

*La expresión de las emociones
a través de la creatividad
en la Educación Primaria*

TRABAJO DE FIN DE GRADO

AUTORA: Zurutuza Paul, Xialu

DIRECTORA: Antonio Agirre, Iratxe

2019

RESUMEN

Las emociones se presentan a lo largo de nuestra vida en diversos ámbitos, y en este caso se ha escogido la creatividad como medio de expresión. A raíz de los numerosos estudios que se han realizado para conocer el alcance de las emociones en el contexto educativo, este trabajo parte de la necesidad de demostrar la importancia de la relación entre la expresión creativa y la expresión emocional. Primeramente, se realiza un análisis conceptual sobre los modelos mixtos de la inteligencia emocional y la importancia de la educación emocional en el ámbito académico, así como el uso de la expresión artística para la gestión de las emociones. En segundo lugar, se realiza una propuesta de intervención curricular con un grupo de alumnos y alumnas de 2º ciclo de Educación Primaria. Consiste en la realización de un taller para conocer el desarrollo de su inteligencia emocional creativa y las actitudes desarrolladas hacia el estudio. Los resultados, aun siendo una aproximación preliminar al tema, sugieren una relación entre los rasgos de personalidad y la capacidad creativa, pero no se han encontrado diferencias asociadas a la edad o género del alumnado participante. La novedad del taller se caracteriza por ser una propuesta que explora un modelo de prácticas creativas diferentes a lo generalmente extendido. Pero, tras el análisis de los resultados, se concluye que aún no se han explorado fuentes alternativas para el desarrollo de la creatividad. La relevancia de este tema radica en la idea de mostrar la importancia de seguir trabajando en la aplicación de las competencias emocionales para mejorar el desarrollo emocional y personal en la educación.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación emocional, creatividad, Educación Primaria.

LABURPENA

Emozioak bizitzako hainbat esparrutan ezagutzera ematen dira, eta kasu honetan, sormena aukeratu da adierazpen euskarri bezala. Egunera arte, testuinguru hezitzailean emozioen garrantziaz jabetzeko egin diren ikerketa ugarien ondorioz, honako lana abiapuntu gisa du adierazpen sortzaile eta adierazpen emozionalaren arteko erlazioaren garrantzia frogatzeko beharra. Lehengo eta behin, kontzeptu-analisisa egiten da adimen emozionaleko eredu mistoen inguruan zein hezkuntza emozionalaren garrantziari buruz eremu akademikoan, baita ere adierazpen artistikoaren erabileraren gain emozioen kudeaketarako. Bigarrenik, Lehen Hezkuntzako 2. zikloko ikasle-talde bati proposatutako esku-hartze kurrikularra aurkezten da. Tailer horrek, ikasleen adimen emozional sortzailearen garapena ezagutzea du oinarria, baita ikerketa prozesuan zehar garatutako jarrerak ere. Jasotako emaitzek, gaiarekiko aurretiazko hurbilketa izanez, nortasun ezaugarriak eta ahalmen sortzailearen arteko erlazioa iradokitzen dute. Baina ez dira ikasle parte-hartzaileen adina edo generoari lotutako desberdintasunik aurkitu. Hala eta guztiz ere, honako tailerrak bereizgarri du, oro har hedatutako praktika sortzaile gehienekin alderatuta eredu desberdineko proposamena esploratzen duela. Baina, emaitzen analisiaren ondoren, oraindik ere sormenaren garapenerako ordezkotza iturririk ez direla esploratu ondorioztatzen da. Gradu Amaierako Lan honek, konpetentzia emozionalen aplikazioan lan egiteari duen garrantziari eusten dio, ustetan ikasleen garapen emozionala eta pertsonala garatzeko laguntzen duen ezinbesteko eragile dela.

Hitz gakoak: adimen emozionala, hezkuntza emozionala, sormena, Lehen Hezkuntza.

ABSTRACT

Emotions present themselves throughout our lives in varied fields, and in this case, creativity has been chosen as a mean of expression. As a result of the numerous studies that have been carried out to know the extent of emotions in the educational context, this work starts from the need to demonstrate the importance of the relationship between creative expression and emotional expression. For the realization of this work, first, a conceptual analysis is carried out about the mixed models of emotional intelligence and the importance of emotional education in the academic field, as well as the use of artistic expression for the management of emotions. Secondly, a proposal for a curriculum intervention is made with a group of pupils from the 2º cycle of Primary Education. It consists of conducting a workshop to learn about the development of their creative emotional intelligence and the attitudes developed towards the study. The results, although being a preliminary approximation to the topic, suggest a relationship between personality traits and creative ability, but no differences have been found associated with the age or gender of the participating students. The workshop is characterized by exploring a model of creative practices different from what is generally widespread. But, following the analysis of the results, it is concluded that alternative sources for the development of creativity have not yet been explored. The relevance of this topic lies in the idea of showing the importance of working on the application of emotional competencies to improve emotional and personal development in the education of students.

Key words: emotional intelligence, emotional education, creativity, Primary Education.

ÍNDICE

1. Introducción.....	7
2. Marco teórico.....	9
2.1. Conceptualización de la inteligencia emocional.....	9
2.2. La implementación de la educación emocional en Educación Primaria.....	12
2.3. El desarrollo de las competencias emocionales a través de la creatividad.....	16
3. Método.....	20
3.1. Objetivos.....	20
3.2. Participantes.....	20
3.3. Instrumentos.....	21
3.4. Procedimiento y análisis de datos.....	22
4. Resultados.....	23
4.1. Exposición de la propuesta de intervención.....	23
4.1.1. <i>Justificación</i>	23
4.1.2. <i>Planificación de las actividades</i>	24
4.1.3. <i>Objetivos</i>	24
4.1.4. <i>Competencias</i>	25
4.1.5. <i>Ámbito de trabajo</i>	26
4.1.6. <i>Material</i>	27
4.2. Valoración cualitativa de la eficacia del taller.....	27
4.3. Análisis descriptivo de las cualidades socioemocionales.....	29
5. Discusión.....	31
5.1. Valoración personal de los resultados obtenidos.....	31
5.1.1. <i>¿Se conoce a Marion Deuchars o Keri Smith?</i>	31
5.1.2. <i>Reacción del profesorado</i>	32
5.1.3. <i>Relación entre los rasgos de personalidad y la creatividad</i>	32
5.1.4. <i>Preguntas e inseguridades del alumnado</i>	34
5.2. Las implicaciones socioeducativas de este trabajo de fin de grado.....	34
6. Referencias bibliográficas.....	37
Anexos.....	41
1. Libros lúdicos de más autores y autoras.....	43
2. Anotaciones de las observaciones realizadas en las sesiones.....	48
3. Conjunto de sesiones que componen la Unidad Didáctica.....	51
4. Distribución temporal de la programación.....	71
5. Resultados del cuestionario.....	74
6. Ejemplos de cuestionarios realizados por el alumnado.....	76

1. INTRODUCCIÓN

Este es un *Trabajo de Fin De Grado* (TFG), un trabajo académico, que recoge un análisis e investigación teórico-práctica sobre la expresión de las emociones a través de la creatividad en Educación Primaria.

