



Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Trabajo fin de Grado

Hacia una Educación Emocional Creativa aplicable en un aula de Ciclo Inicial de Primaria

Presentado por: Iris Grimal Costas
Tipo de TFG: Propuesta de intervención didáctica: unidad didáctica
Director/a: Dr. Roberto Sánchez Cabrero
Ciudad: Barcelona
Fecha: 19/05/2017

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9 Psicología de la educación

Resumen

El presente trabajo de investigación se focaliza en la creación de una propuesta de unidad didáctica diseñada para desarrollar la inteligencia emocional y el aumento de creatividad en alumnos de Ciclo Inicial de Educación Primaria. Inicialmente, se introduce la información teórica necesaria para poder comprender la finalidad del trabajo, englobando los conceptos básicos. Seguidamente, se expone una contextualización, tanto del centro como del alumnado, para conocer el entorno en el que se va a aplicar la propuesta de unidad didáctica. Esta propuesta se centra en transmitir los conocimientos idóneos al alumnado para que pueda aprender a identificar y diferenciar distintas formas de responder ante las situaciones diarias que le permitan obtener un bienestar más elevado. Con la aplicación de una de las actividades de la propuesta en el centro educativo se consigue que los alumnos experimenten y pongan en práctica la teoría expuesta y, a la vez, se obtengan unos resultados que permitan la obtención de unas conclusiones ajustadas al contexto correspondiente. Finalmente, se detallan las conclusiones de todo el trabajo, se identifican los errores cometidos y las limitaciones.

Palabras clave

Inteligencia emocional, educación emocional, creatividad, bienestar, unidad didáctica.

Índice

1. Introducción al Trabajo Fin de Grado	5
1.1. Justificación de la realización y de la utilidad del proyecto.....	5
1.2. Presentación de los contenidos del proyecto y planteamiento del problema de la propuesta de intervención	6
2. Objetivos del Trabajo Fin de Grado	8
2.1. Objetivo general.....	8
2.2. Objetivos específicos.....	8
3. Marco Teórico	9
3.1. Concepto de Inteligencia: las inteligencias múltiples	9
3.2. Definiciones de Inteligencia Emocional	10
3.3. Origen y concepto de la Educación Emocional	11
3.4. El papel de la psicología positiva	12
3.4.1. Emociones positivas.....	13
3.5. Psicología positiva y desarrollo del bienestar	13
3.6. Concepto de creatividad	14
3.6.1. Teorías sobre la creatividad	15
3.7. Inteligencia emocional y creatividad	15
3.7.1. Modelo de Maslow: la actitud creativa	16
3.8. Metodología de la inteligencia emocional y la creatividad	18
4. Contextualización de la propuesta	21
4.1. Características del centro educativo	21
4.2. Características psicoevolutivas de los niños de 7-8 años	21
4.3. Características del alumnado	22
5. Propuesta Unidad didáctica	23
5.1. Objetivos de la Unidad Didáctica.....	23
5.1.1. Objetivo general	23
5.1.2. Objetivos específicos.....	23
5.2. Marco legislativo y competencias a desarrollar.....	23
5.3. Metodología y atención a la diversidad	24
5.4. Contenidos a desarrollar	26
5.5. Actividades.....	27
5.5.1. Actividades de creación.....	27
5.5.2. Actividades de exploración	29
5.5.3. Actividades de fijación	32
5.5.4. Actividades de integración.....	33
5.5.5. Actividades de evaluación.....	34
5.6. Sistema de evaluación	35
5.6.1. Evaluación inicial.....	35
5.6.2. Observación directa en el aula	35
5.6.3. Autoevaluación.....	35
5.6.4. Evaluación final.....	36
5.6.5. Resultados de la actividad presentada en el aula	36
6. Conclusiones	42
6.1. Limitaciones.....	43
6.2. Líneas de investigación futuras.....	44
6.3. Consideraciones finales.....	45
7. Referencias bibliográficas	47
8. Anexos	50

Índice de tablas y figuras

Figura 1. Grado de satisfacción de la actividad	36
Figura 2. Grado de entendimiento de la actividad	36
Figura 3. Grado de reflexión sobre la forma de actuar	37
Figura 4. Las reacciones más asequibles	37
Figura 5. El proceso que ha gustado más al alumno	38
Figura 6. El grado de acuerdo en la creación de los grupos	38
Figura 7. El grado de participación	39
Figura 8. Asimilación del aprendizaje	39

1. Introducción al Trabajo Fin de Grado

Este Trabajo de Fin de Grado tiene la finalidad de realizar una propuesta de unidad didáctica en la que se manifieste una relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional y un aumento de la creatividad. Para ello se necesita la aplicación de una correcta educación emocional que ofrezca herramientas y habilidades sociales idóneas para su procedencia.

A lo largo de este primer capítulo se expone la justificación de la realización de este trabajo para poder entender la elección del tema escogido y, posteriormente, se argumenta la utilidad de este proyecto para poder extrapolar los posibles resultados en otras situaciones y ambientes que permitan su desarrollo.

1.1. Justificación de la realización y de la utilidad del proyecto

Mi inquietud en reflexionar sobre la inteligencia emocional y la creatividad reside en la dificultad de los alumnos¹, en esta fase del ciclo inicial, de ver e identificar sus propias capacidades, de conocer sus emociones y creatividad, de aprender a valorarse, de aportar lo mejor de ellos mismos, de interactuar con acierto y de contribuir socialmente aportando su parte creativa. He podido observar como la mayoría de alumnos reprime precisamente la creatividad por miedo a no ser aceptada, por no reconocerla suficientemente y por no saber cómo expresarla. Igual sucede con las emociones. Mostrarse mucho puede resultar desagradable. Así pues, nos encontramos con alumnos preparados académicamente, pero muy poco creativos, muy poco trabajados a nivel personal. La curiosidad que me inquieta es la de averiguar si los alumnos que han desarrollado su inteligencia emocional tienen más probabilidades de ser creativos. En este sentido me refiero a la necesidad de trabajar la parte personal, las inseguridades, la toma de decisiones, la resolución de problemas, la dificultad de expresar, para después, una vez esto tratado, puedan transmitir a través del aula, con más eficiencia y recursos propios, mostrando seguridad en su expresión, esta formación emocional y sus dones creativos.

Considero interesante este proyecto como Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG) para el ámbito educativo porque muestra la relación que puede haber entre el desarrollo de la inteligencia emocional en el alumno con la expresión de su creatividad. Es decir, se podría dar la relación de que cuanto más inteligencia emocional desarrolle el alumno, más probabilidades de que extraiga, sustente y exponga su creatividad en el día a día, creando así individuos más creativos. Pero también me resulta interesante este trabajo para la educación por la necesaria enseñanza del significado de las emociones, el conocimiento de las propias y la regulación de las mismas para poder conseguir unas mejores relaciones, una mayor estabilidad y una resolución de conflictos mucho más ligera.

Las razones por las cuales he escogido este tema guardan relación con mi trabajo profesional, la psicología, en el que la atención a los niños es una constante en el día a día. En la interacción con ellos puedo observar la falta de recursos y habilidades que tienen para afrontar los conflictos emocionales. También para manifestar su parte creativa, muchas veces, todavía por descubrir.

Así pues, considero que cuánto antes se proporcionen herramientas y distintas posibilidades a los niños para que tengan la oportunidad de obrar desde otras perspectivas, más opciones tendrán a escoger y a decidir cómo quieren ser.

¹ Se generalizará a lo largo de todo el texto en género neutro para favorecer la lectura del documento sin ánimo de ofender a ninguno de los dos géneros.

1.2. Presentación de los contenidos del proyecto y planteamiento del problema de la propuesta de intervención

Piaget (1975) era un epistemólogo, psicólogo y biólogo, conocido por su investigación de la infancia y su famosa teoría del desarrollo cognitivo. Esta teoría divide el desarrollo cognoscitivo en cuatro etapas en las que se da una evolución progresiva de la estructura mental del niño en la que ésta se vuelve más compleja y abstracta. Esto genera cambios en cada etapa del niño, transformando su conocimiento, su visión del mundo y sus habilidades (Aurèlia, 2007).

En la etapa final de desarrollo preoperacional de Piaget (1975) en la que se encuentran los alumnos del Ciclo Inicial de Primaria se caracteriza por ser un período en el que sigue vigente, aunque aparezca el pensamiento intuitivo² y el pensamiento egocéntrico³. La mayor parte de ellos muestran dificultades para contemplar los puntos de vista de los demás, una tendencia al egoísmo, una incapacidad para compartir con los demás y muestran rigidez en cambiar de opinión. Los alumnos piden mucha atención para ellos mismos, a menudo olvidando el resto.

Así, considero que estos alumnos pueden manejar estas dificultades, muy presentes y reveladoras en la vida diaria, con una formación emocional y creativa, aplicable a su edad correspondiente, que les ayude a identificar las propias emociones, a que aprendan a interaccionar y compartir con los demás y, también, a tomar decisiones que flexibilicen su punto de vista. Con ello, su aportación posterior puede resultar más creativa al tener más recursos disponibles.

La propuesta de intervención presente trata de estudiar la mejor aplicación posible en el aula para el desarrollo de estas habilidades sociales.

Tal y como indica Mandela (1975):

“Al juzgar nuestra evolución como personas, solemos centrarnos en factores externos como la posición social, la influencia y la popularidad propias, la riqueza y la formación. Sin duda, esos parámetros son importantes al evaluar el éxito de uno mismo en cuestiones materiales y es perfectamente comprensible que mucha gente se esfuerce especialmente por cumplirlos. Sin embargo, los factores internos pueden ser aún más cruciales a la hora de evaluar el desarrollo como seres humanos. La honradez, la sinceridad, la sencillez, la humildad, la generosidad sin esperar nada a cambio, la falta de vanidad, la buena disposición a ayudar al prójimo (cualidades muy al alcance de todo ser) son la base espiritual de una persona.” (Mandela, 1975, p. 10).

En la sociedad actual, como indica Mandela (1975), el orden de evolución parece ser inverso al propio para conseguir una satisfacción personal íntegra. La máxima aspiración del individuo se caracteriza por su capacidad para conseguir la mayor proporción de éxitos mediante la adquisición externa y material. El orden de prioridad de las necesidades lo determina la estructura social, pero parece ser que, en realidad, el orden para una evolución satisfactoria consiste en primer lugar identificar las necesidades propias de cada individuo para luego poder escoger con determinación metas que satisfagan y cubran verdaderamente esas necesidades. Todo ello precisa un conocimiento personal y maduro del individuo, como muy bien describe Mandela (1975).

Este orden inverso queda muy bien escenificado en el ámbito educativo. Cada vez hay más recursos materiales y personales para ayudar al alumno a mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje, su

² Conocimiento que se adquiere sin un razonamiento previo.

³ Pensamiento centrado en uno mismo y en la obtención de beneficio propio.

participación y para mejorar el aula. Los alumnos se preparan académicamente y acumulan una gran cantidad de información, pero dudamos sobre su preparación personal; los recursos internos propios para afrontar las dificultades, los recursos ofrecidos por el sistema educativo, el conocimiento de su potencial, el uso de su creatividad, la identificación de sus limitaciones, la calidad de sus relaciones y la madurez emocional en la toma de decisiones.

La gestión y el dominio de estos recursos internos marcan la diferencia y son dados cuando hay un buen desarrollo de la inteligencia emocional. Inteligencia que representa la capacidad de gestionar adecuadamente las propias emociones y las de los demás, reconociéndolas y trabajando con ellas. La inteligencia emocional abarca habilidades como el autocontrol, el entusiasmo, la empatía, la perseverancia, el conocimiento de las propias emociones y las de los demás, el establecimiento de relaciones, la capacidad para motivarse a uno mismo y la conciencia de sí mismo. (Goleman, 1996)

Otro aspecto a considerar en este proyecto es la relación que puede establecerse entre la inteligencia emocional y la creatividad. Para poder ser creativo es necesario poder sentirnos seguros, reducir el miedo y la ansiedad y prestar atención a las sensaciones corporales, no solamente a procesos racionales. (Greenberg, 2009).

La idea de este proyecto se centra en fortalecer, a partir del desarrollo y crecimiento de la inteligencia emocional, la relación y la seguridad con uno mismo. Mediante el conocimiento propio y la madurez emocional del individuo se busca conseguir un aumento cualitativo en su interacción y progreso social.

Lo novedoso de este proyecto es que aporta otra visión en la forma de enseñar. Su principal finalidad consiste en educar y formar a la persona de manera emocionalmente inteligente, potenciando sus características propias, para después completar este progreso académicamente. Lo importante no es priorizar la parte académica, sino en primer lugar fortalecer la parte personal y única de cada alumno, para después, poder completarla con la académica. La primera finalidad estructura y da forma a la segunda. Si un alumno es bueno en matemáticas, pero se pone nervioso el día del examen porque tiene inseguridades, seguramente su nivel de respuesta no será tan alto como si otro alumno tiene la misma situación, pero ha trabajado su parte personal, de forma que se siente seguro ante el examen, por muy difícil que parezca, sabe que tiene recursos, cuáles son sus puntos positivos y cómo contrarrestar los pensamientos negativos.

2. Objetivos del Trabajo Fin de Grado

En este capítulo se reflejan los objetivos de la propuesta presente, desde el objetivo general, que determina la dirección de la propuesta, a los objetivos específicos, que concretan los temas que se van a tratar en detalle.

2.1. Objetivo general

- Diseñar una propuesta relacionada con el desarrollo de la inteligencia emocional y el aumento de la creatividad en alumnos del Ciclo Inicial de Educación Primaria, con la aplicación de estrategias que permitan conseguir un aumento de las habilidades sociales y emocionales.

2.2. Objetivos específicos

1. Describir operativamente la inteligencia emocional y la creatividad.
2. Establecer las posibles relaciones existentes entre IE y creatividad en niños de 7-8 años.
3. Mostrar las distintas metodologías actuales con las que se trabaja en estas edades la creatividad y la IE.
4. Contextualizar adecuadamente la intervención para la muestra seleccionada.
5. Elegir una metodología adecuada para la muestra de estudio.
6. Establecer un procedimiento de evaluación de los resultados obtenidos y de seguimiento de los logros.

3. Marco Teórico

En este capítulo se expone la base teórica de la propuesta de intervención, que permite comprender la finalidad de la propuesta y da sentido a su aplicación. En primer lugar, se desarrolla el concepto de inteligencia que nos lleva a la definición de la inteligencia emocional. Seguidamente, se presenta los fundamentos de la educación emocional para poder comprender el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno. También se añaden otros conceptos que guardan relación con este tipo de educación: la psicología positiva, las teorías de la psicología positiva y la relación que existe entre esta psicología y el aumento de bienestar.

Por último, se describen los diversos conceptos que hay actualmente sobre la creatividad, sus teorías respectivas, la relación entre creatividad e inteligencia emocional y la importancia de una actitud creativa para la vida.

3.1. Concepto de Inteligencia: las inteligencias múltiples

Unos años después de la conocida publicación de Darwin (1859) sobre el origen de las especies, Galton (1865) investiga la medida de las diferencias individuales como habilidades sensoriales, auditivas, tiempos de reacción, etc. con una batería de test. Galton considera la idea de que las personas con una alta inteligencia tienen una capacidad de discriminación sensorial más aguda que las personas con una baja inteligencia. Su máximo interés es la habilidad o el talento mental (López, 2013).

No es hasta 1905 que Binet y Simon, estudiadores de los retrasos de los niños de las escuelas, publican un artículo donde figuran tres métodos para medir la inteligencia y lograr una diferenciación entre los niños “normales” y los “no tan normales”. Para Binet y Simon existen dos tipos de inteligencia: la ideación y la intuitiva, considerando la creación de la inteligencia, pues es un constructo que no puede observarse de forma directa. Cattell (1890) es el primer investigador en introducir el “test mental” como término (López, 2013).

Más tarde, Spearman (1904) con la revelación de la Teoría Bifactorial trata de encontrar correlaciones entre distintas inteligencias y distintas actividades sensoriales que midan el cociente intelectual. Dos componentes dividen la medida de la inteligencia: uno genérico (o Factor G), aportando una función común con otras medidas comunes y otro específico (o Factor S), que era único a cada medida (López, 2013).

Cerca del año 1921 se dan distintas definiciones al término “inteligencia”. Thorndike (1921) indica que es “el poder de dar buenas respuestas desde el punto de vista de la verdad o el hecho” (Moreno, p.19, 1998), Therman identifica la inteligencia como “la capacidad de pasar a un pensamiento abstracto” (Moreno, 1998, p. 19).

