientos, emociones, etc, a través de distintos materiales y manifestaciones artísticas. Interpretación y valoración de diferentes tipos de obras.

H. Lenguaje y expresión corporal.

- Posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo en actividades individuales y grupales con referentes de igualdad: Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos. Las posibilidades motrices del cuerpo con relación al espacio y al tiempo (actividad, movimiento, respiración, equilibrio y relajación). Nociones de direccionalidad con el propio cuerpo. Desplazamientos por el espacio con movimientos diversos.

Unidad 8 → Detector de emociones: cuerpo y espacio			
N.º de sesiones	Proyecto que se trabajar	Fecha	Trimestre
9	Todos tenemos emociones	13 feb. – 3 mar.	2º Trimestre
Situación de aprendizaje	Continuando con las mismas preguntas que la unidad anterior ¿Los demás también tienen emociones? ¿cómo me doy cuenta?, se puede también añadir ¿En qué me dijo para saber que sientes los demás? Además de las pistas que nos da el rostro y la voz, el cuerpo también indica que emociones estamos sintiendo tanto nosotros como los demás. Cómo nos movemos cuando estamos felices, enfadados, tristes... También podemos ayudarnos del espacio y como lo usamos para ver las emociones que sentimos, ¿dónde estamos cuando tenemos miedo? ¿usamos mucho espacio cuando estamos felices?		
Competencias Clave		Objetivos de la etapa	
Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología. Competencia personal, social y de aprender a aprender. Competencia en comunicación lingüística		E); F) e I)	
Objetivos de Unidad			
1. Identificar gestos corporales con emociones de los compañeros y compañeras 2. Asociar la distribución de cuerpo en el espacio con algunas emociones 3. Identificar emociones en las demás personas a través del cuerpo, la cara y la voz			
Criterios de evaluación	Área I: 2 y 4 Área III: 1 y 2	Competencias Específicas	Área I: 2.1, 4.2 Área III: 1.2 y 2.1
Contenidos			
Área I.	A. El cuerpo y el control de este. - Los sentidos, sus funciones y la estimulación de estos. El cuerpo y el entorno: referencias espaciales en relación con el propio cuerpo (arriba-abajo, delante-detrás, cerca-lejos...) y temporales (duración, orden, velocidad, ritmo...). - El movimiento: control de la coordinación, el tono, el equilibrio y los desplazamientos. Habilidades motrices básicas de locomoción (saltos y giros en diferentes ejes) y manipulativas (lanzamientos y recepciones). - Dominio activo del tono y la postura en función de las características de los objetos, acciones y situaciones. - El juego espontáneo y dirigido como actividad placentera y fuente de aprendizaje. Juego sensorial, juego simbólico, juegos de construcción, juegos reglados, etc. Aceptación e integración de las normas de juego. Saber ganar y perder. Rutinas asociadas al juego: guardar, clasificar... B. Desarrollo y emociones. - Herramientas para la gestión de las emociones: identificación, expresión y aceptación y gestión de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses. C. Hábitos de vida saludable para el cuidado de uno mismo y del entorno. - Necesidades básicas: manifestación, regulación y control personal. D. Personas y emociones. La vida junto a los demás. - Estrategias de autorregulación de la conducta. Empatía y respeto tanto con las personas adultas como con los iguales. - Juego simbólico. Observación, imitación y representación de personas, personajes y situaciones.		
Área II	A. El entorno. Exploración de objetos, materiales y espacios. - Nociones espaciales básicas en relación con el propio cuerpo, los objetos y las acciones, tanto en reposo como en movimiento: dentro-fuera, encima-debajo, cerca-lejos, juntos-separados, de frente-de lado-de espaldas, izquierda-derecha... B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad. - Estrategias de planificación, organización o autorregulación de tareas. Iniciativa en la búsqueda de acuerdos en la toma de decisiones. Actitud de escucha y colaboración		

Área III	A. Intención e interacción comunicativa. - Repertorio comunicativo y elementos de comunicación no verbal (gestos, expresiones faciales, postura corporal...). H. Lenguaje y expresión corporal. - Posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo en actividades individuales y grupales con referentes de igualdad: Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos. Las posibilidades motrices del cuerpo con relación al espacio y al tiempo (actividad, movimiento, respiración, equilibrio y relajación). Nociones de direccionalidad con el propio cuerpo. Desplazamientos por el espacio con movimientos diversos.
----------	---

Unidad 9 → Como te veo			
N.º de sesiones	Proyecto que se trabajar	Fecha	Trimestre
6	Todos tenemos emociones	6 mar. – 17 mar.	2º Trimestre
Situación de aprendizaje	Se integran todas las preguntas de las unidades anteriores. Sabiendo las pistas que nos da la cara, la voz y el cuerpo en nosotros mismos, ahora podemos saber de mejor manera que emociones pueden sentir las demás personas que nos rodean.		
Competencias Clave		Objetivos de la etapa	
Competencia personal, social y de aprender a aprender. Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología		E) y F)	
Objetivos de Unidad			
1. Relacionar emociones propias con emociones que percibe en los demás			
Criterios de evaluación	Área I: 4	Competencias Específicas	Área I: 4.2 y 4.1
Contenidos			
Área I.	B. Desarrollo y emociones. - Estrategias para desarrollar la seguridad en sí mismo, el reconocimiento de sus posibilidades y la asertividad respetuosa hacia los demás. D. Personas y emociones. La vida junto a los demás. - Empatía y respeto tanto con las personas adultas como con los iguales. - Resolución de conflictos surgidos en interacciones con los otros. Incorporación de pautas adecuadas para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma autónoma.		
Área II	B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad. - Pautas para la investigación en el entorno: interés, respeto, curiosidad, asombro, cuestionamiento y deseos de conocimiento. - Estrategias de construcción de nuevos conocimientos: relaciones y conexiones entre lo conocido y lo novedoso, y entre experiencias previas y nuevas; relaciones con las personas adultas, con iguales y con el entorno. - Estrategias de planificación, organización o autorregulación de tareas. Iniciativa en la búsqueda de acuerdos en la toma de decisiones. Actitud de escucha y colaboración		
Área III	A. Intención e interacción comunicativa. - Repertorio comunicativo y elementos de comunicación no verbal (gestos, expresiones faciales, postura corporal...). - Comunicación interpersonal: empatía y asertividad. G. Lenguaje y expresión plásticos y visuales. - Intención expresiva de producciones plásticas y pictóricas. Experimentación de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, espacio...). Expresión de hechos, sentimientos, emociones, etc., a través de distintos materiales y manifestaciones artísticas. Interpretación y valoración de diferentes tipos de obras.		

Unidad 10 → Como me siento yo cuando te veo			
N.º de sesiones	Proyecto que se trabajar	Fecha	Trimestre
6	Todos tenemos emociones	21 mar. – 30 mar.	2º Trimestre
Situación de aprendizaje	Pregunta o reto que comienza el proyecto: <i>Si veo a alguien más triste o contento, ¿Cómo me siento?</i> Las cosas que hacemos o decimos pueden poner tristes, felices, enfadado, sorprendidos, o con miedo a los demás. Cuando una persona se siente así, ¿qué emoción genera esto en mí? Cuando una persona se pone contento con algo que hago, ¿cómo me siento yo? ¿y cuando se enojan o se ponen tristes?		
Competencias Clave		Objetivos de la etapa	
Competencia personal, social y de aprender a aprender.		E) y F)	
Objetivos de Unidad			
1. Tomar consciencia por cómo se siente al percibir emociones de los demás			
Criterios de evaluación	Área I: 4	Competencias Específicas	Área I: 4.1
Contenidos			
Área I.	B. Desarrollo y emociones. - Herramientas para la gestión de las emociones: identificación, expresión y aceptación y gestión de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses. - Aceptación de errores y correcciones: manifestaciones de superación y logro, gestión de la frustración, error como oportunidad de aprendizaje. D. Personas y emociones. La vida junto a los demás. - Estrategias de autorregulación de la conducta. Empatía y respeto tanto con las personas adultas como con los iguales. - Juego simbólico. Observación, imitación y representación de personas, personajes y situaciones.		
Área II	B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad. - Estrategias de planificación, organización o autorregulación de tareas. Iniciativa en la búsqueda de acuerdos en la toma de decisiones. Actitud de escucha y colaboración		
Área III	A. Intención e interacción comunicativa. - Convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia. Empleo de las formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación. - El uso del lenguaje para decir la verdad, las mentiras y sus efectos. C. Comunicación verbal oral. Comprensión-expresión diálogo. - El lenguaje oral en situaciones cotidianas: conversaciones, juegos de interacción social y expresión de vivencias. Uso progresivo del léxico, estructuración gramatical, entonación, ritmo y tono adecuado y pronunciación clara.		

