

**UNIVERSIDAD DE
MURCIA**



**FACULTAD DE
EDUCACIÓN**

**Master Oficial Universitario en Investigación e Innovación en Educación
Infantil y Primaria**

**El Ciclo Vital. Valoración de una experiencia
de Educación Emocional ante la pérdida en Educación Infantil**

María Sánchez Sánchez

*****1205****

Línea de investigación: Los proyectos de investigación como un enfoque globalizador para trabajar las competencias básicas en Educación.

Tutoras: Francisca José Serrano Pastor

María José Martínez Segura

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Septiembre, 2016

AGRADECIMIENTOS

Quisiera dedicar este espacio a mostrar mi agradecimiento a todas aquellas personas que han contribuido, de una u otra forma, a la realización del presente proyecto.

Mostrar mi más profundo agradecimiento, en primer lugar, a mis tutoras la Dra. D^a Francisca José Serrano Pastor y la Dra. D^a María José Martínez Segura por el gran apoyo, dedicación y motivación mostrados. Gracias por confiar en este proyecto, por ofrecer vuestra ayuda y conocimientos siempre que lo he necesitado y hacerme disfrutar con el mismo. Gracias por hacerme crecer académica y personalmente. Sin vuestro esfuerzo y asesoramiento este estudio no hubiera sido posible

Igualmente, agradecer el trabajo realizado por el coordinador del máster, el Dr. D. Javier J. Maquilón Sánchez, haciendo que el desarrollo del mismo haya sido positivo y fructífero y al resto de profesores que han formado parte de este proceso. Gracias por el trato mostrado y por demostrar que sois grandes profesionales.

Por supuesto, agradecer al Centro donde se ha llevado a cabo esta experiencia, tanto al equipo directivo y equipo docente como a las familias y alumnado, por ofrecerme esta posibilidad, confiando en el proyecto. Gracias por vuestra implicación y por hacer posible esta enriquecedora experiencia.

Hacer mención al Dr. D. David López Ruiz, por confiar en mí y motivarme a continuar esta formación. Gracias por orientarme, aconsejarme y apoyarme de forma desinteresada, logrando que consiga nuevas metas.

Finalmente, agradecer a mi familia la plena confianza depositada y a mi pareja e ilustrador Pedro Madrid, por su cariño e inspiración, caminando a mi lado durante todo el proceso y dándome fuerzas cuando más lo necesitaba. Gracias por vuestro apoyo incondicional.

A todos, muchísimas gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. Fundamentación teórica	3
1.1. Antecedentes y estado actual del tema	3
1.1.1. Planteamiento del problema de investigación.	4
1.1.2. Descripción de las investigaciones realizadas.	4
1.2. La educación emocional en Educación Infantil	6
1.2.1. Concepto de emoción y clasificaciones.....	6
1.2.2. La Inteligencia Emocional: Concepto y Modelo de Mayer y Salovey.	7
1.2.3. La educación emocional: concepto y competencias emocionales.	8
1.2.4. Marco legislativo de la educación emocional en la Región de Murcia.	9
1.2.5. Características del desarrollo cognitivo y emocional en Educación Infantil.	10
1.2.6. La educación para la muerte.	11
1.2.6.1. La muerte como tabú.	11
1.2.6.2. La educación para la muerte en Educación Infantil.	12
1.3. El método por proyectos en Educación Infantil.....	15
1.3.1. Fases del método por proyectos.	15
1.3.2. El papel del docente y beneficios de la metodología.	16
2. Objetivos e hipótesis de la investigación	18
3. Metodología de la investigación	18
3.1 Enfoque y diseño de la investigación	19
3.2 Contexto y participantes	21
3.3 Diseño de la intervención	22
3.4 Recogida de información: instrumentos y procedimientos	27
3.5 Plan de tratamiento y análisis de la información	31
3.6 Cronograma.....	31
4. Análisis e interpretación de los resultados	32
4.1 Análisis y discusión de los resultados.....	32
4.1.1 Objetivo 1.	32
4.1.2 Objetivo 2.	34
4.1.3 Objetivo 3.	37
4.1.4 Objetivo 4.	38
4.1.5 Objetivo 5.	41
4.2 Conclusiones	43
4.3 Implicaciones educativas y propuestas de mejora	44
REFERENCIAS	46

ANEXOS.....	50
Anexo I. Instrumento de recogida de información cualitativa.	50
Anexo II. Operativización de las variables atendiendo a su naturaleza.....	51
Anexo III. Modelo de autorización del centro para la participación en la investigación	64
Anexo IV. Modelo de autorización de las familias para la participación en la investigación	65
Anexo V. Programa de intervención de educación para la muerte basado en el método por proyectos.....	66
Anexo VI. Material complementario.....	97
Anexo VII. Instrumento de recogida de información de la evaluación inicial. Prueba objetiva.....	98
Anexo VIII. Instrumento de recogida de información de la heteroevaluación del alumnado.	121
Anexo IX. Instrumento de recogida de información de la autoevaluación del alumnado...	132
Anexo X. Instrumento de recogida de información de la heteroevaluación del programa.	133
Anexo X. Salidas de resultados de SPSS.....	135

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Variables de la investigación	21
Tabla 2 Concreción de los resultados de aprendizaje del programa	24
Tabla 3 Distribución de las sesiones en función del tipo de actividad	25
Tabla 4 Tabla de especificaciones de ponderación de los ítems de la prueba objetiva	28
Tabla 5 Estadísticos de fiabilidad del instrumento de heteroevaluación del alumnado	29
Tabla 6 Estadísticos de fiabilidad del instrumento de autoevaluación del alumnado	30
Tabla 7 Estadísticos de fiabilidad del instrumento de heteroevaluación del programa	31
Tabla 8 Temporalización de la investigación.....	32
Tabla 9 Prueba de Friedman sobre la autoevaluación del nivel de aprendizaje de las sesiones	35
Tabla 10 Prueba de Friedman sobre la autoevaluación del nivel de motivación de las sesiones	36
Tabla 11 Prueba de Wilcoxon sobre la comparación de los niveles percibidos de motivación y aprendizaje de las sesiones	36
Tabla 12 Representación de resultados prueba Wilcoxon sobre la evaluación de los aprendizajes por pares de sesiones	38
Tabla 13 Prueba de Wilcoxon sobre la comparación de la evaluación inicial y final	42

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Concepto de emoción (Extraído de Bisquerra, 2003, p. 12)	7
Figura 2. Tercera dimensión curricular (Extraído de Herrán y Cortina, 2006, p. 100)	12
Figura 3. Etapas de desarrollo de un proyecto	16
Figura 4. Proceso de evaluación del programa	20
Figura 5. Mapa conceptual elaborado durante el programa	26
Figura 6. Instrumento de autoevaluación del alumnado. Escala de estimación manipulativa	29

Figura 7. Representación de aciertos por ítems en la evaluación inicial	33
Figura 8. Frecuencia de respuestas correctas en la evaluación inicial	33
Figura 9. Autoevaluación del nivel de aprendizaje por sesiones	34
Figura 10. Autoevaluación del nivel de motivación por sesiones.....	35
Figura 11. Representación del logro de la media de los aprendizajes del alumnado por sesiones	37
Figura 12. Adecuación, pertinencia, relevancia y frecuencia media total del programa	39
Figura 13. Representación de los cuartiles de la heteroevaluación del programa	40
Figura 14. Representación de aciertos por ítems en la evaluación final.....	41

El Ciclo Vital. Valoración de una experiencia de Educación Emocional ante la pérdida en Educación Infantil

RESUMEN

El alumnado infantil se enfrenta a situaciones de pérdida de forma habitual, situaciones de muerte no solo biológicas (pérdida de abuelos, mascotas...) sino simbólicas o parciales que resultan de gran impacto en su desarrollo emocional. La caída de los dientes, el corte de pelo o la pérdida de objetos de apego como el chupete, suponen procesos de gran significación que requieren una intervención educativa que compense el actual tabú social y cultural que rodea a la muerte. Sin embargo, este contenido no es incluido habitualmente en las programaciones didácticas con propuestas metodológicas específicas. La metodología por proyectos, por sus propias características posibilita el aprendizajes de contenidos de forma interdisciplinar y globalizada, basado en la vivencia. La experiencia innovadora presentada, ha tenido como finalidad la mejora de la competencia emocional en relación al desarrollo de las emociones vinculadas a la pérdida, mediante un programa de intervención basado en el método por proyectos. La intervención ha sido realizada y evaluada en un centro público de la Región de Murcia, en un aula de tercer curso de Educación Infantil con 22 alumnos de entre cinco y seis años. Los resultados revelan que se han producido mejoras significativas en los aprendizajes del alumnado, resaltando la potencialidad de la metodología por proyectos en la educación para la muerte.

Palabras clave: innovación educativa, metodología de proyectos, competencias, educación para la muerte, duelo

The Life cycle. Valuation of an experience of Emotional Education linked to loss in Early Childhood Education

ABSTRACT

Children often face situations of loss. These situations deal not only with biological death (grandparents, pets ...), but also with symbolic or partial death and cause a great impact on the emotional development of children. The loss of their teeth, a haircut or the loss of attachment objects such as pacifiers are situations of great significance and require an educational intervention to compensate the current social and cultural taboo surrounding death. However, this content is not usually included in the teaching programs with specific proposals. The Project methodology characteristics, enable interdisciplinary and globalized learning based on the experience. The objective of this study is to improve emotional competence related to the field of education for death with an intervention program based on the project methodology. The intervention was performed and evaluated in a public center of Murcia, in a classroom of third year of early childhood education with 22 students between five and six years. The results reveal that there have been significant improvements in student learning and highlight the potential of the method for projects to introduce education for death.

Key words: educational innovation, project methodology, skills, death education, loss

Le cycle de vie. Évaluation d'une expérience de l'éducation émotionnelle, liée à la perte dans l'éducation de la petite enfance

RÉSUMÉ

Souvent, les enfants font face à des situations de deuil. Ces situations ne sont pas seulement biologiques (mort des grands-parents, animaux ...), mais aussi symboliques ou partielles. Elles peuvent provoquer un grand impact sur leur développement affectif. La chute de dents de lait, la coupe de cheveux ou la perte d'un objet d'attachement comme la tétine sont des événements d'une grande importance, et ils nécessitent d'une intervention éducative pour compenser le tabou social et culturel qui entoure actuellement la mort. Néanmoins, ce sujet n'est pas généralement inclus dans les stratégies d'enseignement adaptées des programmations didactiques. La méthodologie des projets a des caractéristiques qui permettent l'apprentissage interdisciplinaire et global selon des expériences préalables. Le but de l'étude ici présentée est d'améliorer la compétence émotionnelle liée au domaine de l'éducation à la mort, avec un programme d'intervention basé sur la méthode des projets. L'initiative a été réalisée et évaluée dans une classe d'une école primaire publique de la région de Murcie, avec 22 étudiants d'âges comprises entre cinq et six ans. Les résultats montrent qu'il y a eu des améliorations significatives dans l'apprentissage des élèves, mettant en évidence le potentiel de cette méthode.

Mots clés: innovation éducative, méthodologie du projet, compétence, éducation à la mort, deuil

INTRODUCCIÓN

Aún recuerdo mi día de prácticas, en un aula de cuatro años, en el que un alumno, en asamblea, levantó la mano para participar en el diálogo sobre lo que habían hecho durante el fin de semana. Con gesto de confusión, este alumno contó al resto de la clase que su abuelo había fallecido, quizá, esperando que alguien aclarara que significara aquello. Recuerdo perfectamente como dirigí mi mirada a la maestra, pues no encontraba palabras ni recursos para abordar esa situación. Esta, se dirigió al alumno con ternura, explicando que, a veces, los abuelos pueden morir e invitó a todos los alumnos a lanzar un beso al aire dirigido a sus abuelos, vivos o muertos, pues llegaría allí donde estuvieran.

Esta experiencia me hizo considerar hasta qué punto mi formación presentaba carencias en cuanto cómo abordar la pérdida, la cual, al contrario de lo que se cree, está muy presente en la vida de los niños¹, no solo por la pérdida de personas cercanas, también a través de distintas situaciones habituales que pueden pasar desapercibidas.

Es habitual sentir rechazo ante la idea de la muerte, sin embargo, esta no solo se vincula a la pérdida de personas. Las emociones provocadas por la separación, la pérdida de objetos simbólicos implicados en el desarrollo vital de los seres vivos o de la propia dinámica de la vida de las personas, pueden llegar a ser similares que las sufridas por una pérdida real.

Especialmente los niños, son más susceptibles a sentir sentimientos de pérdida ante situaciones que pueden parecer cotidianas como la separación de los padres al asistir al colegio, la retirada del chupete o la pérdida de objetos de apego como “la mantita”, debido a su desarrollo cognitivo y afectivo. Además, observamos que la muerte se encuentra presente en cuentos, canciones y películas dirigidas al público infantil. Por ello, la educación de la pérdida se aborda desde una perspectiva global, abordando todas sus dimensiones y, principalmente, estas que más afectan en edad infantil.

De hecho, muchos cuentos sobre la muerte en Educación Infantil utilizan la metáfora de la mariposa, la cual representa la metamorfosis de la evolución, para ilustrar la muerte, vinculándola a la vida, como algo natural. Y es que ambas no pueden considerarse por separado, educar sobre la muerte es educar sobre la vida. Siendo el propio ciclo vital un ámbito idóneo para abordar esta temática, de forma aséptica y significativa, sin entrar en aspectos religiosos o de tradición.

Debido a nuestra cultura, la muerte se asocia con emociones negativas, sin embargo, si se supera esta concepción social, es posible educar sobre este tema con un enfoque positivo, abordando la educación emocional desde de las emociones habituales de presentan los niños, las cuales incluyen aquellas vinculadas a la pérdida, como pueden ser el miedo (Herrán et al. 2000; Herrán y Cortina, 2006), la ira, la tristeza, la culpa (Esquerda y Agustí, 2012; Fundación Mario Losantos del Campo, 2011), la frustración y la confusión (Caring Foundation, 2007; Ordoñez y Lacasta, 2007). De tal forma, se contribuye a una normalizar la muerte, mediante una adecuada construcción del concepto de la misma y un desarrollo emocional que mejore la competencia emocional. Con ello, se favorecerá el afrontamiento de los desafíos diarios, permitiendo un mayor bienestar y calidad de vida de las personas (Bisquerra, 2008).

Sin embargo, la educación para la muerte se resiste a entrar en las aulas, teniendo un tratamiento secundario o anecdótico, principalmente relegado a la intervención en casos de duelo. Es de destacar, la multitud de publicaciones que están surgiendo en este sentido (Camáñez, Cantarero y Soriano, 2012; Fundación MarioLosantos del Campo, 2011; García y Calvo, 2012). Incluso

¹ En este estudio se opta por usar el genérico del masculino (niño o alumno), con el fin de facilitar la lectura, sin ánimo de exclusión.

en prensa (De Sancha, 2016), debido a las tragedias ocurridas en el último tiempo. Pero esto no es suficiente, es necesario formar sobre este tema no solo ante situaciones trágicas, sino como parte de la vida, evitando que lo niños lo sigan concibiendo como un tabú.

Expertos en educación emocional y Educación Infantil proponen el tratamiento de estas áreas desde una perspectiva transcurricular, interdisciplinar y globalizada (Bisquerra, 2008; Herrán y Cortina, 2006). Ya que es un tema presente en todos los ámbitos de la vida, también lo está en las diferentes áreas y temas transversales del currículo.

En relación al problema expuesto, resulta evidente la necesidad social de abordar el tema de la muerte desde el diseño, implementación y evaluación de programas educativos que contribuyan, desde la etapa infantil, a la comprensión de la misma, como parte del desarrollo integral de los niños. Por tanto, se propone la presente investigación, con la que se pretende mostrar la eficacia del tratamiento de la educación emocional, en el ámbito de la educación para la muerte, desde la escuela, bajo una metodología activa y globalizada como es el método por proyectos.

Esta metodología se basa en un enfoque constructivista de la educación, el cual prioriza que el alumnado sea el que construya su propio aprendizaje, siendo protagonista y responsable del mismo, mediante la resolución de problemas que partan de los intereses e inquietudes de los mismos. Por ello, consideramos, coincidiendo con Herrán y Cortina (2006) que esta metodología puede ser adecuada para el tratamiento de la educación para la muerte.

El estudio propuesto consiste en una innovación e investigación educativa, situada dentro de las investigaciones evaluativas, orientadas al cambio y la mejora. Para lo que se ha llevado a cabo una propuesta de intervención de educación para la muerte, partiendo del ciclo de la vida, basada en el método por proyectos, en un aula de cinco años de Educación Infantil, de un centro público de la Región de Murcia, en la que han participado 22 alumnos. La recogida de información atendió a las diferentes fases del desarrollo del programa, abarcando una evaluación inicial, continua y final en la que se incluyen todos los agentes implicados (maestra investigadora externa, maestra y alumnado), para lo que se han diseñado *ad hoc*, diferentes instrumentos de recogida de información. Esta información ha tenido un tratamiento cuantitativo, aplicando diferentes técnicas estadísticas (descriptivas e inferenciales).

Los resultados obtenidos nos llevan a considerar que la metodología por proyectos resulta eficaz en el tratamiento educativo de la muerte, permitiendo lograr los aprendizajes propuestos. Por otro lado, concluimos que, mediante la intervención educativa, los alumnos de la etapa infantil son capaces de comenzar su construcción del concepto de muerte, como parte de su desarrollo emocional e integral, de forma natural.

Este estudio está estructurado en diferentes apartados. En primer lugar, se presenta una fundamentación teórica, la cual incluye la justificación del problema de investigación y una revisión de la literatura sobre los diferentes aspectos incluidos en la misma. A continuación, se presentan los objetivos del estudio y la metodología, la cual describe el enfoque y diseño de la investigación, las características del contexto y los participantes, el diseño de la intervención, los instrumentos y procedimientos de recogida de información, el plan de tratamiento y análisis de la misma y la temporalización del trabajo llevado a cabo. Por último, se presenta el análisis y discusión de los resultados, las conclusiones derivadas del estudio y las propuestas de mejora e implicaciones educativas. La memoria concluye con las referencias y los anexos que complementan la información aportada.

1. Fundamentación teórica



Esta sección aborda una contextualización teórica sobre la educación emocional en Educación infantil y el método por proyectos, con el objetivo de fundamentar la propuesta de intervención orientada al desarrollo de la competencia emocional en el ámbito relacionado con la educación para la muerte. Para ello, se realiza una revisión de los antecedentes y estado actual de la temática y una conceptualización de la educación para la muerte, incluyendo el planteamiento del problema de investigación y una descripción sobre las investigaciones realizadas.

1.1. Antecedentes y estado actual del tema

En la actualidad educativa, es indiscutible el avance de la educación emocional, como respuesta a las necesidades sociales y derivada de una revolución emocional que ha afectado también a la psicología y a toda la sociedad en general, con el fin de conseguir un mundo más inteligente y feliz (Bisquerra, 2008). Sin embargo, vinculada a este desarrollo emocional, no parece fácil incluir la educación para la muerte, la cual, aunque presentan un gran potencial educativo, sigue siendo un ámbito pendiente de desarrollar en la educación del país (García y Aura, 2010).

En relación a esta situación Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire (2000) establecen un paralelismo con la situación de la educación sexual, la cual aún hoy, sigue generando polémicas en el ámbito educativo. Sin embargo, indica que la diferencia principal radica en que la muerte está asociada al dolor y a ámbitos como la religión, la familia o la psicología.

Precisamente porque la muerte se encuentra vinculada social y culturalmente al dolor, es por lo que se vincula de forma natural con la educación. Al tratar la educación emocional se prioriza la expresión y comprensión de las emociones, tanto aquellas que dan lugar a sensaciones positivas como negativas. No tendría sentido, por tanto, hablar de emociones obviando aquellas que generan las situaciones de pérdida, vinculadas al dolor o el sufrimiento.

Debido a la negación de la muerte, propia de las sociedades modernas, los niños y niñas elaboran en solitario sus duelos y se entregan sin guía a la conceptualización del fenómeno de morir. Lamentablemente, nuestra cultura sobrevalora la alegría y rehúye el sufrimiento. (Pardo y Feijoo, 2003, p. 41)

Según García y Aura (2010), es falsa la idea de que los niños han de ser protegidos, manteniendo su inocencia mediante la ocultación de este tema, por el contrario, es fundamental educarles de forma que entiendan la muerte como algo cotidiano y universal, ya que, de lo contrario, la desinformación puede dar lugar a la aparición de temores, falsas creencias o sentimientos de culpabilidad.

En esta misma línea, Arnaiz (2003) afirma que los niños son conscientes de la existencia de la muerte y lo muestran en sus juegos, por lo que la escuela debe ofrecer una educación que evite los miedos y de sentido a la vida, a través de las diferentes materias.

Ordoñez y Lacasta (2007), advierten que sería positivo educar para la muerte en las escuelas, desde la infancia, de forma natural, a través del juego, el dibujo o la dramatización, permitiendo la expresión de emociones y temores, ya que los niños viven experiencias relacionadas o cercanas a la muerte, como la pérdida de abuelos, vecinos o animales y construyen su concepto de muerte a partir de las tradiciones familiares y relaciones con los demás.

Dentro de esta perspectiva, otros expertos (Esquerda y Agustí, 2012; Kübler-Ross, 1999; Pedrero y Leiva, 2011) también han señalado la necesidad de actuar desde la escuela para satisfacer las necesidades de los niños desde un sentido integral, incluyendo lo vinculado a la pérdida y la muerte.

A pesar de estas consideraciones sobre la necesidad e importancia de introducir en las aulas un tratamiento educativo de la muerte, encontramos que la escuela actual no lleva a cabo este

proceso, al menos no directamente, lo que repercute en el adulto, dando lugar a una realimentación del tabú en la siguiente generación (Herrán y Cortina, 2006).

Si recurrimos a la legislación actual, en el Decreto 254/2008 de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, encontramos una única referencia a la muerte, incluida en los contenidos del segundo bloque del área: Conocimiento del entorno. Este contenido se alude a la observación de características y cambios de los seres vivos y a la aproximación al ciclo vital. Si bien es cierto que en este contenido la muerte suele tener un tratamiento anecdótico, siendo asociado al final del ciclo de la vida, pero sobre el que no se profundiza desde una planificación específica (Herrán y Cortina, 2006).

Si tenemos en cuenta que en la vida de los niños la muerte está presente e incluso les genera interés ¿Por qué no afrontamos esa cuestión con normalidad el tema de la muerte en las aulas, evitando que los niños lleguen a conclusiones erróneas? Según González y Herrán, (2010) entre otros aspectos, por carecer de tradición profesional en educación, por estar vinculada a ámbitos como la familia, la filosofía, la religión o las tradiciones culturales y por falta de formación pedagógica.

En todo caso, el proceso educativo debe partir de las propias inquietudes y experiencias de los alumnos, siguiendo un proceso de planificación curricular y educativa. Herrán y Cortina (2006), proponen aplicar un tratamiento transversal con el resto de contenidos del currículo y desarrollar propuestas variadas y lúdicas entre las que destacan los cuentos, talleres de técnicas (realizados con la colaboración de familias, maestros o el resto de alumnos) y los proyectos (los procesos naturales de vida-muerte, el entierro de la mascota, construcción de máquinas con material de desecho, etc.), de forma que los niños indaguen siguiendo procedimientos científicos, en la medida de lo posible, de búsqueda, organización y análisis de la información.

En base a estas ideas, se observa que la educación para la muerte requiere de metodologías activas, que partan de actividades y experiencias que sean atractivas para el alumnado y que generen aprendizajes significativos, con un carácter interdisciplinar y transversal. Estas características son propias de la metodología por proyectos, la cual se centra en el alumnado y su proceso de aprendizaje, posibilitando el desarrollo de capacidades y competencias y la ampliación del entorno, descubriendo el mundo y sus posibilidades (García-Ruiz, 2013). Por consiguiente, los proyectos propician el diálogo, la interacción y la autonomía, permitiendo abordar inquietudes de los niños y ofreciendo un marco de referencia para el desarrollo emocional vinculado a la pérdida.

1.1.1. Planteamiento del problema de investigación.

En relación a la problemática expuesta y teniendo en cuenta el marco conceptual planteado, resulta clara la necesidad de continuar avanzando en cuanto a la introducción de la educación para la muerte en Educación Infantil, con el fin de mejorar la competencia emocional del alumnado, desde una metodología innovadora basada en los proyectos de investigación. Para tal efecto, se proponen los siguientes problemas de investigación: ¿La metodología por proyectos permite el desarrollo de la competencia emocional en los ámbitos vinculados a las situaciones de pérdida y muerte? ¿Cómo influye la metodología por proyectos orientada a la educación para la muerte en la motivación y aprendizaje percibidos por el alumnado en la intervención?

1.1.2. Descripción de las investigaciones realizadas.

En las últimas décadas han comenzado a surgir experiencias innovadoras que introducen el tratamiento de la muerte en las aulas, aunque siguen siendo experiencias aisladas. Herrán y Cortina (2006) consideran que predomina una perspectiva paliativa, es decir, orientada al

tratamiento del duelo o la tragedia, pero no a la normalización y conceptualización de la muerte adaptada a la realidad evolutiva.

Desde 1997 hasta 2003, Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo han investigado cómo entienden los niños la muerte y la fundamentación de su educación desde la Educación Infantil con una perspectiva normalizadora. Este grupo presenta la educación para la muerte como tema transversal de transversales, es decir, como una cuestión que afecta a los temas transversales sin ser uno de ellos (Herrán y Cortina, 2006).

Asimismo, se encuentran propuestas específicas para abordar la muerte en el aula a través de distintos recursos y metodologías, tanto desde una perspectiva preventiva como paliativa. Destacan las propuestas curriculares preventivas planteadas por Herrán et al. (2000). Estas actividades, se vinculan con momentos significativos de los niños asociados a la muerte, que suelen relacionarse con miedos (quietud, desaparición, descomposición, soledad, ausencia de valor, fragmentación) y se proponen a través de metodologías activas en las que el alumnado mantiene un papel activo como los talleres, los rincones, los juegos o la metodología por proyectos.

Otras propuestas metodológicas y recursos de autores que centran su línea de investigación en este tema están basados en el juego simbólico, la literatura infantil, la música, el humor, los centros de interés, las fiestas o las salidas (Herrán, Bravo, Navarro, González y Freire, 2003; Herrán y Cortina, 2009).

Desde una perspectiva artística, Rodríguez y Goyarrola (2012), proponen actividades que, aunque dirigidas a etapas educativas superiores, pueden ser adaptadas a Educación Infantil como son el movimiento Land Art (utilización de la naturaleza como soporte de las obras artísticas) y el Ready-made (utilización de materiales desechables de uso cotidiano). Estas propuestas incluyen la creatividad en la educación para la muerte, favoreciendo la reflexión e investigación sobre esta temática, contribuyendo a su normalización.

Debido a que el principal enfoque que presenta el tratamiento de la muerte en el aula, es paliativo o posterior, orientado a la superación del duelo, es posible encontrar multitud de material enfocado la intervención en casos de pérdida cercanos al alumnado. Destacan las pautas de Herrán et al. (2000, 2003), Herrán y Cortina (2006, 2007), Esquerda y Agustí, (2012) y Pardo y Feijoo (2003), centradas en ofrecer recursos al docente ante situaciones de duelo por pérdidas significativas de los alumnos.

Dentro de esta perspectiva, existen diversas guías publicadas por fundaciones y entes públicos, dirigidas a proporcionar pautas para ayudar a los niños a afrontar el duelo (Camáñez, Cantarero y Soriano, 2012; Caring Foundation, 2007; Fundación Mario Losantos del Campo, 2011; Fundación Senda Fudazioa, 2008; García y Calvo, 2012; Gobierno de Navarra, 2004; Junta de Andalucía, 2009; Schonfeld y Quackenbush, 2009; entre otras). Estos materiales, dirigidos a los adultos, proporcionan recursos y herramientas que favorezcan una adecuada superación del duelo por parte de los infantes, a fin de dar respuesta a cuestiones, temores e inquietudes de forma adecuada, evitando posibles complicaciones o patologías derivadas de un incorrecto tratamiento de esta situación, por parte de los adultos.

Sin embargo, son pocas las investigaciones encontradas sobre experiencias llevadas a cabo que introduzcan la educación o pedagogía de la muerte en Educación Infantil. En este sentido, los estudios sobre experiencias puestas en práctica, se proponen de forma que se aborda el tema de la muerte vinculado con diferentes contenidos del currículo, no de forma aislada y mediante distintas metodologías.

En esta línea, encontramos estudios que abordan la muerte en relación con las Ciencias Sociales. Peinado y Nicas (2015), presentan una experiencia para el estudio de la muerte relacionada con

el aprendizaje del tiempo vivido y social, la naturalización de la cultura de la muerte (ritos, creencias...) y la comprensión del movimiento natural de las poblaciones en la prehistoria, todo ello mediante una metodología basada en la investigación histórica, a través de la arqueología. Las conclusiones muestran resultados positivos en cuanto a la adquisición de competencias e implicación del alumnado y destacan que, en estas edades, los niños no presentan prejuicios culturales ante la muerte.

En base a la introducción de la muerte mediante una metodología de aprendizaje servicio, Rodríguez, Herrán y Cortina (2015), destacan la vinculación de esta metodología con la educación para la muerte, ya que forma a ciudadanos desde una perspectiva que puedan canalizar valores que mejoren la sociedad. Estos autores presentan propuestas didácticas entre las que destacan actividades relacionadas con la reforestación, el reciclaje y la solidaridad ante desastres o guerras.

Por su parte, Olmos (2013), presenta una propuesta didáctica para el desarrollo de la educación emocional, abordando el tema de la muerte a través del cine, utilizando fragmentos de películas infantiles de animación. En este estudio la muerte se entiende como parte del ciclo vital, realizando un tratamiento natural y libre de prejuicios.

Vinculado con el área del lenguaje, Selfa, Fraga de Azevedo y Berengué, (2014), han llevado a cabo una experiencia de lectura con un cuento sobre la muerte. En las actividades llevadas a cabo, trabajan la normalización de la muerte, las emociones relacionadas con la misma y el duelo. Los resultados positivos de este trabajo mostraron que los cuentos favorecen el desarrollo de actividades de expresión oral en las que se fomenta el diálogo y la formulación y resolución de las inquietudes personales del alumnado, por lo que son un recurso adecuado para tratar este tema en Educación Infantil.

Estas publicaciones sobre el tratamiento de la muerte en Educación Infantil, reflejan que, aunque existe variedad de propuestas orientadas al tratamiento del duelo, son escasas las experiencias que introducen la muerte como tema específico, integrándolo en el currículo de forma permanente a través del resto de las áreas y temas transversales. Aspecto que sorprende, pues al igual que ocurre con la educación para la paz, estamos de acuerdo con Herrán y Cortina (2009) en que no es preciso una situación trágica para abordar estos ámbitos, sino que “puede y debe trabajarse con y desde ella antes y después” (p. 501).

1.2. La educación emocional en Educación Infantil

En el presente apartado se realiza una aproximación teórica sobre la educación emocional, partiendo de los conceptos de emoción e Inteligencia Emocional. Posteriormente, se realiza una delimitación conceptual de la educación emocional y su contexto legislativo en la Región de Murcia. Finalmente, se describen las características emocionales y cognitivas del alumnado de Educación Infantil y se elabora aproximación a la educación para la muerte.

1.2.1. Concepto de emoción y clasificaciones.

Antes de abordar el concepto de educación emocional, como un proceso educativo orientado al desarrollo de emocional, es preciso delimitar qué son las emociones. Siguiendo a Bisquerra (2008, p. 61) una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. Este proceso se podría esquematizar (véase Figura 1), según Bisquerra (2008), como la evaluación de un evento, que da lugar a la predisposición a actuar y que se acompaña de cambios fisiológicos. Se realiza de forma inconsciente y automática e incluye tres componentes: neurofisiológico, el cual se muestra como taquicardia, sudoración, rubor, respiración, etc.; comportamental, las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, etc.; y cognitivo, la sensación subjetiva que lleva

a la calificación de una emoción por medio del lenguaje. Por tanto, podríamos decir que la emoción es un impulso que nos dirige a actuar desde un proceso multidimensional. Además, presentan diferentes funciones: motivan la conducta, favorecen la adaptación, informan y comunican, influyendo en el otro, por lo que pueden tener un papel importante en el desarrollo personal (Bisquerra, 2008).

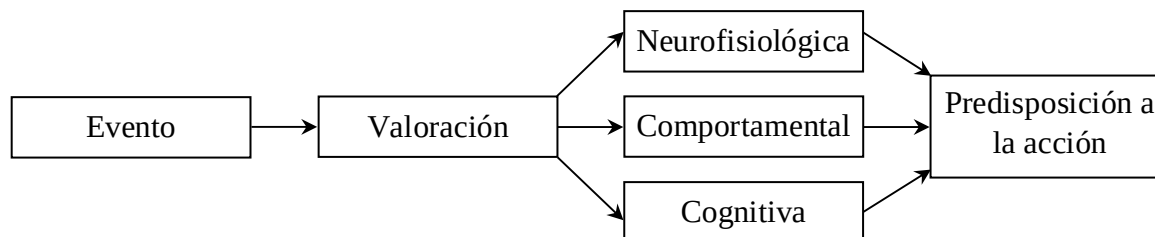


Figura 1. Concepto de emoción (Extraído de Bisquerra, 2003, p. 12)

Existen multitud de emociones, las cuales, han sido clasificadas de diversas formas según distintos autores, siendo la distinción entre emociones básicas y complejas o secundarias, derivadas de las primeras, una de las categorizaciones más aceptadas (Vivas, Gallego y González, 2006). Aunque sigue existiendo debate sobre qué emociones se considerarían básicas, estas se caracterizan por ser innatas y presentar expresiones faciales particulares. En este sentido, en el presente estudio se ha optado por incluir aquellas relacionadas con la pérdida, que serán detalladas posteriormente.

En lo que sí existe unanimidad, es que las emociones están presentes desde el nacimiento y nos acompañan a lo largo de la vida, determinando nuestro comportamiento y toma de decisiones. Así como que su aprendizaje y desarrollo, se inicia de forma temprana, desde el nacimiento y queda influido por las relaciones y estímulos del entorno.

1.2.2. La Inteligencia Emocional: Concepto y Modelo de Mayer y Salovey.

En relación con el concepto de emoción comienzan a surgir los estudios sobre la Inteligencia Emocional, iniciada por Thorndike y su inteligencia social y continuada por psicólogos como Gardner con su teoría de las inteligencias múltiples, descritas en términos de habilidades y entre las que se incluyen la inteligencia intrapersonal e interpersonal. La inteligencia intrapersonal, se relaciona con el autoconocimiento y la interpersonal con la comprensión de los demás (Bisquerra, 2008). Posteriormente, Mayer y Salovey, proponen el concepto de Inteligencia Emocional, difundido por Goleman. Estos autores, dieron valor al aspecto no cognitivo de la inteligencia, relacionándolo con la predicción del éxito en la vida (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Aunque existen distintas definiciones de este constructo, una de las más aceptadas es la de Mayer y Salovey, que, en 1997, la definieron 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 y Salovey, citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p. 99).

El modelo teórico de Mayer y Salovey, encaminado al desarrollo de “las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo” (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008, p. 428) y considerado el modelo de mayor rigor científico, es descrito como un programa formado por cuatro habilidades (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003):

- Percepción, incluye la identificación, evaluación y expresión de las emociones, dándose la identificación tanto en uno mismo, como en otras personas y objetos.
- Facilitación, el uso de las emociones sobre el pensamiento.
- Comprensión, relacionado con el etiquetado emocional y la relación con su significado, utilizando el conocimiento emocional.
- Regulación, la habilidad para el control emocional tanto en uno mismo como en los demás.

Esta conceptualización favorece la adecuada estructuración de los programas relacionados con el desarrollo emocional y con ello, facilita la aplicación, el seguimiento y la evaluación de los mismos (Cabello et al., 2010). Además de este modelo, considerado de habilidad, existen los modelos mixtos, que incluyen los rasgos de personalidad.

En este estudio, se ha tenido en cuenta el modelo de Mayer y Salovey, por lo que se han diseñado actividades y experiencias relacionadas con estas cuatro habilidades, siempre teniendo en cuenta las posibilidades del alumnado, en función de sus características y desarrollo psicoevolutivo. Independientemente del debate que pueda surgir de la utilización de distintos modelos, se ha procurado realizar un estudio riguroso, que parta de una base teórica y que siga unos criterios metodológicos que garanticen la validez y fiabilidad de los resultados.

1.2.3. La educación emocional: concepto y competencias emocionales.

Del concepto de Inteligencia Emocional, deriva la necesidad de una educación emocional, orientada al desarrollo de las competencias emocionales. “La inteligencia emocional, es la base de la competencia emocional, entendida como una capacidad adquirida que puede desarrollarse a través del modelamiento y la educación” (Vivas et al., 2006, p. 14). En esta línea, Bisquerra (2003, p. 21) ha afirmado que, “del constructo de inteligencia emocional deriva el desarrollo de las competencias emocionales”, entendiendo la competencia emocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22).

La educación aborda el desarrollo de esta competencia emocional, desde un proceso sistemático y continuado, a través de la educación emocional, definida por Bisquerra como

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (2008, p. 243).

Por otro lado, la educación emocional tiene su razón de ser en las propias necesidades sociales, la ansiedad, el estrés, la baja tolerancia a la frustración o la depresión, no son abordadas desde las disciplinas académicas ordinarias, por lo que muchos problemas, tanto personales como sociales, son una manifestación del analfabetismo emocional (Bisquerra y Pérez, 2012). Si tenemos en cuenta los resultados del último informe de Unicef, *Bienestar infantil en los países ricos* (Unicef, 2013), se observa que España ha descendido en 2009-2010 hasta el puesto 19 de 29 países, desde el puesto quinto de 21 países en el que se encontraba en el año 2005. Estos datos no son nada alentadores y alertan sobre la situación emocional de los jóvenes del país.

En este sentido, la educación de las emociones resulta fundamental y necesaria, siendo una “forma de prevención primaria inespecífica”, según Bisquerra y Pérez (2012, p. 2), ya que las competencias emocionales logradas pueden ser aplicadas en distintas dimensiones de las personas. Bisquerra y Pérez (2012), han afirmado que con el desarrollo de estas competencias se aportan beneficios tanto en aspectos psicológicos como cognitivos favoreciendo una mejora

del rendimiento académico, pues se mejoran capacidades como el manejo de situaciones de estrés, la toma de decisiones, la tolerancia a la frustración, etc., incidiendo, por tanto, en diversos aspectos de la vida de las personas.

Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) describen la relación de la Inteligencia Emocional con las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas. En su estudio, concluyen que, en todas estas dimensiones, una carencia o mejora en la Inteligencia Emocional estará relacionada con ciertos problemas o beneficios. Es por ello que, si esta se mejora a través de la educación se estarán mejorando las habilidades emocionales y, con ello, el bienestar del alumnado, lo que le permitirá un mejor afrontamiento de ciertas situaciones o problemas tanto dentro como fuera del aula y el poder adaptarse a la situación de la sociedad actual de forma más segura.

Vinculado a este ideal, se debe tener en cuenta también que el logro las competencias emocionales es de los más difíciles y necesita una educación durante toda la vida. Sin embargo, un adecuado tratamiento educativo, podrá favorecer su adquisición, posibilitando una adecuada salud mental, contribuyendo a la mejora de múltiples facetas de la vida (Bisquerra y Pérez, 2012).

Es importante resaltar la importancia del papel de las familias en la educación emocional, las cuales deben estar presentes de forma activa y colaborar en su enseñanza. Son los principales modelos a imitar y transmiten mensajes a los niños continuamente con gran carga emotiva, transmitiéndose comportamientos a los mismos.

1.2.4. Marco legislativo de la educación emocional en la Región de Murcia.

En el Decreto 254/2008 de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, quedan establecidos los objetivos generales de la etapa. Así mismo, el currículo queda dividido en tres áreas, concebidas como organizadores de la programación que deben contemplarse de forma interrelacionada. Estas áreas son: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación. Dentro de las mismas, se encuentran delimitados los contenidos y objetivos curriculares, que son concretados en las programaciones didácticas.

Los objetivos y contenidos del currículo vinculados a la educación emocional son escasos. Encontramos un objetivo de etapa orientado al desarrollo de capacidades afectivas y construcción de la identidad (d) y un segundo objetivo enfocado a las pautas sociales de convivencia (e), que quedaría asociado al marco del desarrollo emocional.

En cuanto a las áreas, el área conocimiento de sí mismo y autonomía personal es la que incluye contenidos y objetivos de educación emocional, dirigidos a la identificación, expresión, comunicación, control y respeto de las emociones (tercer objetivo). Aunque encontramos alguna alusión a la expresión emocional en el área lenguajes: comunicación y representación.

Sin embargo, bajo este marco legislativo, la dimensión afectiva se ha comprendido como educar incluyendo afecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no como una educación de las emociones, impartiendo conocimientos teóricos y prácticos específicos (Bisquerra, 2008).

Por ello, la educación emocional no tiene un tratamiento curricular similar al de otras áreas, sino que su tratamiento educativo específico se suele encontrar en programas transversales y de acción tutorial.

En este sentido, Bisquerra (2008) propone la educación emocional como tema transversal, incluido a lo largo de todo el ciclo educativo, de tal forma que se integre en el currículo vinculándose con las diferentes áreas académicas. Este experto propone partir de situaciones y

problemas cotidianos del aula para educar emocionalmente. Sin embargo, también sugiere la idea de considerar la educación emocional como un tema vinculado a los temas transversales coincidiendo con la propuesta de transversalidad de Herrán et al. (2000) en la educación para la muerte.

1.2.5. Características del desarrollo cognitivo y emocional en Educación Infantil.

A la hora de diseñar un programa de educación emocional destinado a alumnado de Educación Infantil, se deben tener en cuenta las características psicoevolutivas propias de esta etapa educativa. Debido a la temática abordada, nos centramos en los aspectos del desarrollo cognitivo y emocional del alumnado.

En relación al desarrollo intelectual, siguiendo la teoría de Jean Piaget, el alumnado de tercer curso de Educación Infantil, que se encuentra entre los cinco y seis años de edad, se localiza en la etapa de desarrollo preoperacional (desde los dos a los siete años). Esta etapa, está caracterizada por el aumento del pensamiento simbólico, la aparición del razonamiento y el incremento del uso de los conceptos, considerando el pensamiento simbólico como “la habilidad para usar un símbolo mental, una palabra o un objeto que signifique o represente algo que no está físicamente presente” (Feldman, 2007, p. 235). El desarrollo de esta función es el aspecto principal de este periodo, junto con los avances en las habilidades lingüísticas, muy relacionadas con el pensamiento, de acuerdo con la teoría de Piaget.

Otro rasgo importante en la etapa preoperacional es el egocentrismo (Feldman 2007), consistente en la dificultad para tener en cuenta las consideraciones de los demás. Debido a esto, los niños de estas edades presentan dificultades para entender que los demás pueden tener opiniones o emociones distintas a las suyas, pues perciben el mundo desde su propia perspectiva. Además, al final de esta etapa aparece el pensamiento intuitivo (al superar el razonamiento transductivo, consistente en ir de lo particular a lo particular) relacionado con el uso del razonamiento primitivo y la adquisición de conocimientos. Este pensamiento les permite ir comprendiendo la noción de funcionalidad, es decir, el establecimiento de relaciones (Feldman, 2007).

Otras características destacables de la etapa preoperacional son el sincretismo, cometer errores al vincular ideas que no tienen relación; el animismo, dotar de vida y cualidades de los seres vivos a objetos inanimados y la centración, centrar la atención en un único aspecto, obviando el resto (Rice, 1997).

Estas particularidades pueden influir en el desarrollo emocional, ya que la forma de percibir la realidad de los niños de estas edades provoca que recurran a representaciones, es decir, a hacer uso de la imaginación para comprender el mundo, lo puede provocar una distorsión de la realidad que influya en las emociones percibidas.

Berger (2009) destaca dos características preoperacionales que pueden influir en el aprendizaje afectivo: el razonamiento estático y la irreversibilidad. El primero, hace referencia a la creencia de que el mundo no cambia, sino que permanece en el estado en el que se experimenta; la segunda, es la incapacidad para revertir los procesos, volviendo a un estado anterior.

En relación al desarrollo emocional en estas edades, Erikson destaca la aparición el sentimiento de culpabilidad, como consecuencia a los fracasos y subraya como conquista principal la capacidad para regular las emociones (Berger, 2009). En esta línea, es de resaltar el hecho de que los niños muestran empatía desde los primeros años de edad, entendida como la comprensión de los sentimientos de los otros, la cual, continúa desarrollándose durante la infancia (Feldman, 2007).

Bisquerra (2008) afirma que las emociones infantiles son más complejas de lo que aparentemente los niños y niñas son capaces de mostrar, de tal forma que son capaces de discriminar emociones, aunque no sepan nombrarlas. En concreto, afirma este autor que, a partir de los cuatro años, e incluso en ocasiones a los tres, pueden identificar emociones en personajes ficticios y comprender las relaciones entre una situación y sus distintas consecuencias emocionales.

De acuerdo a estas características, los niños van desarrollando su capacidad para regular las emociones a la vez que las funciones emocionales y ejecutivas del encéfalo se van vinculando, lo que ocurre aproximadamente entre los cuatro y cinco años y queda influido, principalmente, por las experiencias de los niños (Berger, 2009). Por tanto, estos aspectos constituyen un factor significativo en la educación emocional, siendo su tratamiento necesario pues queda vinculado con las características cognitivas y emocionales de los niños, favoreciendo la superación y desarrollo de las mismas.

1.2.6. La educación para la muerte.

La escuela debe dar respuesta a las necesidades sociales y abordar de manera real el desarrollo integral del alumnado, desde su perspectiva emocional, incluyendo la muerte como un tema universal y presente en la vida de los mismos. Un inadecuado conocimiento de este tema puede repercutir en el logro de una vida más plena, en la que se da valor a lo que realmente lo requiere.

Siguiendo a Herrán y Cortina (2006, p. 95), la educación para la muerte se define como:

La comprensión e integración de la muerte en la Educación -escolar y social- y la formación de educadores (familiares, profesores, orientadores, etc.) para contribuir desde el este ámbito a la evolución de las personas como integrantes y cooperadores de la humanidad, desde propuestas didácticas adecuadas.

La educación para la muerte, por tanto, no es una intervención psicológica ni está basada en creencias o doctrinas, sino que “es una apertura para la formación, que se apoya y construye desde la muerte como un ámbito de extraordinario potencial formativo” (Herrán y Cortina, 2008, p. 411).

La educación para la muerte, presenta, según establecen Herrán y Cortina (2006), tres enfoques didácticos: Una perspectiva preventiva, iniciada desde la infancia y continuada a lo largo de toda la vida educativa, previas a una pérdida significativa y orientada a redefinir el concepto de muerte libre de miedos, prejuicios o mitos. Una perspectiva paliativa, posterior a una pérdida significativa y encaminada a ayudar en la elaboración del duelo. Y una perspectiva compleja-evolucionista, que puede iniciarse desde los cuatro o cinco años: “La muerte aparece como una necesidad evolutiva que no define un antes ni un después, porque los egos (individuales y colectivos) componen una tarea histórica y cooperativa que les trasciende” (p. 129). Esta última perspectiva motivaría a las dos primeras hacia una conciencia de mayor complejidad y menor egocentrismo.

En este estudio, se toman como enfoques la perspectiva preventiva, motivada como indican Herrán y Cortina (2006), por la perspectiva compleja-evolucionista, con el fin de integrar el estudio de la muerte de forma normalizada en el currículo desde la reflexión y planificación.

1.2.6.1. La muerte como tabú.

En la sociedad actual, la muerte es un símbolo de decadencia y fracaso, por lo que no se habla de ella, se oculta y no se valora, no valorando, por tanto, la vida (Ordoñez y Lacasta, 2007). También Esquerda y Agustí (2012) están de acuerdo en que la sociedad actual, sociedad del bienestar y el consumismo, quiere olvidar la muerte aun conociendo su existencia, siendo un tema tabú que se ha posicionado por encima del sexo.

Por su parte, Herrán y Cortina (2006), también consideran que la muerte es un tema tabú, tanto en la sociedad como en la educación, al igual que el sexo. Consideran que estos temas, ya sea por rechazo (muerte) o por atracción (sexo) no han sido normalizados en el ámbito educativo. Para estos autores la muerte es asociada al dolor y al miedo y precisamente por ese motivo debe ser vinculada a la educación, de forma que se contribuya a no aumentar ni fijar los miedos infantiles, evitar experiencias de pánico o culpabilidad inducidas, mejorar el autocontrol y atender a los miedos.

Por último, Herrán y Cortina (2006), destacan la existencia del tabú también en la formación de los docentes, generando la continuidad del mismo. Por ello reivindican “abordar la muerte como un contenido de importancia máxima para la vida, en tanto que orientadora de ella” (p. 65). Puesto que al poseer un adecuado concepto de la muerte se mejora la vida:

Comprendiendo significativamente (adecuada, funcional y autónomamente) el sentido de la muerte se vive mejor o al menos más conscientemente, y quizá en la medida en que la conciencia se amplía podrían dejarse de hacer una buena cantidad de estupideces y vilezas egocéntricas (p. 65).

1.2.6.2. La educación para la muerte en Educación Infantil.

García y Aura (2010) afirman que los niños son capaces de comprender que la vida acaba con la muerte y, al contrario que los adultos, no presentan miedo vinculado a ella, por carecer de prejuicios, por lo que afirman que es importante educarles en este aspecto. Asimismo, indican que pueden verse influenciados por reacciones ante la muerte de los adultos, por lo que la actitud de estos reflejará la que tengan sus padres o allegados.

