



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

Programación de estimulación de competencias emocionales en el aula de infantil

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Autora: Mercedes Corral de Blas

Directora: Ana Belén Bayón de Diego

Madrid, abril 2023



ÍNDICE

1. RESUMEN	7
2. MOTIVACIÓN PERSONAL	9
3. INTRODUCCIÓN	10
3.1. Finalidad y estructura del TFG	12
4. JUSTIFICACIÓN	14
4.1. Aproximación teórica a la competencia emocional.....	14
Tabla n.º 4.1.1. “Comparativa entre las definiciones de IE de Goleman (1995) y Salovey & Mayer (1997) con el modelo de competencias emocionales de Bisquerra & Escoda (2007).	16
Tabla n.º 4.1.2 “Competencias emocionales según Bisquerra (2003)”.....	19
4.2. Fundamentación teórico-normativa de la programación.....	21
4.2.1. Producción de organismos internacionales:	21
4.2.2. Legislación española actual: la LOMLOE.	26
5. CONTEXTUALIZACIÓN	27
5.1. Características del centro:.....	27
5.2. Características del contexto social y cultural:	28
5.3. Características del grupo-clase:	29
5.4. Líneas de actuación:	30
6. PROGRAMACIÓN	31
6.1. Objetivos generales de etapa	31
6.2. Objetivos específicos de la programación	32
Tabla n.º 6.2.1. “Distribución temporal de los objetivos de la programación”	32



6.3.	Competencias.....	33
6.4.	Contenidos	36
	Tabla n.º 6.4.1. “Islas del Mar Mente”	36
	Tabla n.º 6.4.2. “Distribución de contenidos del primer trimestre por UD”	38
	Tabla n.º 6.4.3. “Distribución de contenidos del segundo trimestre por UD”	39
	Tabla n.º 6.4.4. “Distribución de contenidos del tercer trimestre por UD”.....	40
	Tablas “Contenidos, objetivos y estándares de las Unidades Didácticas”	42
6.5.	Metodología.....	57
6.6.	Evaluación	59
6.6.1.	Evaluación del proceso de aprendizaje	59
	Tabla n.º 6.6.1.1. “Distribución temporal de los criterios de evaluación del Área 1” .	60
	Tabla n.º 6.6.1.2. “Distribución temporal de los criterios de evaluación del Área 2” .	61
	Tabla n.º 6.6.1.3. “Distribución temporal de los criterios de evaluación del Área 3” .	62
	Tabla n.º 6.6.1.4. “Ejemplo de rúbrica de evaluación de contenidos”	63
	Figura n.º 6.6.1.1. “Ejemplo autoevaluación de una UD”.....	64
6.6.2.	Evaluación del proceso de enseñanza	66
	Tabla n.º 6.6.2.1. “Ejemplo de rúbrica de autoevaluación docente”	67
7.	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	68
7.1.	Medidas generales	68
7.2.	Medidas ordinarias	69
7.3.	Medidas extraordinarias	70
8.	CONTRIBUCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN AL DESARROLLO DE OTROS PLANES.....	71



8.1.	Contribución de la programación al desarrollo de la lengua inglesa.....	71
8.2.	Contribución de la programación al desarrollo de la convivencia y la ciudadanía ...	71
8.3.	Contribución de la programación al desarrollo de las TIC y la competencia digital	71
9.	CONCLUSIONES Y APRENDIZAJE PERSONAL DEL PROCESO FIN DE GRADO	72
10.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
11.	ANEXOS	79
11.1.	ANEXO 1: Desarrollo de la Unidad Didáctica 4: “¡Cómo se pone Ponce!”.....	79
11.1.1.	Contextualización de la UD	79
11.1.2.	Objetivos de la UD.....	80
	Tabla n.º 11.1.2.1. “Objetivos de etapa trabajados por cada objetivo de la UD”.....	80
11.1.3.	Contenidos y competencias de la UD	81
	Tabla n.º 11.1.3.1. “Competencias clave trabajadas en cada contenido de la UD”	81
11.1.4.	Metodología de la UD	82
11.1.5.	Desarrollo de las sesiones de la UD	83
	Tabla n.º 11.1.5.1. “Resumen de las sesiones y actividades de la UD 4”	83
	Tablas “Desarrollo de las actividades por sesión”	84
11.1.6.	Evaluación.....	93
	Tabla n.º 11.1.6.1 “Ejemplo de rúbrica de evaluación inicial de la sesión 2”.....	93
	Tabla n.º 11.1.6.2 “Ejemplo de rúbrica de evaluación final de la sesión 2”	94
	Tabla n.º 11.1.6.3 “Rúbrica de evaluación final de la Unidad Didáctica 4”	95
	Tabla n.º 11.1.6.4 “Código de colores y formas para la coevaluación con gomets”....	96
11.1.7.	Atención a la diversidad.....	97



11.1.8.	Recursos	98
11.1.9.	Conclusión de la UD	99
11.2.	ANEXO 2: materiales y recursos de la Unidad Didáctica.....	100
11.2.1.	SESIÓN 1 (act. 1): Cuento “la Historia de Ponce”	100
11.2.2.	SESIÓN 1 (act. 2): Ejemplo manualidad rinoceronte Ponce	111
	Dibujo n.º 11.2.2.1. “Manualidad rinoceronte Ponce”	111
11.2.3.	SESIÓN 1 (act. 2): Boceto del mural de la selva con animales	112
	Dibujo n.º 11.2.3.1. “Mural de la selva con animales”	112
11.2.4.	SESIÓN 2 (act. 1): Pósteres “sabana africana”, “selva”, “bosque tropical” y “ciudad”	113
	Dibujo n.º 11.2.4.1. “Póster sabana africana”	113
	Dibujo n.º 11.2.4.2. “Póster selva”	113
	Dibujo n.º 11.2.4.3. “Póster bosque tropical”	114
	Dibujo n.º 11.2.4.4. “Póster ciudad”	114
11.2.5.	SESIÓN 2 (act. 2): Fotocopias “sabana africana”, “selva” y “bosque tropical”	115
	Dibujo n.º 11.2.5.1. “Fotocopia sabana africana”	115
	Dibujo n.º 11.2.5.2. “Fotocopia selva”	115
	Dibujo n.º 11.2.5.3. “Póster bosque tropical”	116
	Dibujo n.º 11.2.5.4. “Póster ciudad”	116
11.2.6.	SESIÓN 3 (act. 1): Boceto del mural de la selva contaminado	117
	Dibujo n.º 11.2.6.1. “Boceto del mural selva contaminada”	117
11.2.7.	SESIÓN 3 (act. 2): Acceso al recurso digital “¡A por el contaminado!”	117



11.2.8. SESIÓN 3 (act. 3): Fotografías “paisaje contaminado” y “paisaje sin contaminar”	118
Fotografía n.º 11.2.8.1. “Paisaje contaminado 1”	118
Fotografía n.º 11.2.8.2. “Paisaje contaminado 2”	118
Fotografía n.º 11.2.8.3. “Paisaje contaminado 3”	119
Fotografía n.º 11.2.8.4. “Paisaje no contaminado 1”	119
Fotografía n.º 11.2.8.5. “Paisaje no contaminado 2”	120
Fotografía n.º 11.2.8.6. “Paisaje no contaminado 3”	120
11.2.9. SESIÓN 5 (rincón 4): Acceso al vídeo “Enfado”	121
11.2.10. SESIÓN 6 (act. 2): Acceso vídeos “enfado-reacción”	121
11.2.11. SESIÓN 6 (act. 2): Modelo de “angry-ómetro”	122
Imagen n.º 11.2.11.1. “Modelo de angry-ómetro”	122
11.2.12. SESIÓN 8 (act. 2): Enlace al “Muñeco de cartón”	122
11.3. ANEXO 3: autorización.....	123
Imagen n.º 11.3.1. “Autorización para hablar del colegio”	123



1. RESUMEN

Las emociones son intrínsecas a las personas y por ello es necesario que se lleve a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje para saber cómo gestionarlas. La escuela, por su parte, se encarga de que sus alumnos no solo aprendan contenidos académicos si no que promueven un desarrollo integral de su alumnado. Uniendo estas dos premisas, cabe destacar la importancia de hacer hincapié en la necesidad de incluir la educación emocional en el sistema educativo. Con esta programación se trata de promover dicha incorporación concretamente en la etapa Infantil con alumnado de 4 años. La estimulación de las competencias emocionales del alumnado son parte central de su desarrollo integral, tal y como se justificará a través del estudio de algunos conceptos y autores en este ámbito. La programación, por su parte, se centra en el desarrollo de las competencias emocionales como la autoconsciencia, autogestión y consciencia socioemocional desde el modelo de las emociones básicas de Ekman, trabajadas en el aula haciendo uso de metodologías activas.

Palabras clave: educación emocional, autogestión emocional, autoconsciencia emocional, sistema educativo, competencias.

ABSTRACT

Emotions are intrinsic to people and therefore it is necessary to carry out a teaching-learning process to learn how to manage them. The school, for its part, is responsible for ensuring that its students not only learn academic content but also promote the comprehensive development of its pupils. Combining these two premises, it is important to emphasize the need to include emotional education in the education system. The aim of this program is to promote this incorporation, specifically in the infant stage with 4-year-old pupils. The stimulation of pupils' emotional competences is a central part of their integral development, as will be justified through the study of some concepts and authors in this field. The program focuses on the development of emotional competences such as self-awareness, self-management and socio-emotional awareness based on Ekman's model of basic emotions, worked on in the classroom using active methodologies.



Key words: Emotional education, emotional self-management, emotional self-awareness, education system, competences.



2. MOTIVACIÓN PERSONAL

La escuela debería ser un lugar en el que se dote a las personas de aquellas herramientas que son necesarias para poder desenvolvernó en la realidad que nos rodea. Dicha realidad nos presenta a diario diversos escenarios en los que un buen autoconocimiento y una buena educación emocional configuran las llaves de la puerta hacia el desarrollo integral.

Sin embargo, basándome en mi experiencia personal tanto en España como en el extranjero, he podido comprobar de primera mano que la educación emocional es aún asignatura pendiente en el marco educativo en el que nos desenvolvemos. Por este motivo, he decidido realizar una propuesta de programación anual que sirva a presentes y a futuros docentes que quieran incluir el trabajo de las emociones básicas en sus aulas.



3. INTRODUCCIÓN

Las emociones constituyen una de las materias de trabajo esenciales y vitales en el entorno escolar, convirtiéndose en sujeto de estudio de investigaciones que pretenden realizar una mejora significativa en la calidad de la educación que se ofrece a las actuales generaciones y a las futuras. Las investigaciones llevadas a cabo desde principios del actual siglo XXI por autores como Álvarez, M. (2001) & Díez, M. C. (2002); destacan el aumento de la confianza en sí mismos, el incremento de la motivación, así como una mejora de las relaciones interpersonales e intrapersonales, como tres de los beneficios más destacables de la enseñanza de la educación emocional en edades tempranas (Morales de Frías, 2016).

De esta forma, se sugiere una ampliación de los fines y el enfoque educativo no centrado sólo en el desarrollo de competencias lógicas, analíticas, numéricas, lingüísticas y digitales, sino en el emocional para alcanzar una formación integral, tan necesaria para dar respuesta a la realidad de la actual sociedad (Idiena, 2021). Lo que determina la importancia de la educación emocional en las aulas de forma transversal en todas las etapas educativas del sistema educativo.

A pesar de que el *Long-Life-Learning*, entendido como el desarrollo continuado de habilidades útiles para la vida (Iberdrola, s.f.), es un conocido concepto entre los expertos, las investigaciones científicas como Urosa (2021) e Immordino-Yang & Damasio (2007) muestran que la etapa en la que el cerebro de la persona experimenta más cambios es en la primera infancia, conformando de este modo la base que lo predispone para la adquisición de todos los aprendizajes posteriores (Campos, 2010). Por su parte, el grado de desarrollo de la condición emocional se puede comparar de alguna forma con el desarrollo de otros seres vivos de mecanismos de autodefensa y protección que garanticen su supervivencia en el medio. De esta forma, las emociones activan en cada individuo un sentimiento de castigo o recompensa que conforma la base del desarrollo humano limitando así su comportamiento a lo más puramente animal: hacer lo que tiene una consecuencia positiva y evitar lo que tiene una consecuencia negativa (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Comprobado entonces el desarrollo primario de las emociones que viene intrínseco desde edades muy tempranas, conlleva la necesidad de que



estas conductas sean objeto de educación. Por este motivo, desde el punto de vista neurocientífico, se respalda la importancia de una Educación Infantil bien estructurada con el objetivo de lograr el desarrollo de los alumnos adecuándose a su nivel de aprendizaje. Morales, S. (2016) coincide en que la expresión emocional en los niños se inicia antes de lo que se pensaba, por lo que la introducción de la educación emocional en la etapa infantil va a permitir que los alumnos vayan conociendo las emociones básicas, comprendiendo que todas son necesarias.

Todo ello alude a la labor docente en sus objetivos y funciones. Coincidiendo con Extremera & Fernández-Berrocal (2004), se llega a la importancia de la formación del profesorado, quien debe ser capaz de transmitir con el ejemplo los contenidos de las asignaturas de Inteligencia Emocional (Merchán & González, 2012). También el profesor tiene como labor crear un clima donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se vea favorecido por el desarrollo de capacidades socio-emocionales y de solución de conflictos; además de tener desarrollada la capacidad de empatía garantizando así los procesos de escucha activa, entre otros (Merchán & González, 2012). En este sentido, siguiendo las palabras de Vallés & Vallés (2003), al igual que podemos encontrar en Jennings, P. & Greenberg, M. (2009), el docente debe ser capaz de expresar sentimientos y emociones tanto positivas como negativas, estimulando de esta forma al alumnado de forma afectiva.

El papel de los docentes, por tanto, queda definido bajo la responsabilidad de tener una serie de aptitudes emocionales que lo capaciten para conectar afectivamente con su alumnado y ser capaces de motivarles en su aprendizaje (Urosa, 2021). El profesor queda como el responsable de la elección de las didácticas que desea emplear incidiendo de forma directa en la activación o desactivación del interés del alumnado sobre dicha impartición de contenidos (Urosa, 2021). Además, tal y como defiende Morales (1995, 2000, 2010) en Urosa (2021) el docente tiene que ser saber que no solo va a enseñar lo que pretende enseñar, sino que también aquello que no pretende lo podrá enseñar. Por lo que las competencias de naturaleza emocional en la docencia están ahora en el centro. De ahí surge la necesidad de la buena formación del profesorado, ya que esta servirá de garantía para evitar los posibles aprendizajes negativos que basados en el ejemplo pueden aprender los alumnos de una de sus figuras de referencia como lo es el profesor.



3.1.Finalidad y estructura del TFG

El trabajo que se presenta a continuación constituye una Programación Anual en la que se abordan contenidos y objetivos del segundo ciclo de educación infantil (4 años). Dichos contenidos se trabajan teniendo como objetivo desarrollar las competencias emocionales, especialmente las de autogestión y autoconocimiento.

La programación se divide en 15 unidades didácticas que se irán trabajando con una temporalización específica, que se detalla más adelante, a lo largo de todo un curso escolar. Entre los aspectos más relevantes que cabe mencionar en cuanto a la elaboración de este proyecto, destacan:

- Selección del modelo de competencias emocionales a implementar. La sustentación teórica de un estudio bibliográfico previo sobre el trabajo de las emociones en el aula y todo lo que incluye la educación emocional.
- El uso de diversos tipos de metodologías, que incluyen el trabajo por rincones, la utilización de metodologías activas, la experimentación como base de aprendizaje, y la creación de rutinas que favorecen el logro de los objetivos perseguidos.
- El trabajo de las emociones como punto de conexión entre todos los contenidos trabajados de forma transversal.
- La creación de evaluaciones concretas basadas en estudios que favorezcan el aprendizaje continuo y proporcionen siempre un *feedback* útil para el alumno.
- La diferente disposición del alumnado a la hora de ejecutar las tareas de clase, siendo posible hacerlo por grupos, parejas, de forma individual, etc.

A través de este trabajo, se pretende realizar una propuesta educativa que incluye la implementación de estimulación de las competencias emocionales para favorecer el bienestar escolar, la convivencia y el aprendizaje significativo.



La primera cuestión planteada sobre si la estimulación de las competencias emocionales favorece a la convivencia, se ve fundamentada en la implantación por el BOE y los correspondientes Decretos de las Comunidades Autónomas de la educación emocional como eje transversal en todas las etapas educativas. Este hecho refleja la importancia de esta educación para llegar a alcanzar el desarrollo integral del que hablan los autores (Sánchez S. , 2018). Además, la existencia de estudios empíricos que demuestran que las personas con buen desarrollo emocional son menos propensas a tener conflictos interpersonales, así como a mantener actitudes violentas, alcanzando al mismo tiempo mayores niveles de bienestar social y de satisfacción, respaldan la relación existente entre el desarrollo de la inteligencia emocional de una persona y su capacidad para desenvolverse de manera favorable en el entorno (Linares, s.f.).

Una segunda cuestión que cabe plantearse es sobre el nivel de influencia de las emociones en la adquisición de contenidos, es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las investigaciones que se han realizado sobre los procesos de aprendizaje apuntan que *“la emoción y la cognición son inseparables”* (Educaweb). La relación que guardan las emociones con el aprendizaje, según la neurología, es directa (Immordino-Yang & Damasio, 2007). *“Las emociones son cruciales ya que son la base de la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje”* (Mora, 2013). Su evidente contribución a los procesos cognitivos básicos como lo son la atención, la percepción y la memoria, tal y como defienden Immordino-Yang & Damasio (2007), provoca que tenga una influencia directa en el aprendizaje, sobre todo en el grado de significatividad del mismo. Además de la relación existente entre la emoción y la motivación, también se ve afectada de manera más o menos directa la capacidad de atención, siendo esta menor cuando no se saben gestionar de forma adecuada las emociones que se sienten. Immordino-Yang & Damasio (2007) y Urosa (2021), coinciden en la importancia de la educación emocional que logre la autoidentificación y la autogestión de las emociones en el alumnado como eje del aprendizaje significativo, los vínculos y el sentido ético, y por lo tanto, de la convivencia. Así defiende Bisquerra (2007) que la construcción de climas emocionales positivos es básica para que se dé el aprendizaje.



4. JUSTIFICACIÓN

La justificación de este Trabajo de Fin de Grado abarca dos partes.

En primer lugar, se inicia la justificación del trabajo de las emociones en la escuela haciendo una aproximación teórica a todo lo que conlleva el término de “competencia emocional”.

Por otro lado, se describe una segunda parte en la que se trata de fundamentar desde el punto de vista más teórico-normativo de la programación propuesta en este Trabajo de Fin de Grado. Para ello, se hace un recorrido por la producción de organismos internacionales desde la primera aparición del término de competencia emocional en el ámbito más educativo con los informes de Faure (1973) y Delors (1996) producidos por la UNESCO, así como aquellas que se recogen a nivel europeo con el trabajo de la Comisión de 2018. Además, se incluye un apartado en el que se recoge lo que la ley educativa española actual, la LOMLOE (2022), define como “competencia emocional”.

De esta forma, queda establecido el marco teórico sobre el que se fundamenta el desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado de una propuesta de programación anual que trabaja la estimulación de las competencias emocionales en los alumnos de 4 años.

4.1. Aproximación teórica a la competencia emocional

El término competencia es complejo, por lo que en este trabajo se parte de la definición que aportan Bisquerra & Pérez Escoda (2007) donde se entiende una competencia como “*la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia*” (p.63). Bisquerra & Pérez Escoda (2007), proponen una clasificación de competencias en dos grandes grupos. Por un lado encontraríamos las “socio-personales”, donde se encuentran aquellas que veremos como “emocionales”, y por otro, las que son más del ámbito “técnico-profesional”. A pesar de que el nombre del segundo grupo lleva a la suposición de que son las necesarias para el desempeño correcto en el área profesional, los estudios e investigaciones que los expertos en educación emocional han ido llevando a cabo a lo largo de



estas últimas décadas, confirman la creciente influencia de las competencias “socio-personales” en esta área (Bisquerra & Pérez, 2007).

La Inteligencia Emocional es un constructo definido en Fernández, P. & Extremera, N. (2005) como:

“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997). (p.68)

Años antes, Goleman (1995) aportaba la definición de inteligencia emocional haciendo referencia a *“la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones.”* (Guevara, 2011)

Teniendo en cuenta solo el modelo de Bisquerra & Escoda se puede observar las coincidencias entre las competencias emocionales que proponen con lo que aportan modelos de inteligencia como el de Goleman o el de Salovey & Mayer.



Tabla n.º 4.1.1. “Comparativa entre las definiciones de IE de Goleman (1995) y Salovey & Mayer (1997) con el modelo de competencias emocionales de Bisquerra & Escoda (2007).