Las emociones están presentes en la vida de las personas desde que nacemos, pero ocurre que, en ciertas situaciones, muchas veces no se tiene la habilidad para controlar adecuadamente las propias emociones o las de los demás. Razón por la cual se considera la necesidad de trabajar la *educación emocional*, la educación que prepara para la vida y se propone atender al desarrollo emocional; es decir, el desarrollo de la personalidad integral de cualquier estudiante (Viloria, 2005). Esto incluye el desarrollo de *competencias emocionales*, como son: promover actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales y empatía. Por lo tanto, debe ocupar un papel principal en la Educación Primaria. A su vez, Bisquerra y Hernández-Paniello (2017) defienden que la educación emocional debe iniciarse en los primeros momentos de la vida y debe estar presente a lo largo de todo el ciclo vital, de cara a posibilitar unas mejores relaciones con los demás (Viloria, 2005).

Además, el vínculo entre las emociones y las expresiones artísticas es inevitable. Esta es la razón por la cual se propone un material educativo para trabajar las competencias emocionales mediante la creatividad, utilizándola como recurso para fomentar y desarrollar las capacidades de cada persona, en cualquier aspecto de la vida, y asociándola a la educación. Como resultado, se persigue el desarrollo de la expresión de la personalidad creativa en el aprendizaje.

Hay que mencionar, además, que cada vez se insiste más en que la creatividad no es sólo cuestión de aptitudes, sino que tiene mayor relación con factores motivacionales y de la personalidad (Álvarez, 2010). Pero, además, una actitud creativa, como sería afrontar una situación con curiosidad y reto al riesgo, se considera una habilidad de la mente que se aprende también y se puede desarrollar; es decir, enseñar y aprender. Que un o una estudiante sea creativa y, siéndolo disfrute de su inteligencia, es el núcleo de su personalidad (Secadas, 2002).

Para que esto ocurra, es necesario ofrecer recursos, reconocimiento y oportunidades donde el ambiente social sea receptivo a nuevas ideas; en definitiva, un ambiente que aumente las posibilidades de que ocurran contribuciones creativas (Álvarez, 2010).

Este TFG titulado *La expresión de las emociones a través de la creatividad en Educación Primaria*, tiene como objetivo general profundizar en el efecto que la creatividad y la *inteligencia emocional (IE)* pueden reflejar en el desarrollo de la personalidad. La finalidad de este TFG es, por lo tanto, comprobar el desarrollo de los sentimientos y las emociones en alumnos y alumnas de Educación Primaria, por medio de una propuesta didáctica basada en la creatividad con diferentes sesiones y actividades. Por eso se le da importancia a trabajar las emociones desde diferentes aspectos y situaciones para saber cuál es la conciencia emocional que posee cada alumno y alumna.

El trabajo se estructura en tres partes, la primera consiste en la contextualización de los temas principales, basándose en una fundamentación teórica y en una revisión bibliográfica. En la parte segunda, se plantea una propuesta de intervención. Y, por último, se realiza el análisis de esta misma, donde se expondrán las consideraciones finales, junto con las conclusiones principales referentes a la propuesta llevada a cabo y al TFG en su total. A continuación, se detallan estos aspectos en mayor profundidad.

El tema principal de este trabajo pretende, en primer lugar, realizar una revisión teórica sobre la inteligencia emocional, así como la educación emocional, a parte de considerar la creatividad en la edad escolar y la corriente artística en la que se basa la propuesta de intervención. Una vez realizada esta revisión bibliográfica, en referencia a la investigación teórica sobre los recursos materiales que se utilizarán para el diseño de la Unidad Didáctica (UD), se proponen una serie de actividades fundamentadas en el trabajo de Marion Deuchars que se centran en la etapa de Educación Primaria. Como recurso principal e inspiración para el diseño del taller, se hace uso del libro *Let's make some great art*, obra de la autora anteriormente mencionada. Esta propuesta se ha realizado en un colegio concertado del centro de Vitoria-Gasteiz, concretamente con alumnos y alumnas de tercero de Educación Primaria. Para su puesta en marcha se expone la metodología y diseño, donde se reflejan los objetivos principales de este trabajo. La puesta en práctica de esta propuesta se valora en las consideraciones finales, donde también se discuten las conclusiones más relevantes de los resultados obtenidos con el TFG completo. Finalmente, se hace referencia a la bibliografía consultada, así como a la incorporación de una serie de apéndices donde se puede ver cómo ha sido la experiencia llevada a cabo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La IE se ha definido de múltiples maneras según el punto de vista de cada autor. A continuación, se presentan algunas de las definiciones más conocidas en el campo psicoeducativo. La primera definición formal de este término la llevan a cabo Salovey y Mayer (1990), en la que definen como la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias y de los demás, de discriminar entre estos y de usar esta información para guiar el pensamiento y las acciones de uno mismo. La IE también forma parte de la visión de Gardner de la *inteligencia personal*, de manera que se basa su teoría de las inteligencias múltiples Gardner (1983), más concretamente la inteligencia interpersonal e intrapersonal, para realizar esta conceptualización.

Gardner define la *inteligencia interpersonal* como la capacidad de comprender a los demás (Salmerón, 2002), mientras que la *inteligencia intrapersonal* se refiere al conocimiento de los aspectos internos de una persona (Danvila y Sastre, 2012). Así pues, la inteligencia interpersonal sería la habilidad para entender las emociones y las intenciones de otras personas (Lusar y Oberst, 2004); en cambio, la inteligencia intrapersonal permite a cada persona configurar una imagen exacta y verdadera de sí misma (Salmerón, 2002).

Una de las conceptualizaciones más ampliamente aceptada en la actualidad define la IE como la capacidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la capacidad de encontrar y/o generar sentimientos cuando éstos faciliten el pensamiento y la capacidad de comprender y regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997). Otro de los autores más influyentes en este campo, Goleman (1995), definió este término como la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales. Por tanto, se trataría de un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones o sus estados mentales (García-Fernández, y Giménez-Mas, 2010). En cambio, Bar-On (1997) define la IE como un conjunto de habilidades sociales y emocionales haciendo referencia a las competencias sociales que se deben tener para desenvolverse en la vida (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010), influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional (Ugarriza, 2001).