Sobre este asunto Herrán y Cortina (2006), consideran que la etapa infantil es la más adecuada para iniciar la educación para la muerte. La respuesta educativa debe basarse en la vivencia infantil: “Como existencia simbólica y precontenido infantil (3-6 años): no-irreversible, imaginaria, lúdica, experimentable, intuitiva, espontánea (natural), escatológica (transgresora), y de interés variable” (p. 94). Para posteriormente, ser abordada como un contenido adulto.

De esta manera, la educación para la muerte debe partir de las propias inquietudes del alumnado y no de los intereses adultos, siendo la etapa más adecuada para comenzar a dar un tratamiento educativo la Educación Infantil.

Sin embargo, encontramos que este tema no se encuentra incluido como contenido en sí mismo en el currículo oficial, lo que no implica que no esté presente en el currículo oculto. Por tanto, ¿cómo se puede introducir la educación para la muerte en la programación del aula? Herrán y Cortina (2006), coinciden con Bisquerra (2008) en considerar la educación para la muerte y la educación emocional, respectivamente, como un tema que se vincula con todos los temas transversales. La muerte sería un tema que procede de forma espiral o radical a los transversales, constituyendo un tercer eje curricular (véase Figura 2).

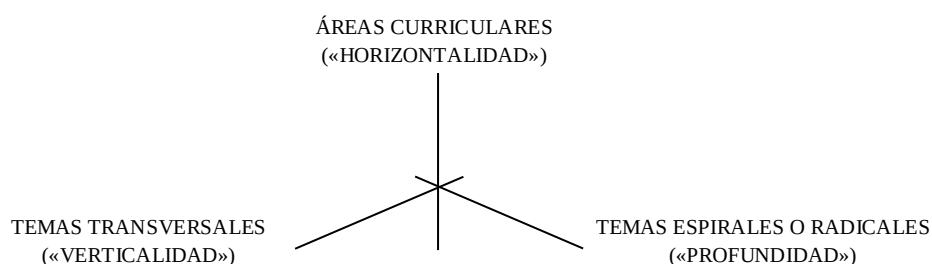


Figura 2. Tercera dimensión curricular (Extraído de Herrán y Cortina, 2006, p. 100)

Desde esta perspectiva la educación para la muerte quedaría integrada en el currículo como un tema constante en los transversales, entre los que encontramos: la educación para la salud (alimentación, educación sexual, educación para evitar dependencias, actividad física, prevención de accidentes, salud e higiene, salud mental, enfermedades, limitaciones y pérdidas); educación ambiental; educación para la paz; educación vial; educación del consumidor; educación moral y cívica y educación para la igualdad de género y otros rasgos.

En este estudio, se ha optado por vincularla a la educación para la salud, ya que se orienta al desarrollo emocional. Puesto que un adecuado conocimiento y control emocional dan lugar a una mejor salud mental.

1.2.6.2.1. La evolución del concepto de muerte y el duelo en la etapa infantil

La elaboración del concepto de muerte sigue un proceso evolutivo vinculado al desarrollo cognitivo y emocional de los niños (Esquerda y Agustí, 2012). Aunque el concepto de muerte, no queda únicamente vinculado a la muerte biológica. Herrán et al. (2000) realizan una gran aportación en este sentido indicando que, en la edad infantil, tienen lugar sentimientos de pérdida y fragmentación relacionados con situaciones que los niños pueden experimentar como traumáticas, sin serlo realmente. Entre esos hechos se encuentra el sueño, el corte de pelo y uñas, la caída de los dientes, la pérdida de fluidos y defecación y la pérdida de objetivos de apego de gran significación (el chupete, la mantita, etc.), quedando estas situaciones vinculadas a las personas que las protagonizan como el peluquero, el dentista o el médico. Estos expertos en educación para la muerte han denominado estas situaciones de pérdida como muertes parciales. Esta consideración resulta fundamental para comprender las emociones que viven los niños ante estas situaciones y poder ofrecer una respuesta adecuada que fomente su comprensión.

Una vez puntualizada la amplitud de situaciones que pueden ser percibidas por el niño como muertes, cabe resaltar la inclusión de las muertes parciales en el análisis de la evolución del concepto de muerte en la etapa infantil, no limitándonos, por tanto, a la muerte entendida como muerte biológica.

En este sentido, Ordoñez y Lacasta (2007) afirman que entre los cuatro y siete años, los niños entienden la muerte como un hecho temporal y reversible, creen que los muertos presentan emociones y funciones vitales e incluyen pensamientos mágicos en las causas de la muerte. Estos autores, destacan como componentes básicos de la muerte: “1. Es irreversible, definitiva y permanente, 2. Consiste en la ausencia total de las funciones vitales y 3. Es universal, es decir, que nadie escapa de morir” (p. 124) y consideran que es a partir de los cinco años cuando los niños comprenden estos elementos. De acuerdo a estos componentes, Esquerda y Agustí (2012) consideran que el concepto final de muerte incluye, además, la comprensión de la inexorabilidad, es decir, la muerte como algo ineludible.

Analizamos a continuación, la evolución del concepto de muerte en función de las edades y vinculado a las particularidades de la etapa preoperacional establecida por Piaget, considerada anteriormente. No tratándose de características fijas, sino de carácter orientativo en función del desarrollo del niño.

De acuerdo con Esquerda y Agustí (2012), entre los dos y los cinco años los niños presentan un pensamiento concreto y literal, con rasgos de egocentrismo. Creen que la muerte es algo temporal, reversible y con causas externas. Además, toman las explicaciones sobre la misma de forma literal.

Herrán y González (2010), señalan la siguiente sucesión conceptual:

- De los dos a los tres años.

El concepto de muerte se relaciona con el de deshacerse. La idea de muerte está asociada a la pérdida, desaparición, separación, etc., es decir, a las muertes parciales. En estas edades destacan el animismo y el pensamiento simbólico, características que muestran a través de los juegos en los que la muerte significa el fin.

Aproximadamente a los tres años, el niño comienza a acceder al significado de la muerte.

- De los tres a los cinco años.

Relacionan la muerte con algo ajeno y posterior a la muerte biológica. Es a partir de los cuatro años cuando se interesan por las causas de la muerte.

Los niños de estas edades están expuestos a representaciones de la muerte por lo que comienzan a darle significado influidos por el entorno.

- A partir de los cinco y seis años.

Comienzan a contemplar la muerte en sí mismos, relacionándola con sentimientos de angustia, a partir de que son capaces de comprender la irreversibilidad.

Vinculado al concepto de muerte se encuentra el duelo o la pérdida, siendo este último utilizado, en ocasiones, como sinónimo de la muerte. Estos términos, tampoco no se encuentran únicamente relacionados con la defunción, sino que se dan diferentes clases de pérdidas: físicas (enfermedad, amputación...), mentales (pérdida de memoria, incapacidad de razonar...), sociales (pérdida de vínculos afectivos, de bienes), emocionales (mala gestión emocional) y espirituales (crisis espirituales), siendo, todas ellas, fuente de dolor que variará en función del valor de aquello que se ha perdido (Esquerda y Agustí, 2012).

Puesto que existen multitud de definiciones sobre el duelo, para hacerlo comprensible, proponemos la siguiente definición, teniendo en cuenta diversos expertos: El duelo es un proceso natural que sigue a una pérdida, provocando un gran impacto emocional en todos los ámbitos de la persona: físico, mental, social, afectivo y espiritual (Esquerda y Agustí, 2012). Un proceso complejo y largo para la aceptación de una pérdida que incluye variedad de sentimientos, ideas y sensaciones físicas (Caring Foundation, 2007). El conjunto de fenómenos que muestran las personas en los ámbitos psicológico, biológico y social tras sufrir una pérdida afectiva (Ordoñez y Lacasta, 2007).

Resulta interesante resaltar que la reacción de los niños ante las pérdidas va a depender entre otros aspectos, del concepto de muerte que haya elaborado (Esquerda y Agustí, 2012).

Diferentes estudios establecen que el concepto de la muerte y el proceso de duelo se encuentran vinculados al miedo (Herrán et al. 2000; Herrán y Cortina, 2006), la ira, la tristeza, la culpa (Esquerda y Agustí, 2012; Fundación Mario Losantos del Campo, 2011), la frustración y la confusión (Caring Foundation, 2007; Ordoñez y Lacasta, 2007), entre otras emociones, pues existe un amplio abanico de reacciones.

A continuación, se hace una breve contextualización de estas emociones de acuerdo con Bisquerra (2008).

El miedo es la emoción que se siente ante un peligro real, aunque a veces se dan miedos irracionales ante peligros imaginarios, llamados fobias. La respuesta habitual al miedo es la huida o evitación.

La ira es una sensación de irritación generada al sentir que hemos sido perjudicados. El miedo y la ira son las dos emociones que más impulsivamente exigen una respuesta, siendo la ira más peligrosa pues su propósito es la destrucción.

La frustración, puede ocasionar la ira cuando algo nos impide lograr nuestros objetivos. La Real Academia Española (RAE, 2014), define la acción de frustrar como impedir a alguien de aquello que esperaba.

La tristeza se produce por la pérdida de algo con un valor significativo, es una respuesta a un acontecimiento pasado y no suele conllevar ninguna acción, sino que produce una pérdida de la sensación de placer.

La culpa, es la sensación provocada por transgredir un imperativo moral.

La confusión, es definida por la RAE (2014) como la acción y el efecto de confundir y desconcertar y la turbación del ánimo, entendiendo confundir como la mezcla de cosas de forma que no puedan reconocerse. Por tanto, podemos concretar la confusión como la mezcla de emociones que genera una turbación de ánimo.

En relación a los miedos presentes en el duelo infantil debido a la muerte del padre o la madre, Ordoñez y Lacasta (2007, p. 124) destacan: “1. ¿Causé yo la muerte?, 2. ¿Me pasará esto a mí? y 3. ¿Quién me va a cuidar?”. Estos temores están directamente relacionados con el egocentrismo propio de la edad.

Otras emociones habitualmente trabajadas en Educación Infantil son la alegría, emoción provocada por un acontecimiento positivo y la sorpresa, sensación desencadenada por algo imprevisto, al ser una emoción neutra puede ser positiva o negativa. (Bisquerra, 2008).

1.3. El método por proyectos en Educación Infantil

El método por proyectos, está basado en diferentes teorías desarrolladas a lo largo de la historia. Tiene sus raíces el movimiento de la escuela nueva, en Europa, partiendo de la pedagogía activa de Decroly y Freinet, el pragmatismo de Dewey y las ideas de Kilpatrick. Así como en el enfoque constructivista, cuyo fin es que el alumnado sea capaz de construir su propio pensamiento, que surge a partir de la Teoría Psicogenética de Piaget, la Teoría del Aprendizaje Social de Vygotsky y el aprendizaje significativo de Ausubel (García-Vera, 2012).

La metodología por proyectos ha sido catalogada mediante distintas denominaciones (pedagogía de proyectos, trabajo por proyectos, proyectos de trabajo), introduce el entorno y la vida cotidiana en la escuela, cuestionando la educación tradicional, basada en la perspectiva conductista y la enseñanza instruccional (García-Vera, 2012). Busca que los estudiantes sean protagonistas y responsables de su aprendizaje, a través de la resolución de situaciones que partan de sus intereses o motivaciones mediante construcción de planes entre alumnado y docentes. Siguiendo las ideas de Muñoz y Díaz (2009, p. 106), consiste en:

Una opción metodológica basada en la investigación – acción, cuyo objetivo es organizar los contenidos curriculares bajo un enfoque globalizador y significativo, relacionando los conocimientos escolares con los de la vida cotidiana. Se inicia con un punto de interés explícito o implícito, sobre el que se hacen diferentes propuestas para investigar y experimentar, organizando entre todos un plan de actuación para descubrir y trabajar, para finalmente llegar a unas conclusiones.

1.3.1. Fases del método por proyectos.

Los proyectos, al estar basados en la realización de pequeñas investigaciones, se caracterizan por seguir los pasos del método científico en su programación, por lo que presentan unas determinadas etapas en su desarrollo. Sin embargo, no existe unanimidad en cuanto a la clasificación de dichas etapas. Tras leer distintos autores (García-Ruiz, 2013; Muñoz y Díaz,

2009), se ha establecido la clasificación que queda recogida en la en la Figura 3 ajustada a las características de nuestro estudio.



Figura 3. Etapas de desarrollo de un proyecto

- Motivación: Introducción del alumnado en la temática, generando curiosidad e interés. La motivación puede partir del alumnado o ser propuesta por el docente.
- Planteamiento de preguntas de investigación: Identificación y propuesta de las preguntas a las que se les intentará dar respuesta mediante la investigación.
- Exploración de ideas previas: Indagación y recogida de los conocimientos previos del alumnado dando respuesta a la pregunta ¿Qué sabemos?
- Concreción de intereses: Delimitación de lo que se desea averiguar, dando respuesta a la pregunta ¿Qué queremos saber?
- Elección de fuentes: Selección y organización, de forma conjunta, las fuentes de información que se van a utilizar: libros, revistas, expertos, familias, material audiovisual, internet, etc.
- Realización de actividades: Desarrollo de la investigación a través de las actividades propuestas, quedando abierto a posibles variaciones debidas al propio desarrollo del proyecto.
- Presentación de los resultados: Recogida y exposición de los resultados, incluyendo la evaluación y reflexión sobre el proceso seguido.

Este planteamiento educativo favorece en el alumnado la comprensión de los aprendizajes planteados, ya que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje usando distintas estrategias de investigación, planificando el proceso, planteando hipótesis y conociendo distintas versiones y puntos de vista, favoreciendo un conocimiento más flexible y completo (Hernández, 2000). Consiste en un aprendizaje social, que se lleva a cabo de forma cooperativa y experiencial, favoreciendo la comunicación e interacción entre los estudiantes, el docente y los recursos, lo que repercute de forma positiva en la adquisición de habilidades de negociación, toma de decisiones y autonomía.

El trabajo por proyectos debe abarcar todo el contexto educativo del alumnado, por ello, se requiere la colaboración de las familias, a las que, por un lado, se las mantiene informadas en todo momento del desarrollo del proyecto y, por otro, se fomenta su colaboración y participación a través de la realización de actividades y/o talleres (García-Ruiz, 2003, Muñoz y Díaz, 2009).

1.3.2. El papel del docente y beneficios de la metodología.

A diferencia de la educación tradicional, basada en el docente como transmisor de conocimientos, este enfoque requiere un cambio en el papel docente, el cual, presenta una función de facilitador, actuando como aprendiz.

Trabajar en la clase por proyectos supone un cambio de actitud por parte del adulto. Esta actitud le convierte en aprendiz, no sólo frente a los temas objeto de estudio, sino ante el proceso a seguir y las maneras de abordarlo, que nunca se repiten, que siempre adquieren dimensiones nuevas en cada grupo (Hernández, 2000, p. 47).

En esta realidad se requiere que el docente posea un conocimiento pedagógico que le permita conocer las potencialidades y características del alumnado (García-Vera, 2012), con el que sea capaz de plantear actividades y experiencias significativas, a partir de las cuales construyan el conocimiento. Por tanto, el docente no es la fuente de conocimiento, es un guía, un facilitador de los aprendizajes, supervisa y favorece el desarrollo de estrategias de indagación que den respuesta a las situaciones planteadas, manteniendo la vinculación con los objetivos programados. Todo ello desde una perspectiva orientada a aprender del y con el alumnado, tomando también un papel de investigador para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de competencias (García-Ruíz, 2003). Estos aspectos, requieren una planificación y evaluación constantes y un aprendizaje continuo por parte del profesorado.

El trabajo por proyectos presenta una serie de ventajas que justifican el esfuerzo invertido. Son diversos los autores que subrayan estos beneficios (García-Ruiz, 2013; Hernández, 2000; Muñoz y Díaz, 2009). Siguiendo estos autores, relacionadas con el segundo ciclo de Educación Infantil, se destacan las siguientes:

- Permite que el alumnado trabaje de forma colaborativa, favoreciendo el dialogo interpersonal al tener que dar y contrastar opiniones y puntos de vista.
- Ofrece una oportunidad para educar en valores.
- Promueve la autonomía del alumnado, pues el docente pierde protagonismo, pasando a ser un guía y permitiendo una mayor responsabilidad en los aprendizajes.
- El aprendizaje se realiza por descubrimiento, es decir, haciendo, investigando, buscando información...es por ello que se ponen en juego aprendizajes de segundo orden (compresión y aplicación), que propician la adquisición de una actitud crítica y reflexiva.
- Requiere el uso de la creatividad para dar solución a los problemas y situaciones planteadas mediante distintas alternativas.
- Aumentan la motivación, ya que parten de dudas o problemas reales que interesan al alumnado.
- Incorporan el trabajo con las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), usándolas como fuentes de información.
- Permiten un enfoque interdisciplinar, pues, independientemente de la temática de los proyectos, se incluye información de diferentes áreas y disciplinas.
- Favorece la implicación de las familias, a través de distintas actividades, mejorando la relación familia-escuela.
- Inicia al alumnado en la resolución de problemas, desarrollando la capacidad o competencia de aprender a aprender, pudiendo aplicar estos aprendizajes a otros ámbitos de la vida.
- Favorece la construcción de la propia identidad, al tratar cuestiones que preocupan o son del interés del alumnado sobre la realidad.
- Desarrolla competencias básicas, principalmente sociales y comunicativas.

Además, en relación a la atención a la diversidad, “favorece la individualidad de la enseñanza, permitiendo distintos ritmos de aprendizaje y diferentes niveles de profundización en función de cada necesidad” (Muñoz y Díaz, 2009, p.105).

Partiendo de estas ideas, se considera que esta metodología, resulta especialmente interesante para el desarrollo de la competencia emocional desde un enfoque interdisciplinar, pues priman la adquisición de habilidades y la comprensión, por encima de la mera transmisión de conocimientos. La perspectiva constructivista propia de los proyectos de investigación permite la construcción de aprendizajes emocionales funcionales, atendiendo a una educación

individualizada basada en la interacción social y el trabajo colectivo, que favorezca tanto la inteligencia intrapersonal como la interpersonal.

2. Objetivos e hipótesis de la investigación

En el fin de dar respuesta al problema de investigación planteado, se formulan los siguientes propósitos generales:

1. Diseñar e implementar una propuesta de intervención práctica, basada en el método por proyectos, para el desarrollo de las emociones vinculadas a la pérdida, como parte de la competencia emocional, en el tercer curso de Educación Infantil.
2. Realizar una evaluación inicial, continua y final de la intervención desarrollada, con una perspectiva triangulada, incluyendo al alumnado, la maestra y la maestra investigadora externa.

Estos propósitos generales se concretan en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los aprendizajes previos del alumnado entorno al conocimiento de las emociones relacionadas con la pérdida, las fases del ciclo de la vida y características de la vida y la muerte, a través de una evaluación inicial.
2. Analizar y comparar el grado de satisfacción del alumnado, tanto en relación con el aprendizaje, como con la motivación percibidos en cada sesión.
 - Hipótesis 1: En la medida que se avanza en la intervención se mejoran de forma significativa los niveles de aprendizaje y motivación percibidos por el alumnado.
 - Hipótesis 2: Existen diferencias significativas entre los niveles percibidos por el alumnado de aprendizaje y motivación en una misma sesión.
3. Evaluar el progreso de los aprendizajes del alumnado tras cada sesión, desde la perspectiva de la maestra investigadora.
 - Hipótesis 3: Los niveles de aprendizaje del alumnado mejoran, existiendo diferencias significativas entre las sesiones.
4. Realizar una evaluación continua de la intervención, por parte de la maestra, en relación a la adecuación, pertinencia, relevancia y frecuencia de las siguientes dimensiones: programación de objetivos, materiales y recursos, metodología, gestión de la clase, motivación y evaluación.
 - Hipótesis 4: La valoración de la intervención por parte de la maestra, se mantiene constante, sin existir diferencias significativas.
5. Comparar, mediante una evaluación final, si los conocimientos del alumnado han mejorado con respecto a la evaluación inicial, tras la intervención.
 - Hipótesis 5: Tras la intervención, se mejoran de forma significativa los aprendizajes del alumnado.

3. Metodología de la investigación

En el presente apartado se expone la metodología de la investigación realizada, se describe el enfoque y diseño del estudio, el contexto y los participantes, el diseño de la intervención puesta

en práctica, los instrumentos y procedimientos de recogida de información, el plan de tratamiento y análisis de la misma y un cronograma del estudio realizado.

3.1 Enfoque y diseño de la investigación

La experiencia presentada responde a dos vertientes, enmarcándose como una innovación y una investigación educativa.

Mediante la implementación del proyecto, se ha introducido un programa de innovación de educación emocional, dentro del ámbito de educación para la muerte, con el fin de desarrollar la competencia emocional del alumnado de Educación Infantil. La educación para la muerte se contempla, según Herrán et al. (2000), como un marco aún por desarrollar en educación, a pesar de los avances de los últimos años en el marco emocional.

Igualmente, este proyecto ha sido evaluado, lo que lo sitúa como una investigación evaluativa, la cual, pretende recoger evidencia a partir de unos estándares y criterios definidos que nos lleven a la propuesta de mejoras, tanto sobre el proyecto en sí mismo como sobre los aprendizajes vinculados a las competencias trabajadas por el alumnado. Por tanto, se trata de un proceso intencional y sistemático que incluye la recogida, análisis e interpretación de datos, orientado a establecer juicios de valor y realizar mejoras (García, 2012). La finalidad principal de la evaluación es mejorar, optimizar y adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la obtención rigurosa y sistemática de datos y la toma de decisiones (Martínez, 2004). Para tal efecto, se ha realizado una evaluación de carácter cuantitativo del programa llevado a la práctica, la cual ha incluido una evaluación inicial o diagnóstica, una evaluación formativa o continua y una evaluación final o sumativa. Cabe indicar que se obtuvo información cualitativa durante la investigación, a través de las notas de campo (Anexo I). Sin embargo, debido a las limitaciones de espacio y tiempo, esa información solo se ha tenido en cuenta a la hora de elaborar las conclusiones, completándolas.

La investigación evaluativa parte del Modelo CIPP (Contexto, Input, Proceso, Producto) de Stufflebeam y Shinkfield, el cual incluye la evaluación del contexto, la evaluación de entrada, del proceso y del producto (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

El proceso de evaluación realizado queda esquematizado en la Figura 4, la cual refleja:

- La evaluación inicial, diagnóstico previo a la implementación del programa. Incluye el análisis del contexto, a través de distintas reuniones con el equipo directivo del centro, el equipo docente de segundo ciclo de Educación Infantil, la maestra del aula donde se implementa el programa y las familias y la recogida de información relevante, personal y académica del alumnado, incluyendo sus inquietudes e intereses en relación al tema que versa el programa. Para ello, se proponen distintas ideas (contenidos curriculares y transversales) sobre los que orientar el proyecto y se miden las competencias que presentan los alumnos vinculadas al proyecto (educación emocional orientada a la pérdida y conocimiento del entorno).
- La evaluación continua, la cual incluye:
 - Heteroevaluación del alumnado: La valoración, tras cada sesión, por parte de la maestra investigadora externa, del proceso educativo del alumnado, en cuanto al logro de adquisición de las competencias establecidas, permitiendo llevar a cabo adaptaciones que mejoren el desarrollo del programa.
 - Autoevaluación: Cada alumno evalúa, tras cada sesión, su nivel de aprendizaje y motivación percibidos en la misma, fomentando así la autorreflexión.

- Heteroevaluación del programa, la maestra evalúa el programa desarrollado tras cada sesión, incluye la valoración de la programación de objetivos y contenidos, los materiales y recursos, la metodología, la gestión de la clase y la evolución.
- La evaluación final sumativa, abarca la recogida y valoración de todos los datos tras el desarrollo del proyecto y la evaluación final. Permite evaluar el impacto que ha tenido el programa con el fin de proponer mejoras en todas sus dimensiones.

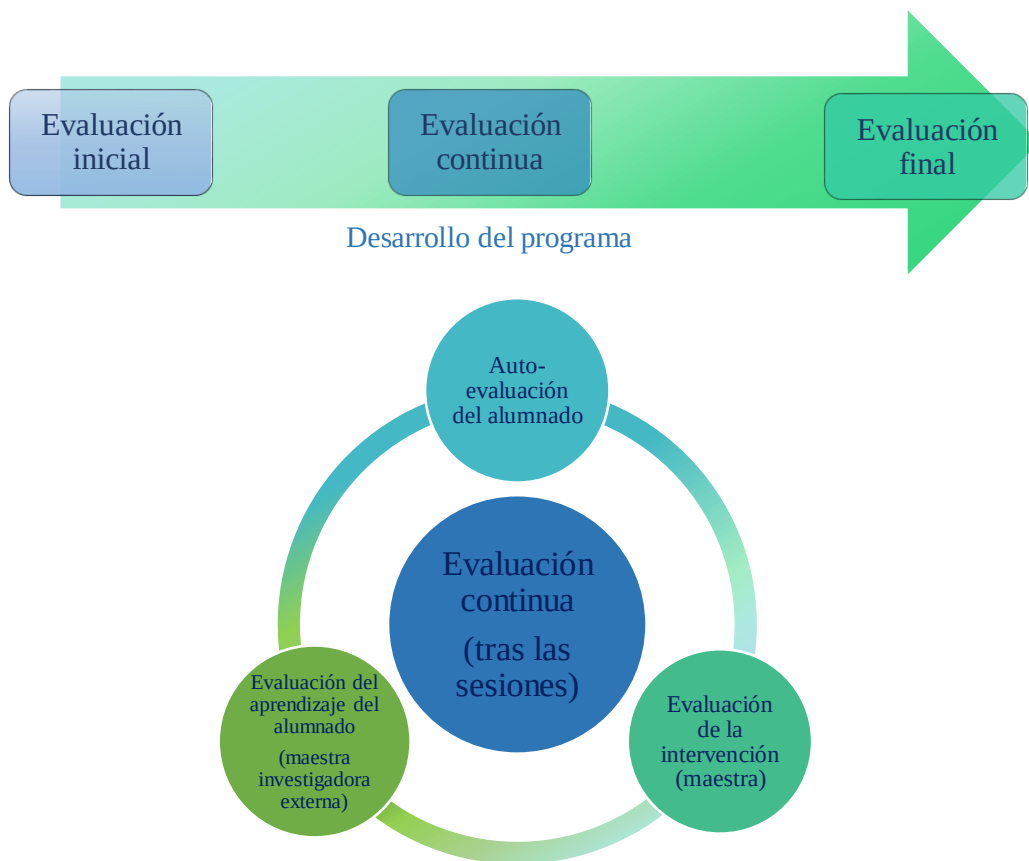


Figura 4. Proceso de evaluación del programa

De tal forma, quedan recogidas en la Tabla 1 las variables de la investigación según su función, quedando clasificadas en variable independiente o predictora (tratamiento) y variables dependientes o criterio. En el Anexo II se incluyen las variables operativizadas atendiendo a su naturaleza.

Tabla 1

Variables de la investigación

Variable independiente/predictora (tratamiento)	Variables dependientes/criterio
- Propuesta de intervención de desarrollo emocional relacionada con la educación para la muerte.	- Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado. - Nivel de motivación percibido por el alumnado. - Grado de adecuación, pertinencia, frecuencia y relevancia de distintos aspectos de la intervención según la maestra. - Nivel de adquisición de los resultados de aprendizaje del alumnado según maestra investigadora externa.

3.2 Contexto y participantes

La experiencia se ha desarrollado en un colegio de Educación Infantil y Educación Primaria (CEIP), de titularidad pública, ubicado en una pedanía a unos 10 km del centro de la ciudad de Murcia, durante el curso académico 2015/2016. El nivel socioeconómico de las familias predominante es medio-bajo, trabajando ambos padres fuera de casa. En cuanto al nivel cultural, aunque en aumento, la mayoría de los habitantes presenta estudios primarios, siendo escasa la población con estudios medios o universitarios. En la actualidad, el centro, de doble línea, cuenta con 18 unidades: seis de Educación Infantil (segundo ciclo) y 12 de Educación Primaria.

El centro ha sido seleccionado por su interés y demanda en llevar a cabo un proyecto de innovación orientado a la educación emocional, presentando especial sensibilidad hacia una propuesta de educación enfocada a la pérdida. Demanda que se produce por la cercanía del centro a la maestra investigadora externa, tras haber sido el colegio de prácticas de estudios anteriores de grado. Tras la demanda del centro, se realizaron distintas reuniones por parte de la maestra investigadora externa con el equipo directivo, el equipo de segundo ciclo de Educación Infantil y, posteriormente, las familias del alumnado participante.

Tanto el equipo directivo como las familias del alumnado han autorizado la participación en el proyecto de innovación, quedando garantizados el anonimato del centro, los niños, las familias y los docentes, así como la confidencialidad de los datos (véase Anexos III y IV).

El aula en la que se ha desarrollado el proyecto de innovación, está conformada por 24 alumnos y alumnas y la maestra tutora. El alumnado, con edades comprendidas entre los cinco y seis años, se encuentra en el tercer curso de segundo ciclo de Educación Infantil.

Aunque en un principio se tuvo en cuenta la totalidad del aula, debido al absentismo de clase provocado por el apoyo que reciben dos alumnos con necesidades educativas especiales fuera de misma, los cuales presentan disfuncionalidad intelectual, finalmente el número de participantes se redujo a 22 alumnos y alumnas, en concreto 8 niños y 15 niñas, como puede observarse en la Figura 5. Destacar, por tanto, que estos alumnos fueron excluidos del estudio por la imposibilidad de participar en el programa al encontrarse fuera del aula.

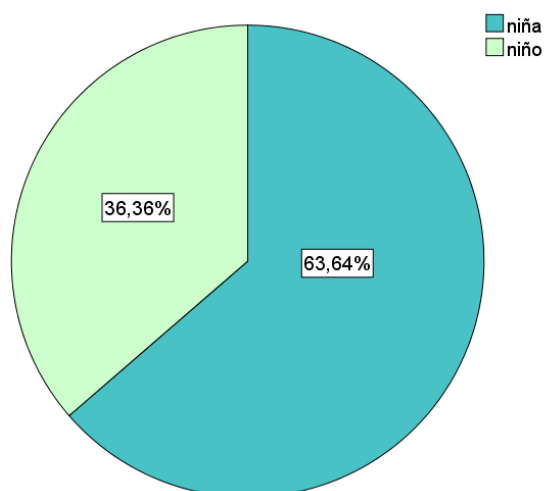


Figura 5. Distribución de los participantes por sexo

El procedimiento de selección de los participantes ha sido un muestreo no probabilístico por accesibilidad, es decir, se han seleccionado por la facilidad de acceso, respetándose la composición del grupo-clase.

Los participantes presentan un nivel madurativo adecuado a su edad, son activos y no muestran dificultades de aprendizaje significativas. Únicamente un alumno, procedente de China, presenta dificultades a nivel de lenguaje, muestra dificultades de comunicación debido a su incorporación escolar en el presente año. Este alumno se encuentra perfectamente integrado en el aula, aunque presenta dificultades, principalmente en expresión oral y en el conocimiento de vocabulario. En relación a los grupos minoritarios, además del alumno de origen chino, en el grupo encontramos, una alumna de procedencia árabe, otra de procedencia latina y una alumna de etnia gitana, las cuales no presentan ninguna necesidad relevante y no requieren ningún tipo de adaptación.

Teniendo en cuenta la información aportada por la maestra y las familias y la observación realizada, las experiencias de pérdida de los participantes son las siguientes: tres alumnos han perdido por fallecimiento a alguno de sus abuelos; cuatro, han vivido la muerte de otros familiares (bisabuelos, tíos y primos) y seis de los alumnos recuerdan la muerte de mascotas. En cuanto a pérdidas parciales, el padre de una alumna pasa largas temporadas fuera del hogar por motivos laborales, lo que suele influir en su comportamiento y rendimiento (según la información aportada por la maestra y la madre) y cuatro alumnos tienen otros familiares cercanos en otro país. Cabe resaltar que, durante el primer trimestre del presente curso escolar, un alumno del grupo abandonó el centro por motivos de movilidad laboral de la familia. Este hecho, según la maestra, supuso un gran impacto en el resto de alumnos, dando lugar a problemas de comportamiento y convivencia en el aula. Como se observa, la totalidad de participantes han vivido situaciones significativas de pérdida, tanto por muerte biológica como por separación. Toda esta información fue tenida en cuenta a la hora de diseñar el programa.

3.3 Diseño de la intervención

La metodología por proyectos se caracteriza por su carácter globalizador, basado en una teoría epistemológica constructivista, con un enfoque socializador e individualizado. Debida a esta potencialidad, se pretende utilizar esta metodología para abordar la educación para la muerte. Su planteamiento activo y holístico, favorece el desarrollo de contenidos de distintas áreas y su vinculación con los contenidos transversales, partiendo de un problema de investigación.

Previo al diseño y planificación del programa, se realizó una evaluación del contexto para poder adecuarlo a las características del mismo. Además, como agente externo, se prestó especial

cuidado en informar adecuadamente a todos los agentes implicados en la investigación sobre el tema abordado, teniendo en cuenta su especial complejidad, debida al rechazo que suele ocasionar en la sociedad.

En primer lugar, tras la demanda dirigida por el centro a la maestra investigadora externa, en enero se realizó una primera reunión con el director del centro, en la que se propuso llevar a cabo un programa de innovación orientado a la educación emocional en el ámbito de educación para la muerte.

Tras la aceptación por parte del equipo directivo, unas semanas después, tuvo lugar una segunda reunión con el personal docente de segundo ciclo de Educación Infantil en la que se propuso, esta vez a las maestras tutoras, el desarrollo del programa de educación para la muerte. En esta reunión se ofrecieron y delimitaron algunas propuestas, en función de la información ofrecida por las docentes y los intereses educativos, finalmente las maestras decidieron el curso y aula más adecuado para que se llevara a cabo la experiencia (aula de cinco años B).

Una vez aceptada la propuesta por el equipo de ciclo, la maestra investigadora externa y la maestra del aula se reunieron en diferentes ocasiones con el fin de realizar una evaluación de entrada, intercambiar información, conocer los recursos personales y materiales disponibles y establecer la fecha de implementación para delimitar la propuesta. En estas reuniones, teniendo en cuenta las características del aula y la programación didáctica, se decidió orientar el proyecto de educación emocional en el ámbito de la educación para la muerte hacia el área de conocimiento del entorno, concretamente a los contenidos vinculados con el ciclo de la vida, ajustándose a la temporalización de contenidos de la programación.

Por último, en febrero, se realizó una reunión con las familias, con el fin de presentar a la maestra investigadora externa y el proyecto propuesto, resolver dudas con respecto al mismo y la temática planteada, conocer el contexto familiar del alumnado, básico para el diseño del programa e invitar a las mismas a colaborar, como parte fundamental del proyecto. En esta reunión, se facilitó a las familias la autorización para permitir la participación del alumnado y se obtuvo información relevante acerca de posibles situaciones de pérdida vividas por los niños y reacciones emocionales a estas. Destacar la gran acogida que tuvo la propuesta por parte del centro y las familias, lo que nos hace entender que, llevando a cabo una adecuada información y concienciación del concepto de muerte desde la perspectiva de la Educación Infantil, incluyendo las experiencias de pérdida simbólicas y parciales es posible superar la actual situación de tabú social, posibilitando la introducción de la educación para la muerte en las aulas.

Una vez realizado este análisis previo, se procedió al diseño y elaboración del programa teniendo en cuenta toda la información recogida y complementando la programación del aula dirigida al desarrollo una unidad didáctica sobre los seres vivos. De esta forma, el desarrollo del programa se adaptó perfectamente a la planificación curricular del aula, complementándola y eliminando posibles solapamientos. Además, se han tenido en cuenta las propuestas de Herrán y Cortina (2006) y Herrán et al (2000) enfocando el programa hacia una perspectiva preventiva y formativa que compense la desinformación causada por el tabú social y educativo existente, atendiendo a los siguientes criterios:

- Adecuación a la edad y capacidad del alumnado y a la diversidad de los mismos y sus familias.
- Inclusión en la programación del aula.
- Facilidad y fiabilidad de utilización.
- Conocimiento previo del maestro.
- Motivación emocionalmente significativa.
- Fomento de la adquisición de nuevos aprendizajes significativos.

- Inducción a la creatividad.
- Variedad y calidad suficientes.
- Vínculo con la educación en valores y transversalidad.

En relación a las emociones incluidas en la programación del proyecto, tras la revisión bibliográfica y el análisis del contexto se decidió incluir las siguientes: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión y culpa (Bisquerra, 2008; Caring Foundation, 2007; Esquerda y Agustí, 2012; Fundación Mario Losantos del Campo, 2011; Herrán y Cortina, 2006; Herrán et al. 2000; Ordoñez y Lacasta, 2007).

El proyecto diseñado, consta de 11 sesiones de entre 45 y 50 minutos llevadas a cabo durante el horario escolar. El eje que vertebra el programa de educación para la muerte es el ciclo de la vida y las emociones, vinculándolas con las distintas fases del ciclo vital. Teniendo en cuenta el carácter interdisciplinar y globalizado propio de la metodología por proyectos, en la programación del proyecto se han incluido contenidos y objetivos de las tres áreas del currículo de Educación Infantil, dando prioridad al desarrollo comunicativo a través de distintos lenguajes, principalmente verbal, expresivo y artístico. Los resultados de aprendizaje programados quedan recogidos en la Tabla 2, para su elaboración se ha tenido en cuenta las orientaciones de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2013). Como se ha descrito con anterioridad el objetivo principal es mejorar la competencia emocional relacionada con el ámbito de la educación para la muerte con un programa de intervención basado en el método por proyectos, partiendo del ciclo de la vida. Este proyecto quedaría enmarcado en el contenido transversal de educación para la salud, como un proyecto de educación emocional, desde una perspectiva preventiva, formativa y normalizadora. Destacar la inclusión en el programa de un taller realizado con la colaboración de las familias, siguiendo los principios de la metodología por proyectos, con el fin de favorecer una educación emocional de calidad, incluyendo a todos los agentes implicados y ofrecer, a través de la participación en el programa, una perspectiva normalizada de la educación para la muerte.

Tabla 2

Concreción de los resultados de aprendizaje del programa

Resultados de aprendizaje
1. Identificar emociones propias y ajenas relacionadas con situaciones de pérdida: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión y culpa.
2. Asociar, progresivamente, causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.
3. Distinguir las principales características de la vida y la muerte: actividad-inactividad.
4. Secuenciar distintas fases del ciclo de la vida, (plantas, animales, ser humano y objetos) asociándolas a emociones.
5. Expresar mediante distintos lenguajes (verbal, corporal y artístico) emociones relacionadas con la pérdida.
6. Respetar las emociones ajenas, desarrollando la capacidad de empatía.
7. Descubrir estrategias para regular las emociones, facilitando la comprensión y superación del duelo.

La intervención, llevada a cabo entre los meses de abril y junio de 2016, ha incluido las siguientes fases:

- Aproximación al contexto del aula. Durante los días 28 de marzo, 1 y 5 de abril, la maestra investigadora externa realizó un primer acercamiento al aula, con el objetivo de que el alumnado fuera familiarizándose con su presencia en la misma para no ser percibida como una figura extraña. Durante estas visitas se participó en la dinámica de las clases de forma que los niños se habituaran a esta situación. Además, durante estas visitas se propició el intercambio de información relevante con la maestra.
- Evaluación inicial. Los días 8 y 11 de abril se llevó a cabo la evaluación inicial de los conocimientos del alumnado, abarcando los contenidos programados en el proyecto sobre las emociones, el ciclo de la vida y las características de la vida y la muerte. Se realizó mediante un instrumento de recogida de información diseñado *ad hoc*.
- Desarrollo. La implementación del programa comprendió los días 19, 21, 25 y 28 de abril y 2, 6, 11, 13, 16, 18 y 27 de marzo, durante los cuales se llevaron a cabo las sesiones establecidas. Se siguió una temporalización de las actividades atendiendo a la metodología por proyectos (véase Tabla 3). La duración total fue de cinco semanas, realizándose dos sesiones semanales de unos 50 minutos.

Tabla 3

Distribución de las sesiones en función del tipo de actividad

Motivación e ideas previas	Búsqueda de información	Introducción de información y desarrollo	Aplicación y evaluación
- Introducción de la motivación, planteamiento del problema, concreción de intereses, ideas previas y selección de fuentes: El caracol - Sesión 1: Comenzamos a investigar sobre la vida	- Sesión 1: Comenzamos a investigar sobre la vida - Sesión 2 y 3: ¿Cómo me siento?	- Sesión 4: Lo que nos cuentan las fotos - Sesión 5: Todo tiene solución - Sesión 6: Para sentirnos mejor... ¿dibujamos? - Sesión 7: Para sentirnos mejor... reutilizamos - Sesión 8: Para sentirnos mejor... reutilizamos - Sesión 9: Para sentirnos mejor... nos relajamos - Sesión 10 Para sentirnos mejor... escribimos una carta	- Sesión 11: Estamos listos

La motivación consistió en llevar un caracol al aula (maestra investigadora externa) generando la duda de si estaba vivo o muerto, pues solo era visible la concha. A partir

de esta pregunta, la sesión se orientó a la concreción de intereses, detección de ideas previas y selección de fuentes, quedando esta información recogida en un mapa conceptual como puede observarse en la Figura 5. Las siguientes dos sesiones consistieron en la búsqueda de información con la pizarra digital (en el aula de primaria) y con el libro *Emocionario* (Núñez y Valcárcel, 2013). Durante las siete sesiones siguientes se realizaron las actividades de introducción de información y desarrollo, tanto de los contenidos emocionales como de los seres vivos. La última sesión consistió en la aplicación y evaluación de los conocimientos a partir de una actividad de dramatización, un cuento motor, elaborado expresamente para este programa, adaptándose a las características del mismo. Durante la totalidad de las sesiones, la maestra estuvo presente en el aula, como observadora.

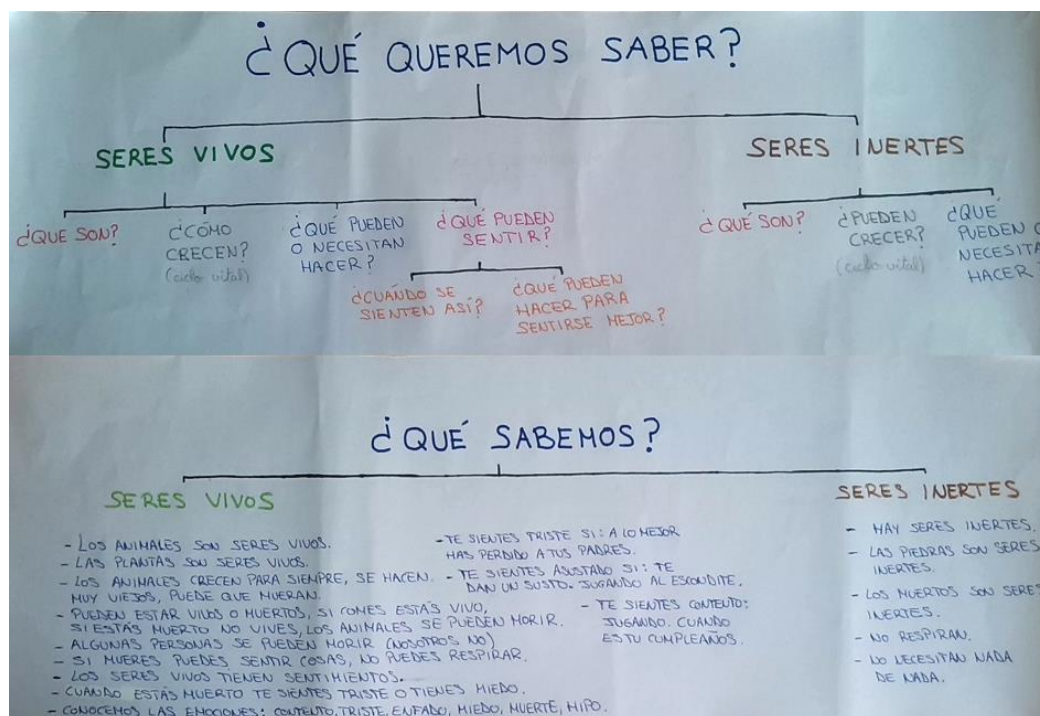


Figura 5. Mapa conceptual elaborado durante el programa

Durante toda la implementación del programa se realizó una evaluación continua, tras cada sesión, por parte de la maestra investigadora externa en cuanto a los aprendizajes del alumnado y por parte de la maestra en relación a distintos aspectos del desarrollo del proyecto.

- Evaluación final. Acabada la implementación del programa, los días 3 y 6 de junio se llevó a cabo la evaluación final de los aprendizajes del alumnado, utilizando el mismo instrumento de recogida de información de la evaluación inicial.

En relación a los materiales y recursos del proyecto, todos han sido aportados por la maestra investigadora externa, a excepción del material de uso habitual (lápices, colores, tijeras...). Para su selección, se han tenido en cuenta las propuestas de Herrán y Cortina (2006) y Herrán et al. (2000). Estos recursos quedan detallados en el Anexo V, donde se incluye el proyecto de intervención, debido a las limitaciones de espacio del estudio. Además, se adjunta material complementario, concretamente, un listado de cuentos sobre la temática trabajada que, aunque no se han incluido en el proyecto, debido a que se ha ajustado a las características de los participantes, fueron tenidos en cuenta en el diseño del mismo (Anexo VI).

3.4 Recogida de información: instrumentos y procedimientos

La recogida de información se llevó a cabo atendiendo a las diferentes fases seguidas en el desarrollo de la intervención: evaluación inicial, continua y final, para las que se han diseñado diferentes instrumentos de recogida información, con el fin de lograr una sistematización de la evolución lo más rigurosa posible.

Los instrumentos de recogida de información detallados a continuación, se han creado *ad hoc* para el presente trabajo. El proceso de construcción o de elaboración del instrumento partió de una revisión exhaustiva de las fuentes bibliográficas ya descritas entorno a esta línea de investigación y a esta metodología, teniendo siempre presente los objetivos o cuestiones del estudio a los que teníamos que dar respuesta. En esta primera fase de construcción se realizó una delimitación de los constructos, los cuales debíamos operativizar en variables o unidades de análisis con el fin de plasmarlos en diferentes ítems que permitieran la recogida de la información pertinente para cada instrumento. Por supuesto, se tuvo en cuenta, también, la naturaleza y las características de cada instrumento que pretendíamos diseñar.

Una vez se hizo el primer diseño de los instrumentos, fueron sometidos a un proceso de validación entre jueces, por juicio de expertos (dos doctores en Educación, especialistas en metodología de la presente línea de investigación de la Universidad de Murcia), adoptando la modalidad de grado concordancia entre los mismos y atendiendo a la fiabilidad de contenido y la validez de los aspectos estructurales y técnicos del instrumento.

Tras la revisión, realizada de forma independiente por cada experto, las propuestas de mejora se incorporaron en el diseño definitivo de los instrumentos.

A continuación, se describen los instrumentos de evaluación atendiendo a las distintas fases de desarrollo del proyecto:

- Evaluación inicial y final:

Con el fin de conocer los conocimientos previos del alumnado y para llevar a cabo la evaluación final, dando respuesta a los objetivos de la investigación referentes a estas cuestiones, y poder contrastar si ha existido una mejora en los conocimientos del alumnado.

La evaluación consistió en la realización de una prueba objetiva de elección múltiple por parte del alumnado, la cual queda incluida en el Anexo VII, junto con sus claves. Se llevó a cabo en grupos de cuatro o cinco alumnos, fuera del aula del habitual (donde suelen realizar actividades de refuerzo). Cada alumno, de forma individual, debía cumplimentar el test. Se atendió a distribuir espacialmente a los niños de forma que no pudieran observar a los compañeros, imposibilitándolos físicamente para copiar.

Antes de la realización de la prueba se explicó oralmente, de forma general, en qué consistía y se insistió en que todas las respuestas serían correctas, con el fin de evitar situaciones de bloqueo al ser una situación diferente para ellos. Posteriormente, los alumnos escribían su nombre y la fecha en la primera página. A continuación, la maestra investigadora externa iba leyendo las preguntas en voz alta, a la vez que se iban haciendo, explicando de forma clara que debían hacer en cada una (colorear, rodear con un círculo, pegar o dibujar). Por tanto, el grupo de alumnos realizaba de forma simultánea la evaluación, esperando a que todos hubieran acabado una pregunta para pasar a la siguiente. Por último, debían dibujar lo que entendían por muerte y completar con la expresión de la emoción que más les gustase el dibujo de la primera página. Durante el desarrollo de la prueba se ha atendido a las dudas surgidas de forma diferenciada o colectiva, en función de la misma, evitando provocar distracciones, generar dudas o condicionar las respuestas. Para la realización de la prueba se necesitaron los siguientes materiales: lápices, lápices de colores y tijeras. La duración de

la realización ha sido de entre 35 y 40 minutos para cada grupo de alumnos, realizándose un total de cinco sesiones (una para cada grupo), para la evaluación inicial (8 y 11 de abril) y cinco para la evaluación final (3 y 6 de junio).

Este instrumento se diseñó *ad hoc*, teniendo en cuenta una serie de características educativas y curriculares del alumnado (aprendizajes previos, comprensión lectora, etc.). Con el fin de delimitar el número de ítems a elaborar para cada uno de los resultados específicos, se realizó una escala de especificaciones, de acuerdo al valor relativo otorgado a cada uno de ellos (Serrano, 2010), que se expone en la Tabla 4.