Más adelante, Gardner (1983) descubre que el término inteligencia tiene más aspectos que únicamente el numérico escenificado en el coeficiente intelectual, pues la explicación del concepto queda incompleta sin la observación de otras capacidades humanas, igualmente fundamentales, que también pueden ser consideradas como inteligencias (Higuera, 2017). Con este descubrimiento Gardner (1984) y Feldman (1984) inician el Proyecto Spectrum, un método para descubrir las capacidades más reveladoras de los niños. Cuánto antes fueran descubiertas, más probabilidad habría de potenciarlas (Civarolo, 2011).

Con todo esto, Gardner (1983) presenta ocho inteligencias múltiples, cada una de ellas igual de importantes. Entre estas inteligencias, se encuentran la intrapersonal y la interpersonal, muy relacionadas con la inteligencia emocional. La primera hace referencia al autoconocimiento de los aspectos internos de una persona, es aplicada para la diferenciación de emociones, la identificación de cada una de ellas y la gestión de su manifestación como método para dirigir la conducta. La segunda inteligencia se centra en reconocer los estados de ánimo, las motivaciones, las intenciones y los deseos de los demás, sin necesidad de que ellos expresen verbalmente. Así pues, esta inteligencia permite un trabajo más ágil y comprensivo con los demás, mientras que la intrapersonal se centra más en el trabajo y entendimiento hacia uno mismo. De manera que con el desarrollo de la intrapersonal resultará más fácil el desarrollo de la interpersonal, pues identificamos más rápidamente nuestras emociones de las de los demás (Meiler, 2017).

3.2. Definiciones de Inteligencia Emocional

Salovey y Mayer (1990) acuñan el concepto de inteligencia emocional inicialmente, atribuyendo esta inteligencia como un tipo de inteligencia social, que abarca la capacidad de controlar nuestras propias emociones y las de los demás. Las emociones nos proporcionan una información que nos permiten guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones (Molero, Saíz y Esteban, 1998).

Según estos autores la inteligencia emocional se basa en la estructuración de cuatro variantes que se relacionan entre sí: percepción emocional, facilitación emocional de pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional (Salovey y Mayer, 1990).

- La percepción emocional: Este aspecto se refiere a la capacidad de la persona con una inteligencia emocional óptima para percibir, identificar, valorar y expresar sus emociones adecuadamente.
- Facilitación emocional del pensamiento: Hay un equilibrio entre las emociones sentidas y la influencia de éstas en el sistema cognitivo, con lo que se da una integración entre los dos integrantes. En cierta manera, las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. El estado de humor cambia el enfoque de la persona, ya sea desde el optimismo al pesimismo, generando la posibilidad de múltiples puntos de vista. Un estado emocional puede favorecer el afrontamiento de circunstancias. Por ejemplo, el bienestar emocional facilita la creatividad.
- Comprensión emocional: Un conocimiento emocional de las situaciones ayuda a comprender y a analizarlas desde otro enfoque más íntegro. En las relaciones personales, las señales emocionales percibidas aligeran los malentendidos y permiten una mayor tolerancia y complicidad en la relación. Cuando se produce una comprensión emocional significa comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas. Si experimentamos un sentimiento triste debemos poder identificar de donde proviene su causa. Conocer los sentimientos complejos y el vaivén de las emociones.
- Regulación emocional: Esta capacidad resulta sumamente importante para conseguir un bienestar propio, pues una regulación reflexiva de las emociones promueve el conocimiento emocional y favorece el intelectual, permite aprender a distanciarse de una determinada emoción y despierta la habilidad para regular las propias emociones y las de los demás. Incluso se da la capacidad para apaciguar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin sacar de contexto la información contenida en ellas.

En 1995, con la publicación de *Emotional Intelligence*, Goleman populariza el término de inteligencia emocional como una combinación de habilidades que enlazan la capacidad intelectual

con la emocional. Entre estas habilidades se encuentran: la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los de los demás, motivarse a sí mismo y la capacidad de establecer relaciones con los otros (García, 2010).

Goleman (1995) forma parte del grupo de pensadores que consideran la inteligencia emocional como un modelo mixto, en el que se da una combinación de habilidades emocionales e intelectuales que conjuntamente se complementan y forman una serie de competencias personales y sociales, como el manejo de uno mismo, la interacción con los demás y con el entorno (Balsalobre, 2014).

Para Goleman (1995) es posible la creación de una educación que cuente en sus programas de enseñanza las habilidades de autoconocimiento, autocontrol, empatía, el arte de escuchar, la resolución de conflictos y la colaboración con los demás. Habilidades imprescindibles en el día a día y en convivencia con nuestro entorno (Delgado, 2016).

3.3. Origen y concepto de la Educación Emocional

La educación emocional surge cerca de los años noventa, con el nacimiento de la psicología positiva, el interés por las emociones y la importancia del bienestar emocional. A partir de las características socio-económicas del siglo XXI y la clara presencia de la tecnología en todos los ámbitos surge la necesidad de crear un proceso educativo integral de los recursos humanos, en el que interactúen conocimiento intelectual y conocimiento propio (Ibarrola, 2010).

La educación emocional es un proceso educativo continuo a lo largo de toda la vida. Su enfoque incluye una permanencia y una constancia que busca potenciar las competencias emocionales como principal elemento primordial del desarrollo humano, priorizando un aumento del bienestar personal y social (Bisquerra, 2006).

El desarrollo de competencias emocionales se proporciona a través de la educación. Éstas permiten discriminar aquellas conductas que dan resultados positivos de las que no, pero este desarrollo es particularmente complejo, pues se necesitan años de entrenamiento para poder conseguir un equilibrio emocional. Con una metodología práctica, su aplicación se propone para los primeros años de vida y debe continuar a lo largo del ciclo vital para conseguir unos resultados positivos (Bisquerra, 2011).

El máximo objetivo a alcanzar de maestros y padres, como agentes educativos, es el de conseguir crear alumnos con recursos suficientes para crecer a nivel personal, desarrollar una vida plena y abastecer un nivel de bienestar alto (Jiménez, 2016).

Es por este motivo, que a menudo se asocia la educación emocional como una forma de prevención primaria inespecífica, es decir, que las competencias adquiridas protegen a la persona de prevenir multitud de situaciones de riesgo (el consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión y violencia). Estas competencias disminuirían la ocurrencia de la persona a acceder a estos ámbitos o a focalizarse a factores como la depresión, el estrés, la impulsividad o la agresividad (Bisquerra, 2006).

Los contenidos de la educación emocional varían según la persona que los recibe, su nivel educativo, la experiencia previa, su grado de madurez, etc. Aun así, los contenidos se centran en el dominio del marco conceptual de las emociones (conocer las causas, predisposiciones, estrategias de regulación y afrontamiento), la conciencia emocional (conocer las propias emociones y las de los

demás), la regulación de las emociones, la motivación, las habilidades sociales y emocionales, la asociación entre emoción y bienestar subjetivo y el concepto de *fluir* (Bisquerra, 2006).

Por otro lado, cabe añadir que, la educación emocional debe contener unos principios éticos que formen parte de la consecución de un óptimo bienestar. Dificilmente se puede conseguir una verdadera felicidad sin tener en cuenta la ética y la moral. Esto implica una transversalidad en los contenidos de la educación emocional, muy relacionados con valores y actitudes, es decir, con unos valores detrás. Más allá de la comprensión o el razonamiento de un suceso, conviene experimentarlo, sentirlo y que cada persona consiga elegir cuáles son sus principios morales. Incluso estos principios podrán ser reemplazados por otros, en otra cultura u otra época (Álvarez, 2012).

Al mismo tiempo, conviene tener en cuenta otros aspectos como el estado de nuestras emociones y el poder de nuestro pensamiento para poder gestionar con determinación este impacto hacia nuestro estado de ánimo. Si un pensamiento llega y nos afecta debemos conocer la capacidad de poder cambiar nuestro pensamiento, que, a la vez, generará un cambio en nuestra conducta emocional y social, pues la relación entre pensamiento y emoción es bien estrecha. Así se da una mejora de nuestra salud y bienestar (Jakiwara, 2016).

La interpretación de los hechos que hacemos sobre lo que vivimos afecta a la visión de nuestra realidad, que, según el tipo de pensamientos, nos darán una experiencia subjetiva determinada e influirán en nuestra vida (Jakiwara, 2016).

3.4. El papel de la psicología positiva

Tal y como indica Bisquerra; “La psicología positiva pone un énfasis especial en los aspectos positivos del funcionamiento humano. Los negativos han ocupado la mayor parte de la historia de la psicología en el siglo XX.” (Bisquerra, 2011, p.31).

El inicio de la psicología positiva se inicia en la conferencia de inauguración de Seligman en 1999 como presidente de la American Psychological Association (Asociación Psicológica Americana). Según Seligman (1995) la psicología positiva se enfoca en el estudio científico de las experiencias y las características individuales que generan buenos resultados y pueden volvernos más felices. Para ello es necesario un trabajo previo que integre habilidades y capacidades que movilicen la satisfacción, el bienestar y alcancen la felicidad (Navarro, 2014).

Los principales temas básicos de la psicología positiva son: las fortalezas y virtudes humanas, el bienestar emocional, la felicidad, la capacidad para *fluir* ante las circunstancias, las emociones positivas, el desarrollo de la inteligencia emocional, el buen manejo en las relaciones, el contacto social, la amistad, la construcción de relaciones significativas, la resiliencia, el optimismo, los valores humanos y la creatividad (Lupano y Castro, 2010).

Un buen estado de salud física y emocional no significa necesariamente ausencia de enfermedad, sino de disponer de los recursos básicos y las herramientas específicas que ayuden a hacer frente a los problemas de la vida. Ejemplos de este tipo de recursos serían las experiencias subjetivas positivas, los rasgos individuales fuertes, relaciones interpersonales positivas e instituciones del contexto positivas (Bondia, 2016).

3.4.1. Emociones positivas

Según Ekman (1954), las emociones positivas requieren un aprendizaje. El autor destaca la importancia de este tipo de emociones, argumentando que las emociones positivas no vienen dadas, sino que se aprenden mediante las asociaciones que hacemos entre estímulo y emoción. Muchas experiencias lúdicas que destellan emociones positivas, como la salida del sol o un concierto de música clásica, requieren un aprendizaje cognitivo previo para poder gozarlas plenamente. Es necesario “Tomar conciencia de estos estímulos y de la satisfacción que conllevan” (Bisquerra, 2011, p.47). Realizar un aprendizaje intencionado en asociar estímulos con emociones positivas para conseguir aumentar el bienestar social y personal.

Por otro lado, según Velasco (2014), Fredrickson (1998) crea la Teoría de la ampliación y la construcción. Esta teoría se apoya en el efecto que originan las emociones positivas en el individuo, que generan una ampliación de maniobra de acción y de pensamiento y ofrecen nuevos recursos de afrontamiento. Las emociones positivas abren muchas posibilidades al individuo a explorar el entorno, a ser más creativo, a proseguir la acción y a abrir su pensamiento. Al mismo tiempo, las emociones positivas, por el necesario proceso cognitivo previo, introducen respuestas de comportamiento funcionales y adaptativas, que generan resultados duraderos. Esta ampliación de los recursos personales crea nuevos mecanismos de pensamiento, estrategias de afrontamiento, que fortalecen la seguridad en el individuo ante las diversas circunstancias de la vida.

Esta teoría de Fredrickson (1998) se basa en cuatro emociones: la alegría, que se relaciona con la obtención de metas y ambientes seguros. El interés, relacionado con situaciones novedosas, que requieren adquisición de conocimientos y exploración, la satisfacción, relacionada con disfrutar el momento que ofrece la vida con los demás. Finalmente, el amor representa el vínculo que creamos con las otras personas (Velasco, 2014).

3.5. Psicología positiva y desarrollo del bienestar

Existe una relación entre la aportación de la psicología positiva y el aumento de bienestar en el individuo. Los elementos que configuran esta relación según Seligman (1998) son cinco: placer, emociones positivas, compromiso, significado y logro. En cada una de ellas hay unas fortalezas a potenciar, que serán las que aumentarán nuestra sensación de bienestar. Dos de ellos, el compromiso y el significado, tienen mayor peso en el bienestar que el placer, pero la unión de los tres elementos crea un efecto mucho más potente, como es la consecución de una vida plena (Instituto Europeo de Psicología Positiva, 2017).

Precisamente, es la educación que recibe el individuo a lo largo de su vida, considerando la educación como un proceso vital, la que determina su grado de bienestar y capacidad para ser feliz. Un aprendizaje puede ser obstaculizado debido a estados de ánimo alterados que frenan la labor educativa. Formas de tranquilizar esta tensión son la meditación, la relajación y ejercicios de respiración, que efectuados al inicio de la clase mejoran significativamente los resultados en atención y concentración. Realzando las fortalezas del individuo en detrimento de las debilidades, conseguimos que éste se conozca y se cuestione y pueda incrementar su aportación para mejorar los resultados. Un aspecto a considerar para desarrollar adecuadamente las fortalezas es el locus de control interno⁴. Un buen locus de control interno favorece el afrontamiento de las dificultades (Bisquerra, 2011).

⁴ Este concepto hace referencia a cuando el individuo es consciente de que sus actos afectan a los resultados producidos.

3.6. Concepto de creatividad

El término “creatividad” resulta muy complejo e inabarcable en muchos ámbitos. No existe todavía una única definición que aporte la información necesaria que lo describa completamente. Su naturaleza polifacética predispone a multitud de propuestas descriptivas del término (Sánchez, 2015).

Existe una evolución cronológica sobre el concepto de creatividad, en el que se divide en dos grupos de pensamiento claves: los autores que creen que la creatividad proviene de la expresión del inconsciente, como una iluminación inexplicable (esta idea se basa en las teorías implícitas, identificadas con criterios como el sentido común y la experiencia). O bien, los autores más cercanos a la necesidad de relacionar la inspiración con el trabajo efectuado (esta idea se sustenta en las teorías explícitas, que se apoyan en criterios más científicos y reclamados por expertos del tema) (Sánchez, 2015).

También vemos otro tipo de clasificaciones como es la diferenciación entre la creatividad individual y la cultural, la creatividad como rasgo a la creatividad como individuo. O bien, como indican los psicólogos Money (1963), Makinnon (1975) y Sternberg (1988), la creatividad basada en cuatro parámetros: el entorno, el producto, el proceso y la persona. Precisamente, Sternberg (2003) considera que la creatividad tiene un componente personal que se evidencia en la toma de decisiones. Existen niveles de decisión en las personas, dentro de las cuales, las más creativas son las que arriesgan, asumen nuevos retos, buscan nuevas formas, nuevas ideas y desafían lo establecido en la vida. A la vez, pero, también se da un componente social, una influencia del ambiente y de la cultura que afecta inevitablemente el momento de tomar una decisión.

Para otros autores como Marina (1994), la inteligencia es un requisito necesario para potenciar la creatividad y su proceso, ya que extrae más información, identifica nuevos conceptos, inventa significados y puede reconocer parecidos distintos.

Otra definición clave para poder entender el proceso creativo es la de Mora (2009):

“Hay personas muy inteligentes, pero sin ninguna capacidad innovadora, sin ninguna tendencia a habitar los tránsitos verticales (los inteligentes), y personas muy creativas, que no formalizan nada, y no pueden transmitir, no pueden legar, en absoluto, la utilidad de lo creado.” (Rodríguez, 2005, p. 26).

Por otro lado, Robinson (2012) investigador de la creatividad en el ámbito creativo postula como la creatividad individual emerge de la observación de ideas y logros de otros, del estímulo del trabajo y de la interacción social y cultural, pues ser creativo implica ser original, crear nuevas ideas y plantear alternativas, pero para ello debe darse una interacción con el contexto. También, estas ideas originales deben tener valor, que esto implica una selección de las ideas en función de su eficiencia y su aplicación (Sánchez, 2015).

Seguidamente se describen las principales teorías que incluyen en concepto de creatividad en su postulado y le dan un significado propio.

3.6.1. Teorías sobre la creatividad

- Teoría asociacionista de la creatividad

Esta teoría presenta una relación entre las habilidades que poseen las personas para realizar distintas asociaciones con su capacidad creativa. Mednick (1962) define la creatividad como la transformación de componentes asociativos llegando a crear nuevas asociaciones (Duarte, 2016).

- Teoría Gestáltica

La Teoría Gestáltica determina un gran parecido entre la conexión que se establece entre el proceso de pensar creativo con el proceso perceptivo para generar una relación casual o formal (Wertheimer, 1912). El pensamiento creativo tiende a encontrar en la figura distintas posibilidades que la vuelven más dinámica, es por esto que Wertheimer estudia tanto la percepción visual, como la percepción basada en los sentidos.

- Teoría Existencialista

Según Sclachtel, la persona creativa es la persona que con su creatividad expande el entorno, consiguiendo modificar el medio físico más allá de la forma en que se establezca esta comunicación en un plano social. Su capacidad de alerta le permite intervenir y mostrar una mayor receptividad hacia el encuentro (Sclachtel, 1999).