A raíz de las diferentes perspectivas en torno a la conceptualización de este término, estas definiciones se distinguen en dos tipos de modelos: (1) el modelo basado en un procesamiento cognitivo de las emociones o modelo de habilidades (Mayer, Salovey, Caruso, 2000); y, por otra parte, (2) los modelos mixtos, los cuales combinan dimensiones de personalidad, habilidades sociales y la capacidad de automotivación (Trujillo y Rivas, 2005).

De esta manera, el modelo de Salovey y Mayer (1997) basado en cómo se capta y utilizan las habilidades meramente emocionales en el aprendizaje (Trujillo y Rivas, 2005), evalúa la IE a través de pruebas de rendimiento objetivo o la medida de evaluación del observador (Mayer et al., 2000), el cual permite evaluar la IE valorando las cualidades más estables de la propia conciencia de las emociones y la capacidad para dominarlas (Trujillo y Rivas, 2005). Por otro lado, los modelos mixtos, están enfocados hacia la personalidad en relación con la IE (Trujillo y Rivas, 2005), abarcan definiciones como las de Goleman (1995) y Bar-On (1997), quienes tienden a medir la IE utilizando metodologías de autoinforme (Danvila y Sastre, 2012; Luser y Oberst, 2004).

Una vez expuestos los dos modelos de la IE, conviene subrayar que son los mixtos los empleados habitualmente en la práctica educativa, razón por la cual se profundiza en ellos a continuación. A su vez, destacan autores como Goleman, Bisquerra y Bar-On, donde cada uno presenta su modelo de los componentes de la IE, los cuales comparten semejanzas entre sí, pero varían en su clasificación (véase Cuadro 1).

El modelo de la IE propuesto por Goleman (1995) constituye un buen ejemplo de modelo mixto (Luser y Oberst, 2004). Los componentes que constituyen la IE según Goleman son los siguientes: *autoconciencia emocional, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales* (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). El modelo de Bar-On (1997), sin embargo, estaría compuesto por los siguientes aspectos: *habilidades intrapersonales; habilidades interpersonales; adaptabilidad; manejo del estrés; y estado de ánimo general* (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Por otra parte, el modelo del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Barcelona (Bisquerra, 2008), incluye cinco bloques de competencias emocionales a desarrollar a través de la educación emocional: *conciencia emocional; regulación emocional; autonomía emocional; competencia social; y competencias para la vida y el bienestar* (Bisquerra y Hernández, 2017).

Cuadro 1. Principales modelos mixtos de la IE y las competencias emocionales que los definen.

Goleman (1995)	Bar-On (2000)	GROP (1997)
Autoconciencia Emocional, Autorregulación, Motivación, Empatía y Habilidades Sociales. (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010)	Habilidades Intrapersonales, Habilidades Interpersonales, Adaptabilidad, Manejo Del Estrés y Estado de Ánimo General. (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010)	Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Autonomía Emocional, Competencia Social, Competencias para la Vida y el Bienestar. (Bisquerra y Hernández, 2017)

En cuanto a las competencias emocionales que proponen el GROP (Bisquerra y Pérez, 2009), siendo estas las más empleadas en el ámbito educativo estatal, el primer bloque hace referencia a la *conciencia emocional* como la capacidad para percibir, identificar y etiquetar con precisión los sentimientos y emociones propias y de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

Luego está la *regulación emocional* que gestiona las emociones propias y las de los demás de forma apropiada. Requiere tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; habilidades de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, la autorregulación de la intensidad y su expresión.

También existe la *autonomía emocional*, compuesta por elementos relacionados con la autogestión personal, como la autoestima, autoconfianza, automotivación y autoeficacia emocional; la actitud positiva ante la vida; la responsabilidad; la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, para buscar ayuda y recursos, para evaluar críticamente los mensajes sociales y personales, para afrontar situaciones adversas, etc. La autonomía emocional favorece la capacidad para autogenerarse las emociones adecuadas en el momento oportuno, lo cual es muy difícil en situaciones críticas.

La *competencia social* es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva; el respeto por los demás; la aceptación y aprecio de las diferencias individuales y grupales; la valoración de los derechos de todas las personas; la capacidad para compartir emociones; las actitudes prosociales; la asertividad; la capacidad para inducir y regular las emociones en los demás, etc.

Y por último está la *competencia para la vida y el bienestar*, que sería la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las que uno se pueda encontrar.

2.2.LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Antes de exponer la educación emocional, es preciso aclarar el uso del término de las competencias. Cuando se habla de las habilidades emocionales, se refiere en el mismo modo a las competencias emocionales y, en el ámbito educativo, se hace uso del término de las competencias. Por esta razón, a partir de este punto en lugar de las habilidades se utilizará dicho término.

En lo que se refiere a la *educación emocional*, esta tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra, 2000, 2009) anteriormente mencionadas. Se considera un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar su desarrollo como elemento esencial del desarrollo integral de la persona (Bisquerra y Pérez, 2007), teniendo presente los principios de prevención y desarrollo humano (Bisquerra, 2000).

El Decreto 236/2015, regulando esta etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma Vasca, establece las bases para alcanzar las finalidades educativas y saber desenvolverse en los distintos ámbitos y situaciones de la vida en el desarrollo de las competencias básicas, con el objetivo de preparar al alumnado para vivir en el mundo cada vez más globalizado y en interdependencia. Asimismo, pretende dar a conocer el conjunto de herramientas, servicios y conexiones que se emplean personalmente para alcanzar diversas metas, para aprender a lo largo de la vida y resolver problemas de forma eficaz.

Sin embargo, en este Decreto no se menciona las competencias emocionales, aunque algunos aspectos de la educación emocional aparecen en las competencias básicas, como por ejemplo en la relativa a aprender a ser, no se especifica de manera alguna contenidos u objetivos de aspecto emocional a trabajar en esta etapa educativa. De modo que, para la integración del desarrollo emocional y el bienestar personal y social en la Educación Primaria en todos los ámbitos y situaciones de la vida, se hace evidente la importancia que tiene relacionar las competencias establecidas por el Decreto 236/2015 con los objetivos de la educación emocional establecidos por Álvarez-González, Bisquerra, Fita, Martínez-Olmo y Pérez-Escoda (2000) (véase Cuadro 2).