Tabla 4

Tabla de especificaciones de ponderación de los ítems de la prueba objetiva

Resultados de aprendizaje	Valor de ponderación (V.P)	Nº de ítems según V.P (N.I.)	% en la Prueba de Evaluación (% P.E.)	Nº de ítems en la Prueba de Ev. (N.I.P)	Redondeo
1	3	6	20	3,6	4
2	1	2	6,67	1,2	1
3	1	2	6,67	1,2	1
4	3	6	20	3,6	4
5	3	6	20	3,6	4
6	2	4	13,3	2,4	2
7	2	4	13,3	2,4	2
		$\sum$ N.I.= 30	$\sum$ % P.E.=100	$\sum$ N.I.P.=18	

Esta prueba objetiva consta, por tanto, de 18 ítems de elección múltiple con tres opciones de respuesta con una única respuesta correcta, a completar por el alumnado. Cada ítem ocupa un folio (Din A4) en disposición apaisada y presenta la pregunta escrita con letra escolar legible para el alumnado de Educación Infantil. Las alternativas de respuesta son dibujos, adaptándose así a las características de los niños. Los ítems se han sistematizado atendiendo a los resultados de aprendizaje programados, quedando identificados por un dibujo en su esquina superior derecha. Las preguntas se responden rodeando con un círculo, coloreando o pegando la opción adecuada, en este último caso, el alumnado debía recortar por una línea de puntos la opción correcta, despegarla y pegarla en el espacio habilitado para ello.

- Evaluación formativa:

Esta evaluación consta de tres partes, la evaluación del alumnado por la maestra investigadora externa, la autoevaluación del alumnado sobre los aprendizajes y motivación percibidos y la evaluación de la intervención por la maestra, dando respuesta a los objetivos planteados referentes a estas valoraciones.

Para la heteroevaluación del alumnado, se ha diseñado un registro de observación sistematizada. Este instrumento se ha rellenado tras cada sesión por parte del agente externo

teniendo en cuenta el desarrollo de la misma, a través de la observación sistemática directa, el análisis de las propias producciones y el análisis de material audiovisual.

El instrumento consiste en una escala de estimación de longitud cuatro donde uno significa “no conseguido” y cuatro significa “destaca” (Anexo VIII). Se ha diseñado una escala para cada sesión en la que se valoran los indicadores de evaluación establecidos para cada una.

Con el fin medir la fiabilidad de este instrumento, en cuanto a consistencia interna, se ha calculado el alfa de Cronbach. Los resultados (Tabla 5) muestran que presenta una consistencia interna muy alta, ya que $\alpha > .9$.

Tabla 5

Estadísticos de fiabilidad del instrumento de heteroevaluación del alumnado

Alfa de Cronbach	N de elementos
.98	90

La autoevaluación del alumnado en cuanto al nivel de aprendizaje (¿Cuánto he aprendido?) y motivación (¿Cuánto me ha gustado?) percibidos en las sesiones se ha llevado a cabo mediante una escala de estimación de carácter manipulativo (Montesinos y Serrano, 2015). Tras cada sesión, los alumnos, de uno en uno, debían introducir una pieza individual de puzle (aprendizaje) y un corazón (motivación) de cartulina en uno de los tres recipientes creados, identificados con las emociones trabajadas, asociándolos a un nivel de aprendizaje y motivación: triste (nada), confuso (un poco) y alegre (mucho) como puede verse en la Figura 6. La evaluación se realizaba en el rincón de la plástica pues su disposición facilitaba salvaguardar el anonimato de las valoraciones. Igualmente, los recipientes se dispusieron a cierta altura, evitando que los alumnos observaran el contenido de los mismos.



Figura 6. Instrumento de autoevaluación del alumnado. Escala de estimación manipulativa

El alumnado, por tanto, debía depositar sus fichas individuales en el recipiente correspondiente. Las instrucciones se proporcionaron de forma oral mediante las preguntas ¿Cuánto has aprendido? y ¿Cuánto te ha gustado?, asociando las respuestas “nada”, “un poco” y “mucho” a las imágenes. Tras la evaluación las valoraciones se registran en un protocolo de evaluación en el que se indica 1: nada, 2: un poco y 3: mucho (Anexo IX).

Igualmente, se ha calculado la fiabilidad de este instrumento, en cuanto a consistencia interna, mediante el alfa de Cronbach. Los resultados (Tabla 6) muestran que presenta una consistencia interna aceptable, ya que $\alpha \geq .5$.

Tabla 6

Estadísticos de fiabilidad del instrumento de autoevaluación del alumnado

Alfa de Cronbach	N de elementos
.50	22

La heteroevaluación de la intervención por parte de la maestra consiste en un registro de observación sistematizada de carácter autocumplimentado (Anexo X).

Siguiendo las recomendaciones de Serrano (2008), este instrumento de recogida de información contempla las siguientes partes (se ha prescindido de la presentación debido al profundo conocimiento que presentaba la maestra de la investigación):

- Instrucciones. Por tratarse de carácter autocumplimentado, pues el investigador no iba a estar presente en el momento de su realización, se incluyeron unas breves instrucciones que facilitan su ejecución.
- Cuerpo de preguntas. Se han sistematizado atendiendo a diferentes dimensiones que incluyen un determinado número de preguntas, estas dimensiones son: objetivos, la valoración de aspectos de la programación de los objetivos, los contenidos y las actividades (tres ítems); materiales y recursos, la valoración de la variedad y uso de los materiales (dos ítems); metodología, aborda diferentes aspectos de la metodología llevada a cabo por la maestra investigadora externa (ocho ítems); gestión de la clase, (tres ítems); motivación (dos ítems) y evaluación, valoración del refuerzo, feedback y otros aspectos del proceso de evaluación del alumnado (cuatro ítems), contando con un total de 22 reactivos. Consiste en una escala de estimación numérica que valora cuatro aspectos de cada ítem: adecuación, pertinencia, relevancia y frecuencia. La escala es de longitud cuatro (1: Nada o casi nada, 2: Poco, 3: Bastante, 4: Mucho o totalmente).
- Observaciones. Apartado incluido en cada dimensión que tiene como objetivo ofrecer un espacio abierto al participante para que pueda expresar todas aquellas cuestiones que considere relevantes sobre el objeto de estudio.

Este instrumento se facilitó tras cada sesión a la maestra, además se dieron oralmente una serie de instrucciones sobre su cumplimentación con el fin de facilitar la misma.

Se ha calculado el alfa de Cronbach, con el fin medir la fiabilidad de este instrumento, en cuanto a consistencia interna. Los resultados (Tabla 7) muestran que presenta una consistencia interna muy alta, ya que $\alpha > .9$.

Tabla 7

Estadísticos de fiabilidad del instrumento de heteroevaluación del programa

Alfa de Cronbach	N de elementos
.94	88

3.5 Plan de tratamiento y análisis de la información

Tras el proceso de recogida de información descrita en el apartado anterior, se procedió al análisis de la información con el programa estadístico IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences) en su versión 19.0. Después de crear las matrices de datos se aplicaron las siguientes técnicas estadísticas:

- Estadísticos descriptivos, para cada una de las variables, atendiendo a su naturaleza. Para las variables nominales y ordinales se han calculado las frecuencias. Para las variables ordinales y de razón se han realizado cálculos como: media, desviación típica, valor mínimo, valor máximo, rango y valores percentiles.
- Estadística diferencial:
 - Prueba no paramétrica de Friedman de comparación para k muestras relacionadas, con el fin de averiguar si existen diferencias estadísticamente significativas en las mismas variables a lo largo del programa, atendiendo a las diferentes sesiones.
 - Prueba no paramétrica W de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, con el fin de analizar si existen diferencias significativas entre pares de variables.

3.6 Cronograma

A continuación, se expone la temporalización del estudio, atendiendo las fases de las que consta la investigación y su duración. Como puede observarse en la Tabla 8 existen solapamientos en la duración de las fases, debidas al continuo proceso de revisión llevado a cabo.

Tabla 8

Temporalización de la investigación

FASE	TAREAS	TIEMPO ESTIMADO						
		Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
Inicial	Búsqueda y revisión de la literatura							
	Acceso al contexto de investigación y selección de los participantes							
Intermedia	Diseño del proyecto y elaboración de recursos							
	Elaboración y validación de los instrumentos de recogida de información							
	Desarrollo del proyecto educativo							
Final	Recogida de información							
	Análisis e interpretación de los resultados							
	Elaboración del informe final							

4. Análisis e interpretación de los resultados



En el presente apartado queda recogido el análisis y la interpretación de los resultados, sistematizados en función de los objetivos específicos. A partir de estos resultados se indican las conclusiones, implicaciones educativas y propuestas de mejora de la investigación. Las salidas de los resultados de este análisis quedan incluidas en el Anexo XI.

4.1 Análisis y discusión de los resultados

A continuación, se realiza el análisis y discusión de los resultados atendiendo a los objetivos de la investigación.

4.1.1 Objetivo 1. Identificar los aprendizajes previos del alumnado entorno al conocimiento de las emociones relacionadas con la pérdida, las fases del ciclo de la vida y características de la vida y la muerte, a través de una evaluación inicial.

La evaluación de los conocimientos previos del alumnado muestra un nivel de conocimientos variado. El máximo de aciertos ha sido 18 ($M = 12.95$, $Sd = 2.21$) y el mínimo 10.

Como se observa en la Figura 7, el mayor número de respuestas correctas se da en las variables de los ítems cuatro y 14 con un 95.5% de aciertos. Por el contrario, la variable del ítem siete presenta la menor puntuación con un 13.6% de aciertos.

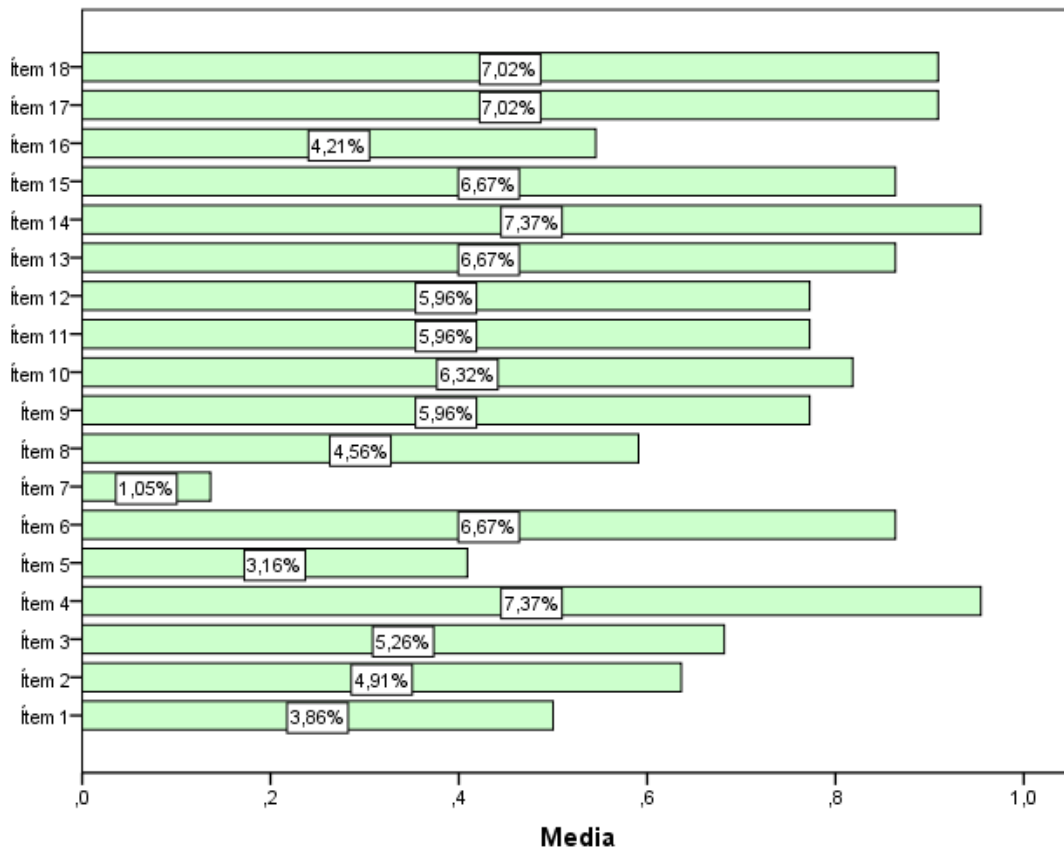


Figura 7. Representación de aciertos por ítems en la evaluación inicial

De los 22 alumnos, un 27 % contestó correctamente 11 de 18 preguntas y un 4.5% realizó la prueba sin cometer ningún error (Figura 8).

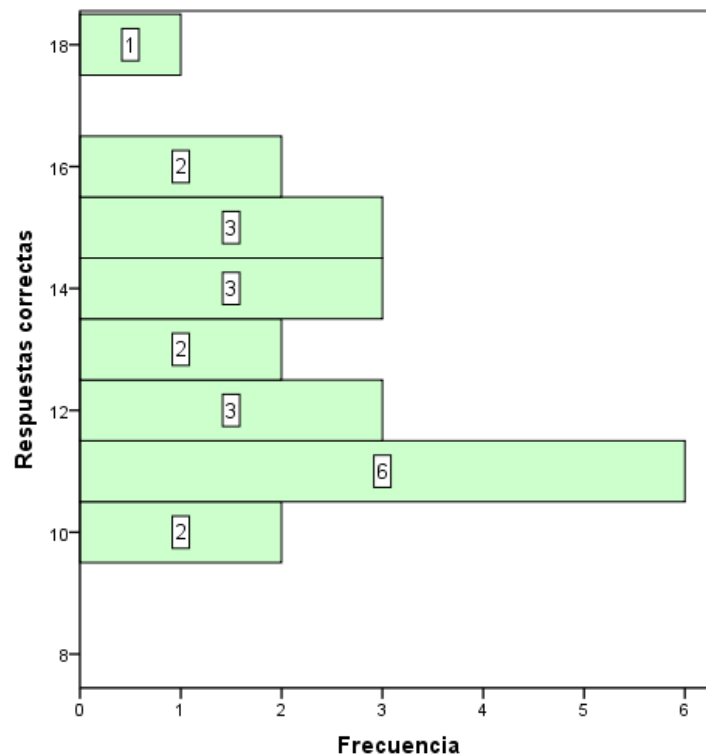


Figura 8. Frecuencia de respuestas correctas en la evaluación inicial

Los resultados de aprendizaje que evalúan las variables de los ítems que mejor puntuación presentan (cuatro, 14, 17 y 18) están vinculados con contenidos de educación emocional, concretamente a la identificación y regulación de emociones. Las variables correspondientes al reactivo peor puntuado (siete) evalúa los aprendizajes referidos a las características de la vida y la muerte. Ningún alumno dejó preguntas sin responder.

Aunque la totalidad de los participantes responde adecuadamente a más de la mitad de los ítems, si atendemos a los resultados de aprendizaje que evalúan y al nivel de dificultad de los mismos, se observa que el alumnado tiene un conocimiento básico de cada uno de ellos, pues se responden adecuadamente las preguntas de menor dificultad.

Por tanto, podemos considerar que el alumnado presenta un nivel de logro básico de contenidos emocionales y un nivel reducido en los referentes al ciclo vital y las características de la vida y la muerte.

4.1.2 **Objetivo 2.** Analizar y comparar el grado de satisfacción del alumnado, tanto en relación con el aprendizaje, como con la motivación percibidos en cada sesión.

Los resultados muestran que más del 75% del alumnado percibe un alto nivel de aprendizaje y motivación en todas las variables de las sesiones ($Q_1 = 3$), siendo el valor 1: “bajo nivel”, el 2: “medio” y el 3: “alto”. Las únicas variables que reciben una valoración baja (1) en cuanto al nivel de aprendizaje percibido por el alumnado, corresponden con las sesiones cinco (9.1%), ocho (4.5%) y nueve (5%). En relación al nivel de motivación percibido, únicamente una variable, correspondiente a la sesión cinco recibe una puntuación baja (1), por el 9.1% de los niños, siendo la sesión la peor valorada ($M = 2.73$, $Sd = .63$). Destacan las variables de las sesiones dos siete, ocho, nueve, 10 y 11, en las que el 100% del alumnado percibe una motivación alta (3).

La variable con mejor puntuación es la sesión siete ($M = 3.00$, $Sd = .00$). Esta sesión fue valorada por la totalidad del alumnado con un alto nivel de aprendizaje y motivación.

La Figura 9 muestra la media de la autoevaluación del aprendizaje en cada sesión.

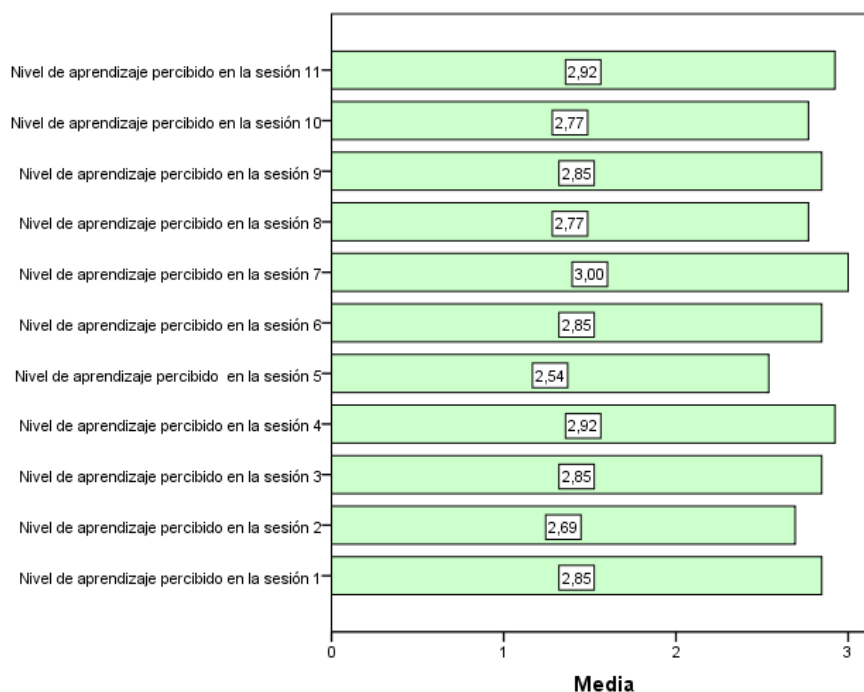


Figura 9. Autoevaluación del nivel de aprendizaje por sesiones

Los resultados de la Tabla 9, sobre la prueba no paramétrica para k muestras dependientes (prueba de Friedman), indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables en cuanto al nivel de aprendizaje percibido por el alumnado durante el desarrollo del programa, ya que $p > .05$ ($Ji^2 = 9.77$, $gl = 10$).

Tabla 9

Prueba de Friedman sobre la autoevaluación del nivel de aprendizaje de las sesiones

Estadísticos de contraste ^a	
N	13
Chi-cuadrado	9.771
gl	10
Sig. asintót.	.461

a. Prueba de Friedman

Teniendo en cuenta estos resultados, podemos considerar que las diferencias encontradas en las autoevaluaciones del alumnado en las 11 sesiones son fruto del azar y no de aspectos didácticos, metodológicos o curriculares.

Como puede observarse en la Figura 10, en relación a la motivación percibida por los alumnos, destacan las variables de las sesiones tres, cuatro y cinco, con valores inferiores al resto. En concreto, la variable correspondiente a la sesión cinco, presenta la puntuación más baja ($M = 2.82$, $Sd = .50$), obtiene en un 4.5% de frecuencia relativa un valor “bajo”. Destaca la elevada valoración del resto de las sesiones.

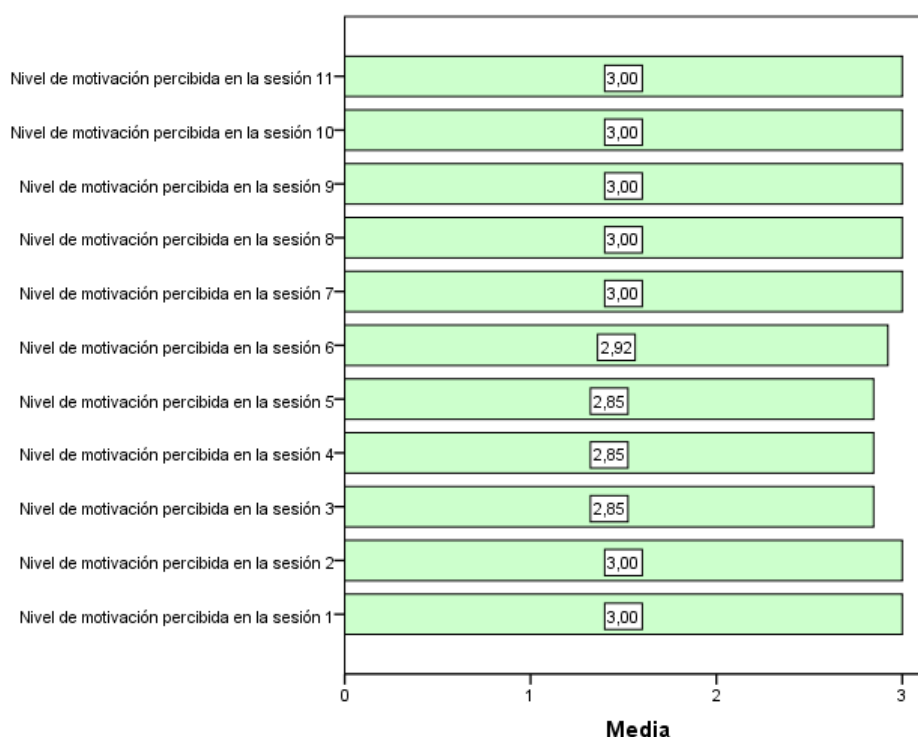


Figura 10. Autoevaluación del nivel de motivación por sesiones

En la Tabla 10 se muestran los resultados de la prueba no paramétrica para k muestras dependientes (prueba de Friedman), los cuales revelan que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de motivación percibidos durante el desarrollo del programa, puesto que ya que $p > .05$ ($Ji^2 = 12.76$, $gl = 10$).

Tabla 10

Prueba de Friedman sobre la autoevaluación del nivel de motivación de las sesiones

Estadísticos de contraste ^a	
N	13
Chi-cuadrado	12.759
gl	10
Sig. asintót.	.237

a. Prueba de Friedman

Estos resultados permiten afirmar que las diferencias encontradas entre las sesiones se deben al azar. De esta forma, queda rechazada la hipótesis 1: “En la medida que se avanza en la intervención se mejoran de forma significativa los niveles de aprendizaje y motivación percibidos por el alumnado” aceptándose la hipótesis nula (H_0).

Los resultados del contraste de hipótesis, realizado a través del estadístico no paramétrico W de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, llevada a cabo para contrastar los rangos promedio de cada una de las sesiones con respecto a las dos variables analizadas (Tabla 11), muestran que la variable de la segunda sesión presenta diferencias significativas a favor de los aprendizajes percibidos, ya que $Z = -2.00$; $p < .05$, no existiendo diferencias significativas en el resto de variables ($p > .05$ en el resto).

Tabla 11

Prueba de Wilcoxon sobre la comparación entre los niveles percibidos de motivación y aprendizaje de las sesiones

Estadísticos de contraste ^d	
Nivel motivación la sesión 2 - Nivel aprendizaje sesión 2	
Z	-2.000 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	.046

a. Basado en los rangos negativos.

b. Basado en los rangos positivos.

c. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.

d. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

En base a estos datos, se confirma la hipótesis 2: “Existen diferencias significativas entre los niveles percibidos por el alumnado de aprendizaje y motivación en una misma sesión”.

Teniendo en cuenta que la segunda sesión incluía actividades de búsqueda de información, mediante la pizarra digital y un cuento, resulta relevante el hecho de que el alumnado perciba un mayor aprendizaje que motivación en la misma. Esto puede ser debido a que esta sesión tuvo lugar en un aula de primaria, por lo que el espacio ha podido influir en la percepción de los aprendizajes o que el alumnado considere que ha aprendido más en actividades que presentan una metodología que demanda mayor participación a los mismos, por lo que valoran su aprendizaje en función de su actividad.

Por otro lado, destacar el hecho que la maestra evaluara con un nivel más bajo esta sesión, concretamente en el ajuste del tiempo, siendo valorada con una puntuación de 2 (“poco”), aspecto que estuvo influenciado por el traslado al aula de primaria.

Cabe destacar que la sesión siete (variable mejor valorada en percepción de aprendizaje y de motivación) fue la realizada con la participación de las familias, lo que refleja los beneficios de la metodología por proyectos, en la que se requiere y fomenta la participación y colaboración de las mismas.

4.1.3 Objetivo 3. Evaluar el progreso de los aprendizajes del alumnado tras cada sesión, desde la perspectiva de la maestra investigadora.

La evaluación de la maestra investigadora externa en relación al nivel de logro de los resultados de aprendizaje se refleja en la Figura 11. Destacan las variables correspondientes a la segunda ($M = 1.96$, $Sd = .09$), tercera ($M = 1.98$, $Sd = .05$), séptima ($M = 2.40$, $Sd = .57$) y décima sesión ($M = 2.84$, $Sd = .23$), en las que se da una tendencia negativa con puntuaciones ligeramente inferiores. Exceptuando los casos señalados, la progresión de los aprendizajes a lo largo de las sesiones presenta una tendencia positiva.

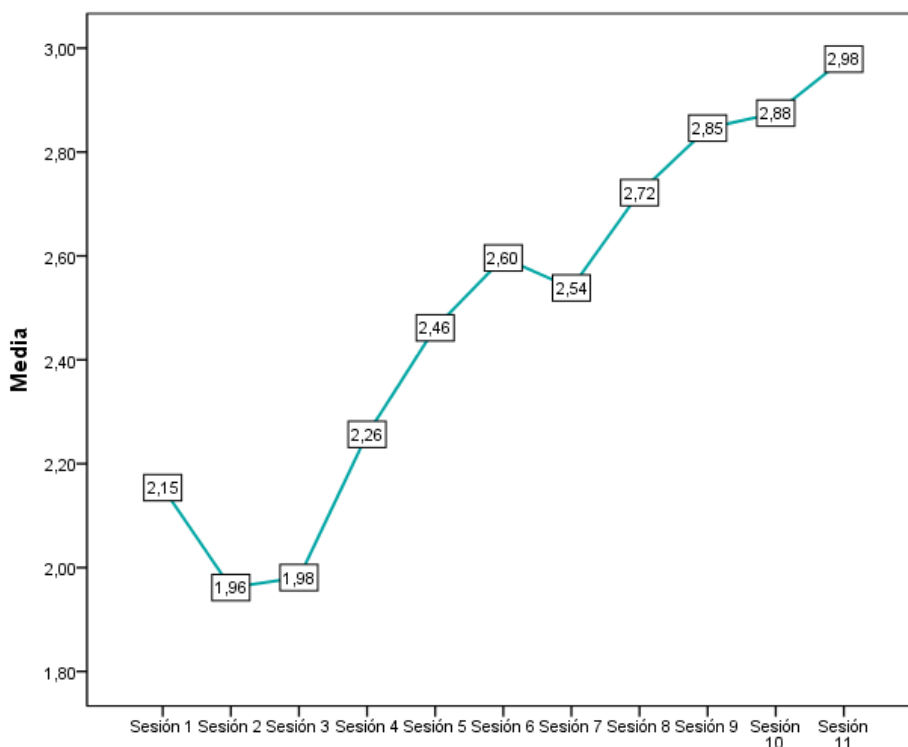


Figura 11. Representación del logro de la media de los aprendizajes del alumnado por sesiones

Tras la realización de la prueba de Friedman no paramétrica para k muestras relacionadas se observa que existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de aprendizaje logrados en cada una de las sesiones siendo $p < .05$ ($Ji^2 = 110.41$, $gl = 10$).

Este efecto global queda explicado al realizar el contraste por pares de sesiones con la prueba W de Wilcoxon, para dos muestras relacionadas. Los resultados mostrados en la Tabla 12, reflejan que las diferencias significativas se encuentran en todas las variables excepto entre las evaluaciones globales de las correspondientes a la sesión uno y tres, la sesión uno y la cuatro, la sesión dos y la tres y las variables de las sesiones seis y siete, ocho y nueve y nueve y diez.

Tabla 12

Representación resultados prueba Wilcoxon sobre la evaluación de los aprendizajes por pares de sesiones

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1											
2	Z=-2.23*										
3											
4		Z=-3.48*	Z=-3.05*								
5	Z=-2.96*	Z=-3.92*	Z=-3.64*	Z=-3.91*							
6	Z=-3.24*	Z=-3.85*	Z=-3.57*	Z=-3.74*	Z=-2.97*						
7	Z=-2.91*	Z=-3.29*	Z=-3.07*	Z=-3.18*	Z=-2.16*						
8	Z=-3.85*	Z=-4.03*	Z=-3.74*	Z=-4.02*	Z=-3.64*	Z=-2.16*	Z=-3.50*				
9	Z=-3.58*	Z=-4.03*	Z=-3.93*	Z=-3.77*	Z=-3.77*	Z=-3.10*	Z=-3.08*				
10	Z=-3.73*	Z=-3.98*	Z=-3.78*	Z=-3.84*	Z=-3.86*	Z=-3.30*	Z=-3.60*	Z=-2.67*			
11	Z=-3.75*	Z=-4.03*	Z=-3.84*	Z=-4.02*	Z=-4.02*	Z=-3.79*	Z=-3.81*	Z=-3.13*	Z=-2.76*	Z=-3.03*	

* $p < .05$

Basándonos en estos resultados, se acepta como verdadera la hipótesis 3: “Los niveles de aprendizaje del alumnado mejoran, existiendo diferencias significativas entre las sesiones”.

La variable de la sesión dos presenta una diferencia significativa con respecto a la uno, con un menor nivel de logro de las competencias. Teniendo en cuenta la temporalización de las sesiones y los resultados de aprendizaje vinculados a estas, se observa que las actividades realizadas en las mismas consistían en la búsqueda de información, la uno sobre las emociones y la dos sobre el ciclo de la vida. Por tanto, podemos considerar que el alumnado presentaba un menor conocimiento sobre aprendizajes relacionados con el ciclo de la vida. Si bien es cierto, durante las sesiones iniciales, donde el alumno tiene un primer acercamiento a los nuevos aprendizajes y la propia metodología innovadora llevada a cabo, se implica que el nivel de adquisición de los aprendizajes sea menor que avanzada la intervención, estando más familiarizados y seguros en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a la sesión siete y la ocho, atendiendo a los resultados de aprendizaje, podemos considerar que el alumnado presentaba un menor nivel de aprendizaje en los contenidos relacionados con la secuenciación del ciclo de la vida.

Por último, las variables de las sesiones tres, cuatro y cinco, presentan diferencias significativas con el resto, en cuanto al nivel de logro alcanzado por el alumnado. Es importante considerar que durante estas sesiones se realizaron actividades de introducción de información y de desarrollo de contenidos, por lo que los resultados son coherentes con la metodología por proyectos desarrollada, la cual demanda en este tipo de actividades una mayor adquisición de aprendizajes.

4.1.4 Objetivo 4. Realizar una evaluación continua de la intervención, por parte de la maestra, en relación a la adecuación, pertinencia, relevancia y frecuencia de las

siguientes dimensiones: programación de objetivos, materiales y recursos, metodología, gestión de la clase, motivación y evaluación.

Las variables de las dimensiones valoradas por la maestra (adecuación, pertinencia, relevancia y frecuencia) quedan recogidas en la Figura 12 de forma global. Se puede observar que las variables de adecuación, pertinencia y relevancia presentan la misma puntuación ($M = 3.89$, $Sd = .13$), siendo la referida a la frecuencia, la evaluada de forma ligeramente inferior ($M = 3.88$, $Sd = .15$).

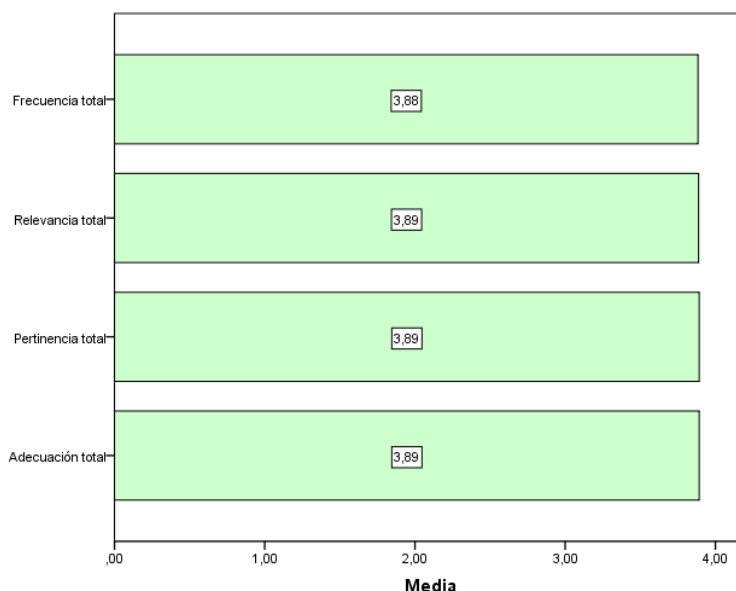


Figura 12. Adecuación, pertinencia, relevancia y frecuencia media total del programa

El análisis por cuartiles representado en la Figura 13, muestra que solo un 25% de las sesiones obtiene una puntuación inferior a 4 (“mucho o totalmente”).

Atendiendo a las dimensiones valoradas, en la referida a metodología, la variable del ítem dos, obtiene en un 45.5% de las sesiones una puntuación de 3: “bastante” y la variable del ítem cinco recibe en un 18.2% una puntuación 2: “poco” y 3: “mucho”. En la dimensión que evalúa la motivación, las variables de los ítems uno y dos reciben en un 27.3% y 36.4% de las sesiones, respectivamente, una puntuación de 3.

Sin embargo, más del 50% de las sesiones obtiene una puntuación 4 en dichas variables.

	Adecuación	Pertinencia	Relevancia	Frecuencia
Objetivos				
Programación de los objetivos.	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$
Programación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$
Programación de las actividades.	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$
Materiales y recursos				
Ofrece variedad de materiales y recursos.	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$
Utilización de los materiales.	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$
Metodología				

Preparación y estructuración de las sesiones.	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$
Variedad de agrupaciones del alumnado.	$Q_1=3, Q_2=4$	$Q_1=3, Q_2=4$	$Q_1=3, Q_2=4$	$Q_1=3, Q_2=4$
Atención a la diversidad y necesidades del alumnado.	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$
Aprovechamiento de los espacios.	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$
Ajuste del tiempo.	$Q_1=3, Q_2=4$	$Q_1=3, Q_2=4$	$Q_1=3, Q_2=4$	$Q_1=3, Q_2=4$
Fomento de la observación y participación del alumnado	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$
Ajuste de la comunicación y tono de voz del docente.	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$
Ajuste de las técnicas metodológicas.	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$
Gestión de la clase				
Mantenimiento del control de la clase.	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$
Actuación ante situaciones imprevistas.	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$
Empatía con el alumnado.	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$
Motivación				
Motivación del alumnado por parte del docente.	$Q_1=3, Q_2=4$	$Q_1=3, Q_2=4$	$Q_1=3, Q_2=4$	$Q_1=3, Q_2=4$
Motivación del alumnado mediante los materiales y recursos.	$Q_1=3, Q_2=4$	$Q_1=3, Q_2=4$	$Q_1=3, Q_2=4$	$Q_1=3, Q_2=4$
Evaluación				
Refuerzo ante respuestas y/o participación correctas o incorrectas.	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$
Realización de feedback de la sesión anterior (si procede).	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$
Realización de preguntas.	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$
Resolución de dudas.	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$	$Q_1=4$

Figura 13. Representación de los cuartiles de la heteroevaluación del programa

La prueba no paramétrica de Friedman, para k muestras relacionadas, refleja que no existen diferencias significativas entre las variables de la adecuación, pertinencia, relevancia y frecuencia totales durante el desarrollo del programa ($Ji^2 = 3.00, gl = 3$), ya que $p > .05$, por lo que las diferencias son debidas al azar.

En cambio, esta prueba muestra diferencias significativas al comparar las variables referidas a las distintas dimensiones (adecuación, pertinencia, relevancia y frecuencia) a lo largo de la intervención ($Ji^2 = 13.96, gl = 4$), ya que $p < .05$.

Para realizar el contraste por pares de sesiones se ha calculado la prueba no paramétrica W de Wilcoxon, para dos muestras relacionadas. Los resultados reflejan diferencias significativas en el contraste de las siguientes variables: dimensión de objetivos con dimensiones de metodología ($Z = -2.46, p = .014$) y motivación ($Z = -2.07, p = .038$); dimensión de gestión de la clase con dimensión de motivación ($Z = -2.01, p = .044$) y dimensión de evaluación con dimensiones de metodología ($Z = -2.46, p = .014$) y motivación ($Z = -2.07, p = .038$), ya que $p > .05$.

En base a estos resultados, queda rechazada la hipótesis 4: “La valoración de la intervención por parte de la maestra, se mantiene constante, sin existir diferencias significativas”. Pues, aunque no existen diferencias estadísticamente significativas en la valoración global en cuanto a las variables de adecuación, pertinencia, frecuencia y relevancia totales, sí que se dan tales diferencias significativas en las variables de las dimensiones objetivos, metodología, gestión de la clase, motivación y evaluación a lo largo de la intervención.

En base a estos resultados, observamos que la maestra ha valorado muy positivamente la adecuación, pertinencia, relevancia y frecuencia en cuanto a la programación de objetivos, los materiales y recursos, la gestión del aula y la evaluación. En cambio, ha realizado una

valoración ligeramente inferior en estos aspectos en cuanto a la variedad de agrupaciones, el ajuste del tiempo y la motivación por parte del docente y los materiales.

Podemos considerar que la diversidad de actividades llevadas a cabo ha podido causar esta variación en la evaluación del ajuste del tiempo. En cuanto a las agrupaciones, se han priorizado las actividades en gran grupo, lo que ha podido repercutir de forma negativa la valoración.

Por otra parte, la percepción de la motivación de la docente no se corresponde con la percibida por el alumnado, el cual presenta un nivel de motivación muy alto durante toda la intervención.

4.1.5 Objetivo 5. Comparar, mediante una evaluación final, si los conocimientos del alumnado han mejorado con respecto a la evaluación inicial, tras la intervención.

Los resultados de la prueba final muestran una media de aciertos es superior ($M = 16.77$, $Sd = 1.38$) a la evaluación inicial ($M = 12.95$, $Sd = 2.21$).

El número mínimo de aciertos en la prueba final ha sido 14 de 18 ítems, nueve de los 22 alumnos han realizado la prueba sin cometer errores, por el contrario, solo dos niños cometen cuatro errores. Ningún alumno dejó preguntas sin responder. Como se observa en la Figura 14, las variables peor puntuadas corresponden a los reactivos primero y el quinto, con un 59.1% y 77.3% de aciertos respectivamente.

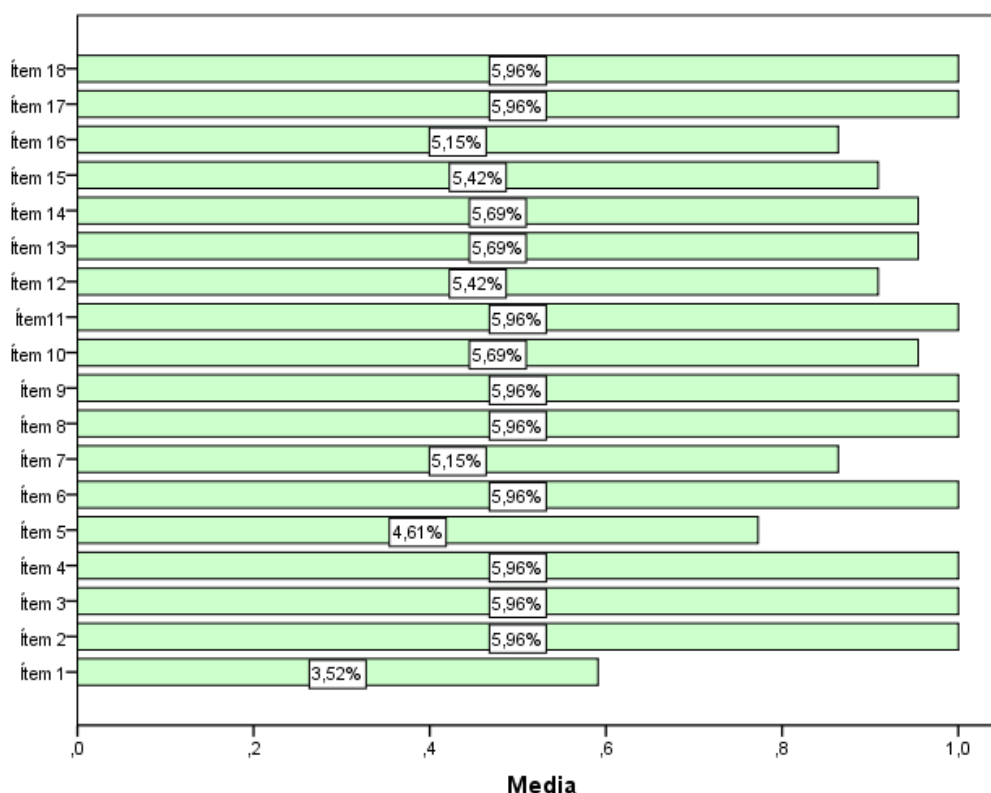


Figura 14. Representación de aciertos por ítems en la evaluación final

Con el fin averiguar si existen diferencias significativas en la comparación de los resultados de la evaluación inicial y final, se ha realizado la prueba W de Wilcoxon para dos muestras relacionadas de carácter no paramétrico. Los resultados (Tabla 13) muestran que, efectivamente, existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas evaluaciones, ya que $p < .05$.

Tabla 13

Prueba de Wilcoxon sobre la comparación de la evaluación inicial y final

Estadísticos de contraste ^c		
	nº de respuestas correctas posttest	nº de respuestas incorrectas
	- nº de respuestas correctas pretest	posttest - nº de respuestas incorrectas pretest
Z	-4.030 ^a	-4.030 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000

a. Basado en los rangos negativos.

b. Basado en los rangos positivos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Con el propósito de profundizar en los resultados de aprendizaje que presentan mejoras significativas, se han comparado las variables de los ítems de ambas evaluaciones, mediante la prueba W de Wilcoxon para dos muestras relacionadas de carácter no paramétrico. Los resultados muestran diferencias significativas en las variables de los reactivos dos ($Z = -2.83$), tres ($Z = -2.65$), cinco ($Z = -2.82$), siete ($Z = -4.00$), ocho ($Z = -3.00$), nueve, 11 ($Z = -2.24$) y 16 ($Z = -3.65$), ya que $p < .05$, a favor de la evaluación final. Podemos afirmar que estas diferencias son debidas al desarrollo del programa, el cual posibilitó que el alumnado mejorase sus aprendizajes.

La variable del reactivo siete, que presentaba el menor índice de aciertos en la prueba inicial (13.6%), obtiene en la evaluación final un 86.4% de aciertos.

Por otro lado, observamos que la variable con menor índice de aciertos en la evaluación final (50.1%), correspondiente al reactivo uno, presenta muy poca mejoría con respecto a la evaluación inicial (59.1%).

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se puede confirmar la hipótesis 5: “Tras la intervención, se mejoran de forma significativa los aprendizajes del alumnado”.

Atendiendo a los contenidos sobre los que versan los ítems de las variables que presentan diferencias estadísticamente significativas, observamos que evalúan la identificación de emociones (ítems dos y tres), la expresión emocional (ítem 5), las características de la vida y la muerte, actividad-inactividad (ítem siete), las secuencias del ciclo de la vida (ítems ocho, nueve y 11) y el respeto de las emociones ajenas (ítem 16). Por lo que podemos considerar que los niños han mejorado sus aprendizajes tanto en los contenidos emocionales como en los relacionados con las características del ciclo de la vida, pudiendo, por tanto, afirmar que han mejorado su competencia emocional vinculada a la pérdida.

Teniendo en cuenta el resultado de aprendizaje y la emoción evaluada en el ítem uno y las dificultades presentadas por el alumnado durante el desarrollo del programa, consideramos que los niños tienden a confundir las emociones sorpresa y miedo, principalmente cuando se utilizan las expresiones asustado y sorprendido, relacionando ambas con el miedo.

4.2 Conclusiones

Tras el análisis y discusión de los resultados presentados y, teniendo en cuenta la fundamentación teórica planteada, se obtienen las siguientes conclusiones:

- Las escalas de estimación para realizar la heteroevaluación y autoevaluación del alumnado y la heteroevaluación del programa han revelado que gozan de consistencia interna.
- Antes de la intervención del programa de educación emocional vinculado a la pérdida, el alumnado presentaba un conocimiento básico en cuanto a contenidos emocionales y reducido en relación a las características del ciclo vital (secuenciación del ciclo de la vida y relación vida-muerte con actividad-inactividad). Las principales dificultades se observan en la identificación de las características de la vida y la muerte: actividad-inactividad. Este hecho se debe a las propias particularidades cognitivas del alumnado, descritas por Piaget como el razonamiento estático y la irreversibilidad (Berger, 2009). Coincidiendo también con Ordoñez y Lacasta (2007), en cuanto a que los niños de cinco y seis años entienden la muerte como un hecho temporal y reversible.
- La percepción de los niveles de motivación y aprendizaje de los niños ha sido muy alta durante toda la intervención, sin sufrir variaciones significativas, por lo que no ha sido necesario introducir cambios a lo largo de la misma. Por tanto, la metodología llevada a cabo ha logrado que los niños sean protagonistas y responsables de su propio aprendizaje, teniendo en cuenta sus motivaciones y no basando el proceso de enseñanza-aprendizaje en la instrucción (García-Ruiz, 2013; Hernández, 2000; Muñoz y Díaz, 2009).
- La sesión que los niños valoran con un nivel mayor de aprendizaje y motivación es la que se realizó con la participación de las familias. Esto refleja que una adecuada relación y colaboración de la escuela y la familia repercute positivamente en la percepción del aprendizaje e interés del alumnado. El trabajo por proyectos procura facilitar a las familias su colaboración (García-Ruiz, 2003; Muñoz y Díaz, 2009), por lo que estos resultados son coherentes con las características de la metodología puesta en práctica, la cual procura facilitar a las familias su participación con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes.
- Los niños no han mostrado prejuicios ante un tema aparentemente tan delicado como es la muerte, coincidiendo con las conclusiones de Peinado y Nicas (2015), aunque la totalidad había vivido situaciones de muerte biológica o parcial, como indican Herrán et al. (2000).
- El alumnado considera que ha aprendido más de lo que ha disfrutado en la segunda sesión, hecho que coincide con las propias características de la metodología por proyectos en la que son los propios alumnos los que acceden y buscan la información de forma activa, logrando una mayor comprensión de los aprendizajes (García-Ruiz, 2013; Hernández, 2000; Muñoz y Díaz, 2009). De tal forma, han considerado su aprendizaje en función de su actividad.
- El alumnado es capaz de emitir juicios de valor objetivos para una evaluación.

- Los niveles de aprendizaje del alumnado mejoran de forma significativa a lo largo de toda la intervención, principalmente en las sesiones en las que se llevan a cabo actividades de búsqueda de información. Este hecho se entiende atendiendo a las particularidades de la propia metodología por proyectos, pues en este tipo de actividades se adquieren la mayoría de los aprendizajes, siendo asimilados en las posteriores.
- Durante el desarrollo del programa ambas maestras han percibido en el alumnado una mayor verbalización de sus emociones y de sus situaciones de pérdida. Lo que ha favorecido que la maestra conozca el nivel de competencia emocional del alumnado. Además, durante la intervención y debido a la misma, se identificó en uno de los participantes posibles necesidades educativas especiales, por lo que valoró una evaluación por parte del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- Observamos que la tutora valora como totalmente adecuados, pertinentes, relevantes y en cuanto a frecuencia tanto los objetivos, como los materiales y recursos, la gestión de clase y la evaluación. No se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la valoración de la adecuación, pertinencia, relevancia y frecuencia de todas las dimensiones en las 11 sesiones. Sin embargo, existen diferencias significativas en la valoración global de las agrupaciones del alumnado, el ajuste del tiempo y la motivación, a lo largo de la intervención, siendo ligeramente peor valoradas por la maestra.
- Tras la aplicación del programa el alumnado ha aumentado de forma estadísticamente significativa sus conocimientos sobre las emociones, el ciclo de la vida y las características de la vida y la muerte, superando las dificultades propias de la etapa preoperacional en la que se encuentra el alumnado, según Jean Piaget
- El alumnado confunde las emociones miedo y sorpresa. Este tiende a relacionar la sorpresa con situaciones de miedo, considerándola, por tanto, una emoción negativa y presentando dificultad para asociarla a situaciones positivas. Este lance puede explicarse atendiendo a Bisquerra (2008), el cual considera la sorpresa una emoción ambigua, así como la más breve, lo que justifica esta dificultad.

En base a estos resultados, podemos concluir que el método por proyectos resulta eficaz para realizar un programa de intervención de educación emocional en ámbito de la educación para la muerte.