Bisquerra & Escoda (2007)	Goleman (1995)	Salovey & Mayer (1997)
Competencias emocionales:	Inteligencia Emocional:	
Competencias para la vida y el bienestar. Conciencia emocional. Regulación emocional. Autonomía emocional. Competencia social.	Conciencia de sí mismo y de las propias emociones y su expresión. Autorregulación. Control de impulsos. Control de la ansiedad. Diferir las gratificaciones. Regulación de estados de ánimo. Motivación. Optimismo ante las frustraciones. Empatía. Confianza en los demás. Artes sociales.	Habilidad en la percepción, valoración y expresión de emociones. Habilidad en el acceso y/o generación de sentimientos que faciliten el pensamiento. Habilidad en la comprensión de emociones y el conocimiento emocional. Habilidad en la regulación de las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, la relación que se puede establecer entre la Inteligencia Emocional con las Competencias en Educación Emocional es que la Inteligencia Emocional de cada uno predispone al individuo a que, con una correcta educación emocional, se permita el desarrollo en él mismo de las Competencias Emocionales.

De esta manera, otro término aludido en este trabajo que requiere una definición es el concepto de educación emocional

“(…) entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida”. (Bisquerra & Pérez, 2007, pág. 75)



Por lo que de forma esquemática podemos resumir:

- la IE como un conjunto de habilidades o destrezas orientadas hacia la adaptabilidad, el bienestar y los vínculos;
- las competencias emocionales son la síntesis de habilidades/destrezas, conocimientos y actitudes que adaptan a una persona al contexto y a las relaciones;
- y la educación emocional son los procesos de estimulación y desarrollo de las competencias emocionales.

El marco de inteligencia con el de competencia han transitado en una dialéctica que no se va a abordar en este trabajo. Lo que se ha pretendido es aclarar que el marco de la inteligencia con sus numerosas propuestas de modelos (como el de habilidad de Salovey & Mayer, o los mixtos, representados por autores como Bar-On, Boyatzis o Goleman) y su influencia sobre los modelos que emergen en el marco competencia (como las propuestas de Saarni, Boyatzis o los estudiados a continuación el CASEL¹ y el GROPE²).

Los modelos de competencias emocionales son diversos. En este trabajo se estudian el modelo propuesto por dos organizaciones con una gran capacidad de influencia como son el CASEL, en el espacio de los Estados Unidos de América y el GROPE, en España.

El Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROPE), fundado en 1997 por Rafael Bisquerra, presidente de la RIEEB (Red Internacional de educación Emocional y Bienestar) (2020). El GROPE, dentro de sus muchas aportaciones al campo emocional educativo, creó un modelo teórico sobre la resolución de conflictos (García, Gomis, Ros, & Filella, 2020).

¹ CASEL: son las siglas en inglés de *Collaborative for Academic and Social and Emotional Learning*, en su traducción al castellano Sociedad para el aprendizaje académico y socio-emocional.

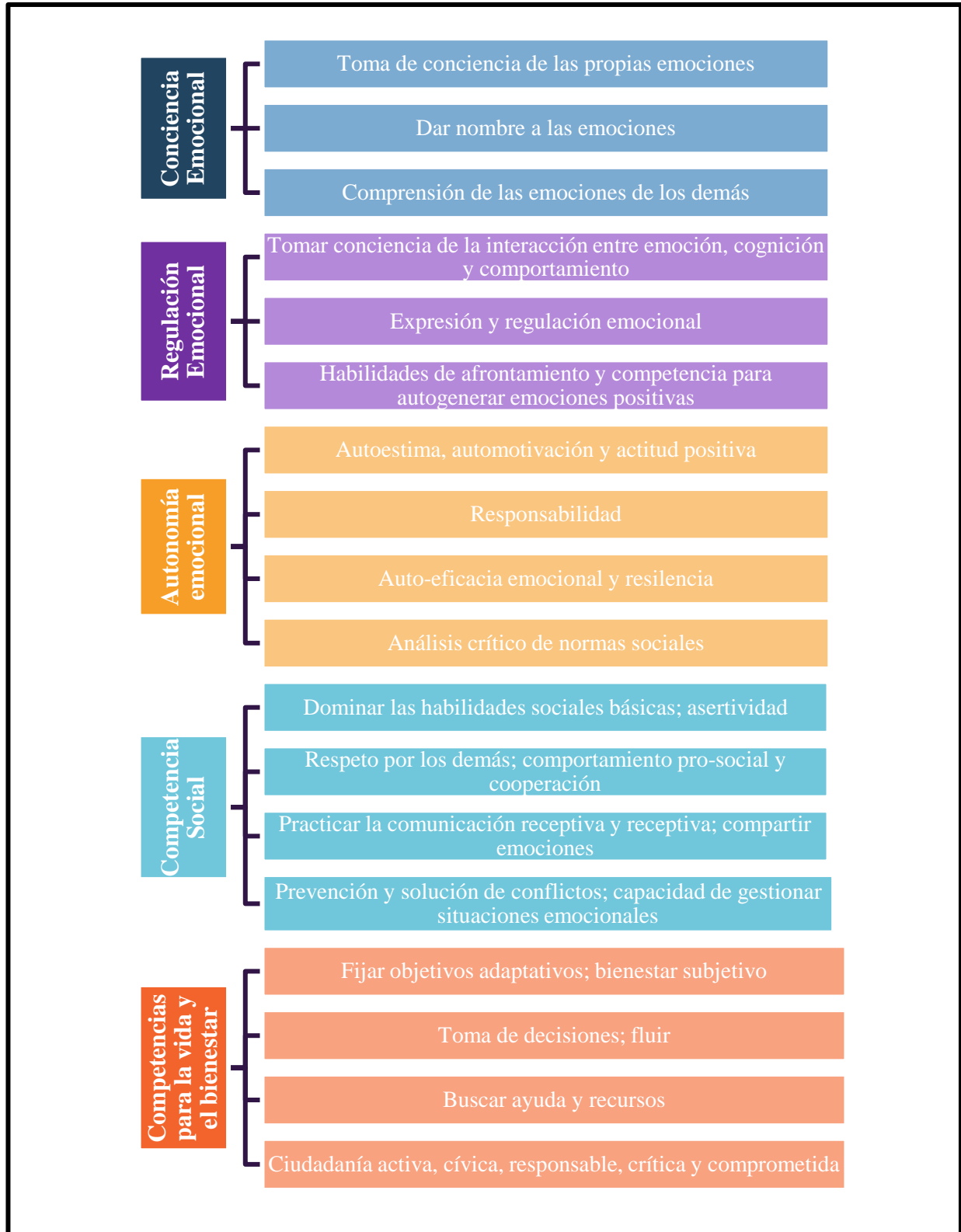
² GROPE: son las siglas en castellano de Grupo para la Resercha y la Orientaciò Psicopedagògica, en castellano, Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica.



En él se expone que a través del trabajo en conciencia emocional individual se puede llevar a cabo una extrapolación hacia diferentes contextos que ayudan al propio individuo a identificar y gestionar las emociones que pueden surgir en determinados momentos siendo claves para solucionar posibles conflictos que aparezcan. Dicho modelo guarda estrecha relación con el “modelo de competencias emocionales” (Alzina & Navarro, 2018). Ambos modelos, de resolución de conflictos y de competencias emocionales, serán la base sobre la que edificaremos la propuesta de actividades para la presente Programación Anual en Educación Emocional.



Tabla n.º 4.1.2 “Competencias emocionales según Bisquerra (2003)”.



Fuente: elaboración propia



Además del GROP, cabe mencionar el papel importante de La fundación CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), creada en 1994 por Daniel Goleman. Cabe mencionar a Jennings, P., & Greenberg, M. T. entre sus socios fundadores/miembros más destacados. El CASEL fue fundado con la intención de “*establecer SEL de alta calidad basado en evidencia como una parte esencial de la educación preescolar hasta la secundaria*” (CASEL, s.f.). Desde sus comienzos hasta el día de hoy, se ha encargado de realizar numerosas investigaciones que demuestran el grado de importancia que tiene el trabajo de las emociones en las escuelas. Gracias a los resultados obtenidos durante estas décadas, la educación emocional está siendo incluida, desde un punto de vista fundamentado y oficial, en programaciones escolares de tal forma que se garantice el desarrollo integral del alumno, proporcionándole una educación de la mayor calidad posible.



4.2. Fundamentación teórico-normativa de la programación

La importancia de la educación emocional se corrobora en la fundación de organizaciones tanto nacionales como internacionales cuyos objetivos compartidos son la investigación del grado de afectación de las emociones en el aprendizaje.

A continuación, se recogen algunas de aportaciones que impulsan la educación emocional o la estimulación de las competencias emocionales desde los organismos internacionales hasta las actuales leyes educativas investigaciones.

4.2.1. Producción de organismos internacionales:

Tras un breve recorrido acerca de lo que es la educación emocional y las competencias emocionales, se podrá ver en este apartado la repercusión e impacto de éstas en diferentes organismos internacionales. El objetivo es ofrecer una vista panorámica de cómo la educación emocional y las competencias emocionales son recogidas y la incidencia que estos organismos tienen sobre algunos sistemas educativos nacionales como el español.

➔ UNESCO: informe de Faure (1973) e informe Delors (1996).

En el Informe Faure, el desarrollo individual de la persona va de la mano junto con la independencia del individuo medida en su capacidad de reflexión y pensamiento crítico. Aprender a ser es uno de los ejes de este informe donde indica que los pedagogos deben “*incitar al sujeto a organizar lo real en actos y pensamientos y no simplemente en copiarlo*” (Faure, y otros, 1973).

Basándose en las etapas evolutivas del desarrollo del niño, Faure (1973) remarca la condición “*influenciable*” del niño entre 0 y 4 años, siendo una etapa clave que actúa como condicionante en edades más avanzadas. Es en este punto cuando surge la importancia de la actitud de los educadores hacia el niño, así como el nivel de afectividad que se pueda llegar a generar en el ambiente del aula. Dicha afectividad surge de la conexión como fruto de la relación profesor-alumno, presentándose como elemento clave para conocer realmente al niño. Al mismo tiempo, el hecho de conocer al alumno es esencial para saber sus motivaciones y sus



conocimientos previos, lo que permite diseñar el punto de partida para trabajar con ellos de forma significativa.

El objetivo de la educación no ha de ser otro que el desarrollo integral de la persona, constituyendo una institución en la que “*todos los sectores estarán estructuralmente integrados*”. De esta forma, su desarrollo parte en los elementos del proceso educativo: el conocimiento, la comprensión, las actitudes y las aptitudes, y llega hasta la consideración de los aspectos a nivel afectivo y rasgos de la personalidad individual (Faure, y otros, 1973).

Teniendo en cuenta este objetivo, así como su desarrollo, la educación constituirá por tanto un proceso que no tendrá una duración específica, sino que se dará a lo largo de toda la vida. De aquí surge la necesidad de hacer reformas educativas a través de las cuales los elementos básicos de la educación se irán actualizando, partiendo de los modelos educativos anteriores. La transformación más destacable a la que apela Faure en su informe (1973), es la del hecho de “*superar la concepción de una educación limitada en el tiempo (...) y encerrada en el espacio (...)*”, así como el “*individualizar y personalizar al máximo la educación*” (Faure, y otros, 1973).

En la línea del informe de Faure, el informe Delors da una nueva perspectiva a la educación, avanzando de forma más concreta sobre la importancia de la individualización de la enseñanza. Al final de esta profundización, Delors (1996) establece unos nuevos objetivos educativos para el nuevo siglo definiéndolos bajo el nombre de “los cuatro pilares de la educación”. Dichos objetivos se proponen como metas a trabajar para poder lograr el mismo objetivo de Faure, el desarrollo integral del individuo. Estos son: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos* (Delors, 1996).

Los cuatro pilares de la educación constituyen una definición específica de los aspectos cuantitativos y cualitativos que deben trabajarse en la escuela para lograr los objetivos propuestos. Así, el alumno se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, adquiriendo un rol en el que es él mismo quien aprende a desarrollar esas cuatro aptitudes académicas que preparan para la vida diaria. De esta forma, el niño aprende a conocer, dispone de estrategias



personales para lograr la adquisición de nuevos contenidos, así como la capacidad de profundizar sobre aquellos ya adquiridos. El alumno también aprende a hacer, lo que le capacita para ejercer tareas y le posibilita la inserción al mundo laboral de la mano de aptitudes concretas como el trabajo en equipo y responsabilidad individual. Asimismo, aprende a vivir junto a los demás, algo esencial dada la condición social natural que hemos mencionado con anterioridad. Esta habilidad que nos permite la integración en la sociedad, parte de la condición previa de comprensión del otro y el desarrollo de valores conjuntos tales como la solidaridad. Por último, aprende a ser, lo que conlleva el desarrollo más puramente personal por el que cada uno se conoce a sí mismo, siendo consciente de sus capacidades, de sus limitaciones, etc. y haciendo crecer su capacidad autónoma que favorecerá la definición de su propia personalidad.

Tal y como se puede comprobar, los cuatro pilares de la educación constituyen la base que asegura el desarrollo individual de la persona, haciendo aparecer de alguna forma la importancia del aspecto de lo emocional dentro de su conjunto integral personal. La educación, como dice Delors (1996), tiene como misión garantizar que todos sin excepción sean capaces de desarrollar sus capacidades y talentos, lo que implica que la persona es la responsable de realizar su propio proyecto personal. Para garantizar dicho objetivo, hay que ayudar a que la persona sea capaz de definir su propia imagen, necesitando herramientas para comprenderse. Solo así, trabajando desde el individuo, tal y como dijo Faure (1973) en su momento, podrá generalizarse dicho proceso hacia los demás creando una sociedad de personas que se comprenden los unos a los otros. Es así como a partir del informe Delors las emociones se han ido abriendo paso en el mundo educativo.

Gracias a la aportación de Delors (1996), el reto de Faure de continuar trabajando para “actualizar” la respuesta educativa a las demandas cambiantes de la sociedad, siguió vigente.

De esta manera, se puede ver cómo se ha tratado de dar forma a la educación tradicional, descubriendo que la clave de trabajo ha de ser el individuo, llegando hasta la importancia de la educación emocional.



➔ **La Unión Europea y su Espacio Europeo de Educación.**

El marco europeo es el de mayor influencia educativa para el sistema educativo español por razones geopolíticas. Dicho espacio, apela al derecho de toda persona a la educación, así como a una formación de calidad, como base de todos sus principios. Así, basándose en la idea de que todas las personas necesitan estar dotadas de competencias y capacidades para poder ser capaces de tener un buen nivel de vida, se plantea la educación como el organismo encargado de dotarles de dichas capacidades (ConsejoUniónEuropea, 2018).

Al igual que se ha visto en el marco educativo de la UNESCO, también desde la Unión Europea se plantea dar respuesta a las necesidades de la sociedad, reflejando una evolución que queda impregnada en las tareas educativas. La idea de aprendizaje permanente aparecía en 2006 y en base a ella se construyen las competencias clave, una serie de items que han de trabajarse de forma personal a lo largo de toda la vida para conseguir el desarrollo íntegro de la persona.

Además, por otra parte, uno de los objetivos que se plantea la Comisión Europea (2018) es el de impulsar la Educación Infantil, lo que permite comprobar la importancia del trabajo significativo en estas edades ya que son los que marcarán la forma de adquirir todos los demás aprendizajes.

En el momento en el que se hace hincapié en “*aumentar el nivel de competencia personal, social y de aprender a aprender para mejorar una gestión de la vida orientada al futuro*”, se pone la educación emocional en uno de los primeros objetivos que atender para conseguir la educación de calidad que se persigue. De esta forma, la Comisión alude a las competencias emocionales integrándolas dentro de las ocho competencias clave:

- Competencia en lectoescritura
- Competencia multilingüe
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería
- Competencia digital
- Competencia personal, social y de aprender a aprender
- Competencia ciudadana



- Competencia emprendedora
- Competencia en conciencia y expresión culturales

La competencia en la que se fundamenta este trabajo es la que recibe el nombre de “personal, social y de aprender a aprender”. Encontramos similitudes con uno de los cuatro pilares de la educación que definía Delors en su informe (1996), con la diferencia que en este caso el trabajo del aspecto emocional de la persona es más evidente. Al fin y al cabo, con el desarrollo de esta competencia se pretende conseguir que la persona sea capaz de reflexionar sobre sí mismo, que pueda autogestionarse en múltiples aspectos de su vida y que lleve a cabo un aprendizaje a lo largo de la vida basado en el autoconocimiento de uno mismo, para lo que es esencial el trabajo de las emociones.

➔ La OCDE (2019).

Desde la OCDE (2019) se definen las estrategias competenciales que han de trabajarse en la infancia, destacando la importancia de lo emocional, como base para el conocimiento de uno mismo y mejor comprensión del mundo que les rodea.

Partiendo del Marco de Estrategia de Competencias de la OCDE (2019) se definen una serie de conceptos clave que son aplicables a todas y cada una de las competencias desarrolladas. Estos aluden a la necesidad de desarrollar competencias que se necesitan a lo largo de la vida, al uso eficaz de dichas competencias en diversos ámbitos de aplicación, así como el fortalecimiento de los sistemas de competencias.

Las competencias definidas se describen como competencias para el futuro, y abarcan tanto aquellas que son básicas como las que son de un orden superior tales como las cognitivas y metacognitivas transversales. Dentro de estas últimas aparece la competencia emocional de la mano de la social, haciendo alusión a su carácter esencial en el desarrollo íntegro de la persona. De esta forma, se establecen como la base para el desarrollo de todas las demás competencias.

Por todo esto, se comprende la importancia del trabajo de la educación emocional en las aulas, lo que permite descubrir el motivo por el cual las emociones son la base de esta



Programación Anual. Con este trabajo se pretende dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado generando situaciones de aprendizaje significativas que confirmen la consecución del objetivo final: desarrollar la autoconciencia y la autogestión de las emociones básicas en uno mismo, así como la capacidad de identificarlas de igual forma en los demás.

4.2.2. Legislación española actual: la LOMLOE.

Por su parte, el sistema educativo español recoge en su nueva legislatura la ya nombrada relevancia del trabajo de la competencia emocional en su propósito de alcanzar el desarrollo integral del alumnado. El currículo de Educación Infantil se divide en tres grandes áreas, dos de las cuales trabajan de forma más o menos directa las emociones, con todo lo que ello implica tanto a nivel comprensivo como expresivo.

Además, el hecho de que algunos de los objetivos de etapa que se proponen sean “*desarrollar capacidades relacionadas con emociones y afectos*”, así como el llegar a ser capaz de “*ponerse en el lugar del otro y la resolución de conflictos*” junto a “*desarrollar habilidades comunicativas*”, (BOCM, 2022) permite comprobar una vez más la firme creencia de que la educación emocional es la base para garantizar un aprendizaje integral en la persona.

Una vez dispuesta de forma sintética las ideas de los autores y organizaciones que a lo largo de los años han acercado el tema de lo emocional a las aulas, se procede a contextualizar la programación basada en el modelo de Bisquerra, que ocupará un total de 15 UD que trabajarán las emociones haciendo uso de diferentes metodologías con el propósito de que los niños alcancen la comprensión y la autogestión de sus emociones.



5. CONTEXTUALIZACIÓN

En este apartado se procede a describir el centro seleccionado para llevar a cabo la programación. Para ello se definen sus principales características como institución educativa, su contexto social y cultural, las características del grupo-clase, y su línea de actuación.

5.1. Características del centro:

El centro educativo al que va dirigida la presente Programación Anual es el colegio Joyfe, una escuela privada situada en la calle de Vital Aza, 65, en el distrito de Ciudad Lineal, en Madrid capital. Constituye uno de los siete colegios españoles que conforman el IEP Group (International Education Partnership), un grupo educativo internacional en el que sus miembros están conectados teniendo la oportunidad de compartir experiencias educativas, recursos y buenas prácticas entre todos (IEPGroup).

Su oferta educativa atiende a más de 2.000 estudiantes contando con unos 150 profesionales, abarcando las etapas de Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, siendo en todas ellas implantado un modelo de enseñanza bilingüe en inglés. Cada curso tiene una media de 4 líneas y unos 20/25 alumnos por clase.

La población a la que atiende el colegio es principalmente nativa española con un nivel económico medio-alto, además de acoger a una parte de población de origen chino y otras procedencias.

Dispone de servicios de ruta, de comedor, gabinete sanitario, departamento de orientación, así como actividades extraescolares culturales (robótica, creación de videojuegos, teatro, dibujo, escuela de idiomas, manualidades, cocina, ajedrez, música...) y deportivas (gimnasia rítmica, danza, judo, kárate, natación, baloncesto, patinaje, yoga...). Además, llevan a cabo el proyecto “Bilingual Mind” a través del cual se organizan todas las actividades de idiomas entre las que se incluyen los intercambios académicos con el extranjero. Asimismo, apuestan por una enseñanza en la que la tecnología está presente desde los primeros años de su educación.



En cuanto a los recursos de carácter material se encuentran la existencia de laboratorios y aulas de informática de última generación, además de otros recursos tecnológicos en cada aula. Cada aula tiene aproximadamente 50m², provocando que su extensión total contando los patios ascienda a 25000m². Además de las instalaciones tecnológicas, el colegio dispone de un Aula Magna con 150 butacas, un salón de actos con 300 butacas e instalaciones deportivas tales como un pabellón cubierto, un gimnasio, un tatami, dos piscinas climatizadas, un aula de psicomotricidad, dos aulas para expresión corporal y aulas de desdoble dedicadas al aprendizaje de idiomas y a los apoyos.