- Teoría de la Transferencia

Según Guilford (1952) la persona creativa se mueve por el impulso intelectual, que está orientado a estudiar los problemas y a encontrarles solución. Este modelo está basado en el análisis combinatorio que destaca tres dimensiones que se dan en todo comportamiento inteligente: una operación, un contenido y un producto. (Duarte, 2016). También Guildford (1954) destaca el pensamiento divergente como un rasgo necesario de la persona creativa. Este tipo de pensamiento busca asociaciones poco comunes que den una respuesta alternativa, original. Los factores que miden la creatividad son la originalidad (ideas nuevas), la flexibilidad de pensamiento (grado de transformación de estas ideas) y la fluidez (cantidad de ideas) (Sánchez, 2015).

- Teoría psicoanalítica

Esta teoría hace referencia al punto de desplazamiento de la libido⁵ necesario para realizar cualquier actividad creativa (Freud, 1908).

3.7. Inteligencia emocional y creatividad

Parece ser que la inducción de emociones positivas produce un aumento de la creatividad, tal y como indica el estudio de Da Costa y Páez de la Universidad de Murcia: “Las emociones y la afectividad positiva amplían los recursos cognitivos y ayudan a ser más creativos” (Da Costa y Paéz, 2015, p. 722).

Por otra parte, Ponti (2006) indica que un estado de ánimo alegre y optimista resulta básico para realizar un trabajo creativo, pues éste desprende fuerza creativa (Duarte, 2016).

⁵ Concepto relacionado con el deseo sexual, pero en este contexto hace referencia a la energía necesaria, al deseo o atracción suficiente para crear algo.

Greenberg (2017) expone que cuando queremos aplicar en la vida cotidiana nuestra inteligencia emocional, las acciones que llevamos a cabo requieren creatividad. Por ejemplo, identificar las propias emociones, sentimientos y pensamientos, nuestras necesidades, elegir qué es lo que queremos, reflexionar sobre nuestros impulsos y regular la capacidad de equilibrio emocional.

En relación con la inteligencia emocional y la creatividad, seguidamente se desarrolla el resultado de la unión de estos dos constructos; la formulación de una actitud creativa.

3.7.1. Modelo de Maslow: la actitud creativa

Maslow (1983) consigue una visión holística de la creatividad en la que puede comprender su dinámica:

“Tengo la impresión de que el concepto de creatividad y el de persona sana, autorrealizadora y plenamente humana están cada vez más cerca el uno del otro y quizá resulten ser lo mismo.” (Maslow, 1983, p.83).

Maslow (1983) diferencia entre la creatividad primaria y la creatividad secundaria. En la creatividad primaria se produce la fase de inspiración, donde el trabajo arduo es descartado para la creatividad secundaria. En la creatividad secundaria, la fase de colaboración y desarrollo de la inspiración son las protagonistas junto con la creatividad inicial. Los momentos de inspiración pueden quedarse en simples destellos de luz si detrás no hay una materialización de la idea. Así pues, detrás de un producto acabado se encuentran grandes dosis de trabajo, disciplina y preparación. Las virtudes que se esconden detrás de este proceso creativo son la constancia, la paciencia, la laboriosidad, la persistencia y la creatividad de la persona.

La capacidad de la persona creativa para estar totalmente inmersa, fascinada, absorta en el aquí y ahora, sin futuro ni pasado e intemporalizarse⁶ parece ser una condición *sine qua non* para cualquier tipo de creatividad. Esta capacidad lleva a la persona a la pérdida del sí mismo, a la disolución del ego y a una fusión con la realidad observada. Esta fusión muchas veces se da por la trascendencia del sí mismo en el acto creativo. Hay un desapego del momento y del lugar y la persona queda “totalmente perdida en el presente” (Maslow, 1983).

Cabe añadir que esta experiencia también puede producirse en pequeña escala con tareas del día a día, que nos resulten suficientemente interesantes como para atraer completamente nuestra atención, fascinación y concentración. Un trabajo, una canción, una película pueden conseguir crear un sentimiento, una intuición y una empatía directos que se da un conocimiento vivencial parecido a estos momentos más elevados.

Maslow (1983) investiga como en circunstancias cumbres, que a la vez resultan ser experiencias naturales, (en las que nos sentimos más plenamente humanos, conectados con nosotros mismos y más evolucionados), la creatividad que acontece en estos instantes puede aportar mucha información sobre nuestro funcionamiento y nuestros recursos personales. Los procesos que resurgen en momentos parecidos son:

1. Renunciar al pasado: En circunstancias cumbre, el pasado se fusiona con el presente, no tanto como aportación de información para comprender algo, sino que conforma un conglomerado, disolviéndose en el presente actual.

⁶ Convertir aquello temporal en eterno.

2. Renunciar al futuro: Lo mismo sucede al referirse Maslow (1983) en este aspecto hacia el futuro. El futuro desaparece como preocupación o miedo y sólo resta el presente, como único protagonista del momento.
3. Inocencia: La inocencia florece en instantes de mucha creatividad, focalizándose en la percepción de las cosas y la conducta que se toma ante ellas. Se da una actitud abierta, receptiva a lo que acontece, sin expectativas ni prejuicios.
4. Reducción de la conciencia: Maslow (1983) destaca con reiteración este aspecto; se produce una liberación cuando nos olvidamos de los demás, de las obligaciones, de los temores y las expectativas y nos centramos en la situación presente.
5. Pérdida del ego: Al mismo tiempo, la liberación anterior también implica una liberación de nosotros mismos y nuestra propia autoobservación. No damos tanto valor a lo que pensamos o creemos que es correcto. En la experimentación en la que nos encontramos no hay espacio para el juicio propio. Sin este “supervisor crítico constante se produce una mayor integración de la persona y fácilmente puede descubrirse su naturaleza verdadera.
6. La fuerza inhibitoria de la conciencia (del sí mismo): Este aspecto tiene relación con el establecimiento del juicio dentro de nosotros, pues como hemos visto, bloquea y nos genera dudas, ya sea por conflictos o miedos. Sin embargo, también resulta necesario cierto grado de autocrítica y autoobservación para ejercer la creatividad secundaria.
7. La desaparición de los temores: Muy relacionada con la pérdida de la conciencia y del ego, esta característica se genera cuando estamos absortos en momentos de alta creatividad, pues es donde no caben nuestros miedos más profundos, nuestras ansiedades y problemas desaparecen o conseguimos visualizarlos desde otra perspectiva. Generalmente en estos instantes nos sentimos valientes y confiados.
8. Disminución de las defensas e inhibiciones: Al relajarnos en momentos cumbre, las defensas, frenos y controles que imponemos en nuestros impulsos disminuyen significativamente.
9. Fortaleza y coraje: Una actitud creativa a menudo implica salir de la tangente, inventar, arriesgar, ir a contracorriente, etc. Todo ello requiere de una actitud fuerte y de coraje (autosuficiencia, obstinación, fuerza de voluntad, independencia).
10. Aceptación: Maslow (1983) repite a menudo que cuando entramos en una fase de inmersión en el presente tendemos a ser más positivos, confiados y a manifestar menos negatividad. Se da un proceso de aceptación con nosotros mismos y con los demás.
11. Confiar frente a intentar, controlar, esforzarse: Un proceso creativo que aporte una inmersión total en el presente también significa una confianza en uno mismo y con el mundo. Se da un dejar ir en la persona que permite renunciar a formas de funcionamiento como el esfuerzo, el control o la tensión.
12. Receptividad: Junto a esta confianza en la vida, nos abrimos a la circunstancia y aceptamos que sea lo que tenga que ser, que siga su transcurso. Se manifiesta una cortesía, un profundo respeto hacia la situación o la persona, volviéndose esta actitud en un fin en sí mismo.
13. Integración del conocedor B frente a disociación: Este aspecto se centra en la capacidad de integración que se da cuando nos encontramos inmersos en algo; funcionamos como un organismo de totalidad, no por partes. Como Maslow (1983) indica la creatividad es sistémica; forma parte del individuo.
14. Permiso para sumergirse en el proceso primario: Experimentar una circunstancia al cien por cien implica sumergirse en las capas más sutiles del ser humano, que no pueden verse desde

la superficie: el inconsciente, todo lo místico, lo metafórico, lo poético, lo infantil. A menudo las partes más conscientes, racionales y analíticas nos alejan de ver gran parte de la realidad interior.

15. **Percepción estética en lugar de abstracción:** Este aspecto se enfoca en cómo en momentos de mucho presente se crea la capacidad de observar desde una visión completa, ver en su conjunto, la manifestación de algo en su expresión más bella, rica, no en su simplificación.
16. **Máxima espontaneidad:** Cuando estamos concentrados plenamente en el presente, fascinados y absortos en él, sin objetivos ni metas, somos más espontáneos y resulta más fácil funcionar al máximo. Permitimos que nuestras capacidades e intuiciones afloren por sí mismas.
17. **Máxima expresividad:** Así mismo, junto con la expresión libre de la espontaneidad se da una expresividad mayor, sintonizada con la naturaleza real de la persona. Espontaneidad y expresividad son dos términos que implican sinceridad, naturalidad, veracidad, franqueza, no imitación. Desaparece el funcionamiento mecánico, esforzado, instrumental de la persona. El ser se libera en su máxima exposición.
18. **Fusión de la persona con el mundo:** Todo este conjunto de aspectos que se dan en un proceso de inmersión total en el presente conduce a una fusión entre la persona y su mundo. Una fusión que sobreviene natural y necesaria de la creatividad.

Así pues, para Maslow (1983) la actitud creativa implica una conjunción de fenómenos que convierte la creatividad en algo holístico, por el que ser creativo conforma antes una aglomeración de situaciones necesarias y conjuntas que permiten la expresión creativa. La actitud creativa lleva a la persona a configurar cambios que la hacen más humana, más plena y más sana. Las diferencias en su conducta, experiencia, percepción, comunicación, enseñanza y trabajo la convierten inevitablemente en más creativa.

De esta manera la visión de la creatividad como algo que se adquiere mediante una formación académica o mediante una estructura necesaria para conseguirla cambiaría hacia una visión más amplia, que permitiera ver que cualquier situación, cualquier curso o cualquier experiencia puede ser una oportunidad y una ayuda para la expresión de la creatividad.

Una educación de la persona apoyaría a que la persona creciera más, fuera más perceptiva, sabia y más creativa en todas las circunstancias de su vida.

3.8. Metodología de la inteligencia emocional y la creatividad

Seguidamente, se detallan las metodologías más idóneas a aplicar en el ámbito de la inteligencia emocional y también de la creatividad en edades de 7-8 años.

La metodología de la inteligencia emocional parte de un enfoque constructivista⁷ en el que el alumno es considerado una persona única y flexible. La atención individualizada es necesaria por la singularidad del alumno, pero a la vez, esto no quita que se trabaje en grupo. Así, las actividades son realizadas en colectivo y a veces individualmente, dependiendo en cada caso del tema en concreto, que más se ajuste a su finalidad (Garmendia, 2008).

El objetivo de la inteligencia emocional tiene que ser el de dar a conocer a los alumnos recursos, herramientas y provocar situaciones que puedan poner en práctica estos facilitadores. Cuando esto

⁷ Conocimiento que consiste en ofrecer al estudiante herramientas para que él mismo construya su propio procedimiento de ejecución, modificando sus ideas y produciéndose un aprendizaje.

sucedan al alumno puede empezar a regular su estado emocional y a conocerse más por sí mismo mediante este crecimiento personal. Al tratarse de un proceso de vida, que no finaliza con el cumplimiento de un conjunto de actividades o con la superación de un examen, su enseñanza debe ser continua. De hecho, cuánto más se aplique esta propuesta educativa, desde diferentes situaciones y contextos, más significativo y generalizable será su aprendizaje y más interiorizado quedará en el alumno. (Carpena, 2010).

La educación emocional debe prestar atención a la diversidad, así como procurar un buen vínculo entre el maestro y sus alumnos, pues el papel del docente es imprescindible en el transcurso del proceso emocional. El aprendizaje por modelado resulta sumamente importante en situaciones en las que el maestro desenvuelve un rol que ayuda a los alumnos a desarrollar su propia inteligencia emocional (Balsalobre, 2014).

La acción educativa no tiene sentido si no hace partícipe al alumno a poder experimentar en primera persona las consecuencias de las interacciones emocionales. No resulta suficiente completar una ficha de trabajo, redactar un escrito o escuchar una reflexión, es necesario la implicación y vivencia del alumno en cada situación. De esta manera, el enfoque es visualizado transversalmente, pues no hay todavía una circunstancia que no contenga la presencia de las emociones (Carpena, 2010).

Así, la auténtica educación emocional parte de la fomentación de la madurez, la regulación y la autonomía de la persona llevando al alumno a una madurez emocional que completa la intelectual (Balsalobre, 2014).

Los contenidos deben precisarse en la dirección de aprender a conectar y a gestionar las propias capacidades hacia uno mismo y hacia los demás. Concretamente, nos debemos centrar en las competencias intrapersonales y las interpersonales, muy relacionadas con la inteligencia emocional (Carpena, 2010).

Entre las prácticas escolares, conviene resaltar la necesaria enseñanza de transformar los pensamientos limitantes o negativos en pensamientos adaptativos y positivos, incluyendo la influencia del diálogo interno de cada alumno en la toma de decisiones, en la ejecución de las tareas y en la creación de los pensamientos, permitiendo o bloqueando un bienestar (Carpena, 2010).

En cuanto a la metodología de la creatividad, al tratarse de un concepto multifacético y aplicable en muchos ámbitos, debería formar parte del currículo escolar, como objetivo, como contenido, como estrategia para la ejecución de actividades de aprendizaje y como aspecto de evaluación. Es necesaria la contribución de la creatividad en la formación continua, por su efecto transformador tanto en el alumno creativo como en los demás alumnos que reciben la información. La creatividad permite el desarrollo de competencias y habilidades cognitivas, afectivas y actitudinales. De ahí radica la importancia de este concepto, que puede aportar una formación muy superior a otros conceptos, permitiendo aplicar aquello aprendido en otros contextos y situaciones (De la Torre, 2003).

Existe un programa de desarrollo creado por Renzulli (1986), que se aplica en primero de educación primaria durante dos años. Este programa crea una serie de principios:

1. La creatividad es una habilidad imprescindible para la vida actual, de cambio continuo y nuevos ajustes.

2. El potencial creativo puede aumentar si se proporcionan las herramientas necesarias que refuercen su aparición.
3. El desarrollo de la construcción de conocimiento desde los inicios de la escuela, que se permita la solución de problemas mediante distintos enfoques y procedimientos, aunque estos puedan parecer fuera de lugar o poco adecuados, admitirlos si contienen originalidad y son apropiados.
4. La escuela debe aceptar las actividades con múltiples respuestas y los problemas con solución variable, fomentando un aprendizaje intencional y significativo.
5. Para el surgimiento de la creatividad en niveles iniciales deben aportarse estrategias y elementos que ayuden a desprender la mente rígida y aflorar el potencial creativo de cada alumno.

Así, el programa de desarrollo de la creatividad no debe ser un fin en sí mismo, sino una herramienta más para facilitar el acceso del alumno a su creatividad (López, Navarro, 2010).

Otras estrategias didácticas múltiples y diferenciadas son las aportadas por De la Torre (2003), que determina una posible metodología y estrategias de enseñanza creativas aplicables en la educación primaria:

- Métodos indirectos: El profesor crea situaciones que traspasan la transmisión de conocimientos, vivenciando situaciones y contextos de aprendizajes más reales. El maestro da el protagonismo al alumno, quien se desenvuelve a partir de materiales textuales, gráficos, observación y colaboración con el resto de compañeros.
- Estrategias observacionales: Aprender a observar requiere la observación consciente de todo aquello que nos rodea; implica fijar la atención, discriminar unos elementos para seleccionar otros, asociarlos y dar una interpretación. El alumno puede aportar su propia interpretación de los hechos y recrear aquello percibido.
- Interrogación: Se trata de crear cuestiones que desenvuelvan la asociación rápida y astuta, la metáfora, la curiosidad. Todas ellas que promuevan el pensamiento divergente⁸.
- Solución de problemas: Se parte de unos hechos concretos, buscando la comprensión y se crea una hipótesis que anticipe la solución.
- Otras estrategias de enseñanza creativa: Entre ellas hay la metodología heurística⁹, el aprendizaje por descubrimiento, el método por proyectos, la poesía didáctica, la indagación y el análisis de errores (Swift, 2015).

⁸ Proceso de pensamiento de generar ideas creativas mediante la indagación de muy distintas soluciones.

⁹ Procedimiento para resolver problemas mediante la creatividad o el pensamiento divergente.

4. Contextualización de la propuesta

En este capítulo se describen las características primordiales del centro educativo y del aula en el que se va a realizar la propuesta de unidad didáctica, así como las características del alumnado del Ciclo Inicial de Educación Primaria y su entorno más próximo.