4.3 Implicaciones educativas y propuestas de mejora

Como principales implicaciones, destacar que el alumnado ha logrado comprender las emociones vinculadas con el duelo, iniciándose en estrategias de regulación emocional. Por tanto, los programas de educación para la muerte a nivel preventivo están indicados para su introducción desde la Educación Infantil coincidiendo con las investigaciones de Herrán et al. (2000; 2003), Peinado y Nicas (2015), Rodríguez, et al. (2015) y Selfa et al. (2014). De esta forma los alumnos han comenzado a elaborar una adecuada conceptualización de la muerte y han mejorado su competencia emocional, estando más preparados para afrontar situaciones de pérdida (Esquerda y Agustí, 2012; Herrán y Cortina, 2008).

Por otro lado, esta intervención repercute de forma positiva en todos los agentes implicados en la educación, puesto que tanto docentes como familias han sido conscientes de la posibilidad

de abordar la educación para la muerte desde la escuela, de forma normalizada, lúdica y atractiva. Además, se ha podido favorecer a paliar el actual tabú cultural existente.

En cuanto a la metodología, esta investigación puede favorecer a romper con los métodos tradicionales basados en la instrucción, en pos de una metodología que fomente el aprendizaje significativo, como es el método por proyectos el cual parte de problemas cotidianos del alumnado para llevar a cabo pequeñas investigaciones que inicien a los alumnos en la toma de decisiones, la crítica y la reflexión.

En base a estas ideas, los puntos fuertes de la eficacia de esta intervención se basan en la metodología puesta en práctica, la cual ha generado un gran interés en el alumnado que ha favorecido el desarrollo del programa y sus positivos resultados.

No obstante, se proponen algunas propuestas de mejora, basadas en los puntos débiles del estudio:

- ~ Sería deseable, haber evaluado los conocimientos alcanzados mediante un retest, para comprobar si se mantiene el nivel de asimilación de los aprendizajes adquiridos.
- ~ Generalizar la experiencia a un mayor número de aulas participantes de Educación Infantil, así como a Educación Primaria, e incluso a otros centros, haciendo partícipes a un mayor número de docentes. De esta forma, se daría mayor solidez a los resultados obtenidos.
- ~ Ampliar la duración del programa de intervención, haciéndolo más extenso en el tiempo, pues los contenidos de carácter emocional requieren una formación continua y permanente.
- ~ En cuanto al diseño de la investigación, puede realizarse un análisis de datos más sofisticado e incluir información cualitativa que complemente el análisis cuantitativo. De esta forma, podrían plantearse un mayor número de hipótesis.
- ~ Debido a las limitaciones de espacio y tiempo no se ha incluido el análisis de las notas de campo de forma sistemática.
- ~ Continuar trabajando en la depuración de los instrumentos de recogida de evaluación con el fin de mejorarlos.

REFERENCIAS

- ANECA (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: Autor.
- Arnaiz, V. (2003). ¿Podemos hablar de la muerte en la escuela y en el instituto? *Aula de Innovación Educativa*, 122, 36-37. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/122-educacion-ambiental-en-tiempos-de-catastrofes/podemos-hablar-de-la-muerte-en-la-escuela-y-en-el-instituto>
- Berger, K. (2009). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolter Kluwer España.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11. Recuperado de http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_16/ase16_mono04.pdf
- Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49. Recuperado de <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/145/1346>
- Camáñez, R. M., Cantanero, D. y Soriano, L. (2012). *Guía para padres con hijos en duelo*. Recuperado de Observatorio Psicosocial de Recursos en Situaciones de Desastre: <http://www.opside.uji.es/docs/Guiapadresduelo.pdf>
- Caring Foundation (2007). *El niño que está de duelo en el aula*. Recuperado de https://www.highmarkcaringplace.com/cp2/pdf/06elnio_aula.pdf
- De Sancha, M. (2016, Julio 16). Claves para tratar la muerte con los niños: adaptarse a su edad, ser coherentes y estar disponibles. *El Huffington Post*. Recuperado de http://www.huffingtonpost.es/2016/07/16/hablar-muerte-ninos_n_9789506.html
- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM*, 182, de 6 de agosto de 2008, 24960-24973.
- Esquerda, M. y Agustí, A. M. (2012). *El niño ante la muerte. Cómo acompañar a chicos y adolescentes que han perdido a un ser querido*. Lleida: Editorial Milenio.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>
- Feldman, R. S. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson Educación.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?256>
- Fundación MarioLosantos del Campo (2011). *Explicame qué ha pasado. Guía para ayudar a los adultos a hablar de la muerte y el duelo con los niños*. Recuperado de

- <http://www.fundacionmlc.org/actualidad/noticias/descarga-aqui-guia-duelo/>
- Fundación Senda Fundazioa (2008). *Algunas pinceladas de ayuda en el duelo*. Recuperado de http://www.cetpa.org/files/Ayuda_con_el_Duelo.pdf
- García, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: Diego Marín.
- García-Ruíz, R. (2013). *Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de proyectos*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- García-Vera, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3583/2697>
- García, A. y Aura, M. C. (2010). *La gran Carencia. Muerte, eutanasia y educación*. Murcia: Diego Marín.
- García, I. y Calvo, P. (2012). *Guía del duelo en el ámbito escolar*. Recuperado de Observatorio Psicosocial de Recursos en Situaciones de Desastre: <http://www.opside.uji.es/docs/Guiadueloescolar.pdf>
- Gobierno de Navarra. (2004). *El duelo en los niños*. Recuperado de http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/64B00B4E-64AE-4251-A47C-37005BBE9189/192197/Eldueloenlosninoscas_eusk2.pdf
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 26, 39-51. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/272/249>
- Herrán, A. de la, Bravo, S., Navarro, M. J., González, I., y Freire, M. V. (2003). La educación para la muerte. Selección de propuestas. *Revista Aula de Infantil*, 12, 14-18. Recuperado de <http://aulainfantil.grao.com/revistas/aula-infantil/012-reflexionemos-sobre-el-tabu-de-la-muerte/recursos-para-la-practica-la-educacion-para-la-muerte-seleccion-de-propuestas>
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Editorial Universitas.
- Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2007). El acompañamiento educativo desde la tutoría en situaciones de duelo. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 17, 209-224. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2392489>
- Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo Filosófico*, 75, 499-516. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/lamuerteysuensenanza.pdf
- Herrán, A. de la y González, I. (2010). Introducción metodológica a la muerte y los miedos en educación infantil. *Tendencias pedagógicas*, 15, 124-149. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1936>
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Bravo, S. y Freire, M. V. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- IBM Corp. (2010). IBM SPSS (Versión 19.0.) [Software]. Armonk, NY: IBM Corp. Recuperado de <http://www.um.es/ae/spss/spss.php>
- Junta de Andalucía. (2009). Afrontamiento del Duelo. Recuperado de http://www.escueladepacientes.es/ui/aula_guia.aspx?stk=Aulas/Cuidados_paliativos/Guias_Informativas/Guia_para_el_afrontamiento_del_duelo
- Kübler-Ross, E. (1999). *Los niños y la muerte*. Barcelona: Luciérnaga.
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. Recuperado de <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/19/72>
- Montesinos, A. M. y Serrano, F. J. (2015). Autoevaluación del alumnado de Educación Primaria del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. En R. A. Rodríguez y M. B. Alfageme (Eds.), *Innovación y enseñanza en Educación Primaria* (pp. 351- 362). Murcia: Editum.
- Muñoz, A. y Díaz, M. R. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. *Revista Docencia e investigación*, 19, 101-126. Recuperado de http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero9/Mu%C3%B1oz_Diaz.pdf
- Olmos, L. (2013). *El día que nacemos, empezamos a morir. Una pequeña visión desde el cine* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Ordoñez, A. y Lacasta, M. A. (2007). El Duelo en los niños, la pérdida del padre/madre. En C. Camps y P. T. Sánchez (Eds.), *Duelo en oncología* (pp. 121- 136) Madrid: Sociedad Española de Oncología Médica.
- Pardo, A. B. y Feijoo, P. (2003). La escuela: una amiga en el duelo. *Aula de innovación educativa*, 122, 41-45. Recuperado de <http://www.acpeah.org/sites/default/files/related/escuela%20amiga%20duelo%20ja.pdf>
- Pedrero, E. y Leiva, J. J. (2011). La muerte, tema radical y perenne en la educación. Hacia una (r)evolución educativa. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/141.pdf>
- Peinado, M. y Nicas, J. (2015). Hacia una conceptualización demográfica y cultural de la muerte en Educación Infantil: una experiencia de aula. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 289-298). Extremadura: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo Humano. Estudio del Ciclo Vital*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rodríguez, P. y Goyarrola, F. (2012). Propuestas didácticas para una Pedagogía de la Muerte desde la Creatividad Artística. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 87-96. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num2/art6.pdf>

- Rodríguez, P., Herrán, A. de la, Cortina, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XX1*, 18(1), 189-212. DOI: 10.5944/educXX1.18.1.12317
- Martínez, F. (2004). La investigación evaluativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 19-49). Madrid: La muralla.
- Núñez, C. y Valcárcel, R. R. (2013). *Emocionario*. Madrid: Palabras Aladas.
- Schonfeld, D. J. y Quackenbush, M. (2009). *Después que Muere un Ser Querido. Cómo Enfrentan el Duelo los Niños*. Recuperado de New York Life Foundation website: <https://www.newyorklife.com/newyorklife.com/General/FileLink/Static%20Files/Bereavement-bklet-Spanish.pdf>
- Selfa, M., Fraga de Azevedo, F. J. y Berengué, I. (2015). Leer sobre la muerte en la Biblioteca de Aula: una experiencia práctica de lectura en un aula de Educación Infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 83-95. Recuperado de <http://compresionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/34>
- Serrano, F. J. (2008). El cuestionario como instrumento de obtención de datos en la investigación sobre Educación Matemática. Ponencia presentada en *Seminario Permanente sobre La Investigación en Didáctica de las Matemáticas*. Sociedad Extremeña de Educación Matemática ventura Reyes Prósper y Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.
- Serrano, F. J. (2010). *Guía para la Elaboración del Trabajo. Planificación, elaboración y aplicación de una prueba de evaluación. Análisis de las características psicotécnicas y pedagógicas de la prueba. Evaluación de aprendizajes. Propuesta de Mejora*. Recuperado de https://plu.mx/um/a/?repo_url=http://hdl.handle.net/10201/14627
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona: Ediciones Paidós
- Unicef. (2013). *Bienestar infantil en los países ricos: Un panorama comparativo, Report Card n° 11*. Florencia: Centro de investigaciones Unicef.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2006). *Educar las emociones*. Madrid: Dykinson.

ANEXOS

Anexo I. Instrumento de recogida de información cualitativa.

NOTAS DE CAMPO	
Fecha:	
Objetivos:	
Sesión:	Duración de la sesión:
Actividades:	
Observaciones:	
Fotos:	

Anexo II. Operativización de las variables atendiendo a su naturaleza.

Matriz de datos de la heteroevaluación del programa			
<i>Nombre de a variable</i>	<i>Etiqueta</i>	<i>Valores</i>	<i>Tipo medida</i>
Sesión	Número de sesión	-----	Nominal
O1A	Nivel de adecuación de la programación de los objetivos	1: Nada o casi nada 2: Poco 3: Bastante 4: Mucho o totalmente	Ordinal
O1P	Nivel de pertinencia de la programación de los objetivos	Ídem	Ordinal
O1R	Nivel de relevancia de la programación de los objetivos	Ídem	Ordinal
O1F	Nivel de frecuencia de la programación de los objetivos	Ídem	Ordinal
O2A	Nivel de adecuación de la programación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	Ídem	Ordinal
O2P	Nivel de pertinencia de la programación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	Ídem	Ordinal
O2R	Nivel de relevancia de la programación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	Ídem	Ordinal
O2F	Nivel de frecuencia de la programación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	Ídem	Ordinal
O3A	Nivel de adecuación de la programación de las actividades	Ídem	Ordinal
O3P	Nivel de pertinencia de la programación de las actividades	Ídem	Ordinal
O3R	Nivel de relevancia de la programación de las actividades	Ídem	Ordinal
O3F	Nivel de frecuencia de la programación de las actividades	Ídem	Ordinal
MyR1A	Nivel de adecuación de la variedad ofrecida de materiales y recursos	Ídem	Ordinal
MyR1P	Nivel de pertinencia de la variedad ofrecida de materiales y recursos	Ídem	Ordinal
MyR1R	Nivel de relevancia de la variedad ofrecida de materiales y recursos	Ídem	Ordinal
MyR1F	Nivel de frecuencia de la variedad ofrecida de materiales y recursos	Ídem	Ordinal
MyR2A	Nivel de adecuación de la utilización de los materiales	Ídem	Ordinal
MyR2P	Nivel de pertinencia de la utilización de los materiales	Ídem	Ordinal
MyR2R	Nivel de relevancia de la utilización de los materiales	Ídem	Ordinal

MyR2F	Nivel de frecuencia de la utilización de los materiales	Ídem	Ordinal
Me1A	Nivel de adecuación de la preparación y estructuración de las sesiones	Ídem	Ordinal
Me1P	Nivel de pertinencia de la preparación y estructuración de las sesiones	Ídem	Ordinal
Me1R	Nivel de relevancia de la preparación y estructuración de las sesiones	Ídem	Ordinal
Me1F	Nivel de frecuencia de la preparación y estructuración de las sesiones	Ídem	Ordinal
Me2A	Nivel de adecuación de la variedad de agrupaciones del alumnado	Ídem	Ordinal
Me2P	Nivel de pertinencia de la variedad de agrupaciones del alumnado	Ídem	Ordinal
Me2R	Nivel de relevancia de la variedad de agrupaciones del alumnado	Ídem	Ordinal
Me2F	Nivel de frecuencia de la variedad de agrupaciones del alumnado	Ídem	Ordinal
Me3A	Nivel de adecuación de la atención a la diversidad y necesidades del alumnado	Ídem	Ordinal
Me3P	Nivel de pertinencia de la atención a la diversidad y necesidades del alumnado	Ídem	Ordinal
Me3R	Nivel de relevancia de la atención a la diversidad y necesidades del alumnado	Ídem	Ordinal
Me3F	Nivel de frecuencia de la atención a la diversidad y necesidades del alumnado	Ídem	Ordinal
Me4A	Nivel de adecuación del aprovechamiento de los espacios	Ídem	Ordinal
Me4P	Nivel de pertinencia del aprovechamiento de los espacios	Ídem	Ordinal
Me4R	Nivel de relevancia del aprovechamiento de los espacios	Ídem	Ordinal
Me4F	Nivel de frecuencia del aprovechamiento de los espacios	Ídem	Ordinal
Me5A	Nivel de adecuación del ajuste del tiempo	Ídem	Ordinal
Me5P	Nivel de pertinencia del ajuste del tiempo	Ídem	Ordinal
Me5R	Nivel de relevancia del ajuste del tiempo	Ídem	Ordinal
Me5F	Nivel de frecuencia del ajuste del tiempo	Ídem	Ordinal
Me6A	Nivel de adecuación del fomento de la observación y participación del alumnado	Ídem	Ordinal
Me6P	Nivel de pertinencia del fomento de la observación y participación del alumnado	Ídem	Ordinal
Me6R	Nivel de relevancia del fomento de la observación y participación del alumnado	Ídem	Ordinal
Me6F	Nivel de frecuencia del fomento de la observación y participación del alumnado	Ídem	Ordinal
Me7A	Nivel de adecuación del ajuste de la comunicación y tono de voz del docente	Ídem	Ordinal
Me7P	Nivel de pertinencia del ajuste de la comunicación y tono de voz del docente	Ídem	Ordinal
Me7R	Nivel de relevancia del ajuste de la comunicación y tono de voz del docente	Ídem	Ordinal

Me7F	Nivel de frecuencia del ajuste de la comunicación y tono de voz del docente	Ídem	Ordinal
Me8A	Nivel de adecuación del ajuste de las técnicas metodológicas	Ídem	Ordinal
Me8P	Nivel de pertinencia del ajuste de las técnicas metodológicas	Ídem	Ordinal
Me8R	Nivel de relevancia del ajuste de las técnicas metodológicas	Ídem	Ordinal
Me8F	Nivel de frecuencia del ajuste de las técnicas metodológicas	Ídem	Ordinal
G1A	Nivel de adecuación del mantenimiento del control de la clase	Ídem	Ordinal
G1P	Nivel de pertinencia del mantenimiento del control de la clase	Ídem	Ordinal
G1R	Nivel de relevancia del mantenimiento del control de la clase	Ídem	Ordinal
G1F	Nivel de frecuencia del mantenimiento del control de la clase	Ídem	Ordinal
G2A	Nivel de adecuación de la actuación ante situaciones imprevistas	Ídem	Ordinal
G2P	Nivel de pertinencia de la actuación ante situaciones imprevistas	Ídem	Ordinal
G2R	Nivel de relevancia de la actuación ante situaciones imprevistas	Ídem	Ordinal
G2F	Nivel de frecuencia de la actuación ante situaciones imprevistas	Ídem	Ordinal
G3A	Nivel de adecuación de la empatía con el alumnado	Ídem	Ordinal
G3P	Nivel de pertinencia de la empatía con el alumnado	Ídem	Ordinal
G3R	Nivel de relevancia de la empatía con el alumnado	Ídem	Ordinal
G3F	Nivel de frecuencia de la empatía con el alumnado	Ídem	Ordinal
Mo1A	Nivel de adecuación de la motivación del alumnado por parte del docente	Ídem	Ordinal
Mo1P	Nivel de pertinencia de la motivación del alumnado por parte del docente	Ídem	Ordinal
Mo1R	Nivel de relevancia de la motivación del alumnado por parte del docente	Ídem	Ordinal
Mo1F	Nivel de frecuencia de la motivación del alumnado por parte del docente	Ídem	Ordinal
Mo2A	Nivel de adecuación de la motivación del alumnado mediante los materiales y recursos	Ídem	Ordinal
Mo2P	Nivel de pertinencia de la motivación del alumnado mediante los materiales y recursos	Ídem	Ordinal
Mo2R	Nivel de relevancia de la motivación del alumnado mediante los materiales y recursos	Ídem	Ordinal
Mo2F	Nivel de frecuencia de la motivación del alumnado mediante los materiales y recursos	Ídem	Ordinal
E1A	Nivel de adecuación del refuerzo ante respuestas y/o participación correctas o incorrectas	Ídem	Ordinal
E1P	Nivel de pertinencia del refuerzo ante respuestas y/o participación correctas o incorrectas	Ídem	Ordinal

E1R	Nivel de relevancia del refuerzo ante respuestas y/o participación correctas o incorrectas	Ídem	Ordinal
E1F	Nivel de frecuencia del refuerzo ante respuestas y/o participación correctas o incorrectas	Ídem	Ordinal
E2A	Nivel de adecuación de la realización de feedback de la sesión anterior (si procede)	Ídem	Ordinal
E2P	Nivel de pertinencia de la realización de feedback de la sesión anterior (si procede)	Ídem	Ordinal
E2R	Nivel de relevancia de la realización de feedback de la sesión anterior (si procede)	Ídem	Ordinal
E2F	Nivel de frecuencia de la realización de feedback de la sesión anterior (si procede)	Ídem	Ordinal
E3A	Nivel de adecuación de la realización de preguntas	Ídem	Ordinal
E3P	Nivel de pertinencia de la de la realización de preguntas	Ídem	Ordinal
E3R	Nivel de relevancia de la de la realización de preguntas	Ídem	Ordinal
E3F	Nivel de frecuencia de la de la realización de preguntas	Ídem	Ordinal
E4A	Nivel de adecuación de la resolución de dudas	Ídem	Ordinal
E4P	Nivel de pertinencia de la resolución de dudas	Ídem	Ordinal
E4R	Nivel de relevancia de la resolución de dudas	Ídem	Ordinal
E4F	Nivel de frecuencia de la resolución de dudas	Ídem	Ordinal
MedOA	Media percibida en la adecuación de los objetivos	-----	Escala
MedOP	Media percibida en la pertinencia de los objetivos	-----	Escala
MedOR	Media percibida en la relevancia de los objetivos	-----	Escala
MedOF	Media percibida en la frecuencia de los objetivos	-----	Escala
MedMyRA	Media percibida en la adecuación de los materiales y recursos	-----	Escala
MedMyRP	Media percibida en la pertinencia de los materiales y recursos	-----	Escala
MedMyRR	Media percibida en la relevancia de los materiales y recursos	-----	Escala
MedMyRF	Media percibida en la frecuencia de los materiales y recursos	-----	Escala
MedMeA	Media percibida en la adecuación de la metodología	-----	Escala
MedMeP	Media percibida en la pertinencia de la metodología	-----	Escala
MedMeR	Media percibida en la relevancia de la metodología	-----	Escala
MedMeF	Media percibida en la frecuencia de la metodología	-----	Escala
MedGA	Media percibida en la adecuación de la gestión de aula	-----	Escala
MedGP	Media percibida en la pertinencia de la gestión de aula	-----	Escala

MedGR	Media percibida en la relevancia de la gestión de aula	-----	Escala
MedGF	Media percibida en la frecuencia de la gestión de aula	-----	Escala
MedMoA	Media percibida en la adecuación de la motivación	-----	Escala
MedMoP	Media percibida en la pertinencia de la motivación	-----	Escala
MedMoR	Media percibida en la relevancia de la motivación	-----	Escala
MedMoF	Media percibida en la frecuencia de la motivación	-----	Escala
MedEA	Media percibida en la adecuación de la evaluación	-----	Escala
MedEP	Media percibida en la pertinencia de la evaluación	-----	Escala
MedER	Media percibida en la relevancia de la evaluación	-----	Escala
MedEF	Media percibida en la frecuencia de la evaluación	-----	Escala
MedA	Media total en cuanto a la adecuación	-----	Escala
MedP	Media total en cuanto a la pertinencia	-----	Escala
MedR	Media total en cuanto a la relevancia	-----	Escala
MedF	Media total en cuanto a la frecuencia	-----	Escala
MediaDim1	Media total en cuanto a la dimensión 1: Objetivos	-----	Escala
MediaDim2	Media total en cuanto a la dimensión 2: Materiales y recursos	-----	Escala
MediaDim3	Media total en cuanto a la dimensión 3: Metodología	-----	Escala
MediaDim4	Media total en cuanto a la dimensión 4: Gestión de clase	-----	Escala
MediaDim5	Media total en cuanto a la dimensión 5: Motivación	-----	Escala
MediaDim6	Media total en cuanto a la dimensión 6: Evaluación	-----	Escala

Matriz de datos de la autoevaluación y heteroevaluación del alumnado			
<i>Nombre de a variable</i>	<i>Etiqueta</i>	<i>Valores</i>	<i>Tipo medida</i>
Casos	Código del alumno	-----	Nominal
Sexo	Sexo del alumno	1: Niña 2: Niño	Nominal
PreÍtem1Elección	Respuesta elegida en el ítem 1 del pretest	1: a 2: b 3: c	Nominal
PreÍtem2Elección	Respuesta elegida en el ítem 2 del pretest	Ídem	Nominal
PreÍtem3Elección	Respuesta elegida en el ítem 3 del pretest	Ídem	Nominal

PreÍtem4Elección	Respuesta elegida en el ítem 4 del pretest	Ídem	Nominal
PreÍtem5Elección	Respuesta elegida en el ítem 5 del pretest	Ídem	Nominal
PreÍtem6Elección	Respuesta elegida en el ítem 6 del pretest	Ídem	Nominal
PreÍtem7Elección	Respuesta elegida en el ítem 7 del pretest	Ídem	Nominal
PreÍtem8Elección	Respuesta elegida en el ítem 8 del pretest	Ídem	Nominal
PreÍtem9Elección	Respuesta elegida en el ítem 9 del pretest	Ídem	Nominal
PreÍtem10Elección	Respuesta elegida en el ítem 10 del pretest	Ídem	Nominal
PreÍtem11Elección	Respuesta elegida en el ítem 11 del pretest	Ídem	Nominal
PreÍtem12Elección	Respuesta elegida en el ítem 12 del pretest	Ídem	Nominal
PreÍtem13Elección	Respuesta elegida en el ítem 13 del pretest	Ídem	Nominal
PreÍtem14Elección	Respuesta elegida en el ítem 14 del pretest	Ídem	Nominal
PreÍtem15Elección	Respuesta elegida en el ítem 15 del pretest	Ídem	Nominal
PreÍtem16Elección	Respuesta elegida en el ítem 16 del pretest	Ídem	Nominal
PreÍtem17Elección	Respuesta elegida en el ítem 17 del pretest	Ídem	Nominal
PreÍtem18Elección	Respuesta elegida en el ítem 18 del pretest	Ídem	Nominal
P1C	Corrección ítem 1 pretest	-----	Nominal
P2C	Corrección ítem 2 pretest	-----	Nominal
P3C	Corrección ítem 3 pretest	-----	Nominal
P4C	Corrección ítem 4 pretest	-----	Nominal
P5C	Corrección ítem 5 pretest	-----	Nominal
P6C	Corrección ítem 6 pretest	-----	Nominal
P7C	Corrección ítem 7 pretest	-----	Nominal
P8C	Corrección ítem 8 pretest	-----	Nominal
P9C	Corrección ítem 9 pretest	-----	Nominal
P10C	Corrección ítem 10 pretest	-----	Nominal
P11C	Corrección ítem 11 pretest	-----	Nominal
P12C	Corrección ítem 12 pretest	-----	Nominal
P13C	Corrección ítem 13 pretest	-----	Nominal
P14C	Corrección ítem 14 pretest	-----	Nominal
P15C	Corrección ítem 15 pretest	-----	Nominal
P16C	Corrección ítem 16 pretest	-----	Nominal
P17C	Corrección ítem 17 pretest	-----	Nominal
P18C	Corrección ítem 18 pretest	-----	Nominal
RespCorre	Número de respuestas correctas pretest	-----	Escala

RespINcorr Pre	Número de respuestas incorrectas pretest	-----	Escala
PostÍtem1El ección	Respuesta elegida en el ítem 1 del postest	1: a 2: b 3: c	Nominal
PostÍtem2El ección	Respuesta elegida en el ítem 2 del postest	Ídem	Nominal
PostÍtem3El ección	Respuesta elegida en el ítem 3 del postest	Ídem	Nominal
PostÍtem4El ección	Respuesta elegida en el ítem 4 del postest	Ídem	Nominal
PostÍtem5El ección	Respuesta elegida en el ítem 5 del postest	Ídem	Nominal
PostÍtem6El ección	Respuesta elegida en el ítem 6 del postest	Ídem	Nominal
PostÍtem7El ección	Respuesta elegida en el ítem 7 del postest	Ídem	Nominal
PostÍtem8El ección	Respuesta elegida en el ítem 8 del postest	Ídem	Nominal
PostÍtem9El ección	Respuesta elegida en el ítem 9 del postest	Ídem	Nominal
PostÍtem10 Elección	Respuesta elegida en el ítem 10 del postest	Ídem	Nominal
PostÍtem11 Elección	Respuesta elegida en el ítem 11 del postest	Ídem	Nominal
PostÍtem12 Elección	Respuesta elegida en el ítem 12 del postest	Ídem	Nominal
PostÍtem13 Elección	Respuesta elegida en el ítem 13 del postest	Ídem	Nominal
PostÍtem14 Elección	Respuesta elegida en el ítem 14 del postest	Ídem	Nominal
PostÍtem15 Elección	Respuesta elegida en el ítem 15 del postest	Ídem	Nominal
PostÍtem16 Elección	Respuesta elegida en el ítem 16 del postest	Ídem	Nominal
PostÍtem17 Elección	Respuesta elegida en el ítem 17 del postest	Ídem	Nominal
PostÍtem18 Elección	Respuesta elegida en el ítem 18 del postest	Ídem	Nominal
Pos1C	Corrección ítem 1 postest	-----	Nominal
Pos2C	Corrección ítem 2 postest	-----	Nominal
Pos3C	Corrección ítem 3 postest	-----	Nominal
Pos4C	Corrección ítem 4 postest	-----	Nominal
Pos5C	Corrección ítem 5 postest	-----	Nominal
Pos6C	Corrección ítem 6 postest	-----	Nominal
Pos7C	Corrección ítem 7 postest	-----	Nominal
Pos8C	Corrección ítem 8 postest	-----	Nominal
Pos9C	Corrección ítem 9 postest	-----	Nominal
Pos10	Corrección ítem 10 postest	-----	Nominal
Pos11C	Corrección ítem11 postest	-----	Nominal
Pos12C	Corrección ítem 12 postest	-----	Nominal

Pos13C	Corrección ítem 13 postest	-----	Nominal
Pos14C	Corrección ítem 14 postest	-----	Nominal
Pos15C	Corrección ítem 15 postest	-----	Nominal
Pos16C	Corrección ítem 16 postest	-----	Nominal
Pos17C	Corrección ítem 17 postest	-----	Nominal
Pos18C	Corrección ítem 18 postest	-----	Nominal
RespCorrPost	nº de respuestas correctas postest	-----	Escala
RespINcoPost	nº de respuestas incorrectas postest	-----	Escala
AutoevaS1 Apren	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 1	1: Nada 2: Un poco 3: Mucho	Ordinal
AutoevaS2 Apren	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 2	Ídem	Ordinal
AutoevaS3 Apren	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 3	Ídem	Ordinal
AutoevaS4 Apren	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 4	Ídem	Ordinal
AutoevaS5 Apren	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 5	Ídem	Ordinal
AutoevaS6 Apren	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 6	Ídem	Ordinal
AutoevaS7 Apren	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 7	Ídem	Ordinal
AutoevaS8 Apren	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 8	Ídem	Ordinal
AutoevaS9 Apren	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 9	Ídem	Ordinal
AutoevaS10 Apren	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 10	Ídem	Ordinal
AutoevaS11 Apren	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 11	Ídem	Ordinal
AutoevaS1 Motiv	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 1	Ídem	Ordinal
AutoevaS2 Motiv	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 2	Ídem	Ordinal
AutoevaS3 Motiv	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 3	Ídem	Ordinal
AutoevaS4 Motiv	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 4	Ídem	Ordinal
AutoevaS5 Motiv	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 5	Ídem	Ordinal
AutoevaS6 Motiv	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 6	Ídem	Ordinal
AutoevaS7 Motiv	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 7	Ídem	Ordinal
AutoevaS8 Motiv	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 8	Ídem	Ordinal
AutoevaS9 Motiv	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 9	Ídem	Ordinal
AutoevaS10 Motiv	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 10	Ídem	Ordinal

AutoevaS11 Motiv	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 11	Ídem	Ordinal
MedAutoev Apren	Media total del nivel de aprendizaje percibido	-----	Escala
MedAutoev Mot	Media total del nivel de motivación percibida	-----	Escala
EvalS1_Ind 3	Distingue características de la vida y la muerte: actividad-inactividad	1: No conseguido 2: En proceso 3: Conseguido 4: Destaca	Ordinal
EvalS1_Ind 4.1	Secuencia las fases del ciclo de la vida en plantas	Ídem	Ordinal
EvalS1_Ind 4.2	Secuencia las fases del ciclo de la vida en seres humanos	Ídem	Ordinal
EvalS1_Ind 4.3	Secuencia las fases del ciclo de la vida en animales	Ídem	Ordinal
EvalS1_Ind 4.4	Secuencia las fases del ciclo de la vida en objetos	Ídem	Ordinal
EvalS1_Ind 4.5	Asocia los estadios del ciclo de la vida con emociones	Ídem	Ordinal
EvalS2_Ind 1.1	Identifica las emociones propias: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS2_Ind 1.2	Identifica las emociones en otros: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS2_Ind 2	Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Ídem	Ordinal
EvalS2_Ind 5.1	Expresa verbalmente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS2_Ind 5.2	Expresa corporalmente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS2_Ind 6.1	Respeta las emociones ajenas	Ídem	Ordinal
EvalS3_Ind 1.1	Identifica las emociones propias: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS3_Ind 1.2	Identifica las emociones en otros: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS3_Ind 2	Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Ídem	Ordinal
EvalS3_Ind 6.1	Respeta las emociones ajenas	Ídem	Ordinal
EvalS4_Ind 1.1	Identifica las emociones propias: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS4_Ind 1.2	Identifica las emociones en otros: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS4_Ind 2	Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Ídem	Ordinal

EvalS4_Ind 5.1	Expresa verbalmente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS4_Ind 5.2	Expresa corporalmente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS4_Ind 6.1	Respeta las emociones ajenas	Ídem	Ordinal
EvalS5_Ind 1.1	Identifica las emociones propias: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS5_Ind 1.2	Identifica las emociones en otros: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS5_Ind 2	Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Ídem	Ordinal
EvalS5_Ind 5.1	Expresa verbalmente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS5_Ind 5.2	Expresa corporalmente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS5_Ind 5.3	Expresa artísticamente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS5_Ind 6.1	Respeta las emociones ajenas	Ídem	Ordinal
EvalS5_Ind 7	Descubre estrategias de regulación emocional	Ídem	Ordinal
EvalS6_Ind 1.1	Identifica las emociones propias: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS6_Ind 1.2	Identifica las emociones en otros: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS6_Ind 2	Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Ídem	Ordinal
EvalS6_Ind 5.1	Expresa verbalmente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS6_Ind 5.2	Expresa corporalmente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS6_Ind 5.3	Expresa artísticamente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS6_Ind 6.1	Respeta las emociones ajenas	Ídem	Ordinal
EvalS6_Ind 7	Descubre estrategias de regulación emocional	Ídem	Ordinal
EvalS7_Ind 1.1	Identifica las emociones propias: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS7_Ind 1.2	Identifica las emociones en otros: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS7_Ind 2	Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Ídem	Ordinal
EvalS7_Ind 3	Distingue características de la vida y la muerte: actividad-inactividad	Ídem	Ordinal
EvalS7_Ind 4.1	Secuencia las fases del ciclo de la vida en plantas	Ídem	Ordinal

EvalS7_Ind 4.2	Secuencia las fases del ciclo de la vida en seres humanos	Ídem	Ordinal
EvalS7_Ind 4.3	Secuencia las fases del ciclo de la vida en animales	Ídem	Ordinal
EvalS7_Ind 4.4	Secuencia las fases del ciclo de la vida en objetos	Ídem	Ordinal
EvalS7_Ind 4.5	Asocia los estadios del ciclo de la vida con emociones	Ídem	Ordinal
EvalS7_Ind 5.1	Expresa verbalmente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS7_Ind 5.2	Expresa corporalmente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS7_Ind 5.3	Expresa artísticamente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS7_Ind 6.1	Respetar las emociones ajenas	Ídem	Ordinal
EvalS7_Ind 7	Descubre estrategias de regulación emocional	Ídem	Ordinal
EvalS8_Ind 1.1	Identifica las emociones propias: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS8_Ind 1.2	Identifica las emociones en otros: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS8_Ind 2	Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Ídem	Ordinal
EvalS8_Ind 3	Distingue características de la vida y la muerte: actividad-inactividad	Ídem	Ordinal
EvalS8_Ind 4.2	Secuencia las fases del ciclo de la vida en seres humanos	Ídem	Ordinal
EvalS8_Ind 4.3	Secuencia las fases del ciclo de la vida en animales	Ídem	Ordinal
EvalS8_Ind 4.4	Secuencia las fases del ciclo de la vida en objetos	Ídem	Ordinal
EvalS8_Ind 4.5	Asocia los estadios del ciclo de la vida con emociones	Ídem	Ordinal
EvalS8_Ind 5.1	Expresa verbalmente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS8_Ind 5.2	Expresa corporalmente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS8_Ind 5.3	Expresa artísticamente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS8_Ind 6.1	Respetar las emociones ajenas	Ídem	Ordinal
EvalS8_Ind 7	Descubre estrategias de regulación emocional	Ídem	Ordinal
EvalS9_Ind 1.1	Identifica las emociones propias: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS9_Ind 2	Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Ídem	Ordinal
EvalS9_Ind 5.1	Expresa verbalmente las emociones	Ídem	Ordinal

EvalS9_Ind 5.2	Expresa corporalmente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS9_Ind 6.1	Respeta las emociones ajenas	Ídem	Ordinal
EvalS9_Ind 7	Descubre estrategias de regulación emocional	Ídem	Ordinal
EvalS10_Ind1.1	Identifica las emociones propias: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS10_Ind1.2	Identifica las emociones en otros: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS10_Ind2	Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Ídem	Ordinal
EvalS10_Ind5.1	Expresa verbalmente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS10_Ind5.2	Expresa corporalmente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS10_Ind5.3	Expresa artísticamente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS10_Ind6.1	Respeta las emociones ajenas	Ídem	Ordinal
EvalS10_Ind7	Descubre estrategias de regulación emocional	Ídem	Ordinal
EvalS11_Ind1.1	Identifica las emociones propias: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS11_Ind1.2	Identifica las emociones en otros: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa	Ídem	Ordinal
EvalS11_Ind2	Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Ídem	Ordinal
EvalS11_Ind3	Distingue características de la vida y la muerte: actividad-inactividad	Ídem	Ordinal
EvalS11_Ind4.1	Secuencia las fases del ciclo de la vida en plantas	Ídem	Ordinal
EvalS11_Ind4.3	Secuencia las fases del ciclo de la vida en animales	Ídem	Ordinal
EvalS11_Ind5.1	Expresa verbalmente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS11_Ind5.2	Expresa corporalmente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS11_Ind5.3	Expresa artísticamente las emociones	Ídem	Ordinal
EvalS11_Ind6.1	Respeta las emociones ajenas	Ídem	Ordinal
EvalS11_Ind7	Descubre estrategias de regulación emocional	Ídem	Ordinal
MedEvalS1	Media de la evaluación de la sesión 1	-----	Escala
MedEvalS2	Media de la evaluación de la sesión 2	-----	Escala
MedEvalS3	Media de la evaluación de la sesión 3	-----	Escala
MedEvalS4	Media de la evaluación de la sesión 4	-----	Escala
MedEvalS5	Media de la evaluación de la sesión 5	-----	Escala

MedEvalS6	Media de la evaluación de la sesión 6	-----	Escala
MedEvalS7	Media de la evaluación de la sesión 7	-----	Escala
MedEvalS8	Media de la evaluación de la sesión 8	-----	Escala
MedEvalS9	Media de la evaluación de la sesión 9	-----	Escala
MedEvalS10	Media de la evaluación de la sesión 10	-----	Escala
MedEvalS11	Media de la evaluación de la sesión 11	-----	Escala
MedEvaInd1	Media de la evaluación del resultado de aprendizaje 1	-----	Escala
MedEvaInd2	Media de la evaluación del resultado de aprendizaje 2	-----	Escala
MedEvaInd3	Media de la evaluación del resultado de aprendizaje 3	-----	Escala
MedEvaInd4	Media de la evaluación del resultado de aprendizaje 4	-----	Escala
MedEvaInd5	Media de la evaluación del resultado de aprendizaje 5	-----	Escala
MedEvaInd6	Media de la evaluación del resultado de aprendizaje 6	-----	Escala
MedEvaInd7	Media de la evaluación del resultado de aprendizaje 7	-----	Escala

Anexo III. Modelo de autorización del centro para la participación en la investigación



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

AUTORIZACIÓN DEL CENTRO

D./Dña. _____, director/a del CEIP

AUTORIZA A:

Dña. María Sánchez Sánchez, estudiante del Máster Oficial Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Murcia, al desarrollo de la experiencia de innovación que forma parte de su Trabajo Fin de Máster sobre "El Ciclo de la Vida. Valoración de una experiencia de Educación Emocional ante la pérdida en Educación Infantil". La experiencia se desarrollará en el aula de la que su hijo/a forma parte, con todos los niños y niñas, y con la supervisión directa de su tutora. El anonimato de los niños, sus familias, maestros y Centro está garantizado, así como la confidencialidad de los datos aportados.

Murcia, a ____ de _____ de 2016

Fdo.: _____

Este Trabajo Fin de Máster está dirigido por las doctoras Francisca José Serrano Pastor y María José Martínez Segura, que dan su visto bueno, en Murcia, a 25 de enero de 2016.

Fdo.: Francisca José Serrano Pastor

Fdo.: María José Martínez Segura

Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación.
Campus Universitario de Espinardo. 30100 Murcia, España.

Dra. Francisca José Serrano Pastor – Email: fserran@um.es, Teléfono: +34 868884057

Dra. María José Martínez Segura – Email: mjmarti@um.es, Teléfono: +34 868884064

www.um.es/web/depmide/

Anexo IV. Modelo de autorización de las familias para la participación en la investigación



CENTUM
CEN AÑOS DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA
1915 | 2015

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

AUTORIZACIÓN PATERNA/MATERNA

D./Dña. _____, madre/padre/tutor
legal del alumno/a _____

AUTORIZA A:

Dña. María Sánchez Sánchez, estudiante del Máster Oficial Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Murcia, al desarrollo de la experiencia de innovación que forma parte de su Trabajo Fin de Máster sobre "El Ciclo de la Vida. Valoración de una experiencia de Educación Emocional ante la pérdida en Educación Infantil". La experiencia se desarrollará en el aula de la que su hijo/a forma parte, con todos los niños y niñas, y con la supervisión directa de su tutora. El anonimato de los niños, sus familias, maestros y Centro está garantizado, así como la confidencialidad de los datos aportados.

Murcia, a ____ de _____ de 2016

Fdo.: _____

Este Trabajo Fin de Máster está dirigido por las doctoras Francisca José Serrano Pastor y María José Martínez Segura, que dan su visto bueno, en Murcia, a 25 de enero de 2016.

Fdo.: Francisca José Serrano Pastor

Fdo.: María José Martínez Segura

Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación.
Campus Universitario de Espinardo. 30100 Murcia, España.
Dra. Francisca José Serrano Pastor – Email: fserran@um.es, Teléfono: +34 868884057
Dra. María José Martínez Segura – Email: mjmarti@um.es, Teléfono: +34 868884054
www.um.es/web/depmide/

Anexo V. Programa de intervención de educación para la muerte basado en el método por proyectos

PROYECTO: EL CICLO VITAL

A continuación, se describe el proyecto diseñado. En primer lugar, queda recogida la relación de contenidos, resultados de aprendizaje e indicadores de evaluación, así como su vinculación con los objetivos del Decreto 254/2008, posteriormente, se muestra la secuencia de sesiones y los resultados de aprendizaje vinculados a cada una de ellas. Seguidamente, se desarrollan las sesiones detallando su duración, agrupación prevista, recursos necesarios y desarrollo de las mismas. Por último, se incluye el material elaborado necesario para la realización de algunas actividades.

O. G (D. 254)	O. Área (D. 254)	Conocimientos	Resultados de aprendizaje	Indicador de evaluación
b) d) f)	Área 1: 1 3 5 6	Identificación de emociones: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (Saber)	1. Identificar emociones propias y ajenas relacionadas con situaciones de pérdida: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión y culpa. (Saber) (A1, Obj. 1,3,5,6)	Identifica las emociones propias: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. Identifica las emociones en otros: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa.
	Área 2: 1 5	Causas y consecuencias de las emociones. (Saber)	2. Asociar, progresivamente, causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida. (Saber) (A1, Obj. 1,3,5,6)	Asocia causas y consecuencias a las emociones relacionados con la pérdida.
	Área 3: 2 9	Características de la vida y la muerte: actividad-inactividad. (Saber)	3. Distinguir las principales características de la vida y la muerte: actividad-inactividad. (Saber) (A2, Obj. 1,5)	Distingue características de la vida y la muerte: actividad-inactividad.
		Secuencias de 5 elementos del ciclo de la vida de plantas, animales, seres humanos y objetos. (Saber, Saber hacer)	4. Secuenciar distintas fases del ciclo de la vida, asociándolas a emociones. (Saber, Saber hacer) (A1, Obj. 3)(A2, Obj. 1,5) (A3, Obj. 2)	Secuencia las fases del ciclo de la vida en plantas. Secuencia las fases del ciclo de la vida en seres humanos. Secuencia las fases del ciclo de la vida en animales. Secuencia las fases del ciclo de la vida en objetos. Asocia los estadios del ciclo de la vida con emociones.
		Expresión verbal, corporal y artística de emociones: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (Saber hacer, Saber ser y estar)	5. Expresar mediante distintos lenguajes (verbal, corporal y artístico) emociones relacionadas con la pérdida. (Saber hacer, Saber ser y estar) (A1, Obj. 1,3,5,6) (A3, Obj. 2,9)	Expresa verbalmente las emociones. Expresa corporalmente las emociones. Expresa artísticamente las emociones.
		Habilidades socio-emocionales: Respeto de emociones ajenas. (Saber ser y estar)	6. Respetar las emociones ajenas, desarrollando la capacidad de empatía. (Saber ser y estar) (A1, Obj. 1,3,5,6)	Respeta las emociones ajenas.
		Estrategias de regulación emocional: respiración/relajación, arteterapia, escritura. (Saber ser y estar)	7. Descubrir estrategias para regular las emociones, facilitando la comprensión y superación del duelo. (Saber ser y estar) (A1, Obj. 1,3,5,6)	Descubre estrategias de regulación emocional.

SECUENCIA DE SESIONES	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Sesión de motivación e ideas previas	
Sesión 1: Comenzamos a investigar sobre la vida Actividad 1: Buscamos información Actividad 2: El ciclo de la vida Actividad 3: Qué hemos aprendido	3. Distinguir las principales características de la vida y la muerte: actividad-inactividad. 4. Secuenciar distintas fases del ciclo de la vida (plantas, animales, ser humano y objetos), asociándolas a emociones.
Sesión 2: ¿Cómo me siento? Actividad 1: Buscamos información Actividad 2: Me siento...	1. Identificar emociones propias y ajenas relacionadas con situaciones de pérdida. 2. Asociar, progresivamente, causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida. 5. Expresar mediante distintos lenguajes (verbal y corporal) emociones relacionadas con la pérdida. 6. Respetar las emociones ajenas, desarrollando la capacidad de empatía.
Sesión 3: El día de los muertos Actividad 1: Recapitulamos Actividad 2: <i>Día de los muertos</i> Actividad 3: Qué hemos aprendido	1. Identificar emociones propias y ajenas relacionadas con situaciones de pérdida. 2. Asociar, progresivamente, causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida. 6. Respetar las emociones ajenas, desarrollando la capacidad de empatía.
Sesión 4: Lo que nos cuentan las fotos Actividad 1: Traigo información de casa Actividad 2: ¿Qué estaba ocurriendo? Actividad 3: Hacemos nuestras fotos	1. Identificar emociones propias y ajenas relacionadas con situaciones de pérdida. 2. Asociar, progresivamente, causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida. 5. Expresar mediante distintos lenguajes (verbal y corporal) emociones relacionadas con la pérdida. 6. Respetar las emociones ajenas, desarrollando la capacidad de empatía.
Sesión 5: Todo tiene solución Actividad 1: Recapitulamos Actividad 2: Cuento: <i>Así es la vida</i> Actividad 3: Qué hemos aprendido	1. Identificar emociones propias y ajenas relacionadas con situaciones de pérdida. 2. Asociar, progresivamente, causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida. 5. Expresar mediante distintos lenguajes (verbal, corporal y artístico) emociones relacionadas con la pérdida. 6. Respetar las emociones ajenas, desarrollando la capacidad de empatía. 7. Descubrir estrategias para regular las emociones, facilitando la comprensión y superación del duelo.
Sesión 6: Para sentirnos mejor... ¿dibujamos? Actividad 1: Recapitulamos Actividad 2: Jugamos arroz Actividad 3: Qué hemos aprendido	1. Identificar emociones propias y ajenas relacionadas con situaciones de pérdida. 2. Asociar, progresivamente, causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida. 5. Expresar mediante distintos lenguajes (verbal, corporal y artístico) emociones relacionadas con la pérdida. 6. Respetar las emociones ajenas, desarrollando la capacidad de empatía. 7. Descubrir estrategias para regular las emociones, facilitando la comprensión y superación del duelo.
Sesión 7: Para sentirnos mejor... reutilizamos Actividad 1: Recapitulamos.	1. Identificar emociones propias y ajenas relacionadas con situaciones de pérdida. 2. Asociar, progresivamente, causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.

Actividad 2: Perfume de flores Actividad 3: Qué hemos aprendido	3. Distinguir las principales características de la vida y la muerte: actividad-inactividad. 4. Secuenciar distintas fases del ciclo de la vida (plantas, animales, ser humano y objetos), asociándolas a emociones. 5. Expresar mediante distintos lenguajes (verbal, corporal y artístico) emociones relacionadas con la pérdida. 6. Respetar las emociones ajenas, desarrollando la capacidad de empatía. 7. Descubrir estrategias para regular las emociones, facilitando la comprensión y superación del duelo.
Sesión 8: Para sentirnos mejor... reutilizamos Actividad 1: Recapitulamos Actividad 2: A construir Actividad 3: Qué hemos construido	1. Identificar emociones propias y ajenas relacionadas con situaciones de pérdida. 2. Asociar, progresivamente, causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida. 3. Distinguir las principales características de la vida y la muerte: actividad-inactividad. 4. Secuenciar distintas fases del ciclo de la vida (animales, ser humano y objetos), asociándolas a emociones. 5. Expresar mediante distintos lenguajes (verbal, corporal y artístico) emociones relacionadas con la pérdida. 6. Respetar las emociones ajenas, desarrollando la capacidad de empatía. 7. Descubrir estrategias para regular las emociones, facilitando la comprensión y superación del duelo.
Sesión 9: Para sentirnos mejor... nos relajamos Actividad 1: Recapitulamos Actividad 2: Se relajarme Actividad 3: Qué hemos aprendido	1. Identificar emociones propias y ajenas relacionadas con situaciones de pérdida. 2. Asociar, progresivamente, causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida. 5. Expresar mediante distintos lenguajes (verbal y corporal) emociones relacionadas con la pérdida. 6. Respetar las emociones ajenas, desarrollando la capacidad de empatía. 7. Descubrir estrategias para regular las emociones, facilitando la comprensión y superación del duelo.
Sesión 10 Para sentirnos mejor... escribimos una carta Actividad 1: Cuento: (<i>Nombre cuento</i>) Actividad 2: Escribimos una carta Actividad 3: Qué hemos aprendido	1. Identificar emociones propias y ajenas relacionadas con situaciones de pérdida. 2. Asociar, progresivamente, causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida. 5. Expresar mediante distintos lenguajes (verbal, corporal y artístico) emociones relacionadas con la pérdida. 6. Respetar las emociones ajenas, desarrollando la capacidad de empatía. 7. Descubrir estrategias para regular las emociones, facilitando la comprensión y superación del duelo.
Sesión 11: Estamos listos Actividad 1: Recapitulación final Actividad 2: Hora de actuar	1. Identificar emociones propias y ajenas relacionadas con situaciones de pérdida. 2. Asociar, progresivamente, causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida. 3. Distinguir las principales características de la vida y la muerte: actividad-inactividad. 4. Secuenciar distintas fases del ciclo de la vida (animales y plantas), asociándolas a emociones. 5. Expresar mediante distintos lenguajes (verbal, corporal y artístico) emociones relacionadas con la pérdida. 6. Respetar las emociones ajenas, desarrollando la capacidad de empatía. 7. Descubrir estrategias para regular las emociones, facilitando la comprensión y superación del duelo.