En cuanto a las características principales del aula de 4 años en la que se van a impartir las clases de esta Programación, cabe destacar la disposición de las mesas formando cuatro grupos de 4 o 5 alumnos. Es un aula amplia por lo que hay suficiente espacio de almacenaje para todo el material usado a diario. Además, cuenta con una pizarra blanca imantada y una pizarra digital interactiva que favorece el aprendizaje de las TIC en edades tempranas.

El Proyecto Educativo del Centro presenta la educación emocional como uno de los puntos de partida para el trabajo educativo. Además, su trabajo con las nuevas tecnologías y el bilingüismo con el inglés, se verán presentes a lo largo de toda la Programación Anual propuesta.

5.2. Características del contexto social y cultural:

Un problema con el que nos podemos encontrar es el de la implicación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. Partiendo de la premisa de que son unas familias con las que, en general, se puede contar para todo, al ser un proyecto educativo diferente que plantea nuevos retos y requiere de una especial sensibilización y predisposición para trabajar las emociones, se pueden mostrar reacios a hacerlo.

Por otra parte, puede surgir de que la formación del profesorado no sea la adecuada para llevar a cabo esta programación en educación emocional, por lo que sería conveniente hacer una previa evaluación del nivel de competencia emocional del equipo docente para comprobar si es necesario o no hacer una formación previa a la impartición de esta educación.



Por último, para los niños que no están acostumbrados a hablar sobre sus sentimientos, supone aprender muchos contenidos que son sobre ellos, por lo que a pesar de seguirse una metodología basada en proyectos para hacerlo más simbólico el aprendizaje, puede ser complicado para algunos llegar a este nivel de abstracción personal.

5.3. Características del grupo-clase:

La Programación va dirigida a la etapa Infantil, concretamente a la clase de 4 años. El grupo se compone de 19 alumnos que en este curso 2022/2023 cumplen sus 5 años. Hay 11 niñas y 8 niños en total.

En general se caracteriza por ser un grupo con alto nivel de conflictos interpersonales y con dificultades en el respeto de límites. Es decir, se trata de un grupo de alumnos con gran diferencia en el desarrollo académico y el personal, ya que mientras que en una su desarrollo es notablemente alto, en el otro es escaso provocando situaciones de conflicto que se trabaja para mejorar.

En el nivel de prelectura, se presenta como un grupo más bien homogéneo. A excepción de S, un niño que puede leer todo, los demás de la clase siguen el mismo ritmo ahora terminando de aprender las sílabas con la letra P y empezando con las de la L.

En el nivel de escritura, de desarrollo lógico-matemático, de lengua inglesa y de otras aptitudes como la plástica, todos están más o menos al mismo nivel, aunque cada uno presenta un tiempo distinto a la hora de realizar las tareas. A excepción de dos casos en los que ponen las letras en espejo, saben escribir de forma acertada, así como hacer el trazo de los números del 0 al 10, aunque encuentran dificultades en el 8.

A nivel psicomotor el grupo presenta en su mayoría las condiciones típicas de la edad en cuanto a desarrollo de la motricidad gruesa y fina.

Uno de los niños, M, presenta una situación médica de epilepsia leve pero continua por lo que hay que prestarle una especial atención en cuanto a los efectos que tiene la medicación



sobre él. Además, el caso de L se trata de un niño que tiene problemas graves de conducta definidos en que está demandando continuamente atención y expresa faltas de cariño, así como unos rasgos de cambios de humor esporádicos acompañados de una inconsciencia generalizada y falta de control sobre sus propias acciones.

No se ha implementado ninguna medida extraordinaria para ninguno de los dos puesto que no son alumnos con necesidades educativas especiales, sino que con actuaciones diarias y el trabajo más directo con ellos con la ayuda de otros profesionales se puede garantizar que alcancen los objetivos atendidos igual que sus compañeros.

5.4.Líneas de actuación:

Se proponen talleres para las familias de tal forma que se trabaje con ellos de una forma similar a como se hace con el alumnado. De esta manera, comprenderán que no es difícil de trabajar en casa las cosas que se hacen en clase, estando motivados entonces a reforzar lo han aprendido en el colegio.

Además de los talleres con las familias, a los docentes se les ofrecerá una formación no solo en educación emocional, sino que también en el trabajo por proyectos, para que el proyecto que se lleva a cabo durante el curso sea visible y esté presente durante todo el año.

En cuanto al trabajo con el alumnado, se trabajará no solo haciendo uso de las metodologías activas que caracterizan al centro, sino que también se reforzarán los contenidos mediante el establecimiento de rutinas de pensamiento de tal forma que los procesos de autorreflexión y auto pensamiento sean interiorizados para garantizar el buen desarrollo de la competencia emocional.



6. PROGRAMACIÓN

Los objetivos son los que delimitan la intervención educativa haciendo una propuesta de una serie de metas que como docentes queremos que el alumnado alcance a lo largo de las sesiones. Su correcta definición permite al profesorado tener siempre presente el para qué de trabajar esos contenidos y de esa forma. Por este motivo, los objetivos forman parte de la información básica que debe aparecer en las programaciones, ya que además de servir de guía, actúan de apoyo para llevar a cabo una correcta evaluación.

6.1. Objetivos generales de etapa

Tanto en el Real Decreto como en el Decreto de la Comunidad de Madrid (BOCM), aparecen marcados una serie de objetivos, algunos de los cuales coinciden con los que se persiguen con la propuesta de esta programación didáctica.

Dentro de los objetivos generales de etapa, caben destacar:

- a. Adquirir una imagen ajustada de sí mismos.
- b. Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- e. Desarrollar capacidades relacionadas con emociones y afectos.
- f. Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir pautas de convivencia y de relación, así como aprender a ponerse en el lugar del otro y la resolución de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.
- g. Desarrollar habilidades comunicativas.
- h. Aproximarse e iniciar el aprendizaje en una lengua extranjera.
- i. Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.



6.2.Objetivos específicos de la programación

Aparte de estos objetivos de etapa cabe mencionar los cinco objetivos propios de la presente programación que guardan sintonía con las competencias trabajadas en la misma.

- 1) Conocer las emociones básicas de alegría, tristeza, miedo, asco, enfado y sorpresa.
- 2) Poner nombre a las emociones básicas de alegría, tristeza, miedo, asco, enfado y sorpresa.
- 3) Aprender el manejo básico para la edad.
- 4) Estar conectado emocionalmente con los demás niños y niñas del aula.
- 5) Identificar las emociones de alegría, tristeza, miedo, asco, enfado y sorpresa en el otro.

Por cada unidad didáctica se trabajarán entre tres y seis objetivos de etapa, mientras que los objetivos específicos de la programación son trabajados siguiendo la siguiente distribución:

Tabla n.º 6.2.1. “Distribución temporal de los objetivos de la programación”

Primer Trimestre	→Conocer las emociones básicas de alegría, tristeza, miedo, asco, enfado y sorpresa. →Poner nombre a las emociones básicas de alegría, tristeza, miedo, asco, enfado y sorpresa.
Segundo Trimestre	→Aprender el manejo básico de estas emociones para su edad.
Tercer Trimestre	→Estar conectado emocionalmente con los demás niños y niñas del aula. →Identificar las emociones de alegría, tristeza, miedo, asco, enfado y sorpresa en el otro.

Fuente: elaboración propia



De esta forma, la propuesta de los objetivos de la programación sigue un modelo de crecimiento en espiral a través del cual se trabaja profundizando en lo ya aprendido llevándolo a un escalón de un orden superior, hasta terminar por alcanzar la competencia emocional completa adecuada para su edad.

6.3.Competencias

Las competencias específicas, según el Decreto de la Comunidad de Madrid (2022) son las que “*identifican las actuaciones que se espera que los alumnos sean capaces de desarrollar a lo largo de la etapa*”. Mientras que las competencias específicas se concretan por área de aprendizaje, las competencias clave son de carácter general y transversal a toda la etapa.

6.3.1. Competencias clave (BOCM)

Las competencias clave que se van a trabajar en esta programación de forma transversal en todas las Unidades Didácticas:

a) Competencia en comunicación **lingüística**. (CCL)

Mediante la praxis lingüística a través de la propuesta de diferentes situaciones además de la comunicación como una de las bases principales para la expresión de las emociones, se pretende que el alumno alcance un dominio de esta competencia clave para su día a día.

b) Competencia personal, social y de aprender a aprender. (CPAA)

Se podría decir que al ser una programación que tiene la educación emocional como eje transversal al currículo, estas competencias son la clave del desarrollo del proyecto. A través de las situaciones de aprendizaje que se han generado en cada Unidad Didáctica, se hace hincapié en conseguir el desarrollo personal de cada uno de los alumnos mediante la profundización del conocimiento de uno mismo y de los demás.



Además de la presencia de estas dos competencias clave en cada una de las Unidades Didácticas planteadas, las demás competencias que recoge la ley educativa actual también son trabajadas de forma más concreta en algunas de las Unidades Didácticas.

a) Competencia plurilingüe. (CP)

Al ser una programación dirigida a un centro educativo de carácter bilingüe, se propone que al mismo tiempo que aprenden el vocabulario específico de cada una de las emociones se enseñen además las palabras y expresiones correspondientes en la lengua inglesa, partiendo de la base de que los niños ya saben nociones básicas de las mismas.

b) Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología. (CMCT)

Se trata de un proyecto de carácter transversal por lo que el trabajo con la matemática, la ciencia y la tecnología aparecerá en las actividades que se desarrollarán en cada sesión.

c) Competencia digital. (CD)

En una era caracterizada por la importancia de la comunicación digital se cree necesario trabajar dicha competencia a través de propuestas de trabajo concretas como por ejemplo grabar vídeos de las sesiones para dejar registrados los avances de la clase.

d) Competencia **ciudadana**. (CC)

Ligada a las competencias anteriores, con este proyecto se pretende conseguir que el alumno salga del aula con una visión diferente del mundo y sobre todo de sí mismo, siendo capaz de comprender lo que le rodea en mayor o menor medida mejorando sus relaciones con la sociedad y desarrollando un compromiso social.

e) Competencia creativa. (C. Creativa)

Se trabaja en aquellas Unidades Didácticas en las que se perseguirá el objetivo de dar solución a retos, así como el de desarrollar las artes plásticas.



f) Competencia cultural. (C. Cultural)

Esta competencia pretende dar un conocimiento general al alumno de lo que hay en su contexto, estudiando tanto tradiciones culturales pasadas como presentes, haciendo una distinción entre los términos que se usan para hablar del pasado y aquellos que se refieren al presente.

Todas las competencias son de carácter transversal. Debido a que esta programación atiende a una forma de trabajo por proyectos, entre otros, cuyo objetivo principal es asegurar el desarrollo de la competencia emocional, todas las actividades que se propongan serán asimismo transversales. De esta forma se pretende garantizar la adquisición de aprendizajes significativos basados en diferentes situaciones de aprendizaje con un mismo hilo conductor durante todo el curso escolar.

6.3.2. Competencias específicas

Por su parte, como se va a seguir un modelo basado en las competencias emocionales definidas por Bisquerra (2007), cabe mencionar que todas ellas van a ser trabajadas de una forma u otra a lo largo de todas las Unidades Didácticas. De esta forma, se van a trabajar:

- La **conciencia emocional**, haciendo al alumno tomar conciencia sobre las emociones que siente, dándoles nombre y comprendiendo que esas mismas emociones las pueden sentir los demás.
- La **regulación emocional**, a través del desarrollo de habilidades para autogenerar emociones positivas, la expresión de las emociones y la conciencia de la interacción existente entre los procesos emocionales, cognitivos y de comportamiento.
- La **autonomía emocional**, trabajando sobre el autoestima y la automotivación para generar actitudes positivas, así como el fomento de la responsabilidad, el análisis crítico de las normas sociales y la resiliencia.



- La **competencia social**, haciendo hincapié en el desarrollo de habilidades sociales básicas, fomentando el comportamiento prosocial y la cooperación, así como el trabajo de compartir emociones con una finalidad más allá de la expresiva, llegando a ser fundamental para la prevención y la resolución de conflictos.
- Las **competencias para la vida y el bienestar**, en las que se trabaja la toma de decisiones y se acepta la búsqueda de ayuda y recursos como proceso que enriquece el propio aprendizaje y el de los demás. Asimismo, se persigue el desarrollo de una imagen de ciudadanía activa, responsable y comprometida.

6.4. Contenidos

Los contenidos de la propuesta van a ser abordados siguiendo el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos. De esta forma, se plantea el proyecto anual de “Las aventuras de la Pirata Marta” a través del cual se trabajarán en todas las UD como tema principal las emociones, incluyendo al menos un contenido de otro área de aprendizaje.

El proyecto surge de la idea de trabajar una emoción básica por UD. El esquema general del proyecto es el mismo en los tres trimestres, atendiendo a diferentes objetivos en cada uno de ellos. Por cada UD se ha planteado una situación de aprendizaje de tal forma que resulte motivadora para los alumnos la adquisición de los contenidos. De una manera lúdica y trabajando contenidos de diferentes disciplinas, se pretende que el niño adquiera los objetivos planteados por cada UD.

La historia de “las aventuras de la Pirata Marta” se presenta desde una situación inicial en la que la protagonista tiene problemas en su isla porque sus familiares tienen conflictos internos que no saben de dónde vienen. Ella se aventura con su loro Kiwi a pedir ayuda a las otras islas vecinas. Los niños viajarán con Marta descubriendo las islas y sus habitantes.

Tabla n.º 6.4.1. “Islas del Mar Mente”

Isla de Monos → alegría	Isla Oso perezoso → tristeza	Isla Tortugas → miedo
Isla de Ranas → asco	Isla Rinocerontes → enfado	Isla Avestruces → sorpresa

Fuente: elaboración propia



En el primer trimestre, como el objetivo es “conocer el nombre de las emociones básicas” y “ponerles nombre”, harán un primer recorrido en el que conocerán a los habitantes de cada isla, unos animales particulares que han sido elegidos en forma de representación de cada emoción. De esta forma, los alumnos tendrán un vocabulario específico para cada emoción, algo que les servirá para seguir con la aventura del segundo trimestre.

En el segundo trimestre, el objetivo perseguido es “aprender el manejo básico de las emociones acorde para su edad” por lo que serán los distintos personajes que se han conocido en el primer trimestre, los que plantearán retos que les pedirán descubrir qué es lo que pide cada emoción. Así, los alumnos trabajarán contenidos relacionados de nuevo con cada emoción, realizarán investigaciones y dinámicas de juego que los llevará a aprender qué hacer cuando se siente una emoción determinada, teniendo en cuenta que no hay que evitarla o eliminarla, sino aceptarla y trabajarla.

Por último, los objetivos del tercer trimestre son “estar conectado emocionalmente con los demás” e “identificar las emociones básicas en el otro”. En este caso los roles de los personajes se verán alterados, enseñando que no siempre se siente la misma emoción y mostrando la importancia de reconocer lo que siente el otro para comprenderle. A través de la resolución de retos planteados por los distintos personajes, los alumnos aprenderán que primero hay que comprender antes que reaccionar y juzgar a los demás.

Siguiendo el esquema de temporalización, los contenidos trabajados quedan así descritos:



Tabla n.º 6.4.2. “Distribución de contenidos del primer trimestre por UD”

PRIMER TRIMESTRE	
NOMBRE DE LA UD	CONTENIDOS
“Ábrete Coco”	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y expresión de la emoción de alegría. - Juego simbólico. - Investigación de la alegría y cómo la expresan los monos. - Expresión de sentimiento de alegría a través del lenguaje. - De qué informa la emoción de la alegría: las cosas van bien.
“Despierta Bostezo que tienes visita”	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y expresión de la emoción de tristeza. - Alimentación y descanso. - El tiempo y su organización. - Elementos comunicativos no verbales. - De qué informa la emoción de la tristeza: hay algo de lo que uno debe desprenderse.
“¿Conocemos a Capuza y a Tiana?”	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y expresión de la emoción de miedo y asco. - Cuidado y protección de los animales. - Características generales de las tortugas y las ranas. - Expresión de sentimientos a través del lenguaje verbal. - De qué informa la emoción del miedo y del asco: hay peligro/daño.
“¡Cómo se pone Ponce!”	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y expresión de la emoción del enfado. - El cambio climático. - Aproximación a la lectura de cuentos. - Expresión de sentimientos a través del lenguaje verbal. - De qué informa la emoción del enfado: hay algo que es injusto.
“Cruz no es cualquier avestruz”	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y expresión de la emoción del enfado. - El movimiento. - Nociones espaciales básicas. - La danza como forma de expresión. - De qué informa la emoción de la sorpresa: hay nueva información.

Fuente: elaboración propia



Tabla n.º 6.4.3. “Distribución de contenidos del segundo trimestre por UD”

SEGUNDO TRIMESTRE	
NOMBRE DE LA UD	CONTENIDOS
“¡Menudo lío tiene Marta!”	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación y gestión de la emoción de la alegría. - Propuesta creativa de soluciones a través del diálogo. - Expresión de sentimientos a través de manifestaciones artísticas. - Uso del collage con diversos materiales. - La pintura y el dibujo como medio de expresión. - Lo que pide la emoción de la alegría: celebramos lo que conseguimos.
“La mochila de... ¿quién?”	<ul style="list-style-type: none"> - Paso del tiempo: imagen de uno mismo y de los demás. - Aceptación y gestión de la emoción de la tristeza. - El paso del tiempo y su verbalización. - Exposición clara de ideas. - Lo que pide la emoción de la tristeza: expresar lo perdido y despedirse.
“¡A jugar! Pero... ¡Con cuidado!”	<ul style="list-style-type: none"> - Juego libre y juego reglado. Rutinas asociadas al juego. - Aceptación y gestión de la emoción del asco y del miedo. - Iniciativa en la búsqueda de acuerdos en la toma de decisiones. - Juegos de interacción social y de expresión. - Lo que pide la emoción del miedo: afrontar y superar, lugar seguro. - Lo que pide la emoción del asco: alejarse de lo que le puede hacer daño – arriesgarse a probar lo nuevo.
“Marta y Ponce tienen roces”	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación y gestión de la emoción del enfado. - Resolución de conflictos. - Elementos naturales → agua, tierra, aire y fuego - El consentimiento como clave de la relación: sí y no. - Inicio a la comunicación asertiva: me gusta – no me gusta. - Lo que pide la emoción del enfado: saber pedir.
“¡La piñata de pirata!”	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación y gestión de la emoción de sorpresa. - Juego simbólico. - Estrategias creativas para proponer soluciones e investigar. - Adivinanzas. - Lo que pide la emoción de sorpresa: repetir expresando lo nuevo.

Fuente: elaboración propia



Tabla n.º 6.4.4. “Distribución de contenidos del tercer trimestre por UD”

TERCER TRIMESTRE	
NOMBRE DE LA UD	CONTENIDOS
“El mono Coco se vuelve profesor”	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la emoción de la alegría en el otro. - Referencias espaciales y temporales en relación con el propio cuerpo. - Los números ordinales y cardinales en la vida cotidiana: su aplicación en la danza. - La danza como forma de expresión. - Ojo pictos. - Cara y cuerpo: luz, movimiento y risas.
“Capuza saca la cabeza”	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la emoción de la tristeza en el otro. - Figuras planas y geométricas. - Memoria auditiva: canciones de las figuras planas y los cuerpos geométricos. - Códigos de representación gráfica. - Cara y cuerpo: apagado, parado y silencio.
“Ponce necesitamos tu ayuda”	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la emoción de enfado en el otro. - Habilidades motrices manipulativas (lanzamientos y recepciones) - Nociones espaciales de los objetos. - El lenguaje: las mentiras. - Cara y cuerpo: dureza, rapidez y brazos en alto o cruzados, hablamos alto y palabrotas.
“Mejórate rana Tiana”	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la emoción de miedo y de asco en el otro. - Hábitos y prácticas responsables con la alimentación y la higiene personal. - Cuantificadores: igual que, más que, menos que, tanto como, mucho, poco... - Comunicación verbal y no verbal. - Representación de la figura humana. - Cara y cuerpo: miedo → tiembla, duda y se esconde; asco → nariz para arriba, no quiere y mano de parar al otro, “tú no juegas conmigo”.



<p>“¿Dónde ha ido Ponce?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la emoción de sorpresa en el otro. - Identificación de situaciones peligrosas. - Celebraciones, costumbres y tradiciones. - El calendario. - Costumbres y tradiciones de civilizaciones pasadas. - La comunicación para relatar hechos y expresar sentimientos. - Cara y cuerpo: apertura de los ojos y la boca, contar lo que ha pasado muchas veces.
-------------------------------	---

Fuente: elaboración propia

Una vez establecida la visión general de la distribución de contenidos del curso, se desarrolla cada UD indicando su temporalización; el número de sesiones que abarca; la situación de aprendizaje; los objetivos de la UD, de etapa y de programación; las competencias clave y específicas; los contenidos y los criterios de evaluación correspondientes a cada área de aprendizaje.