Cuadro 2. *Relación grafica de la correlación entre los objetivos generales de la educación emocional (Álvarez-González et al., 2000) y las competencias básicas transversales del Decreto 236/2015.*

OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACION EMOCIONAL	COMPETENCIAS BÁSICAS TRANSVERSALES				
	Competencia para la comunicación	Competencia para aprender a aprender y para pensar	Competencia para convivir	Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor	Competencia para aprender a ser
Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones como aspecto importante del autoconcepto					X
Desarrollar la inteligencia emocional y las competencias emocionales consecuentes					X
Identificar las emociones de los demás de cara a facilitar unas mejores relaciones interpersonales	X		X		X
Desarrollar la habilidad para controlar y regular las propias emociones		X			X
Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas (ira, miedo, estrés, depresión, etc.)			X		X
Desarrollar la habilidad para experimentar emociones positivas (alegría, humor, amor, felicidad) y generarlas de forma consciente y voluntaria			X		X
Desarrollar la habilidad de automotivarse					X
Adoptar una actitud positiva ante la vida				X	X
Denominar a las emociones correctamente	X				X

En el ámbito escolar, las competencias emocionales no tienen un tratamiento curricular similar al de otras áreas del currículo, tienen su ubicación en los programas de acción tutorial y de la transversalidad. Pero dichas competencias deben enseñarse y aprenderse, para así poder producirse una serie de actitudes positivas de sensibilización. Por esta misma razón, deben estar basadas en las relaciones diarias del alumnado y del profesorado en la comunidad educativa. El tratamiento de dichas competencias surge ante la necesidad de descubrir las emociones y sentimientos propios y ajenos, y la conveniencia social y personal de mejorar las relaciones interpersonales (Vallés, 2000).

A continuación, se examina el desarrollo de destrezas emocionales presente en las distintas competencias que abarca el Decreto 236/2015, donde la competencia para aprender a ser se refleja, de manera implícita, en todos los objetivos que persigue la educación emocional. Esto quiere decir que, para el desarrollo de la IE y las competencias emocionales consecuentes, es imprescindible conocer las emociones para expresarlas e identificarlas en los demás, controlando y regulando los aspectos positivos como negativos. Para desarrollar una actitud positiva ante las relaciones sociales; el alumnado requiere aprender sobre los propios sentimientos, pensamientos y acciones que se producen en los distintos ámbitos y situaciones de la vida, dada la importancia que tienen las propias emociones para desarrollar el autoconcepto y la habilidad de automotivarse.

Entre los objetivos que persigue la educación emocional, se encuentran identificar las emociones de los demás para la mejora de las relaciones interpersonales requiere conocer tales emociones y saber comunicarlas de manera eficaz y adecuada en cualquier tipo de situación interpersonal, grupal o comunitaria; haciendo así uso de la competencia para la comunicación y la convivencia (Decreto 236/2015).

Con respecto a cualquier situación de la vida que exponga un reto para la propia persona, hace referencia al objetivo de desarrollar la habilidad para controlar y regular las propias emociones. Dicho de otra manera, aprender a controlar las emociones para afrontar las diferentes situaciones que se expondrán a lo largo de la vida, como también transferir lo aprendido a otros contextos, está relacionado con la competencia para aprender a aprender y a pensar.

Acerca de ser capaz de experimentar emociones positivas (e.g., alegría, humor, amor, felicidad) al igual que identificar las emociones negativas (e.g., ira, miedo, estrés, depresión), para generarlas de forma consciente y voluntaria como prevenir los posibles efectos

perjudiciales; ambos objetivos generales de la educación emocional; es reconocer en la otra persona los mismos derechos y deberes que se reconocen para uno mismo, fomentado así la competencia para la convivencia en el entorno social.

Otro de los objetivos de la educación emocional es adoptar una actitud positiva ante la vida, para poder así afrontar las situaciones adversas que puedan llegar a presentarse. En otras palabras, transformar las ideas en actos o gestionar con resolución, eficacia y respeto los retos en distintos contextos y situaciones tanto personales como sociales. Lo cual se relaciona con la competencia para la iniciativa.

Y como último objetivo, que es denominar a las emociones correctamente, la competencia para la comunicación es clave para desarrollar su uso adecuado. El conocimiento que se tiene sobre las emociones, no solo se basa en el aprendizaje personal, sino que también necesita de un entorno socializador donde se comparten los conocimientos sobre los sentimientos.

Los contenidos de la educación emocional, como consecuencia de estos contenidos que plantea, giran en torno a temas como los siguientes (Álvarez-González et al., 2000): concepto de emoción y tipos de emociones, emoción y salud, emoción y motivación; conocer las propias emociones y reconocer las emociones de los demás; el control emocional; las competencias socio-emocionales; el empleo de las emociones en la resolución de conflictos y en la toma de decisiones; adoptar una actitud positiva ante la vida; y, por último, el bienestar subjetivo y la calidad de vida.

Por lo que se refiere al papel del profesorado en la educación emocional, Bisquerra y Hernández (2017) exponen que, en general, el profesorado no ha recibido una formación inicial o continua en la educación emocional, pero, al mismo tiempo, defienden que son los primeros que la necesitan para poder contribuir al desarrollo de competencias emocionales en el alumnado. Puesto que la adquisición de competencias emocionales favorece las relaciones sociales e interpersonales, facilita la resolución positiva de conflictos, favorece la salud mental, y además contribuye a mejorar el rendimiento académico (Bisquerra y Pérez, 2012).

La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (i.e., dinámica de grupos, autorreflexión) con el objetivo de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales y se puede aplicar en todas las materias académicas como si fuera un tema transversal (Bisquerra y Hernández, 2017). Dada la importancia de la educación emocional, se valora positivamente la influencia en la elaboración de materiales y programas que, de manera

sistemática, ayuden al profesor en su tarea de favorecer las relaciones socioafectivas entre su alumnado. Estos programas deben ser materiales válidos y flexibles, donde el docente deberá saber adaptarlos a las necesidades reales de su aula, una vez haya evaluado y detectado las mismas (Viloria, 2005).

2.3.EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES A TRAVÉS DE LA CREATIVIDAD

Por otra parte, la existencia de la educación emocional nos ayuda a tener un mejor conocimiento sobre el control de las emociones propias, a la identificación de las emociones de otros y a la gestión de ambas. Este es un aspecto muy importante, pues tiene una relación directa con la imagen que se tiene de sí mismo y la imagen que se construye del entorno. A este argumento se le suma un factor nuevo que es la creatividad, la creatividad como base para el desarrollo positivo del autoconcepto. Al mismo tiempo, cuando se tiene confianza en uno mismo, existe la libertad de poder expresar lo que uno quiere o siente (Iglesias, 1999). En el caso de arte, este puede ser un medio eficaz para ayudar a las personas a manejar sus propias emociones, es decir, puede ser un poderoso mediador para el desarrollo de la capacidad creativa. Este desarrollo puede darse en dos ámbitos: por una parte, en la inteligencia emocional y por otra, en el desarrollo de la vida creativa en la cotidianidad (Ivcevic, Hoffmann, Brackett, 2014).

En consecuencia, identificar las emociones que se reflejan a través de la realización de ejercicios artísticos favorecería el conocimiento que se tiene sobre uno mismo y sobre los demás. Esto podría deberse a que la creatividad reflejaría un aspecto muy importante de la vida, no solo en el ámbito artístico; es habitual hacer uso de la creatividad en todos los aspectos y por esta misma razón sería importante fomentar junto con la educación emocional para favorecer el desarrollo integral de las personas.