Sesión de motivación e ideas previas

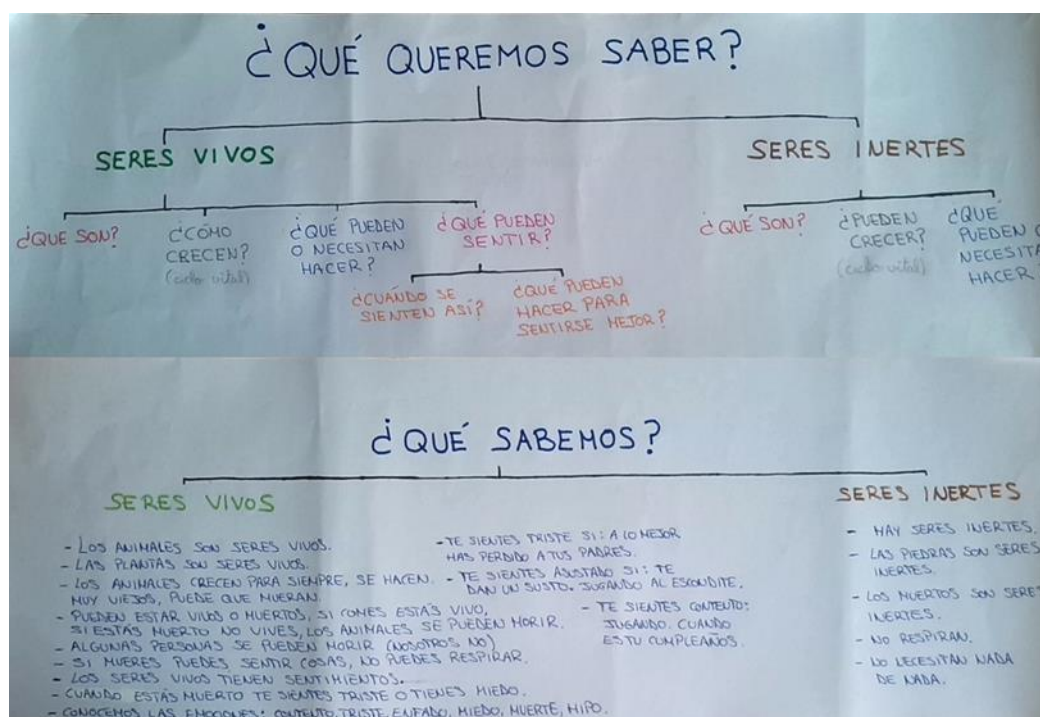
El caracol

Duración: 30 minutos

En esta primera sesión, se lleva al aula un caracol, explicando que se ha encontrado en el colegio y se genera la duda de si está vivo o muerto. Partiendo de esta incógnita, se propicia una lluvia de ideas para detectar los conocimientos previos sobre el ciclo de la vida, la muerte y las emociones vinculadas a la misma, así como para conocer sus intereses en relación a estos temas, realizando preguntas del tipo: ¿Está vivo el caracol? ¿Cómo podemos saberlo? ¿Qué hacen cuando están vivos? ¿Por qué? (una vez nombren la muerte) ¿Qué es estar muerto? ¿Es lo mismo que estar vivo? ¿Por qué? ¿Qué diferencias hay? ¿Qué otras cosas mueren? (Relacionadas con emociones) Si está vivo, ¿puede sentir algo al tocarlo? ¿y si está muerto? Si está muerto ¿Cómo se siente? ¿Tendrá frío? ¿y hambre? ¿Por qué? ¿cómo os sentiríais si estuviera muerto? ¿Por qué? ¿Os habéis sentido así en otro momento? ¿Cuándo? ¿Qué pasó? ¿Qué otras emociones conocemos? (Relacionadas con el ciclo de la vida) ¿Este caracol siempre ha sido así? ¿Cómo era antes? ¿Y antes?...

Puesto que el caracol definitivamente está vivo, se decide devolverlo a su hábitat y se deja en los alrededores del centro, pues están formados por terrenos de huerta.

Se recogen por escrito sus ideas y sus intereses (¿Qué sabemos? ¿Qué queremos saber?) en un mapa conceptual, que queda en un lugar visible del aula.



Sesión 1: Comenzamos a investigar sobre la vida

Duración total aproximada: 50 min.

Actividad 1: Buscamos información

Duración: 20 minutos.

En asamblea, partiendo del mapa conceptual realizado, se decide buscar información con la pizarra digital, sobre las fases del ciclo de la vida de una planta, un animal, el ser humano y los objetos. La búsqueda la realizan los alumnos, de uno en uno, se les guía en la búsqueda. Se va cambiando el alumno para que todos participen (puesto que todos no pueden participar, se tendrá en cuenta quienes participan para próximas búsquedas o actividades con la PDI). Se guardan imágenes del ciclo vital de los distintos seres vivos y objetos. Se comentan las distintas fases, explicando la muerte como algo natural, es el final de la vida, cuando el cuerpo deja de funcionar. A partir de la información, se descubre que los objetos no tienen el mismo ciclo vital que los seres vivos, se inicia un diálogo para encontrar diferencias entre la materia viva e inerte (fundamentalmente relacionadas con: comer, dormir, jugar, respirar, hablar...) y se introduce, de forma natural, la idea de que cuando un ser vivo muere deja de tener esas funciones vitales, no necesita/puede comer, dormir.... Igual que la materia inerte, pues ya no está vivo.

Agrupación: Gran grupo, en el aula Plumier.

Recursos: Pizarra digital, acceso a internet, mapa conceptual.

Actividad 2: El ciclo de la vida

Duración: 15 minutos.

El alumnado, de forma individual, debe colorear imágenes de los distintos estadios del ciclo de vida (un estadio por alumno). Finalmente, deben coordinarse con el resto de compañeros para secuenciar correctamente los estados de cada ser vivo u objeto, ayudándose de la información encontrada anteriormente.

Agrupación: Primera parte individual, segunda parte gran grupo (en aula Plumier).

Recursos: Imágenes del ciclo de la vida de un animal, una planta, el ser humano y los objetos (véase pp. 85-90), colores.

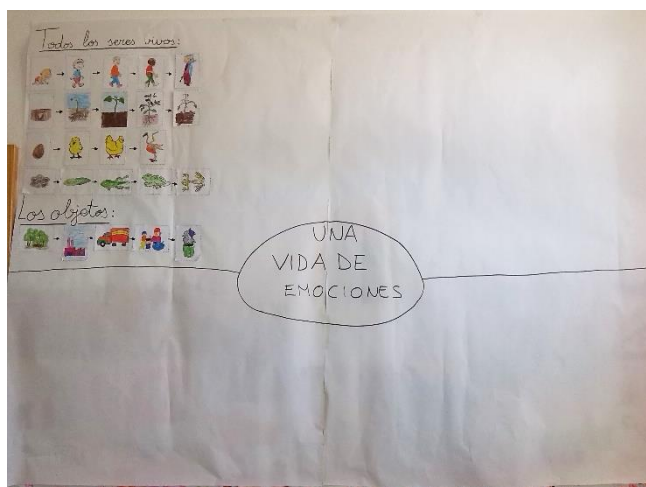
Actividad 3: Qué hemos aprendido

Duración: 15 minutos.

Con estas secuencias se inicia el mural “Una vida de emociones” (véase p. 91). Cada grupo pega una secuencia en el mural (planta, animal, ser humano, objeto), con ayuda de la maestra. Mientras, el resto de grupos dibujan, de forma individual, la secuencia que más les ha gustado y escriben su nombre. Se guardan los dibujos y, ya en el aula, se ubica el mural en un lugar visible.

Agrupación: Pequeños grupos (equipos) para el mural, e individual para los dibujos (en aula Plumier).

Recursos: Papel continuo, secuencias de la actividad anterior, pegamento, rotuladores, colores, folios, mural.



Sesión 2: ¿Cómo me siento?

Duración total aproximada: 50 min.

Actividad 1: Buscamos información

Duración: 20 minutos.

En asamblea, con el apoyo del mural, se inicia un debate sobre lo que se puede sentir en los diferentes estadios del ciclo de la vida. Se apuntan las emociones que se conocen en la pizarra y se propone buscar otras con ayuda de la pizarra digital y un libro (*Emocionario*, Núñez y Valcárcel, 2013). Se establecen dos grupos, uno realiza las búsquedas con la PDI y el otro con el libro. Se buscan emociones, imágenes relacionadas con su expresión facial (PDI) y su significado (libro), generando diálogo con los alumnos. Las emociones a trabajar son: alegría, tristeza, enfado-ira, culpa, miedo, sorpresa, confusión y frustración. Se recurre al portal eduCaixa, pues tiene un amplio catálogo que puede ser utilizado sin fines lucrativos.

Agrupación: Gran grupo en el aula Plumier.

Recursos: Pizarra digital, acceso a internet, portal eduCaixa (<https://www.educaixa.com/es/>), libro: *Emocionario* (Núñez y Valcárcel, 2013)², mural.

Actividad 2: Me siento...

Duración: 30 minutos.

En primer lugar, se realizan de forma grupal, actividades interactivas relacionadas con la identificación de emociones a través de la expresión facial (se hace uso de la información encontrada). Posteriormente, se juega a dramatizar las emociones seleccionadas, en primer lugar, la maestra indica a un alumno la emoción que debe representar, ayudándose de un espejo (se representa tanto facial como posturalmente) y el resto debe adivinarla, nombrándola. Posteriormente, el alumno debe realizar la emoción que le proponga otro compañero y el resto, adivina. La siguiente variación es proponer situaciones, en lugar de indicar la emoción, de forma que el alumno deba dramatizar la emoción asociada a esa situación. Por último, se van representando las emociones, esta vez todos juntos, las consignas seguirán el mismo orden que se indica anteriormente (emoción propuesta por la maestra, por los alumnos, emoción vinculada a una situación). Se hace uso, en caso necesario, de la información encontrada anteriormente.

Agrupación: Gran grupo.

Recursos: Pizarra digital, acceso a internet, actividades interactivas: <http://www.portaleducativo.net/kinder/3/reconocer-gestos> https://www.educaixa.com/microsites/habitos_saludables/que_le_pasa_a_cardio/, espejo, información de la sesión anterior.

² Núñez, C. y Valcárcel, R. R. (2013). *Emocionario*. Madrid: Palabras Aladas

Sesión 3: El día de los muertos

Duración total aproximada: 50 min.

Actividad 1: Recapitulamos

Duración: 20 minutos.

Se comienza la sesión visualizando el mural y el mapa conceptual, se revisa todo lo que se ha aprendido y lo que aún queda por trabajar. Se concreta que aún no se han incluido en el mural las emociones trabajadas en la sesión anterior. Se hace un repaso de las mismas, con ayuda de las imágenes encontradas y se reparten los dibujos de las emociones (ocho emociones por alumno). Cada uno de ellos debe colorear los dibujos y escribir el nombre de cada emoción.

Agrupación: Primera parte en gran grupo, segunda parte individual.

Recursos: Pizarra digital, acceso a internet, mapa conceptual y dibujos de las emociones (véase p. 92).

Actividad 2: Día de los muertos

Duración: 20 minutos.

Se explica que se van a utilizar los pictogramas. Se visualiza el cortometraje *Día de los muertos*. Se inicia un debate sobre el mismo en relación al argumento, personajes, música, situaciones, qué nos ha gustado más, menos... Posteriormente, se vuelve a visualizar haciendo hincapié en diferentes situaciones, que se asocian con las emociones trabajadas. Se va parando el corto en esos momentos para realizar preguntas sobre lo que sienten los personajes, los alumnos deben contestar ayudándose de los pictogramas de las emociones (creados en la actividad anterior) asociada a esa situación. Durante la actividad se mantiene el diálogo realizando preguntas, aleatoriamente, del tipo: ¿qué ha pasado? ¿cómo se siente? ¿qué podría hacer para sentirse mejor? ¿cómo os sentiríais en esa situación? ¿por qué se siente así en ese momento? ¿qué ha pasado para que no se sienta como antes? etc.

Agrupación: Gran grupo.

Recursos: Corto: *Día de los muertos* (Graham, Reynolds y Pierre, 2013) (<https://www.youtube.com/watch?v=XlRzfL1BGbI>), pictogramas.

Actividad 3: Qué hemos aprendido

Duración: 10 minutos.

Por último, se hace una síntesis de la sesión reflexionando sobre las actividades realizadas y se colocan en el mural las emociones trabajadas, igualmente, cada niño guarda sus pictogramas, pues serán utilizados en actividades posteriores.

Agrupación: Gran grupo.

Recursos: Pictogramas, mural.

Sesión 4: Lo que nos cuentan las fotos

Duración total aproximada: 50 min.

Actividad 1: Traigo información de casa

Duración: 15 minutos.

Para la realización de esta actividad se ha pedido a las familias que busquen fotos antiguas (preferiblemente en color sepia o blanco y negro) y, si conocen la historia de las mismas, la comenten con sus hijos. En clase, en asamblea, se muestran las fotografías y se propone al alumnado si quiere contar algo sobre la historia o las personas de los retratos. Se pregunta si esas personas están vivas o muertas, si saben algo sobre las mismas o sobre lo que ocurre en la imagen, qué están haciendo/pasando, cómo se sienten, etc.

Agrupación: Gran grupo.

Recursos: Fotografías antiguas proporcionadas por las familias.

Actividad 2: ¿Qué estaba ocurriendo?

Duración: 15 minutos.

A continuación, se juega a imaginar historias, partiendo de las imágenes sobre las que no se conozcan datos, favoreciendo la participación de todo el alumnado, sobre lo que pudo pasar o quiénes eran. Se puede iniciar el diálogo explicando que: “como hace tanto tiempo que se hicieron las fotos” o “como las personas que aparecen vivieron hace mucho tiempo y ya han muerto”, “no conocemos quienes son” o “no conocemos su historia”. Se van anotando las historias creadas en la pizarra.

Agrupación: Gran grupo.

Recursos: Fotografías antiguas.

Actividad 3: Hacemos nuestras fotos

Duración: 20 minutos.

Partiendo de las historias que se van creando en la actividad anterior, proponemos a los niños que se fotografíen representando las distintas emociones que ya conocen, relacionadas con las historias inventadas. De forma grupal, se deciden las situaciones y se reparten los papeles, se realizan fotos de situaciones individuales y grupales, se guían las representaciones de forma que se trabajen todas las emociones. Las fotos son realizadas por los alumnos. Mientras un pequeño grupo representa y fotografía la situación, el resto observa y ayuda, si es necesario, se van rotando los grupos. Por último, se indica que las fotos se verán en la siguiente sesión.

Agrupación: Gran grupo y pequeños grupos.

Recursos: Cámara de fotos, material de clase.

Sesión 5: Todo tiene solución

Duración total aproximada: 50 min.

Actividad 1: Recapitulamos

Duración: 15 minutos.

Comienza con la observación de las fotografías de la sesión anterior y la recapitulación de todo lo aprendido, haciendo hincapié en las situaciones que pueden dar lugar a las distintas emociones. De forma grupal, se decide qué fotografías (traídas por los alumnos o realizadas en clase), sobre las distintas situaciones, van a ser parte del mural, de forma que se relacionen con las emociones que hemos trabajadas y se añaden. Se realizan preguntas del tipo ¿todos los días nos sentimos igual? ¿estamos siempre felices? ¿estamos siempre enfadados?... se insiste en la idea de que podemos sentir muchas emociones, que están relacionadas con las cosas que nos ocurren y esto es algo normal que nos pasa a todos. Se inicia un diálogo sobre “cosas que me gustan” y “cosas que no me gustan” que nos ocurran o nos gustaría que ocurriesen. Se anotan las ideas en la pizarra. Las situaciones se relacionan con las emociones preguntando a los niños cómo se sintieron o sentirían en las mismas y se les invita a que gestualicen la emoción. Pueden apoyarse en los pictogramas realizados.

Agrupación: Gran grupo.

Recursos: Fotografías traídas de casa y realizadas en clase, pictogramas, mural.

Actividad 2: Así es la vida

Duración: 20 minutos.

A continuación, para conocer más situaciones, se pasa a la lectura del cuento *Así es la vida* (Ramírez y Ramírez, 2005). Se realiza una lectura dinámica en la que los alumnos deben poner nombre a las emociones que va teniendo la protagonista, apoyándose en los pictogramas creados. Posteriormente, con ayuda del cuento, se inicia un diálogo partiendo de la pregunta: ¿podemos conseguir siempre todo lo que queremos?, se piden ejemplos de cosas que queremos, pero no hemos conseguido, se apuntan las ideas y se contrastan y añaden las que aparecen en el cuento. Para ello se realizan de preguntas del tipo ¿qué cosas que queráis no habéis podido hacer/tener/conseguir? ¿os ha pasado algo igual que a la niña del cuento? ¿cómo os sentisteis? Se pueden poner ejemplos, comenzando por la maestra, diciendo: “yo quería... pero no pude porque... y me sentí...” los alumnos deben repetir la estructura con otra situación (se fomenta que verbalicen lo que sienten y lo relacionen con una emoción, se apoyan en los pictogramas realizados si es necesario). Se descubre que el cuento dice qué podemos hacer cuando nos ocurre algo que no nos gusta o no nos hace sentir bien y se realiza una nueva lectura de esta parte del cuento y preguntas del tipo ¿podemos cambiar lo que nos ocurre? ¿y lo que sentimos? ¿qué podemos hacer cuando ocurren cosas que no os gustan? ¿qué cosas hacéis cuando no os sentís bien? ¿os sentís mejor haciendo eso? ¿qué hace la niña del cuento? ¿se siente mejor? ¿qué otras cosas podemos hacer para sentirnos mejor? ¿Podemos hacer que algo que ya no sirve, tenga nueva utilidad? Se anotan las ideas y se seleccionan las “cosas que podemos hacer para sentirnos mejor” que más nos gustan, pues se pondrán en práctica en siguientes sesiones.

Agrupación: Gran grupo.

Recursos: Cuento: *Así es la vida* (Ramírez y Ramírez, 2005), pictogramas, mapa conceptual.

Actividad 3: Qué hemos aprendido

Duración: 15 minutos.

Partiendo de las ideas de que a cada uno nos gustan cosas diferentes, que no todos nos sentimos igual en cada situación y que nos podemos sentir mejor haciendo ciertas cosas, se realiza una actividad individual en la que los niños tienen que dibujar y colorear una situación que no les guste o no les haga sentir bien y lo que harían para sentirse mejor. Por último, se observa el mural para comprobar que hemos plasmado todas las ideas, se les invita a que, cuando les pase algo que les haga sentir las emociones que se están trabajando, realicen un dibujo sobre esa situación.

Agrupación: Individual.

Recursos: Actividad (véase p. 93), lápices, colores, mural.

Sesión 6: Para sentirnos mejor... ¿dibujamos?

Duración total aproximada: 55 min.

Actividad 1: Recapitulamos

Duración: 10 minutos.

Se comienza haciendo una síntesis sobre todo lo aprendido, con ayuda del mural, insistiendo en aquellas emociones, situaciones o ideas que resulten más complicadas a los niños. Si han realizado algún dibujo se comenta y se incluye en el mural. A continuación, se observa el mapa conceptual, pues se anotaron las ideas que queríamos poner en práctica. Se apuntaron las “cosas que podemos hacer para sentirnos mejor”, entre las que se incluyen el dibujar y colorear, preguntamos: ¿solo nos podemos sentir mejor dibujando? ¿y recortando? ¿y pintando con temperas?... se explica que, puesto que eso ya saben hacerlo, pueden intentar pensar en cómo se sienten cuando lo hagan y comentarlo en la siguiente sesión. A continuación, se les propone pintar, pero de forma diferente.

Agrupación: Gran grupo.

Recursos: Mural y mapa conceptual.

Actividad 2: Jugamos con arroz (basado en el *sandplay*)

Duración: 35 minutos.

Se muestra el arroz a los alumnos, despertando curiosidad se les invita a decir que podríamos hacer con él, puesto que iban a dibujar y colorear. Se explica que se van a crear cajas con arroz de colores en las que se tendrán que representar situaciones y emociones.

En primer lugar, en pequeños grupos se da color al arroz, para ello se introduce en bolsas junto con un poco de témpera, se mueve bien y se extiende sobre papel de periódico, para que seque. Cada equipo será encargado de pintar arroz con dos colores diferentes (ocho en total), que se decide antes en gran grupo. Hecho esto, mientras se seca, se explica que cada grupo va a tener una caja en la que tendrán que representar escenarios con ayuda del arroz de colores y el material de aula disponible (pequeños juguetes, muñecos, animales...) las emociones que se propongan, creando una historia. De esta forma, cada equipo tendrá que elaborar un escenario y una narración sobre una emoción con los materiales disponibles. Después, cada grupo explicará al resto su historia, favoreciendo la participación de todos los alumnos. Para la puesta en común, se realizan preguntas relacionadas con el uso del color, los juguetes, su disposición, qué está ocurriendo, etc. Antes de crear los diferentes escenarios, los alumnos manipulan el arroz (separado por colores) libremente, lo tocan, se comenta la textura, los colores, las posibilidades...



Las emociones a trabajar en esta sesión se seleccionan de entre las trabajadas, en función del desarrollo del proyecto,



Por último, se deja jugar libremente con los materiales y se pregunta a los alumnos qué se puede hacer con arroz, puesto que se ha acabado la actividad. Se propone crear macetas con una flor, en la que la tierra será el arroz de colores. Cada alumno rellena un bote con el arroz de colores y hace una flor con el cartón de las bandejas o el papel de periódico (depende de la dureza del cartón y la capacidad de los alumnos). Para la realización de la flor, se reparten tiras de unos 20 cm de largo por unos 5 de ancho, los niños deben cortar tiras por el ancho, sin llegar al final, posteriormente

enrollarla sobre un dedo y pegar el final, se doblan las tiras, que forman los pétalos y se añade una bola de papel, arrugado con los dedos, en el centro y el tallo (palitos). Por último, se clava en el arroz.

Agrupación: Pequeños grupos, gran grupo para las puestas en común e individual para la flor.

Recursos: Arroz, témperas, bolsas de plástico, papel de periódico, cajas de cartón, material de aula (muñecos, animales, juguetes pequeños...), bote pequeño transparente, pegamento, palitos de madera (o similar).

Actividad 3: Qué hemos aprendido

Duración: 10 minutos.

Se realiza una síntesis sobre lo que se ha hecho en la sesión, además se fomenta que tomen conciencia de cómo se han sentido mientras realizaban la actividad plástica, asociándolo a una situación placentera (estrategia de regulación emocional). Se añade al mural un apartado para incluir las cosas que podemos hacer para sentirnos mejor, en el que se pega un poco de arroz coloreado que representa la actividad realizada. Se resalta la idea de que se ha reutilizado el arroz, en lugar de tirarlo, para hacer las flores, vinculándolo con la reutilización y el hecho de que no se ha perdido el trabajo realizado (las situaciones representadas), sino que se han convertido en una flor.

Por último, partiendo del mapa conceptual, decidimos que necesitamos traer cosas inservibles para la próxima actividad, se envía para ello una carta a las familias. Se invita a los alumnos a que realicen dibujos de aquellas cosas que les hacen sentir bien y/o relajados, para incluirlas en el mural.



Agrupación: Gran grupo.

Recursos: Arroz pintado (de la sesión anterior), mural, mapa conceptual.

Sesión 7: Para sentirnos mejor... reutilizamos (Con la participación de las familias)

Duración total aproximada: 50 min

Actividad 1: Recapitulamos

Duración: 15 minutos.

Se observan todos los objetos que han traído los alumnos, padres y madres y qué sorpresa (se prevé que traigan flores), han traído flores muertas que han encontrado en el jardín/se las han dado en la floristería... (se insiste en que las flores y plantas no deben arrancarse o cortarse). Se plantea qué objetos se deberían utilizar para la actividad y se concreta que lo mejor es usar las flores, puesto que, tras repasar el ciclo de la vida con ayuda de las imágenes del mural, se concluye que la flor seguirá secándose, perderá los colores, los pétalos... por ello es mejor usarla cuanto antes. También se comentan las emociones que se pueden sentir cuando una flor empieza a nacer, cuando salen las flores, cuando muere...

Agrupación: Gran grupo.

Recursos: Objetos inservibles, flores (muertas/marchitas, pero no secas), mural.

Actividad 2: Perfume de flores

Duración: 20 minutos.

Se manipulan las flores, se observan y se huelen, se propone realizar un taller para conservar su olor, antes de que sigan marchitándose y lo pierdan (se huelen las flores más y menos marchitas comprobando que van perdiendo su aroma). Puesto que los padres y madres colaboran en el taller, se divide la clase en 4 grupos que realizan la actividad simultáneamente. En primer lugar, se separan los pétalos y, si son muy grandes, se cortan con los dedos. Posteriormente, se introducen en un recipiente al que se le añade agua caliente (con ayuda de un adulto), y se dejan cinco minutos. Durante la espera, se canta una canción sobre las flores, que ya conocen los alumnos. Por último, se separan los pétalos del líquido, con ayuda de un colador y se vierte en los botes/botellas.

Agrupación: Pequeños grupos.

Recursos: Flores (muertas/marchitas, pero no secas), recipiente, agua, hervidor eléctrico, colador, colaboración de las familias, botes/botellas pequeñas, canción sobre las flores (repertorio del aula).

Actividad 3: Qué hemos aprendido

Duración: 15 minutos.

Se realiza una síntesis sobre lo que se ha hecho, se huelen las esencias y se dialoga sobre la idea de la reutilización de las cosas y de que no todo acaba con la muerte, pues, en este caso, se ha podido conservar el olor de las plantas, se pregunta qué otras cosas se pueden conservar de aquello que perdemos (por ejemplo, los recuerdos), se indica que los restos de pétalos sirven como alimento a otras plantas (abono) y se reserva para depositarlo en las afueras del centro.

Por equipos, los alumnos deciden un nombre para sus esencias y un miembro del grupo lo comenta al resto de la clase (nombre decidido y por qué).

Por último, relacionándolo con la muerte de las flores y las características de los objetos, se inicia un diálogo sobre las capacidades o necesidades de “lo muerto”, “lo vivo” y la materia inerte (ya se ha trabajado en la primera sesión), relacionándolo con: comer, dormir, jugar, respirar, hablar..., se refuerza, de forma natural, la idea de que cuando un ser vivo muere deja de tener esas funciones vitales, no necesita/puede comer, dormir.... Igual que la materia inerte, pues ya no está vivo. Estas ideas se incluyen en el mural (las capacidades de la materia viva, muerta e inerte y unos pétalos de flores que representen la actividad realizada).



Agrupación: Gran grupo y pequeños grupos.

Recursos: Esencias elaboradas, restos de las flores, mural

Sesión 8: Para sentirnos mejor... reutilizamos

Duración total aproximada: 55 min.

Actividad 1: Recapitulamos

Duración: 10 minutos.

Puesto que aún tenemos muchos objetos inservibles, se decide darles un nuevo uso. Se repasa el ciclo de los objetos, apoyándonos en las imágenes del mural. Se identifican las emociones que se pueden sentir cuando tenemos un objeto nuevo, cuando se rompe, cuando se pierde, se presta un compañero o hermano... A continuación, se reflexiona sobre qué se puede hacer con los materiales disponibles, se observan, manipulan... generando una lluvia de ideas y, se decide entre todos qué se va a construir (la idea es construir algo, entre todos, con los materiales disponibles). Se reparten las tareas por equipos, de forma que cada pequeño grupo se encarga de la construcción de una parte, por tanto, se reparten las tareas, tanto de cada equipo, como individuales, de forma que cada alumno sepa perfectamente qué debe construir, pero dejando autonomía para su diseño, fomentando la creatividad. Si los alumnos han realizado dibujos sobre situaciones relacionadas con las emociones, se comentan e incluyen en el mural (si hay muchos dibujos se seleccionan algunos para el mural, el resto se guardan ya que formarán parte de un dossier final individual).



Agrupación: Gran grupo.

Recursos: Objetos inservibles, mural.

Actividad 2: A construir

Duración: 30 minutos.

Cada niño trabaja en su tarea, sabiendo que para construir el objeto final debe coordinarse con el resto de alumnos, tanto de su equipo como con los demás. Se guía el proceso fomentando el diálogo con el resto del grupo, de forma que se tengan en cuenta tamaños, color, objetos que se necesitan... Una vez se vayan acabando las partes, se unen hasta formar el objeto final en la zona de asamblea. Los alumnos que acaban permanecen en asamblea colaborando para unir las partes o, en caso lo soliciten, ayuden a los compañeros.



Agrupación: Gran grupo (toma de decisiones y montaje final), pequeños grupos e individual (construcción de las partes).

Recursos: Objetos inservibles, tijeras, pegamento, cinta adhesiva, colores, material de clase disponible.

Actividad 3: Qué hemos construido

Duración: 15 minutos.

Una vez acabado el montaje final, se repasan los pasos dados para conseguirlo, insistiendo en la importancia de trabajar de forma cooperativa. Se inicia un diálogo relacionado con el hecho de que todo no acaba al final del ciclo de la vida, los seres vivos dan vida a otros seres vivos, de las flores hemos conservado su olor y los objetos pueden servir para construir otros. Esta idea se enlaza con las diferencias entre los seres vivos y los objetos (materia viva-inerte), trabajada en la primera sesión. Se dialoga sobre cómo se han sentido durante la actividad, se hace una foto al objeto creado que se incluirá en el mural (en el apartado de estrategias de regulación emocional).

Por último, como actividad de aplicación, de forma grupal, en el rincón del ordenador, se realizan actividades interactivas relacionadas con la identificación de la materia viva e inerte, los niños van participando de uno en uno, dispuestos en gran grupo.



Agrupación: Gran grupo.

Recursos: Objeto construido, ordenador, acceso a internet, actividades interactivas:
<http://www.tinglado.net/?id=los-seres-vivos-y-las-sustancias-inertes>,
http://www.ceipjuanherreraalcausa.es/Recursosdidacticos/PRIMERO/datos/03_cmedio/03_Recurso/actividades/2losAnimales/act1.htm

Actividad 1: Recapitulamos

Duración: 10 minutos.

Se inicia la sesión recordando, apoyándonos en el mural y mapa conceptual, todo lo que hemos trabajado y concretando que estamos aprendiendo formas de sentirnos mejor cuando ocurre algo que no nos gusta o no nos sentimos bien. Si se han realizado dibujos, se comentan y se dialoga sobre las cosas que hacen para sentirse mejor. Por último, se explica que se va a realizar una actividad de relajación, pues nos ayuda a tranquilizarnos cuando nos ocurren cosas que no nos gustan o no nos sentimos bien.

Agrupación: Gran grupo.

Recursos: Mural, mapa conceptual.

Actividad 2: Se relajarme

Duración: 20 minutos.

Consiste en una actividad de relajación. Los niños se sientan en círculo y se les explica que cuando no nos sentimos muy bien podemos relajarnos, solo tenemos que ponernos cómodos, respirar tranquilos e imaginar cosas bonitas. Se realiza una lluvia de ideas sobre cosas relajantes que podemos imaginar. A continuación, los alumnos se tumban boca arriba, se les pide que coloquen los brazos sobre la barriga para sentir la respiración. Se acompaña la actividad con música tranquila. En primer lugar, se realiza un ejercicio de respiración en el que se les indica que inspiren hinchando la barriga como un globo, mientras tienen las manos sobre ella, para sentirla y espiren notando como la barriga se desinfla y se les continúa marcando la respiración. Posteriormente, mientras sigue sonando la música se realiza la lectura de un texto adaptado de Garth (1998), se mantiene un ambiente tranquilo y un tono de voz relajado y lento. Para finalizar, los niños se incorporan lentamente y se realiza un diálogo sobre cómo se han sentido.

Agrupación: Gran grupo.

Recursos: Aula de psicomotricidad, texto (Garth, 1998)³, música tranquila.**Actividad 3: Qué hemos aprendido**

Duración: 20 minutos.

Tras el diálogo, en el aula, los alumnos deben realizar un dibujo sobre algo que pueden hacer para sentirse mejor (relacionado con las actividades realizadas u otras que conozcan). Una vez terminado, se muestran todos y se comentan, se fomenta el diálogo, de forma que no solo pregunte el docente, sino que los niños se interesen por los dibujos de los compañeros. Durante la conversación se pregunta sobre las emociones que se sentían durante la actividad, mientras se dibujaba... fomentando que los verbalicen. Los dibujos formarán parte del dossier final. Se añade en el mural, en el apartado de estrategias de regulación emocional, una palabra o dibujo (se decide en gran grupo) relacionado con la actividad de relajación.

Agrupación: Gran grupo.

Recursos: Folios, lápices, colores.

³ Garth, M. (1998). *Luz de estrellas. Meditaciones para niños 1*. Barcelona: Oniro.

Sesión 10: Para sentirnos mejor... escribimos una carta

Duración total aproximada: 50 min.

Actividad 1: Recapitulamos

Duración: 15 minutos.

Se comienza la sesión visualizando el mural y el mapa conceptual, se hace un repaso general revisando todo lo que se ha aprendido y lo que aún queda por trabajar. Se invita a los alumnos a hablar sobre sus emociones, las situaciones vinculadas a ellas y lo que pueden hacer para sentirse mejor (estrategias de regulación emocional).

Se incluyen en el mural aquellas ideas o aspectos que no hayan sido incluidos (en su caso). Por último, se proponen de forma grupal, actividades que puedan hacernos sentir mejor, seleccionando finalmente, la escritura de una carta como una actividad con la que el protagonista del cuento y nosotros, podemos sentirnos mejor si hemos perdido a alguien.

Agrupación: Gran grupo.

Recursos: Mapa conceptual y mural.

Actividad 2: Escribimos una carta

Duración: 20 minutos.

Se explica a los alumnos que cuando alguien (persona o animal) se va o muere, podemos sentirnos mejor si escribimos una carta contando cómo nos sentimos o escribiendo lo que nos gustaría decirle. Se hace hincapié en que es una forma de sentirnos mejor, igual que la niña del cuento (*Así es la vida*) que se sentía mejor cuando hablaba junto al espejo de lo que sentía, pero esa carta no va a ser leída por el destinatario. En función de la historia personal y los intereses de los niños se decide a quién va dirigida (se pregunta de forma individualizada), puede ser a alguien que han perdido por muerte, distancia, separación... (en el caso de alumnos que no hayan tenido pérdidas, se propone escribir a personas que les hubiera gustado conocer como personajes de la historia que hayan trabajado en clase, familiares de los que han oído hablar...) Cada niño escribirá una pequeña frase de algo que quiera decirle y realizará el dibujo de una emoción, siguiendo una estructura establecida (véase actividad en pp. 94-95): “Me gustaría decirte/contarte...”, “Cuando pienso en ti me siento...”. Se pone un ejemplo, escribiendo una frase y dibujando una emoción.

Agrupación: Individual.

Recursos: Actividad (véase pp. 94-95), lápices.

Actividad 3: Qué hemos aprendido

Duración: 10 minutos.

Se realiza una síntesis sobre lo realizado, se observan todas las cartas y se comentan, favoreciendo el diálogo. Por último, las cartas se guardan individualmente y la realizada a modo de ejemplo se incluye en el mural.

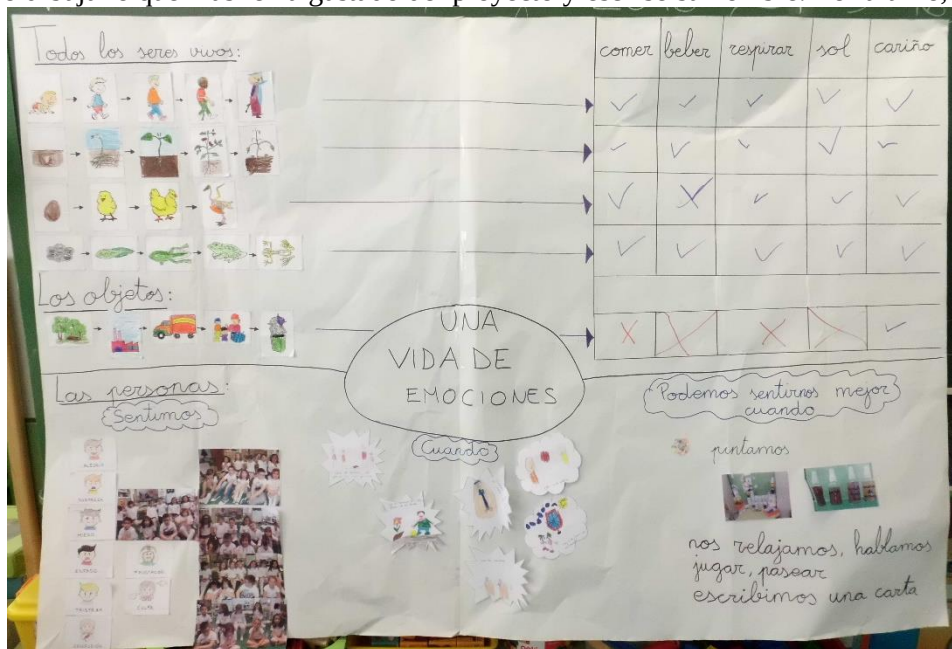
Agrupación: Gran grupo.

Recursos: Mural, cartas realizadas.

Actividad 1: Recapitulación final

Duración: 20 minutos.

Es hora de observar y finalizar el mural, en caso de haber dejado alguna idea sin incluir. Se repasa todo lo aprendido y se comprueba si hemos trabajado todas las ideas que se concretaron en el mapa conceptual. Previamente, se han unido las actividades y dibujos individuales realizados por los niños en dosieres individuales, se observan y comentan, fomentando un diálogo sobre los contenidos trabajados. Se felicita a los alumnos por el trabajo realizado y se propone realizar una portada a los cuadernos, cada niño dibuja lo que más le ha gustado del proyecto y escribe su nombre. Por último, se invita a realizar una actividad de dramatización con la que puedan mostrar todo lo que saben sobre la vida y las emociones.



Agrupación: Gran grupo.

Recursos: Mural, mapa conceptual, folios, lápices, colores.

Actividad 2: Hora de actuar

Duración: 30 minutos.

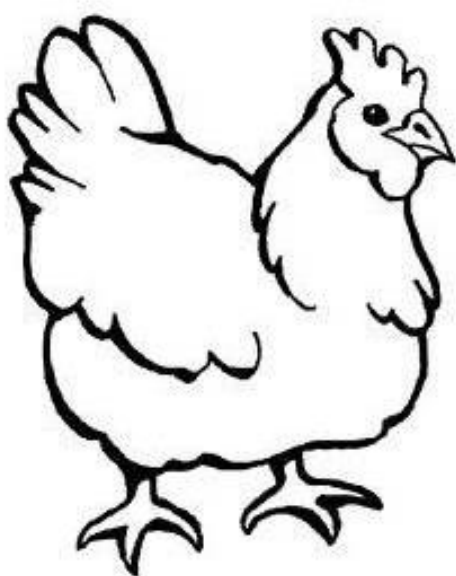
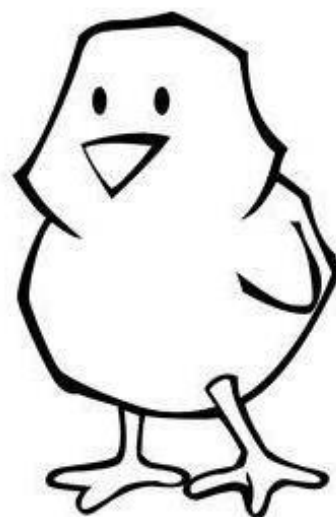
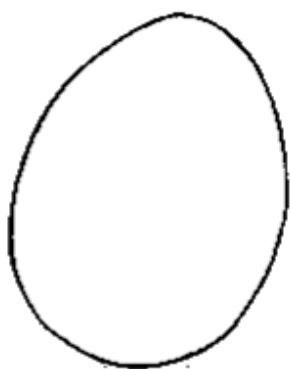
Se divide a los alumnos en dos equipos y se les explica que se van a convertir en personajes de una historia, serán actores y tendrán que representar lo que se vaya contando, puesto que son unos expertos. La narración incluye dos cuentos, uno para cada equipo. Antes de comenzar se explica a los que niños que mientras un grupo dramatiza una historia el otro tiene que estar atento, escucharla y dibujar sobre papel continuo la misma, respetando el espacio de los compañeros.

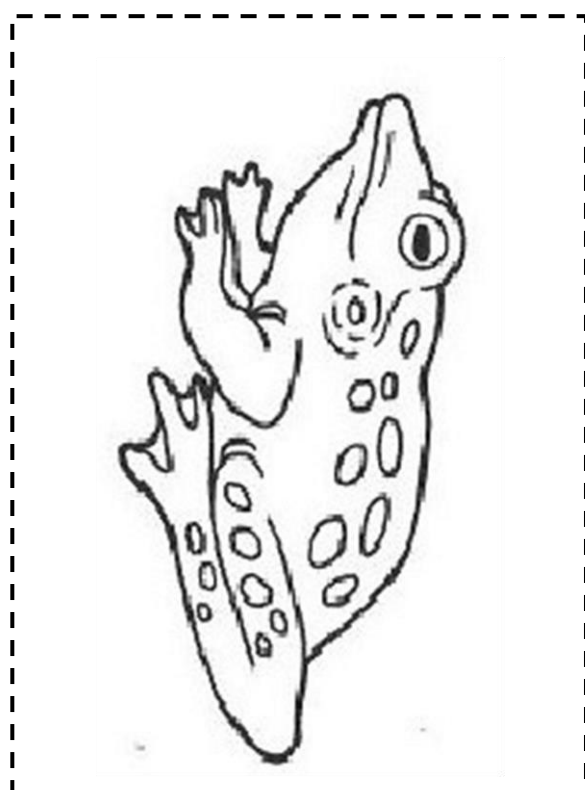
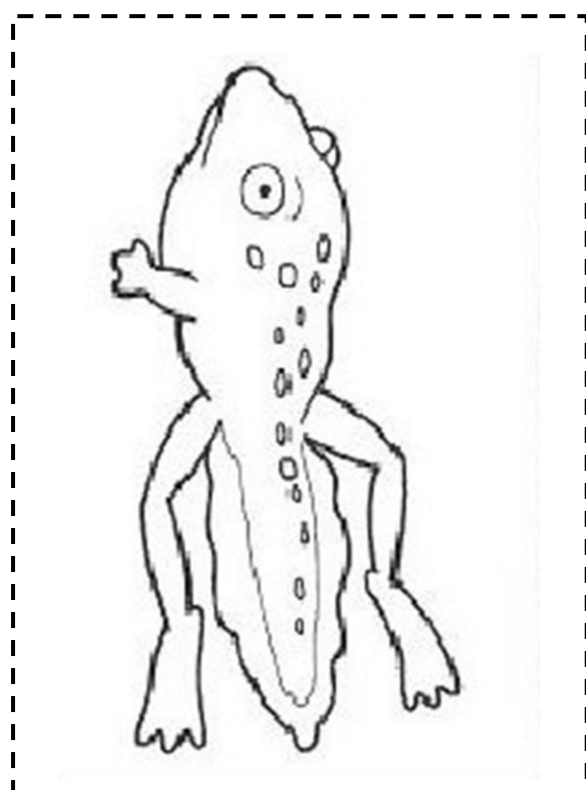
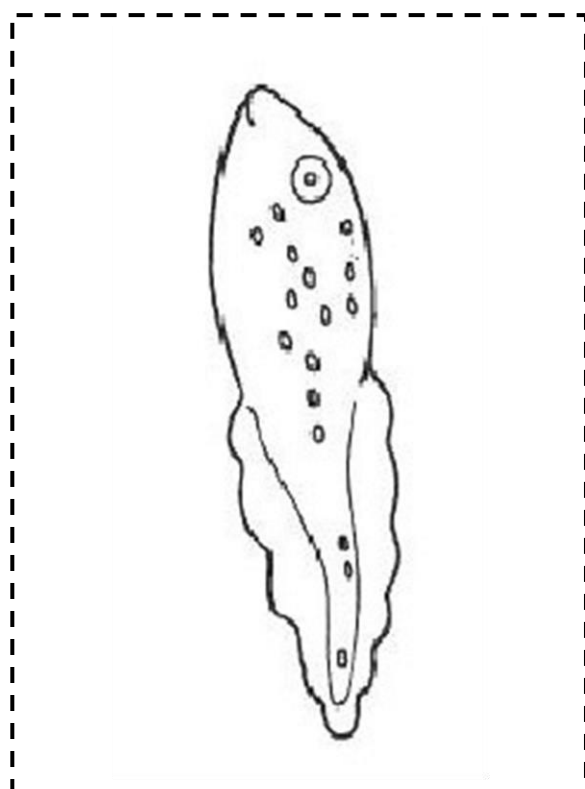
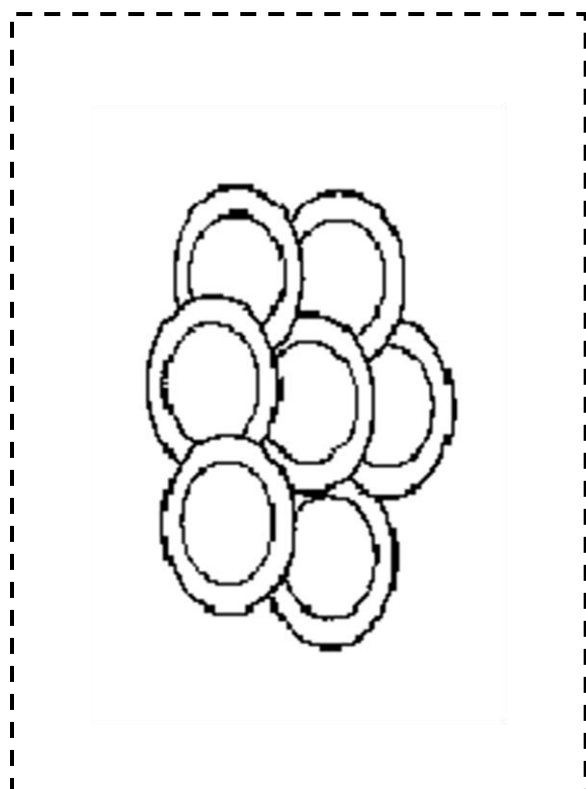
En la narración los alumnos pasan por situaciones relacionadas con las emociones trabajadas, tienen que tomar decisiones y encontrar estrategias para que la historia pueda continuar. Se pretende que, a través de una experiencia vivencial, muestren y pongan en práctica los conocimientos y capacidades adquiridos.