Tablas “Contenidos, objetivos y estándares de las Unidades Didácticas”

UNIDAD DIDÁCTICA 1: “Ábrete coco”		
TEMPORALIZACIÓN → 11/09 – 27/09		N.º SESIONES → 8
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
En clase hay un cofre con un mapa de las 8 islas del mar Mente. La primera parada es la isla de los monos. ¿Qué nos quieren enseñar?		
OBJETIVOS UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE PROGRAMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Conectar con los conocimientos previos que tienen sobre la alegría. - Aprender vocabulario específico para poder expresar la emoción de la alegría. - Identificar la emoción de la alegría en uno mismo haciendo uso de las expresiones correspondientes. - Investigar sobre la alegría y cómo la expresan los monos. 	c), e), g), h), i)	1), 2)
C.C. → CCL, CP, CMCTI, CD, CPSAA	C.E. → 2; 1; 2 y 3.	
CONTENIDOS, DESTREZAS Y ACTITUDES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	
ÁREA 1		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificación y expresión de la emoción de alegría. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifica cuando se siente alegre. ○ Utiliza expresiones corporales y verbales que se vinculan a la alegría. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Representación de situaciones alegres a través del juego simbólico. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Uso del juego simbólico para representar situaciones cotidianas que expresen alegría. 	
ÁREA 2		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Comportamiento de los monos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Expresiones corporales de los monos en función del contexto. 	
ÁREA 3		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Expresión de sentimiento de alegría a través del lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utiliza el lenguaje verbal y no verbal para expresar alegría. 	



UNIDAD DIDÁCTICA 2: “Despierta Bostezo que tienes visita”		
TEMPORALIZACIÓN → 28/09 – 16/10	N.º SESIONES → 8	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
Llegamos a la siguiente isla, la isla de los osos perezosos pero el rey Bostezo está durmiendo, ¿le despertamos con cuidado a ver qué nos tiene que contar sobre sus costumbres?		
OBJETIVOS UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE PROGRAMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Conectar con los conocimientos previos que tienen sobre la tristeza. - Aprender vocabulario específico para poder expresar la emoción de la tristeza. - Identificar la emoción de la tristeza en uno mismo haciendo uso de las expresiones correspondientes. - Aprender organizaciones temporales diarias. 	b), c), e), g), i)	1), 2)
C.C. → CCL, CP, CMCTI, CD, CPSAA, CC	C.E. → 2 y 3; 2; 2, 3 y 5.	
CONTENIDOS, DESTREZAS Y ACTITUDES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	
ÁREA 1		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificación y expresión de la emoción de tristeza. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifica cuando siente tristeza. ○ Utiliza expresiones corporales y verbales vinculadas a la tristeza. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Hábitos y prácticas responsables con la alimentación y el descanso. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Respeta y valora los tiempos de descanso. ○ Valora los alimentos como fuente de energía y nutrición para su cuerpo. 	
ÁREA 2		
<ul style="list-style-type: none"> ○ El tiempo y su organización. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Distingue el día de la noche. ○ Conoce las estaciones y sus características. ○ Comprende la ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana. 	
ÁREA 3		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Elementos comunicativos no verbales. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Expresa de tristeza a través de la comunicación no verbal. 	



UNIDAD DIDÁCTICA 3: “¿Conocemos a Capuza y a Tiana?”		
TEMPORALIZACIÓN → 17/10 – 06/11	N.º SESIONES → 9	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
<p>La pirata Marta nos envía a la tortuga Capuza y a la rana Tiana directas desde sus islas. ¿Aprendemos sobre ellas?</p>		
OBJETIVOS UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE PROGRAMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Conectar con los conocimientos previos que tienen sobre el miedo y el asco. - Aprender vocabulario específico para expresar la emoción del miedo y el asco. - Identificar la emoción del miedo y del asco en uno mismo haciendo uso de las expresiones correspondientes. - Conocer las características principales de las tortugas y de las ranas y del entorno en el que viven. 	b), c), e), g), i)	1), 2)
C.C. → CCL, CP, CMCTI, CD, CPSAA	C.E. → 2; 3; 2 y 3.	
CONTENIDOS, DESTREZAS Y ACTITUDES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	
ÁREA 1		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificación y expresión de la emoción de miedo y asco. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifica cuando siente miedo y asco. ○ Utiliza expresiones corporales y verbales vinculadas al miedo y al asco. 	
ÁREA 2		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Cuidado y protección de los animales. ○ Características generales de las tortugas y las ranas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Presenta una actitud de respeto al medio ambiente. ○ Conoce las características de las tortugas y de las ranas y del medio en el que viven. 	
ÁREA 3		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Expresión de sentimientos a través del lenguaje verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Expresa miedo y/o asco utilizando sistemas comunicativos verbales. 	



UNIDAD DIDÁCTICA 4: “¿Cómo se pone Ponce!”		
TEMPORALIZACIÓN → 07/11 – 27/11	N.º SESIONES → 9	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
Marta nos envía a la isla de los rinocerontes donde conocemos a Ponce, ¡menudo carácter! ¿Qué le hace estar así?		
OBJETIVOS UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE PROGRAMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Conectar con los conocimientos previos que tienen sobre el enfado. - Aprender vocabulario específico para poder expresar la emoción del enfado. - Identificar la emoción del enfado en uno mismo haciendo uso de las expresiones correspondientes. - Conocer la influencia de las personas en el medio físico y el cambio climático. 	b), c), e), g), i)	1), 2)
C.C. → CCL, CP, CD, CPSAA, CC	C.E. → 2; 2 y 3; 2 y 3.	
CONTENIDOS, DESTREZAS Y ACTITUDES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	
ÁREA 1		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificación y expresión de la emoción del enfado. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifica cuando siente enfado. ○ Utiliza expresiones corporales y verbales vinculadas al enfado. 	
ÁREA 2		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Influencia de las personas en el medio físico: el cambio climático. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conoce la influencia de las personas sobre el medio natural. ○ Conoce las características del cambio climático y las acciones para menguarlo. 	
ÁREA 3		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Aproximación a la lectura de cuentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es capaz de deducir la historia a través de las imágenes del cuento. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Expresión de sentimientos a través del lenguaje verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Expresa enfado utilizando sistemas comunicativos verbales. 	



UNIDAD DIDÁCTICA 5: “Cruz no es cualquier avestruz”		
TEMPORALIZACIÓN → 28/11 – 15/12	N.º SESIONES → 8	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
La avestruz Cruz nos lleva a su isla. Todos nos reciben con una gran fiesta sorpresa. ¿Qué tiene de especial ese lugar que no paran de celebrar?		
OBJETIVOS UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE PROGRAMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Conectar con los conocimientos previos que tienen sobre la sorpresa. - Aprender vocabulario específico para poder expresar la emoción de la sorpresa. - Identificar la emoción de la sorpresa en uno mismo usando expresiones adecuadas. - Adquirir el control progresivo del cuerpo a través de actividades psicomotrices. 	a), d), e), g), i)	1), 2)
C.C. → CCL, CP, CD, CPSAA, C. Creativa	C.E. → 1 y 2; 1; 2 y 3.	
CONTENIDOS, DESTREZAS Y ACTITUDES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	
ÁREA 1		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificación y expresión de la emoción del enfado. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifica cuando siente sorpresa. ○ Utiliza expresiones corporales y verbales vinculadas a la emoción de sorpresa. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ El movimiento: control de la coordinación, el tono, el equilibrio y los desplazamientos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Controla su tono corporal. ○ Mantiene el equilibrio en situaciones de desequilibrio. ○ Se desplaza por el espacio de forma coordinada. 	
ÁREA 2		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Nociones espaciales básicas en relación con el propio cuerpo y los objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se sitúa respecto a un objeto dentro-fuera, encima-debajo, cerca-lejos, dcha.-izqda.... 	
ÁREA 3		
<ul style="list-style-type: none"> ○ La danza como forma de expresión. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realiza movimientos coordinados al son de la música. 	



UNIDAD DIDÁCTICA 6: “¡Menudo lío tiene Marta!”		
TEMPORALIZACIÓN → 09/01 – 22/01	N.º SESIONES → 6	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
Desde que conoció al mono Coco la pirata Marta se ha hecho un lío. Tiene un hilo de alegría enredado y no sabe cómo deshacerlo. ¿Qué nos pide la alegría para no hacerse bola?		
OBJETIVOS UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE PROGRAMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a gestionar la emoción de la alegría. - Conocer qué demanda la emoción de la alegría. - Expresar sentimientos y emociones a través de técnicas plásticas. - Emplear diferentes técnicas artísticas como el collage, la pintura o el dibujo. 	d), e), g)	3)
C.C. → CCL, CPAA, C. Creativa	C.E. → 2; 2; 3 y 5.	
CONTENIDOS, DESTREZAS Y ACTITUDES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	
ÁREA 1		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Aceptación y control de la emoción de la alegría. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Acepta la emoción de alegría que siente. ○ Controla y gestiona la emoción de la alegría. 	
ÁREA 2		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Propuesta creativa de soluciones a través del diálogo con los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realiza propuestas de carácter creativo a los retos planteados. ○ Dialoga con los compañeros para encontrar soluciones a las situaciones planteadas. 	
ÁREA 3		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Expresión de sentimientos y emociones a través de distintas manifestaciones artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utiliza la plástica como medio de expresión de sus propios sentimientos y emociones. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Uso del collage con diversos materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Emplea la técnica del collage con distintos materiales. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ La pintura y el dibujo como medio de expresión. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconoce en la pintura y en el dibujo formas de expresión alternativas a la verbal. 	



UNIDAD DIDÁCTICA 7: “La mochila de... ¿quién?”		
TEMPORALIZACIÓN → 23/01 – 05/02	N.º SESIONES → 6	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
Descubrimos una mochila con trapos viejos dentro y fotos antiguas de la familia del rey Bostezo. ¿Qué nos quiere decir con esto?		
OBJETIVOS UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE PROGRAMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a gestionar la emoción de la tristeza. - Conocer qué demanda la emoción de la tristeza. - Comprender las nociones del tiempo de pasado, presente y futuro. 	a), b), e), g)	3)
C.C. → CCL, CPAA, C. Cultural	C.E. → 1 y 2; 1; 3.	
CONTENIDOS, DESTREZAS Y ACTITUDES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	
ÁREA 1		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Imagen de uno mismo y de los demás en relación con el paso del tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vincula el paso del tiempo con transformaciones en el cuerpo reconociendo los cambios físicos. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Aceptación y control de la emoción de la tristeza. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Acepta la emoción de tristeza que siente. ○ Controla y gestiona la emoción de la tristeza. 	
ÁREA 2		
<ul style="list-style-type: none"> ○ El paso del tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conoce las nociones de pasado, presente y futuro. 	
ÁREA 3		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Verbalización del paso del tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cuenta hechos pasados, presentes y futuros haciendo uso correcto de los tiempos verbales. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Exposición clara de las ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utiliza distintos tipos de oraciones siguiendo una secuencia lógica de las ideas. 	



UNIDAD DIDÁCTICA 8: “¡A jugar! Pero... ¡cuidado!”		
TEMPORALIZACIÓN → 06/02 – 19/02	N.º SESIONES → 6	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
La pirata Marta juega a las gomas elásticas con Capuza y Tiana pero Capuza ha quedado envuelta en ella y Tiana no puede hacer nada. ¿Cómo podemos ayudarla a desenredarla?		
OBJETIVOS UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE PROGRAMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a gestionar la emoción del miedo y del asco. - Conocer qué demandan las emociones del miedo y del asco. - Diferenciar entre ruido, silencio y música. - Aceptar el juego como forma de aprendizaje. 	a), d), e), f), g)	3)
C.C. → CCL, CPAA, CC	C.E. → 1, 2 y 4; 2; 1 y 2.	
CONTENIDOS, DESTREZAS Y ACTITUDES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	
ÁREA 1		
○ Juego libre y juego reglado.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diferencia entre un tipo u otro de juego. ○ Acepta las reglas del juego. 	
○ Rutinas asociadas al juego.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sabe hacer grupos, guardar los materiales... ○ Se implica por el logro de la actividad. 	
○ Aceptación y control de la emoción del asco y del miedo.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Acepta la emoción de miedo y asco cuando la siente. ○ Controla y gestiona la emoción de miedo y asco. 	
ÁREA 2		
○ Iniciativa en la búsqueda de acuerdos en la toma de decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Muestra iniciativa a la hora de buscar acuerdos en la toma de decisiones. 	
ÁREA 3		
○ Juegos de interacción social y expresión de vivencias.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participa de forma activa en los juegos de interacción social propuestos. 	



UNIDAD DIDÁCTICA 9: “Marta y Ponce tienen roces”		
TEMPORALIZACIÓN → 20/02 – 04/03	N.º SESIONES → 6	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
La pirata Marta está enfadada con el rinoceronte Ponce pero, ¿por qué? Vamos a descubrir de dónde viene el enfado y qué es lo que nos pide esta emoción.		
OBJETIVOS UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE PROGRAMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a gestionar la emoción del enfado. - Conocer qué demanda la emoción del enfado. - Conocer las principales características de los elementos naturales. - Vincular los elementos naturales con la emoción de enfado. 	b), c), e), f), g)	3)
C.C. → CCL, CMCT, CD, CPAA, CC	C.E. → 2; 2; 2 y 3.	
CONTENIDOS, DESTREZAS Y ACTITUDES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	
ÁREA 1		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Aceptación y control de la emoción del enfado. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Acepta la emoción de enfado cuando la siente. ○ Controla y gestiona la emoción de enfado. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Resolución de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utiliza pautas trabajadas para la resolución de conflictos. 	
ÁREA 2		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Elementos naturales → agua, tierra, aire y fuego. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conoce los elementos naturales y sus principales características lo que le permite distinguir unos de otros. ○ Comprende la vinculación que tiene cada uno de ellos con la emoción de enfado. 	
ÁREA 3		
<ul style="list-style-type: none"> ○ El lenguaje como vía para resolver conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utiliza un lenguaje correcto para la resolución de conflictos. 	



UNIDAD DIDÁCTICA 10: “¿La piñata de pirata!”		
TEMPORALIZACIÓN → 05/03 – 18/03	N.º SESIONES → 6	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
La avestruz Cruz nos trae a clase la piñata de la pirata Marta. ¿De qué hilos podremos tirar?		
OBJETIVOS UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE PROGRAMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir la emoción de la sorpresa de otras emociones. - Aprender a gestionar la emoción de la sorpresa. - Conocer qué demanda la emoción de la sorpresa. - Resolver los retos planteados de forma creativa y colaborativa. 	b), c), e), g)	3)
C.C. → CCL, CMCT, CD, CPAA, C. Creativa	C.E. → 2 y 4; 2; 2, 3 y 5.	
CONTENIDOS, DESTREZAS Y ACTITUDES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	
ÁREA 1		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Aceptación y control de la emoción de sorpresa. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Acepta la emoción de sorpresa cuando la siente. ○ Controla y gestiona la emoción de sorpresa. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Juego simbólico. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Representa situaciones cotidianas a través del juego simbólico. 	
ÁREA 2		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Estrategias creativas para proponer soluciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Da respuesta a los retos planteados siguiendo estrategias que aportan creatividad al resultado final. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Estrategias de investigación: ensayo-error, observación, experimentación y comprobación. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utiliza las estrategias de investigación adecuadas para conseguir llegar a la solución del reto planteado. 	
ÁREA 3		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Adivinanzas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comprende las adivinanzas como un reto a resolver. 	



UNIDAD DIDÁCTICA 11: “El mono Coco se vuelve profesor”		
TEMPORALIZACIÓN → 01/04 – 15/04	N.º SESIONES → 7	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
El mono Coco se da cuenta de que el rey Bostezo está raro. ¿Cómo podemos saber qué le pasa?		
OBJETIVOS UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE PROGRAMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la emoción de alegría en otras personas. - Conocer los números ordinales y cardinales aplicados a la danza. - Conocer las nociones espaciales y temporales básicas para lograr la realización de un baile. 	a), d), e), g), i)	4), 5)
C.C. → CCL, CD, CPAA, C. Creativa, C. Cultural	C.E. → 1 y 2; 1; 2 y 3.	
CONTENIDOS, DESTREZAS Y ACTITUDES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	
ÁREA 1		
○ Identificación de la emoción de la alegría en el otro.	○ Identifica cuando otra persona está alegre.	
○ Referencias espaciales y temporales en relación con el propio cuerpo.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conoce las referencias espaciales básicas de arriba-abajo, delante-detrás, cerca-lejos... ○ Conoce las referencias temporales básicas de duración, velocidad y ritmo. 	
ÁREA 2		
○ Los números ordinales y cardinales en la vida cotidiana: su aplicación en la danza.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comprende el orden que siguen los números respetando su forma ordinal del 1 al 20. ○ Vincula el número a un paso determinado. 	
ÁREA 3		
○ La danza como forma de expresión.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sigue los pasos de una coreografía. ○ Comprende la relación que hay entre la danza y la expresión de una emoción. 	



UNIDAD DIDÁCTICA 12: “Capuza saca la cabeza”		
TEMPORALIZACIÓN → 16/04 – 01/05	N.º SESIONES → 7	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
La tortuga Capuza lleva varios días sin salir de su caparazón. ¿Qué le pasa?		
OBJETIVOS UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE PROGRAMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la emoción de tristeza en otras personas. - Conocer el nombre de las figuras planas básicas (cuadrado, rectángulo, triángulo, rombo y círculo). - Conocer el nombre de las figuras geométricas básicas (cubo, cilindro, pirámide, cono y esfera). 	b), c), e), g), i)	4), 5)
C.C. → CCL, CMCT, CPAA	C.E. → 2; 1; 2 y 3.	
CONTENIDOS, DESTREZAS Y ACTITUDES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	
ÁREA 1		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificación de la emoción de la tristeza en el otro. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifica cuando otra persona está triste. 	
ÁREA 2		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Figuras planas y geométricas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Distingue las figuras planas de las geométricas. ○ Conoce el nombre de las figuras planas y geométricas más básicas. 	
ÁREA 3		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Memoria auditiva: canciones de las figuras planas y los cuerpos geométricos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Retiene memorísticamente canciones de las figuras planas y los cuerpos geométricos. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Códigos de representación gráfica. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconoce las figuras planas y cuerpos geométricos en distintos tipos de representación (dibujo, fotografía, objeto). 	



UNIDAD DIDÁCTICA 13: “Ponce necesitamos tu ayuda”		
TEMPORALIZACIÓN → 02/05 – 17/05	N.º SESIONES → 7	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
Al mono Coco parece que se le ha acabado la alegría. De su boca solo salen palabras feas y cada vez que la pirata Marta se acerca para intentar ayudarlo, es peor. ¿Buscamos a Ponce para que venga a ayudarnos?		
OBJETIVOS UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE PROGRAMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la emoción de enfado en otras personas. - Desarrollar habilidades manipulativas de lanzamiento y recepciones. - Comprender y utilizar nociones espaciales de los objetos. - Conocer los efectos negativos que tienen las mentiras. 	a), b), d), e), g), i)	4), 5)
C.C. → CCL, CMCT, CPAA	C.E. → 1 y 2; 1; 1 y 3.	
CONTENIDOS, DESTREZAS Y ACTITUDES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	
ÁREA 1		
○ Identificación de la emoción de enfado en el otro.	○ Identifica cuando otra persona está enfadada.	
○ Habilidades motrices manipulativas (lanzamientos y recepciones).	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lanza un objeto con un objetivo definido. ○ Recibe un objeto que ha sido lanzado. 	
ÁREA 2		
○ Nociones espaciales de los objetos: dentro-fuera, encima-debajo, cerca-lejos, de frente-de lado-de espaldas, izquierda-derecha...	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifica los objetos por su ubicación. ○ Describe la posición del objeto en el espacio. 	
ÁREA 3		
○ El uso del lenguaje: las mentiras.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conoce los efectos de las mentiras en uno mismo y en los demás. ○ Distingue las verdades de las mentiras. 	



UNIDAD DIDÁCTICA 14: “Mejorate rana Tiana”		
TEMPORALIZACIÓN → 20/05 – 03/06	N.º SESIONES → 7	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
La rana Tiana está muy delicada de salud, todos sus amigos están preocupados por ella. ¿Averiguamos qué le pasa?		
OBJETIVOS UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE PROGRAMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la emoción de miedo en otras personas. - Identificar la emoción de asco en otras personas. - Conocer el cuerpo humano y sus necesidades para evitar la enfermedad. 	a), c), d), e), g)	4), 5)
C.C. → CCL, CMCT, CPAA	C.E. → 1, 2 y 3; 1; 1.	
CONTENIDOS, DESTREZAS Y ACTITUDES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	
ÁREA 1		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificación de la emoción de miedo y de asco en el otro. ○ Hábitos y prácticas responsables con la alimentación y la higiene personal. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifica cuando otra persona tiene miedo. ○ Identifica cuando otra persona siente asco. ○ Diferencia los buenos hábitos de aquellos que son perjudiciales para la salud. 	
ÁREA 2		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Cuantificadores: igual que, más que, menos que, tanto como, mucho, poco... 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utiliza los cuantificadores en situaciones contextualizadas. 	
ÁREA 3		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Comunicación verbal y no verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Distingue la comunicación verbal de la no verbal. ○ Utiliza ambas comunicaciones para expresarse. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Representación de la figura humana. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realiza representaciones de la figura humana en las que se diferencian las diferentes partes del cuerpo. 	