Con todo, resulta necesario definir conceptualmente la creatividad, a fin de desarrollar las competencias emocionales a través de actividades artísticas. Así, la creatividad se define de diferentes maneras dependiendo de contexto en el que se desarrolla. Desde una perspectiva cognitiva, Álvarez (2010) define este término como “un proceso del pensamiento, un mecanismo intelectual a través del cual se asocian ideas o conceptos, dando lugar a algo nuevo, original. Implica la redefinición del planteamiento, del problema, para dar lugar a nuevas soluciones” (p.5). En cambio, desde una perspectiva educativa, la creatividad puede entenderse “como encuentro y conocimiento del mundo y como constructora de autoestima” (Martínez, 2015, p. 9).

Partiendo de la base de que el pensamiento creativo es un recurso muy valioso que genera gran cantidad de beneficios, tanto intelectuales como emocionales y afectivos, la creatividad es esencial para resolver y afrontar cualquier tipo de problemas no solo artísticos (Martínez, 2015). Es por ello por lo que la creatividad como habilidad cognitiva, tiene un efecto de mejora en procesos mentales a través del desarrollo y estimulación de ésta. De esta manera, ser más creativo puede suponer ser más eficaz ante los nuevos aprendizajes. Otra gran característica de la creatividad es la generación de nuevas ideas que permiten establecer relaciones entre contenidos de distintas áreas (Martínez, 2015). Por otro lado, Álvarez (2010) defiende que la creatividad no es sólo cuestión de aptitudes, sino más bien una disposición que tiene que ver más con factores motivacionales y de personalidad. Al fin y al cabo, un ambiente social que ofrezca recursos, reconocimiento y oportunidades, con acceso a varios sistemas simbólicos y receptivo a nuevas ideas puede aumentar las posibilidades de que ocurran contribuciones creativas.

Un componente importante de la creatividad es la independencia que debiera mantener respecto a las opiniones de los demás, razón por la cual se trabaja la creatividad para mejorar la autoestima (Martínez, 2015). Es muy importante cuidar y estimular la creatividad desde la infancia, ya que es igual de importante para el desarrollo intelectual como emocional de los niños, niñas y jóvenes. Para que la creatividad se desarrolle correctamente en el aula, es necesario que el alumnado tenga seguridad en sí mismo, que no tenga miedo a expresar sus opiniones; trabajando así en la autoestima a través de un clima de seguridad y ausencia de miedos.

La importancia de cuidar y estimular la creatividad reside en que la creatividad es una habilidad imprescindible para el aprendizaje y el desarrollo intelectual (Martínez, 2015). La actitud creativa, afrontar una situación con curiosidad y reto al riesgo, es una habilidad de la mente y, como tal, se aprende también, y se puede desarrollar, enseñar y aprender, al igual que las competencias emocionales. Por lo tanto, que el escolar sea creativo y siéndolo disfrute de su inteligencia, que es el núcleo de su personalidad, puede contribuir a que se sienta realizado en la escuela (Secadas, 2002).

Generalmente, los ejercicios para estimular la creatividad se basan en propuestas de carácter abierto, permitiendo multiplicidad de respuestas, aceptando y adaptando hacia preguntas divergentes y admitiendo nuevas ideas (Álvarez, 2010). Se conocen, además, muchos talleres de manualidades y actividades extraescolares que permiten a los niños y niñas

experimentar con su lado más creativo donde desarrollan su imaginación (Martínez, 2015). Al mismo tiempo, se han desarrollado diversos programas donde se ha buscado esencialmente el desarrollo del pensamiento productivo, desarrollo de la comunicación, fluidez y flexibilidad de pensamiento, originalidad, toma de decisiones, resolución de problemas, autoconcepto, competencias sociales y autopercepción de las habilidades creativas, entre otras (Garaigordobil y Pérez, 2001; Malchiodi, 2003; Riley, 2001; Rubín, 2009). De cualquier modo, y en general, son numerosos los trabajos e investigaciones realizados en el ámbito de la infancia y la adolescencia que trabajan desde el arte y la creatividad en el ámbito educativo, teniendo en cuenta su utilidad terapéutica, educadora y reeducadora (Granados y Callejón, 2010).

Con todo, pese a que la investigación previa deja patente la importancia de la relación entre la inteligencia emocional y la creatividad, sigue siendo uno de los principales desafíos educativos. La educación artística tiene un efecto positivo en el desarrollo socioemocional de los y las estudiantes, los cuales deben aceptarse a sí mismos, con sus fortalezas o capacidades y debilidades o limitaciones. En consecuencia, la aceptación de éstos por sí mismos tendrá un impacto en la personalidad de cada estudiante, así como en su actitud (Hik Hasi, 2010). En este sentido, las competencias emocionales parecen cumplir una función a lo largo del proceso creativo, desde el planteamiento de problemas importantes hasta la creación de ideas originales, además de mostrar durabilidad frente a los problemas, a pesar de la frustración y los obstáculos. (Ivcevic, et. al., 2014). Para esto, es necesaria una educación que parta de los intereses y capacidades de las personas, concretamente, una educación en la que la creatividad y la inteligencia emocional tengan cabida (Landeta, 2016).

El trabajo que se desarrolla en estas páginas concretamente se basa en las corrientes artísticas que han desarrollado autoras como Marion Deuchars y Keri Smith¹. El principal foco de su trabajo es la creación de *obras abiertas*. Es posible entender este término acuñado por Umberto Eco (1989) como obras en movimiento que se caracterizan por estar físicamente incompletas. El *trabajo en movimiento* ofrece la posibilidad de tener como resultado de una obra, numerosas invenciones personales diferentes. Lo cual, implica que cada persona realiza su propia conclusión en torno a la obra, al mismo tiempo que experimenta su creación. Un hecho para tener en cuenta es, que en este proceso toman parte al mismo tiempo las intenciones del autor y las invenciones personales. Pero del mismo modo que no es posible delimitar una

¹ para más información consultar las siguientes páginas web: www.mariondeuchars.com/ y www.kerismith.com/

interpretación como correcta, tampoco es posible disponer de interpretaciones ilimitadas de una obra (Eco, 1989; Volta, 2015).

En cuanto a Keri Smith, se trata de una artista conceptual, ilustradora y autora. Sus libros están relacionados principalmente con la creatividad. Su misión es tratar de transformar la vida cotidiana en algo más divertido a través de la observación y la interpretación del mundo. En sus libros se anima a los lectores a participar en actos destructivos a través de las páginas con el fin de experimentar el verdadero proceso creativo (Volta, 2015), como se da en el caso de *Destroza este diario* o *Ser un explorador del mundo*, que sugieren una serie de actividades que proporcionan puntos de partida para el trabajo de campo lúdico e innovador (Phillips, 2012). De modo que los lectores descubren una nueva forma de hacer arte y nuevas formas de escapar del miedo a la página en blanco y participar plenamente en el proceso creativo (Volta, 2015).