Unidad 11 → Como buscar ayuda			
N.º de sesiones	Proyecto que se trabajar	Fecha	Trimestre
6	Mis emociones son mi timón	11 abr. – 21 abr	3º Trimestre
Situación de aprendizaje	Pregunta o reto que comienza el proyecto: <i>Cuando me siento muy mal y no sé qué hacer, ¿Con quién hablo?</i> Muchas veces nos encontramos en situaciones donde necesitamos la ayuda de los demás, para poder cumplir la función de la emoción que estoy sintiendo. Por ello, podemos ver quien nos puede ayudar ante momentos estresantes. También puede pasar que estamos muy alterados para hablar, identificando estas situaciones podemos llegar a expresar que necesitamos un momento para recuperar un poco esa calma y explicar mejor lo que nos ha pasado. A veces las personas hacen cosas que no nos gustan o nos piden cosas que no nos hacen sentir bien, podemos entonces empezar a ver cuándo nos sentimos bien y cuando no y poder decirle a esas personas		
Competencias Clave		Objetivos de la etapa	
Competencia en comunicación lingüística. Competencia personal, social y de aprender a aprender.		E) y F)	
Objetivos de Unidad			
1. Buscar y pedir ayuda ante situaciones emocionales estresantes 2. Decir Sí y decir No cuando queremos algo o no queremos algo (bases de la asertividad) 3. Ahora sí y ahora no. Pedir un tiempo para calmarme y luego poder hablar de lo que ha pasado. “Estoy muy enfadado, espera que esté más tranquilo”			
Criterios de evaluación	Área I: 2 Área III: 3	Competencias Específicas	Área I: 2.2 y 2.3 Área III: 3.2
Contenidos			
Área I.	B. Desarrollo y emociones. - Herramientas para la gestión de las emociones: identificación, expresión y aceptación y gestión de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses. - Aceptación de errores y correcciones: manifestaciones de superación y logro, gestión de la frustración, error como oportunidad de aprendizaje. C. Hábitos de vida saludable para el cuidado de uno mismo y del entorno. - Necesidades básicas: manifestación, regulación y control personal. D. Personas y emociones. La vida junto a los demás. - Habilidades sociales (pedir perdón, pedir permiso, dar las gracias, pedir por favor...), afectivas y de convivencia: comunicación de sentimientos y emociones y pautas básicas de convivencia, que incluyan el respeto a todos y el rechazo a cualquier tipo de discriminación. - Fórmulas de cortesía y relación e interacción sociales positiva (respeto a las personas mayores, a los padres, a los niños). Actitud de ayuda y cooperación, petición y aceptación de ayuda y valoración de la actitud de ayuda de otras personas.		
Área II	B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad. - Estrategias de planificación, organización o autorregulación de tareas. Iniciativa en la búsqueda de acuerdos en la toma de decisiones. Actitud de escucha y colaboración		
Área III	A. Intención e interacción comunicativa. - Repertorio comunicativo y elementos de comunicación no verbal (gestos, expresiones faciales, postura corporal...). - Comunicación interpersonal: empatía y asertividad. - Convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia. Empleo de las formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación. C. Comunicación verbal oral. Comprensión-expresión diálogo.		

- Intención comunicativa de los mensajes para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos.

H. Lenguaje y expresión corporal.

- Posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo en actividades individuales y grupales con referentes de igualdad: Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos. Las posibilidades motrices del cuerpo con relación al espacio y al tiempo (actividad, movimiento, respiración, equilibrio y relajación). Nociones de direccionalidad con el propio cuerpo. Desplazamientos por el espacio con movimientos diversos.

Unidad 12 → Como dar ayuda			
N.º de sesiones	Proyecto que se trabajar	Fecha	Trimestre
6	Mis emociones son mi timón	24 abr. – 5 mayo.	3º Trimestre
Situación de aprendizaje	Pregunta o reto que comienza el proyecto: <i>¿Las cosas que hago afectan a los demás?</i> Cuando alguien se siente mal o necesita nuestra ayuda, podemos ver que emociones experimentamos con eso, saber cómo nos sentimos nos ayuda a saber qué hacer ante estas situaciones. Para poder dar ayuda es importante saber que emociones siento ante los problemas que veo en los demás.		
Competencias Clave		Objetivos de la etapa	
Competencia personal, social y de aprender a aprender.		E) y F)	
Objetivos de Unidad			
1. Identificar qué emociones aparecen en los demás 2. Observar cómo reacciono ante emociones de otros			
Criterios de evaluación	Área I: 2 y 4 Área II: 2	Competencias Específicas	Área I: 2.2 y 4.4 Área II: 2.1
Contenidos			
Área I.	B. Desarrollo y emociones. - Estrategias de ayuda y colaboración en contextos de juego y rutinas. Ofrecimiento y solicitud de ayuda para sí mismo y para los demás. Valoración de la actitud de ayuda de otras personas. C. Hábitos de vida saludable para el cuidado de uno mismo y del entorno. - Identificación de situaciones peligrosas y prevención de accidentes. Valoración ajustada de los factores de riesgo, adopción de comportamientos de prevención y seguridad en situaciones habituales. Actitud de colaboración en situaciones de enfermedad y de pequeños accidentes. D. Personas y emociones. La vida junto a los demás. - Resolución de conflictos surgidos en interacciones con los otros. Incorporación de pautas adecuadas para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma autónoma. - La amistad como elemento protector, de prevención de la violencia para impulsar habilidades que entre ellas promuevan: el respeto a la vida, al ser humano, a la dignidad, fomentando las relaciones sociales y las buenas acciones. - Fórmulas de cortesía y relación social e interacción social positiva (respeto a las personas mayores, a los padres, a los niños). Actitud de ayuda y cooperación, petición y aceptación de ayuda y valoración de la actitud de ayuda de otras personas. - Juego simbólico. Observación, imitación y representación de personas, personajes y situaciones.		
Área II	B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad. - Estrategias para proponer soluciones: creatividad, diálogo, imaginación y descubrimiento. - Procesos y resultados. Hallazgos, verificación y conclusiones		
Área III	A. Intención e interacción comunicativa. - Comunicación interpersonal: empatía y asertividad. - Convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia. Empleo de las formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación. - El uso del lenguaje para decir la verdad, las mentiras y sus efectos. H. Lenguaje y expresión corporal. - Posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo en actividades individuales y grupales con referentes de igualdad: Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos. Las posibilidades motrices del cuerpo con relación al espacio y al tiempo (actividad, movimiento, respiración, equilibrio y relajación). Nociones de direccionalidad con el propio cuerpo. Desplazamientos por el espacio con movimientos diversos.		

Unidad 13 → Lo que siento afecta a todo					
N.º de sesiones		Proyecto que se trabajar	Fecha	Trimestre	
4		Mis emociones son mi timón	8 mayo – 19 mayo	3º Trimestre	
Situación de aprendizaje	Pregunta o reto que comienza el proyecto: ¿Hago las mismas cosas cuando estoy contento o triste? ¿Y cuándo estoy enfadado? ¿Qué pienso cuando siento? Cuando nos pasa algo, nos genera una emoción, esta emoción nos hace pensar sobre ello y luego hacemos algo al respecto. Es importante saber que hay una conexión entre esa emoción, lo que me hace pensar y como actuó al respecto.				
Competencias Clave			Objetivos de la etapa		
Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología. Competencia personal, social y de aprender a aprender. Competencia ciudadana.			E)		
Objetivos de Unidad					
1. Distinguir entre lo que siento, lo que pienso y lo que hago.					
Criterios de evaluación		Área I: 2, 3 y 4	Competencias Específicas	Área I: 2.3, 3.2 y 4.4	
Contenidos					
Área I.	C. Hábitos de vida saludable para el cuidado de uno mismo y del entorno. - Necesidades básicas: manifestación, regulación y control personal.				
Área II	B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad. - Pautas para la investigación en el entorno: interés, respeto, curiosidad, asombro, cuestionamiento y deseos de conocimiento. - Estrategias de planificación, organización o autorregulación de tareas. Iniciativa en la búsqueda de acuerdos en la toma de decisiones. Actitud de escucha y colaboración - Procesos y resultados. Hallazgos, verificación y conclusiones				
Área III	H. Lenguaje y expresión corporal. - Posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo en actividades individuales y grupales con referentes de igualdad: Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos. Las posibilidades motrices del cuerpo con relación al espacio y al tiempo (actividad, movimiento, respiración, equilibrio y relajación). Nociones de direccionalidad con el propio cuerpo. Desplazamientos por el espacio con movimientos diversos.				

Unidad 14 → Somos diferentes			
N.º de sesiones	Proyecto que se trabajar	Fecha	Trimestre
4	Mis emociones son mi timón	22 mayo – 2 jun	3º Trimestre
Situación de aprendizaje	Pregunta o reto que comienza el proyecto: <i>¿Tu sientes lo mismo que yo?, Si sentimos diferente ¿En qué más somos diferentes?</i> Cada uno de nosotros somos diferentes. ¿Nuestras sonrisas son las mismas? ¿y nuestras cejas si las fruncimos? Ver qué diferencias hay en nuestra cara y nuestro cuerpo nos permite reflexionar que no hay nadie exactamente igual a mí, lo cual nos hace únicos y especiales.		
Competencias Clave		Objetivos de la etapa	
Competencia ciudadana. Competencia personal, social y de aprender a aprender. Competencia en comunicación lingüística.		A), E) y F)	
Objetivos de Unidad			
1. Observar las características particulares de las personas 2. Valorar las diferencias y la diversidad			
Criterios de evaluación	Área I: 4	Competencias Específicas	Área I: 4.1
Contenidos			
Área I.	A. El cuerpo y el control del mismo. - Imagen positiva de uno mismo, así como aceptación de las posibilidades y limitaciones propias. - Identificación y respeto de las diferencias. B. Desarrollo y emociones. - Estrategias para desarrollar la seguridad en sí mismo, el reconocimiento de sus posibilidades y la asertividad respetuosa hacia los demás. D. Personas y emociones. La vida junto a los demás. - La respuesta a la diversidad debida a distintas formas de discapacidad y a sus implicaciones en la vida cotidiana.		
Área II	B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad. - Pautas para la investigación en el entorno: interés, respeto, curiosidad, asombro, cuestionamiento y deseos de conocimiento.		
Área III	A. Intención e interacción comunicativa. - Convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia. Empleo de las formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación. E. Aproximación a la educación literaria. - Textos literarios infantiles orales y escritos (cuentos, historias, poesías, rimas, adivinanzas, canciones, retahílas...) adecuados al desarrollo infantil. Memorización y recitado de algunos textos literarios disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima y la belleza de las palabras producen. I. Alfabetización digital. - Lectura e interpretación crítica de imágenes e información recibida a través de los medios.		