4.1. Características del centro educativo

El centro educativo Santa Dorotea, fundado en 1892, es una escuela concertada por la Generalitat de Cataluña, que forma parte de la familia salesiana, fundada por Joan Bosco. Joan Bosco dedicó su vida a la educación de los niños proporcionando un sistema educativo preventivo que ha caracterizado este tipo de escuelas promovidas por la Congregación Salesiana y el Instituto de Hijas de María Auxiliadora. Su forma de interactuar con los niños, implicada, personalizada y apasionada, creaba una atmósfera cálida y próxima, que perseguía la finalidad de que los alumnos fueran felices y personas íntegras.

Santa Dorotea imparte tres etapas educativas: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, con dos líneas en cada curso.

Las clases se imparten en catalán, a excepción de la asignatura de Lengua Castellana, que se realiza en castellano. Ciencias Naturales, Lengua Inglesa y Educación Física se imparten en inglés, con pequeñas variaciones según el ciclo en qué se encuentre el alumno. La asignatura de inglés se imparte desde el ciclo inicial.

Tanto los docentes como los profesionales del centro (psicopedagoga y psicóloga), están preparados y formados para atender todo tipo de necesidades educativas especiales. Todo el equipo docente se muestra muy próximo a sus alumnos y hay un vínculo muy comunicativo entre ellos. La presencia constante y la dedicación a los alumnos es un punto muy importante a considerar para una propuesta educativa como la presente, pues hace posible su aplicación.

El centro dispone de recursos materiales actualizados educativamente; nuevas estrategias dinámicas de aprendizaje y nuevos accesorios a nivel de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), con pizarra digital y PDI en todas las aulas.

El colegio Santa Dorotea se encuentra en Cataluña, ubicado en la ciudad de Barcelona, en el inicio del barrio de Sarriá. Sarriá es un barrio de la zona alta de Barcelona, pero esta escuela está situada en la parte baja de este barrio, de manera que los niños que viven en este barrio no van a esta escuela, sino a escuelas que se encuentran más arriba y más elitistas. En esta escuela van niños que son de otros barrios, porque geográficamente se encuentra en un punto muy estratégico, que conecta con la Ronda del Medio y ésta enlaza con distintos barrios. Hay muchos niños que provienen del barrio de la Zona Franca, un barrio de clase social media baja, luego hay niños del barrio de Sants y Les Corts, barrios de clase media y luego niños del barrio mismo de Sarriá, pero muy pocos. Así pues, la mayoría de las familias son de clase media.

4.2. Características psicoevolutivas de los niños de 7-8 años.

En este periodo los alumnos de 7-8 años se encuentran entre la etapa preoperacional y la etapa de las operaciones concretas de Piaget (1975).

En este periodo evolutivo en el que se hallan los niños de 7 y 8 años se ubica entre la fase final del periodo preoperacional de Piaget (1975) en el que se dan la etapa sensoriomotora (2-7 años) y de operaciones concretas (7-12). En la etapa sensoriomotora se caracteriza por la interacción que crean los niños con su alrededor mediante el uso de las palabras y la representación de imágenes mentales. Es una etapa que existe una dificultad por entender que los demás no ven el mundo igual que el niño, hay un marcado pensamiento egocéntrico. La etapa que sigue es la de operaciones concretas en la que se da una capacidad progresiva en focalizarse en más de un aspecto de un determinado estímulo y a la vez se da una disminución del pensamiento egocéntrico. Pueden agrupar diferentes estímulos conservando su esencia, pero estos estímulos sólo pueden ser objetos concretos (los abstractos todavía no) (Malena, 2017).

Así pues, en este grupo se encuentra una mezcla interesante de características propias de cada etapa, pero no resultan muy acentuadas, sino difusas por el proceso de cambio de una etapa a otra.

4.3. Características del alumnado

Esta propuesta de intervención ha sido diseñada para ser aplicada en el aula A de 2º curso de primaria, con alumnos de 7-8 años. Hay dos líneas por curso, cada aula está compuesta por 25 alumnos y una tutora.

Estas dos aulas se encuentran en la primera planta de un edificio de Educación Primaria, pues hay otro contiguo a éste y enfrente del patio de este ciclo.

En esta aula hay una alumna con Necesidades Específicas Especiales (NEE) con un retraso leve, que tiene una adaptación curricular y un refuerzo personal. Existen dificultades en algunos alumnos, tanto de atención como de comportamiento, pero no tienen un diagnóstico explícito, aunque sí se percibe una influencia evidente en el ritmo de la clase.

Hay una variación en los niveles de seguimiento y aprendizaje de los alumnos, con lo que muchas veces, la tutora dispone de un refuerzo que se focaliza en aquellos alumnos que necesitan ir a un ritmo más lento, sin interferir con el resto de la clase. Aun así, las actividades que están organizadas para esta propuesta de intervención, su contenido no afecta a los alumnos con dificultades.

5. Propuesta Unidad didáctica

En este apartado se concreta la propuesta de unidad didáctica que se pretende desarrollar en relación a las bases expuestas en el marco teórico. Los objetivos que se pretenden alcanzar mediante la propuesta de intervención se detallan a continuación. También se introducen los marcos legislativos acordes a las competencias y contenidos del ciclo educativo respectivo en el que se aplica la intervención. Seguidamente, se argumenta el tipo de metodología, preservando los alumnos con NEE, los estilos de aprendizaje aplicados y una descripción de las actividades de la unidad didáctica, estructuradas y relacionadas entre sí, formando un conjunto integrado.

El título *“Aprendiendo a sentirme mejor con mis actos”* refleja claramente el conjunto de las actividades propuestas a continuación que, aunque variadas, todas aportan la misma intención de intentar obtener una mejor sensación en el alumno a través de la mejora de sus acciones.

5.1. Objetivos de la Unidad Didáctica

En este apartado se indican los objetivos de la unidad didáctica presente.

5.1.1. Objetivo general

- Aprender a diferenciar distintas formas de responder ante las situaciones cotidianas donde haya una respuesta emocional implicada, identificando las emociones que resultan y el grado de bienestar obtenido.

5.1.2. Objetivos específicos

1. Aprender a identificar las propias emociones y las de los demás.
2. Determinar la sensación de malestar para promover cambios que resulten positivos con la situación actual.
3. Diferenciar las emociones que generan bienestar de las que no.
4. Identificar aquellas acciones que sean adaptativas e integradoras en la interacción con los demás.
5. Favorecer el desarrollo de la empatía y de la capacidad de cambio en uno mismo.
6. Aportar una parte creativa propia en la resolución del conflicto.

5.2. Marco legislativo y competencias a desarrollar

La legislación educativa vigente se fundamenta en el Real Decreto 126/2014 y en la LOMCE. La propuesta de intervención actual parte de la finalidad última de la educación primaria, así como de sus principios metodológicos y sus competencias, para dar una descripción completa de la intervención, acorde a la legislación y al objetivo final de su aplicación.

Actualmente, se conoce el término de competencia clave para atribuir todas aquellas acciones, actitudes y valores éticos que capacitan a la persona a desarrollar tareas complejas y diversas de una forma eficiente. La participación activa forma parte de su proceso de desarrollo. Seguidamente, se exponen aquellas competencias que se encuentran en la actual propuesta.

- **Competencia para aprender a aprender:** Esta competencia se centra en la capacidad para gestionar el aprendizaje; los tiempos necesarios de procesamiento, la organización de la cantidad de trabajo, de manera que el alumno conoce los procesos de aprendizaje propios. Esta organización en la gestión permite una mayor integración y permanencia del aprendizaje en el tiempo. Relacionada con esta propuesta, esta competencia se utiliza para que el alumno realice tareas que aporten un cambio en su modo de aprender: que éste sea significativo, su implicación activa genere una mayor atención hacia la tarea y cuya participación ayude a que el alumno sepa organizarse y mejorar cada vez más su aprendizaje, volviéndose más autónomo.
- **Competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor:** Esta competencia requiere unas destrezas y habilidades que también se desarrollan en la propuesta de intervención presente. Para conseguir un espíritu emprendedor se necesita una capacidad de análisis, una capacidad de toma de decisiones, de organización, una flexibilidad ante el cambio, una capacidad de resolución de conflictos, una capacidad de trabajar en grupo y solo, un cierto liderazgo, un sentido de la responsabilidad y un pensamiento crítico. Todo ello implica una buena autovaloración y autoconcepto. A la vez, para desenvolver estas capacidades se necesitan valores relacionados con la autonomía, la responsabilidad, el compromiso y actitudes como la actitud creativa, motivadora, de iniciativa propia, imaginativa e innovadora.
- **Competencias sociales y cívicas:** Estas competencias aluden a la responsabilidad de todo individuo para entender los fenómenos y problemas sociales mediante una actitud y un conocimiento óptimo sobre la sociedad. Por un lado, la competencia social se centra en la capacidad de las personas en cuidar de su estado de salud mental y físico, tanto para ellas mismas, como para su entorno más próximo. En esta propuesta la competencia social es utilizada para enseñar la capacidad de cuidarse a uno mismo, mejorando el bienestar personal y ofreciendo herramientas para el autoconocimiento. También en esta competencia se capacita al individuo a relacionarse constructivamente con los demás: ser tolerante, mostrarse flexible ante los cambios, aprender a llegar a acuerdos, aceptar puntos de vista distintos, etc.

En cuanto a la competencia cívica, ésta se caracteriza en el desarrollo de la capacidad de integración social y de conocer los derechos y deberes del ciudadano para poder interactuar adecuadamente. Básicamente, se repite la necesaria actitud comprometida del individuo para conocer y respetar los valores universales que defienden los derechos humanos. Todo ello tiene relación con la propuesta de intervención presente.

5.3. Metodología y atención a la diversidad

Las estrategias que se utilizan en las actividades para crear situaciones de aprendizaje son las siguientes:

- **Indagación de conocimientos previos:** El maestro explora los conocimientos previos de los alumnos para conocer el contexto de aprendizaje del que se parte y enriquecer la actividad con sus aportaciones.
- **Explicación previa del docente:** Seguidamente el docente realiza una breve introducción de los conceptos claves y pregunta posibles dudas sobre la realización de la actividad.
- **Rol del docente:** Una vez se haya empezado la actividad el rol del docente será el de guiar a los alumnos y observar su proceso.

- **Dinámicas múltiples:** El aprendizaje se aplicará con dinámicas grupales, individuales, de representación oral y escritas, para que puedan darse distintas situaciones de aprendizaje y también que se manifiesten las inteligencias múltiples.
- **Intercambio de ideas:** En la realización de la actividad se permite el diálogo con los compañeros, el intercambio de dudas y la resolución conjunta, en este caso, cuando las actividades sean grupales.
- **Aprendizaje basado en la acción y la experimentación:** Hay un margen de acción para que los alumnos investiguen, prueben y descubran distintas formas que pueden darse dentro de una misma situación. Es decir, cuando en la actividad se plantea una situación en concreto no se les da a los alumnos las respuestas de las reacciones, sino que ellos mismos son los que deben encontrarlas con la comprensión de la teoría.
- **Aprendizaje activo y significativo:** Al ser los propios alumnos los que exploran la respuesta a dar, esto permite que ellos se concentren más en profundizar en la actividad y en implicarse activamente.
- **Representación oral/teatral:** Finalmente, el resultado de su elección de respuesta se demuestra en una representación teatral juntamente con los dos otros compañeros simulando una situación cotidiana. De esta forma, también ellos mismos comprueban la validez de su respuesta y como los demás alumnos responden a su actuación; si es bien entendida, si no resulta suficientemente clara, etc.
- **Metodología flexible:** Se trata de una metodología flexible porque el profesor permite multitud de respuestas ante mismas situaciones, prepara respuestas preparadas por si el alumno no fuera capaz de encontrar una solución a su reacción y fuera necesario recorrer a ellas, deja que los alumnos elijan la forma de expresar oralmente su papel y acepta los imprevistos o propuestas del resto de los alumnos que observan como posibles enriquecimientos a la actividad.
- **Metodología adaptada a los Alumnos Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE) en el aula:** La actividad muestra adaptaciones para los alumnos con NEE.
- **Relación entre el desarrollo personal y el académico:** Esta propuesta intenta equilibrar el desarrollo personal frente al académico, ya que muchas veces, no resultan estar en el mismo punto de evolución, priorizando lo académico como más necesario y útil.
- **La participación dinámica del alumno:** Es primordial para que su implicación sea activa, su aprendizaje sea profundo, mediante la observación y la experimentación, pues la simple acumulación de información dificulta una verdadera integración.
- **Trabajo cooperativo:** Se considera muy relevante para que los alumnos puedan analizar, experimentar, expresar y sacar conclusiones mediante la interacción con los otros. Interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de distintos contextos, también para regular la conducta y aprender a relacionarse con los demás, pues hay situaciones que si no son vividas mediante la interacción tampoco pueden aprenderse.
- **Valores morales y resolución de problemas:** Las decisiones que se toman se basan en valores que son universales, así como la resolución de problemas se produce en un ambiente colaborativo. Se adquieren competencias que permitan tener distintos procesos de pensamiento, utilizar el razonamiento lógico, analizar y valorar críticamente los problemas sociales e históricos, todo ello desarrollado en un clima de convivencia estimulante, educativo y acogedor.

- La representación oral y el juego: Son dos recursos facilitadores del aprendizaje, que mediante dinámicas lúdicas y muy efectivas generan una asimilación de las normas.

Los alumnos se agrupan en un orden distinto dependiendo de la actividad y su objetivo. Al inicio de la actividad trabajan individualmente, para poder asimilar los contenidos o conceptos ofrecidos que expone el docente. También para poder crear una reflexión individual suficiente que lleguen a integrar el conocimiento transmitido por ellos mismos. Después, en la mayoría de actividades presentadas se crearán sesiones por grupos de dos o tres miembros, debatiendo las propuestas, generando controversia e interacción. A la vez, tanto si la actividad es individual o en grupo, siempre se dará un debate improvisado o guiado, pero colectivo, con toda la clase, para compartir opiniones, comprobar el nivel de comprensión de los alumnos y si la actividad les ha resultado interesante o satisfactoria. La idea básica es que las distintas categorías de agrupación se entremezclen entre todas las actividades propuestas, de forma que tanto los alumnos (como el docente) experimenten, vivan y deduzcan en qué momentos les va bien trabajar solos, en qué momentos la actividad compartida se enriquece y cómo el debate final culmina el proceso de aprendizaje.

La motivación y el ritmo del aprendizaje se mantienen por la variabilidad del tipo de actividades, su dinamismo y originalidad, más la necesaria implicación y participación que requieren las actividades por parte del alumno, consiguen que éste conserve su atención.

La ayuda a los alumnos con dificultades en las actividades colectivas se proporciona equilibrando los grupos para que alumnos más colaborativos acompañen y ayuden en todo momento al alumno con NEE. En las actividades individuales se proporciona más información, recursos y ejemplos facilitados para que el alumno con dificultades pueda realizar la actividad adecuadamente.

5.4. Contenidos a desarrollar

Esta propuesta de unidad didáctica se puede desarrollar en el espacio de la asignatura específica de Valores Sociales y Cívicos. A continuación, se mencionan los tres bloques de la asignatura:

1. La identidad y dignidad de la persona: En este primer bloque se tratan aspectos personales como son el desarrollo de la dignidad del alumno, su autoestima, la toma de decisiones, el emprendimiento y el valor del trabajo en equipo. Este bloque está muy relacionado con la propuesta de la unidad didáctica en que se tocan temas como la autoestima, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y el aspecto creativo que requiere el emprendimiento.
2. La comprensión y el respeto o en las relaciones interpersonales: En este segundo bloque se trabajan aspectos relacionados con las habilidades sociales e interpersonales, en particular, las habilidades para el diálogo y para expresarse en público de los alumnos. Este bloque también hace referencia a conceptos presentes en la propuesta de unidad didáctica. En ella se manifiestan actividades que requieren el desarrollo de habilidades de expresión, de comunicación y relacionales.
3. La convivencia y los valores sociales: Este último bloque hace referencia a los valores que se dan en el trabajo en equipo, la solidaridad, el respeto a las normas, la justicia social, los juicios morales, la igualdad entre hombres y mujeres, los derechos del alumno, entre otros. Finalmente, este bloque queda adherido en la propuesta presente, que por el contenido de sus actividades, necesita de estos contenidos para poder desarrollarse adecuadamente.

5.5. Actividades

Dentro de la múltiple variedad de actividades hay una relación entre ellas intencionadamente. Pues se considera que, por el tipo de propuesta presente, de educación emocional y creatividad, se necesitan múltiples sesiones y repeticiones sobre el mismo tema para que éste quede verdaderamente integrado. Con una simple actividad no se puede modificar la forma de resolver una situación o conflicto. Así pues, aunque la estrategia cambie, la finalidad es parecida. Cambia la forma, pero no el fondo. La enseñanza de una educación emocional requiere mucha constancia. El desarrollo personal y el alcance de bienestar interno necesitan una dosis diaria de atención para que su evolución dé frutos.