UNIDAD DIDÁCTICA 15: “¿Dónde ha ido Ponce?”		
TEMPORALIZACIÓN → 04/06 – 19/06	N.º SESIONES → 7	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
La avestruz Cruz organiza una fiesta de cumpleaños al rinoceronte Ponce invitando a todos sus amigos pero Ponce ha salido corriendo y ha desaparecido. ¿Dónde ha ido? ¿Hacemos que vuelva?		
OBJETIVOS UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE PROGRAMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la emoción de sorpresa en otras personas. - Distinguir situaciones peligrosas de las que no lo son. - Hacer una aproximación a la historia a través del estudio de las costumbres y tradiciones de civilizaciones pasadas. 	b), c), e), g), j)	4), 5)
C.C. → CCL, CD, CPAA, C. Cultural	C.E. → 2 y 4; 1; 3 y 5.	
CONTENIDOS, DESTREZAS Y ACTITUDES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	
ÁREA 1		
○ Identificación de la emoción de sorpresa en el otro.	○ Identifica cuando otra persona está sorprendida.	
○ Identificación de situaciones peligrosas.	○ Selecciona de entre muchas situaciones propuestas aquellas que no son peligrosas.	
○ Celebraciones, costumbres y tradiciones.	○ Conoce distintas celebraciones y tradiciones de personas en función de su origen.	
ÁREA 2		
○ El calendario.	○ Identifica celebraciones en el calendario.	
○ Costumbres y tradiciones de las civilizaciones pasadas.	○ Conoce las principales civilizaciones pasadas y sus tradiciones más relevantes.	
ÁREA 3		
○ La comunicación para relatar hechos y expresar sentimientos.	○ Lleva a cabo un proceso comunicativo adecuado para relatar hechos y expresar sentimientos.	



6.5. Metodología

El **aprendizaje basado en proyectos** (ABP) queda definido como un conjunto de tareas que se basan en la resolución de problemas o preguntas mediante la implicación del alumnado en los procesos de investigación culminando con un producto final (Sánchez J. , 2013). A través de esta metodología, es el propio alumno quien es el protagonista de su aprendizaje dejando el rol del profesor en un plano más secundario. El desarrollo de la autonomía es una de las bases de esta forma de trabajo, ya que son los estudiantes los que piensan las formas más adecuadas para dar solución a los retos planteados.

El hecho de que el ABP tiene efectos positivos en el aprendizaje es corroborado por distintos estudios científicos elaborados a lo largo de estos años. Según Willard y Duffrin (2003) en Sánchez, J. (2013), gracias al ABP se aumenta el nivel de satisfacción con el aprendizaje además de dejar a los alumnos una preparación útil para afrontar situaciones en un futuro. No solo sirve para desarrollar aptitudes que enriquecen experiencias futuras, sino que los resultados que encontró Restrepo (2005) confirman que el ABP activa conocimientos previos, aumentando el interés por lo que se está aprendiendo (Sánchez J. , 2013). Por su parte, Rodríguez Sandoval et al (2010) realizaron un estudio en el que se dejaba valorar a los estudiantes la experiencia con esta metodología obteniendo unos resultados en los que el 30% de los alumnos definieron como “bien” frente al 60% que confirmaron que habían aprendido muy bien (Sánchez J. , 2013).

Como estos, una lista de investigadores han traído resultados que favorecen la percepción que se tiene sobre esta metodología haciéndola una muy buena opción de forma de trabajo en el aula.

En esta propuesta de Programación Anual no solo se lleva a cabo una metodología de **ABP**, sino que se basa en el uso de otras pedagogías activas como la **gamificación**, el método **Waldorf**, y el **bilingüismo**.

La gamificación, según la define Juan Valera Mariscal, es “el uso de elementos de juegos y técnicas de diseño de juegos en contextos diferentes al juego o aplicados a entornos diferentes de entretenimiento” (Martínez, Rodríguez, Ochomogo, & Miguelena, 2017). Entre los



beneficios de esta metodología encontramos que puede haber una mejora de los resultados de aprendizaje, así como un efecto positivo en la motivación y de compromiso con el desempeño del trabajo (Sánchez Pacheco, 2019).

Por su parte, el uso del método Waldorf fomenta el grupo cooperativo entre los estudiantes, incluye el juego como motor principal para el propio aprendizaje y hace especial hincapié en las materias de arte, música y trabajos más artesanales y manipulativos (UNIR, 2020).

Por último, el uso de una metodología bilingüe incluye la lengua extranjera de inglés en todas sus sesiones. De esta forma, el aprendizaje de los alumnos se hará de forma simultánea en su lengua materna (español) y en su primera lengua extranjera (inglés).

El hecho de emplear diferentes metodologías proporciona al alumno una serie de herramientas que van más allá del aprendizaje de los contenidos como tal, llegando a ser útiles para su vida fuera de las aulas. Con la activación de los conocimientos previos, así como el trabajo de los contenidos a través de propuestas lúdicas y planteamiento de retos, se garantiza la significatividad del aprendizaje de tal forma que éste sea duradero, además de aplicable a todas las áreas de desarrollo.



6.6.Evaluación

Entendiendo el término evaluar como la acción de “*estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos*” (RAE), se comprende que la evaluación tendrá como objetivo principal comprobar el nivel de conocimientos y aptitudes adquiridas en los alumnos después de haberse dado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad expertos educativos han confirmado la importancia de no solo evaluar el proceso de aprendizaje, sino que el proceso de enseñanza también debe serlo para poder trabajar sobre mejoras que garanticen la calidad de la enseñanza educativa.

6.6.1. Evaluación del proceso de aprendizaje

- Criterios de evaluación: ¿Qué se va a evaluar?

Siguiendo el Decreto de la Comunidad de Madrid (2022) los criterios de evaluación que han sido escogidos para ser trabajados y posteriormente evaluados divididos por áreas son:



Tabla n.º 6.6.1.1. “Distribución temporal de los criterios de evaluación del Área 1”

ÁREA 1: CRECIMIENTO EN ARMONÍA
Primer trimestre
<ul style="list-style-type: none"> - Identifica cuando siente alegría, tristeza, miedo, asco, enfado o sorpresa. - Utiliza expresiones corporales y verbales que se vinculan a la alegría, a la tristeza, al miedo, al asco, al enfado y a la sorpresa. - Usa el juego simbólico para representar situaciones cotidianas que expresen alegría. - Respeta y valora los tiempos de descanso. - Valora los alimentos como fuente de energía y nutrición para su cuerpo. - Controla su tono corporal. - Mantiene el equilibrio en situaciones de desequilibrio. - Se desplaza por el espacio de forma coordinada.
Segundo trimestre
<ul style="list-style-type: none"> - Acepta la emoción de alegría, tristeza, miedo, asco, enfado y sorpresa que siente. - Controla y gestiona la emoción de alegría, tristeza, miedo, asco, enfado y sorpresa. - Reconoce los cambios físicos en sí mismo y en los demás. - Vincula el paso del tiempo con transformaciones en el cuerpo. - Diferencia entre un tipo u otro de juego. - Acepta las reglas del juego. - Sabe hacer grupos, guardar los materiales. - Se implica por el logro de la actividad. - Utiliza pautas trabajadas para la resolución de conflictos. - Representa situaciones cotidianas a través del juego simbólico.
Tercer trimestre
<ul style="list-style-type: none"> - Identifica cuando otra persona está alegre, triste, enfadada, tiene miedo, siente asco o sorpresa. - Conoce las referencias espaciales básicas de arriba-abajo, delante-detrás, cerca-lejos... - Conoce las referencias temporales básicas de duración, velocidad y ritmo. - Lanza un objeto con un objetivo definido. - Recibe un objeto que ha sido lanzado previamente. - Diferencia los buenos hábitos de aquellos que son perjudiciales para la salud. - Selecciona de entre muchas situaciones propuestas aquellas que no son peligrosas. - Conoce distintas celebraciones, costumbres y tradiciones de las personas en función de su zona geográfica de origen.

Fuente: elaboración propia



Tabla n.º 6.6.1.2. “Distribución temporal de los criterios de evaluación del Área 2”

ÁREA 2: DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO
Primer trimestre
<ul style="list-style-type: none"> - Diferencia entre las acciones de los objetos de caer, rodar y botar. - Nombra las características físicas de los cocos. - Distingue el día de la noche. - Conoce las distintas estaciones y sus características principales. - Comprende la ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana. - Presenta una actitud de respeto al medio ambiente. - Conoce las características de las tortugas y de las ranas y del medio en el que viven. - Conoce la influencia de las personas sobre el medio natural. - Conoce las características del cambio climático y las acciones para menguarlo. - Se sitúa respecto a un objeto dentro-fuera, encima-debajo, cerca-lejos, derecha-izquierda.
Segundo trimestre
<ul style="list-style-type: none"> - Realiza propuestas de carácter creativo a los retos planteados. - Dialoga con los compañeros para llegar a encontrar soluciones a las situaciones planteadas. - Conoce las nociones de pasado, presente y futuro. - Muestra iniciativa a la hora de buscar acuerdos en la toma de decisiones. - Conoce los elementos naturales y sus principales características distinguiendo unos de otros. - Comprende la vinculación que tiene cada uno de ellos con la emoción de enfado. - Da respuesta a los retos planteados siguiendo estrategias que aportan creatividad al resultado final. - Utiliza las estrategias de investigación adecuadas para conseguir llegar a la solución de un reto.
Tercer trimestre
<ul style="list-style-type: none"> - Comprende el orden que siguen los números respetando su forma ordinal del 1 al 20. - Vincula el número a un paso determinado. - Distingue las figuras planas de las geométricas. - Conoce el nombre de las figuras planas y geométricas más básicas. - Identifica los objetos por su ubicación espacial. - Describe la posición del objeto en el espacio - Utiliza los cuantificadores en situaciones contextualizadas. - Identificación en el calendario las distintas celebraciones que se han aprendido. - Conoce las principales civilizaciones pasadas y sus tradiciones más relevantes.

Fuente: elaboración propia



Tabla n.º 6.6.1.3. “Distribución temporal de los criterios de evaluación del Área 3”

ÁREA 3: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN Y DE LA REALIDAD
Primer trimestre
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza el lenguaje verbal y no verbal para expresar alegría, tristeza, miedo, asco, enfado. - Es capaz de deducir la historia a través de las imágenes del cuento. - Realiza movimientos coordinados al son de la música.
Segundo trimestre
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza la plástica como medio de expresión de sus propios sentimientos y emociones. - Emplea la técnica del collage con distintos materiales. - Reconoce en la pintura y en el dibujo formas de expresión alternativas a la verbal. - Cuenta hechos pasados, presentes y futuros haciendo uso correcto de los tiempos verbales. - Utiliza distintos tipos de oraciones siguiendo una secuencia lógica de las ideas. - Participa de forma activa en los juegos de interacción social propuestos. - Utiliza un lenguaje correcto para la resolución de conflictos. - Comprende las adivinanzas como un reto a resolver.
Tercer trimestre
<ul style="list-style-type: none"> - Sigue los pasos de una coreografía. - Comprende la relación que hay entre la danza y la expresión de una emoción. - Retiene memorísticamente canciones de las figuras planas y los cuerpos geométricos - Reconoce las figuras planas y cuerpos geométricos en distintos tipos de representación (dibujo, fotografía, objeto). - Conoce los efectos de las mentiras en uno mismo y en los demás. - Distingue las verdades de las mentiras - Distingue la comunicación verbal de la no verbal. - Utiliza ambas comunicaciones para expresarse. - Realiza representaciones de la figura humana en las que se diferencian las diferentes partes del cuerpo - Lleva a cabo un proceso comunicativo adecuado para relatar hechos y expresar sentimientos.

Fuente: elaboración propia



○ ¿Cómo y quién va a evaluar?

Como cualquier proceso se ve enriquecido cuando no es solo una persona la que participa, se cree que lo más conveniente es que no solo sea el profesor quien evalúe a los alumnos sino que sean los alumnos los que tengan la oportunidad de evaluarse entre ellos e incluso a uno mismo.

Mediante rúbricas la observación de la evaluación del aprendizaje de cada alumno quedará registrada a lo largo de todo el curso. No solo los aspectos de carácter más académico serán tenidos en cuenta, sino que también se hará con aquellos que se consideran más aptitudes para la vida diaria tales como el respeto a los compañeros, la aceptación de todos, el desarrollo de habilidades sociales, la actitud positiva hacia el aprendizaje, etc.

Puesto que se trata de una programación en la que el objetivo principal es el desarrollo de la competencia emocional, dichos aspectos de carácter más personal pasan a tener un papel muy relevante a la hora de comprobar si se ha logrado o no este objetivo.

De esta forma, se puede presentar un ejemplo de uno de los ítems que deberán aparecer en las rúbricas, permitiendo seguir la misma estructura para todos y cada uno de los criterios de evaluación previamente descritos.

Tabla n.º 6.6.1.4. “Ejemplo de rúbrica de evaluación de contenidos”

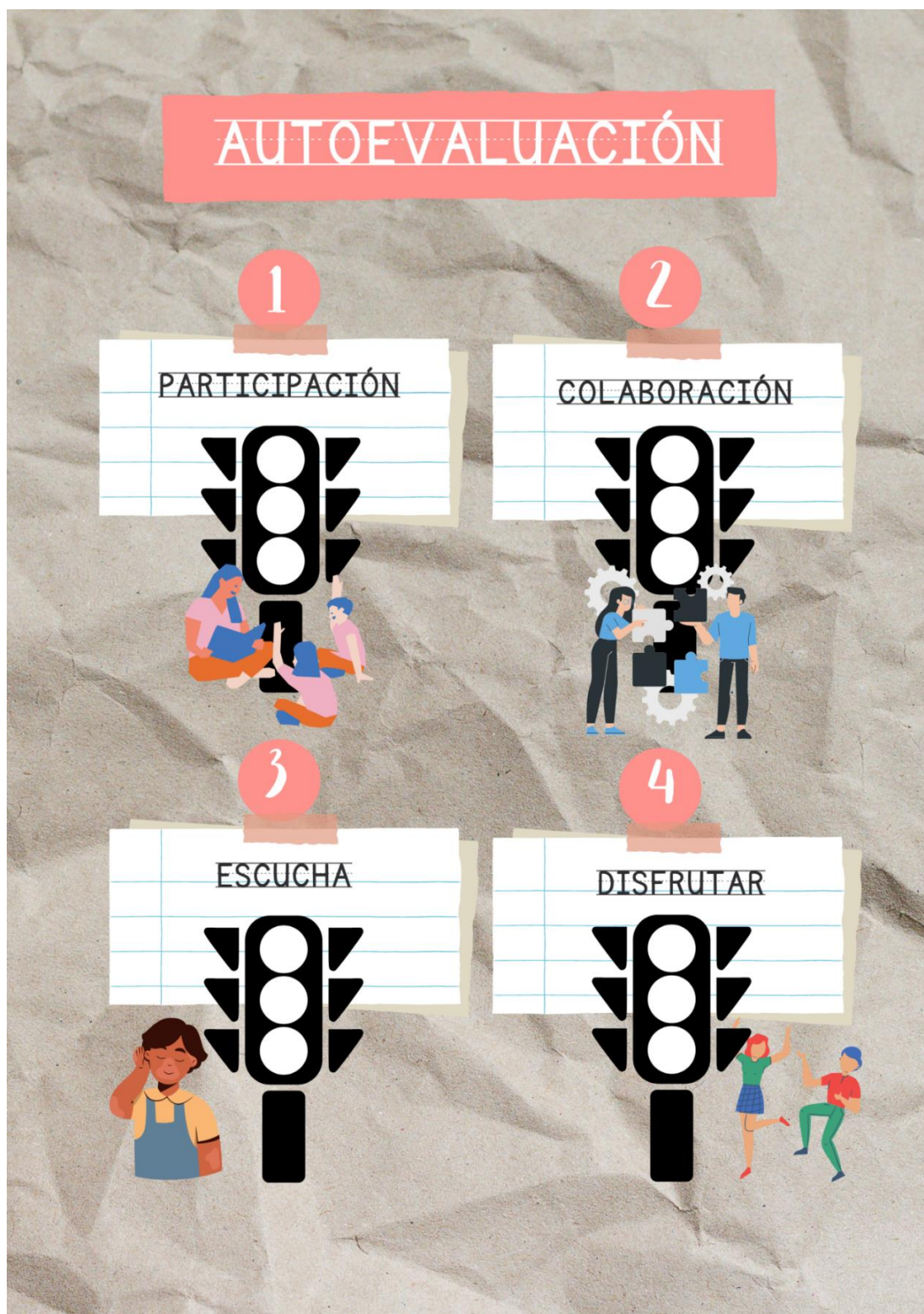
Criterio de evaluación	Conseguido	En desarrollo	Necesita mejorar
Utiliza expresiones corporales y verbales que se vinculan a la alegría.			

Fuente: elaboración propia

Por su parte, tal y como se ha indicado anteriormente, los alumnos van a tener no solo un papel activo en su propio aprendizaje, sino que van a poder llevar a cabo un procesos de autorreflexión que, acorde a su edad, les permitirá rellenar esta ficha de autoevaluación para comprobar lo que están aprendiendo.



Figura n.º 6.6.1.1. “Ejemplo autoevaluación de una UD”



Fuente: elaboración propia



○ ¿Cuándo se va a evaluar?

De la misma manera que se tienen en cuenta los distintos agentes que pueden participar en la evaluación, se tiene una visión de esta como un proceso, por lo que es fundamental que no solo haya una evaluación final de los aprendizajes sino que se cree conveniente que además haya una inicial y otras de carácter formativo a lo largo del desarrollo del proyecto.

→ Evaluación inicial

La evaluación inicial tiene un carácter informativo para el profesor para saber de qué punto parten cada uno de sus alumnos. La importancia de conectar con los aprendizajes previos ya la resaltaba Vygotsky para provocar la significatividad del aprendizaje.

Al partir de lo que ya conocen los alumnos, todo lo que se trabaje y construya a posteriori tendrá mucha mayor consistencia que si esa base de conocimientos no existe.

Además, esta evaluación también permite que el alumno vea lo que ya sabe, de tal forma que tenga una predisposición a seguir por ese camino de aprendizaje.

Por lo tanto, se considera un momento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que resulta beneficioso no sólo para el profesor sino también para el alumno por su carácter motivador.

→ Evaluación formativa

Tal y como su nombre indica, esta evaluación pretende comprobar cómo va el proceso formativo de tal forma que se puedan ir haciendo mejoras en el caso de que se requiera.

Cuando se dice que se evalúa de forma continua es porque no solo se va a tener en cuenta el resultado del producto final, sino que el todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es igualmente valorado.



De esta manera, se pueden definir como sus características principales además de su carácter formativo, la implicación directa de todos en el aprendizaje y la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso evolutivo que se va desarrollando con el tiempo. Así, esta evaluación tendrá en cuenta aspectos como el interés de los alumnos en cada sesión, sus motivaciones a lo largo de los proyectos, su implicación y su esfuerzo para lograr los objetivos planteados.

→ Evaluación final

Es el tipo de evaluación que caracteriza a la enseñanza tradicional, pero no por ella es menos importante. Se lleva a cabo al final del proyecto ya que su finalidad es comprobar si se han cumplido los objetivos planteados al término de todas las sesiones.

Esta evaluación pierde riqueza si no va acompañada de un feedback conocido como “apartado de observaciones” en el que se justifiquen de alguna forma los resultados para que el alumno y las familias comprendan cómo pueden abordar los rangos de mejora.

6.6.2. Evaluación del proceso de enseñanza

Se considera imprescindible que para que una evaluación sea completa y aporte información de calidad siendo útil para la aplicación de mejoras, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser evaluado en su totalidad. Por este motivo, el desarrollo de la enseñanza también se va a evaluar, de tal forma que el docente pueda comprobar con una serie de items, hasta qué punto el método de enseñanza está siendo el adecuado para nuestros alumnos. De esta manera, además, se obtiene información extra que afecta de una forma significativa a los resultados de las evaluaciones individuales de cada alumno, permitiendo llegar a la comprensión del porqué se ha llegado a ese punto.



Tabla n.º 6.6.2.1. “Ejemplo de rúbrica de autoevaluación docente”

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN DOCENTE				
INDICADORES	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	INSUFICIENTE
Motivación de los alumnos.				
Contenidos abordados.				
Objetivos cumplidos.				
Distribución del tiempo.				
Los alumnos han sido protagonistas del proceso E-A.				

Fuente: elaboración propia



7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Tomando como punto de partida que todos somos diferentes, esta programación acepta ser flexible de tal forma que todo el alumnado pueda desarrollar los cinco objetivos de la misma acorde a su desarrollo.

7.1. Medidas generales

Las medidas de atención a la diversidad de carácter general son aquellas que se llevan a cabo a nivel de centro para atender a todo su alumnado de la forma más concreta posible, dentro de su generalidad.

Entre ellas se encuentran:

→ El trabajo que lleva a cabo el Departamento de Orientación. Este está compuesto por un orientador, un PT y un AL. Este departamento, no solo ofrece sus servicios a los alumnos de forma directa sino que también trabaja con las familias para que la respuesta de ayuda al alumno sea lo más completa posible.

→ Un Plan de Acción Tutorial en el que se registran todas aquellas acciones que se prevén tanto a nivel de grupo clase como a nivel individual para atender a todos los alumnos de una forma personal.

→ Se promueven programas de absentismo escolar y de acogida en función de las necesidades de los alumnos.

→ Posibilidad de adaptar los procesos de evaluación, tomando medidas de apoyo en función de las necesidades del alumnado.