Unidad 15 → Aquí y ahora			
N.º de sesiones	Proyecto que se trabajar	Fecha	Trimestre
3	Mis emociones son mi timón	5 jun. – 9 jun.	3º Trimestre
Situación de aprendizaje	Pregunta o reto que comienza el proyecto: <i>¿Las emociones se quedan en nuestro cuerpo?</i> Concentrarse en las tareas que hacemos es muy importante, pero, a veces emociones anteriores pueden afectar a estar en ese momento presentes. Podemos empezar a trabajar en que emociones son de ahora y que emociones son pasadas sin decir cuál es buena o mala, para tomar conciencia de la diferencia entre momentos pasado y el ahora.		
Competencias Clave		Objetivos de la etapa	
Competencia personal, social y de aprender a aprender.		E)	
Objetivos de Unidad			
1. Desarrollar mi capacidad de estar concentrado/a.			
Criterios de evaluación	Área I: 2	Competencias Específicas	Área I: 2.1
	Contenidos		
Área I.	A. El cuerpo y el control de este. - Regulación del propio comportamiento. Hábitos elementales de organización, constancia, atención, concentración, iniciativa y esfuerzo en la propia actividad. B. Desarrollo y emociones. - Valoración del trabajo bien hecho: desarrollo inicial de hábitos y actitudes de esfuerzo, constancia, organización, atención e iniciativa. Aceptación de correcciones para mejorar sus acciones.		
Área II	A. El entorno. Exploración de objetos, materiales y espacios. - El tiempo y su organización: día-noche, estaciones, ciclos, calendario. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana. - Indagación sobre el paso del tiempo (pasado, presente, futuro). B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad. - Estrategias de planificación, organización o autorregulación de tareas. Iniciativa en la búsqueda de acuerdos en la toma de decisiones. Actitud de escucha y colaboración		
Área III	I. Alfabetización digital. - Uso responsable de las tecnologías. La necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales: control del tiempo de uso, medios adecuados a la edad, etc. Distinción entre la realidad y la representación audiovisual.		

7. METODOLOGÍA

Dentro del contexto de la programación en el colegio El Porvenir, se trabajan en la etapa de educación infantil dos metodologías principales, las cuales serán incorporadas y desarrolladas en este TFG.

7.1 APRENDIZAJE POR PROYECTOS

El Aprendizaje por Proyectos es el modelo educativo que se da en el 1º y 2º ciclo de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.¹⁰

Los trabajos por proyectos permiten al alumno trabajar en diferentes áreas curriculares y desarrollar las competencias para su formación integral. De esta se les prepara para una educación para la vida donde aprenden a “saber”, “saber hacer”, y “saber ser”.

En los proyectos se planifican actividades de aprendizaje, investigación y creación que buscan llevar a cabo un producto final, resolver un problema o desarrollar un trabajo por un tiempo determinado.

Entre los agentes que participan y como lo hacen tenemos:

Los alumnos, que serán el centro de todos los procesos de aprendizaje y los procesos cognitivos necesarios para el desarrollo del proyecto (como de reconocimiento de problemas, recogida de información, interpretación de datos, plantear conclusiones, etc.). Los alumnos colaboran entre sí mediante diversas formas de comunicación y con el uso de la tecnología, para que de esta forma puedan aprender a escuchar a los demás, obtener información de diferentes fuentes, poner en práctica las teorías que desarrollan y poder exponer sus ideas y conclusiones en diferentes formatos.

El docente, tiene un papel de guía y creador de situación de aprendizaje para impulsar en sus alumnos el desarrollo del proyecto. Esto lo lleva a cabo buscando y elaborando

¹⁰ La información fue recopilada de la sección de la página web del colegio referido al aprendizaje por proyectos <https://www.elporvenir.es/es/aprendizaje-proyectos>

materiales, guiar a las fuentes de información, gestionar los grupos y la forma en la que trabajan, ver los tiempos que se emplean, y evaluar los resultados del proyecto.

La evaluación, donde los alumnos aprenden a evaluarse a sí mismo y a los demás para mejorar sus productos, se emplean rúbricas desde el inicio y debe haber reflexión del proceso de aprendizaje.

La audiencia, es muy importante, ya que son las personas a quienes se les presenta el proyecto, ya sea dentro o fuera del aula. El alumno al ver que tiene un público al que presentar el proyecto le da mayor motivación y significado a su trabajo.

El resultado final del Proyecto es un lo que denominamos un “producto”, va más allá del ámbito académico, siendo también diseñado para el mundo real. Este es el que orienta todo el trabajo y delimita las acciones en el proyecto, haciendo uso de la creatividad y la innovación para crear nuevas ideas con respecto al producto usando conocimientos previos y para un determinado contexto.

7.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO

Además de trabajarse como una metodología es también un elemento que imprescindible para el desarrollo de capacidades¹¹. Se desarrolla en base a una educación inclusiva donde todos puedan participar desde sus propias capacidades.

Esto se traduce a una educación más individualizada y adaptada a los intereses y necesidades de los alumnos, centrándose en el grupo y las experiencias que comparten.

Las actividades en este modelo son flexibles y abiertas, presentando varias formas de solucionarse, de tal forma que los alumnos puedan desarrollar preguntas con respecto al proceso (cómo, dónde, para qué, qué pasos, etc.).

Esto genera en los niños habilidades comunicativas y sociales que les permiten participar y colaborar en diversas actividades, brindando ayuda y apoyo dentro del respeto y empatía. Contribuyendo a un clima positivo de aula y desarrollando un rol en el trabajo.

¹¹ La información fue recopilada de la sección de la página web del colegio referido al Aprendizaje Cooperativo <https://www.elporvenir.es/es/aprendizaje-cooperativo>

7.3 DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)

El libro DUA Diseño universal para el aprendizaje (Pastor et al., 2014) señala que el origen de esta metodología se remonta al Diseño Universal (DU) originado en la arquitectura por la década de 1970. Siendo definida como los productos y entornos que podían ser usados por cualquier persona sin necesitar de adaptaciones específicas. Este movimiento mejoro las condiciones de acceso de entornos para personas con discapacidad y revelo un descubrimiento importante, estos diseños eran también empleados por personas que no pertenecían a la población específica a la cual se estaba pensado.

Todo este movimiento y las investigaciones posteriores que se dieron a raíz de ello concluyó en dos aspectos importantes en el ámbito de la inclusión. Que no existe la bipolaridad de personas con y sin discapacidad, debido a que la diversidad es una condición inseparable de cualquier grupo, por lo que el buscar diferentes alternativas aumenta los beneficios y oportunidades. Que las necesidades no siempre tienen que ser estáticas y permanentes. Y que se cambia el foco con respecto al término de discapacidad, ahora no estando en el individuo sino en el entorno que no ofrece las condiciones necesarias para el desenvolvimiento.

De esta forma se puede definir el DUA como un enfoque para el diseño de un currículo donde involucre objetivos, métodos, materiales y evaluación, para permitir que todos los alumnos puedan desarrollar los conocimientos y habilidades en un entorno de aprendizaje que involucre la implicación y motivación. Este enfoque también se compone de una serie de principios que sirven de base para el desarrollo de actividades y materiales.

El primero es proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (qué). Entre las formas de llevarse a cabo se extrajo del documento una tabla que busca mencionar las pautas a llevar a cabo.

Figura 7.8 Tabla de Pautas para proporcionar múltiples formas de representación.

I. Proporcionar múltiples formas de representación	
1. Proporcionar diferentes opciones para percibir la información	
1.1.	Opciones que permitan modificar y personalizar la presentación de la información
1.2.	Ofrecer alternativas para la información auditiva
1.3.	Ofrecer alternativas para la información visual
2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos	
2.1.	Definir el vocabulario y los símbolos
2.2.	Clarificar la sintaxis y la estructura
2.3.	Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos
2.4.	Promover la comprensión entre diferentes idiomas
2.5.	Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios
3. Proporcionar opciones para la comprensión	
3.1.	Activar los conocimientos previos
3.2.	Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas
3.3.	Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación
3.4.	Maximizar la memoria y la transferencia de información

Fuente: Pastor et al., 2018, p 25.

El segundo principio es el de Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (cómo). Con una tabla presentando las pautas para llevarlo a cabo.

Figura 7.9 Tabla de Pautas para proporcionar múltiples formas de acción y expresión.