Por otro lado, Marion Deuchars, como ilustradora británica, propone un libro de actividades *Let's Make Some Great Art*. En este caso, el espectador tiene que crear algo en cada página, ya sea dibujando, pegando, o recortando, siguiendo las instrucciones que propone el propio libro, o creando márgenes para la intervención en famosas obras de arte. A su vez, este libro recorre también las obras de los creadores más importantes del arte del siglo XX, entre ellos Warhol, Mondrian, Van Gogh, Picasso, Matisse o Klee. Las instrucciones que acompañan a las imágenes proponen al lector reproducir las técnicas de los pintores y escultores, al mismo tiempo les deja un margen de libertad para actuar independientemente, invitando a dibujar su propia obra (Blasco, 2014).

En los últimos años se ha visto un creciente interés de muchos autores por la creación de este tipo de libros lúdicos, no necesariamente para niños, en los que se proponen actividades que hagan del boceto algo nuevo (véase Anexo 1). Las publicaciones de estas autoras concretamente son un claro ejemplo de esta tipología, ya que se trata de recopilaciones de composiciones dibujadas a mano que incluyen la tipografía, la ilustración y la fotografía. Además, ofrecen otras posibilidades técnicas más allá de las más tradicionales, se sugiere repensar el propósito de un libro más allá de las tareas para las que fue creado originalmente. Generalmente, se trata de trabajos que comparten algunas características con las obras de actividades infantiles, otras características con ejemplares de imágenes e incluso algunas características con manuales educativos para un público más joven. Estos trabajos serán leídos por personas relacionadas con profesiones creativas, educadores y adultos curiosos con una mente abierta y anhelando dibujar (Gomes, Madureira y Tavares, 2013).

Por esta razón, el uso con fin educativo de este tipo de material a través de una técnica tan interesante como es la creatividad puede ayudar a impulsar el desarrollo de las competencias emocionales en la Educación Primaria. Como se ha argumentado anteriormente, la posibilidad de expresarse a través de ejercicios creativos puede ser una herramienta educativa indispensable para ayudar a los y las más jóvenes a tener un mayor conocimiento sobre sus emociones.

3. MÉTODO

3.1. OBJETIVOS

Una vez presentada la fundamentación teórica de este TFG, en este apartado se presentará y analizará el proyecto llevado a cabo, comenzando por exponer los objetivos que se persiguen:

1. Diseñar e implantar el taller “*Crearte*” para el desarrollo de la inteligencia emocional a través de la creatividad en la Educación Primaria.
2. Valorar cualitativamente la eficacia del taller “*Crearte*”.
3. Describir cualitativamente las competencias emocionales del alumnado de 3º de Educación Primaria.

3.2. PARTICIPANTES

Este taller se realiza en un centro escolar concertado situado en el centro de Vitoria-Gasteiz, el cual atendiendo a su ideario no se define como un centro de élite, pero tampoco como uno situado en zonas popularmente consideradas desfavorecidas. El alumnado que recibe es, en su mayoría, de clase media-alta y el porcentaje de estudiantes inmigrantes es muy escaso, a tenor de los datos que registra el propio colegio.

En este centro se encuentran alumnos y alumnas con altas capacidades, con un desarrollo normativo y otros que requieren de atención específica. Por lo que, además de el *Plan de Atención a la Diversidad* con el que cuenta el centro en todos los niveles (i.e., refuerzos educativos de las distintas materias, apoyo al alumnado con necesidades educativas específicas), conforman el *Proyecto Altas Capacidades*; es decir, creación de materiales de trabajo para alumnado con altas capacidades.

Actualmente, el modelo educativo es trilingüe en las etapas de Educación Infantil y Primaria. La metodología empleada se basa en el aprendizaje en tres idiomas: castellano, euskera e inglés. Asimismo, este centro apuesta por el aprendizaje cooperativo, con el objetivo de alcanzar un planteamiento mucho más interdependiente y creativo para el alumnado.

La creatividad en este centro se considera como una de las herramientas más importantes para el desarrollo de los y las estudiantes. Además, apuestan por la identificación de técnicas de creatividad, adecuándolas a los niveles correspondientes, elaborando así un programa secuencial llamado *Recrea*, que consiste en sesiones semanales donde todos los cursos de Educación Primaria realizan proyectos o talleres creativos. De igual modo, este centro respalda la relación entre las competencias que persigue el Decreto 236/2015 y las inteligencias múltiples. Una de las finalidades educativas que promueven desde el Proyecto Educativo del Centro para la formación integral del alumnado es el desarrollo de los aspectos emocionales y de relación interpersonal, argumentando que estos están íntimamente vinculados con el rendimiento académico y el bienestar personal tanto del alumnado como del profesorado.

El grupo que es partícipe del taller se encuentra en el aula de 3º curso de Educación Primaria (2º ciclo). Esta muestra está formada por 25 estudiantes de edades comprendidas entre los 8 y 9 años, de los cuales 12 son niños y 13 son niñas, con diferentes características personales y diferentes formas de reaccionar a distintas situaciones, pero sin necesidades educativas especiales. Aun así, cuatro de estos estudiantes reciben refuerzo por parte de la atención psicopedagógica del centro, saliendo regularmente del aula para trabajar en aspectos como la conducta, la atención y las capacidades cognitivas para una mejor adaptación y convivencia en el aula.

3.3. INSTRUMENTOS

La metodología llevada a cabo en este TFG se basa en la utilización de tres principales instrumentos relacionados con los objetivos para poder así recoger, analizar y valorar lo ocurrido en las sesiones. También se emplean tres idiomas (i.e., castellano, euskera e inglés), puesto que la fuente del material para los ejercicios es inglesa, las sesiones se llevan a cabo en euskera por ser la lengua oficial del modelo D y la información para este trabajo se recoge en castellano.

Respecto al primer objetivo, se utiliza como herramienta la UD relativa al taller “*Crearte*” llevado a cabo para el desarrollo de las competencias emocionales a través de la creatividad que consiste en 9 sesiones de 60 minutos cada una, sesiones que normalmente se llevan a cabo dos veces por semana y cada sesión consiste en realizar un ejercicio creativo diferente. En estas sesiones cada estudiante tiene la libertad de interpretar los ejercicios de manera personal y terminar los dibujos como desee.

En cuanto al segundo objetivo, la valoración cualitativa de la eficacia del taller “*Creararte*” se basa en valoraciones personales (véanse Anexo 2), estas valoraciones consisten en notas que se han tomado en cuanto a lo sucedido en cada sesión. Anotaciones que se han registrado tomando en cuenta factores como, por ejemplo: la observación de las respuestas que cada alumno expresa frente a los retos que suponen los ejercicios, las dudas que aparecen y la toma de decisiones para resolver los conflictos personales como interpersonales.