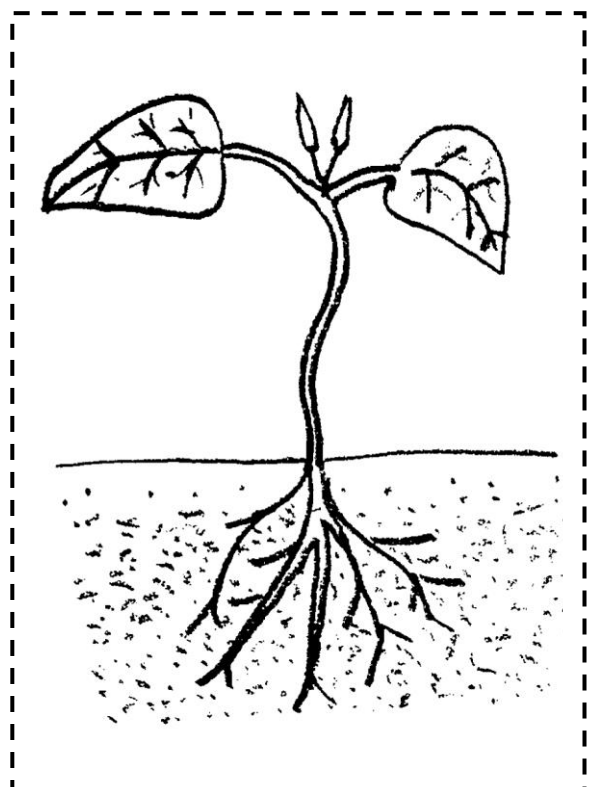
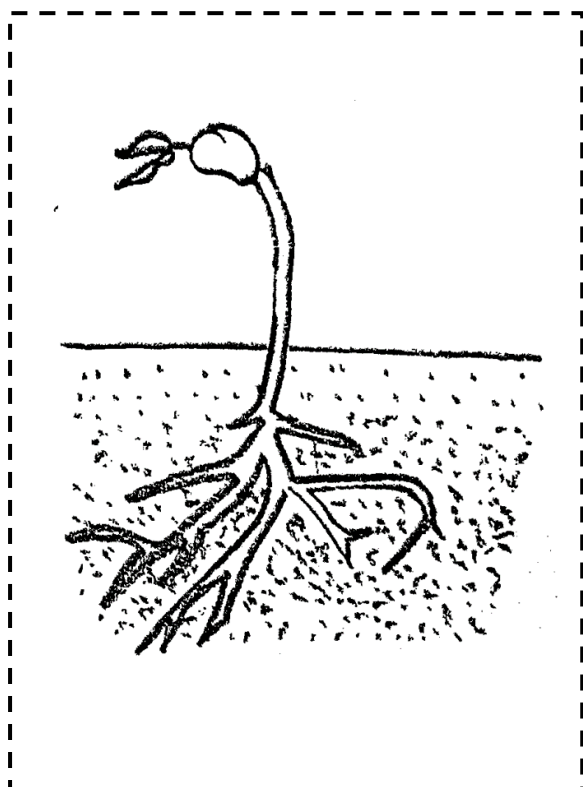
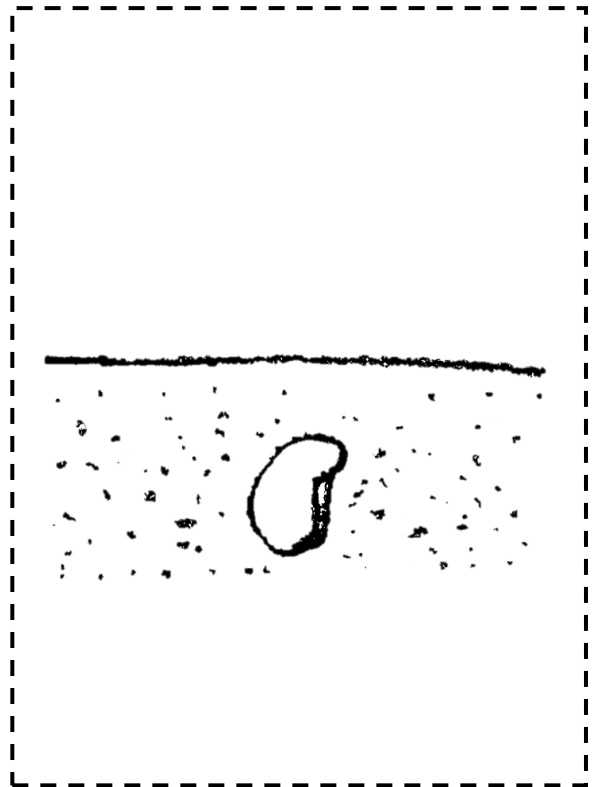
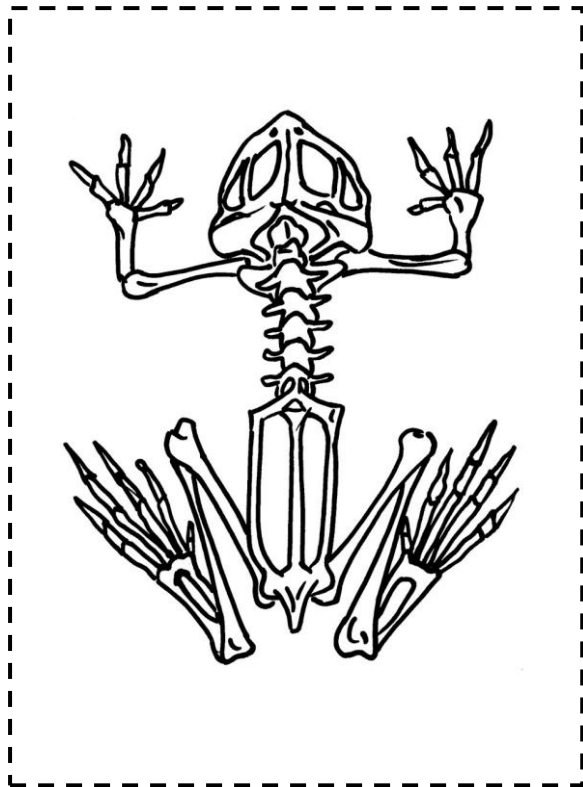
Finalmente, se felicita a los alumnos por el trabajo realizado.

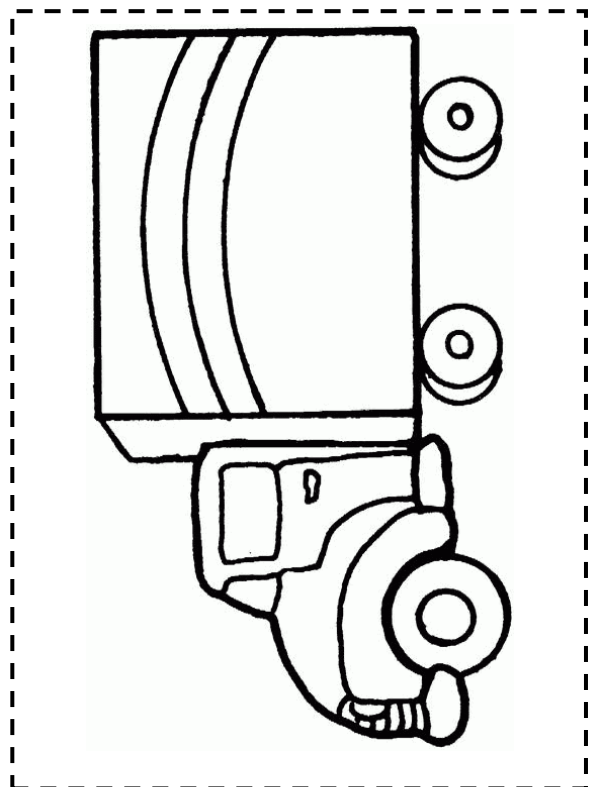
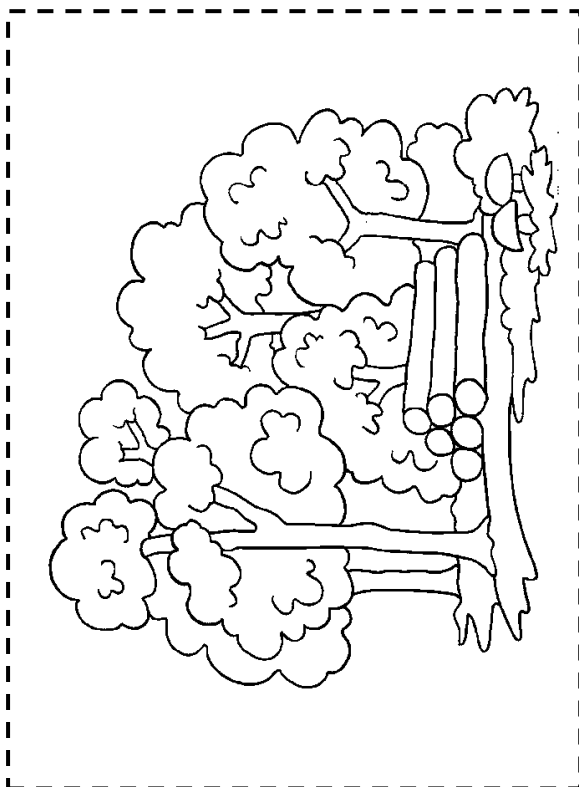
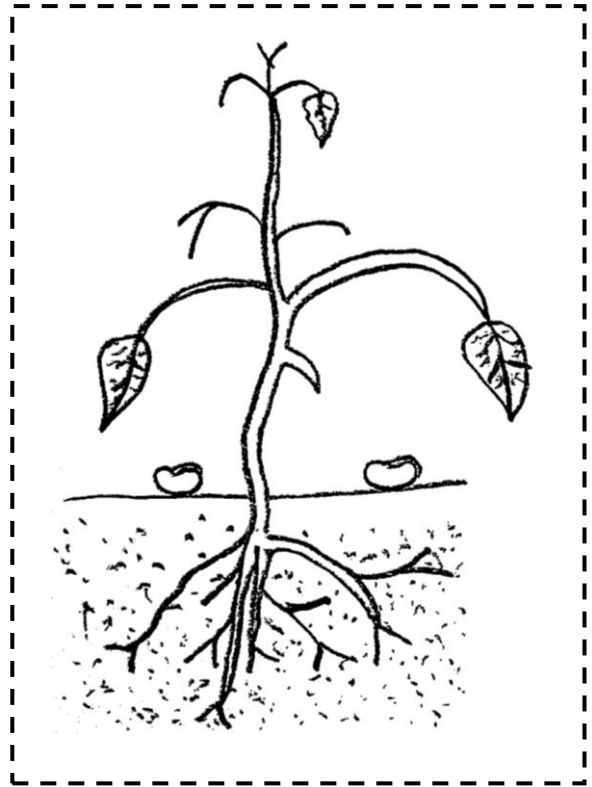
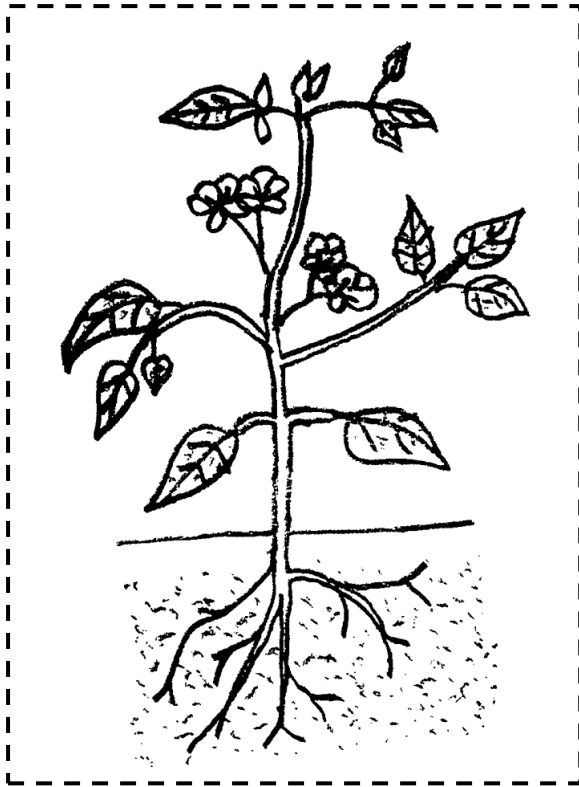
Agrupación: Dos grupos de 11 alumnos.

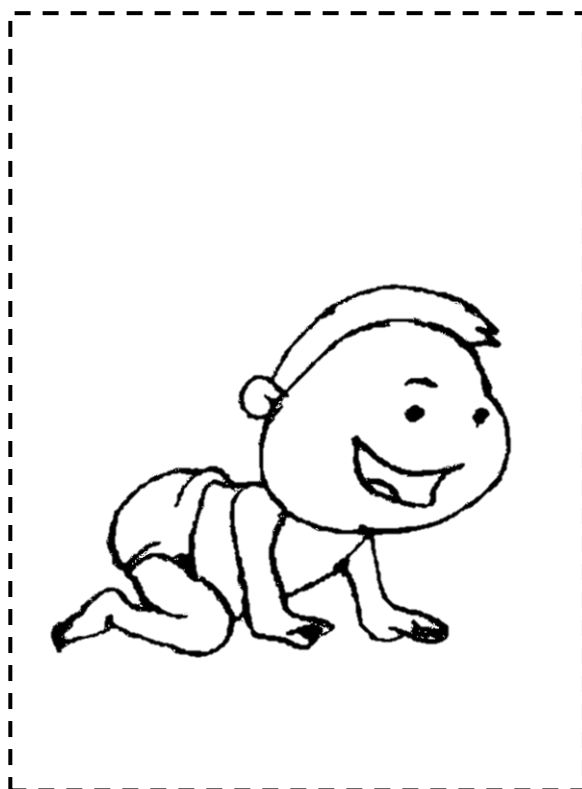
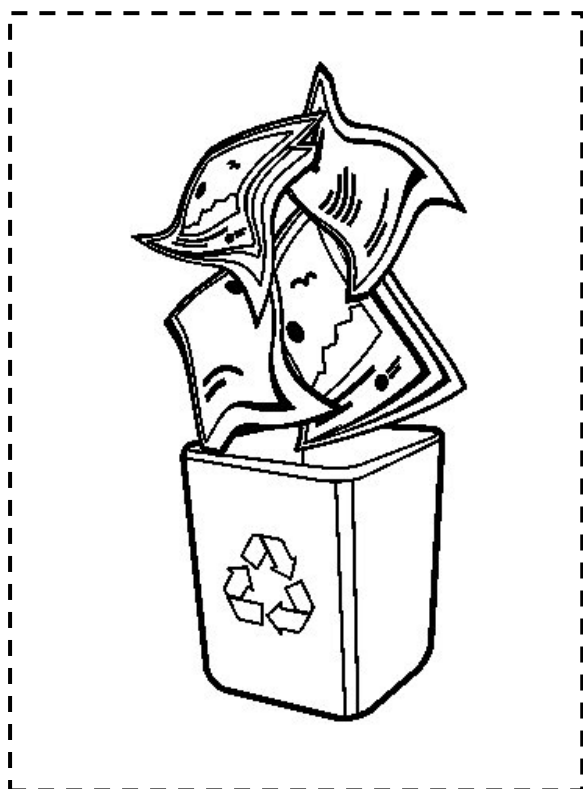
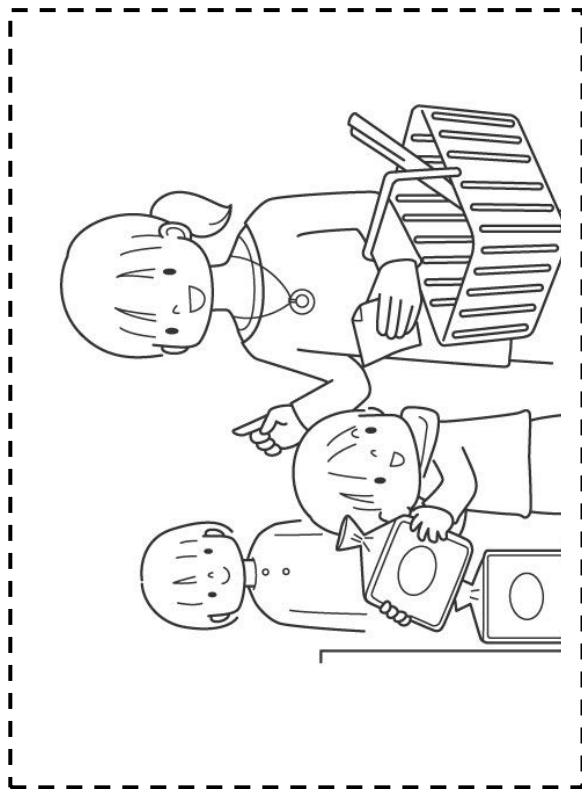
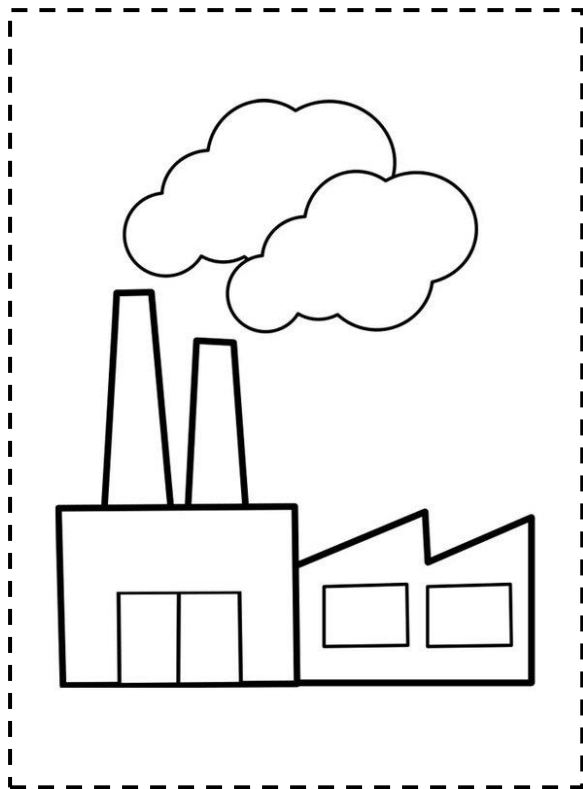
Recursos: Cuento (véase pp. 96-97), cintas de papelo tela de color (para identificar a los equipos), papel continuo, colores, material disponible del aula.

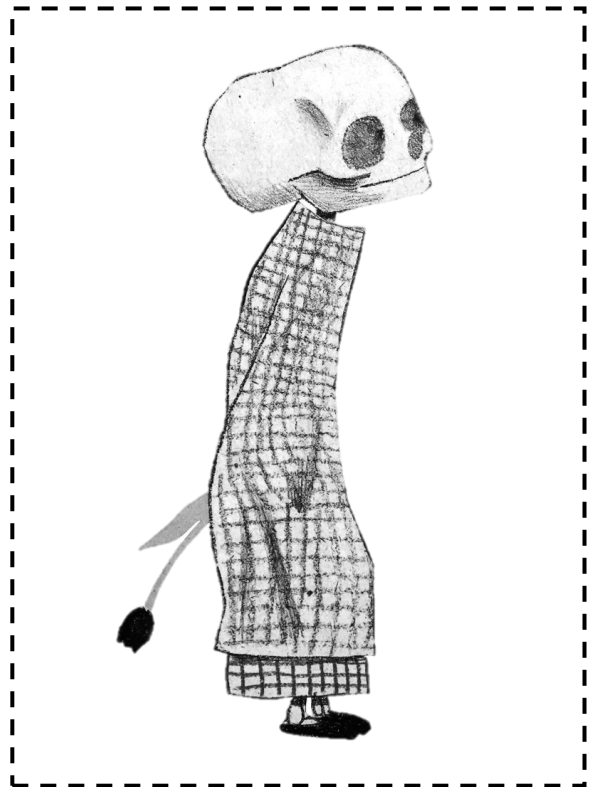
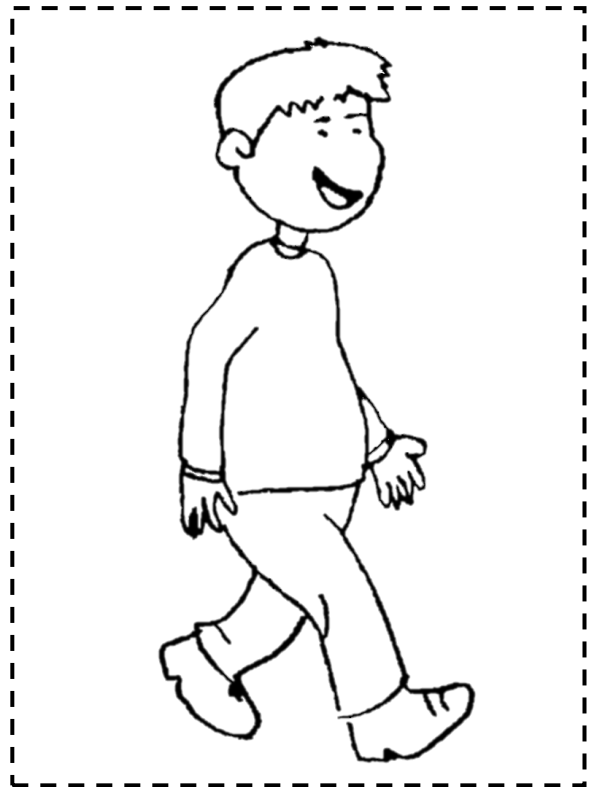
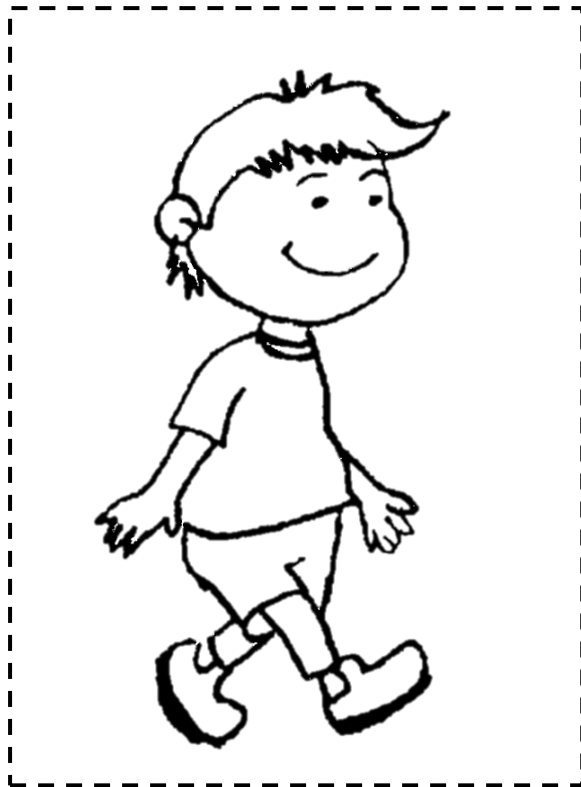












4

Imagen extraída de Erlbruch, y Bárbara (2007)

⁴ Erlbruch, W. y Bárbara, B. (2007). *El pato y la muerte*. Granada: Bárbara Fiore Editora.

Todos los seres vivos:

(Ciclo vida animal)



(Ciclo vida planta)



(Ciclo vida ser humano)



Los objetos:

(Ciclo vida objetos)



(Comer)	(Desplazarse)	(Respirar)	...	...
✓	✓	✓		
✓	✗	✓		
✓	✓	✓		
✗	✗	✗		

UNA VIDA DE EMOCIONES

Las personas:

Sentimos:

cuando:

(Pictogramas:
imagen + nombre
de la emoción)

cuando:

(Situaciones
relacionadas
con las
emociones)

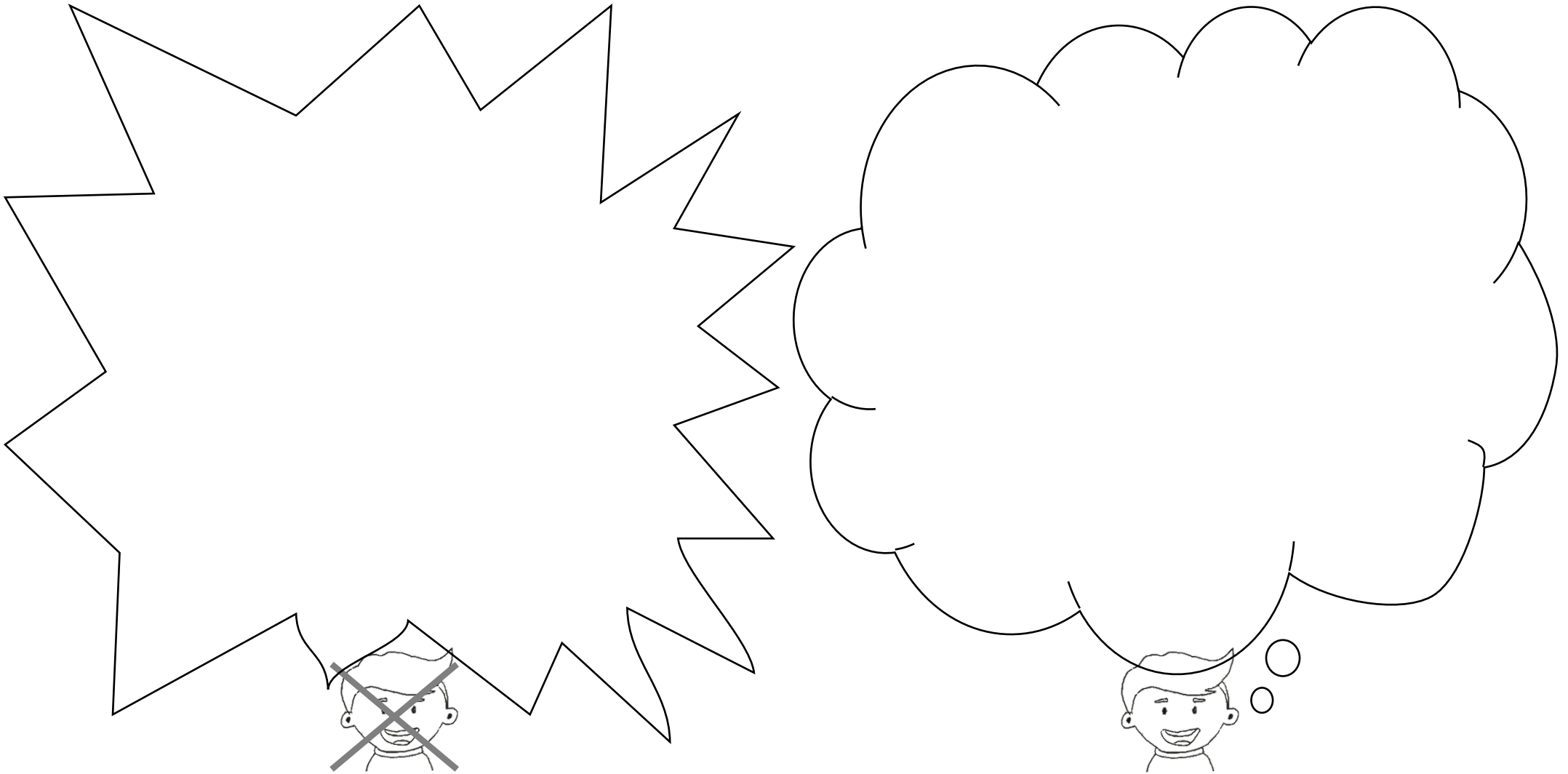
podemos sentirnos mejor

(estrategias para regular
las emociones)



Nombre: _____

Fecha: _____



Dibuja una situación o algo que no te guste y lo que harías para sentirte mejor.

Fecha: _____

Querido _____

Me gustaría decirte...

Cuando pienso en ti me siento:



Nombre: _____

Fecha: _____

Querido _____

Me gustaría decirte...

Cuando pienso en ti me siento:



Nombre: _____

Cuento sesión 11

Relación colores con contenidos: las emociones (identificación, respeto, expresión, regulación), el ciclo de la vida y la muerte (características vida-muerte)

Grupo A (grupo B decora mientras se narra la historia)

Un grupo de niños vivía en una pequeña aldea en la selva, no muy lejos del mar. A pesar de su corta edad, los niños se adentraban solos con frecuencia en la selva, para recoger plantas que les pedía el sabio anciano. Aunque para cualquier forastero podría parecer un lugar peligroso, ellos lo conocían muy bien, conocían sus plantas, sus animales...

Un día los niños salieron a buscar unas plantas muy especiales que les había pedido el sabio anciano de la aldea. Con ellas, iban a crear distintos perfumes para los vecinos del poblado. Mientras paseaban, se sentían muy... (expresan emociones verbal y corporalmente). El abuelo les había explicado que no debían arrancar las plantas, sino que tenían que recoger las que ya habían muerto, pero aun conservaban su aroma.

Mientras caminaban, los niños iban hablando sobre el ciclo de vida de las plantas, observaban las que había a su alrededor, fijándose en qué fase estaban, si tenían hojas, flores, frutos... e iban echando las plantas a una gran bolsa (comentan el ciclo de la vida de las plantas verbalmente).

Pusieron tanto esmero en observar y seleccionar las plantas que no se dieron cuenta de lo que se habían alejado de la aldea. De repente, el lugar les parecía extraño y comenzaron a sentir... (expresan emociones verbal y corporalmente). Incluso, parecía que alguno de los niños iba a comenzar a llorar (expresión corporal), ¿por qué? (Respuesta verbal) ¿es normal llorar? (Respuesta verbal) ¿es normal que se sientan así? ¿por qué? (Respuesta verbal) ¿qué le podéis decir a los niños que tienen miedo? (Respuesta verbal). Los niños siguieron andando, por más que intentaban volver a casa, cada vez estaban más perdidos, aunque lo intentaban no lo podían conseguir, se sentían... (expresan emociones verbal y corporalmente) ¿qué podéis hacer para tranquilizaros? (Respuesta verbal y acción)

Ahora que los niños se habían tranquilizado un poco, aunque seguían sintiendo un poco de (la maestra expresa gestualmente una emoción) (Respuesta verbal) ya tenían claro que estaban perdidos. Lo mejor era hablar sobre qué podrían hacer para sobrevivir en aquel lugar. Estaba anocheciendo, no tenían comida y comenzaba a hacer frío. Parecía que iban a pasar algún tiempo allí y ellos sabían que todos los seres vivos necesitan ciertas cosas para sobrevivir, de lo contrario podrían... (Respuesta verbal)

---- Cada alumno escribe o dibuja qué cosas necesita para sobrevivir en la selva y qué haría para sobrevivir en esa situación.

Grupo B (Grupo A termina la actividad y, posteriormente, decora mientras se narra la historia)

Un barco se observa a lo lejos, en él un grupo de pequeños piratas navegan tranquilamente por el mar, acercándose poco a poco a la orilla. Los piratas observaban el océano, la tierra que iba apareciendo a lo lejos, el cielo... se sentían muy... (expresan emociones verbal y corporalmente). Llegó la hora de comer, los pequeños piratas tienen mucha hambre, pero no tienen nada para echar a la olla. El cocinero pirata les dice que tienen que pescar, pero no vale cualquier pez, necesita peces adultos. Los piratas, sentados en el borde del barco comienzan a pescar. Mientras, iban hablando sobre por qué les había dicho el cocinero que tenían que pescar peces adultos. Los peces comienzan siendo... (comentan el ciclo de la vida de los peces verbalmente).

De repente, las nubes toman un color negro, una terrible tormenta se acerca. Los piratas temen por su vida, se sienten... (expresan emociones verbal y corporalmente). Incluso alguno de los piratas se queda paralizado (expresión corporal) ¿por qué? (Respuesta verbal) ¿es normal que reaccione así? ¿por qué?

(Respuesta verbal) ¿qué le podéis decir para que se sienta mejor? (Respuesta verbal). Ahora que todos se sienten un poco mejor, aunque siguen sintiendo un poco de... (expresan emociones verbal y corporalmente) comienzan a recoger las velas ¡el barco no debe hundirse! Pero pronto, comienza a tambalearse bruscamente, el agua entraba sin cesar, ellos lo intentaban, pero no podían hacer nada para evitar que el barco se hundiera. Los pequeños piratas se sentían... (expresan emociones verbal y corporalmente). Por suerte, estaban cerca de la orilla, nadaron muy juntos y consiguieron llegar a tierra.

Habían sobrevivido al mar, pero ahora estaban solos en aquella selva, estaban perdidos. Los pequeños piratas ahora se sentían... (expresan emociones verbal y corporalmente), tenían que hacer algo para tranquilizarse, estaban tan... (la maestra expresa gestualmente una emoción) (Respuesta verbal), que no podían pensar con claridad. Para tranquilizarse deciden... (respuesta verbal y acción).

Ahora que los pequeños piratas se habían tranquilizado un poco, aunque seguían sintiendo un poco de... (expresan emociones verbal y corporalmente), ya tenían claro que estaban perdidos y lo mejor era hablar sobre qué podrían hacer para sobrevivir en aquel lugar. Estaba anocheciendo, no tenían comida, estaban mojados y comenzaba a hacer frío. Parecía que iban a pasar algún tiempo allí y ellos sabían que todos los seres vivos necesitan ciertas cosas para sobrevivir, de lo contrario podrían... (Respuesta verbal)

---- Cada alumno escribe o dibuja qué cosas necesita para sobrevivir en la isla, que haría para sobrevivir.

Grupo A y B

Mientras pensaban cómo sobrevivir, apareció el grupo de niños que también estaba perdido. Al ver a los pequeños piratas, en la misma situación, no sintieron nada de miedo, sintieron... (expresan emociones verbal y corporalmente). Decidieron poner en común las ideas que había tenido cada uno. (Respuesta verbal)

Al debatir las respuestas, los alumnos que no han indicado lo que necesitarían para sobrevivir, morirían, (se hacen el muerto, están quietos), pero, como se van a mover, entonces se dice: ¡se mueve! Si se mueve quiere decir que ... ¡está vivo! ¿Qué más podría hacer? (Respuesta verbal)

Finalmente, con las ideas de todos y trabajando en equipo, consiguen sobrevivir y volver a la aldea. Allí, amigos y familiares estaban muy preocupados, pensaban que les habría ocurrido algo espantoso, incluso que podrían haber muerto, se habían sentido... (expresan emociones verbal y corporalmente) Pero se tranquilizaron al verlos a salvo. Pronto, entre todos los vecinos, construyen un nuevo barco para los pequeños piratas. Antes de partir, los piratas prometen volver, quieren vivir nuevas aventuras con sus nuevos amigos. Ahora tienen una selva y un mar para explorar y ya saben qué hacer para no perderse y cómo sobrevivir.

Ahora todos se sienten... (expresan emociones verbal y corporalmente).

Anexo VI. Material complementario

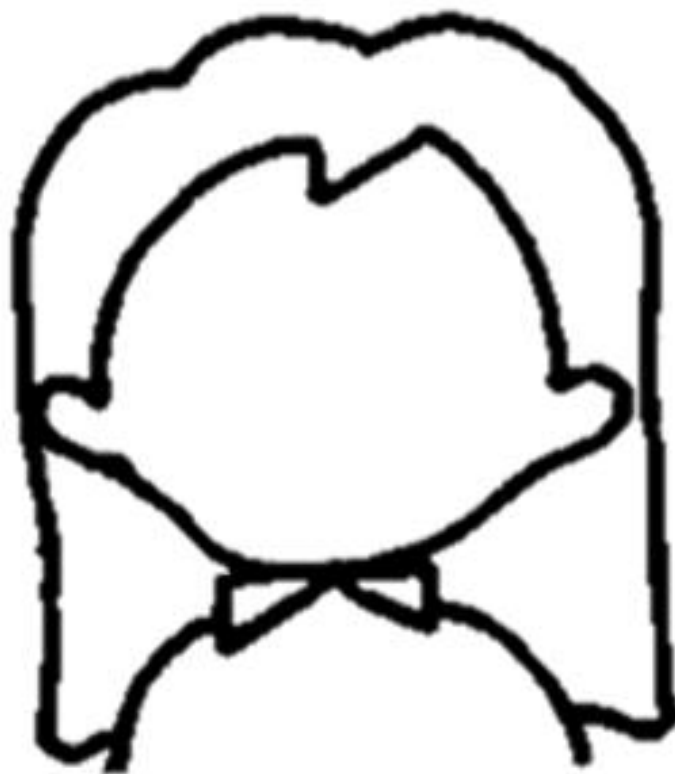
- Gutierrez, N. y Omist, A. (2011). *¿Dónde está guelita queta?* Barcelona: Planeta.
- Albo, P. y Auladell, P. (2009). *Inés azul*. Barcelona: Thule.
- Vergés, P. (2011). *Paz, papa se fue sin avisar*. Barcelona: Sirpus.
- Bowley, T. y Pudalov, N. (2012). *Jack y la muerte*. Pontevedra: OQO editora.
- Schubiger, J. y Berner, R. S. (2013). *Cuando la muerte vino a nuestra casa*. Lóguez Ediciones.
- Erlbruch, W. y Bárbara, B. (2007). *El pato y la muerte*. Granada: Bárbara Fiore Editora.
- Toro, G. (2014). *Una casa para el abuelo*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Ramirez, A. L. y Ramirez, C. (2015). *Así es la vida*. Valencia: Dialogo.

Anexo VII. Instrumento de recogida de información de la evaluación inicial. Prueba objetiva.

Nombre: _____

Fecha: _____

I



Nombre: _____

Fecha: _____





¿Quién está asustado? Rodea con un círculo la imagen.

|





¿Quién siente frustración? Rodea con un círculo la imagen.





¿Qué siente esta niña? Haz una flecha hasta la emoción correcta.



Miedo

Enfado

Confusión

3



Rodea con un círculo la imagen. del niño al que se le acaba de romper su juguete favorito:



Feliz



Asustado



Triste



Quieres jugar, pero no te dejan porque es hora de dormir, ¿cómo te sientes? Rodea con un círculo la imagen.



Frustrado



Asustado



Sorprendido



Ana se siente triste porque... (Colorea la imagen)





La tortuga de Marta era muy muy muy viejecita y ha muerto, ¿necesita algo la tortuga? Rodea con un círculo la imagen.



Agua



Nada



Lechuga

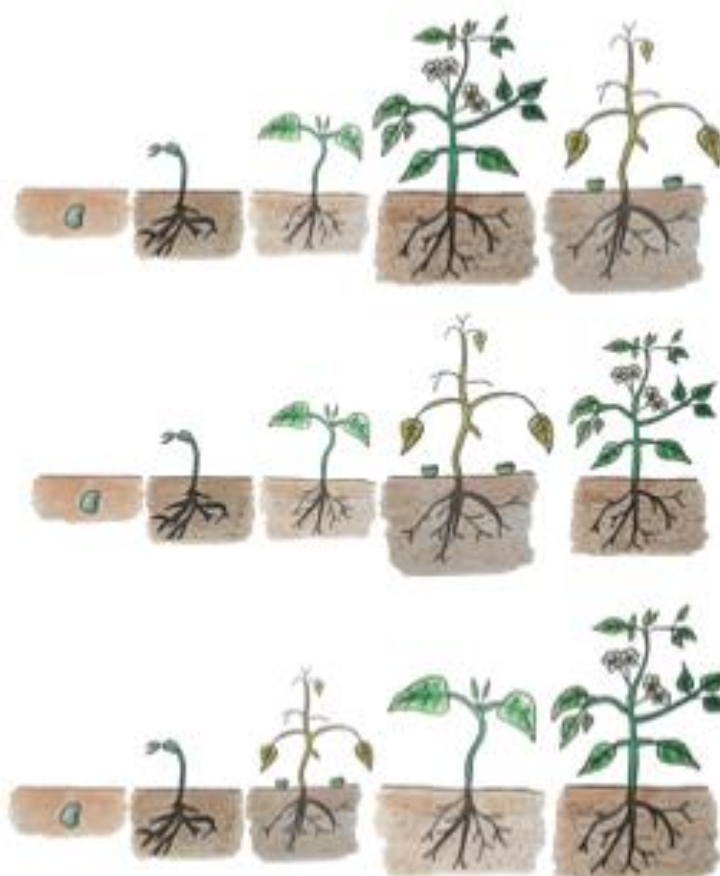


Rodea con un círculo el correcto:



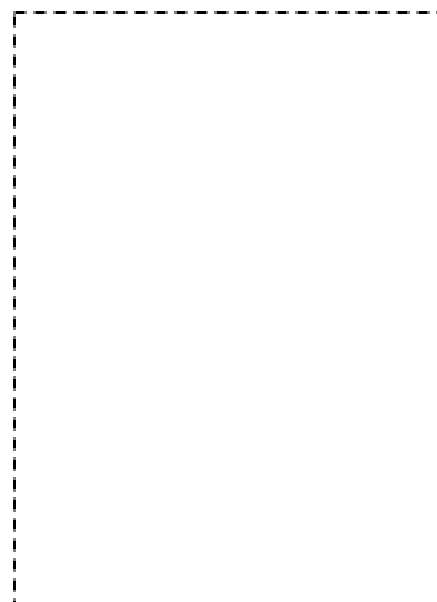


Rodea con un círculo el correcto:





¿Cuál va después? Recorta y pega./



¿Cuál va antes? Recorta y pega.





¿Qué haces cuando te sientes triste? Rodea con un círculo la imagen.





¿Qué cara pondrías si te sientes sorprendido? Rodea con un círculo la imagen.





¿Qué haces cuando estás feliz? Rodea con un círculo la imagen.





Tu amigo se siente culpable, porque estaba jugando con su pajarito, pero se le ha escapado. ¿Qué puedes hacer? Rodea con un círculo la imagen.



Enfadarme



Reirme



Abrazarlo



Tu amigo se siente enfadado y no quiere jugar contigo. ¿Qué haces? Rodea con un círculo la imagen.



Llorar



Enfadarme



Juego solo



Te sientes muy confundido y triste porque te han dicho que no vas a ver más al abuelo, ¿qué puedes hacer para sentirme mejor? Colorea la imagen.



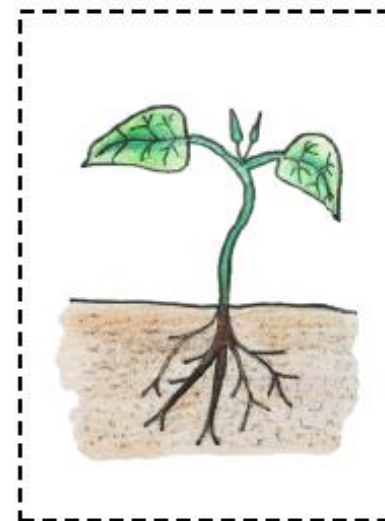
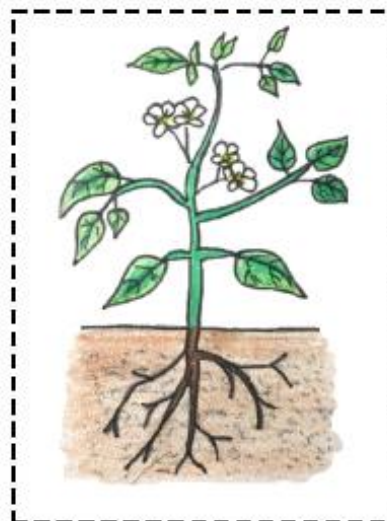


Cuando estás muy enfadado, ¿qué puedes hacer para sentirte mejor? Rodea con un círculo la imagen.



Dibuja qué es para ti la muerte

Pegativas para los ítems 10 y 11.



Relación de símbolos y resultados específicos de aprendizaje y claves de los ítems:

1. Identificar emociones propias y ajenas relacionadas con situaciones de pérdida: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión y culpa.	
2. Asociar, progresivamente, causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	
3. Distinguir las principales características de la vida y la muerte: actividad-inactividad.	
4. Secuenciar distintas fases del ciclo de la vida, asociándolas a emociones.	
5. Expresar mediante distintos lenguajes (verbal, corporal y artístico) emociones relacionadas con la pérdida.	
6. Respetar las emociones ajenas, desarrollando la capacidad de empatía.	
7. Descubrir estrategias para regular las emociones, facilitando la comprensión y superación del duelo.	

Ficha	Clave
1	a
2	b
3	c
4	c
5	a
6	c
7	b
8	c
9	a
10	b
11	a
12	a
13	b
14	b
15	c
16	c
17	a
18	b

Anexo VIII. Instrumento de recogida de información de la heteroevaluación del alumnado.

ESCALAS DE EVALUACIÓN ALUMNADO

Sesión 1

Fecha:

INDICADORES	ALUMNOS																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Distingue características de la vida y la muerte: actividad-inactividad. (R. A. 3)																						
Secuencia las fases del ciclo de la vida en plantas. (R. A. 4)																						
Secuencia las fases del ciclo de la vida en seres humanos. (R. A. 4)																						
Secuencia las fases del ciclo de la vida en animales. (R. A. 4)																						
Secuencia las fases del ciclo de la vida en objetos. (R. A. 4)																						
Asocia los estadios del ciclo de la vida con emociones. (R. A. 4)																						

1: No conseguido, 2: En proceso, 3: Conseguido, 4: Destaca

Sesión 2

Fecha:

INDICADORES	ALUMNOS																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Identifica las emociones propias: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (R. A. 1)																						
Identifica las emociones en otros: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (R. A. 1)																						
Asocia causas y consecuencias a las emociones relacionadas con la pérdida. (R. A. 2)																						
Expresa verbalmente las emociones. (R. A. 5)																						
Expresa corporalmente las emociones. (R. A. 5)																						
Respeto las emociones ajenas. (R. A. 6)																						

1: No conseguido, 2: En proceso, 3: Conseguido, 4: Destaca

Sesión 3

Fecha:

INDICADORES	ALUMNOS																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Identifica las emociones propias: felicidad, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (R. A. 1)																						
Identifica las emociones en otros: felicidad, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (R. A. 1)																						
Asocia causas y consecuencias a las emociones relacionadas con la pérdida. (R. A. 2)																						
Respeto las emociones ajenas. (R. A. 6)																						

1: No conseguido, 2: En proceso, 3: Conseguido, 4: Destaca

Sesión 4

Fecha:

INDICADORES	ALUMNOS																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Identifica las emociones propias: felicidad, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (R. A. 1)																						
Identifica las emociones en otros: felicidad, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (R. A. 1)																						
Asocia causas y consecuencias a las emociones relacionadas con la pérdida. (R. A. 2)																						
Expresa verbalmente las emociones. (R. A. 5)																						
Expresa corporalmente las emociones. (R. A. 5)																						
Respeto las emociones ajenas. (R. A. 6)																						

1: No conseguido, 2: En proceso, 3: Conseguido, 4: Destaca

Sesión 5

Fecha:

INDICADORES	ALUMNOS																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Identifica las emociones propias: felicidad, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (R. A. 1)																						
Identifica las emociones en otros: felicidad, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (R. A. 1)																						
Asocia causas y consecuencias a las emociones relacionadas con la pérdida. (R. A. 2)																						
Expresa verbalmente las emociones. (R. A. 5)																						
Expresa corporalmente las emociones. (R. A. 5)																						
Expresa artísticamente las emociones. (R. A. 5)																						
Respeto las emociones ajenas. (R. A. 6)																						
Descubre estrategias de regulación emocional. (R. A. 7)																						

1: No conseguido, 2: En proceso, 3: Conseguido, 4: Destaca

Sesión 6

Fecha:

INDICADORES	ALUMNOS																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Identifica las emociones propias: felicidad, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (R. A. 1)																						
Identifica las emociones en otros: felicidad, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (R. A. 1)																						
Asocia causas y consecuencias a las emociones relacionadas con la pérdida. (R. A. 2)																						
Expresa verbalmente las emociones. (R. A. 5)																						
Expresa corporalmente las emociones. (R. A. 5)																						
Expresa artísticamente las emociones. (R. A. 5)																						
Respeto las emociones ajenas. (R. A. 6)																						
Descubre estrategias de regulación emocional. (R. A. 7)																						

1: No conseguido, 2: En proceso, 3: Conseguido, 4: Destaca

Sesión 7

Fecha:

INDICADORES	ALUMNOS																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Identifica las emociones propias: felicidad, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (R. A. 1)																						
Identifica las emociones en otros: felicidad, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (R. A. 1)																						
Asocia causas y consecuencias a las emociones relacionadas con la pérdida. (R. A. 2)																						
Distingue características de la vida y la muerte: actividad-inactividad. (R. A. 3)																						
Secuencia las fases del ciclo de la vida en plantas. (R. A. 4)																						
Secuencia las fases del ciclo de la vida en seres humanos. (R. A. 4)																						
Secuencia las fases del ciclo de la vida en animales. (R. A. 4)																						
Secuencia las fases del ciclo de la vida en objetos. (R. A. 4)																						
Asocia los estadios del ciclo de la vida con emociones. (R. A. 4)																						
Expresa verbalmente las emociones. (R. A. 5)																						
Expresa corporalmente las emociones. (R. A. 5)																						
Expresa artísticamente las emociones. (R. A. 5)																						
Respeto las emociones ajenas. (R. A. 6)																						
Descubre estrategias de regulación emocional. (R. A. 7)																						

1: No conseguido, 2: En proceso, 3: Conseguido, 4: Destaca

Sesión 8

Fecha:

INDICADORES	ALUMNOS																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Identifica las emociones propias: felicidad, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (R. A. 1)																						
Identifica las emociones en otros: felicidad, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (R. A. 1)																						
Asocia causas y consecuencias a las emociones relacionadas con la pérdida. (R. A. 2)																						
Distingue características de la vida y la muerte: actividad-inactividad. (R. A. 3)																						
Secuencia las fases del ciclo de la vida en seres humanos. (R. A. 4)																						
Secuencia las fases del ciclo de la vida en animales. (R. A. 4)																						
Secuencia las fases del ciclo de la vida en objetos. (R. A. 4)																						
Asocia los estadios del ciclo de la vida con emociones. (R. A. 4)																						
Expresa verbalmente las emociones. (R. A. 5)																						
Expresa corporalmente las emociones. (R. A. 5)																						
Expresa artísticamente las emociones. (R. A. 5)																						
Respetar las emociones ajenas. (R. A. 6)																						
Descubre estrategias de regulación emocional. (R. A. 7)																						

1: No conseguido, 2: En proceso, 3: Conseguido, 4: Destaca

Sesión 9

Fecha:

INDICADORES	ALUMNOS																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Identifica las emociones propias: felicidad, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (R. A. 1)																						
Asocia causas y consecuencias a las emociones relacionadas con la pérdida. (R. A. 2)																						
Expresa verbalmente las emociones. (R. A. 5)																						
Expresa corporalmente las emociones. (R. A. 5)																						
Respeto las emociones ajenas. (R. A. 6)																						
Descubre estrategias de regulación emocional. (R. A. 7)																						

1: No conseguido, 2: En proceso, 3: Conseguido, 4: Destaca

Sesión 10

Fecha:

INDICADORES	ALUMNOS																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Identifica las emociones propias: felicidad, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (R. A. 1)																						
Identifica las emociones en otros: felicidad, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa. (R. A. 1)																						
Asocia causas y consecuencias a las emociones relacionadas con la pérdida. (R. A. 2)																						
Expresa verbalmente las emociones. (R. A. 5)																						
Expresa corporalmente las emociones. (R. A. 5)																						
Expresa artísticamente las emociones. (R. A. 5)																						
Respeto las emociones ajenas. (R. A. 6)																						
Descubre estrategias de regulación emocional. (R. A. 7)																						

1: No conseguido, 2: En proceso, 3: Conseguido, 4: Destaca

Sesión 11

Fecha:

INDICADORES	ALUMNOS																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Identifica las emociones propias. (R. A. 1)																						
Identifica las emociones en otros. (R. A. 1)																						
Asocia causas y consecuencias a las emociones relacionadas con la pérdida. (R. A. 2)																						
Distingue características de la vida y la muerte: actividad-inactividad. (R. A. 3)																						
Secuencia las fases del ciclo de la vida en plantas. (R. A. 4)																						
Secuencia las fases del ciclo de la vida en animales. (R. A. 4)																						
Expresa verbalmente las emociones. (R. A. 5)																						
Expresa corporalmente las emociones. (R. A. 5)																						
Expresa artísticamente las emociones. (R. A. 5)																						
Respeto las emociones propias. (R. A. 6)																						
Descubre estrategias de regulación emocional. (R. A. 7)																						

1: No conseguido, 2: En proceso, 3: Conseguido, 4: Destaca

Anexo IX. Instrumento de recogida de información de la autoevaluación del alumnado.