Las actividades están pensadas con el objetivo de atender en todo momento los diferentes estilos de aprendizaje, para dar respuesta a todos los tipos de inteligencia y, por tanto, facilitar así la asimilación de los aprendizajes por parte de todos los alumnos. También son actividades pensadas para adaptar en cualquier asignatura.

Cuanto antes empiecen a realizar este tipo de actividades, más llevadero resultará encontrar soluciones a los bloqueos o conflictos que la vida dispone continuamente.

Seguidamente, se presentan las actividades relacionadas con crear, elaborar, una respuesta orientativa, es decir, actividades de creación. A continuación, se presentan las actividades de exploración en las que los alumnos exploran, indagan y descubren para encontrar la solución o respuesta. Posteriormente se muestran las actividades de fijación para asentar el aprendizaje. Seguidamente, se presentan actividades de adquisición de conceptos, de integración de conocimientos u objetivos. Para finalizar con la exposición de las actividades, se indican las actividades que sirven para conseguir una evaluación de la comprensión de los alumnos de los contenidos presentados, del desarrollo de la actividad, así como también de su proceso.

5.5.1. Actividades de creación

Actividad 1: La forma de reaccionar ante las situaciones de la vida (ver Anexo)

Objetivos:

- Aprender a identificar que hay distintas formas de interaccionar ante un conflicto.
- Representar una determinada respuesta que refleje una actitud con valores.
- Aprender a tomar decisiones.
- Mostrar la capacidad de comprensión de la actividad en la exposición oral del alumno.

Procedimiento:

La actividad consiste en la muestra de determinadas situaciones en la que se produce un conflicto y en las que se pueden dar tres tipos de reacciones distintas ante él: una reacción positiva, otra negativa y otra neutra. Antes de introducir la actividad, el docente explica los conceptos de reacción y de emoción, relacionando la aparición de una emoción determinada con la consecuente reacción. Para poder comprenderlo el docente introduce un ejemplo en el que un alumno reacciona con una de las tres diferentes formas: con una emoción positiva, una emoción negativa y una emoción neutra (podríamos considerar neutra como la de indiferencia: algo que no te importa, no quieres entrar en ello o simplemente no se da una reacción significativa, no hay ningún efecto positivo ni negativo). El ejemplo a mostrar es el siguiente: Se expone una situación en la que un alumno ha

sido empujado por las escaleras de la escuela al bajar al patio. Hay tres tipos de reacciones, la negativa: El alumno responde al empujón con otro todavía más fuerte. La neutra: el alumno se siente mal pero se queda igual, no reacciona al golpe. La positiva: el alumno se siente mal y va a decir lo sucedido a la profesora. Con este ejemplo se deja un margen de tiempo para que los alumnos mismos piensen cuál de estas reacciones sería en cada caso la correcta y el docente escucha las propuestas de los alumnos, les corrige si es necesario, da la respuesta idónea y conoce el nivel de conocimiento que tienen de la actividad.

Seguidamente, mediante grupos de tres alumnos se reparte una hoja (ver Anexo) con una situación en concreto en la que cada uno asumirá un rol de reacción determinado (positivo, negativo o neutro) ante la situación producida, pero no se les indicará sobre cómo reaccionar a cada rol. Ellos tienen que crear la respuesta. La idea es que a partir del ejemplo del inicio ellos mismos puedan indagar y pensar cómo deben reaccionar. Si les damos la idea simplemente tienen que reproducirla, pero no la crean, ni realizan un esfuerzo cognitivo perdurable.

Una vez tienen claro cada uno lo que va a hacer, se representan los grupos, uno por uno, ante los demás, mediante una representación oral, en la que deberán interpretar teatralmente su respuesta de la situación. El resto del alumnado debe adivinar qué rol contiene cada alumno.

El aula observa a cada grupo que sale a exponer y cuando la representación finaliza el docente anima a participar al resto de alumnos en el debate de preguntas. Este debate consiste en preguntar a los alumnos: “¿Que habéis visto?”, “¿Qué os ha llamado la atención?”, “¿Qué añadiríais vosotros?”, “¿Los papeles representados de cada reacción son correctos?” “¿Cómo lo hubierais hecho?” “¿Cuál es la mejor reacción y qué solemos hacer?”. La finalidad de estas preguntas es la de observar hasta qué punto los alumnos notan las diferencias entre el tipo de respuestas y reacciones de cada rol y qué grado de reflexión hay entre ellos. Si pueden visualizar otras opciones, otros recursos y soluciones. También puede darse un aprendizaje modelado en el que el alumno mediante la observación de la representación de sus compañeros puede aprender las consecuencias de una determinada situación sin necesidad de llevarla a cabo, ya que son alumnos que se encuentran al inicio de la etapa de operaciones concretas. Las situaciones planteadas son muy reales, con lo que los alumnos pueden sentir un alto grado de identificación.

Por otro lado, al mismo tiempo que se prepara esta actividad, se propone otra posible opción por si este inicio no fuera exitoso. Por ejemplo, se observan posibles inconvenientes que pueden surgir al tratarse de una clase de segundo de primaria. Por la edad correspondiente, aunque tuvieran los conocimientos previos y la explicación de los distintos roles por parte del docente en el inicio de la sesión, pudiera suceder que ellos solos no fueran capaces de crear respuestas a situaciones preparadas. Pues quizá resulta ser una actividad demasiado creativa o compleja, como para imaginar una posible reacción determinada. Así pues, se organiza otra actividad paralela, pero con un añadido: se indican los roles con una respuesta determinada. En este caso, el alumno tan sólo tiene que reproducir el tipo de reacción indicada en concreto. Como se puede observar la diferencia entre las dos propuestas es clara: en una el aprendizaje es activo, el alumno tiene que buscar, reflexionar y encontrar una respuesta. En la segunda, el alumno desenvuelve una respuesta pasiva, recibe la información necesaria para aplicar el aprendizaje, pero éste no es asumido con la misma efectividad que en la primera propuesta. También se prepara esta posibilidad para los alumnos con NEE, por si fuera necesaria su aplicación al no entender la primera opción.

La representación escénica permite que el alumno prepare su función con entusiasmo de poder participar activamente, asuma la actitud correspondiente a su rol e integre los efectos y las consecuencias que se producen al pasar a la acción de una forma más verdadera. Al meterse en el papel, comprende con más efectividad los resultados. Por otra parte, los alumnos que observan

pueden aprender de las consecuencias de unas determinadas reacciones con el aprendizaje modelado, es decir, aquello que se aprende mediante la observación.

También puede añadirse pegatinas tres colores: verde, rojo y amarillo en cada alumno para indicar las tres reacciones: positiva, negativa y neutra.

Cronograma:

Como hay 25 alumnos en la clase y agrupamos los alumnos por grupos de 3, se darán 8 grupos y un grupo de 4 alumnos, para completar los 25. En este último grupo, dos alumnos realizarán un mismo tipo de rol, con dos respuestas distintas.

La actividad se realizará en tres sesiones por semana, durante dos semanas. En la primera hora del día, lunes, miércoles y viernes. La idea de realizarla en días intercalados es para producir un efecto más espaciado de la actividad. En este intervalo se da el tiempo necesario para que los alumnos asimilen, integren y se acostumbren a la actividad, sintiéndola familiar y que puedan realizar más cómodamente.

Así, la actividad se desarrollará durante dos semanas, representando en cada sesión un sólo grupo, con su consecuente debate colectivo.

Material:

- Hojas de papel con las situaciones presentadas.
- Pegatinas de colores (verde, rojo y amarillo)
- Lápices y gomas
- Diario para situaciones anecdóticas.

Evaluación:

El docente después de la explicación inicial se asegura de que los alumnos han comprendido la actividad. Después observa los tipos de respuesta que dan los alumnos en la representación. Interviene si la evolución de la actividad no es la prevista. A medida que se realiza la actividad va anotando en su diario las observaciones a considerar. Finalmente, al acabar la sesión, reparte un test autoevaluativo (ver Anexo).

5.5.2. Actividades de exploración

Actividad 2: La capacidad de expresar lo que sentimos

Objetivos:

- Aprender a expresar lo que sentimos reconociendo que todos tenemos sentimientos, sensaciones y emociones.
- Descubrir recursos válidos para expresarse.
- Percibir la capacidad de expresar y compartir con los demás como herramienta imprescindible en la interacción con los otros.

Procedimiento:

Esta actividad se realizará con música e individualmente, para después compartirla con el resto de la clase. Puede dedicarse la hora de música para su desarrollo, ya que, aunque trate sobre la

capacidad de aprender a expresar los sentimientos, puede resultar interesante para la asignatura de música. Pues la música consigue dejar fluir muchos sentimientos que durante el día no afloran por sí solos.

La actividad empezará con una canción alegre y los alumnos tendrán que escuchar e identificar tres aspectos, que deberán escribir en una ficha para no olvidarse:

- ¿Qué sensaciones / emociones me despierta la canción?
- ¿Me trae algún tipo de recuerdo?
- ¿Tengo ganas de hacer algo, de crear, de cantar, dibujar, escribir? ¿Qué?
- ¿Conozco otras formas de expresar mis sentimientos? ¿Las utilizo?

Seguidamente, después de haberlo escrito en la hoja se realizará la misma actividad con una canción triste y luego con una canción que resulte conocida para ellos. Pues si son conocidas también genera mayor confianza y proximidad, diríamos que los alumnos se relajan más rápidamente.

Los tres estilos de canciones se plantean para conocer cómo el alumno se identifica con la música, qué le genera y qué le aporta en cada canción en concreto.

Por último, el profesor recoge las fichas de trabajo y deja que los alumnos, con parejas, compartan cuál ha sido la canción que les ha gustado más, porqué y en cuál de ellas ha sido más fácil responder a las preguntas. Estas preguntas sirven para responder a la cuestión de cómo se identifica el alumno con la música y con qué tipo de canción conecta más rápidamente. Seguidamente, se comparten estas preguntas con toda la clase y se pregunta a los alumnos si hay alguno que quiere presentar a los demás su ficha personal.

Es una actividad que con una sesión puede concluirse, pero al ser amena y distendida puede repetirse tantas veces como el docente lo considere a lo largo del curso. Si el maestro innova las canciones en cada sesión puede ser una constante en el curso, en la que los alumnos aprenden a conectar con lo que sienten y con lo que se identifican mediante el uso de la música.

Material:

- Canciones
- Ficha de trabajo
- Reproductor de música/ Ordenador
- Lápices

Cronograma:

1h/ 1 sesión. En ella se introducen los objetivos de la actividad que van a realizar las preguntas, se pregunta si tienen alguna duda y se empieza el ejercicio presentando las canciones y dejando un espacio de tiempo para contestarlas. La sesión culmina con la finalización de la ficha. El profesor puede interrogar a los alumnos para conocer cuál ha sido la canción que les ha gustado más o si un alumno quiere compartir con los demás su ficha personal.

Evaluación:

El profesor pregunta si los alumnos tienen dudas después de introducir la actividad. Observa el grado de implicación de los alumnos en realizar la actividad. Comprueba las respuestas de los alumnos con la capacidad de encontrar herramientas para expresarse.

Actividad 3: Lo que me sienta bienObjetivos:

- Mostrar aquellas actitudes que no nos permiten sentirnos bien.
- Aprender a reconocer e identificar nuestros sentimientos.
- Aprender a encontrar maneras alternativas de sentirnos mejor.

Procedimiento:

La siguiente actividad tiene relación con la primera con una aportación distinta: los alumnos deben plantear la situación ellos mismos. Para ello se les ofrece la posibilidad de que escriban en una hoja una determinada situación que hayan vivido que les haya causado malestar recientemente. En la hoja indicamos tres cuestiones:

1. ¿Qué ha pasado?”
2. “¿Como me siento ante lo que ha pasado?”
3. “¿Qué podría hacer diferente si volviera a suceder?”

En la primera pregunta se trata de identificar una determinada situación que no les haya hecho sentir bien en la última semana. En la segunda pregunta se indica cómo se han sentido cuando se ha dado la acción. Por último, qué podría hacer diferente en otra ocasión para sentirse bien.

Escriben la situación vivida en un papel y detallan qué ha pasado y qué podrían hacer distinto si volviera a ocurrir. Pueden describir hasta tres posibles situaciones vivenciadas.

Cronograma:

Esta actividad es corta y suficiente con una sesión. Al desarrollarse después de realizar la primera (Actividad 1: Formas de reaccionar) los alumnos ya conocen la temática y tienen mayor dominio del tema, con que el trabajo sigue siendo reflexivo, pero más ligero, ya que los conceptos necesarios han sido asimilados previamente. A la vez, a diferencia de la primera actividad, ésta es de exploración, ya que no se proporciona la situación en sí, sino que los alumnos deben investigar y encontrarla por sí mismos. La sesión sería de 1 hora en un día de Formación Humana.

Material:

- Ficha de trabajo
- Lápices y bolígrafos

Evaluación:

Mediante preguntas el profesor se asegura que han entendido lo que hay que hacer antes de iniciar la actividad. Durante la actividad el profesor observa el progreso de la actividad en sus alumnos. En la evaluación final de la ficha de trabajo el maestro puede verificar si los alumnos han integrado correctamente los conceptos previos de las anteriores actividades en ésta, si son capaces de desarrollar una situación incómoda o negativa para ellos y si sus respuestas son correctas para la mejora de su acción en el futuro.

5.5.3. Actividades de fijación

Actividad 4: Mis cualidades

Objetivos:

- Identificar las fortalezas de uno mismo.
- Desarrollar la capacidad de flexibilidad y de superación de dificultades.
- Mostrar una actitud de responsabilidad con la mejora de uno mismo.
- Mostrar respeto ante las fortalezas de los demás.

Procedimiento:

Esta actividad consiste en identificar y reconocer las cualidades de cada uno, observando a nuestro alrededor y dentro de nosotros mismos. La actividad se introduce con un vídeo de algún personaje animado famoso (de Walt Disney, Tintín, etc.) que sea un héroe o un referente, recordando sus acciones más significativas ante las circunstancias que vive en los capítulos, series o películas.

Seguidamente, el maestro creará un debate en el que hará participar a sus alumnos para que indiquen cualidades que han ido observando del personaje. El profesor las va apuntando en la pizarra.

Una vez se ha hecho una lista extensa de cualidades se realizan preguntas a los alumnos mediante una ficha de trabajo que responderán individualmente:

- ¿Qué cualidades creéis que podéis tener vosotros?
- ¿Qué cualidades de las que posee el personaje, podrían ser buenas para tener en cuenta?
- ¿Creéis que podríais conseguirlas?
- ¿Qué creéis que deberíais hacer (o cambiar) para conseguirlo?

Material:

- | | |
|---------------------------------|--------------------|
| - Pizarra digital o tradicional | - Ficha de trabajo |
| - Tiza o rotulador | - Lápices, colores |

Evaluación:

En el coloquio el profesor observa aquellos alumnos que van participando de los que no se implican en la actividad, si así sucede, el profesor interviene para procurar que cada uno nombre algún tipo de comentario. Finalmente, con la recogida y evaluación de la ficha de trabajo puede observar si los resultados son los esperados.

5.5.4. Actividades de integración

Actividad 5: Hay cosas que consigo hacer solo

Objetivos:

- Promocionar la autonomía del alumno y de responsabilidad.
- Mostrar las situaciones en las que el alumno puede desenvolverse solo.
- Desarrollar la capacidad de resolución y la confianza en conseguirlo.

Procedimiento:

En esta actividad se introduce mediante un debate/coloquio en el que el profesor pregunta a los alumnos si alguna vez se han cuestionado la cantidad de cosas que saben hacer solos. El maestro pone ejemplos del día a día que a menudo pasan desapercibidos. Seguidamente, explica en qué consistirá la sesión y empieza con el reparto de una ficha que los alumnos deberán rellenar individualmente. En la ficha se exponen posibles cosas que los niños pueden hacer solos. También se incita a buscar otras. La ficha se realiza individualmente, para después en grupos de cuatro. Cada alumno deberá decir en parejas dos cosas que hace bien y dos cosas a mejorar. Lo que resulta interesante es la observación de los valores y actitudes, no tanto las acciones. Finalmente, para culminar e integrar la lección, se pregunta qué puede hacer el alumno para acrecentar las cosas que tiene a mejorar y también se le da la opción de añadir otras opciones que no han sido contempladas en la ficha, pues con el intercambio con el grupo quizá han descubierto de nuevas que habían pasado desapercibidas anteriormente. En la segunda sesión con el mismo grupo de trabajo crean un mural donde haya una lista de las cosas que hacen bien.