II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	
4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción	
4.1.	Proporcionar varios métodos de respuesta
4.2.	Ofrecer diferentes posibilidades para interactuar con los materiales
4.3.	Integrar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia
5. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación	
5.1.	Utilizar múltiples formas o medios de comunicación
5.2.	Usar múltiples herramientas para la composición y la construcción
5.3.	Incorporar niveles graduados de apoyo en los procesos de aprendizaje
6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas	
6.1.	Guiar el establecimiento de metas adecuadas
6.2.	Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias
6.3.	Facilitar la gestión de información y de recursos
6.4.	Mejorar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances

Fuente: Pastor et al., 2018, p 32.

El tercer principio es el de Proporcionar múltiples formas de implicación (por qué). Con su tabla correspondiente de pautas.

Figura 7.10 Tabla de Pautas para proporcionar múltiples formas de implicación.

III. Proporcionar múltiples formas de implicación	
7. Proporcionar opciones para captar el interés	
7.1.	Optimizar la elección individual y la autonomía
7.2.	Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad
7.3.	Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones
8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	
8.1.	Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos
8.2.	Variar los niveles de desafío y apoyo
8.3.	Fomentar la colaboración y la comunidad
8.4.	Proporcionar una retroalimentación orientada
9. Proporcionar opciones para la autorregulación	
9.1.	Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación
9.2.	Facilitar niveles graduados de apoyo para imitar habilidades y estrategias
9.3.	Desarrollar la autoevaluación y la reflexión

Fuente: Pastor et al., 2018, p 18.

En base a estas pautas es que se elaboraran las actividades y recursos en las diferentes unidades a llevar a cabo, en base a las necesidades que presenta el alumnado al que va dirigida la programación.

Con todo ello se pretende llevar a cabo un aprendizaje por proyectos, dividiendo la programación en tres grandes proyectos que se llevaran a cabo en los tres trimestres del curso escolar, dedicándole a la programación entre dos y tres días a la semana para llevarla a cabo y con los tres productos finales que se esperan. Dentro de las dinámicas, rutinas y actividades se trabajará el aprendizaje cooperativo, conformando la clase en 5 grupos cooperativos de 4 niños y teniendo lo que denominado “parejas de hombro” donde cada niño tendrá un compañero según como se complementen y los apoyos que puedan darse entre sí, este compañero será definido en el primer trimestre y continuara a lo largo del año escolar.

7.4 RECURSOS

En cuanto a los recursos humanos que se empearan en la programación se contará con la coordinación de la tutora y la profesora de inglés para que lleven a cabo el proyecto, también se puede contar en momentos determinados con el alumnado de prácticas y docentes de psicomotricidad.

Entre los recursos espaciales la mayoría se llevarán a cabo dentro del aula, sin embargo algunas actividades se puede realizar tanto en el patio como en la sala de psicomotricidad.

Los recursos materiales que se emplearán en la programación buscan ser diversos para garantizar tanto la comprensión como la demostración de los conocimientos. Teniendo una serie de libros acordes a los temas trabajados según la unidad que se encuentre y actividades diseñadas por los docentes con materiales manipulativos, de exploración, de construcción, artísticos, sensoriales, simbólicos, etc. También se cuenta en el aula con una pizarra digital y programas que serán de ayuda en la programación.

7.5 PAPEL DE LAS TIC

Al contar con una pizarra digital en el aula de clase esta será nuestra principal herramienta digital, en ella se dispondrán algunos cuentos tanto en formato de documento para que la docente lea como en formatos de videos para que los niños los oigan. También se hará uso del programa “*Whiteboard*”, una herramienta digital interactiva que tanto docentes como niños podrán usar para llevar a cabo actividades y rutinas.

8. EVALUACIÓN

La evaluación en Infantil toma un papel fundamental a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y resulta una herramienta indispensable para la mejora continua y el desarrollo de las habilidades, competencias y conocimientos de nuestros estudiantes. Para ello se plantea responder las 4 preguntas fundamentales en el proceso de evaluación: ¿Qué se va a evaluar?; ¿Cuándo?; ¿Quién?; y ¿Cómo?

8.1 ¿QUÉ SE VA A EVALUAR?

Los aspectos para evaluar se elaboran en base al modelo escogido para la programación. Las 4 competencias emocionales coincidentes mencionadas anteriormente son utilizadas como organizadores para definir las dimensiones de cada competencia, incluyendo destrezas, conocimientos y actitudes del modelo de Greenberg, L. (2000) guiado por las pautas que aporta en su estudio Garner (2010) para esta edad escolar.

Tabla 8.5 Autoconciencia en 3 años.

Autoconciencia Emocional	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
Simbolizar los fenómenos emocionales. Identificar las emociones básicas. Etiquetar verbalmente las manifestaciones faciales de emoción (emociones básicas)	Emociones Básicas: cuales son y para qué sirven. Mi cuerpo me habla Atención: ¿qué veo y porqué lo veo yo?	Conecto con mi cuerpo Pongo palabras Expreso (con o sin palabras) Observo qué veo Me puedo quedar en silencio 2 minutos	Valoración positiva de la actividad emocional propia

Fuente: Elaboración propia a partir de Garner (2010) y Greenberg, L. (2000).

Tabla 8.6 Regulación Emocional en 3 años.

Regulación Emocional	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
Expresar y desahogar sus emociones	Sé cómo calmarme	Manejo de la respiración	Confianza en mi mundo emocional
Regresar al estado de calma tras una emoción intensa	Sé lo que me piden las emociones (básicas)	Comparto lo que siento	Afrontar lo que siento
Buscar ayuda en un adulto	Se lo que me piden las emociones	Inicio del sentido constructivista de los sentimientos en la toma de decisiones.	
Iniciación a la asertividad: saber decir No y alejarse de situaciones violentas	Atención: ¿qué veo y porqué lo veo yo?	Digo NO y me alejo Pido ayuda	

Fuente: Elaboración propia a partir de Garner (2010) y Greenberg, L. (2000).

Tabla 8.7 Conciencia Social en 3 años.

Conciencia Social	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
Identificar emociones básicas en otros a través del reconocimiento facial.	Identificar a gestos corporales, faciales y movimientos a estados emocionales. Los demás sienten	Observo cómo se sienten Identifico cómo me siento viendo a los otros Observa quien juega solo o quien está sintiéndose mal Pongo palabras a lo que veo que sienten otros	Valoración positiva de la actividad emocional de los demás

Fuente: Elaboración propia a partir de Garner (2010) y Greenberg, L. (2000).

Tabla 8.8 Gestión Emocional de los otros en 3 años.

Gestión emocional de los otros	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
Hablar de sus estados emocionales	Lo que sentimos nos une	Dar apoyo Pedir ayuda para otro	Sentido de pertenencia

Fuente: Elaboración propia a partir de Garner (2010) y Greenberg, L. (2000).

De esta forma se toman los objetivos de la unidad didáctica y se relacionan con criterios de evaluación planteados en el Decreto 36/2022. Generando en base a estos objetivos unos criterios propios de la programación que se busca desarrollar en los estudiantes. Estos criterios se relacionan con las competencias emocionales ya desarrolladas y los Objetivos Didácticos indicados por números en las siguientes figuras.

Figura 8.11 Criterios de Evaluación, Objetivos Didácticos y Competencias Emocionales del Área 1.

Criterios de Evaluación	Objetivos Didácticos	Competencias emocionales
Área 1 2.1. Identificar y expresar sus necesidades y sentimientos ajustando el control de sus emociones.	1-9, 12-20, 31	Autoconsciencia Emocional
Área 1 2.2. Ofrecer y pedir ayuda en situaciones cotidianas, valorando los beneficios de la cooperación y la ayuda.	23, 25, 26, 27,	Gestión Emocional de los Otros
Área 1 2.3. Expresar inquietudes, gustos y preferencias, con entusiasmo y respeto, mostrando satisfacción y seguridad sobre los logros conseguidos.	15, 24, 25, 28	Regulación Emocional
Área 1 3.1. Realizar actividades relacionadas con el cuidado de uno mismo, con el cuidado del entorno y con actitud de respeto.	10, 11, 15,	
Área 1 3.2. Respetar la secuencia asociada a los acontecimientos y actividades cotidianas, adaptándose a las rutinas establecidas para el grupo y desarrollando comportamientos respetuosos hacia los demás.	28	Competencia social
Área 1 4.1. Participar con iniciativa en juegos y actividades relacionándose con otras personas con actitudes de afecto, empatía, generosidad y amor al prójimo, respetando los distintos ritmos individuales y evitando todo tipo de discriminación.	21, 22, 29, 30, 31	
Área 1 4.2. Reproducir conductas, acciones o situaciones a través del juego simbólico en interacción con sus compañeros.	16-21	
Área 1 4.4. Desarrollar destrezas y habilidades para la gestión de conflictos de forma positiva, aprendiendo a buscar la verdad, a no mentir, a defender a quien lo necesite y a no tener miedo. Además, proponer alternativas creativas y teniendo en cuenta el criterio de otras personas.	11, 26, 27, 28	Gestión Emocional de los Otros

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 36/2022.

Figura 8.12 Criterios de Evaluación, Objetivos Didácticos y Competencias Emocionales del Área 2.

Criterios de Evaluación	Objetivos Didácticos	Competencias emocionales
Área 2 2.1. Gestionar situaciones, dificultades, retos o problemas mediante la planificación de secuencias de actividades, la manifestación de interés e iniciativa y el trabajo con sus compañeros.	21, 22, 29, 30, 31	Regulación Emocional
Área 2 2.2. Canalizar la frustración ante las dificultades o problemas mediante la aplicación de diferentes estrategias.	16-21	

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 36/2022.