REGISTRO AUTOEVALUACIÓN ALUMNADO

		Me gusta											He aprendido										
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							
10																							
11																							
12																							
13																							
14																							
15																							
16																							
17																							
18																							
19																							
20																							
21																							
22																							

Nada, 2: Un Poco, 3: Mucho

1:

Anexo X. Instrumento de recogida de información de la heteroevaluación del programa.

ESCALA DE VALORACIÓN

Sesión:

Fecha:

Valore las siguientes afirmaciones del 1 al 4, siendo

1: Nada o casi nada 2: Poco 3: Bastante 4: Mucho o totalmente

Teniendo en cuenta su adecuación, pertinencia, relevancia y frecuencia. Por favor, escriba el número de la opción elegida en la casilla correspondiente. Por último, puede hacer cuantas consideraciones considere necesarias en el apartado de observaciones de cada bloque.

Adecuación: Nivel de adaptación a las necesidades y características del aula.

Pertinencia: Nivel de conveniencia, es decir, si es necesario y coherente en relación a las condiciones y necesidades del aula.

Relevancia: Nivel de importancia de los diferentes factores.

Frecuencia: Número de veces que se da el factor.

	Adecuación	Pertinencia	Relevancia	Frecuencia
Objetivos				
Programación de los objetivos.				
Programación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.				
Programación de las actividades.				
Observaciones:				
Materiales y recursos				
Ofrece variedad de materiales y recursos.				
Utilización de los materiales.				
Observaciones:				
Metodología				
Preparación y estructuración de las sesiones.				
Variedad de agrupaciones del alumnado.				
Atención a la diversidad y necesidades del alumnado.				
Aprovechamiento de los espacios.				
Ajuste del tiempo.				
Fomento de la observación y participación del alumnado				

	Adecuación	Pertinencia	Relevancia	Frecuencia
Ajuste de la comunicación y tono de voz del docente.				
Ajuste de las técnicas metodológicas.				
Observaciones:				
Gestión de la clase				
Mantenimiento del control de la clase.				
Actuación ante situaciones imprevistas.				
Empatía con el alumnado.				
Observaciones:				
Motivación				
Motivación del alumnado por parte del docente.				
Motivación del alumnado mediante los materiales y recursos.				
Observaciones:				
Evaluación				
Refuerzo ante respuestas y/o participación correctas o incorrectas.				
Realización de feedback de la sesión anterior (si procede).				
Realización de preguntas.				
Resolución de dudas.				
Observaciones:				

1: Nada o casi nada 2: Poco 3: Bastante 4: Mucho o totalmente

Anexo X. Salidas de resultados de SPSS

Frecuencias

Estadísticos

Sexo del alumnado

N	Válidos	22
	Perdidos	0
Media		1.36
Desv. típ.		.492
Rango		1
Mínimo		1
Máximo		2

Análisis de fiabilidad heteroevaluación sumatoria alumnado

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	12	54.5
	Excluidos ^a	10	45.5
	Total	22	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.98	90

Análisis de fiabilidad autoevaluación alumnado

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	22	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	22	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	22	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	22	100.0
Alfa de Cronbach		N de elementos	
.50		22	

Análisis de fiabilidad heteroevaluación del programa

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	11	100.0
	Excluidos	0	.0
	Total	11	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.94	88

Frecuencias evaluación inicial alumnado

Estadísticos

		n° de respuestas correctas pretest	n° de respuestas incorrectas pretest
N	Válidos	22	22
	Perdidos	0	0
Media		12.95	5.05
Desv. típ.		2.214	2.214
Rango		8	8
Mínimo		10	0
Máximo		18	8

Tablas de frecuencias evaluación inicial alumnado

nº de respuestas correctas pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10	2	9.1	9.1	9.1
	11	6	27.3	27.3	36.4
	12	3	13.6	13.6	50.0
	13	2	9.1	9.1	59.1
	14	3	13.6	13.6	72.7
	15	3	13.6	13.6	86.4
	16	2	9.1	9.1	95.5
	18	1	4.5	4.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

n° de respuestas incorrectas pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	4.5	4.5	4.5
	2	2	9.1	9.1	13.6
	3	3	13.6	13.6	27.3
	4	3	13.6	13.6	40.9
	5	2	9.1	9.1	50.0
	6	3	13.6	13.6	63.6
	7	6	27.3	27.3	90.9
	8	2	9.1	9.1	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Estadísticos

		Corrección item 1 pretest	Corrección item 2 pretest	Corrección item 3 pretest	Corrección item 4 pretest	Corrección item 5 pretest
N	Válidos	22	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		.50	.64	.68	.95	.41
Desv. típ.		.512	.492	.477	.213	.503
Rango		1	1	1	1	1
Mínimo		0	0	0	0	0
Máximo		1	1	1	1	1

Estadísticos

		Corrección item 6 pretest	Corrección item 7 pretest	Corrección item 8 pretest	Corrección item 9 pretest	Corrección item 10 pretest
N	Válidos	22	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		.86	.14	.59	.77	.82
Desv. típ.		.351	.351	.503	.429	.395
Rango		1	1	1	1	1
Mínimo		0	0	0	0	0
Máximo		1	1	1	1	1

Estadísticos

		Corrección item 11 pretest	Corrección item 12 pretest	Corrección item13 pretest	Corrección item 14 pretest	Corrección item 15 pretest
N	Válidos	22	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		.77	.77	.86	.95	.86
Desv. típ.		.429	.429	.351	.213	.351
Rango		1	1	1	1	1
Mínimo		0	0	0	0	0
Máximo		1	1	1	1	1

Estadísticos

		Corrección ítem 16 pretest	Corrección ítem 17 pretest	Corrección ítem 18 pretest
N	Válidos	22	22	22
	Perdidos	0	0	0
Media		.55	.91	.91
Desv. típ.		.510	.294	.294
Rango		1	1	1
Mínimo		0	0	0
Máximo		1	1	1

Tabla de frecuencia

Corrección ítem 1 pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	11	50.0	50.0	50.0
	1	11	50.0	50.0	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección ítem 2 pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	8	36.4	36.4	36.4
	1	14	63.6	63.6	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección ítem 3 pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	7	31.8	31.8	31.8
	1	15	68.2	68.2	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección ítem 4 pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	4.5	4.5	4.5
	1	21	95.5	95.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección ítem 5 pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	13	59.1	59.1	59.1
	1	9	40.9	40.9	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección ítem 6 pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	3	13.6	13.6	13.6
	1	19	86.4	86.4	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección ítem 7 pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	19	86.4	86.4	86.4
	1	3	13.6	13.6	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección ítem 8 pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	9	40.9	40.9	40.9
	1	13	59.1	59.1	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección ítem 9 pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	5	22.7	22.7	22.7
	1	17	77.3	77.3	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección ítem 10 pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	4	18.2	18.2	18.2
	1	18	81.8	81.8	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección item 11 pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	5	22.7	22.7	22.7
	1	17	77.3	77.3	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección item 12 pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	5	22.7	22.7	22.7
	1	17	77.3	77.3	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección item13 pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	3	13.6	13.6	13.6
	1	19	86.4	86.4	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección item 14 pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	4.5	4.5	4.5
	1	21	95.5	95.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección ítem 15 pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	3	13.6	13.6	13.6
	1	19	86.4	86.4	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección ítem 16 pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	10	45.5	45.5	45.5
	1	12	54.5	54.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección ítem 17 pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	9.1	9.1	9.1
	1	20	90.9	90.9	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección ítem 18 pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	9.1	9.1	9.1
	1	20	90.9	90.9	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Frecuencias nivel de aprendizaje y motivación percibidos por el alumnado

Estadísticos		Media total del nivel de aprendizaje percibido	Media total del nivel de motivación percibida
N	Válidos	22	22
	Perdidos	0	0
Media		2.7231	2.7893
Desv. típ.		.22352	.24197
Rango		.82	.82
Mínimo		2.18	2.18
Máximo		3.00	3.00
Percentiles	25	2.7045	2.6364
	50	2.7273	2.8636
	75	2.8409	3.0000
	100	3.0000	3.0000

Frecuencias nivel de aprendizaje percibido por el alumnado

Estadísticos						
		Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 1	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 2	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 3	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 4	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 5
N	Válidos	21	22	20	21	22
	Perdidos	1	0	2	1	0
Media		2.86	2.82	2.90	2.95	2.73
Desv. típ.		.359	.395	.308	.218	.631
Rango		1	1	1	1	2
Mínimo		2	2	2	2	1
Máximo		3	3	3	3	3

Estadísticos

		Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 6	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 7	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 8	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 9
N	Válidos	20	20	22	20
	Perdidos	2	2	0	2
Media		2.90	3.00	2.86	2.85
Desv. típ.		.308	.000	.468	.489
Rango		1	0	2	2
Mínimo		2	3	1	1
Máximo		3	3	3	3

Estadísticos

		Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 10	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 11
N	Válidos	20	21
	Perdidos	2	1
Media		2.85	2.95
Desv. típ.		.489	.218
Rango		2	1
Mínimo		1	2
Máximo		3	3

Tablas de frecuencias nivel de aprendizaje percibido por el alumnado

Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Un poco	3	13.6	14.3	14.3
	Mucho	18	81.8	85.7	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Un poco	4	18.2	18.2	18.2
	Mucho	18	81.8	81.8	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Un poco	2	9.1	10.0	10.0
	Mucho	18	81.8	90.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Un poco	1	4.5	4.8	4.8
	Mucho	20	90.9	95.2	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	9.1	9.1	9.1
	Un poco	2	9.1	9.1	18.2
	Mucho	18	81.8	81.8	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Un poco	2	9.1	10.0	10.0
	Mucho	18	81.8	90.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	20	90.9	100.0	100.0
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	4.5	4.5	4.5
	Un poco	1	4.5	4.5	9.1
	Mucho	20	90.9	90.9	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	4.5	5.0	5.0
	Un poco	1	4.5	5.0	10.0
	Mucho	18	81.8	90.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	4.5	5.0	5.0
	Un poco	1	4.5	5.0	10.0
	Mucho	18	81.8	90.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Un poco	1	4.5	4.8	4.8
	Mucho	20	90.9	95.2	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

		Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 1	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 2	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 3	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 4
N	Válidos	21	22	20	21
	Perdidos	1	0	2	1
Media		2.86	2.82	2.90	2.95
Desv. típ.		.359	.395	.308	.218
Rango		1	1	1	1
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		3	3	3	3
Percentiles	25	3.00	3.00	3.00	3.00
	50	3.00	3.00	3.00	3.00
	75	3.00	3.00	3.00	3.00
	100	3.00	3.00	3.00	3.00

Estadísticos

		Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 5	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 6	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 7	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 8
N	Válidos	22	20	20	22
	Perdidos	0	2	2	0
Media		2.73	2.90	3.00	2.86
Desv. típ.		.631	.308	.000	.468
Rango		2	1	0	2
Mínimo		1	2	3	1
Máximo		3	3	3	3
Percentiles	25	3.00	3.00	3.00	3.00
	50	3.00	3.00	3.00	3.00
	75	3.00	3.00	3.00	3.00
	100	3.00	3.00	3.00	3.00

Estadísticos

		Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 9	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 10	Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 11
N	Válidos	20	20	21
	Perdidos	2	2	1
Media		2.85	2.85	2.95
Desv. típ.		.489	.489	.218
Rango		2	2	1
Mínimo		1	1	2
Máximo		3	3	3
Percentiles	25	3.00	3.00	3.00
	50	3.00	3.00	3.00
	75	3.00	3.00	3.00
	100	3.00	3.00	3.00

Pruebas no paramétricas nivel de aprendizaje percibido por el alumnado

Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 1	5.96
Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 2	5.12
Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 3	5.96
Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 4	6.38
Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 5	5.04
Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 6	6.08
Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 7	6.81
Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 8	5.88
Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 9	6.31
Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 10	6.08
Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 11	6.38

Estadísticos de contraste^a

N	13
Chi-cuadrado	9.771
gl	10
Sig. asintót.	.461

a. Prueba de Friedman

Frecuencias nivel de motivación percibido por el alumnado

Estadísticos

		Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 1	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 2	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 3	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 4	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 5
N	Válidos	21	22	20	21	22
	Perdidos	1	0	2	1	0
Media		2.95	3.00	2.85	2.86	2.82
Desv. típ.		.218	.000	.366	.359	.501
Rango		1	0	1	1	2
Mínimo		2	3	2	2	1
Máximo		3	3	3	3	3

Estadísticos

		Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 6	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 7	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 8	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 9
N	Válidos	20	20	22	20
	Perdidos	2	2	0	2
Media		2.95	3.00	3.00	3.00
Desv. típ.		.224	.000	.000	.000
Rango		1	0	0	0
Mínimo		2	3	3	3
Máximo		3	3	3	3

Estadísticos

		Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 10	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 11
N	Válidos	20	21
	Perdidos	2	1
Media		3.00	3.00
Desv. típ.		.000	.000
Rango		0	0
Mínimo		3	3
Máximo		3	3

Tabla de frecuencia nivel de motivación percibido por el alumnado

Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Un poco	1	4.5	4.8	4.8
	Mucho	20	90.9	95.2	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	22	100.0	100.0	100.0

Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Un poco	3	13.6	15.0	15.0
	Mucho	17	77.3	85.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Un poco	3	13.6	14.3	14.3
	Mucho	18	81.8	85.7	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	4.5	4.5	4.5
	Un poco	2	9.1	9.1	13.6
	Mucho	19	86.4	86.4	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Un poco	1	4.5	5.0	5.0
	Mucho	19	86.4	95.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	20	90.9	100.0	100.0
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	22	100.0	100.0	100.0

Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	20	90.9	100.0	100.0
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	20	90.9	100.0	100.0
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	21	95.5	100.0	100.0
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Estadísticos

		Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 1	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 2	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 3	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 4
N	Válidos	21	22	20	21
	Perdidos	1	0	2	1
Media		2.95	3.00	2.85	2.86
Desv. típ.		.218	.000	.366	.359
Rango		1	0	1	1
Mínimo		2	3	2	2
Máximo		3	3	3	3
Percentiles	25	3.00	3.00	3.00	3.00
	50	3.00	3.00	3.00	3.00
	75	3.00	3.00	3.00	3.00
	100	3.00	3.00	3.00	3.00

Estadísticos

		Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 5	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 6	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 7	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 8
N	Válidos	22	20	20	22
	Perdidos	0	2	2	0
Media		2.82	2.95	3.00	3.00
Desv. típ.		.501	.224	.000	.000
Rango		2	1	0	0
Mínimo		1	2	3	3
Máximo		3	3	3	3
Percentiles	25	3.00	3.00	3.00	3.00
	50	3.00	3.00	3.00	3.00
	75	3.00	3.00	3.00	3.00
	100	3.00	3.00	3.00	3.00

Estadísticos

		Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 9	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 10	Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 11
N	Válidos	20	20	21
	Perdidos	2	2	1
Media		3.00	3.00	3.00
Desv. típ.		.000	.000	.000
Rango		0	0	0
Mínimo		3	3	3
Máximo		3	3	3
Percentiles	25	3.00	3.00	3.00
	50	3.00	3.00	3.00
	75	3.00	3.00	3.00
	100	3.00	3.00	3.00

Pruebas no paramétricas nivel motivación percibido por el alumnado

Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 1	6.23
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 2	6.23
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 3	5.38
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 4	5.38
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 5	5.81
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 6	5.81
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 7	6.23
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 8	6.23
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 9	6.23
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 10	6.23
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 11	6.23

Estadísticos de contraste^a

N	13
Chi-cuadrado	12.759
gl	10
Sig. asintót.	.237

a. Prueba de Friedman

Pruebas no paramétricas nivel de aprendizaje y motivación percibidos por el alumnado

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Media total del nivel de motivación percibida - Media total del nivel de aprendizaje percibido	4 ^a	5.38	21.50
Rangos negativos	9 ^b	7.72	69.50
Rangos positivos	9 ^c		
Empates			
Total	22		

a. Media total del nivel de motivación percibida < Media total del nivel de aprendizaje percibido

b. Media total del nivel de motivación percibida > Media total del nivel de aprendizaje percibido

c. Media total del nivel de motivación percibida = Media total del nivel de aprendizaje percibido

Estadísticos de contraste^b

	Media total del nivel de motivación percibida - Media total del nivel de aprendizaje percibido
Z	-1.712 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	.087

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 1 - Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 1	Rangos negativos	0 ^a	.00	.00
	Rangos positivos	2 ^b	1.50	3.00
	Empates	19 ^c		
	Total	21		
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 2 - Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 2	Rangos negativos	0 ^d	.00	.00
	Rangos positivos	4 ^e	2.50	10.00
	Empates	18 ^f		
	Total	22		
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 3 - Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 3	Rangos negativos	3 ^g	3.00	9.00
	Rangos positivos	2 ^h	3.00	6.00
	Empates	15 ⁱ		
	Total	20		
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 4 - Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 4	Rangos negativos	2 ^j	1.50	3.00
	Rangos positivos	0 ^k	.00	.00
	Empates	19 ^l		
	Total	21		
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 5 - Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 5	Rangos negativos	2 ^m	2.50	5.00
	Rangos positivos	3 ⁿ	3.33	10.00
	Empates	17 ^o		
	Total	22		
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 6 - Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 6	Rangos negativos	1 ^p	2.00	2.00
	Rangos positivos	2 ^q	2.00	4.00
	Empates	17 ^r		
	Total	20		
Rangos negativos		0 ^s	.00	.00

Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 7	Rangos positivos	0 ^t	.00	.00
- Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 7	Empates	20 ^u		
	Total	20		
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 8	Rangos negativos	0 ^v	.00	.00
- Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 8	Rangos positivos	2 ^w	1.50	3.00
	Empates	20 ^x		
	Total	22		
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 9	Rangos negativos	0 ^y	.00	.00
- Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 9	Rangos positivos	2 ^z	1.50	3.00
	Empates	18 ^{aa}		
	Total	20		
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 10	Rangos negativos	0 ^{ab}	.00	.00
- Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 10	Rangos positivos	2 ^{ac}	1.50	3.00
	Empates	18 ^{ad}		
	Total	20		
Nivel de motivación percibida por el alumnado en la sesión 11	Rangos negativos	0 ^{ae}	.00	.00
- Nivel de aprendizaje percibido por el alumnado en la sesión 11	Rangos positivos	1 ^{af}	1.00	1.00
	Empates	20 ^{ag}		
	Total	21		

Estadísticos de contraste^d

	Nivel motivación sesión 1 - Nivel aprendizaje sesión 1	Nivel motivación la sesión 2 - Nivel aprendizaje sesión 2	Nivel motivación sesión 3 - Nivel aprendizaje la sesión 3	Nivel motivación sesión 4 - Nivel aprendizaje sesión 4	Nivel motivación sesión 5 - Nivel aprendizaje sesión 5	Nivel motivación sesión 6 - Nivel aprendizaje sesión 6
Z	-1.414 ^a	-2.000 ^a	-.447 ^b	-1.414 ^b	-.707 ^a	-.577 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	.157	.046	.655	.157	.480	.564

Estadísticos de contraste^d

	Nivel motivación sesión 7 - Nivel aprendizaje sesión 7	Nivel motivación sesión 8 - Nivel aprendizaje en la sesión 8	Nivel motivación sesión 9 - Nivel aprendizaje sesión 9	Nivel motivación sesión 10 - Nivel aprendizaje sesión 10	Nivel motivación sesión 11 - Nivel aprendizaje sesión 11
Z	.000 ^c	-1.342 ^a	-1.342 ^a	-1.342 ^a	-1.000 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	1.000	.180	.180	.180	.317

- a. Basado en los rangos negativos
- b. Basado en los rangos positivos.
- c. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.
- d. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

Tablas de frecuencias heteroevaluación alumnado

Distingue características de la vida y la muerte: actividad-inactividad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	18	81.8	85.7	85.7
	Conseguido	3	13.6	14.3	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Secuencia las fases del ciclo de la vida en plantas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	18	81.8	85.7	85.7
	Conseguido	3	13.6	14.3	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Secuencia las fases del ciclo de la vida en seres humanos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	18	81.8	85.7	85.7
	Conseguido	3	13.6	14.3	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Secuencia las fases del ciclo de la vida en animales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	18	81.8	85.7	85.7
	Conseguido	3	13.6	14.3	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Secuencia las fases del ciclo de la vida en objetos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	18	81.8	85.7	85.7
	Conseguido	3	13.6	14.3	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Asocia los estadios del ciclo de la vida con emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	18	81.8	85.7	85.7
	Conseguido	3	13.6	14.3	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Identifica las emociones propias: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No Conseguido	1	4.5	4.5	4.5
	En Proceso	21	95.5	95.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Identifica las emociones en otros: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	22	100.0	100.0	100.0

Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	22	100.0	100.0	100.0

Expresa verbalmente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	22	100.0	100.0	100.0

Expresa corporalmente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No Conseguido	4	18.2	18.2	18.2
	En Proceso	18	81.8	81.8	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Respetar las emociones ajenas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	22	100.0	100.0	100.0

Identifica las emociones propias: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No Conseguido	1	4.5	5.0	5.0
	En Proceso	19	86.4	95.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Identifica las emociones en otros: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	20	90.9	100.0	100.0
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	20	90.9	100.0	100.0
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Respetar las emociones ajenas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	20	90.9	100.0	100.0
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Identificar las emociones propias: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No Conseguido	1	4.5	4.8	4.8
	En Proceso	20	90.9	95.2	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Identificar las emociones en otros: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	21	95.5	100.0	100.0
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	12	54.5	57.1	57.1
	Conseguido	9	40.9	42.9	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Expresa verbalmente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	8	36.4	38.1	38.1
	Conseguido	12	54.5	57.1	95.2
	Destaca	1	4.5	4.8	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Expresa corporalmente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No Conseguido	2	9.1	9.5	9.5
	En Proceso	6	27.3	28.6	38.1
	Conseguido	13	59.1	61.9	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Respetar las emociones ajenas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	21	95.5	100.0	100.0
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Identifica las emociones propias: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No Conseguido	1	4.5	4.5	4.5
	En Proceso	19	86.4	86.4	90.9
	Conseguido	2	9.1	9.1	100.0
Total		22	100.0	100.0	

Identifica las emociones en otros: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	9	40.9	40.9	40.9
	Conseguido	13	59.1	59.1	100.0
Total		22	100.0	100.0	

Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	7	31.8	31.8	31.8
	Conseguido	15	68.2	68.2	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Expresa verbalmente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	5	22.7	22.7	22.7
	Conseguido	16	72.7	72.7	95.5
	Destaca	1	4.5	4.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Expresa corporalmente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No Conseguido	2	9.1	9.1	9.1
	En Proceso	6	27.3	27.3	36.4
	Conseguido	14	63.6	63.6	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Expresa artísticamente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No Conseguido	1	4.5	4.5	4.5
	En Proceso	3	13.6	13.6	18.2
	Conseguido	18	81.8	81.8	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Respeta las emociones ajenas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	22	100.0	100.0	100.0

Descubre estrategias de regulación emocional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	21	95.5	95.5	95.5
	Conseguido	1	4.5	4.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Identifica las emociones propias: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	15	68.2	75.0	75.0
	Conseguido	5	22.7	25.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Identifica las emociones en otros: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	4	18.2	20.0	20.0
	Conseguido	16	72.7	80.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	7	31.8	35.0	35.0
	Conseguido	13	59.1	65.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Expresa verbalmente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	3	13.6	15.0	15.0
	Conseguido	17	77.3	85.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Expresa corporalmente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No Conseguido	1	4.5	5.0	5.0
	En Proceso	6	27.3	30.0	35.0
	Conseguido	13	59.1	65.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Expresa artísticamente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	5	22.7	25.0	25.0
	Conseguido	15	68.2	75.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Respetar las emociones ajenas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	18	81.8	90.0	90.0
	Conseguido	2	9.1	10.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Descubre estrategias de regulación emocional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	9	40.9	45.0	45.0
	Conseguido	11	50.0	55.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Identifica las emociones propias: alegría, tristeza, sorpresa, ira/enfado, miedo, frustración, confusión, culpa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	8	36.4	40.0	40.0
	Conseguido	12	54.5	60.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Identifica las emociones en otros: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	4	18.2	20.0	20.0
	Conseguido	16	72.7	80.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	8	36.4	40.0	40.0
	Conseguido	12	54.5	60.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Distingue características de la vida y la muerte: actividad-inactividad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	17	77.3	85.0	85.0
	Conseguido	3	13.6	15.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Secuencia las fases del ciclo de la vida en plantas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Conseguido	21	95.5	100.0	100.0
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Secuencia las fases del ciclo de la vida en seres humanos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	17	77.3	85.0	85.0
	Conseguido	3	13.6	15.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Secuencia las fases del ciclo de la vida en animales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	17	77.3	85.0	85.0
	Conseguido	3	13.6	15.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Secuencia las fases del ciclo de la vida en objetos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	17	77.3	85.0	85.0
	Conseguido	3	13.6	15.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Asocia los estadios del ciclo de la vida con emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	8	36.4	40.0	40.0
	Conseguido	12	54.5	60.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Expresa verbalmente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	3	13.6	15.0	15.0
	Conseguido	17	77.3	85.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Expresa corporalmente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	6	27.3	30.0	30.0
	Conseguido	14	63.6	70.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Expresa artísticamente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	3	13.6	15.8	15.8
	Conseguido	16	72.7	84.2	100.0
	Total	19	86.4	100.0	
Perdidos	Sistema	3	13.6		
Total		22	100.0		

Respeto las emociones ajenas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	16	72.7	80.0	80.0
	Conseguido	4	18.2	20.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Descubre estrategias de regulación emocional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	9	40.9	45.0	45.0
	Conseguido	11	50.0	55.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

**Identifica las emociones propias: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración.
confusión. culpa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	8	36.4	36.4	36.4
	Conseguido	14	63.6	63.6	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

**Identifica las emociones en otros: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración.
confusión. culpa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	4	18.2	18.2	18.2
	Conseguido	18	81.8	81.8	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	6	27.3	27.3	27.3
	Conseguido	16	72.7	72.7	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Distingue características de la vida y la muerte: actividad-inactividad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	19	86.4	86.4	86.4
	Conseguido	2	9.1	9.1	95.5
	Destaca	1	4.5	4.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Secuencia las fases del ciclo de la vida en seres humanos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	5	22.7	22.7	22.7
	Conseguido	14	63.6	63.6	86.4
	Destaca	3	13.6	13.6	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Secuencia las fases del ciclo de la vida en animales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	5	22.7	22.7	22.7
	Conseguido	14	63.6	63.6	86.4
	Destaca	3	13.6	13.6	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Secuencia las fases del ciclo de la vida en objetos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	14	63.6	63.6	63.6
	Conseguido	5	22.7	22.7	86.4
	Destaca	3	13.6	13.6	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Asocia los estadios del ciclo de la vida con emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	6	27.3	27.3	27.3
	Conseguido	16	72.7	72.7	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Expresa verbalmente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	3	13.6	13.6	13.6
	Conseguido	19	86.4	86.4	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Expresa corporalmente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	6	27.3	27.3	27.3
	Conseguido	16	72.7	72.7	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Expresa artísticamente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	4	18.2	18.2	18.2
	Conseguido	18	81.8	81.8	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Respeto las emociones ajenas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	16	72.7	72.7	72.7
	Conseguido	6	27.3	27.3	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Descubre estrategias de regulación emocional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	7	31.8	31.8	31.8
	Conseguido	15	68.2	68.2	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Identifica las emociones propias: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	9.1	10.0	10.0
	En Proceso	1	4.5	5.0	15.0
	Conseguido	17	77.3	85.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	3	13.6	15.0	15.0
	Conseguido	17	77.3	85.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Expresa verbalmente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	2	9.1	10.0	10.0
	Conseguido	17	77.3	85.0	95.0
	Destaca	1	4.5	5.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Expresa corporalmente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	5	22.7	25.0	25.0
	Conseguido	15	68.2	75.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Respeto las emociones ajenas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	5	22.7	25.0	25.0
	Conseguido	15	68.2	75.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Descubre estrategias de regulación emocional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	2	9.1	10.0	10.0
	Conseguido	18	81.8	90.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

**Identifica las emociones propias: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración.
confusión. culpa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	1	4.5	5.3	5.3
	Conseguido	18	81.8	94.7	100.0
	Total	19	86.4	100.0	
Perdidos	Sistema	3	13.6		
Total		22	100.0		

**Identifica las emociones en otros: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración.
confusión. culpa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	2	9.1	10.0	10.0
	Conseguido	18	81.8	90.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	2	9.1	10.0	10.0
	Conseguido	18	81.8	90.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Expresa verbalmente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	1	4.5	5.0	5.0
	Conseguido	18	81.8	90.0	95.0
	Destaca	1	4.5	5.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Expresa corporalmente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	6	27.3	30.0	30.0
	Conseguido	14	63.6	70.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Expresa artísticamente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	3	13.6	15.0	15.0
	Conseguido	17	77.3	85.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Respetar las emociones ajenas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	6	27.3	30.0	30.0
	Conseguido	14	63.6	70.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Descubre estrategias de regulación emocional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	2	9.1	10.0	10.0
	Conseguido	18	81.8	90.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

**Identifica las emociones propias: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración.
confusión. culpa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	2	9.1	9.5	9.5
	Conseguido	17	77.3	81.0	90.5
	Destaca	2	9.1	9.5	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

**Identifica las emociones en otros: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración.
confusión. culpa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	1	4.5	4.8	4.8
	Conseguido	20	90.9	95.2	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Conseguido	21	95.5	100.0	100.0
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Distingue características de la vida y la muerte: actividad-inactividad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	1	4.5	4.8	4.8
	Conseguido	20	90.9	95.2	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Secuencia las fases del ciclo de la vida en plantas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Conseguido	21	95.5	100.0	100.0
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Secuencia las fases del ciclo de la vida en animales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Conseguido	21	95.5	100.0	100.0
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Expresa verbalmente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Conseguido	16	72.7	76.2	76.2
	Destaca	5	22.7	23.8	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Expresa corporalmente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	8	36.4	38.1	38.1
	Conseguido	6	27.3	28.6	66.7
	Destaca	7	31.8	33.3	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Expresa artísticamente las emociones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Proceso	10	45.5	47.6	47.6
	Conseguido	8	36.4	38.1	85.7
	Destaca	3	13.6	14.3	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Respetar las emociones ajenas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Conseguido	21	95.5	100.0	100.0
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Descubre estrategias de regulación emocional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Conseguido	21	95.5	100.0	100.0
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Estadísticos

		Distingue características de la vida y la muerte: actividad- inactividad	Secuencia las fases del ciclo de la vida en plantas	Secuencia las fases del ciclo de la vida en seres humanos	Secuencia las fases del ciclo de la vida en animales
N	Válidos	21	21	21	21
	Perdidos	1	1	1	1
Desv. típ.		.359	.359	.359	.359
Rango		1	1	1	1
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		3	3	3	3
Percentiles	25	2.00	2.00	2.00	2.00
	50	2.00	2.00	2.00	2.00
	75	2.00	2.00	2.00	2.00

Estadísticos

				Identifica las emociones propias: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa	Identifica las emociones en otros: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa
N	Válidos	21	21	22	22
	Perdidos	1	1	0	0
Desv. típ.		.359	.359	.213	.000
Rango		1	1	1	0
Mínimo		2	2	1	2
Máximo		3	3	2	2
Percentiles	25	2.00	2.00	2.00	2.00
	50	2.00	2.00	2.00	2.00
	75	2.00	2.00	2.00	2.00

Estadísticos

		Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Expresa verbalmente las emociones	Expresa corporalmente las emociones	Respeta las emociones ajenas
N	Válidos	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.000	.000	.395	.000
Rango		0	0	1	0
Mínimo		2	2	1	2
Máximo		2	2	2	2
Percentiles	25	2.00	2.00	2.00	2.00
	50	2.00	2.00	2.00	2.00
	75	2.00	2.00	2.00	2.00

Estadísticos

		Identifica las emociones propias: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa	Identifica las emociones en otros: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa	Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Respetar las emociones ajenas
N	Válidos	20	20	20	20
	Perdidos	2	2	2	2
Desv. típ.		.224	.000	.000	.000
Rango		1	0	0	0
Mínimo		1	2	2	2
Máximo		2	2	2	2
Percentiles	25	2.00	2.00	2.00	2.00
	50	2.00	2.00	2.00	2.00
	75	2.00	2.00	2.00	2.00

Estadísticos

		Identifica las emociones propias: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa	Identifica las emociones en otros: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa	Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Expresa verbalmente las emociones
N	Válidos	21	21	21	21
	Perdidos	1	1	1	1
Desv. típ.		.218	.000	.507	.577
Rango		1	0	1	2
Mínimo		1	2	2	2
Máximo		2	2	3	4
Percentiles	25	2.00	2.00	2.00	2.00
	50	2.00	2.00	2.00	3.00
	75	2.00	2.00	3.00	3.00

Estadísticos

		Expresa corporalmente las emociones	Respeto las emociones ajenas	Identifica las emociones propias: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa	Identifica las emociones en otros: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa
N	Válidos	21	21	22	22
	Perdidos	1	1	0	0
Desv. típ.		.680	.000	.375	.503
Rango		2	0	2	1
Mínimo		1	2	1	2
Máximo		3	2	3	3
Percentiles	25	2.00	2.00	2.00	2.00
	50	3.00	2.00	2.00	3.00
	75	3.00	2.00	2.00	3.00

Estadísticos

		Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Expresa verbalmente las emociones	Expresa corporalmente las emociones	Expresa artísticamente las emociones
N	Válidos	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.477	.501	.671	.528
Rango		1	2	2	2
Mínimo		2	2	1	1
Máximo		3	4	3	3
Percentiles	25	2.00	2.75	2.00	3.00
	50	3.00	3.00	3.00	3.00
	75	3.00	3.00	3.00	3.00

Estadísticos

				Identifica las emociones propias: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa	Identifica las emociones en otros: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa
		Respetar las emociones ajenas	Descubre estrategias de regulación emocional		
N	Válidos	22	22	20	20
	Perdidos	0	0	2	2
Desv. típ.		.000	.213	.444	.410
Rango		0	1	1	1
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		2	3	3	3
Percentiles	25	2.00	2.00	2.00	3.00
	50	2.00	2.00	2.00	3.00
	75	2.00	2.00	2.75	3.00

Estadísticos

		Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Expresa verbalmente las emociones	Expresa corporalmente las emociones	Expresa artísticamente las emociones
N	Válidos	20	20	20	20
	Perdidos	2	2	2	2
Desv. típ.		.489	.366	.598	.444
Rango		1	1	2	1
Mínimo		2	2	1	2
Máximo		3	3	3	3
Percentiles	25	2.00	3.00	2.00	2.25
	50	3.00	3.00	3.00	3.00
	75	3.00	3.00	3.00	3.00

Estadísticos

				Identifica las emociones propias: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa	Identifica las emociones en otros: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa
N	Válidos	20	20	20	20
	Perdidos	2	2	2	2
Desv. típ.		.308	.510	.503	.410
Rango		1	1	1	1
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		3	3	3	3
Percentiles	25	2.00	2.00	2.00	3.00
	50	2.00	3.00	3.00	3.00
	75	2.00	3.00	3.00	3.00

Estadísticos

		Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Distingue características de la vida y la muerte: actividad-inactividad	Secuencia las fases del ciclo de la vida en plantas	Secuencia las fases del ciclo de la vida en seres humanos
N	Válidos	20	20	21	20
	Perdidos	2	2	1	2
Desv. típ.		.503	.366	.000	.366
Rango		1	1	0	1
Mínimo		2	2	3	2
Máximo		3	3	3	3
Percentiles	25	2.00	2.00	3.00	2.00
	50	3.00	2.00	3.00	2.00
	75	3.00	2.00	3.00	2.00

Estadísticos

		Secuencia las fases del ciclo de la vida en animales	Secuencia las fases del ciclo de la vida en objetos	Asocia los estadios del ciclo de la vida con emociones	Expresa verbalmente las emociones
N	Válidos	20	20	20	20
	Perdidos	2	2	2	2
Desv. típ.		.366	.366	.503	.366
Rango		1	1	1	1
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		3	3	3	3
Percentiles	25	2.00	2.00	2.00	3.00
	50	2.00	2.00	3.00	3.00
	75	2.00	2.00	3.00	3.00

Estadísticos

		Expresa corporalmente las emociones	Expresa artísticamente las emociones	Respeta las emociones ajenas	Descubre estrategias de regulación emocional
N	Válidos	20	19	20	20
	Perdidos	2	3	2	2
Desv. típ.		.470	.375	.410	.510
Rango		1	1	1	1
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		3	3	3	3
Percentiles	25	2.00	3.00	2.00	2.00
	50	3.00	3.00	2.00	3.00
	75	3.00	3.00	2.00	3.00

Estadísticos

		Identifica las emociones propias: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa	Identifica las emociones en otros: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa	Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Distingue características de la vida y la muerte: actividad-inactividad
N	Válidos	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.492	.395	.456	.501
Rango		1	1	1	2
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		3	3	3	4
Percentiles	25	2.00	3.00	2.00	2.00
	50	3.00	3.00	3.00	2.00
	75	3.00	3.00	3.00	2.00

Estadísticos

		Secuencia las fases del ciclo de la vida en seres humanos	Secuencia las fases del ciclo de la vida en animales	Secuencia las fases del ciclo de la vida en objetos	Asocia los estadios del ciclo de la vida con emociones
N	Válidos	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.610	.610	.740	.456
Rango		2	2	2	1
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		4	4	4	3
Percentiles	25	2.75	2.75	2.00	2.00
	50	3.00	3.00	2.00	3.00
	75	3.00	3.00	3.00	3.00

Estadísticos

		Expresa verbalmente las emociones	Expresa corporalmente las emociones	Expresa artísticamente las emociones	Respeto las emociones ajenas
N	Válidos	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.351	.456	.395	.456
Rango		1	1	1	1
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		3	3	3	3
Percentiles	25	3.00	2.00	3.00	2.00
	50	3.00	3.00	3.00	2.00
	75	3.00	3.00	3.00	3.00

Estadísticos

		Descubre estrategias de regulación emocional	Identifica las emociones propias: alegría. tristeza, sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa	Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Expresa verbalmente las emociones
N	Válidos	22	20	20	20
	Perdidos	0	2	2	2
Desv. típ.		.477	.933	.366	.394
Rango		1	3	1	2
Mínimo		2	0	2	2
Máximo		3	3	3	4
Percentiles	25	2.00	3.00	3.00	3.00
	50	3.00	3.00	3.00	3.00
	75	3.00	3.00	3.00	3.00

Estadísticos

		Expresa corporalmente las emociones	Respeto las emociones ajenas	Descubre estrategias de regulación emocional	Identifica las emociones propias: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa
N	Válidos	20	20	20	19
	Perdidos	2	2	2	3
Desv. típ.		.444	.444	.308	.229
Rango		1	1	1	1
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		3	3	3	3
Percentiles	25	2.25	2.25	3.00	3.00
	50	3.00	3.00	3.00	3.00
	75	3.00	3.00	3.00	3.00

Estadísticos

		Identifica las emociones en otros: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa	Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Expresa verbalmente las emociones	Expresa corporalmente las emociones
N	Válidos	20	20	20	20
	Perdidos	2	2	2	2
Desv. típ.		.308	.308	.324	.470
Rango		1	1	2	1
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		3	3	4	3
Percentiles	25	3.00	3.00	3.00	2.00
	50	3.00	3.00	3.00	3.00
	75	3.00	3.00	3.00	3.00

Estadísticos

		Expresa artísticamente las emociones	Respeto las emociones ajenas	Descubre estrategias de regulación emocional	Identifica las emociones propias: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa
N	Válidos	20	20	20	21
	Perdidos	2	2	2	1
Desv. típ.		.366	.470	.308	.447
Rango		1	1	1	2
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		3	3	3	4
Percentiles	25	3.00	2.00	3.00	3.00
	50	3.00	3.00	3.00	3.00
	75	3.00	3.00	3.00	3.00

Estadísticos

		Identifica las emociones en otros: alegría. tristeza. sorpresa. ira/enfado. miedo. frustración. confusión. culpa	Asocia causas y consecuencias de las emociones relacionadas con la pérdida.	Distingue características de la vida y la muerte: actividad-inactividad	Secuencia las fases del ciclo de la vida en plantas
N	Válidos	21	21	21	21
	Perdidos	1	1	1	1
Desv. típ.		.218	.000	.218	.000
Rango		1	0	1	0
Mínimo		2	3	2	3
Máximo		3	3	3	3
Percentiles	25	3.00	3.00	3.00	3.00
	50	3.00	3.00	3.00	3.00
	75	3.00	3.00	3.00	3.00

Estadísticos

		Secuencia las fases del ciclo de la vida en animales	Expresa verbalmente las emociones	Expresa corporalmente las emociones	Expresa artísticamente las emociones
N	Válidos	21	21	21	21
	Perdidos	1	1	1	1
Desv. típ.		.000	.436	.865	.730
Rango		0	1	2	2
Mínimo		3	3	2	2
Máximo		3	4	4	4
Percentiles	25	3.00	3.00	2.00	2.00
	50	3.00	3.00	3.00	3.00
	75	3.00	3.50	4.00	3.00

Estadísticos

		Respetar las emociones ajenas	Descubre estrategias de regulación emocional
N	Válidos	21	21
	Perdidos	1	1
Desv. típ.		.000	.000
Rango		0	0
Mínimo		3	3
Máximo		3	3
Percentiles	25	3.00	3.00
	50	3.00	3.00
	75	3.00	3.00

Estadísticos

		Media de la evaluación de la sesión 1	Media de la evaluación de la sesión 2	Media de la evaluación de la sesión 3	Media de la evaluación de la sesión 4	Media de la evaluación de la sesión 5
N	Válidos	21	22	20	21	22
	Perdidos	1	0	2	1	0
Media		2.1429	1.9621	1.9875	2.2619	2.4375
Desv. típ.		.35857	.08807	.05590	.28172	.31280
Rango		1.00	.33	.25	1.00	1.13
Mínimo		2.00	1.67	1.75	1.67	1.63
Máximo		3.00	2.00	2.00	2.67	2.75

Estadísticos

		Media de la evaluación de la sesión 6	Media de la evaluación de la sesión 7	Media de la evaluación de la sesión 8	Media de la evaluación de la sesión 9	Media de la evaluación de la sesión 10
N	Válidos	20	21	22	20	20
	Perdidos	2	1	0	2	2
Media		2.5688	2.4048	2.6748	2.8083	2.8438
Desv. típ.		.34526	.57558	.38346	.27718	.23253
Rango		1.00	2.79	1.31	.83	.88
Mínimo		1.88	.21	2.00	2.17	2.25
Máximo		2.88	3.00	3.31	3.00	3.13

Estadísticos

		Media de la evaluación de la sesión 11	Media de la evaluación del resultado de aprendizaje 1	Media de la evaluación del resultado de aprendizaje 2	Media de la evaluación del resultado de aprendizaje 3	Media de la evaluación del resultado de aprendizaje 4
N	Válidos	21	22	22	22	22
	Perdidos	1	0	0	0	0
Media		2.9784	2.4474	2.5500	2.3409	2.4716
Desv. típ.		.16739	.19943	.25024	.31382	.31618
Rango		.64	.68	.70	1.25	1.13
Mínimo		2.73	2.00	2.10	2.00	2.06
Máximo		3.36	2.68	2.80	3.25	3.19

Estadísticos

		Media de la evaluación del resultado de aprendizaje 5	Media de la evaluación del resultado de aprendizaje 6	Media de la evaluación del resultado de aprendizaje 7
N	Válidos	22	22	22
	Perdidos	0	0	0
Media		2.6761	2.2818	2.6169
Desv. típ.		.33922	.15927	.26594
Rango		1.04	.60	.86
Mínimo		1.96	2.00	2.14
Máximo		3.00	2.60	3.00

Pruebas no paramétricas heteroevaluación alumnado

Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
Media de la evaluación de la sesión 1	3.50
Media de la evaluación de la sesión 2	2.00
Media de la evaluación de la sesión 3	2.27
Media de la evaluación de la sesión 4	3.31
Media de la evaluación de la sesión 5	4.96
Media de la evaluación de la sesión 6	6.50
Media de la evaluación de la sesión 7	6.35
Media de la evaluación de la sesión 8	8.08
Media de la evaluación de la sesión 9	9.35
Media de la evaluación de la sesión 10	9.42
Media de la evaluación de la sesión 11	10.27

Estadísticos de contraste^a

N	13
Chi-cuadrado	110,409
gl	10
Sig. asintót.	,000

a. Prueba de Friedman

Pruebas no paramétricas heteroevaluación alumnado

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Media de la evaluación de la sesión 2 - Media de la evaluación de la sesión 1	Rangos negativos	6 ^a	3.50	21.00
	Rangos positivos	0 ^b	.00	.00
	Empates	15 ^c		
	Total	21		
Media de la evaluación de la sesión 3 - Media de la evaluación de la sesión 1	Rangos negativos	4 ^d	2.50	10.00
	Rangos positivos	0 ^e	.00	.00
	Empates	15 ^f		
	Total	19		
Media de la evaluación de la sesión 4 - Media de la evaluación de la sesión 1	Rangos negativos	4 ^g	7.88	31.50
	Rangos positivos	10 ^h	7.35	73.50
	Empates	6 ⁱ		
	Total	20		
Media de la evaluación de la sesión 5 - Media de la evaluación de la sesión 1	Rangos negativos	4 ^j	5.50	22.00
	Rangos positivos	15 ^k	11.20	168.00
	Empates	2 ^l		
	Total	21		
Media de la evaluación de la sesión 6 - Media de la evaluación de la sesión 1	Rangos negativos	3 ^m	2.83	8.50
	Rangos positivos	14 ⁿ	10.32	144.50
	Empates	2 ^o		
	Total	19		
Media de la evaluación de la sesión 7 - Media de la evaluación de la sesión 1	Rangos negativos	3 ^p	7.67	23.00
	Rangos positivos	16 ^q	10.44	167.00
	Empates	1 ^r		
	Total	20		
	Rangos negativos	0 ^s	.00	.00

Media de la evaluación de la sesión 8 - Media de la evaluación de la sesión 1	Rangos positivos	19 ^t	10.00	190.00
	Empates	2 ^u		
	Total	21		
Media de la evaluación de la sesión 9 - Media de la evaluación de la sesión 1	Rangos negativos	2 ^v	2.75	5.50
	Rangos positivos	16 ^w	10.34	165.50
	Empates	1 ^x		
	Total	19		
Media de la evaluación de la sesión 10 - Media de la evaluación de la sesión 1	Rangos negativos	1 ^y	1.00	1.00
	Rangos positivos	17 ^z	10.00	170.00
	Empates	1 ^{aa}		
	Total	19		
Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 1	Rangos negativos	1 ^{ab}	2.00	2.00
	Rangos positivos	18 ^{ac}	10.44	188.00
	Empates	1 ^{ad}		
	Total	20		
Media de la evaluación de la sesión 3 - Media de la evaluación de la sesión 2	Rangos negativos	0 ^{ae}	.00	.00
	Rangos positivos	4 ^{af}	2.50	10.00
	Empates	16 ^{ag}		
	Total	20		
Media de la evaluación de la sesión 4 - Media de la evaluación de la sesión 2	Rangos negativos	0 ^{ah}	.00	.00
	Rangos positivos	15 ^{ai}	8.00	120.00
	Empates	6 ^{aj}		
	Total	21		
Media de la evaluación de la sesión 5 - Media de la evaluación de la sesión 2	Rangos negativos	1 ^{ak}	1.00	1.00
	Rangos positivos	19 ^{al}	11.00	209.00
	Empates	2 ^{am}		
	Total	22		