ENCERCLAR aquellas cosas que sé hacer y SUBRAYAR aquellas que tengo que aprender o mejorar:

- | | |
|----------------------|---|
| - CANTAR | - NADAR |
| - BAILAR | - IDENTIFICAR LA HORA |
| - JUGAR A FÚTBOL | - SER PUNTUAL |
| - ATARSE LOS ZAPATOS | - ¿Qué podría hacer para aprender a mejorar las cosas que no sé hacer bien todavía? |
| - LEER | - Explica otras cosas que sabes hacer y no se han descrito en la ficha. |
| - ESCRIBIR | |
| - SUMAR | |

Material:

- | | |
|-----------------------|---------------------------|
| - Ficha de ejercicios | - Colores de rotulador |
| - Lápices | - Cartulina para el mural |

Cronograma:

30 min/ 2 sesiones. La actividad resulta bastante rápida, pues el ejercicio ya viene dado con el planteamiento de posibles situaciones, en las que sólo tienen que identificar por ellos mismos.

Después, en otro apartado se propone añadir otras acciones que al alumno se le ocurra, pero esta parte se completaría con la primera sesión en un tiempo de 30 minutos.

En la segunda sesión se dedica exclusivamente a que los alumnos realicen un mural dedicado a escribir y colorear las cosas que hacen bien, para poder colgarlas en la clase y tenerlas presentes.

Evaluación:

Con preguntas, el profesor observa si los alumnos han entendido la explicación introductoria para realizar la actividad. El profesor observa cómo los alumnos realizan la ficha, si son capaces de responder a las dos cuestiones finales y si tienen dudas. También contempla con las respuestas de los alumnos en las cosas a mejorar si se da una actitud de responsabilidad y de reconocimiento.

En la última sesión se observa si los alumnos participan activamente en la elaboración del mural y si se reparten la tarea equitativamente entre el grupo.

5.5.5. Actividades de evaluación

Actividad 6: Los amigos cívicos

Objetivos:

- Aprender a diferenciar un comportamiento cívico de uno incívico.
- Identificar malos ejemplos de situaciones sociales.
- Modificar la historia en tres ejemplos buenos.
- Cooperar con los demás para realizar la historia.

Procedimiento:

El profesor introduce la lección diferenciando los conceptos claves: el comportamiento, el civismo y el incivismo. Seguidamente plantea la actividad que realizarán los alumnos para que aprendan a identificar la diferencia entre los comportamientos. El maestro reparte una hoja en grupos de tres, donde se relata una historia de tres amigos en qué cada uno practica un comportamiento poco ejemplar socialmente. La tarea de los alumnos consistirá en identificar estos comportamientos y crear otros que sustituyan los primeros. Cada grupo deberá cambiar los tres aspectos negativos por algunos que aporten un cambio en la sociedad, un comportamiento, una actitud o un resultado positivo.

Seguidamente, una vez realizado esto, se intercambian las historias entre los grupos, para crear otras acciones nuevas e igualmente válidas.

Material:

- | | |
|----------------------------|-------------------|
| - Ficha de trabajo | - Lápices |
| - Pizarra/ pizarra digital | - Tiza/ rotulador |

Cronograma:

1h/2 sesiones

Evaluación:

El profesor pregunta a los alumnos sobre la comprensión de la actividad. Observa su grado de participación en grupos y apunta en la ficha de observación.

5.6. Sistema de evaluación

Para la evaluación se van a emplear distintos instrumentos de recogida de información durante la propuesta. Entre ellos consta la evaluación inicial, la autoevaluación individual y grupal, la observación directa en el aula y la evaluación final.

5.6.1. Evaluación inicial

En cada actividad a desarrollar ésta se inicia con la exploración del maestro de los conocimientos previos de los alumnos sobre la temática en concreto, para conocer el nivel de partida de los alumnos y su experiencia previa. Su aplicación se realiza mediante un debate inicial de preguntas relacionadas con los conceptos claves de la actividad, para seguidamente introducir estos conceptos y comprobar su recibimiento y comprensión en los alumnos. El maestro les interroga y comprueba que han entendido la explicación, se introduce un ejemplo en el que ellos deben encontrar la respuesta a partir de la información previa dada por el maestro.

5.6.2. Observación directa en el aula

Este instrumento es aplicado en cada sesión de la actividad desarrollada. Con un diario anecdótico se van apuntando todas aquellas características consideradas relevantes, partiendo de una pauta dirigida de observación hacia todo aquello que queremos observar, relacionadas con la inteligencia emocional y la creatividad. Entre ellas, la capacidad de autonomía, de participación, el grado de influencia de un alumno sobre los demás en el grupo, la capacidad de tomar decisiones, las relaciones sociales entre los miembros del grupo, el respeto hacia las opiniones de los demás. Además de una pauta dirigida para observar los ítems más básicos, se tienen en cuenta todos los imprevistos que van surgiendo y que proporcionan información sobre la evolución de la actividad, los problemas o inconvenientes surgidos y el grado de comprensión de ésta.

5.6.3. Autoevaluación

En la última sesión de cada actividad se proporciona al alumno un cuestionario en el que deberá rellenar su opinión del contenido de la actividad y su desarrollo. Por ejemplo, si le ha gustado la actividad, si la ha entendido, si ha conseguido llegar a acuerdos con sus compañeros y si cree que puede aplicar lo aprendido en otros contextos. Dada la edad de los alumnos se realiza la autoevaluación con preguntas de respuesta a escoger, exceptuando en alguna ocasión, la posibilidad de extender la respuesta abiertamente. Por este mismo hecho, para conocer una opinión más personal, después de la realización de la ficha, el maestro interroga de forma oral a los alumnos preguntando si quisieran añadir alguna opinión u observación más o incluso realiza cuestiones que no han aparecido en el cuestionario autoevaluativo. Con esto se pretende evitar la posibilidad de que los alumnos quieran expresarse libremente y pasen desapercibidos.

5.6.4. Evaluación final

Con la corrección de las actividades, el grado de comprensión de los alumnos en el cuestionario y en el coloquio oral puede determinarse la evolución de la actividad y si se han conseguido los objetivos propuestos.

5.6.5. Resultados de la actividad presentada en el aula

A continuación, se muestran los resultados en gráficos de la autoevaluación de los alumnos hacia la actividad realizada.

1. Me ha gustado la actividad.

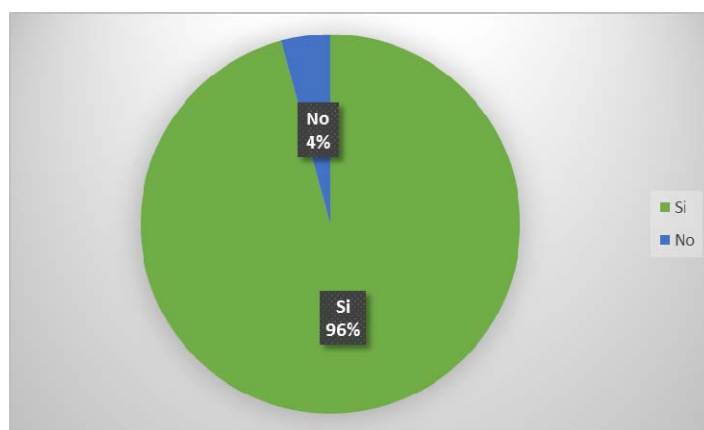


Figura 1. Grado de satisfacción de la actividad

Esta pregunta se planteó con el objetivo de conocer el grado de satisfacción de los alumnos y poder conocer sus gustos.

2. La profesora ha explicado bien la actividad, la he entendido.

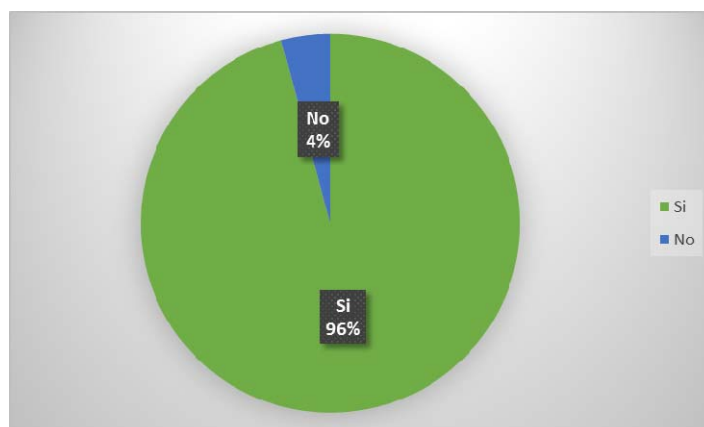


Figura 2. Grado de entendimiento de la actividad

Con esta cuestión se busca conocer el grado de entendimiento de la actividad, una vez ésta aha sido realizada y completada. Si la maestra ha sabido transmitir los conocimientos y la explicación necesaria para un desarrollo adecuado de la actividad. También es una pregunta para evaluar a la maestra y ella misma poder comprobar si debe mejorar su presentación.

3. La actividad me ha hecho reflexionar sobre cómo actuar de una forma más positiva.

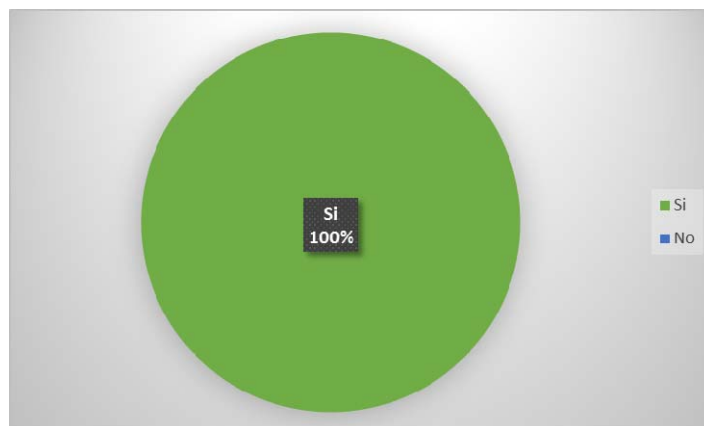


Figura 3. Grado de reflexión sobre la forma de actuar

Con esta pregunta se pretende descubrir si los alumnos han integrado el significado de la actividad, cuestionándose sobre su propia actitud y su posible planteamiento sobre como pueden responder mejor ante las circunstancias.

4. La reacción más fácil de imitar es:

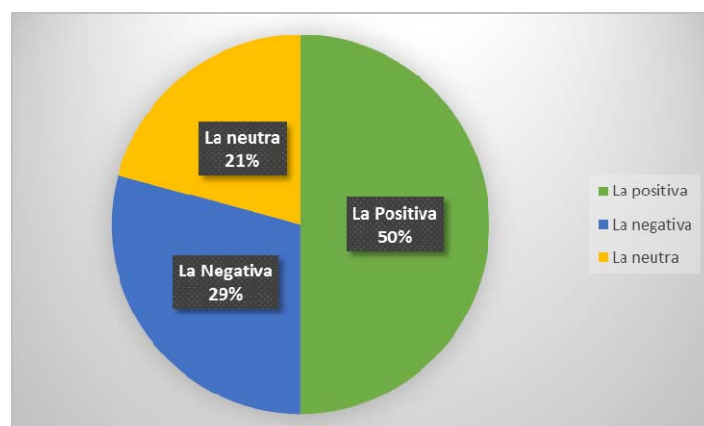


Figura 4. Las reacciones más asequibles

Este planteamiento se realiza para concienciar a los alumnos sobre cuál ha sido su identificación más próxima en cada una de las tres reacciones. Ha sido una pregunta que ha dado respuestas contradictorias, pues individualmente han mostrado estos resultados, pero más tarde, en coloquio, todos reconocían como de fácil resultaba reaccionar negativamente y simular la imitación.

5. Lo que más me ha gustado es:

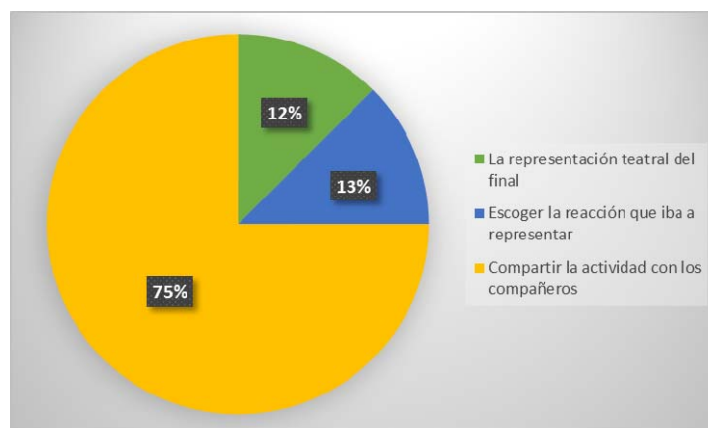


Figura 5. El proceso que ha gustado más al alumno

En esta pregunta, los alumnos tenían que escoger que les había gustado más entre la representación teatral del final, la reacción que habían de simular o compartir la actividad con los compañeros.

6. Nos hemos puesto de acuerdo fácilmente para realizar los grupos.

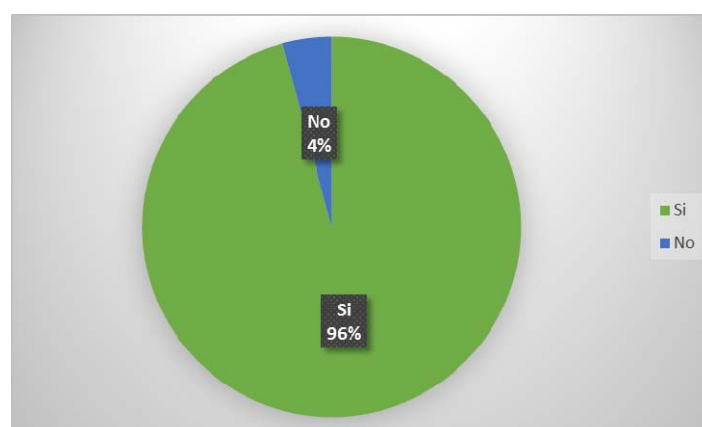


Figura 6. El grado de acuerdo en la creación de los grupos.

Esta pregunta servía para identificar posibles desaveniencias en la creación de los grupos, con los compañeros de mesa correspondientes o con otros compañeros que había tocado juntarse para terminar todos con grupos de tres.

7. He participado con el resto del grupo.

Esta pregunta se crea para identificar el grado de participación de los alumnos en la realización de la actividad.

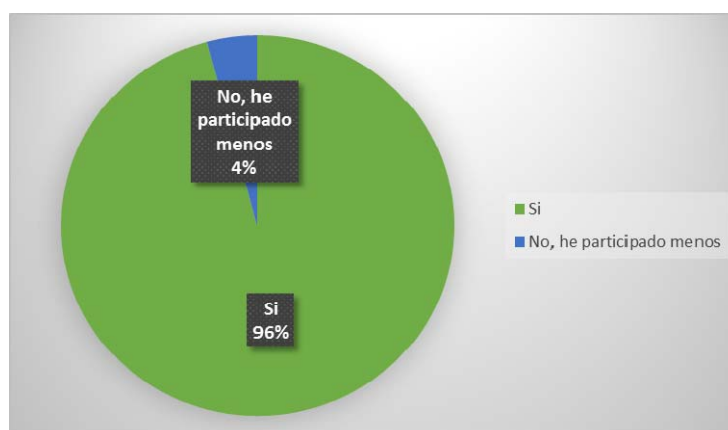


Figura 7. *El grado de participación*

8. Después de realizar la actividad, tengo presente las distintas reacciones para reaccionar ante un problema.

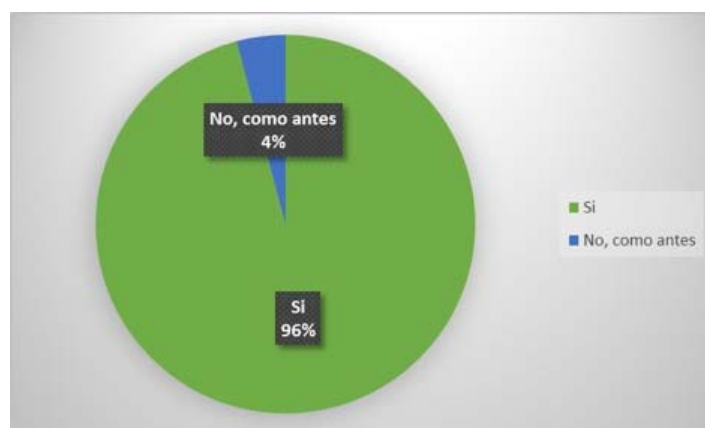


Figura 8. *Asimilación del aprendizaje*

Esta última cuestión busca conocer si los alumnos han integrado el aprendizaje de la actividad de forma significativa, para que pueda ser puesto en práctica en otros contextos.