7.2. Medidas ordinarias

Las medidas de atención a la diversidad de carácter ordinario son aquellas que se atienden dentro del grupo-clase, por lo que pueden incluir alguna modificación de la metodología y de la organización general de la clase, sin llegar a afectar a los aspectos curriculares.

La asignación de parejas a cada niño resulta enriquecedora porque verán a un igual como una persona de referencia, algo sumamente importante para la adquisición completa de la competencia emocional que se persigue con este trabajo. Dicha asignación puede ser rotativa cada x tiempo o permanecer estática. No obstante, se apuesta por la primera opción ya que es la que permitirá relacionarse a todos con todos de una forma más cercana.

Además, se hace hincapié en el desarrollo sensoriomotor de los niños por lo que el trabajo desde lo manipulativo en edades tan tempranas facilita la adquisición de contenidos, con la posibilidad de ir desarrollando, según su etapa evolutiva de desarrollo, un nivel de simbolismo.

La música y las artes plásticas también trabajadas en las unidades didácticas se proponen como medio de acercamiento al aprendizaje con necesidades educativas especiales o sin ellas.

Como se ha podido comprobar en el apartado de “Contextualización”, la clase a la que va dirigida esta Programación cuenta con un alumnado con un perfil heterogéneo en cuanto a desarrollo de habilidades lingüístico-matemáticas por lo que los contenidos y los objetivos propuestos están abiertos a poder sufrir modificaciones en caso de que sea necesario.

Tal y como queda reflejado en dicho apartado (ver Contextualización), hay tres alumnos a los que se debe prestar una atención algo más rigurosa.

→ M es un niño que sufre ataques epilépticos necesita no ser sobre estimulado y trabajar en un ambiente lo más relajado posible para evitar que las crisis se den. Además, hay que tener en consideración que debido al tratamiento médico que está siguiendo, tiene muchos cambios de humor, presenta más fatiga y se muestra desganado en ocasiones a seguir el ritmo de la clase. Para este alumno, se propone hacer una adaptación de materiales de tal forma que sean todos,



en la medida de lo posible, manipulativos. Además, se cree conveniente la asignación de una pareja de trabajo, que puede rotar o no, con el que pueda contar en todo momento.

→ Para S, el niño que va avanzado con la lectura se ha pensado que se le puede hacer más partícipe haciéndole leer los retos a sus compañeros, dándole un papel que sirva para que sienta que no está fuera de la clase sino que es uno más. Además, si se ve conveniente se podría realizar la adaptación de algún objetivo buscando lo que se adecúe más a su ritmo de aprendizaje.

→ Por último, L presenta problemas de conducta por lo que se propone un trabajo mano a mano, llevando a cabo una intervención directa sobre él dándole la atención que necesita y quitándosela de forma gradual haciendo que esta sea equivalente a la recibida por cualquier otro niño. La atención no se la tiene porqué dar el profesor, sino que puede ser otro adulto que trabaje en el aula con él u otro compañero de clase.

7.3. Medidas extraordinarias

Las medidas extraordinarias son aquellas que van dirigidas específicamente a un alumno con necesidades educativas y que por su carácter extraordinario pueden afectar a aspectos curriculares como modificación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Además, supone la creación de material específico para el alumno con necesidades, desde el mobiliario hasta el material de trabajo, así como ofrecer SAAC.

Respecto al aula a la que va dirigida esta programación, ninguno de los alumnos presenta ninguna de las condiciones que lo predisponen a ser sujeto de medidas extraordinarias de atención a la diversidad.

Por lo tanto, la atención a la diversidad queda cubierta gracias, no solo a la propuesta de metodologías diversas acompañadas de contenidos abiertos con posibilidades de adaptaciones, sino también al trabajo de apoyo de especialistas y de la creación de materiales específicos para las necesidades que nuestro alumnado pueda presentar.



8. CONTRIBUCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN AL DESARROLLO DE OTROS PLANES

8.1. Contribución de la programación al desarrollo de la lengua inglesa

Al tratarse de un colegio bilingüe, en la etapa de educación infantil el 50% de la enseñanza se imparte en lengua inglesa. La programación, además de ser flexible permitiendo la incorporación de otros contenidos más específicos que se quieran trabajar en esta lengua, propone la enseñanza del vocabulario concreto de expresión de las emociones de tal forma que el alumno sea capaz de decir cómo se siente.

8.2. Contribución de la programación al desarrollo de la convivencia y la ciudadanía

La educación para la ciudadanía así como el trabajo por la mejora de la convivencia es clave al tratarse una programación cuyo objetivo es alcanzar el desarrollo de la competencia emocional.

En todas las Unidades Didácticas se trabaja la competencia emocional, estrechamente relacionada con el desarrollo de la convivencia y la ciudadanía.

8.3. Contribución de la programación al desarrollo de las TIC y la competencia digital

Se propone no solo que hagan búsquedas con la familia en Internet para investigar sobre los retos planteados en las situaciones de aprendizaje, sino que también se cuenta con el uso de las tecnologías dentro del aula mediante juegos interactivos que refuercen los contenidos vistos. Además, al final de cada unidad didáctica habrá unos niños que sean los encargados de grabar un resumen de lo que se ha trabajado durante ese tiempo.



9. CONCLUSIONES Y APRENDIZAJE PERSONAL DEL PROCESO FIN DE GRADO

A pesar de que la educación emocional puede ser todavía asignatura pendiente en los centros educativos, su inclusión en la ley española actual, así como las numerosas investigaciones que a lo largo de los años se han llevado a cabo, confirman que la sociedad va siendo cada vez más consciente de la necesidad de incluir el trabajo de competencias emocionales en el aula para lograr su desarrollo.

Con la elaboración de este TFG he podido hacer una recopilación de lo que algunos autores e investigadores han aportado sobre la educación emocional. He comprobado que este mundo de lo emocional es más grande de lo que me imaginaba y que por lo tanto hay muchísimas oportunidades de aprender sobre el tema. Sin embargo, la teoría no siempre se lleva a cabo en la práctica y en el caso de la educación emocional se ha quedado sentada en el banquillo sin darle la oportunidad de salir a jugar en buenas condiciones.

La preparación y el entrenamiento previo para lograr la adquisición de una habilidad es algo que aceptamos como cotidiano. No obstante, parece que para el trabajo de las emociones no hay un momento anterior para que se demande con fundamento su manejo. Gracias a que la sociedad ha ido evolucionando, las investigaciones sobre cuestiones que antes se podrían considerar como inabarcables por la ciencia como lo son las emociones han pasado a ser respaldadas hasta por la neurociencia. Gracias a todas estas aportaciones, he podido fundamentar el presente trabajo final.

Por otra parte, no solo he aprendido de la búsqueda más bibliográfica sino que además el hecho de tener que poner en práctica lo que he defendido, creando un proyecto anual que trabaja las emociones con alumnos de 4 años. Este hecho me ha permitido darme cuenta de que el trabajo de la competencia emocional en el aula no es algo utópico, sino más bien algo que no solo se puede llevar a la realidad sino que se debería hacer si de verdad se pretende lograr el desarrollo integral del alumnado.



Durante la elaboración de este proyecto he visualizado a todos y cada uno de mis alumnos que tengo actualmente en prácticas de Educación Infantil para crear actividades acorde con sus capacidades y partiendo siempre de la base comunicativa. Tal y como he podido observar en los meses que he pasado en este aula, la comunicación es muy importante y comporta un papel esencial en el desarrollo integral del alumnado.

Por todo ello, puedo concluir con una expresión de satisfacción ante la entrega de este trabajo, ya que con él he podido aprender muchas de las claves que en un futuro cercano podré incorporar a mi trabajo como profesora.



10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acadia, C. (21 de marzo de 2016). *Los enfados parte III: Intervención de la ira en niños y adolescentes*. Obtenido de Centro Acadia Psicología y Logopedia: <https://www.centroacadia.es/intervencion-ira-enfados-ninos-adolescentes/>
- Álvarez González, M. (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional . *Contextos educativos. Revista de Educación*.
- Álvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Alzina, R. B., & Navarro, E. G. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 15-27.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, 7-43.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 75.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 61-82.
- BOCM. (2022). Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid.
- Campos, A. L. (2010). Prefacio. En O. d. Americanos, *Primera Infancia: una mirada desde la Neuroeducación* (págs. 7-9). OEA/OEC.
- CASEL. (s.f.). *CASEL*. Obtenido de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: <https://casel.org/about-us/our-history/>
- ConsejoUniónEuropea. (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea.



Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)* (pág. 46). Ediciones UNESCO.

Díez Navarro, M. C. (2002). *El piso de abajo de la escuela: los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Graó.

Educaweb. (s.f.). *Cómo influyen las emociones en el aprendizaje*. Obtenido de EducaWeb: <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/tecnicas-estudio/como-influyen-emociones-aprendizaje/>

Faure, E., Herrera, F., Haddoura, A.-R., Lopes, H., V. Petrovski, A., Rahnema, M., & Champion Ward, F. (1973). Elementos para estrategias contemporáneas. En E. Faure, *Aprender a ser* (pág. 322). París: Alianza Editorial, S.A.

Faure, E., Herrera, F., Haddoura, A.-R., Lopes, H., V. Petrovski, A., Rahnema, M., & Champion Ward, F. (1973). Elementos para las estrategias contemporáneas. En E. Faure, *Aprender a ser* (págs. 321-322). París: Alianza Editorial S.A.

Faure, E., Herrera, F., Haddoura, A.-R., Lopes, H., V. Petrovski, A., Rahnema, M., & Champion Ward, F. (1973). Epílogo 2: una ciudad educativa. En E. Faure, *Aprender a ser* (pág. 244). París: Alianza Editorial, S.A.

Faure, E., Herrera, F., Haddoura, A.-R., Lopes, H., V. Petrovski, A., Rahnema, M., & Champion Ward, F. (1973). Hechos portadores de porvenir. En E. Faure, F. Herrera, A.-R. Haddoura, H. Lopes, A. V. Petrovski, M. Rahnema, & F. Champion Ward, *Aprender a ser* (pág. 180). París: Alianza Editorial, S.A.

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



- García, N., Gomis, R., Ros, A., & Filella, G. (2020). El proceso de gestión emocional: investigación, aplicación. *Know and share psychology*, 39-49.
- Guevara, L. (2011). La inteligencia emocional . *Temas para la Educación*, 5.
- Iberdrola. (s.f.). *iberdrola.com*. Obtenido de <https://www.iberdrola.com/talent/lifelong-learning-continue-education>
- Idiena. (2021). *I Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España* . Madrid.
- IEPGroup. (s.f.). *IEP Group* . Obtenido de <https://www.iepgroup.es/>
- IMI. (s.f.). *International Montessori Institute Barcelona*. Obtenido de <https://montessorispace.com/que-es-montessori/>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 3-10.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *SAGE journals*.
- Linares, J. E. (s.f.). *Educación emocional y convivencia... ¿y ahora qué?* Obtenido de Fundación Botín: Red de Centros Educación Responsable: <https://www.educacionresponsable.org/web/educacion-emocional-y-social/educacion-emocional-y-convivencia.html#:~:text=De%20hecho%2C%20estudios%20emp%C3%ADricos%20muestran,de%20satisfacci%C3%B3n%20y%20bienestar%20social>.
- Martínez, A., Rodríguez, K., Ochomogo, Y., & Miguelena, R. (2017). Gamificación: enseñanza divertida. *El Tecnológico*, 9 - 11.



- Merchán, I. M., & González, J. d. (2012). Análisis de la eficacia de un Programa de Inteligencia. *Campo Abierto*, 53.
- Morales de Frías, S. (5 de Septiembre de 2016). Beneficios de la educación emocional. *Importancia de la inteligencia emocional en Educación Infantil y su abordaje en los centros educativos*. Zamora, España.
- OCDE. (2019). Actualizar la estrategia de competencias de la OCDE. En OCDE, *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. (pág. 53). Fundación Santillana.
- Pastor, C. A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teóricopráctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 55-66.
- RAE. (s.f.). *Real Academia Española*. Obtenido de Diccionario de la Lengua Española: <https://dle.rae.es/evaluar?m=form>
- Rafael Bisquerra Educación Emocional*. (2020). Obtenido de Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar: <https://www.rafaelbisquerra.com/biografia/>
- Sánchez Pacheco, C. L. (2019). Gamificación en la educación: ¿beneficios reales o entretenimiento educativo? *Revista Docentes 2.0*.
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad Pedagógica*.
- Sánchez, S. (2018). La convivencia escolar desde la perspectiva de investigación para la cultura de paz. *Participación Educativa*, 59.
- UNIR. (05 de 10 de 2020). *UNIR revista*. Obtenido de Método Waldorf: qué es, ventajas y métodos en el aula: <https://www.unir.net/educacion/revista/metodo-waldorf/>



Urosa, B. (2021). Competencias emocionales de los docentes y estrategias neurodidácticas: elementos clave en la formación del profesorado. *Miscelánea Comillas*, 271-305.

Vallés Arandiga, A., & Vallés Tortosa, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia : Promolibro.



11. ANEXOS

11.1. ANEXO 1: Desarrollo de la Unidad Didáctica 4: “¡Cómo se pone Ponce!”

Bajo el nombre de “¡Cómo se pone Ponce!”, la Unidad Didáctica 4 ha sido la elegida para ser desarrollada dentro de esta programación, explicando de forma más detallada sus objetivos, contenidos y competencias, así como la metodología que se va a emplear, el desarrollo de las sesiones, la evaluación que se llevará a cabo y las medidas de atención a la diversidad que serán aplicables en el caso en que el alumnado así lo requiera. Además, se recogen todos los recursos que se utilizan para enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje.

11.1.1. Contextualización de la UD

La programación propuesta abarca tres trimestres de trabajo atendiendo a objetivos distintos vinculados al desarrollo de la competencia emocional. La presente Unidad Didáctica “¡Cómo se pone Ponce!” se ubica en el tiempo siendo la cuarta trabajada en el primer trimestre.

Siguiendo la línea de trabajo que consiga el objetivo final de la programación de adquirir el desarrollo completo de la competencia emocional, esta Unidad Didáctica se centra en la identificación de la emoción del enfado en uno mismo ligada a la consecuente expresión de la misma.

Se trata, por lo tanto, de una Unidad Didáctica en la que los alumnos trabajarán la emoción del enfado siguiendo una dinámica similar a la que han tenido en las tres Unidades Didácticas previas con las emociones de alegría, tristeza, miedo y asco, contenidos tenidos en cuenta para la consecución de algunos de los objetivos planteados en las sesiones.

Por otra parte, como en cada UD se trabajan no solo contenidos específicos de la educación emocional sino que estos se vinculan a otros de las tres áreas de conocimiento, en esta UD dichos contenidos trabajados se refieren al cambio climático y la aproximación de los alumnos a la literatura infantil. El cambio climático en esta UD se trata desde la perspectiva de su impacto negativo en las especies, vinculándose con el malestar que produce llegando a trabajar la emoción del enfado.



11.1.2. Objetivos de la UD

Como los objetivos generales de la programación que se persiguen en el primer trimestre son los de “conocer las emociones básicas de alegría, tristeza, miedo, asco, enfado y sorpresa” y “poner nombre a las emociones básicas”, los objetivos de la esta unidad seguirán la misma línea concretados en la emoción del enfado.

A continuación se presenta una tabla que recoge los objetivos de etapa en relación con los objetivos de la UD.

Tabla n.º 11.1.2.1. “Objetivos de etapa trabajados por cada objetivo de la UD”

OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS DE ETAPA
- Conectar con los conocimientos previos que tienen sobre el enfado.	b), e)
- Aprender vocabulario específico para poder expresar la emoción de enfado de forma adecuada.	e), g)
- Identificar la emoción de enfado en uno mismo haciendo uso de las expresiones correspondientes.	b), e), g), i)
- Conocer la influencia de las personas en el medio físico y el cambio climático.	b), c), i)

Fuente: elaboración propia



11.1.3. Contenidos y competencias de la UD

Tabla n.º 11.1.3.1. “Competencias clave trabajadas en cada contenido de la UD”

	CLL	CP	CD	CC	CM TI	CE	CPS AA	CU
- Identificación de la emoción del enfado.							X	X
- Expresión de la emoción del enfado en función del contexto.	X	X		X		X	X	X
- Efectos de las palabrotas en uno mismo y en los demás.	X			X			X	
- Formas positivas de expresar enfado.	X					X	X	X
- Influencia de las personas en el medio físico.			X	X	X		X	X
- Estudio de las características del hábitat de la sabana, selva y bosque tropical.								
- El cambio climático.			X	X	X		X	
- Efectos negativos del cambio climático en las especies.	X	X	X		X		X	
- Posibles soluciones al cambio climático.	X	X	X	X	X	X	X	
- Aproximación a la lectura de los cuentos.	X					X	X	
- Expresión de sentimientos a través del lenguaje verbal.	X	X		X		X	X	X
- Expresión de sentimientos a través del lenguaje no verbal.	X					X	X	X

Fuente: elaboración propia



11.1.4. Metodología de la UD

En Educación Infantil se trabajan los contenidos de una forma global, estando divididos por áreas de conocimiento y no asignaturas segregadas entre sí.

La metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos resulta ser una forma de trabajo muy acorde con esta presentación de contenidos ya que a través de un mismo proyecto estos son trabajados de forma multidisciplinar.

La Programación Anual presentada se engloba dentro de un mismo proyecto en el que se van adquiriendo competencias emocionales distintas en función del trimestre que ocupe. El trabajo para lograr su desarrollo está organizado de tal forma que cada Unidad Didáctica se “especializa” en alcanzar dicho objetivo con una de las seis emociones básicas, además de los otros contenidos trabajados de otras áreas de aprendizaje.

De esta manera, el ABP constituye la forma principal de trabajo, de la mano otras metodologías activas como el aprendizaje basado en la experiencia y el trabajo cooperativo. Además, el establecimiento de diálogos y momentos de discusión permiten la creación de un espacio en el que el alumno comparte lo solo sus ideas sino cómo se siente, ayudándole a interiorizar e incluso automatizar el proceso de autorreflexión previa correspondiente a la expresión de las emociones. Asimismo el trabajo por rincones que se lleva a cabo en una de las sesiones permite que el alumno sea autónoma en la ejecución de las tareas de tal forma que a través de un aprendizaje más o menos autodidacta se logren los objetivos atendidos.

Con todo ello, se pretende que, no solo en esta UD, sino a lo largo de todo el curso, el alumno sea el principal protagonista de su propio aprendizaje.



11.1.5. Desarrollo de las sesiones de la UD

El desarrollo de las sesiones de la Unidad Didáctica se presenta en formato de tabla. Los apartados que recoge cada una de las tablas son:

- ➔ Número y nombre de la sesión.
- ➔ Nombre, duración, materiales y desarrollo de las actividades a realizar dentro de la sesión.
- ➔ Criterios de evaluación atendidos por cada sesión.

A continuación se presenta una tabla-resumen de las nueve sesiones con su nombre así como las actividades correspondientes.

Tabla n.º 11.1.5.1. “Resumen de las sesiones y actividades de la UD 4”

SESIÓN	ACTIVIDADES DE LA SESIÓN		
“Conocemos a Ponce”	“La historia de Ponce”		“Creamos a nuestro Ponce”
“¿Dónde vive Ponce?”	“Conocemos dónde vive Ponce”	“Exponiendo sus características”	“Paisaje natural o paisaje urbano”
“¿Qué le pasa a la casa de Ponce?”	“¿Qué ha pasado en la selva?”	“¡A por el contaminado!”	“¿Cómo me hace sentir ver contaminación?”
“La contaminación y su efecto en las especies”	“¿Cómo se vive con contaminación?”	“¿Qué es el cambio climático?”	“Queremos solucionarlo”
“De un rincón a otro”	“Todos somos Ponce”		“¿Qué me enfada?”
	“Así sería mi selva”		“¿Cómo se siente el enfado?”
“¡Lo que siente es enfado!”	“Introducción a la emoción del enfado”	“¿Podemos ser jueces?”	“¿Qué estamos expresando?”
“Hablemos de las injusticias”	“Identificando injusticias”	“¿Qué nos producen las injusticias?”	“¿Cómo evitamos las injusticias?”
“Hablemos de las palabrotas”	“¿Por qué no quiere escuchar?”	“Ya conocemos algunas palabrotas”	“Arreglamos al muñeco de cartón”
“Respondemos con la ayuda de Ponce”	“Me enfado pero no me altero”	“Esta limpia y la otra mancha”	“Te explico lo que de verdad me pasa”

Fuente: elaboración propia



Tablas “Desarrollo de las actividades por sesión”

SESIÓN 1: “Conocemos a Ponce”	
ACTIVIDAD 1: “La historia de Ponce”	
Duración: 25 minutos	Materiales y recursos: Audiolibro “La historia de Ponce”, espacio para sentar a los niños en forma de asamblea.
<p>Desarrollo:</p> <p>Se lee y proyecta el cuento de “La historia de Ponce” (ver Anexo 10.2.1.).</p> <p>Una vez se termina de contar el cuento, se hacen preguntas de comprensión para verificar que todos los alumnos han entendido la historia. Además, se entabla un diálogo en el que se habla invita al alumno a pensar en por qué Ponce actúa de esa forma.</p> <p>Algunas de las preguntas que se planteen pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué le pasa a Ponce? ¿Por qué actúa así? - ¿Dónde vive Ponce? ¿Cómo nos ha descrito que es su ambiente? - ¿Puede el ambiente influir en cómo está Ponce? ¿De qué forma? 	
ACTIVIDAD 2: “Creamos a nuestro Ponce”	
Duración: 20 minutos	Materiales y recursos: mural de la selva, folios blancos, pintura de dedos color gris, blanca y negra.
<p>Desarrollo:</p> <p>Se reparte medio folio a cada uno y se deja en cada mesa-grupo un recipiente con la pintura de dedos gris. Se pintan una mano con esa pintura y la ponen sobre el papel respetando la silueta del rinoceronte descrita en el mismo (ver Anexo 10.2.2.). Se lavan las manos y hacen los ojos y las pezuñas con la pintura negra y blanca. Pegan al rinoceronte en el mural de la selva.</p>	
EN ESTA SESIÓN...	
<p>Los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocen al personaje que los va a acompañar durante toda la Unidad Didáctica. - Se plantean cuestiones que les aproxima a la emoción del enfado. - Hacen una primera toma de contacto con las características del entorno de Ponce → lugar sucio y contaminado, hablando de su posible influencia sobre Ponce. - Hacen a su “propio Ponce” poniéndolo en el mural de la selva en el que están los otros cuatro personajes anteriores a esta Unidad Didáctica. 	