Figura 8.13 Criterios de Evaluación, Objetivos Didácticos y Competencias Emocionales del Área 3.

Criterios de Evaluación	Objetivos Didácticos	Competencias emocionales
Área 3 1.1. Participar de manera espontánea y respetuosa con las diferencias individuales en situaciones comunicativas de complejidad.	9	Autoconsciencia Emocional
Área 3 1.2. Ajustar su repertorio comunicativo a las propuestas, a los interlocutores y al contexto, indagando en las posibilidades expresivas de los diferentes lenguajes.	16, 17, 20	Regulación Emocional
Área 3 2.1. Interpretar de forma eficaz los mensajes e intenciones comunicativas de los demás.	16, 17, 19, 20	Competencia social
Área 3 3.2. Utilizar el lenguaje oral como instrumento regulador de la acción en las interacciones con los demás con seguridad y confianza.	9, 13, 23	Gestión Emocional de los Otros y Competencia social

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 36/2022.

Partiendo de estos Objetivos Didácticos y los indicadores vistos en las tablas de las 4 Competencias en 3 años (tablas: 8.5, 8.6, 8.7 y 8.8), se elaboró la siguiente tabla con 24 criterios de Evaluación, planteando tres niveles de concreción (Iniciado, En Proceso y Conseguido) a definir por el docente (siendo esos los criterios de clasificación) y una sección de comentario para indicar puntos a tener en cuenta según el alumno a evaluar.

Tabla 8.9 Rúbrica de criterios de evaluación de las Unidades Didácticas.

Unidad que se evalúa	Criterio de Evaluación	Iniciado	Proceso	Conseguido	Comentarios
Unidad 1	1. Reconoce sensaciones corporales de las emociones (tristeza, miedo, sorpresa, enfado y alegría)				
	2. Señala la zona del cuerpo donde sienta la emoción				
Unidad 2	3. Identifica las emociones básicas (tristeza, miedo,				

	sorpresa, enfado y alegría)				
	4. Distingue emociones agradables y desagradables				
Unidad 3	5. Reconoce las características particulares de cada emoción				
	6. Nombrar las emociones básicas con palabras y gestos				
Unidad 4	7. Reconocer las señales de agitación en el cuerpo				
	8. Emplea técnicas de respiración en situaciones de mayor agitación				
Unidad 5	9. Identifica las emociones que ha sentido en situaciones pasadas				
	10. Explica las emociones que ha sentido en determinado momento				
Unidad 6	11. Identifica las funciones de las emociones básicas (tristeza, miedo, sorpresa, enfado y alegría) (miedo pide Protección, alegría pide disfrutar, enfado pide hacerlo más justo, tristeza pide decir adiós, sorpresa pide estar atentos)				
Unidad 7	12. Relaciona gestos en la cara con emociones				
	13. Relaciona tonos de voz con emociones				
Unidad 8	14. Relaciona gestos corporales con emociones				
	15. Asocia la distribución de cuerpo en el espacio con emociones				

Unidad 9	16. Identifica emociones en los demás a través del cuerpo, la cara y la voz				
Unidad 10	17. Identifica emociones propias al percibir emociones de los demás				
Unidad 11	18. Buscar y pide ayuda ante situaciones emocionales estresantes				
	19. Indica cuando algo le gusta o no le gusta				
	20. Pide tiempo para calmarse cuando está muy alterado				
Unidad 12	21. Observa cómo reacciono ante emociones de otros				
Unidad 13	22. Relaciona emoción, pensamiento y acción				
Unidad 14	23. Identifica características particulares en rostro y cuerpo				
	24. Identifica características particulares de las personas en rostro y cuerpo				
Unidad 15	25. Diferencia emociones pasadas de actuales				

Fuente: Elaboración propia.

Para la **evaluación del docente y la programación**, se propone en la siguiente tabla unos criterios y niveles de concreción que serán evaluados al finalizar el proyecto.

Tabla 8.10 Rúbrica de criterios de evaluación de la Programación.

Criterios que evaluar	Bajo	Medio	Alto
Se cumplen los objetivos propuestos	Se cumplieron menos de la mitad de los objetivos planteados	Se cumplieron al menos la mitad de los objetivos planteados	Se cumplieron todos los objetivos planteados
Los estudiantes se integran en el proyecto y sus actividades	Menos de la mitad del alumnado se involucró en una	Al menos la mitad del alumnado se involucró en gran parte del proyecto	Todos o la mayoría de los alumnos se involucraron en todo

	menor parte del proyecto		o casi todo el tiempo del proyecto
Se asimilar y entienden los conceptos trabajados	Los alumnos no comprendieron más de la mitad de los contenidos	Los alumnos comprendieron al menos la mitad de los contenidos	Los alumnos entienden todos o casi todos los contenidos vistos
Los materiales y recursos son adecuados para el proyecto y el alumnado	Gran parte de los materiales resultaron no ser acordes al proyecto y alumnado	Al menos una parte de los materiales resultaron útiles para el proyecto y alumnado	Todos o la mayoría de los recursos fueron aprovechados en el proyecto y por el alumnado
Se realizó el proyecto en el tiempo previsto	No alcanzó el tiempo o sobro mucho tiempo para hacer el proyecto	Se pudo haber necesitado de mayor o menor tiempo para hacer el proyecto	El tiempo fue el justo y previsto para el proyecto
El proyecto resulto ser interesante y útil para familias y estudiantes	La mayor parte de las familias y/o alumnado no encontraron interesante y/o útil el proyecto	La mitad de las familias y/o alumnado encontró interesante y/o útil el proyecto	La mayor parte de las familias y/o alumnado encontró interesante y/o útil el proyecto
Comentarios y aspectos para mejorar			

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 36/2022.

Para la **autoevaluación del alumnado**, se llevará a cabo principalmente mediante preguntas en la asamblea y en los grupos de trabajo durante las actividades. Entre las preguntas se encuentran: ¿Te gusta cómo te está quedando? ¿Qué puedes hacer para mejorarlo?

8.2 ¿CUÁNDO?

En Educación Infantil la evaluación debe de ser continua, viéndose en el día a día y en las actividades diarias que se planten con el alumnado. Además, al trabajar con la metodología de Proyectos, se puede establecer diferentes tipos de evaluaciones en los tres momentos claves del proceso de enseñanza aprendizaje: al principio, durante y al final.

Al Principio del proceso se hace una evaluación diagnóstica, esta se llevará en el comienzo de las primeras unidades didácticas, en especial en la unidad dos. Para conocer los conocimientos previos de los alumnos y trabajar con ellos como base de los conocimientos y habilidades que queremos que construyan.

Durante el proyecto, se dispondrán de diferentes actividades que nos permitirán evaluar mediante la observación y el diálogo como los estudiantes comprenden, asimilan y emplean los conocimientos adquiridos a en las diferentes unidades.

La evaluación final se llevar a cabo mediante la creación y exposición de los productos finales de cada proyecto, que serán evaluados por el docente, las familias y el resto de los compañeros.

8.3 ¿QUIÉN?

La evaluación será llevada a cabo principalmente por el docente que lleve la programación, empelando las rubricas propuestas, el dialogo y la observación en las actividades las rutinas diarias del grupo clase.

También participaran en la evaluación las familias, al involucrarse en actividades concretas planteadas en las unidades didácticas y en la presentación de los productos finales que se lleven a cabo en los proyectos.

El propio alumnado evaluará su trabajo en el desarrollo del producto final y con guía del docente por medio de preguntas que surgirán en la asamblea o en los grupos de trabajo.

8.4 ¿CÓMO?

La evaluación se llevará a cabo principalmente por medio de la observación y el diálogo, teniendo en base una serie de rubricas desarrolladas anteriormente para guiar la evaluación y adquisición de los objetivos planteados.

9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

9.1 DUA

Al emplearse el modelo de DUA para las actividades y los materiales estas tendrán una mayor flexibilidad y variedad en cuanto a la implicación, representación y expresión de los contenidos.

Siguiendo las indicaciones de Pastor et al. (2018) para garantizar la implicación se evaluarán los intereses del alumnado y se buscará adaptar a sus necesidades y niveles de competencia, contextualizando los contenidos a la vida real. Para mantener el esfuerzo se plantearán los objetivos a alcanzar como metas más pequeñas a corto plazo que irán acoplándose al ritmo de aprendizaje del grupo. En cuanto a la autorregulación, autoevaluación y reflexión, se contarán con diferentes formas de apoyo (incluyendo el compañero de hombro), se emplearán rubricas para la autorregulación y se mantendrán conversaciones de autoevaluación para guiar a los alumnos.

Para garantizar la representación, se cuidará el formato en la presentación de contenidos (imágenes, tamaño y longitud del texto, videos, complejidad del vocabulario, etc.) tanto a nivel auditivo como visual. Para mejorar la comprensión se empleará la activación y relación con los conocimientos previos de los alumnos, se van a destacar patrones e ideas principales, se darán modelos de pensamiento para guiar el procesamiento de la información y se emplearán estrategias mnemotécnicas (*flashcards*, rutinas y palabras/símbolos principales por el salón para que quede siempre a la vista del alumnado, etc.) para recordar la información.