De los 25 alumnos de la clase, 24 realizaron la actividad debido a la ausencia de uno de ellos por enfermedad. Los resultados obtenidos del test de autoevaluación a los alumnos (ver Anexos) resultan muy interesantes de analizar y de prever posibles actividades posteriormente. A continuación, se describen los aspectos más relevantes extraídos de los resultados tanto de la actividad como de su evaluación.

- Todos los alumnos están de acuerdo al cien por cien, todas las respuestas son positivas, en la pregunta de si consideran que la actividad les ha servido para pensar que existen formas más provechosas de reaccionar en el día a día. Se da una conciencia y un reconocimiento de la propia actuación en la reflexión.
- No fue necesario la realización de la opción alternativa de la actividad, en la que los alumnos ya tenían las reacciones elaboradas y tan sólo tenían que repartirse los papeles y representarlos. En todo momento los alumnos comprendieron hábilmente la intención de la actividad y no les resultó dificultoso el proceso de crear posibles respuestas ante situaciones cotidianas. Tampoco fue necesario para los alumnos con NEE.

- La pregunta sobre cuál reacción ha resultado más fácil de imaginar una respuesta ha sido la positiva en el cuestionario. En cambio, después, cuando el maestro ha interrogado oralmente a la clase sobre cuál ha sido la reacción más sencilla de las tres, la mayoría ha coincidido en la acción negativa. Así pues, esta pregunta ha resultado un poco ambigua, ya que tal y cómo estaba formulada algunos de ellos han entendido el término más “fácil”, como el más “adecuado”, de manera que algunos han respondido indicando la positiva, cuando en realidad la positiva es la que resultaba más difícil de proceder. En cambio, al reformularla en voz alta en general, dando a entender cuál era lo más obvio de hacer normalmente, todos han admitido que la reacción negativa era la más rápida de pensar. Pues para realizar un gesto positivo había antes que pensarlo, el negativo ya sabían que tenían que hacer de forma automática.
- La actividad ha resultado un éxito en cuanto a disfrutar de ella, pues la gran mayoría de los alumnos han indicado que les ha gustado y añadían el por qué (esta pregunta era la única que después del test contenía una pregunta abierta en la que se les preguntaba por qué) les había gustado, pues resulta interesante saber porque les gusta (a veces decir solamente sí, es sencillo, pero conviene saber qué les gusta, qué les engancha y qué les divierte). Las respuestas (ver Anexo) eran reveladoras; “porque era curiosa”, “porque era divertida”, “porque podía salir a explicarla”, “porque participaba”, “porque lo pasábamos bien”, “porque me ha gustado mucho”, “porque era original”, “podías reaccionar de tres maneras distintas”, “porque podías estar con los compañeros”, “porque el grupo me ha ayudado”, etc.
- La última pregunta hacía referencia a que, si creían que después de realizar la actividad, el alumno tendría en cuenta las distintas reacciones que existen para responder ante un problema. Todos han puesto que sí, menos una alumna, que no había entendido la pregunta.
- Todos los alumnos, a excepción de la respuesta de una alumna, se han puesto de acuerdo para formar los grupos.
- Conviene decir que en el test evaluativo se dan dos preguntas parecidas, la 3 y 8 (ver Anexo), pero con un fondo distinto. Las dos se centran en el hecho de que si realizar la actividad tiene efectos en el momento que me encuentro con un problema de la vida real, más allá del papel y lápiz. La diferencia está en qué en una, la primera, se cuestiona si al alumno le ha servido la actividad para pensar y actuar diferente y la otra sobre si a pesar de hacerle pensar, la puede poner en práctica o tenerla en cuenta en su vida diaria. Como puede observarse se plantean dos ítems diferentes.
- Todos han entendido la actividad sin problema alguno.
- La creatividad ha sido reveladora en la representación teatral, que muy contentos, los alumnos pedían su turno para poder realizarla delante de los demás. En ella, cada uno ha expresado su rol. Las respuestas de los alumnos por escrito, previamente, también eran creativas, pero la representación, al dar más margen de actuación ha facilitado una mayor expresión creativa de los alumnos.

Respecto a la autoevaluación de la profesora (ver Anexo) ha coincidido con los alumnos sobre su opinión de la actividad, la ha encontrado muy interesante, al tratarse de una clase con muchos problemas a nivel emocional y comportamentales. Al hacerlos evidentes en la clase y ver las posibles soluciones ha resultado muy positivo para ellos. La implicación que observa la profesora en los alumnos es alta coincidiendo con los resultados de los alumnos hacia la misma dirección sobre esta cuestión en el test autoevaluativo. También ha opinado que si tuviera que volver a realizar la actividad la complicaría más; haría que las problemáticas planteadas

surgieran de ellos mismos. La profesora ha considerado la actividad como muy útil porque con la realización de ésta se demuestra a los alumnos como actúan y se les hace reflexionar sobre las acciones que se dan y porque las emprenden. Las problemáticas planteadas en la actividad son dinámicas que suceden en el día a día con lo que desde su punto de vista le resulta una actividad próxima para el alumno.

6. Conclusiones

Al iniciar la presente propuesta de intervención se plantean una serie de objetivos apoyados en el desarrollo del marco teórico, del marco metodológico y de la propuesta de una unidad didáctica. También se crea un objetivo para comprobar los efectos y los resultados de la unidad didáctica propuesta.

Si se parte del primer objetivo específico “Describir operativamente la inteligencia emocional y la creatividad”, se puede observar que se dan las descripciones de los dos constructos en el marco teórico, analizando sus orígenes, así como su evolución hasta la actualidad.

En el objetivo “Establecer las posibles relaciones existentes entre IE y creatividad en niños de 7-8 años” se describen las relaciones que se pueden dar entre estos dos conceptos, pero a nivel genérico. En este caso se da por válida la información expuesta, ya que ésta puede aplicarse en cualquier edad, sin excepciones. En el desarrollo de las actividades se da una correcta relación entre IE y creatividad, pues las actividades están formuladas de tal forma que implican una expresión de la creatividad por parte del alumno ante el carácter emocional de las mismas. Respecto a la única actividad probada en el aula, puede afirmarse como la creatividad surge en la representación oral de la situación simulada.

En cuanto al objetivo “Mostrar las distintas metodologías actuales con las que se trabaja en estas edades la creatividad y la IE” se describe en el marco teórico, aportando información necesaria para cada constructo y especificada a la edad correspondiente. Tanto en la propuesta de unidad didáctica, como en la actividad planteada en el aula se aplica este tipo de metodología descrita anteriormente, con lo que se puede considerar que el objetivo se ha cumplido mediante la parte teórica y el desarrollo de la práctica.

El objetivo siguiente “Contextualizar adecuadamente la intervención para la muestra seleccionada” se da información detallada sobre el contexto de la escuela, así como las características del aula en el que se va a aplicar la propuesta de unidad didáctica. También se contempla la posibilidad de que los alumnos contengan NEE y la necesaria adaptación de la intervención a este tipo de alumnado. Las conclusiones que se extraen de este objetivo se pueden verificar como válidos, al tener en cuenta los aspectos contextuales y al comprobar mediante los resultados de la aplicación de la actividad en el aula, en la que se percibe si ha sido una propuesta bien recibida y adaptada por todos los alumnos, en el contexto de la escuela y del aula.

Juntamente con este objetivo, se encuentra el siguiente objetivo “Elegir una muestra adecuada para la muestra de estudio” que mantiene una fina relación con el anterior. La elección de la muestra adecuada se ha podido corroborar con los únicos resultados de la propuesta de la unidad didáctica; la parte aplicada en el aula muestra como la metodología aportada ha sido favorable para un aprendizaje significativo, afirmando la adecuación y el cumplimiento del objetivo.

Finalmente, el último objetivo “Establecer un procedimiento de evaluación de los resultados obtenidos y de seguimiento de logros” se cumple con la preparación y realización de varios instrumentos de evaluación que permiten observar, concretar y analizar los distintos resultados tanto de las actividades propuestas, como la actividad aplicada en el aula, tal y como se ha demostrado posteriormente de su exposición.

Así pues, si se retoma el objetivo principal que engloba el significado de esta propuesta de unidad didáctica “Diseñar una propuesta relacionada con el desarrollo de la inteligencia emocional y el

aumento de la creatividad en alumnos del Ciclo Inicial de Educación Primaria, con la aplicación de estrategias que permitan conseguir un aumento de las habilidades sociales y emocionales” se puede verificar su cumplimiento con la presentación de una unidad didáctica que agrupa actividades orientadas en trabajar el crecimiento de la inteligencia emocional, mediante el uso y la actitud creativa del alumno, con la ayuda de herramientas y recursos proporcionados por el maestro para conseguir una enseñanza de reacciones y respuestas positivas. Un dominio de estas técnicas por parte de los alumnos posibilita que éstos agranden los recursos para encontrar soluciones a situaciones emocionales, de interacción social y de evaluación hacia ellos mismos, ofreciendo respuestas nuevas y con desenlaces más satisfactorios.

6.1. Limitaciones

Se indican las limitaciones observadas en el trabajo y más concretamente en la actividad que ha sido implantada en el aula.

1. La forma de evaluar el funcionamiento de las actividades para el objetivo que se han diseñado ha sido indirecta, pues no se miden los efectos de la inteligencia emocional y la creatividad de forma directa, sino que las actividades están pensadas para que se requiera la aplicación de estos dos constructos de forma inherente a la elaboración, procedimiento y resolución de ellas.
2. No se ha planteado un seguimiento de la permanencia de los logros obtenidos. Es decir, no hay una previsión de actividades dirigidas a conservar lo aprendido para ampliar el efecto de la realización de la unidad didáctica.
3. No se ha considerado una adecuada continuidad a las actividades para asegurar los progresos. Algunas de las actividades se han desarrollado con un orden evidente de progreso, en el que, a partir de la resolución de la primera actividad, los alumnos poseían nuevas herramientas para realizar más fácilmente la segunda, pero el resto de actividades no tenían un orden que pudiera comprobarse este progreso, debido a diferentes temáticas entre sí, aunque relacionadas.
4. La continuidad de la propuesta debería prolongarse en toda la primaria y poder comprobar sus efectos en las relaciones entre pares.
5. En la actividad aplicada en el aula, los grupos de tres se han realizado automáticamente en función de cómo estaban sentados los alumnos. Es decir, al estar sentados en mesas de cuatro alumnos se han distribuido a los alumnos de tres en tres y al final se han agrupado los que quedaban sueltos. Este procedimiento dirigido y de fácil agrupamiento ha permitido una atenuación del proceso de reclutamiento, ganando tiempo para dedicar a la actividad. El contratiempo de esta estrategia ha sido que los grupos formados, tal y como estaban sentados en el aula, los compañeros ya se conocían entre ellos, de manera que los alumnos más dominantes han podido elegir el rol que más les interesaba (negativo, positivo o neutro) sin tener en cuenta demasiado a los demás. Las dinámicas entre ellos quedaban evidentes, pues un alumno apostaba por un rol y los demás cedían sin rechistar. En cambio, en otros grupos se presentaron inconvenientes en la hora de repartirse los roles entre el grupo, ya que dos de ellos querían representar el mismo rol. Este impedimento ha resultado al mismo tiempo constructivo, ya que ellos mismos debían llegar a un acuerdo sin la intervención del maestro.
6. Otra limitación observada en la actividad aplicada ha sido la de plantear a los alumnos las situaciones típicas en las que deben representar un rol. La actividad iba preparada con las situaciones dirigidas, de manera que el alumno tan sólo debía meditar qué reacción era la

más adecuada en el contexto. Al tratarse de alumnos de segundo curso, inicialmente, se consideró que debía estar la actividad muy bien organizada y detallada, por miedo a que no supieran hacerlo ellos mismos. Esto incluía describirles la situación añadiendo las reacciones a simular. Pero a medida que se elaboraba la actividad se planteó la posibilidad de dejar que fueran los propios alumnos quienes fueran los que decidieran qué reacciones eran las más adecuadas, consiguiendo así un aprendizaje significativo.

7. Una limitación respecto a este Trabajo de Fin de Grado ha sido no entrar en el aspecto del profesorado que, como referente en el aula, requiere y merece de su atención. El grado de inteligencia emocional que tiene el maestro, su necesaria implicación emocional con los alumnos para transmitir su ejemplo y su ayuda y la madurez emocional que se necesita para poder estar adecuadamente en un aula de veinticinco alumnos.

6.2. Líneas de investigación futuras

Para la continuación de este proyecto se regularían las limitaciones anteriores que solucionarían los obstáculos que se han hallado en el trabajo.

En primer lugar, se crearían actividades que evaluaran de forma directa la inteligencia emocional y la creatividad. Actividades muy simples, pero con el objetivo último de trabajar estos dos constructos.

En segundo lugar, se inventarían actividades para conocer la permanencia de los logros obtenidos; hasta donde ha llegado el alumno con la comprensión de la actividad y su grado de conservación del efecto de ésta. Junto a esto, también se adecuarían las actividades con un orden intencionado para poder observar el progreso del alumno.

Todo ello con la intención de que la propuesta de unidad didáctica pudiera aplicarse no solamente en un curso de primaria, sino en cada uno de los cursos que forman el ciclo de primaria. Así se podría examinar y comparar los resultados; qué respuestas y resultados se obtienen de las mismas actividades y cómo los conflictos tienden a ser los mismos en todos los cursos, sólo que la situación que se presenta parece ser más compleja y el grado de madurez del alumno suele constar más elevado.

Otra posible observación sería la de emprender un seguimiento en cada curso y comparar el grado de repetición de las dinámicas de comportamiento de los alumnos en situaciones diarias. Quizás una observación más minuciosa de la interacción y funcionamiento de las relaciones entre los alumnos, del conocimiento propio de éste y de su capacidad para tomar responsabilidad ante el asunto permitiría innovar una salida más fructífera que aportara un cambio sustancial.

Respecto a las limitaciones observadas en la actividad aplicada, en otra ocasión se podría organizar los grupos de forma que quedarán igualados en cuanto a la dominancia de relación entre ellos, por lo que los más inofensivos no quedarían eclipsados por los más autoritarios. Para ello, el propio maestro sería el que realizaría los grupos, considerando un buen equilibrio interactivo entre ellos. También podría proponerse un pequeño cambio que enriquecería los resultados intercambiando las situaciones con los grupos, de manera que cada grupo predispusiera de más de una situación, que seguramente sería vivida y respondida por los alumnos de distinta forma que el grupo inicial.

A la vez, también el maestro podría proponer de realizar la actividad ofreciendo a los alumnos la posibilidad de que fueran ellos mismos quienes buscaran situaciones que les hubieran ocurrido recientemente. Esto generaría situaciones muy reales y en las que el alumno se ve más implicado que una situación hipotética, pues ya se probó en la primera actividad, cuando un grupo terminó su

función más rápido que los otros y como sobraba tiempo de espera se les propuso inventar una situación típica de aula ellos mismos. No tuvieron problemas en realizarla y completarla adecuadamente.

Al mismo tiempo, añadiría una nueva línea de investigación y posibles estrategias de intervención para conocer el mundo del docente; cuánto de preparado se encuentra ante el desarrollo de la educación emocional, su grado de conocimiento y su implicación en este tema respecto a sus alumnos. El grado de influencia que puede tener un maestro dotado de creatividad o de habilidades acordes a desarrollar la inteligencia emocional, el grado de aprendizaje por parte del alumno con un maestro con herramientas emocionales ejemplares podrían ser nuevas líneas de investigación. Pienso que es un punto muy importante a considerar si se quiere realizar un desarrollo adecuado de la educación emocional.

6.3. Consideraciones finales

Después de la realización de las prácticas durante cinco meses en una escuela asistiendo a las clases de un aula de segundo de primaria y juntamente con la investigación, búsqueda, planteamiento y realización del Trabajo de Fin de Grado puedo constatar con más vehemencia que antes la completa necesidad de dedicar un espacio del currículo escolar a enseñar educación emocional para el alumno. He podido observar concurrentemente como circunstancias habituales del día a día obstaculizan aprendizajes fácilmente asequibles, debido a cuestiones relacionadas con factores emocionales, más que con impedimentos del proceso de enseñanza – aprendizaje. Conflictos de origen emocional interfieren ineludiblemente en variantes muy comunes en todos los alumnos: dificultades en la expresión de sentimientos y emociones, la pobre interacción social, la falta de reconocimiento de las propias emociones, la propia expresión creativa, la falta de responsabilidad de los propios actos y la dificultad en conseguir una satisfacción personal que alcance un bienestar emocional.