SESIÓN 2: “¿Dónde vive Ponce?”	
ACTIVIDAD 1: “Conocemos dónde vive Ponce”	
Duración: 10 minutos	Materiales y recursos: pósteres de “sabana africana”, “selva” y “bosque tropical”.
Desarrollo: Se sienta a los alumnos en asamblea y se cuelga un póster de la sabana africana, otro de la selva y otro del bosque tropical. Se inicia un diálogo sobre lo que representa cada póster, qué ven en cada imagen, qué aparece en una imagen y en otra no, etc. Además, se trabajará el vocabulario específico que hace referencia a las características de cada lugar.	
ACTIVIDAD 2: “Exponiendo sus características”	
Duración: 25 minutos	Materiales y recursos: pósteres y fichas de “sabana africana”, “selva” y “bosque tropical”, pinturas de colores.
Desarrollo: Se divide a la clase en tres grupos. Cada uno tiene asignado uno de los pósteres de la actividad anterior. Se reparte una ficha con un dibujo que tienen que colorear acorde con su póster. Habrá un portavoz por grupo encargado de decir en voz alta las respuestas a las preguntas que se hagan respecto a sus dibujos, habiéndolas trabajado previamente en pequeño grupo. Una vez coloreados los dibujos, se harán preguntas sobre las características de cada lugar siguiendo lo que aparece en cada póster: animales, plantas... (vocabulario trabajado).	
ACTIVIDAD 2: “Paisaje natural o paisaje urbano”	
Duración: 10 minutos	Materiales y recursos: pósteres de “sabana africana”, “selva”, “bosque tropical” y “ciudad”.
Desarrollo: Se saca un cuarto póster en el que queda representada una ciudad para comentar las diferencias que hay entre un paisaje natural y otro urbano: “hay casas, coches, carreteras...”.	
EN ESTA SESIÓN...	
Los alumnos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Conocen las características principales de los lugares donde habitan los rinocerontes: sabana, selvas y bosques tropicales. - Distinguen estos lugares naturales de aquellos que son urbanos, conociendo las principales características de cada uno de ellos. 	



SESIÓN 3: “¿Qué le pasa a la casa de Ponce?”	
ACTIVIDAD 1: “¿Qué ha pasado en la selva?”	
Duración: 20 minutos	Materiales y recursos: mural de la selva “contaminado”, fotografías con paisajes contaminados y otros no.
Desarrollo: En el mural de la selva ha aparecido... ¡¿basura?! Se sienta a los alumnos en asamblea y se establece un diálogo que los introduce al tema de la contaminación: - “¿Qué sabéis de la contaminación? ¿Cómo podemos saber si un lugar está contaminado? ¿Sabemos diferenciar un lugar contaminado del que no lo está? ¿Todos los lugares pueden ser contaminados? ¿Qué contaminación habéis visto?” Sacamos fotografías y las van poniendo en el suelo diferenciando por un lado las que representan un paisaje contaminado y por otro un paisaje que no lo está.	
ACTIVIDAD 2: “¡A por el contaminado!”	
Duración: 15 minutos	Materiales y recursos: recurso digital “da al contaminado”.
Desarrollo: En forma de asamblea los alumnos por turnos irán saliendo a participar con el recurso interactivo de la pizarra digital en el que, siguiendo las reglas del juego tradicional de “mata topes” hay que pulsar sobre aquellas imágenes que representen un lugar contaminado. El juego está reglado por un tiempo limitado en el que los alumnos han de conseguir x número de estrellas. Una vez conseguidas, pasan al siguiente nivel, dejando el turno a otro compañero. Se puede hacer tantas rondas como se desee.	
ACTIVIDAD 3: “¿Cómo me hace sentir ver contaminación?”	
Duración: 10 minutos	Materiales y recursos: -
Desarrollo: Se sigue en asamblea grupal y se establece un diálogo a modo de cierre de la sesión en el que se habla sobre la contaminación y lo que a ellos les hace sentir ver que en el mundo hay tantos lugares contaminados.	
EN ESTA SESIÓN...	
Los alumnos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Conocen lo que es la contaminación. - Diferencian lugares contaminados de otros que no lo están. 	



SESIÓN 4: “La contaminación y su efecto en las especies”	
ACTIVIDAD 1: “¿Cómo se vive con contaminación?”	
Duración: 25 minutos	Materiales y recursos: espacio amplio, objetos/obstáculos.
Desarrollo: En esta primera actividad se procede a hacer un role playing en el que un grupo de alumnos representa animales salvajes mientras que el otro grupo les molesta poniéndoles obstáculos, haciendo ruido... Cuando pasen unos minutos de interpretación, se para el juego para comentar cómo se han sentido los miembros de ambos equipos. Una vez compartido esto, se intercambian los roles y se sigue la misma dinámica de tal forma que todos los alumnos “experimenten” lo que pueden sentir los seres vivos por culpa de la contaminación.	
ACTIVIDAD 2: “¿Qué es el cambio climático?”	
Duración: 10 minutos	Materiales y recursos: cuento “La historia de Ponce”
Desarrollo: Se sienta a los alumnos en asamblea y se hace una lluvia de ideas sobre lo que creen que necesitan los animales que han conocido en las anteriores Unidades Didácticas. Traemos de vuelta el cuento de “La historia de Ponce” analizando qué es lo que cuenta sobre lo que pasa en su casa. Se llega a la conclusión de que esa falta de recursos que afecta a las especies se produce en gran medida como consecuencia del cambio climático. Se les explica qué es el cambio climático, así como todo lo que origina. Se plasma todo en un mural.	
ACTIVIDAD 3: “Queremos solucionarlo”	
Duración: 10 minutos	Materiales y recursos: -
Desarrollo: Por grupos de trabajo hacen una lluvia de ideas sobre posibles soluciones para menguar la existencia del cambio climático.	
EN ESTA SESIÓN...	
Los alumnos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Vinculan la contaminación con el cambio climático. - Conocen los efectos negativos del cambio climático en las especies. - Trabajan de forma cooperativa para dar inventar posibles soluciones que mengüen el impacto negativo. 	



SESIÓN 5: “De un rincón a otro”

ACTIVIDAD 1: “Trabajamos por rincones”

Duración: 45 minutos

Materiales y recursos: mural de la selva, lápices de colores y folios, juguetes de figuras de animales, vídeo “Enfado”.

Desarrollo:

En esta sesión se va a trabajar por rincones. Se plantean cuatro rincones para conseguir los objetivos atendidos. Se realizarán rotaciones cada 15 minutos.

RINCÓN 1: “*Todos somos Ponce*”

En este rincón los alumnos tendrán a su disposición el cuento de “La historia de Ponce”. El objetivo atendido es que trabajen con el mural para ver qué elementos faltan o sobran de la casa de Ponce que le hacen sentir mal.

RINCÓN 2: “*Así sería mi selva*”

En este caso se trata de un rincón de artistas en el que los alumnos tendrán que plasmar en un folio su idea de cómo sería para ellos la selva ideal en la que poder vivir.

RINCÓN 3: “*¿Qué me enfada?*”

Los alumnos jugarán con las figuras de animales creando situaciones en las que estén enfadados.

RINCÓN 4: “*¿Cómo siente el enfado?*”

Se reproducirá un vídeo en el que se vea como alguien se enfada ante una situación que considera injusta. Los alumnos tienen que identificar y representar las reacciones que tiene el del vídeo ante esta emoción.

EN ESTA SESIÓN...

Los alumnos:

- Conectan el cambio climático con el malestar de las especies.
- Hacen una primera aproximación a la emoción de enfado.
- Identifican la emoción del enfado en uno mismo.
- Piensan situaciones que les generan esta emoción.



SESIÓN 6: “¿Lo que siente es enfado!”	
ACTIVIDAD 1: “Introducción a la emoción de enfado”	
Duración: 10 minutos	Materiales y recursos: cartulina y rotulador.
<p>Desarrollo:</p> <p>Se sienta a los alumnos en asamblea y se les pregunta qué es la emoción del enfado. Se hace una lluvia de ideas que quedan recogidas en una cartulina. Se hace una segunda ronda cambiando la pregunta, pensando en qué reacción tiene el enfado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo actuamos cuando nos enfadamos? ¿Podemos actuar siempre de la misma forma? ¿De qué depende? 	
ACTIVIDAD 2: “¿Podemos ser jueces?”	
Duración: 15 minutos	Materiales y recursos: vídeo de “enfado-reacción”, papeles, cartulinas y pinturas de colores.
<p>Desarrollo:</p> <p>Ponemos a los alumnos el vídeo en el que se representan diferentes reacciones como respuesta al enfado y se comentan.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Ha actuado bien? ¿Por qué? ¿Qué cambiaríais? ¿Cómo lo habríais hecho vosotros? <p>Se establece un diálogo en forma de debate en el que todos participen y se crea el “angry-ómetro”, una herramienta en inglés que tendrán para detectar su nivel de enfado.</p>	
ACTIVIDAD 3: “¿Qué estamos expresando?”	
Duración: 20 minutos	Materiales y recursos: -
<p>Desarrollo:</p> <p>Estando en asamblea, el profesor llamará a sus alumnos de forma individual o por parejas, según vea más conveniente, les dirá una emoción de las trabajadas que tienen que representar y los compañeros deberán adivinar de qué emoción se trata.</p> <p>Se hará una primera ronda en la que podrán utilizar gestos y palabras, y una segunda donde solo podrán hacer uso del lenguaje no verbal.</p>	
EN ESTA SESIÓN...	
<p>Los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprenden a expresar su enfado en función del contexto en el que se encuentran. - Aprenden a diferenciar las emociones que han visto hasta ahora (alegría, tristeza, miedo, asco y enfado) basándose en sus formas de expresión verbal y no verbal. 	



SESIÓN 7: “Hablemos de las injusticias”	
ACTIVIDAD 1: “Identificando injusticias”	
Duración: 10 minutos	Materiales y recursos: -
Desarrollo: Se sienta a los alumnos en asamblea y se les explica a los “assistants” del día una situación que tienen que representar. Una vez han terminado, todos comentan lo que ha pasado. El profesor será quien guíe la conversación de tal forma que los alumnos lleguen a la conclusión de que lo que han visto es una situación injusta.	
ACTIVIDAD 2: “¿Qué nos producen las injusticias?”	
Duración: 25 minutos	Materiales y recursos: folios y pinturas, bebés de juguete, bloques de construcción, etc.
Desarrollo: Hacemos distintas rondas en las que los alumnos van a realizar diferentes juegos. La duración de cada uno de ellos dependerá del tiempo que tarden los alumnos en decir “¡esto es injusto, me voy a enfadar!” o una frase parecida. Esto no se les dirá, pero se crearán situaciones injustas que provocarán el que alguno reclame la injusticia y se pase al juego siguiente. Para crear dichas situaciones, se trabajará por equipos y siempre habrá un grupo que no tenga casi material y otro que tenga mucho más de lo que necesita. Ideas de juegos: - Dibujar un arcoíris; jugar a los bebés; jugar a los bloques de construcción...	
ACTIVIDAD 3: “¿Cómo evitamos las injusticias?”	
Duración: 10 minutos	Materiales y recursos: -
Desarrollo: Hablamos de lo que ha pasado durante las actividades anteriores. - ¿Cómo se han sentido los que tenían pocos materiales? ¿y los que tenían muchos? ¿Cómo han actuado ante esas situaciones injustas?	
EN ESTA SESIÓN...	
Los alumnos: - Conectan con los conocimientos previos que tienen sobre las injusticias y hablan sobre ellas. - Comprenden qué es lo que pide la emoción de enfado: actuar ante algo injusto. - Idean soluciones para cambiar situaciones para que dejen de ser injustas.	



SESIÓN 8: “Hablemos de las palabrotas”	
ACTIVIDAD 1: “¿Por qué no quiere escuchar?”	
Duración: 10 minutos	Materiales y recursos: imagen de la persona recibiendo gritos.
Desarrollo: Se pone a los alumnos una imagen de una persona gritando a otra que se tapa los oídos. En forma de asamblea, los alumnos comentan posibles casos que justifiquen que una persona se tape los oídos. El profesor guía la conversación para que lleguen a la conclusión de que la persona que grita le está diciendo palabrotas.	
ACTIVIDAD 2: “Ya conocemos algunas palabrotas...”	
Duración: 25 minutos	Materiales y recursos: muñeco de cartón, chinchetas y papelitos.
Desarrollo: Los alumnos tienen que pensar en palabrotas que conozcan. Según vayan teniendo ideas, se levantan, se las dicen al profesor en el oído y este la escribe en un trozo de papel que les da de vuelta. Cuando todos los alumnos tengan al menos un papel, en gran grupo pondrán en medio a un muñeco de cartón. Por turnos cada alumno se irá levantando con su papel en la mano, el profesor le dará una chincheta y tendrá que pinchar el papel con la chincheta en el muñeco. Cuando han pasado todos, los alumnos pueden comprobar que no se ve bien al muñeco con tanto papel por lo que irán quitando los pinchos, pero verán que no ha quedado como antes, sino que ahora está lleno de agujeros.	
ACTIVIDAD 3: “Arreglamos al muñeco de cartón”	
Duración: 10 minutos	Materiales y recursos: cartulinas de colores y muñeco de cartón.
Desarrollo: Se pide a los alumnos que desarrollen ideas utilizando cartulinas de colores y papel de seda para intentar mejorar al muñeco, tratando de tapar sus agujeros. Se hace con ellos la reflexión de que no siempre disponemos de las herramientas para volver a decorar al muñeco, por lo que debemos tener cuidado al decir palabrotas, ya que dejan daños en el otro.	
EN ESTA SESIÓN...	
Los alumnos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Comprenden que hay formas negativas y positivas de expresar las emociones. - Identifican las palabrotas como forma negativa de expresar enfado. - Hablan sobre las palabrotas y su efecto en el que la dice y en el que la recibe. 	



SESIÓN 9: “Respondemos con la ayuda de Ponce”	
ACTIVIDAD 1: “Me enfado pero no me altero”	
Duración: 10 minutos	Materiales y recursos: cartulina y rotulador.
Desarrollo: En forma de asamblea se recopila lo que se trabajó en la sesión anterior y se propone que en vez de usar expresiones negativas para mostrar la emoción de enfado, se haga de forma positiva. Para ello realizan una lluvia de ideas con frases y herramientas que el profesor apuntará haciendo una lista con “formas positivas de expresar el enfado”.	
ACTIVIDAD 2: “Esta limpia y la otra mancha”	
Duración: 25 minutos	Materiales y recursos: caja de Ponce, bote de plástico pintado de negro.
Desarrollo: Ponce ha dejado en clase un bote de plástico pintado con témpera negra y les propone el siguiente reto: - “Como ya sabéis mucho de las emociones, tenéis que conseguir que este bote sea de nuevo transparente. ¿Cómo? Cada vez que representéis una de las emociones que habéis trabajado durante lo que llevamos de curso de forma positiva, podréis rascar un poco el bote quitando la pintura. Sin embargo, si expresáis negativamente una emoción he dejado de encargado a vuestro profesor para que os vuelva a pintar un trozo. ¡Luces, cámara y acción! Estoy seguro de que podréis devolverme mi bote brillante como si fuera nuevo”.	
ACTIVIDAD 3: “Te explico de verdad lo que me pasa”	
Duración: 10 minutos	Materiales y recursos: mural de la Sabana
Desarrollo: Se divide a la clase por parejas. Uno de la pareja tendrá un pulsador que usará para notificar al otro cuando se ha sentido mal por lo que ha dicho. El otro de la pareja deberá expresar su enfado de una forma lo más correcta posible haciendo uso de todo lo aprendido anteriormente. Los roles se cambian al cabo de un par de minutos, así como las parejas.	
EN ESTA SESIÓN...	
Los alumnos: - Comprenden que hay formas negativas y positivas de expresar las emociones. - Proponen situaciones en las que se soluciona la emoción de enfado de una forma positiva. - Hacen uso de formas positivas para expresar enfado.	



11.1.6. Evaluación

La evaluación que se va a llevar a cabo en esta Unidad Didáctica seguirá el mismo esquema presentado como modelo de evaluación de la programación. De esta manera, habrá tres periodos de evaluación en los que tanto el profesor como el alumnado tendrán un papel relevante.

Al inicio de la mayoría de las sesiones se establece una primera actividad en la que en forma de asamblea los alumnos comparten ideas sobre conocimientos previos que tienen sobre el tema que les plantea el docente. Esto sirve para establecer un punto de partida en el que los alumnos activan conexiones con sus conocimientos sin importar el origen de los mismos. Dicho punto de partida permite al profesor a su vez saber de primera mano desde dónde ha de comenzar a trabajar los contenidos de la sesión, de tal forma que conecten con sus conocimientos previos y llegar así a lograr un aprendizaje significativo.

Este momento puede quedar registrado en una tabla en la que de forma sencilla se recojan algunos ítems, además de incluir un espacio de observaciones, que permitan al profesor recordar desde dónde partía cada uno de sus alumnos. Además, no solo sirve para llevar a cabo la calificación al final de la Unidad, sino que se puede crear un espacio en el que se dialogue directamente con el niño, dándole un *feedback* completo de su evolución.

Tabla n.º 11.1.6.1 “Ejemplo de rúbrica de evaluación inicial de la sesión 2”

(Nombre del alumno)	Sí	Algo	Nada
Conoce las características principales de los lugares donde habitan los rinocerontes: sabana, selvas y bosques tropicales.			
Distinguen estos lugares naturales de aquellos que son urbanos, conociendo las principales características de cada uno de ellos.			

Fuente: elaboración propia



En segundo lugar, la evaluación formativa llevada a cabo a lo largo de las sesiones consistirá en la observación por parte del docente de los aspectos más relacionados con lo actitudinal, evaluando de esta manera ítems como la participación activa del alumno, la actitud mostrada hacia la actividad, el respeto a sus compañeros, la colaboración con ellos...

Por último, habrá dos tipos de evaluación final. Habrá un espacio de diálogo en la mayoría de las sesiones al finalizarlas que permitirán tanto al alumno como al profesor en qué grado se han conseguido los objetivos atendidos en ellas. Así, utilizará la misma rúbrica que para la evaluación inicial, viendo si se ha logrado marcar las casillas del “sí” en todos los alumnos.

Tabla n.º 11.1.6.2 “Ejemplo de rúbrica de evaluación final de la sesión 2”

<i>(Nombre del alumno)</i>	Sí	Algo	Nada
Conoce las características principales de los lugares donde habitan los rinocerontes: sabana, selvas y bosques tropicales.			
Distinguen estos lugares naturales de aquellos que son urbanos, conociendo las principales características de cada uno de ellos.			

Fuente: elaboración propia

Además, al finalizar la Unidad Didáctica se llevará a cabo una evaluación en la que se hará una recopilación de todos los contenidos abordados durante las señales, permitiendo comprobar hasta qué punto los objetivos de la UD han sido logrados o no.



Tabla n.º 11.1.6.3 “Rúbrica de evaluación final de la Unidad Didáctica 4”

(Nombre del alumno)	Sí	Algo	Nada
Identifica la emoción del enfado.			
Expresa la emoción del enfado en función del contexto.			
Conoce los efectos de las palabrotas en uno mismo y en los demás.			
Conoce formas positivas de expresar enfado.			
Conoce la influencia de las personas en el medio físico.			
Estudio de las características del hábitat de la sabana, la selva y el bosque tropical.			
Conoce lo que es el cambio climático.			
Conoce los efectos negativos del cambio climático en las especies.			
Aporta posibles soluciones al cambio climático.			
Realiza una aproximación a la lectura de los cuentos.			
Expresa sentimientos a través del lenguaje verbal.			
Expresa sentimientos a través del lenguaje no verbal.			










Fuente: elaboración propia

Por su parte, el alumno tendrá a su disposición una tabla de autoevaluación y de coevaluación en la que deberán hacer un proceso de reflexión para evaluarse a sí mismos y a los compañeros con los que han trabajado, valorando tanto aspectos actitudinales como procedimentales y conocimientos adquiridos. Para realizar la coevaluación, el docente irá diciendo los distintos items que son evaluables. Cada alumno dispondrá de gomets siguiendo un código de formas por cada item y de color por el grado de desempeño. De esta manera, cuando el profesor diga un item, cada alumno tendrá que poner a los compañeros con los que ha trabajado un gomet del color que crea oportuno en función de si ha logrado el objetivo o no.