Y, por último, el tercer objetivo, la realización de una descripción cualitativa de las competencias emocionales de este grupo en particular de 3º de Educación Primaria mediante un cuestionario es básico para obtener las opiniones reales de cada alumno o alumna, puesto que la observación no es el único medio. En este cuestionario ad hoc se registran preguntas en torno a los ejercicios y lo que plasman en ellos, para conocer si anteriormente han realizado ejercicios parecidos y si estos les resultan interesantes; con el fin de animarlos a que exploren la creatividad por su cuenta.

Un factor para tener en cuenta sobre el cuestionario es el hecho de haberse realizado una sola vez, a mitad de la programación del taller. Por esta razón, los resultados obtenidos se deben valorar con precaución.

3.4. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Este trabajo se ha realizado en periodo de prácticas, siendo esta una estancia de tres meses durante el último curso en el grado de Educación Primaria. Esta propuesta responde al interés de sumar al concepto de creatividad la libertad de crear y sentirse tanto satisfecho como satisfecha con el resultado, sin las barreras que definen los ya establecidos conceptos artísticos y competencias emocionales. Los ejercicios propuestos no consisten en saber pintar bien, sino en tener la capacidad de rellenar un espacio vacío que toma forma a medida que se van plasmando las emociones.

Para poder llevar a cabo el taller “*Creararte*”, se ha solicitado el permiso del centro y de los tutores legales del alumnado menor de edad. Posteriormente, se ha consultado al tutor del aula de 3º de Primaria, clase asignada para el periodo de prácticas, sobre la posible realización de ejercicios artísticos relacionados con la expresión creativa y emocional, dando a conocer a las autoras en las que estos ejercicios están basados.

Seguidamente, se ha diseñado el taller que se realiza en horario lectivo. Este último hecho limita el alcance que puede llegar a tener un taller de este tipo, pues se debe acordar en

todo momento la posibilidad de realizar los ejercicios dentro del horario de tutoría establecido por el centro. Por lo que la organización de las sesiones está abierta a alteraciones. Dicho de otro modo, la distribución temporal de este taller no es estable.

Durante las sesiones se toman notas personales basadas en los siguientes aspectos: la comunicación, la expresión artística, la autonomía, la personalidad, las relaciones sociales, la imaginación, la seguridad, el autoconcepto, la libertad, la capacidad de comprensión, el compartir la experiencia, etc.

El cuestionario que se emplea para valorar la efectividad de este taller se pasa a la mitad de su consecución, de modo que se mide lo que siente el alumnado al dibujar lo que ellos quieren, la comunicación que se crea entre si al compartir las ideas o los desacuerdos que se generan cuando se copian, las frustraciones que viven cuando se bloquean delante de un ejercicio en concreto, etc. Todo esto se emplea para poder identificar qué respuestas dan frente a este tipo de ejercicios artísticos alternativos.

Por último, se describe cualitativamente en los resultados las características socio emocionales del alumnado a través de las respuestas que ofrecen, valorándolas posteriormente en el apartado de discusión.

4. RESULTADOS

4.1. EXPOSICIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En apartados anteriores se desarrollan aspectos como la base teórica, los objetivos y la metodología. Por lo tanto, a continuación, se realiza una contextualización de la propuesta de intervención. A propósito de las actividades desarrolladas en esta UD, no se describen en su totalidad en este apartado, sino que se podrán observar más específicamente en el apartado de los anexos (véase Anexo 3).

4.1.1. JUSTIFICACIÓN

La propuesta de intervención que se presenta a continuación nace de la necesidad de poner en práctica aspectos de la creatividad que, al parecer, aun no se trabajan en el ámbito educativo; pero son ciertamente favorables al desarrollo creativo y emocional del alumnado, siempre que se dedique tiempo y esfuerzo a crear espacios para su aplicación.

Las autoras Keri Smith y Marion Deuchars, forman parte de la fundamentación práctica de este trabajo, junto con la revisión bibliográfica en torno a la educación emocional por parte de Bisquerra, fundador y primer director del GROPE. Los conceptos base que se tratan a lo largo del proyecto son la creatividad, la expresión de las emociones y la educación emocional. Por lo que se hizo una revisión en base a la inteligencia emocional en el ámbito de la educación, lo que nos lleva al término de la educación emocional, derivando así en la expresividad de las emociones a través de la creatividad.

El tipo de prácticas que se proponen, consisten en fichas de ejercicios y actividades cortas, pero de gran carga creativo-emocional. Se presentan como retos que cada alumno y alumna debe llevar a cabo de manera personal, pero en un entorno social seguro y conocido. De modo que, el aula se convierte en un espacio donde compartir las creaciones y, al mismo tiempo, aprender de los demás.

4.1.2. PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Se han planificado en función de los objetivos generales de la educación emocional y de los objetivos específicamente programados para la propuesta de intervención, junto con las competencias de la educación emocional propuestas por el GROPE.

Se han secuenciado en base a que los alumnos y alumnas asimilen bien todo lo que se trabaja. Es decir, las sesiones siguen la línea de actividades sencillas y lúdicas, pero encauzadas a trabajar los aspectos emocionales en todo momento.

4.1.3. OBJETIVOS

Como se ha mencionado anteriormente, los objetivos se dividen en dos apartados. Por un lado, los objetivos generales de la educación emocional establecidos por Álvarez-González, Bisquerra, Fita, Martínez-Olmo y Pérez-Escoda (2000) (véase Cuadro 3) y, por otro lado, los objetivos específicos de esta UD (véase Cuadro 4).

Cuadro 3. *Objetivos generales de la Educación Emocional.*

Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones como aspecto importante del autoconcepto.
Desarrollar la inteligencia emocional y las competencias emocionales consecuentes.
Identificar las emociones de los demás de cara a facilitar unas mejores relaciones interpersonales.
Desarrollar la habilidad para controlar y regular las propias emociones.
Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas (ira, miedo, estrés, depresión, etc.).
Desarrollar la habilidad para experimentar emociones positivas (alegría, humor, amor, felicidad) y generarlas de forma consciente y voluntaria.
Desarrollar la habilidad de automotivarse.
Adoptar una actitud positiva ante la vida.
Denominar a las emociones correctamente.

Cuadro 4. *Objetivos específicos de esta Unidad Didáctica.*

Desarrollar la creatividad de la propia persona mediante el aprendizaje autónomo.
Tomar conciencia de las habilidades creativas a través de la experimentación artística.
Trabajar el autoconcepto expresando las emociones a través de la creación artística.