Con el avance de esta propuesta de unidad didáctica he adquirido un conocimiento profundo de los conceptos principales que envuelven la inteligencia, la educación emocional y la creatividad, pudiendo visualizar una relación significativa entre factores como el autoconocimiento propio y la actitud creativa, la regulación emocional y el encuentro de felicidad. Cabe mencionar, además de esto, que he alcanzado una comprensión más elevada del efecto de estos constructos en contextos reales, tanto en la escuela como en las relaciones y dinámicas que se crean en ella. Todo ello ha sido posible gracias a la experimentación y a la vivencia propia, que me ha aportado más sabiduría que la mera comprensión intelectual. Mediante la observación, la evaluación, la propia experiencia y la evidencia de los errores cometidos he podido aprender vivenciándolo yo misma.

No se puede asegurar nada estable por largo tiempo sin un dominio evidente de nuestras emociones, pensamientos e inseguridades que quedan reflejadas en cada una de nuestras acciones de nuestra vida. Esto sucede tanto en la escuela como en otros contextos lejanos a ella, así que puede considerarse relevante priorizar este desarrollo emocional, común a todas las personas y desde una temprana edad, que permita un evolución natural, progresiva y acorde a cada etapa del individuo. Pues, con este trabajo se comprueba como las emociones positivas se aprenden, no vienen dadas.

Con esto también cabe subrayar la responsabilidad por parte del docente para saber transmitir estos conocimientos y contenidos emocionales, que no podrá transferir si no los tiene integrados significativamente. Es decir, después de haberlos vivido mediante su experiencia y no tan sólo por un cúmulo de información escrita. Las competencias emocionales, pues, deben ser apreciables en los maestros.

Con un trabajo persistente y dinámico, enfocado en la práctica y la experimentación del propio alumno, como herramientas imprescindibles para un verdadero aprendizaje, podrá conseguirse la dirección y la finalidad de ampliar el desarrollo de la inteligencia emocional en el alumno con la extensión de sus recursos propios, el repertorio de habilidades sociales, el autoconocimiento de sí mismo y la necesidad de una regulación emocional que tolere con confianza las situaciones ambiguas. De esta manera puede darse una excelente educación que mejore la calidad de vida del alumno y su grado de bienestar, permitiéndole convertirse en una persona íntegra, segura y creativa, con poder para decidir su propio camino.

Con más tiempo me hubiera gustado investigar más sobre las mismas variables en distintos cursos y entrar en el mundo del docente, sin dejar de lado el del alumnado.

Quisiera dar las gracias a todas las personas que han sabido apoyarme durante la realización de este proyecto. A Bertrand, que me ha acompañado y ayudado con paciencia, a mi hermano, por sus sugerencias de mejora, a mi tutora de curso, Amaya, que ha estado siguiendo el proceso de principio a fin y, finalmente, a mi director de Trabajo de Fin de Grado, que ha permitido que la mera idea inicial se convirtiera en algo factible y material, desde su constante seguimiento, atención, apoyo y corrección. También por su tiempo. Gracias.

Desearía poder seguir investigando dentro de este ámbito emocional tan extenso y tan desconocido al mismo tiempo.

7. Referencias bibliográficas

- Álvarez, P. (2012). Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 22, 93-116. Extraído de 28 de abril de 2017 de: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/280382>.
- Bisquerra, R. (2017). *Rafael Bisquerra*. Extraído el 9 de abril de 2017 de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/modelo-de-goleman.html>.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Extraído el 10 de marzo de 2017 de: <http://bv.unir.net:2067/lib/univunirsp/reader.action?docID=10638546>.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*. Extraído el 2 de abril de 2017 de: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9208/1/Ea.pdf>.
- Cameron, J. (2015) *The Artist Way. A spiritual Path to Higher Creativity*. Nueva York: Penguin Random House Group Editorial.
- Carpena, A. (2010) *Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar* [Monografía]. Extraído el 24 de abril de 2017 de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n15-carpena-casajuana.pdf>.
- Civarolo, M. (2011) Las inteligencias múltiples: Cómo detectar capacidades destacadas en los niños. Extraído el 20 de marzo de 2017 de: <http://bv.unir.net:2067/lib/univunirsp/reader.action?docID=10535887>.
- Costa, S. y Páez, D. (2015). Afectividad inducida e impacto en la creatividad, crecimiento personal después del cambio y ajuste percibido al narrar una experiencia emocional intensa. *Anales de psicología*, vol. 31(2), Mayo 2017, 716-724. Extraído el 28 de abril de 2017 de: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.1744551>
- Duarte, S. (2016). *Estudio sobre la relación entre la inteligencia emocional, la creatividad y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de grado 5º de primaria* (trabajo de grado). Universidad Internacional de la Rioja, Fugasagugá. Extraído el 18 de marzo de 2017 de: <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4557/DUARTE%20SARMIENTO%2c%20SONNIA%20LUCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garmendia, I. (2008) *Inteligencia emocional, educación primaria, primer ciclo* [Monografía]. Extraído el 23 de abril de 2017 de: <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/10/contenidos-programa-INTELIGENCIA-EMOCIONAL-Primaria-6-8-años-.pdf>.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Goleman, D. (2006). *La inteligencia social*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Higuera, M. (2017, febrero 4). Howard Gardner, padre de la teoría de las “inteligencias múltiples” desentraña la estrecha visión de Trump sobre la inteligencia. [El Arte de educArte]. Extraído el 10 de marzo de 2017 de: <https://elartededucarte.wordpress.com/2017/02/04/howard->

[gardner-padre-de-la-teoria-de-las-inteligencias-multiples-desentra-la-estrecha-vision-de-trump-sobre-la-inteligencia/](#).

- Ibarrola, B. (2013). VII Congreso de Educación y Gestión. Extraído el 21 de abril de 2017 de: https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez4.pdf
- Instituto europeo de psicología positiva (2017) Potenciamos el bienestar. Madrid. Extraído el 12 de abril de 2017 de: <http://www.iepp.es/es/>.
- Linares, A. (2007). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vigotsky*. Extraído el 14 de mayo de 2017 de: http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf.
- López, L. (2013). Los orígenes del concepto de inteligencia II: El nacimiento de la psicometría de la inteligencia. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 21(1). Extraído el 14 de marzo de 2017 de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12605/RGP_21_2013_art_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Lupano, L. y Castro, A. (2010). Psicología positiva: Análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, 4(1), 43-56. Extraído el 26 de abril de 2017 de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a05.pdf>.
- Malena (2017). Etapas de desarrollo cognitivo según Piaget. [Aprendiendo Matemáticas]. Extraído el 2 de mayo de 2017 de: <https://aprendiendomatematicas.com/etapas-de-desarrollo-cognitivo-segun-piaget/>.
- Mandela, N. (1975) *Conversaciones conmigo mismo*. Barcelona: Planeta.
- Marina, J.A. (1994). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Meiler, M. (2017, agosto, 27). Inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal. [Mejora Emocional]. Extraído el 27 de agosto de 2017 de: <http://www.mejoraemocional.com/superacion-personal/inteligencia-interpersonal-e-inteligencia-intrapersonal/>.
- Molero, C.y Saíz V. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*, 30, 11-30. Extraído el 10 de abril de 2017 de: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80530101.pdf>
- Navarro, C. (2014). *Psicología Positiva aplicada a la educación* (trabajo de grado). Universidad Internacional de la Rioja, Logroño. Extraído de 12 de abril de 2017 de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/2548>.
- Piaget, J. (1975). El mecanismo del desarrollo mental. Editora Nacional.
- Ríos, J. (2016). *Educación emocional en Educación Primaria para niños de 9 a 11 años* (Trabajo de grado). Universidad Internacional de la Rioja. Ibiza. Extraído el 22 de marzo de 2017 de: <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4498/RIOS%20CARRERA%2c%20JESSICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Rivas, S. (2017). Leslie Greenberg: emociones. [Neuronilla]. Extraído el 21 de abril de 2017 de: <https://www.neuronilla.com/leslie-greenberg-emociones-reportaje/>.
- Sánchez, M. (2015). *La intuición y las emociones positivas en el proceso creativo artístico* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Extraído el 21 de abril de 2017 de: <http://eprints.ucm.es/33332/1/T36442.pdf>.

- Sesma, C. (2016). *El desarrollo de la Inteligencia Emocional a partir de los cuentos. Propuesta de intervención para el aula de 5 años* (trabajo de grado). Universidad Internacional de la Rioja, Logroño. Extraído el 20 de marzo de 2017 de: <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3566/SESMA%20MEDINA%2c%20CRISTINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- The Trustees of the University of Pennsylvania. Authentic happiness. Extraído el 10 de abril de 2017 de: <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/es/home>.
- Torre, S. (2003). *Conversando con Robert J. Sternberg sobre creatividad*. Extraído el 13 de abril de 2017 de: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/conversando_con_robert_sobre_creatividad.pdf
- Torre, S y Violant, V. (2003) *Creatividad aplicada*. Extraído el 13 de abril de 2017 de: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/conversando_con_robert_sobre_creatividad.pdf
- Velasco, G. (2014) Las Emociones Positivas de Barbara Fredrickson. Extraído el 13 de septiembre de 2017 de: <https://gerryvelasco.wordpress.com/2014/09/13/las-emociones-positivas-de-barbara-fredrickson>.

8. Anexos

ACTIVIDAD 1: Aplicada en el aula de 2ºA de la escuela Santa Dorotea

SITUACIONES RECURRENTE EN LA VIDA DIARIA (cada ejemplo enumerado es repartido a cada grupo de alumnos)

¿Qué haría yo si...?

1. Suspendo un examen que había estudiado poco.
 - Reacción positiva:
 - Reacción negativa:
 - Reacción neutra:

2. El profesor me indica callar por hablar fuera de tiempo con el compañero.
 - Reacción positiva:
 - Reacción negativa:
 - Reacción neutra:

3. Dos compañeros se están peleando y yo lo estoy viendo.
 - Reacción positiva:
 - Reacción negativa:
 - Reacción neutra:

4. Un compañero no me invita en su fiesta de cumpleaños.
 - Reacción positiva:
 - Reacción negativa:
 - Reacción neutra:

5. La profesora no ha llegado todavía y todos los alumnos saltan y están por el suelo, yo también.
 - Reacción positiva:
 - Reacción negativa:
 - Reacción neutra:

6. Un compañero me ha roto un material propio.
 - Reacción positiva:
 - Reacción negativa:
 - Reacción neutra:

7. Un grupo de alumnos deciden no hablar a un compañero. Tu eres amigo de este compañero.

- Reacción positiva:
- Reacción negativa:
- Reacción neutra:

8. El profesor indica que se hagan parejas para ir de excursión y tú quieres ir con un amigo, pero también hay un compañero que quiere ir con él.

- Reacción positiva:
- Reacción negativa:
- Reacción neutra:

9. Hay un juguete de clase que he pedido para jugar en el tiempo libre pero otro compañero se lo ha quedado antes, sin su permiso.

- Reacción positiva:
- Reacción negativa:
- Reacción neutra:

10. Un compañero de clase te empuja por la escalera de la escuela.

- Reacción positiva:
- Reacción negativa:
- Reacción neutra:

11. Tu compañero de silla no te deja la goma.

- Reacción positiva:
- Reacción negativa:
- Reacción neutra:

12. Ellos proponen una situación que para ellos pudiera ser conflictiva

- Reacción positiva:
- Reacción negativa:
- Reacción neutra:

AUTOAVALUACIÓ als alumnes de 2nA 03/05/2017

1. T'ha agradat l'activitat?

- a) Sí
- b) Una mica
- c) No

Per què? _____

2. La professora ha explicat bé l'activitat que m'ha resultat fàcil entendre-la?

- a) Sí, l'he entesa.
- b) No l'he entesa.

3. Aquesta activitat us ha fet pensar sobre com actuar d'una manera més positiva al dia a dia a l'escola?

- a) Sí
- b) No

4. Quan feia l'activitat, la reacció que em semblava més fàcil d'imitar ha estat...

- a) La positiva
- b) La negativa
- c) La neutra

5. El que m'ha agradat més ha estat...

- a) La representació teatral del final.
- b) Escollir quina reacció faria.
- c) Compartir l'activitat amb els companys.

6. Ens hem posat d'acord fàcilment per a realitzar els grups?

- a) Sí
- b) No, no ens posavem d'acord sobre quina reacció feia cadascun.

7. He participat amb la resta del grup?

- a) Sí.
- b) No, he participat menys.

8. Ara, després de fer aquesta activitat, tinc en compte les diferents reaccions per reaccionar davant d'un problema?

- a) Sí, les tres que hem fet.
- b) No, com abans.

AUTOAVALUACIÓ TUTORA. Marta Rodríguez 03/05/2017

- 1. T'ha semblat interessant l'activitat? Per quin motiu ho consideres així?**

- 2. Com has vist als alumnes en el desenvolupament de l'activitat (interessats, conflictius, participatius, curiosos, implicats...).**

- 3. Creus que és una activitat útil per conscienciar als alumnes de l'ús de diferents estratègies davant els conflictes?**

- 4. És una activitat que podrien repetir al llarg del curs?**

- 5. Creus que és una activitat propera del dia a dia, en el sentit que es pot experimentar com a real, al simular situacions típiques de l'aula?**

- 6. Què has observat en el desenvolupament de l'activitat...**
 - que hi afegiries:**

 - què hi modificaries:**

 - què hi tindries en compte:**

Si és tornés a produir l'activitat.

SITUACIONES
¿Qué haría yo si...?

Kevin

2. El profesor me indica callar por hablar fuera de tiempo con el compañero.
- Reacción positiva: callar como el profe para. Ana S. Ana S.
 - Reacción negativa: no acerle caso al profesor i seguir hablando. Mar T.
 - Reacción neutra: No faig res. una patada i llo no faig res Kevin

9. Hay un juguete de clase que he pedido para jugar en el tiempo libre pero otro compañero se lo ha quedado antes, sin su permiso.

- Reacción positiva: dirla a la profesora
- Reacción negativa: pegarle
- Reacción neutra: no faig res

12. Ellos proponen una situación que para ellos pudiera ser conflictiva

- Reacción positiva:
- Reacción negativa:
- Reacción neutra:

ca negativativa el
llapis el terra.

7. Un grupo de alumnos deciden no hablar a un compañero. Tu eres amigo de este compañero.

- Reacción positiva: decirles a los compañeros que si que hablen con el
- Reacción negativa: pegarle al compañero
- Reacción neutra: no faig res

5. La profesora no ha llegado todavía y todos los alumnos saltan y están por el suelo, yo también.

- Reacción positiva: Es senta a la cadira i amb educacio: Hda
- Reacción negativa: Es tira al terra
- Reacción neutra: Es queda quieta

AUTOAVALUACIÓ**1. T'ha agradat l'activitat?**

- a) Sí
- b) Una mica
- c) No

Per què? perquè m'ha agradat molt

2. La professora ha explicat bé l'activitat que m'ha resultat fàcil entendre-la?

- a) Sí, l'he entesa.
- b) No l'he entesa.

3. Aquesta activitat us ha fet pensar sobre com actuar d'una manera més positiva al dia a dia a l'escola?

- a) Sí
- b) No

4. Quan feia l'activitat, la reacció que em semblava més fàcil d'imitar ha estat...

- a) La positiva
- b) La negativa
- c) La neutra

5. El que m'ha agradat més ha estat...

- a) La representació teatral del final.
- b) Escollir quina reacció faria.
- c) Compartir l'activitat amb els companys.

6. Ens hem posat d'acord fàcilment per a realitzar els grups?

- a) Sí
- b) No, no ens posavem d'acord sobre quina reacció feia cadascun.

7. He participat amb la resta del grup?

- a) Sí.
- b) No, he participat menys.

8. Ara, després de fer aquesta activitat, tinc en compte les diferents reaccions per reaccionar davant d'un problema?

- a) Sí, les tres que hem fet.
- b) No, com abans.

AUTOAVALUACIÓ

1. T'ha agradat l'activitat?

- a) Sí
- b) Una mica
- c) No

Per què? me agradat treballar en grup.

2. La professora ha explicat bé l'activitat que m'ha resultat fàcil entendre-la?

- a) Sí, l'he entesa.
- b) No l'he entesa.

3. Aquesta activitat us ha fet pensar sobre com actuar d'una manera més positiva al dia a dia a l'escola?

- a) Sí
- b) No

4. Quan feia l'activitat, la reacció que em semblava més fàcil d'imitar ha estat....

- a) La positiva
- b) La negativa
- c) La neutra

5. El que m'ha agradat més ha estat...

- a) La representació teatral del final.
- b) Escollir quina reacció faria.
- c) Compartir l'activitat amb els companys.

6. Ens hem posat d'acord fàcilment per a realitzar els grups?

- a) Sí
- b) No, no ens posavem d'acord sobre quina reacció feia cadascun.

7. He participat amb la resta del grup?

- a) Sí.
- b) No, he participat menys.

8. Ara, després de fer aquesta activitat, tinc en compte les diferents reaccions per reaccionar davant d'un problema?

- a) Sí, les tres que hem fet.
- b) No, com abans.