Media de la evaluación de la sesión 6 - Media de la evaluación de la sesión 2	Rangos negativos	0 ^{an}	.00	.00
	Rangos positivos	19 ^{ao}	10.00	190.00
	Empates	1 ^{ap}		
	Total	20		
Media de la evaluación de la sesión 7 - Media de la evaluación de la sesión 2	Rangos negativos	1 ^{aq}	21.00	21.00
	Rangos positivos	20 ^{ar}	10.50	210.00
	Empates	0 ^{as}		
	Total	21		
Media de la evaluación de la sesión 8 - Media de la evaluación de la sesión 2	Rangos negativos	0 ^{at}	.00	.00
	Rangos positivos	21 ^{au}	11.00	231.00
	Empates	1 ^{av}		
	Total	22		
Media de la evaluación de la sesión 9 - Media de la evaluación de la sesión 2	Rangos negativos	0 ^{aw}	.00	.00
	Rangos positivos	20 ^{ax}	10.50	210.00
	Empates	0 ^{ay}		
	Total	20		
Media de la evaluación de la sesión 10 - Media de la evaluación de la sesión 2	Rangos negativos	0 ^{az}	.00	.00
	Rangos positivos	20 ^{ba}	10.50	210.00
	Empates	0 ^{bb}		
	Total	20		
Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 2	Rangos negativos	0 ^{bc}	.00	.00
	Rangos positivos	21 ^{bd}	11.00	231.00
	Empates	0 ^{be}		
	Total	21		
Media de la evaluación de la sesión 4 - Media de la evaluación de la sesión 3	Rangos negativos	2 ^{bf}	1.50	3.00
	Rangos positivos	11 ^{bg}	8.00	88.00
	Empates	6 ^{bh}		

	Total	19		
Media de la evaluación de la sesión 5 - Media de la evaluación de la sesión 3	Rangos negativos	1 ^{bi}	2.50	2.50
	Rangos positivos	17 ^{bj}	9.91	168.50
	Empates	2 ^{bk}		
	Total	20		
Media de la evaluación de la sesión 6 - Media de la evaluación de la sesión 3	Rangos negativos	1 ^{bl}	1.50	1.50
	Rangos positivos	16 ^{bm}	9.47	151.50
	Empates	1 ^{bn}		
	Total	18		
Media de la evaluación de la sesión 7 - Media de la evaluación de la sesión 3	Rangos negativos	1 ^{bo}	19.00	19.00
	Rangos positivos	18 ^{bp}	9.50	171.00
	Empates	0 ^{bq}		
	Total	19		
Media de la evaluación de la sesión 8 - Media de la evaluación de la sesión 3	Rangos negativos	0 ^{br}	.00	.00
	Rangos positivos	18 ^{bs}	9.50	171.00
	Empates	2 ^{bt}		
	Total	20		
Media de la evaluación de la sesión 9 - Media de la evaluación de la sesión 3	Rangos negativos	0 ^{bu}	.00	.00
	Rangos positivos	19 ^{bv}	10.00	190.00
	Empates	0 ^{bw}		
	Total	19		
Media de la evaluación de la sesión 10 - Media de la evaluación de la sesión 3	Rangos negativos	0 ^{bx}	.00	.00
	Rangos positivos	18 ^{by}	9.50	171.00
	Empates	0 ^{bz}		
	Total	18		
	Rangos negativos	0 ^{ca}	.00	.00
	Rangos positivos	19 ^{cb}	10.00	190.00

Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 3	Empates	0 ^{cc}		
	Total	19		
Media de la evaluación de la sesión 5 - Media de la evaluación de la sesión 4	Rangos negativos	1 ^{cd}	1.00	1.00
	Rangos positivos	19 ^{ce}	11.00	209.00
	Empates	1 ^{cf}		
	Total	21		
Media de la evaluación de la sesión 6 - Media de la evaluación de la sesión 4	Rangos negativos	0 ^{cg}	.00	.00
	Rangos positivos	18 ^{ch}	9.50	171.00
	Empates	1 ^{ci}		
	Total	19		
Media de la evaluación de la sesión 7 - Media de la evaluación de la sesión 4	Rangos negativos	1 ^{cj}	20.00	20.00
	Rangos positivos	19 ^{ck}	10.00	190.00
	Empates	0 ^{cl}		
	Total	20		
Media de la evaluación de la sesión 8 - Media de la evaluación de la sesión 4	Rangos negativos	0 ^{cm}	.00	.00
	Rangos positivos	21 ^{cn}	11.00	231.00
	Empates	0 ^{co}		
	Total	21		
Media de la evaluación de la sesión 9 - Media de la evaluación de la sesión 4	Rangos negativos	0 ^{cp}	.00	.00
	Rangos positivos	18 ^{cq}	9.50	171.00
	Empates	2 ^{cr}		
	Total	20		
Media de la evaluación de la sesión 10 - Media de la evaluación de la sesión 4	Rangos negativos	0 ^{cs}	.00	.00
	Rangos positivos	19 ^{ct}	10.00	190.00
	Empates	0 ^{cu}		
	Total	19		
	Rangos negativos	0 ^{cv}	.00	.00

Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 4	Rangos positivos	21 ^{cw}	11.00	231.00
	Empates	0 ^{cx}		
	Total	21		
Media de la evaluación de la sesión 6 - Media de la evaluación de la sesión 5	Rangos negativos	1 ^{cy}	12.00	12.00
	Rangos positivos	15 ^{cz}	8.27	124.00
	Empates	4 ^{da}		
	Total	20		
Media de la evaluación de la sesión 7 - Media de la evaluación de la sesión 5	Rangos negativos	5 ^{db}	10.70	53.50
	Rangos positivos	16 ^{dc}	11.09	177.50
	Empates	0 ^{dd}		
	Total	21		
Media de la evaluación de la sesión 8 - Media de la evaluación de la sesión 5	Rangos negativos	3 ^{de}	3.67	11.00
	Rangos positivos	18 ^{df}	12.22	220.00
	Empates	1 ^{dg}		
	Total	22		
Media de la evaluación de la sesión 9 - Media de la evaluación de la sesión 5	Rangos negativos	2 ^{dh}	2.25	4.50
	Rangos positivos	18 ^{di}	11.42	205.50
	Empates	0 ^{dj}		
	Total	20		
Media de la evaluación de la sesión 10 - Media de la evaluación de la sesión 5	Rangos negativos	0 ^{dk}	.00	.00
	Rangos positivos	19 ^{dl}	10.00	190.00
	Empates	1 ^{dm}		
	Total	20		
Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 5	Rangos negativos	0 ^{dn}	.00	.00
	Rangos positivos	21 ^{do}	11.00	231.00
	Empates	0 ^{dp}		
	Total	21		

Media de la evaluación de la sesión 7 - Media de la evaluación de la sesión 6	Rangos negativos	12 ^{dq}	9.92	119.00
	Rangos positivos	7 ^{dr}	10.14	71.00
	Empates	0 ^{ds}		
	Total	19		
Media de la evaluación de la sesión 8 - Media de la evaluación de la sesión 6	Rangos negativos	5 ^{dt}	8.30	41.50
	Rangos positivos	14 ^{du}	10.61	148.50
	Empates	1 ^{dv}		
	Total	20		
Media de la evaluación de la sesión 9 - Media de la evaluación de la sesión 6	Rangos negativos	1 ^{dw}	14.50	14.50
	Rangos positivos	17 ^{dx}	9.21	156.50
	Empates	0 ^{dy}		
	Total	18		
Media de la evaluación de la sesión 10 - Media de la evaluación de la sesión 6	Rangos negativos	1 ^{dz}	10.50	10.50
	Rangos positivos	17 ^{ea}	9.44	160.50
	Empates	0 ^{eb}		
	Total	18		
Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 6	Rangos negativos	1 ^{ec}	1.00	1.00
	Rangos positivos	18 ^{ed}	10.50	189.00
	Empates	0 ^{ee}		
	Total	19		
Media de la evaluación de la sesión 8 - Media de la evaluación de la sesión 7	Rangos negativos	4 ^{ef}	3.75	15.00
	Rangos positivos	17 ^{eg}	12.71	216.00
	Empates	0 ^{eh}		
	Total	21		
Media de la evaluación de la sesión 9 - Media de la evaluación de la sesión 7	Rangos negativos	2 ^{ei}	7.50	15.00
	Rangos positivos	16 ^{ej}	9.75	156.00
	Empates	1 ^{ek}		

	Total	19		
Media de la evaluación de la sesión 10 - Media de la evaluación de la sesión 7	Rangos negativos	2 ^{el}	1.50	3.00
	Rangos positivos	16 ^{em}	10.50	168.00
	Empates	1 ^{en}		
	Total	19		
Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 7	Rangos negativos	1 ^{eo}	3.00	3.00
	Rangos positivos	19 ^{ep}	10.89	207.00
	Empates	0 ^{eq}		
	Total	20		
Media de la evaluación de la sesión 9 - Media de la evaluación de la sesión 8	Rangos negativos	4 ^{er}	14.25	57.00
	Rangos positivos	16 ^{es}	9.56	153.00
	Empates	0 ^{et}		
	Total	20		
Media de la evaluación de la sesión 10 - Media de la evaluación de la sesión 8	Rangos negativos	3 ^{eu}	11.17	33.50
	Rangos positivos	17 ^{ev}	10.38	176.50
	Empates	0 ^{ew}		
	Total	20		
Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 8	Rangos negativos	3 ^{ex}	8.50	25.50
	Rangos positivos	18 ^{ey}	11.42	205.50
	Empates	0 ^{ez}		
	Total	21		
Media de la evaluación de la sesión 10 - Media de la evaluación de la sesión 9	Rangos negativos	2 ^{fa}	4.00	8.00
	Rangos positivos	6 ^{fb}	4.67	28.00
	Empates	10 ^{fc}		
	Total	18		
	Rangos negativos	3 ^{fd}	5.00	15.00
	Rangos positivos	13 ^{fe}	9.31	121.00

Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 9	Empates	4 ^{ff}		
	Total	20		
Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 10	Rangos negativos	2 ^{fg}	3.50	7.00
	Rangos positivos	13 ^{fh}	8.69	113.00
	Empates	4 ^{fi}		
	Total	19		

Estadísticos de contraste^c

	Media de la evaluación de la sesión 2 - Media de la evaluación de la sesión 1	Media de la evaluación de la sesión 3 - Media de la evaluación de la sesión 1	Media de la evaluación de la sesión 4 - Media de la evaluación de la sesión 1	Media de la evaluación de la sesión 5 - Media de la evaluación de la sesión 1
Z	-2.232 ^a	-1.890 ^a	-1.353 ^b	-2.958 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.026	.059	.176	.003

Estadísticos de contraste^c

	Media de la evaluación de la sesión 6 - Media de la evaluación de la sesión 1	Media de la evaluación de la sesión 7 - Media de la evaluación de la sesión 1	Media de la evaluación de la sesión 8 - Media de la evaluación de la sesión 1	Media de la evaluación de la sesión 9 - Media de la evaluación de la sesión 1
Z	-3.235 ^b	-2.906 ^b	-3.847 ^b	-3.581 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.001	.004	.000	.000

Estadísticos de contraste^c

	Media de la evaluación de la sesión 10 - Media de la evaluación de la sesión 1	Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 1	Media de la evaluación de la sesión 3 - Media de la evaluación de la sesión 2	Media de la evaluación de la sesión 4 - Media de la evaluación de la sesión 2
Z	-3.734 ^b	-3.754 ^b	-1.890 ^b	-3.475 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000	.059	.001

Estadísticos de contraste^c

	Media de la evaluación de la sesión 5 - Media de la evaluación de la sesión 2	Media de la evaluación de la sesión 6 - Media de la evaluación de la sesión 2	Media de la evaluación de la sesión 7 - Media de la evaluación de la sesión 2	Media de la evaluación de la sesión 8 - Media de la evaluación de la sesión 2
Z	-3.917 ^b	-3.851 ^b	-3.289 ^b	-4.033 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000	.001	.000

Estadísticos de contraste^c

	Media de la evaluación de la sesión 9 - Media de la evaluación de la sesión 2	Media de la evaluación de la sesión 10 - Media de la evaluación de la sesión 2	Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 2	Media de la evaluación de la sesión 4 - Media de la evaluación de la sesión 3
Z	-4.026 ^b	-3.978 ^b	-4.029 ^b	-3.050 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000	.000	.002

Estadísticos de contraste^c

	Media de la evaluación de la sesión 5 - Media de la evaluación de la sesión 3	Media de la evaluación de la sesión 6 - Media de la evaluación de la sesión 3	Media de la evaluación de la sesión 7 - Media de la evaluación de la sesión 3	Media de la evaluación de la sesión 8 - Media de la evaluación de la sesión 3
Z	-3.639 ^b	-3.574 ^b	-3.065 ^b	-3.735 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000	.002	.000

Estadísticos de contraste^c

	Media de la evaluación de la sesión 9 - Media de la evaluación de la sesión 3	Media de la evaluación de la sesión 10 - Media de la evaluación de la sesión 3	Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 3	Media de la evaluación de la sesión 5 - Media de la evaluación de la sesión 4
Z	-3.913 ^b	-3.780 ^b	-3.837 ^b	-3.909 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000	.000	.000

Estadísticos de contraste^c

	Media de la evaluación de la sesión 6 - Media de la evaluación de la sesión 4	Media de la evaluación de la sesión 7 - Media de la evaluación de la sesión 4	Media de la evaluación de la sesión 8 - Media de la evaluación de la sesión 4	Media de la evaluación de la sesión 9 - Media de la evaluación de la sesión 4
Z	-3.744 ^b	-3.180 ^b	-4.018 ^b	-3.773 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.001	.000	.000

Estadísticos de contraste^c

	Media de la evaluación de la sesión 10 - Media de la evaluación de la sesión 4	Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 4	Media de la evaluación de la sesión 6 - Media de la evaluación de la sesión 5	Media de la evaluación de la sesión 7 - Media de la evaluación de la sesión 5
Z	-3.836 ^b	-4.018 ^b	-2.966 ^b	-2.159 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000	.003	.031

Estadísticos de contraste^c

	Media de la evaluación de la sesión 8 - Media de la evaluación de la sesión 5	Media de la evaluación de la sesión 9 - Media de la evaluación de la sesión 5	Media de la evaluación de la sesión 10 - Media de la evaluación de la sesión 5	Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 5
Z	-3.638 ^b	-3.765 ^b	-3.860 ^b	-4.018 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000	.000	.000

Estadísticos de contraste^c

	Media de la evaluación de la sesión 7 - Media de la evaluación de la sesión 6	Media de la evaluación de la sesión 8 - Media de la evaluación de la sesión 6	Media de la evaluación de la sesión 9 - Media de la evaluación de la sesión 6	Media de la evaluación de la sesión 10 - Media de la evaluación de la sesión 6
Z	-.968 ^a	-2.156 ^b	-3.104 ^b	-3.304 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.333	.031	.002	.001

Estadísticos de contraste^c

	Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 6	Media de la evaluación de la sesión 8 - Media de la evaluación de la sesión 7	Media de la evaluación de la sesión 9 - Media de la evaluación de la sesión 7	Media de la evaluación de la sesión 10 - Media de la evaluación de la sesión 7
Z	-3.785 ^b	-3.495 ^b	-3.077 ^b	-3.598 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000	.002	.000

Estadísticos de contraste^c

	Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 7	Media de la evaluación de la sesión 9 - Media de la evaluación de la sesión 8	Media de la evaluación de la sesión 10 - Media de la evaluación de la sesión 8	Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 8
Z	-3.809 ^b	-1.796 ^b	-2.673 ^b	-3.130 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.073	.008	.002

Estadísticos de contraste^c

	Media de la evaluación de la sesión 10 - Media de la evaluación de la sesión 9	Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 9	Media de la evaluación de la sesión 11 - Media de la evaluación de la sesión 10
Z	-1.409 ^b	-2.758 ^b	-3.032 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.159	.006	.002

a. Basado en rangos positivos.

b. Basado en rangos negativos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Frecuencias heteroevaluación del programa

Estadísticos

		Nivel de adecuación de la programación de los objetivos	Nivel de pertinencia de la programación de los objetivos	Nivel de relevancia de la programación de los objetivos	Nivel de frecuencia de la programación de los objetivos
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.000	.000	.000	.000
Rango		0	0	0	0
Mínimo		4	4	4	4
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	4.00	4.00	4.00	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación de la programación de los contenidos conceptuales. procedimentales y actitudinales	Nivel de pertinencia de la programación de los contenidos conceptuales. procedimentales y actitudinales	Nivel de relevancia de la programación de los contenidos conceptuales. procedimentales y actitudinales	Nivel de frecuencia de la programación de los contenidos conceptuales. procedimentales y actitudinales
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.000	.000	.000	.000
Rango		0	0	0	0
Mínimo		4	4	4	4
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	4.00	4.00	4.00	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación de la programación de las actividades	Nivel de pertinencia de la programación de las actividades	Nivel de relevancia de la programación de las actividades	Nivel de frecuencia de la programación de las actividades
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.000	.000	.000	.000
Rango		0	0	0	0
Mínimo		4	4	4	4
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	4.00	4.00	4.00	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación de la variedad ofrecida de materiales y recursos	Nivel de pertinencia de la variedad ofrecida de materiales y recursos	Nivel de relevancia de la variedad ofrecida de materiales y recursos	Nivel de frecuencia de la variedad ofrecida de materiales y recursos
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.405	.302	.405	.405
Rango		1	1	1	1
Mínimo		3	3	3	3
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	4.00	4.00	4.00	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación de la utilización de los materiales	Nivel de pertinencia de la utilización de los materiales	Nivel de relevancia de la utilización de los materiales	Nivel de frecuencia de la utilización de los materiales
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.405	.405	.405	.405
Rango		1	1	1	1
Mínimo		3	3	3	3
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	4.00	4.00	4.00	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación de la preparación y estructuración de las sesiones	Nivel de pertinencia de la preparación y estructuración de las sesiones	Nivel de relevancia de la preparación y estructuración de las sesiones	Nivel de frecuencia de la preparación y estructuración de las sesiones
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.405	.405	.405	.405
Rango		1	1	1	1
Mínimo		3	3	3	3
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	4.00	4.00	4.00	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación de la variedad de agrupaciones del alumnado	Nivel de pertinencia de la variedad de agrupaciones del alumnado	Nivel de relevancia de la variedad de agrupaciones del alumnado	Nivel de frecuencia de la variedad de agrupaciones del alumnado
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.522	.522	.522	.522
Rango		1	1	1	1
Mínimo		3	3	3	3
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	3.00	3.00	3.00	3.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación de la atención a la diversidad y necesidades del alumnado	Nivel de pertinencia de la atención a la diversidad y necesidades del alumnado	Nivel de relevancia de la atención a la diversidad y necesidades del alumnado	Nivel de frecuencia de la atención a la diversidad y necesidades del alumnado
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.000	.302	.000	.302
Rango		0	1	0	1
Mínimo		4	3	4	3
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	4.00	4.00	4.00	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación del aprovechamiento de los espacios	Nivel de pertinencia del aprovechamiento de los espacios	Nivel de relevancia del aprovechamiento de los espacios	Nivel de frecuencia del aprovechamiento de los espacios
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.000	.000	.000	.000
Rango		0	0	0	0
Mínimo		4	4	4	4
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	4.00	4.00	4.00	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación del ajuste del tiempo	Nivel de pertinencia del ajuste del tiempo	Nivel de relevancia del ajuste del tiempo	Nivel de frecuencia del ajuste del tiempo
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.820	.820	.820	.820
Rango		2	2	2	2
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	3.00	3.00	3.00	3.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación del fomento de la observación y participación del alumnado	Nivel de pertinencia del fomento de la observación y participación del alumnado	Nivel de relevancia del fomento de la observación y participación del alumnado	Nivel de frecuencia del fomento de la observación y participación del alumnado
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.000	.000	.302	.302
Rango		0	0	1	1
Mínimo		4	4	3	3
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	4.00	4.00	4.00	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación del ajuste de la comunicación y tono de voz del docente	Nivel de pertinencia del ajuste de la comunicación y tono de voz del docente	Nivel de relevancia del ajuste de la comunicación y tono de voz del docente	Nivel de frecuencia del ajuste de la comunicación y tono de voz del docente
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.000	.000	.000	.000
Rango		0	0	0	0
Mínimo		4	4	4	4
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	4.00	4.00	4.00	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación del ajuste de las técnicas metodológicas	Nivel de pertinencia del ajuste de las técnicas metodológicas	Nivel de relevancia del ajuste de las técnicas metodológicas	Nivel de frecuencia del ajuste de las técnicas metodológicas
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.000	.000	.000	.000
Rango		0	0	0	0
Mínimo		4	4	4	4
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	4.00	4.00	4.00	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación del mantenimiento del control de la clase	Nivel de pertinencia del mantenimiento del control de la clase	Nivel de relevancia del mantenimiento del control de la clase	Nivel de frecuencia del mantenimiento del control de la clase
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.405	.405	.405	.405
Rango		1	1	1	1
Mínimo		3	3	3	3
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	4.00	4.00	4.00	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación de la actuación ante situaciones imprevistas	Nivel de pertinencia de la actuación ante situaciones imprevistas	Nivel de relevancia de la actuación ante situaciones imprevistas	Nivel de frecuencia de la actuación ante situaciones imprevistas
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.000	.000	.000	.000
Rango		0	0	0	0
Mínimo		4	4	4	4
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	4.00	4.00	4.00	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación de la empatía con el alumnado	Nivel de pertinencia de la empatía con el alumnado	Nivel de relevancia de la empatía con el alumnado	Nivel de frecuencia de la empatía con el alumnado
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.000	.000	.000	.000
Rango		0	0	0	0
Mínimo		4	4	4	4
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	4.00	4.00	4.00	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación de la motivación del alumnado por parte del docente	Nivel de pertinencia de la motivación del alumnado por parte del docente	Nivel de relevancia de la motivación del alumnado por parte del docente	Nivel de frecuencia de la motivación del alumnado por parte del docente
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.467	.467	.467	.467
Rango		1	1	1	1
Mínimo		3	3	3	3
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	3.00	3.00	3.00	3.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación de la motivación del alumnado mediante los materiales y recursos	Nivel de pertinencia de la motivación del alumnado mediante los materiales y recursos	Nivel de relevancia de la motivación del alumnado mediante los materiales y recursos	Nivel de frecuencia de la motivación del alumnado mediante los materiales y recursos
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.505	.505	.505	.505
Rango		1	1	1	1
Mínimo		3	3	3	3
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	3.00	3.00	3.00	3.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación del refuerzo ante respuestas y/o participación correctas o incorrectas	Nivel de pertinencia del refuerzo ante respuestas y/o participación correctas o incorrectas	Nivel de relevancia del refuerzo ante respuestas y/o participación correctas o incorrectas	Nivel de frecuencia del refuerzo ante respuestas y/o participación correctas o incorrectas
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.000	.000	.000	.000
Rango		0	0	0	0
Mínimo		4	4	4	4
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	4.00	4.00	4.00	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación de la realización de feedback de la sesión anterior (si procede)	Nivel de pertinencia de la realización de feedback de la sesión anterior (si procede)	Nivel de relevancia de la realización de feedback de la sesión anterior (si procede)	Nivel de frecuencia de la realización de feedback de la sesión anterior (si procede)
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.000	.000	.000	.000
Rango		0	0	0	0
Mínimo		4	4	4	4
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	4.00	4.00	4.00	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación de la realización de preguntas	Nivel de pertinencia de la de la realización de preguntas	Nivel de relevancia de la de la realización de preguntas	Nivel de frecuencia de la de la realización de preguntas
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.000	.000	.000	.000
Rango		0	0	0	0
Mínimo		4	4	4	4
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	4.00	4.00	4.00	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		Nivel de adecuación de la resolución de dudas	Nivel de pertinencia de la resolución de dudas	Nivel de relevancia de la resolución de dudas	Nivel de frecuencia de la resolución de dudas
N	Válidos	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Desv. típ.		.000	.000	.000	.000
Rango		0	0	0	0
Mínimo		4	4	4	4
Máximo		4	4	4	4
Percentiles	25	4.00	4.00	4.00	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00

Tablas de frecuencias heteroevaluación del programa

Nivel de adecuación de la programación de los objetivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de pertinencia de la programación de los objetivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de relevancia de la programación de los objetivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de frecuencia de la programación de los objetivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de adecuación de la programación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de pertinencia de la programación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de relevancia de la programación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de frecuencia de la programación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de adecuación de la programación de las actividades

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de pertinencia de la programación de las actividades

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de relevancia de la programación de las actividades

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de frecuencia de la programación de las actividades

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de adecuación de la variedad ofrecida de materiales y recursos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bastante	2	18.2	18.2	18.2
Mucho o totalmente	9	81.8	81.8	100.0
Total	11	100.0	100.0	

Nivel de pertinencia de la variedad ofrecida de materiales y recursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	1	9.1	9.1	9.1
	Mucho o totalmente	10	90.9	90.9	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de relevancia de la variedad ofrecida de materiales y recursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	18.2	18.2	18.2
	Mucho o totalmente	9	81.8	81.8	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de frecuencia de la variedad ofrecida de materiales y recursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	18.2	18.2	18.2
	Mucho o totalmente	9	81.8	81.8	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de adecuación de la utilización de los materiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	18.2	18.2	18.2
	Mucho o totalmente	9	81.8	81.8	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de pertinencia de la utilización de los materiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	18.2	18.2	18.2
	Mucho o totalmente	9	81.8	81.8	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de relevancia de la utilización de los materiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	18.2	18.2	18.2
	Mucho o totalmente	9	81.8	81.8	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de frecuencia de la utilización de los materiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	18.2	18.2	18.2
	Mucho o totalmente	9	81.8	81.8	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de adecuación de la preparación y estructuración de las sesiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	18.2	18.2	18.2
	Mucho o totalmente	9	81.8	81.8	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de pertinencia de la preparación y estructuración de las sesiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	18.2	18.2	18.2
	Mucho o totalmente	9	81.8	81.8	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de relevancia de la preparación y estructuración de las sesiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	18.2	18.2	18.2
	Mucho o totalmente	9	81.8	81.8	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de frecuencia de la preparación y estructuración de las sesiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	18.2	18.2	18.2
	Mucho o totalmente	9	81.8	81.8	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de adecuación de la variedad de agrupaciones del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	5	45.5	45.5	45.5
	Mucho o totalmente	6	54.5	54.5	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de pertinencia de la variedad de agrupaciones del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	5	45.5	45.5	45.5
	Mucho o totalmente	6	54.5	54.5	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de relevancia de la variedad de agrupaciones del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	5	45.5	45.5	45.5
	Mucho o totalmente	6	54.5	54.5	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de frecuencia de la variedad de agrupaciones del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	5	45.5	45.5	45.5
	Mucho o totalmente	6	54.5	54.5	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de adecuación de la atención a la diversidad y necesidades del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de adecuación de la atención a la diversidad y necesidades del alumnado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

Nivel de pertinencia de la atención a la diversidad y necesidades del alumnado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bastante	1	9.1	9.1	9.1
Mucho o totalmente	10	90.9	90.9	100.0
Total	11	100.0	100.0	

Nivel de relevancia de la atención a la diversidad y necesidades del alumnado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de frecuencia de la atención a la diversidad y necesidades del alumnado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bastante	1	9.1	9.1	9.1
Mucho o totalmente	10	90.9	90.9	100.0
Total	11	100.0	100.0	

Nivel de adecuación del aprovechamiento de los espacios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de pertinencia del aprovechamiento de los espacios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de relevancia del aprovechamiento de los espacios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de frecuencia del aprovechamiento de los espacios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de adecuación del ajuste del tiempo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	18.2	18.2	18.2
	Bastante	2	18.2	18.2	36.4
	Mucho o totalmente	7	63.6	63.6	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de pertinencia del ajuste del tiempo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	18.2	18.2	18.2
	Bastante	2	18.2	18.2	36.4
	Mucho o totalmente	7	63.6	63.6	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de relevancia del ajuste del tiempo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	18.2	18.2	18.2
	Bastante	2	18.2	18.2	36.4
	Mucho o totalmente	7	63.6	63.6	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de frecuencia del ajuste del tiempo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	18.2	18.2	18.2
	Bastante	2	18.2	18.2	36.4
	Mucho o totalmente	7	63.6	63.6	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de adecuación del fomento de la observación y participación del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de pertinencia del fomento de la observación y participación del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de relevancia del fomento de la observación y participación del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	1	9.1	9.1	9.1
	Mucho o totalmente	10	90.9	90.9	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de frecuencia del fomento de la observación y participación del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	1	9.1	9.1	9.1
	Mucho o totalmente	10	90.9	90.9	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de adecuación del ajuste de la comunicación y tono de voz del docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de pertinencia del ajuste de la comunicación y tono de voz del docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de relevancia del ajuste de la comunicación y tono de voz del docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de frecuencia del ajuste de la comunicación y tono de voz del docente

Nivel de relevancia del ajuste de la comunicación y tono de voz del docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de adecuación del ajuste de las técnicas metodológicas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de pertinencia del ajuste de las técnicas metodológicas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de relevancia del ajuste de las técnicas metodológicas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de frecuencia del ajuste de las técnicas metodológicas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de adecuación del mantenimiento del control de la clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	18.2	18.2	18.2
	Mucho o totalmente	9	81.8	81.8	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de pertinencia del mantenimiento del control de la clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	18.2	18.2	18.2
	Mucho o totalmente	9	81.8	81.8	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de relevancia del mantenimiento del control de la clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	18.2	18.2	18.2
	Mucho o totalmente	9	81.8	81.8	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de frecuencia del mantenimiento del control de la clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	18.2	18.2	18.2
	Mucho o totalmente	9	81.8	81.8	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de adecuación de la actuación ante situaciones imprevistas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de pertinencia de la actuación ante situaciones imprevistas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de relevancia de la actuación ante situaciones imprevistas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de frecuencia de la actuación ante situaciones imprevistas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de adecuación de la empatía con el alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de pertinencia de la empatía con el alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de relevancia de la empatía con el alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de frecuencia de la empatía con el alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de adecuación de la motivación del alumnado por parte del docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	3	27.3	27.3	27.3
	Mucho o totalmente	8	72.7	72.7	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de pertinencia de la motivación del alumnado por parte del docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	3	27.3	27.3	27.3
	Mucho o totalmente	8	72.7	72.7	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de relevancia de la motivación del alumnado por parte del docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	3	27.3	27.3	27.3
	Mucho o totalmente	8	72.7	72.7	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de frecuencia de la motivación del alumnado por parte del docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	3	27.3	27.3	27.3
	Mucho o totalmente	8	72.7	72.7	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de adecuación de la motivación del alumnado mediante los materiales y recursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	4	36.4	36.4	36.4
	Mucho o totalmente	7	63.6	63.6	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de pertinencia de la motivación del alumnado mediante los materiales y recursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	4	36.4	36.4	36.4
	Mucho o totalmente	7	63.6	63.6	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de relevancia de la motivación del alumnado mediante los materiales y recursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	4	36.4	36.4	36.4
	Mucho o totalmente	7	63.6	63.6	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de frecuencia de la motivación del alumnado mediante los materiales y recursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	4	36.4	36.4	36.4
	Mucho o totalmente	7	63.6	63.6	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Nivel de adecuación del refuerzo ante respuestas y/o participación correctas o incorrectas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de pertinencia del refuerzo ante respuestas y/o participación correctas o incorrectas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de relevancia del refuerzo ante respuestas y/o participación correctas o incorrectas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de frecuencia del refuerzo ante respuestas y/o participación correctas o incorrectas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de adecuación de la realización de feedback de la sesión anterior (si procede)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de pertinencia de la realización de feedback de la sesión anterior (si procede)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de relevancia de la realización de feedback de la sesión anterior (si procede)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de frecuencia de la realización de feedback de la sesión anterior (si procede)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de adecuación de la realización de preguntas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de pertinencia de la de la realización de preguntas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de relevancia de la de la realización de preguntas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de frecuencia de la de la realización de preguntas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de adecuación de la resolución de dudas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de pertinencia de la resolución de dudas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de pertinencia de la resolución de dudas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

Nivel de relevancia de la resolución de dudas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Nivel de frecuencia de la resolución de dudas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mucho o totalmente	11	100.0	100.0	100.0

Estadísticos

	Media total en cuanto a la adecuación	Media total en cuanto a la pertinencia	Media total en cuanto a la relevancia	Media total en cuanto a la frecuencia
N Válidos	11	11	11	11
Perdidos	0	0	0	0
Media	3.8926	3.8926	3.8884	3.8843
Desv. típ.	.12576	.12576	.13540	.14569
Rango	.36	.36	.41	.45
Mínimo	3.64	3.64	3.59	3.55
Máximo	4.00	4.00	4.00	4.00

Media total en cuanto a la adecuación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 3.64	1	9.1	9.1	9.1
3.68	1	9.1	9.1	18.2
3.82	1	9.1	9.1	27.3
3.91	1	9.1	9.1	36.4
3.95	5	45.5	45.5	81.8
4.00	2	18.2	18.2	100.0
Total	11	100.0	100.0	

Media total en cuanto a la pertinencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3.64	1	9.1	9.1	9.1
	3.68	1	9.1	9.1	18.2
	3.82	1	9.1	9.1	27.3
	3.91	1	9.1	9.1	36.4
	3.95	5	45.5	45.5	81.8
	4.00	2	18.2	18.2	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Media total en cuanto a la relevancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3.59	1	9.1	9.1	9.1
	3.68	1	9.1	9.1	18.2
	3.82	1	9.1	9.1	27.3
	3.91	1	9.1	9.1	36.4
	3.95	5	45.5	45.5	81.8
	4.00	2	18.2	18.2	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Media total en cuanto a la frecuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3.55	1	9.1	9.1	9.1
	3.68	1	9.1	9.1	18.2
	3.82	1	9.1	9.1	27.3
	3.91	1	9.1	9.1	36.4
	3.95	5	45.5	45.5	81.8
	4.00	2	18.2	18.2	100.0
	Total	11	100.0	100.0	

Pruebas no paramétricas heteroevaluación del programa

Prueba de Friedman

Rangos	
	Rango promedio
Media total en cuanto a la adecuación	2.59
Media total en cuanto a la pertinencia	2.59
Media total en cuanto a la relevancia	2.45
Media total en cuanto a la frecuencia	2.36

Estadísticos de contraste ^a	
N	11
Chi-cuadrado	3.000
gl	3
Sig. asintót.	.392

a. Prueba de Friedman

Prueba de Friedman

Rangos	
	Rango promedio
MediaDim1	3.50
MediaDim2	2.95
MediaDim3	2.05
MediaDim4	3.00
MediaDim5	3.50

Estadísticos de contraste ^a	
N	11
Chi-cuadrado	13.959
gl	4
Sig. asintót.	.007

a. Prueba de Friedman

Pruebas no paramétricas

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
MediaDim2 - MediaDim1	Rangos negativos	2 ^a	1.50	3.00
	Rangos positivos	0 ^b	.00	.00
	Empates	9 ^c		
	Total	11		
MediaDim3 - MediaDim1	Rangos negativos	7 ^d	4.00	28.00
	Rangos positivos	0 ^e	.00	.00
	Empates	4 ^f		
	Total	11		
MediaDim4 - MediaDim1	Rangos negativos	2 ^g	1.50	3.00
	Rangos positivos	0 ^h	.00	.00
	Empates	9 ⁱ		
	Total	11		
MediaDim5 - MediaDim1	Rangos negativos	5 ^j	3.00	15.00
	Rangos positivos	0 ^k	.00	.00
	Empates	6 ^l		
	Total	11		
MediaDim3 - MediaDim2	Rangos negativos	5 ^m	3.00	15.00
	Rangos positivos	2 ⁿ	6.50	13.00
	Empates	4 ^o		
	Total	11		
MediaDim4 - MediaDim2	Rangos negativos	2 ^p	1.50	3.00
	Rangos positivos	2 ^q	3.50	7.00
	Empates	7 ^r		
	Total	11		
MediaDim5 - MediaDim2	Rangos negativos	4 ^s	3.00	12.00

	Rangos positivos	1 ^t	3.00	3.00
	Empates	6 ^u		
	Total	11		
MediaDim4 - MediaDim3	Rangos negativos	2 ^v	5.50	11.00
	Rangos positivos	6 ^w	4.17	25.00
	Empates	3 ^x		
	Total	11		
MediaDim5 - MediaDim3	Rangos negativos	4 ^y	5.50	22.00
	Rangos positivos	3 ^z	2.00	6.00
	Empates	4 ^{aa}		
	Total	11		
MediaDim5 - MediaDim4	Rangos negativos	5 ^{ab}	4.00	20.00
	Rangos positivos	1 ^{ac}	1.00	1.00
	Empates	5 ^{ad}		
	Total	11		
MediaDim6 - MediaDim1	Rangos negativos	0 ^{ae}	.00	.00
	Rangos positivos	0 ^{af}	.00	.00
	Empates	11 ^{ag}		
	Total	11		
MediaDim6 - MediaDim2	Rangos negativos	0 ^{ah}	.00	.00
	Rangos positivos	2 ^{ai}	1.50	3.00
	Empates	9 ^{aj}		
	Total	11		
MediaDim6 - MediaDim3	Rangos negativos	0 ^{ak}	.00	.00
	Rangos positivos	7 ^{al}	4.00	28.00
	Empates	4 ^{am}		
	Total	11		

MediaDim6 - MediaDim4	Rangos negativos	0 ^{an}	.00	.00
	Rangos positivos	2 ^{ao}	1.50	3.00
	Empates	9 ^{ap}		
	Total	11		
MediaDim6 - MediaDim5	Rangos negativos	0 ^{aq}	.00	.00
	Rangos positivos	5 ^{ar}	3.00	15.00
	Empates	6 ^{as}		
	Total	11		

Estadísticos de contraste^d

	MediaDim2 - MediaDim1	MediaDim3 - MediaDim1	MediaDim4 - MediaDim1	MediaDim5 - MediaDim1
Z	-1.342 ^a	-2.456 ^a	-1.414 ^a	-2.070 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	.180	.014	.157	.038

Estadísticos de contraste^d

	MediaDim3 - MediaDim2	MediaDim4 - MediaDim2	MediaDim5 - MediaDim2	MediaDim4 - MediaDim3
Z	-.175 ^a	-.736 ^b	-1.236 ^a	-.992 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.861	.461	.216	.321

Estadísticos de contraste^d

	MediaDim5 - MediaDim3	MediaDim5 - MediaDim4	MediaDim6 - MediaDim1	MediaDim6 - MediaDim2
Z	-1.364 ^a	-2.014 ^a	.000 ^c	-1.342 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.172	.044	1.000	.180

Estadísticos de contraste^d

	MediaDim6 - MediaDim3	MediaDim6 - MediaDim4	MediaDim6 - MediaDim5
Z	-2.456 ^b	-1.414 ^b	-2.070 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.014	.157	.038

Frecuencias evaluación final alumnado

Estadísticos

		n° de respuestas correctas posttest	n° de respuestas incorrectas posttest
N	Válidos	22	22
	Perdidos	0	0
Media		16.77	1.23
Desv. típ.		1.378	1.378
Rango		4	4
Mínimo		14	0

n° de respuestas correctas posttest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	14	2	9.1	9.1	9.1
	15	3	13.6	13.6	22.7
	16	2	9.1	9.1	31.8
	17	6	27.3	27.3	59.1
	18	9	40.9	40.9	100.0
Total		22	100.0	100.0	

n° de respuestas incorrectas posttest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	9	40.9	40.9	40.9
	1	6	27.3	27.3	68.2
	2	2	9.1	9.1	77.3
	3	3	13.6	13.6	90.9
	4	2	9.1	9.1	100.0
Total		22	100.0	100.0	

Estadísticos

		Corrección item 1 posttest	Corrección item 2 posttest	Corrección item 3 posttest	Corrección item 4 posttest	Corrección item 5 posttest
N	Válidos	22	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		.59	1.00	1.00	1.00	.77
Desv. típ.		.503	.000	.000	.000	.429

Estadísticos

		n° de respuestas correctas posttest	n° de respuestas incorrectas posttest			
N	Válidos	22	22			
	Perdidos	0	0			
Media		16.77	1.23			
Desv. típ.		1.378	1.378			
Rango		4	4			
Rango		1	0	0	0	1
Mínimo		0	1	1	1	0
Máximo		1	1	1	1	1

Estadísticos

		Corrección item 6 posttest	Corrección item 7 posttest	Corrección item 8 posttest	Corrección item 9 posttest	Corrección item 10 posttest
N	Válidos	22	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1.00	.86	1.00	1.00	.95
Desv. típ.		.000	.351	.000	.000	.213
Rango		0	1	0	0	1
Mínimo		1	0	1	1	0
Máximo		1	1	1	1	1

Estadísticos

		Corrección item11 posttest	Corrección item 12 posttest	Corrección item 13 posttest	Corrección item 14 posttest	Corrección item 15 posttest
N	Válidos	22	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1.00	.91	.95	.95	.91
Desv. típ.		.000	.294	.213	.213	.294
Rango		0	1	1	1	1
Mínimo		1	0	0	0	0
Máximo		1	1	1	1	1

Estadísticos

		Corrección item 16 posttest	Corrección item 17 posttest	Corrección item 18 posttest
N	Válidos	22	22	22
	Perdidos	0	0	0
Media		.86	1.00	1.00
Desv. típ.		.351	.000	.000
Rango		1	0	0
Mínimo		0	1	1
Máximo		1	1	1

Tabla de frecuencia

Corrección item 1 posttest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	9	40.9	40.9	40.9
	1	13	59.1	59.1	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección item 2 posttest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	100.0	100.0	100.0

Corrección item 3 posttest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	100.0	100.0	100.0

Corrección item 4 posttest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	100.0	100.0	100.0

Corrección item 5 posttest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	5	22.7	22.7	22.7
	1	17	77.3	77.3	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección item 6 posttest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	100.0	100.0	100.0

Corrección item 7 posttest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	3	13.6	13.6	13.6
	1	19	86.4	86.4	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección item 8 posttest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	100.0	100.0	100.0

Corrección item 8 postest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	--	------------	------------	-------------------	----------------------

Corrección item 9 postest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	100.0	100.0	100.0

Corrección item 10 postest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	4.5	4.5	4.5
	1	21	95.5	95.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección item11 postest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	100.0	100.0	100.0

Corrección item 12 postest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	9.1	9.1	9.1
	1	20	90.9	90.9	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección item 13 postest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	4.5	4.5	4.5
	1	21	95.5	95.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección item 14 postest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	4.5	4.5	4.5
	1	21	95.5	95.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Corrección item 15 postest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	9.1	9.1	9.1

Corrección ítem 8 postest

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	20	90.9	90.9	100.0
Total	22	100.0	100.0	

Corrección ítem 16 postest

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	3	13.6	13.6	13.6
1	19	86.4	86.4	100.0
Total	22	100.0	100.0	

Corrección ítem 17 postest

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	22	100.0	100.0	100.0

Corrección ítem 18 postest

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	22	100.0	100.0	100.0

Pruebas no paramétricas

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

	N	Rango promedio	Suma de rangos
n° de respuestas correctas postest - Rangos negativos	0 ^a	.00	.00
n° de respuestas correctas pretest Rangos positivos	21 ^b	11.00	231.00
Empates	1 ^c		
Total	22		
n° de respuestas incorrectas postest Rangos negativos	21 ^d	11.00	231.00
- n° de respuestas incorrectas Rangos positivos	0 ^e	.00	.00
pretest Empates	1 ^f		
Total	22		

a. n° de respuestas correctas postest < n° de respuestas correctas pretest

b. n° de respuestas correctas postest > n° de respuestas correctas pretest

c. n° de respuestas correctas postest = n° de respuestas correctas pretest

d. n° de respuestas incorrectas postest < n° de respuestas incorrectas pretest

e. n° de respuestas incorrectas postest > n° de respuestas incorrectas pretest

f. n° de respuestas incorrectas postest = n° de respuestas incorrectas pretest

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
n° de respuestas correctas postest - Rangos negativos		0 ^a	.00	.00
n° de respuestas correctas pretest Rangos positivos		21 ^b	11.00	231.00
Empates		1 ^c		
Total		22		
n° de respuestas incorrectas postest Rangos negativos		21 ^d	11.00	231.00
- n° de respuestas incorrectas Rangos positivos		0 ^e	.00	.00
pretest Empates		1 ^f		
Total		22		

Estadísticos de contraste^c

	n° de respuestas correctas postest - n° de respuestas correctas pretest	n° de respuestas incorrectas postest - n° de respuestas incorrectas pretest
Z	-4.030 ^a	-4.030 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000

a. Basado en los rangos negativos.

b. Basado en los rangos positivos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Corrección item 1 posttest - Rangos negativos		0 ^a	.00	.00
Corrección item 1 pretest Rangos positivos		2 ^b	1.50	3.00
Empates		20 ^c		
Total		22		
Corrección item 2 posttest - Rangos negativos		0 ^d	.00	.00
Corrección item 2 pretest Rangos positivos		8 ^e	4.50	36.00
Empates		14 ^f		
Total		22		
Corrección item 3 posttest - Rangos negativos		0 ^g	.00	.00
Corrección item 3 pretest Rangos positivos		7 ^h	4.00	28.00
Empates		15 ⁱ		
Total		22		
Corrección item 4 posttest - Rangos negativos		0 ^j	.00	.00
Corrección item 4 pretest Rangos positivos		1 ^k	1.00	1.00
Empates		21 ^l		
Total		22		
Corrección item 5 posttest - Rangos negativos		0 ^m	.00	.00
Corrección item 5 pretest Rangos positivos		8 ⁿ	4.50	36.00
Empates		14 ^o		
Total		22		
Corrección item 6 posttest - Rangos negativos		0 ^p	.00	.00
Corrección item 6 pretest Rangos positivos		3 ^q	2.00	6.00
Empates		19 ^r		
Total		22		
Corrección item 7 posttest - Rangos negativos		0 ^s	.00	.00
Corrección item 7 pretest Rangos positivos		16 ^t	8.50	136.00
Empates		6 ^u		
Total		22		
Corrección item 8 posttest - Rangos negativos		0 ^v	.00	.00
Corrección item 8 pretest Rangos positivos		9 ^w	5.00	45.00
Empates		13 ^x		
Total		22		
Corrección item 9 posttest - Rangos negativos		0 ^y	.00	.00
Corrección item 9 pretest Rangos positivos		5 ^z	3.00	15.00
Empates		17 ^{aa}		
Total		22		
Corrección item 10 posttest - Rangos negativos		0 ^{ab}	.00	.00
Corrección item 10 pretest Rangos positivos		3 ^{ac}	2.00	6.00

	Empates	19 ^{ad}		
	Total	22		
Corrección item11 posttest -	Rangos negativos	0 ^{ae}	.00	.00
Corrección item 11 pretest	Rangos positivos	5 ^{af}	3.00	15.00
	Empates	17 ^{ag}		
	Total	22		
Corrección item 12 posttest -	Rangos negativos	0 ^{ah}	.00	.00
Corrección item 12 pretest	Rangos positivos	3 ^{ai}	2.00	6.00
	Empates	19 ^{aj}		
	Total	22		
Corrección item 13 posttest -	Rangos negativos	0 ^{ak}	.00	.00
Corrección item13 pretest	Rangos positivos	2 ^{al}	1.50	3.00
	Empates	20 ^{am}		
	Total	22		
Corrección item 14 posttest -	Rangos negativos	0 ^{an}	.00	.00
Corrección item 14 pretest	Rangos positivos	0 ^{ao}	.00	.00
	Empates	22 ^{ap}		
	Total	22		
Corrección item 15 posttest -	Rangos negativos	0 ^{aq}	.00	.00
Corrección item 15 pretest	Rangos positivos	1 ^{ar}	1.00	1.00
	Empates	21 ^{as}		
	Total	22		
Corrección item 16 posttest -	Rangos negativos	0 ^{at}	.00	.00
Corrección item 16 pretest	Rangos positivos	7 ^{au}	4.00	28.00
	Empates	15 ^{av}		
	Total	22		
Corrección item 17 posttest -	Rangos negativos	0 ^{aw}	.00	.00
Corrección item 17 pretest	Rangos positivos	2 ^{ax}	1.50	3.00
	Empates	20 ^{ay}		
	Total	22		
Corrección item 18 posttest -	Rangos negativos	0 ^{az}	.00	.00
Corrección item 18 pretest	Rangos positivos	2 ^{ba}	1.50	3.00
	Empates	20 ^{bb}		
	Total	22		

Estadísticos de contraste

	Corrección item 1 postest - Corrección item 1 pretest	Corrección item 2 postest - Corrección item 2 pretest	Corrección item 3 postest - Corrección item 3 pretest	Corrección item 4 postest - Corrección item 4 pretest
Z	-1.414 ^a	-2.828 ^a	-2.646 ^a	-1.000 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	.157	.005	.008	.317

Estadísticos de contraste

	Corrección item 5 postest - Corrección item 5 pretest	Corrección item 6 postest - Corrección item 6 pretest	Corrección item 7 postest - Corrección item 7 pretest	Corrección item 8 postest - Corrección item 8 pretest
Z	-2.828 ^a	-1.732 ^a	-4.000 ^a	-3.000 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	.005	.083	.000	.003

Estadísticos de contraste^c

	Corrección item 9 postest - Corrección item 9 pretest	Corrección item 10 postest - Corrección item 10 pretest	Corrección item11 postest - Corrección item 11 pretest	Corrección item 12 postest - Corrección item 12 pretest
Z	-2.236 ^a	-1.732 ^a	-2.236 ^a	-1.732 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	.025	.083	.025	.083

Estadísticos de contraste^c

	Corrección item 13 postest - Corrección item13 pretest	Corrección item 14 postest - Corrección item 14 pretest	Corrección item 15 postest - Corrección item 15 pretest	Corrección item 16 postest - Corrección item 16 pretest
Z	-1.414 ^a	.000 ^b	-1.000 ^a	-2.646 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	.157	1.000	.317	.008

Estadísticos de contraste^c

	Corrección item 17 posttest - Corrección item 17 pretest	Corrección item 18 posttest - Corrección item 18 pretest
Z	-1.414 ^a	-1.414 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	.157	.157