Por último, para garantizar la expresión, se propondrán diversas formas de comunicación, con gestos, palabras, imágenes. También se darán modelos de ejecución para que sirvan de guía. Se emplearán diversas técnicas para el desarrollo de las funciones ejecutivas, como el pienso, me preparo y muestro; explicar cómo he hecho algo, enseñárselo a un compañero, etc. También el uso de estrategias como el roleplaying y el juego simbólico serán claves en el desarrollo tanto de comprensión como de expresión.

9.2 ALUMNADO CON DIVERSIDAD

A nivel general se tiene un grupo de 20 alumnos que comenzaron el segundo ciclo de infantil en la clase de 3 años, 15 niños y niña ya habían estado en la escuela infantil del primer ciclo en el centro, los 5 alumnos restantes están por primera vez en un centro de escolarización. Con respecto a la adaptación, el grupo clase necesita de una a dos semanas para que se vayan acoplando a las nuevas rutinas que implica estar en un centro escolar, además de contar en la primera semana con un horario reducido y el acompañamiento de los padres. Se espera que ese primer trimestre tanto las actividades del proyecto como el resto de las actividades se lleven a cabo teniendo en cuenta este primer periodo de adaptación que puede resultar variable según el niño o niña, en especial para los 5 alumnos que no habían estado anteriormente en el centro. Por encontrarnos en la etapa de 2 a 3 años también se debe de tomar en cuenta el nivel lingüístico y relacional que tiene el alumnado, así como las dificultades que le resultan en este ámbito.

En cuanto a nivel específico, dentro de grupo se cuenta con un alumno diagnóstico de retraso madurativo con un 30% de discapacidad cognitiva, una alumna proveniente de China que no maneja el español y un niño con Hipoacusia, que lleva un Implante coclear.

Siguiendo la normativa del colegio¹² se contará con la colaboración de un maestro de pedagogía terapéutica para trabajar en conjunto junto al alumno con retraso madurativo, escuchando y llevando a cabo las orientaciones que nos dé para que su integración al grupo y su implicación en el proyecto estén aseguradas. También se contará con el apoyo del Departamento de Orientación para la alumna proveniente de China y el niño con Hipoacusia.

En cuanto a las medidas metodológicas se hará una evaluación previa de las capacidades de los alumnos y se propondrán diversos niveles de profundización de los contenidos. Con respecto al alumno con retraso madurativo y el alumno con Hipoacusia, con considerados como Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), llevándose a cabo el Plan de Integración para ACNEEs donde se ofrecen unas medidas de apoyo específico determinadas por el tutor, el PT y/o el departamento de orientación. Entre las posibles medidas extraordinarias puede ser realizar adaptaciones curriculares en caso de ser

¹² Tomado del PEC del Colegio El Porvenir
https://www.fliedner.es//media/modules/news/189/22_23/proyecto-educativo-del-centro-2022-23.pdf

necesarias. También se tomará en cuenta que todos los materiales estén adaptados de forma correcta para facilitar su comprensión.

A nivel específico en se contará en la Unidad 3 como parte de los objetivos aprender los gestos correspondientes en la Lengua de signos española de los sentimientos estudiados, para poder darle mayores oportunidades de comprensión y expresión al alumnado que tenga mayores dificultades en cuanto a la comunicación lingüística.

10. CONTRIBUCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN AL DESARROLLO DE OTROS PLANES

10.1 CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LA LENGUA INGLESA

Al estar en un centro que integra el desarrollo de la lengua inglesa mediante el programa bilingüe, la mitad de la jornada educativa será impartida en este idioma, lo cual pretende dar mayores oportunidades al alumnado para aprender dicho idioma. Esto se verá tanto a nivel de la programación al ser trabajada durante estas horas como en el desarrollo del curso escolar. Contando con auxiliar de conversación que trabajan una vez a la semana con los niños y la docente de inglés. Se contará con recursos gráficos y audiovisuales con contenido en inglés tanto referente al proyecto como a otros temas trabajados.

10.2 CONTRIBUCIÓN EN EL DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA Y LA CIUDADANÍA

En el centro se despliegan una serie de programas para la convivencia y desarrollo de la ciudadanía mencionados anteriormente, como lo son El Programa de Aprendizaje Social y Emocional y el Programa: “Juntos aprendemos y nos divertimos”. Además, el centro cuenta con otros planes que fomentan la cooperación, consumo responsable y la ciudadanía como lo son el Programa “Nuestro Huerto”. De forma adicional en el centro se celebran a nivel general varios eventos como lo son mercadillos solidarios, el Día Internacional de la Mujer, Día Mundial del Cáncer Infantil, etc.

En la programación llevada a cabo se busca seguir estas líneas de acción para desarrollar en los alumnos las herramientas necesarias para poder desarrollar su empatía y respeto por el otro, trabajando el aprendizaje cooperativo y la resolución de conflictos.

10.3 CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS TIC Y LA COMPETENCIA DIGITAL

A nivel general el centro ofrece tanto herramientas para el uso de las Tics en todos los niveles educativos como planes y programas especiales en el desarrollo de la competencia digital, como lo es el Programa: “+Porvenir” proyecto de innovación y nuevas tecnologías. Se Cuenta de esta forma con herramientas digitales y una formación en el grupo docente para sacar mayor provecho de estas tecnologías y generar una buena integración en clase.

11. CONCLUSIONES

La educación emocional cobra cada vez mayor importancia en la formación integral de las personas a lo largo de su vida, proponer actividades y medidas de acción que logren desarrollar estas competencias desde una edad temprana puede contribuir a la formación de una base emocional que mejore la adquisición de habilidades y competencias emocionales futuras. Para ello, esta programación buscó fundamentarse en una investigación empírica y rigurosa que respaldara las acciones y objetivos que se propone lograr, desarrollando también una serie de indicadores esperables para niños y niñas de 3 años en referente a las competencias emocionales a desarrollar.

Este Trabajo Final de Grado basado en las investigaciones, teorías y modelos referentes a la inteligencia y competencia emocional, da un paso más allá al ponerlas en práctica en un contexto educativo real, por medio de una programación didáctica anual centrada en el aprendizaje por proyectos. Incluyendo dinámicas de aula y la elaboración de actividades y herramientas.

Otro aspecto para resaltar son los contrastes que se establecen entre la inteligencia, competencia y educación emocional. Las claves que definen y diferencian a cada una de estas áreas resulta fundamentales para que luego comprender sus conexiones y como estas en su conjunto pueden desarrollar los distintos elementos que componen el desarrollo de las emociones de las personas.

De igual forma se resalta las similitudes que varios de estos modelos presentan en las diferentes dimensiones que definen como elementos claves tanto en la competencia como en la inteligencia emocional, vistas también en otras teorías como la de Goleman (2010).

Por último, se desarrollaron criterios para el alumnado referente al segundo ciclo de Educación Infantil, elaborando tablas con los criterios esperables en estas etapas en relación con la competencia emocional. Estas suponen una guía para el docente tanto en la elaboración de materiales como en las rubricas evaluativas, ya que especifican características y objetivos que pueden más adelante transformarse en criterios medibles.

11.1 APRENDIZAJE PERSONAL

La elaboración de este Trabajo Final de Grado me permitió conocer y desarrollar los contenidos y elementos necesarios para una programación didáctica anual, centrado en un tema de interés para mí como lo es la Competencia Emocional.

A lo largo de la programación, pude conocer cuáles son los aspectos más relevantes en el estudio de la competencia emocional en las personas y su desarrollo a lo largo de esta última década.

También me permitió ver aquellos aspectos que necesitan mayor investigación y análisis para garantizar una mejor base de conocimientos en la educación emocional y como esta afecta el desarrollo integral de los niños y niñas. En paralelo, este trabajo me permitió poner en práctica los conceptos, modelos y medidas desarrolladas a nivel teórico, transformando estas en actividades, materiales y dinámicas de aula concretas en una programación didáctica.

Así mismo, esta programación me permitió desarrollar y planificar actividades y herramientas que busquen generar competencias en el alumnado de 3 años en el ámbito emocional, sirviendo de referencia para futuras programaciones o proyectos que quiera llevar a cabo en un futuro como docente.

Por último, el trabajo investigativo y de justificación me permitió desarrollar y mejorar un lenguaje más académico que resulta imprescindible en nuestra labor docente, además de conocer y llevar a cabo la normativa referente a la citación de textos según el modelo APA (*American Psychological Association*). Todo ello siempre de la mano con la experiencia práctica de aula donde se reflejan las conclusiones y resultados de estas investigaciones.

13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comentado [MOU4]: REVISAR SI TODO LO QUE ESTÁ EN EL TEXTO ESTÁ TAMBIÉN AQUÍ

Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82

DECRETO 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 136, de 9 de junio de 2022. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/06/09/BOCM-20220609-2.PDF

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Santillana Ediciones UNESCO.

Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93

Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22, 297-321.

Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child development*, 76(5), 949-967.

Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, 54(3), 185-204.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.

Pastor, C. A., Serrano, J. M. S., & del Río, A. Z. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Edelvives. Recuperado el 30 de marzo de 2023 <https://www.educadua.es/doc/dua/DUA-Disen%CC%83o%20Universal%20para%20el%20Aprendizaje.Adaptado-V-2018-Rev2023.pdf>

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial Del Estado*, 28, de 02 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-1654-consolidado.pdf>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.