Al final de la coevaluación, todos los alumnos tendrán gomets pegados que reflejan cómo han percibido sus compañeros su desempeño. Posteriormente en asamblea irán comentando si se esperaban esos gomets, si no, analizando el porqué de la situación.

Tabla n.º 11.1.6.4 “Código de colores y formas para la coevaluación con gomets”

Ha ayudado a los compañeros			
Ha compartido el material			
Ha participado en las actividades			

Fuente: elaboración propia



11.1.7. Atención a la diversidad

Las medidas de atención a la diversidad que se pueden tomar en el desarrollo de esta Unidad Didáctica hacen referencia sobre todo a la forma de presentación de los contenidos a trabajar. De esta manera, se tendrá en cuenta la vía de acceso a la comunicación preferible para el alumnado en el caso que resulte oportuno.

Por su parte, la inclusión de materiales manipulativos facilitan el aprendizaje de forma general siendo accesible para todo el alumnado. Los códigos de colores podrán ser sustituidos por códigos de texturas en caso de presentar casos de alumnado con problemas de visión, los materiales podrán ser modificados en cuanto a su tamaño en caso de presentar casos de alumnado con diversidad funcional motora y en caso de presentar casos de alumnado con diversidad funcional auditiva, la evaluación y la dinámica de las clases cambiará adaptándose al grado de necesidad que se deba tener en cuenta.

De esta forma, a pesar de que la clase a la que va dirigida la programación no presenta alumnado ACNEE, toda la Unidad Didáctica ha sido pensada para dirigirse a un amplio rango de alumnado sabiendo que todos son diferentes e intentando en todo momento no añadir barreras de acceso al conocimiento a ningún alumno.

Por todo ello, la forma de trabajo ha sido creada siguiendo un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) ya que este constituye un modelo educativo que proporciona diversas formas de representación de la información, de implicación y de acción y expresión del aprendizaje (Pastor, 2019).



11.1.8. Recursos

A lo largo del desarrollo de la Unidad Didáctica se puede comprobar la existencia de recursos de diferente tipología que abarcan tanto lo manipulativo y manual como lo digital, buscando siempre que sean herramientas que faciliten al alumnado la adquisición de contenidos.

Todos los recursos y materiales se incluyen en el Anexo 2 de este trabajo, nombrados en función del número de sesión en la que se requieren, así como el número de actividad a la que pertenece dentro de la misma. De esta manera, se pretende que sean fácilmente localizables para llevar a cabo las sesiones.



11.1.9. Conclusión de la UD

Dentro de las emociones básicas, algunas de ellas, como ocurre con la del enfado, se intentan suprimir o se trabajan de forma incorrecta. En camino para conseguir el objetivo final del presente proyecto de aprender a gestionarlas, el primer paso que hay que dar es el de conocerlas e identificarlas. Con el desarrollo de esta sesión se trabaja de forma deductiva la emoción del enfado de tal manera que el alumno aprenda a identificarla en situaciones reales, sabiendo las distintas opciones de respuesta posibles que existen para dar.

Por su parte, el trabajo partiendo de la historia de Ponce muestra de qué forma la presencia humana en el mundo actual está afectando en ocasiones de forma negativa a algunas especies como el rinoceronte. Se aprovecha esta contextualización de una situación imaginaria que podría darse en la realidad para trabajar con los alumnos no solo el tema de las injusticias ligado directamente con la emoción del enfado, sino que además se trata el cambio climático, focalizándose en la contaminación del entorno natural.

De esta manera, al igual que en el resto de las Unidades Didácticas de la Programación presentadas, la interdisciplinariedad de la educación emocional con otras áreas de aprendizaje se considera una de las claves para la adquisición de los nuevos contenidos propuestos. Esto, unido al uso de metodologías activas así como la aplicación del modelo DUA, pretende garantizar que el alumnado identifique la emoción del enfado aprendiendo las distintas formas de expresión de dicha emoción que existen, además de lograr que conozcan la influencia de las personas en el medio físico.



11.2. ANEXO 2: materiales y recursos de la Unidad Didáctica

11.2.1. SESIÓN 1 (act. 1): Cuento “la Historia de Ponce”

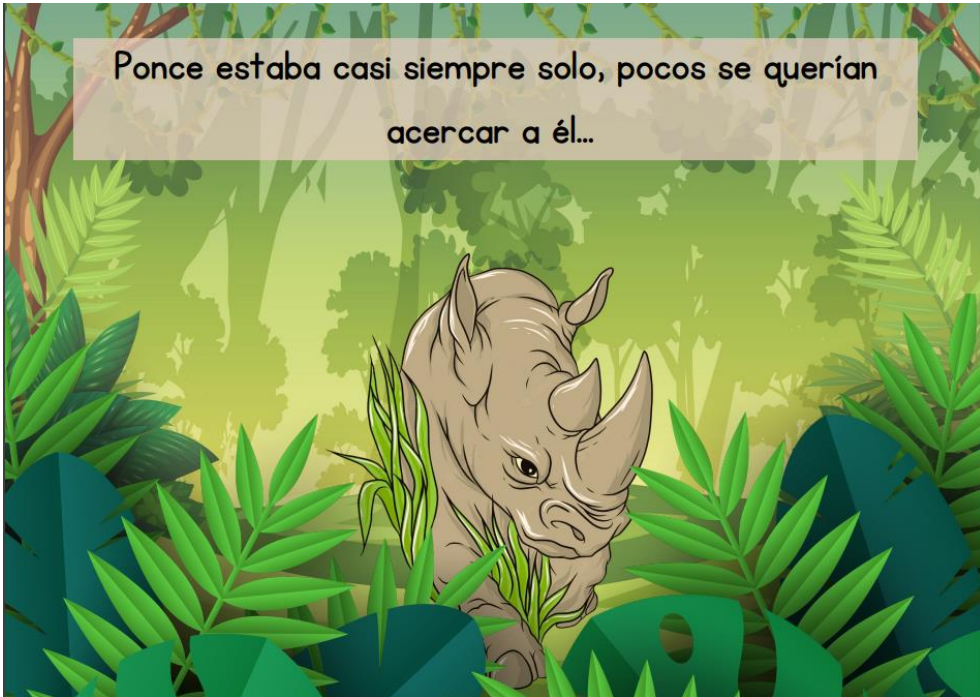




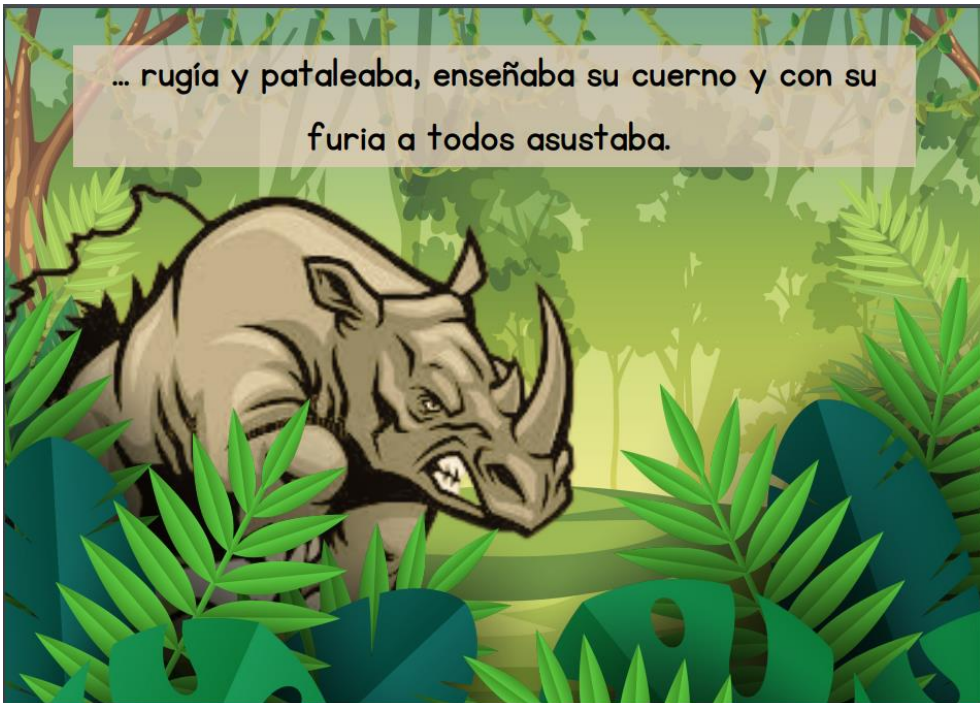




Ponce estaba casi siempre solo, pocos se querían
acercar a él...



... rugía y pataleaba, enseñaba su cuerno y con su
furia a todos asustaba.

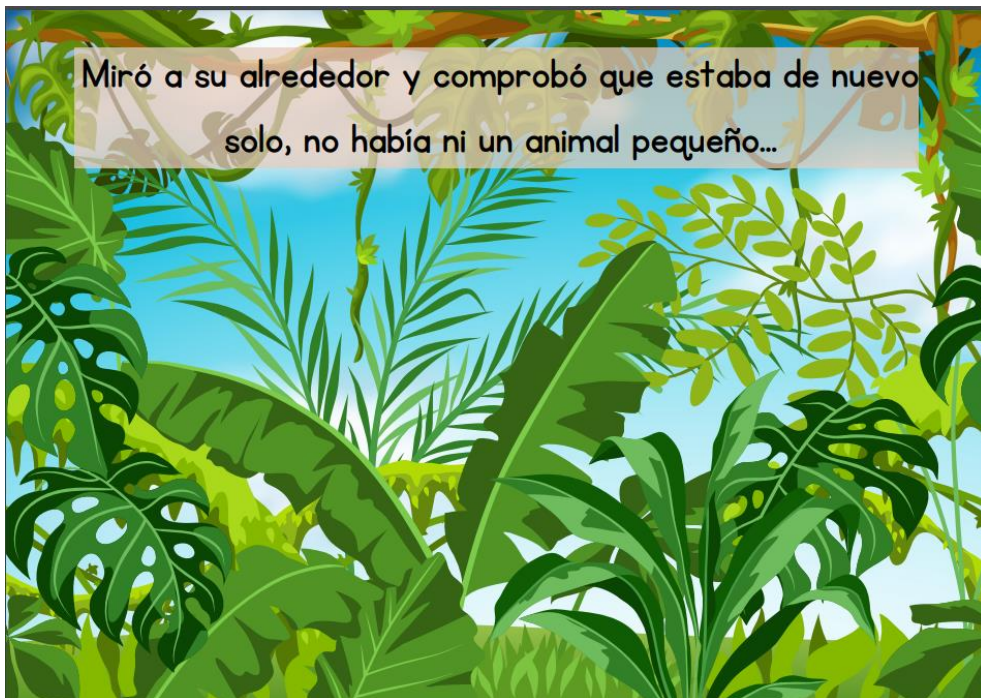


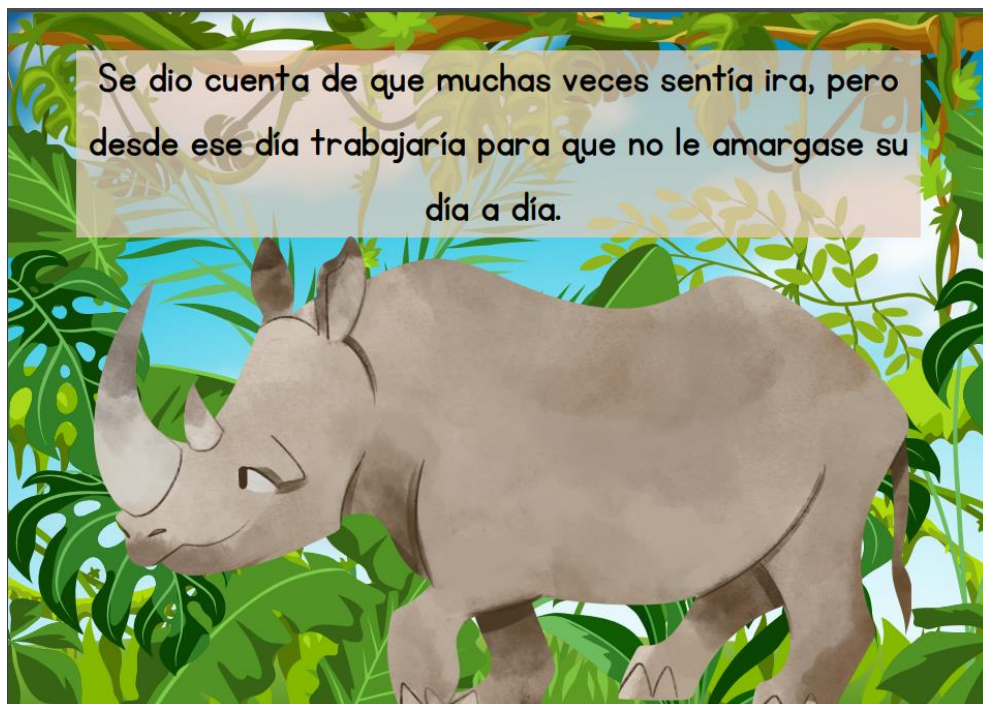














ACCESO AL CUENTO EN VERSIÓN DIGITAL: [LA HISTORIA DEL RINOCERONTE PONCE.pdf](#)



11.2.2. SESIÓN 1 (act. 2): Ejemplo manualidad rinoceronte Ponce

Dibujo n.º 11.2.2.1. “Manualidad rinoceronte Ponce”



Fuente: Pinterest

11.2.3. SESIÓN 1 (act. 2): Boceto del mural de la selva con animales

Dibujo n.º 11.2.3.1. “Mural de la selva con animales”



Fuente: elaboración propia



11.2.4. SESIÓN 2 (act. 1): Pósteres “sabana africana”, “selva”, “bosque tropical” y “ciudad”

Dibujo n.º 11.2.4.1. “Póster sabana africana”



Fuente: elaboración propia

Dibujo n.º 11.2.4.2. “Póster selva”



Fuente: elaboración propia



Dibujo n.º 11.2.4.3. “Póster bosque tropical”



Fuente: elaboración propia

Dibujo n.º 11.2.4.4. “Póster ciudad”



Fuente: elaboración propia



11.2.5. SESIÓN 2 (act. 2): Fotocopias “sabana africana”, “selva” y “bosque tropical”

Dibujo n.º 11.2.5.1. “Fotocopia sabana africana”



Fuente: elaboración propia

Dibujo n.º 11.2.5.2. “Fotocopia selva”



Fuente: elaboración propia



Dibujo n.º 11.2.5.3. “Póster bosque tropical”



Fuente: elaboración propia

Dibujo n.º 11.2.5.4. “Póster ciudad”



Fuente: elaboración propia



11.2.6. SESIÓN 3 (act. 1): Boceto del mural de la selva contaminada

Dibujo n.º 11.2.6.1. “Boceto del mural selva contaminada”



Fuente: elaboración propia

11.2.7. SESIÓN 3 (act. 2): Acceso al recurso digital “¡A por el contaminado!”

Pinche [“aquí”](#) para acceder al recurso digital creado.



11.2.8. SESIÓN 3 (act. 3): Fotografías “paisaje contaminado” y “paisaje sin contaminar”

Fotografía n.º 11.2.8.1. “Paisaje contaminado 1”



Fuente: Unsplash

Fotografía n.º 11.2.8.2. “Paisaje contaminado 2”



Fuente: Unsplash



Fotografía n.º 11.2.8.3. “Paisaje contaminado 3”



Fuente: Unsplash

Fotografía n.º 11.2.8.4. “Paisaje no contaminado 1”



Fuente: Unsplash

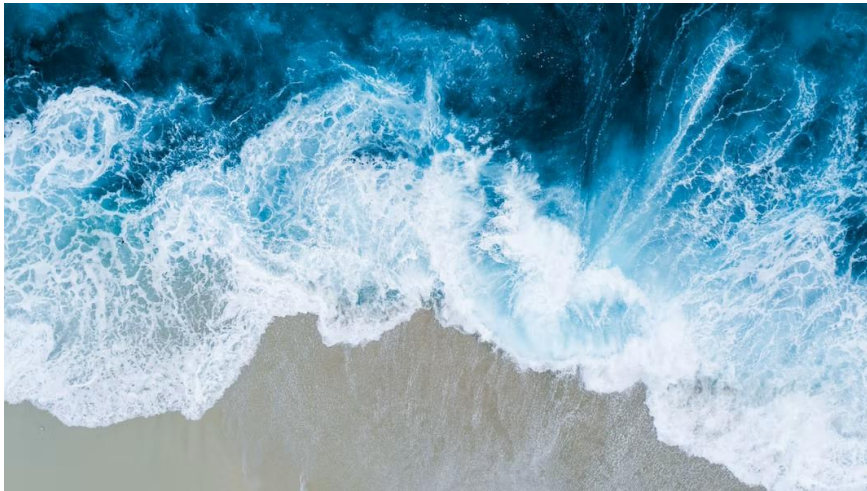


Fotografía n.º 11.2.8.5. “Paisaje no contaminado 2”



Fuente: Unsplash

Fotografía n.º 11.2.8.6. “Paisaje no contaminado 3”



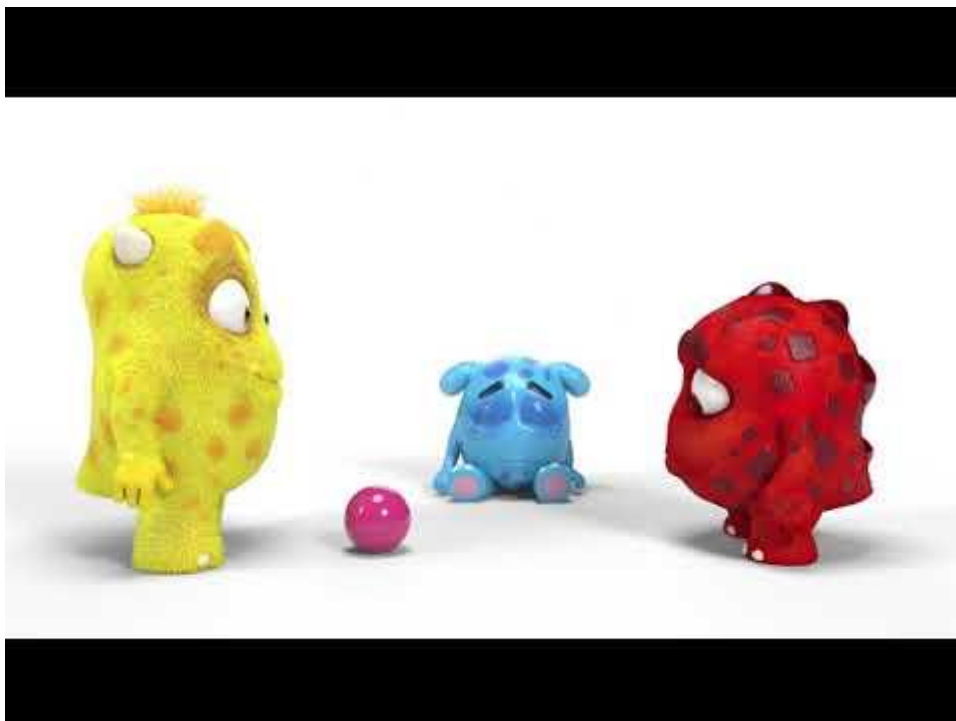
Fuente: Unsplash



11.2.9. SESIÓN 5 (rincón 4): Acceso al vídeo “Enfado”



11.2.10. SESIÓN 6 (act. 2): Acceso vídeos “enfado-reacción”





11.2.11. SESIÓN 6 (act. 2): Modelo de “angry-ómetro”

Imagen n.º 11.2.11.1. “Modelo de angry-ómetro”



Fuente: Centro Acadia (2016)

11.2.12. SESIÓN 8 (act. 2): Enlace al “Muñeco de cartón”

Pinche [“aquí”](#) para acceder a la página web del recurso para realizar la actividad.



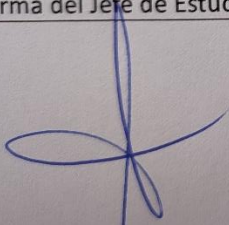
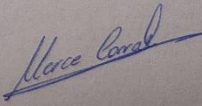
11.3. ANEXO 3: autorización

Imagen n.º 11.3.1. “Autorización para hablar del colegio”

Yo, Ascensión Liébana Alite como Jefe de Estudios de Infantil y Primaria del colegio Joyfe, ubicado en Calle de Vital Aza, 65, Madrid

AUTORIZO:

A Mercedes Corral de Blas con D.N.I. 05948828Q, estudiante del Doble Grado de Educación Primaria e Infantil en la Universidad Pontificia Comillas, a citar información relevante del centro educativo para enmarcar el contexto de su Trabajo de Fin de Grado.

Firma del Jefe de Estudios	Sello del centro	Firma de la interesada
	Colegio Joyfe Código: 28026183 C/Vital Aza 65, 28017-Madrid	
(Ascensión Liébana Alite)		(Mercedes Corral de Blas)