14. ANEXOS

14.1 UNIDAD DIDÁCTICA

En este apartado se procederá a desarrollar la unidad didáctica número 3, Ponerle nombre a lo que siento: aprender palabras y gestos.

14.1.1 Contextualización

La unidad se dará dentro del primer proyecto llamado “Descubriendo mis emociones”, comenzando en el primer trimestre (el 17 de octubre). Tendrá una duración de 3 semanas con 2 sesiones a la semana, dando un total de 6 sesiones.

Anteriormente ya se ha trabajado la unidad 1 “Atención corporal: donde siento las emociones” y la unidad 2 “Que sé de las emociones”. En estas dos sesiones se buscaba desarrollar en el alumnado la conciencia y el reconocimiento de las sensaciones corporales que generan las emociones principales en nuestro cuerpo (tristeza, miedo, sorpresa, enfado y alegría) y la zona en la cual se dan, así como empezar un trabajo de investigación con ayuda de las familias sobre estas emociones básicas, buscando un primer acercamiento sobre que son y que pensamos sobre ellas (si nos gustan o disgustan). Bajo estas bases anteriores ahora se busca precisar la información recopilada y empezar a sintetizar las emociones básicas, sus características principales y conocer los nombres, símbolos y gestos para nombrarlas.

Al estar desarrollando un aprendizaje basado en proyectos se comenzará la unidad didáctica planteando preguntas a responder por el alumnado entre las que se encuentran: ¿Las emociones tienen nombres? ¿Cuáles son? ¿Pueden expresarse de otra forma (gestos)? ¿Con que las podemos expresar?... De esta forma, viendo donde se pueden identificar en el cuerpo y las características que las componen podemos formar una imagen más clara de ellas y señalar de forma concreta sus características. Empleando tanto palabras como gestos en su expresión.

14.1.2 Objetivos didácticos

Los objetivos que se pretenden alcanzar en esta unidad son el Distinguir las emociones principales (tristeza, miedo, sorpresa, enfado y alegría) según sus características particulares y Nombrar de forma precisa las emociones básicas con palabras y gestos. Esto contribuye con el

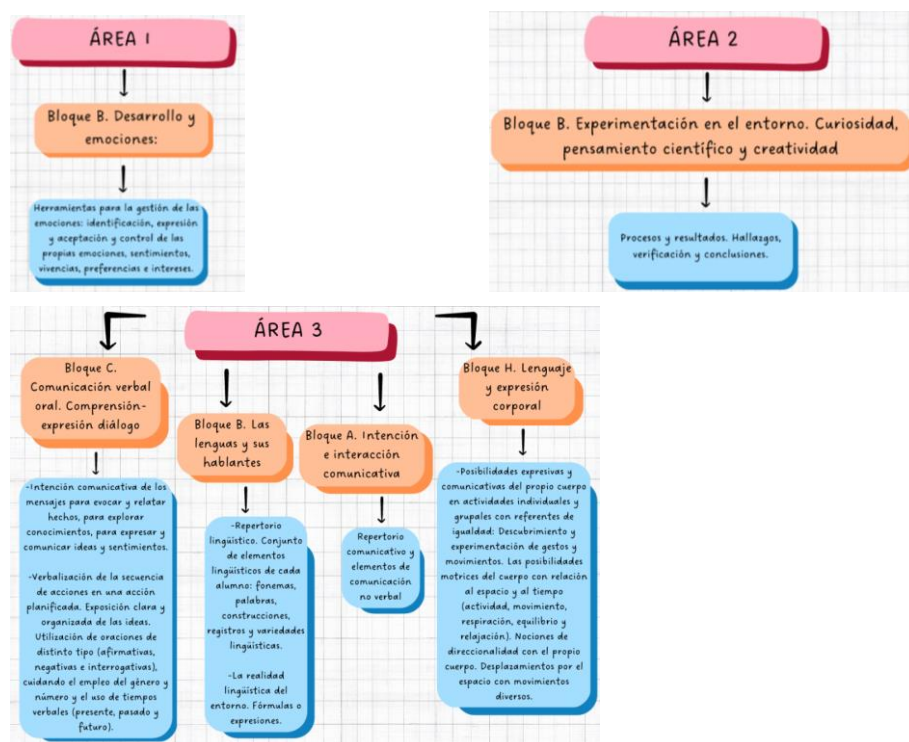
objetivo de etapa E) Desarrollar capacidades relacionadas con emociones y afectos y el G) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Todo ello contribuirá al desarrollo del producto final de este primer proyecto, que será un mural de emociones, donde expondremos todo lo que hemos aprendido de las emociones y que será expuesto luego a las familias. Siendo también usado a lo largo del proyecto para ver la información recolectada en unidades previas.

14.1.3 Contenidos y elementos transversales

Los contenidos presentados se dividen en las 3 áreas principales a desarrollar en Educación Infantil: el Área I de Crecimiento en armonía, el Área II. Descubrimiento y exploración del entorno, y el Área III. Comunicación y representación de la realidad. Los contenidos a trabajar en cada una de estas etapas se pueden ver en la siguiente tabla:

Figura 14.14 Contenidos de la Unidad Didáctica 3.



Fuente: elaboración propia extraído del Decreto 26/2022.

Entre los elementos transversales que se trabajan podremos ver la relación que guarda con la lengua inglesa al darse también con la profesora de inglés y el desarrollo de las Tics al emplearse en la presentación de materiales y recursos. También contribuirá al desarrollo de competencias sociales y resolución de conflictos.

14.1.4 Competencias clave y específicas y su relación con los objetivos y contenidos.

Las competencias claves que se trabajan en esta unidad son la Competencia personal, social y de aprender a aprender; y la Competencia en comunicación lingüística.

En cuanto a las competencias específicas se trabaja con la competencia específica 2 del Área I: Reconocer, manifestar y regular sus emociones expresando necesidades y sentimientos para lograr una seguridad emocional y afectiva. También se trabajará la competencia específica 1 y 3 del Área III: Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones; y Producir mensajes de manera eficaz personal y creativa utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos.

La relación que establece con los objetivos y contenidos de la programación se da de la siguiente forma: al querer llevar a cabo los objetivos de etapa relacionadas con emociones y afectos y habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión, se busca entre los objetivos de la programación que los alumnos logren nombrar y distinguir las emociones básicas según las características que conocen y perciben en sí mismos, usando tanto el lenguaje oral como el lenguaje corporal por medio de la Lengua de Signos Española. Estos objetivos junto con la metodología de aprendizaje por proyectos y aprendizaje cooperativo contribuyen a la adquisición de la Competencia personal, social y de aprender a aprender y la Competencia en comunicación lingüística. Dentro de la normativa también coincide con las competencias específicas de Reconocer y manifestar sus emociones expresando necesidades y sentimientos para lograr una seguridad emocional y afectiva; en relación con buscar formas de que el niño pueda expresar dichas emociones cumplen con la competencia específica del hacer uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones; y producir mensajes de manera eficaz personal y creativa utilizando diferentes lenguajes.

Con respecto a los contenidos, al trabajar la identificación y expresión de las emociones se coincide con el contenido del bloque B. del área 1 La metodología que se lleva a cabo para recopilar, entender y expresar la información coincide con el contenido del bloque B del área 2. En cuanto a los contenidos del área 3, al buscar que los niños encuentren otras formas de expresar la emoción mediante gestos responde al contenido del bloque A, y el bloque H; mientras que el bloque B y C se refieren al objetivo de nombrar las emociones.

14.1.5 Sesiones y actividades

Sesión 1: presentamos la alegría, tristeza y enfado

Comenzamos en la asamblea repasando las sesiones pasadas y lo que aprendimos de ellas, al estar llevando a cabo una metodología por proyectos, desarrollamos nuestro producto final del primer trimestre que será el “mural de emociones” con lo que aprendemos de las emociones en cada sesión. Este recurso también lo usamos para repasar sesiones anteriores ya que la nueva información se va añadiendo y teniendo a la vista.

Viendo que en la sesión pasada descubrimos muchas emociones (alegría, sorpresa, tristeza, asco, miedo, enfado, calma, etc.) vamos a elegir primero tres principales (alegría, tristeza y enfado) para aprender más a fondo sus características y los nombres que tienen.

Para ello veremos los tres cuentos de Trace Moroney: “Cuando estoy contento”, “Cuando estoy enfadado” y “Cuando estoy triste” (véase en metodología y recursos).

De esta forma hablamos en la asamblea de las cosas que nos ponen contentos, tristes y enfadados y como lo expresamos. Introduciendo las tarjetas de alegre, triste y enfadado con el nombre de la emoción y la imagen tanto en pictos como en fotos reales (véase figura 14.12). De forma adicional se introducirán los signos de las emociones según la Lengua de signos española (LSE)¹³ de alegre, triste y enfadado (véase en metodología y recursos).

Practicaremos de esta forma en la asamblea con las tarjetas y haciendo los signos aprendidos para cada emoción, preguntando sobre situaciones para que digan cómo se

¹³ Los videos fueron recopilados del banco de la mediateca de EducaMadrid que puedes ver en este enlace: <https://mediateca.educa.madrid.org/>

podrían sentir; mostrando imágenes para que digan y hagan el signo de la emoción; y diciendo el nombre de la emoción para que hagan el signo.

Sesión 2: presentamos el miedo y la sorpresa y el recurso diario “¿Con qué emoción conecto hoy?”

Durante esa misma semana en la asamblea recordaremos las tres emociones anteriores e introduciremos las emociones del miedo y la sorpresa, leyendo los libros de “Cuando tengo miedo” y “Maleta sorpresa” (véase en metodología y recursos). Durante esta sesión introduciremos el resto de las tarjetas de las emociones referentes al miedo y sorpresa (véase figura 14.12) y enseñaremos su signo en LSE (véase en metodología y recursos).

Luego de ello se repasará de forma similar a la sesión anterior, con el uso de las tarjetas, hablando de situaciones, nombrando las emociones y signándolas.

Con las emociones básicas presentadas el docente va a introducir un elemento que se trabajará diariamente en clase, que será la cartelera de “¿Con qué emoción conecto hoy?” (Véase figura 14.13) donde diariamente un estudiante elegido por el docente pasara a hablar con qué emoción se identifica ese día (colocando su foto en la emoción que quiera), respondiendo a las preguntas de cómo se llama la emoción, cuál es su signo, qué le pasa cuando la siente, en qué parte de su cuerpo la siente, y qué situaciones le hace sentirla (dejando las preguntas de cómo se ve en el rostro y el cuerpo para sesiones futuras).

Sesión 3: El dado de las emociones

En el aula de clase o durante la sesión de psicomotricidad se le presenta a los alumnos los dados de las emociones (Véase figura 14.14) integrando un dado por cada equipo de trabajo (5 dados en total).

Primero se dejará que los niños experimenten libremente con el dado por grupos, luego se propondrán una serie de juegos con los dados para que se lleven a cabo. El primer juego será que un niño o niña del grupo lance el dado e imite la emoción que se muestra, luego todos los demás del círculo tendrán que imitar ese gesto. El siguiente juego será el hacer el signo de señas de la emoción que se de en el dado, ayudado por el docente. En el último juego que se llevará a cabo en asamblea con todo el grupo, consistirá en lanzar el dado y según quien

indique la docente el estudiante deberá decir alguna situación que le haga sentir de esa manera.

Sesión 4: Dibujando emociones

Organizados en los grupos de trabajo, van a trabajar en las mesas con ceras de colores y una ficha (véase figura 14.15) donde dibujaran una emoción, puede ser indicada por el docente o elegida al azar empelando el dado de las emociones. Una vez terminado deben de presentarla (diciendo que les hace sentir así, donde la sienten en el cuerpo y algunas características de ella) y colocarla en el mural de las emociones.

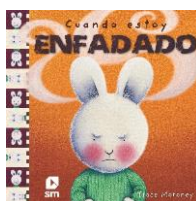
14.1.6 Metodología y recursos

La metodología llevada a cabo responde principalmente al trabajo por proyectos y al trabajo cooperativo, trabajando con los grupos de trabajos asignados y diseñando actividades que usen y contribuyan al producto final.

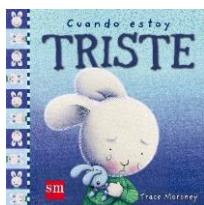
Entre los recursos a utilizar. Se empleará un libro para cada emoción trabajando con la serie de libros de Trace Moroney con los ejemplares de “Cuando estoy contento”, “Cuando estoy enfadado”, “Cuando estoy triste” y “Cuando tengo miedo”; y para la sorpresa se empleará el libro de “Maleta sorpresa” de Claudia Bielinsky. También se pueden ver en los siguientes videos de enlace:



- Cuando estoy contento: <https://youtu.be/EIWjYdMyJI>



- Cuando estoy enfadado: <https://youtu.be/hPDfSoGj2aw>



- Cuando estoy triste: <https://youtu.be/p86Mr-nvy-A>



- Cuando tengo miedo: <https://youtu.be/m9DSkvfkQ64>



- Maleta sorpresa: <https://youtu.be/9jf1uUZg7V4>

Para signar las emociones básicas se emplea la Legua de Signos Española con los siguientes videos para que el docente y alumnado aprenda:

- Alegre: <https://mediateca.educa.madrid.org/video/p52n4q84h7t5e5ed>
- Triste: <https://mediateca.educa.madrid.org/video/u43dpalemknyh1qw>
- Enfadado: <https://mediateca.educa.madrid.org/video/lmkf35i9idooy2g>
- Sorprendido: <https://mediateca.educa.madrid.org/video/pj78l2kwaw3uycfv>
- Asustado: <https://mediateca.educa.madrid.org/video/oajoiwnexbltm4xo>

14.1.7 Evaluación

En base a la rúbrica vista anteriormente sobre los criterios de evaluación elaborados para esta programación (Tabla 8.9 Rúbrica de criterios de evaluación de las Unidades Didácticas). Se tomarán los referentes a la Unidad didáctica desarrollada y se especificarán los niveles de concreción, siendo estos los criterios de calificación, resultando en la siguiente tabla.

Tabla 14.11 Criterios de Evaluación y Calificación de la Unidad 3.

Criterio de Evaluación	Criterios de calificación			
	Iniciado	Proceso	Conseguido	Comentarios
1. Nombrar y/o hacer el signo de las emociones básicas (triste, enfadado, alegre, asustado, sorprendido)	Nombra y/o signa menos de la mitad de las emociones aprendidas. Con gran apoyo del docente	Nombra y/o signa al menos la mitad de las emociones aprendidas. Con un moderado de apoyo del docente	Nombra y signa todas las emociones. Con poco apoyo del docente	
2. Asociar las emociones básicas con las imágenes correspondientes	Corresponde menos de la mitad de los Pictos y/o imágenes a las emociones aprendidas. Con gran apoyo del docente	Corresponde al menos la mitad de los pictos y/o imágenes a las emociones aprendidas. Con un moderado de apoyo del docente	Corresponde todas las imágenes y pictos a las emociones. Con poco apoyo del docente	
3. Señalar indicadores o características de esa emoción	Puede indicar al menos una característica de menos de la mitad de las emociones aprendidas. Con gran apoyo del docente	Puede indicar al menos una característica de al menos la mitad de las emociones aprendidas. Con un moderado de apoyo del docente	Puede indicar al menos una característica de todas las emociones. Con poco apoyo del docente	
4. Indicar situaciones que le generen emociones	Puede indicar al menos una situación relacionada con menos de la mitad de las emociones aprendidas. Con gran apoyo del docente	Puede indicar al menos una situación relacionada con al menos la mitad de las emociones aprendidas. Con un moderado de apoyo del docente	Puede indicar al menos una situación relacionada con todas las emociones. Con poco apoyo del docente	

Fuente: elaboración propia.

Estos criterios de evaluación y calificación buscando desarrollar los objetivos de la unidad didáctica “Distinguir las emociones según sus características particulares” y “Nombrar de forma precisa las emociones básicas con palabras y gestos”, relacionados con la Competencia personal, social y de aprender a aprender; y la Competencia en comunicación lingüística.

14.1.8 Atención a la diversidad

Al estar en la etapa de Educación Infantil, la atención a la diversidad es un elemento que resulta indispensable en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, como bien se indicó en el apartado de metodología, al estar integrado el DUA, se pretende tener en cuenta una mayor flexibilidad en los ritmos de aprendizaje de los niños, brindando múltiples formas tanto en la presentación como en la expresión de los contenidos. Por ello se cuenta con actividades de expresión a través del dibujo, del habla y del cuerpo.

El uso de pictos y de la LSE también juegan un papel en estas actividades, ya que le proporcionan herramientas al alumnado que cuya capacidad lingüística se vea reducida, como son el caso del niño con retraso madurativo y la niña que no maneja el español. De esta forma se le proporcionan múltiples formas de expresión para que puedan llevar a cabo las actividades que se plantean.

14.1.10 Recursos elaborados

Figura 14.15 Tarjetas de emoción con nombre y pictos.



Fuente: elaboración propia en base a las imágenes de pictos de educasaac.

Figura 14.16 Cartelera “¿Con qué emoción conecto hoy?”.

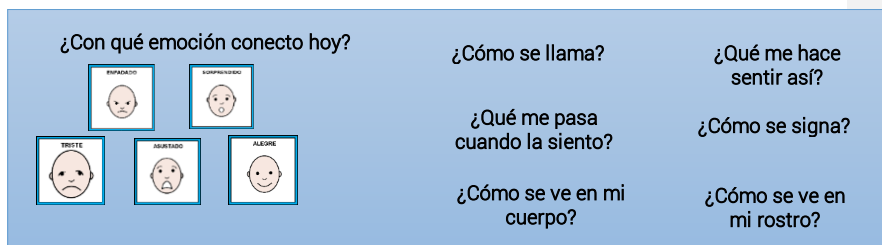
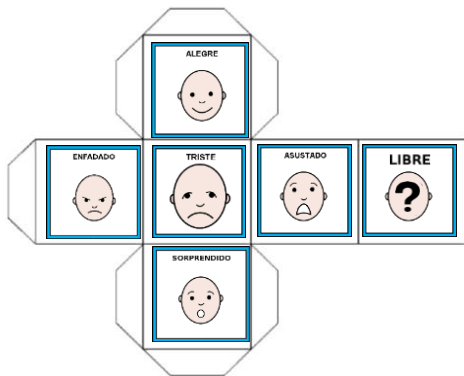


Figura 14.17 Dado de las emociones.



Fuente: elaboración propia empleando imágenes de pictos de educasaac.

Figura 14.18 Ficha dibujando emociones.



Fuente: elaboración propia.