4.1.4. *COMPETENCIAS*

En el currículo de Educación Básica de la Comunidad Autónoma del País Vasco, no se mencionan las competencias emocionales. Aunque algunos aspectos de la competencia emocional aparecen en las competencias básicas, no existen contenidos u objetivos relacionados al ámbito emocional. Es la razón por lo que se hace uso de las competencias emocionales de la educación emocional propuestas por el GROPE (Bisquerra y Pérez, 2009) (véase Cuadro 5), como base para este material educativo.

Cuadro 5. *Las competencias emocionales de la educación emocional.*

La *conciencia emocional* como la capacidad para percibir, identificar y etiquetar con precisión los sentimientos y emociones propias y de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

La *regulación emocional* que gestiona las emociones propias y las de los demás de forma apropiada. Requiere tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; habilidades de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, la autorregulación de la intensidad y su expresión.

La *autonomía emocional*, compuesta por elementos relacionados con la autogestión personal, como la autoestima, autoconfianza, automotivación y autoeficacia emocional; la actitud positiva ante la vida; la responsabilidad; la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, para buscar ayuda y recursos, para evaluar críticamente los mensajes sociales y personales, para afrontar situaciones adversas, etc. Favorece la capacidad para autogenerarse las emociones adecuadas en el momento oportuno, lo cual es muy difícil en situaciones críticas.

La *competencia social* como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva; el respeto por los demás; la aceptación y aprecio de las diferencias individuales y grupales; la valoración de los derechos de todas las personas; la capacidad para compartir emociones; las actitudes prosociales; la asertividad; la capacidad para inducir y regular las emociones en los demás, etc.

La *competencia para la vida y el bienestar*, que sería la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las que uno se pueda encontrar.

4.1.5. *ÁMBITO DE TRABAJO*

Esta propuesta comienza a realizarse el 20 de noviembre del 2018 y finaliza el 23 de enero del 2019. Se lleva a cabo durante los tres meses de periodo de prácticas del último curso de Educación Primaria.

En cuanto a la distribución temporal, se debe tener en cuenta la disponibilidad y flexibilidad del tutor de esta muestra de 3º curso de Educación Primaria, el cual determina qué momentos son más apropiados para este determinado tipo de aprendizaje.

Las sesiones se llevan a cabo en el aula común del alumnado que conforma la muestra. Puesto que se realizan dentro del horario lectivo, ocupan ciertas horas de tutoría del profesor, como, por ejemplo: euskera, tutoría y plástica (véase Anexo 4). Estas sesiones se llevaron a cabo en euskera, con el propósito de fomentar la utilización del idioma básico establecido por

el centro escolar, y también en inglés, puesto que los ejercicios se presentan originalmente en este idioma.

La distribución del grupo se divide en diferentes rincones, respetando la distribución original del aula, de modo que en las sesiones se trabaja en los mismos grupos que se organizan para el resto de las asignaturas. El alumnado se organiza en grupos de 4 y 3 personas cada uno, formando 7 grupos en tu totalidad.

4.1.6. MATERIAL

El material utilizado en este taller se basa en una serie de diferentes ejercicios presentados como fichas de ejercicios. Cada sesión consiste en realizar una o dos fichas donde se expone un dibujo que los niños y niñas deben completar. Estos dibujos están basados en el libro *Let's make some great art* de Marion Deuchars. Se podría describir como un cuaderno de dibujo con diferentes pruebas, inicialmente dirigidas pero abiertas al final que cada persona quiera darle. A parte de este material, para la realización de ciertas sesiones es necesario el material propio de cada alumno y alumna para completar los dibujos como material del centro (e.g., cartulinas, temperas, pinceles, proyector, etc.).

4.2. VALORACIÓN CUALITATIVA DE LA EFICACIA DEL TALLER

En relación con el segundo objetivo de este TFG, el cual consiste en valorar cualitativamente la eficacia del taller “*Crearte*”, se muestran en este apartado las observaciones basadas en las anotaciones que se han recogido a partir de lo sucedido en cada sesión. Para una revisión más completa de la información recogida, véase Anexo 2.

Lo observado a lo largo del taller se organiza en diferentes indicadores, que son: la experiencia del alumnado en torno a actividades creativas; el conocimiento del centro y del alumnado respecto al trabajo de las autoras como Marion Deuchars y Keri Smith; las respuestas por parte de los alumnos y alumnas frente a los retos que suponen estos ejercicios; así como el interés del profesorado respecto al taller; las posibles dudas e inseguridades que surgen al momento de dibujar; así como los posibles conflictos sociales que pueden llegar a ocurrir a raíz de las relaciones con los compañeros y compañeras.

En primer lugar, conviene destacar que en este centro se trabaja la creatividad mediante el taller llamado Recrea, donde se dedican 55 minutos a la semana para una actividad creativa. No solo se fomenta de este modo, sino que se también se realizan concursos de dibujo o se trabaja en proyectos donde la creatividad se hace presente. El hecho de que el centro apueste

por un aprendizaje creativo ayuda a la realización de talleres como el que se lleva a cabo en este TFG. Aun así, con respecto al taller, el profesorado y el alumnado en general no conocen a las autoras Marion Deuchars y Keri Smith, podría decirse que solo unas pocas personas tienen conocimiento sobre ellas, pero al mismo tiempo cuentan con material que guardan semejanza con algunos de los ejercicios que proponen estas artistas.

En cuanto al efecto de la intervención, los niños y niñas que forman la muestra de este taller han estado motivados a realizar cada ejercicio desde el comienzo. Cada vez que se ha realizado una actividad nueva, todos y todas han ayudado a crear un buen ambiente social. Siempre que se ha reunido en la clase, pero no se ha realizado el taller, los alumnos y las alumnas han preguntado cuando se harán más actividades. También han preguntado en varias ocasiones si otras clases han realizado los mismos ejercicios.

En cambio, por parte del profesorado se han dado dos tipos de situaciones. Por una parte, el tutor de esta clase no se ha mostrado realmente interesado en el taller, sí que ha ofrecido disponibilidad para poner fecha a las actividades y ayudar en algunos aspectos, pero no se ha involucrado en el proceso de aprendizaje que ha experimentado su tutoría durante el periodo de la intervención. Por otro lado, ha ocurrido totalmente lo opuesto con una profesora en particular, la cual ha estado presente en una sesión completa y realizó una serie de observaciones personales de cada niño y niña. Gracias a su aportación, se han dado a conocer aspectos mucho más personales de algunas personas en concreto.

Otro de los indicadores hace referencia a las posibles dudas e inseguridades que surgen en el alumnado frente a la creación de un dibujo, así como los posibles conflictos sociales que ocurren a raíz de las relaciones sociales. En este caso se han identificado una serie de conductas que se han repetido más de una vez y en más de un alumno o alumna. Por una parte, está la necesidad de preguntar todo, acerca de que dibujar y como, o con que material. Por esta razón se observa la autonomía que muestran frente a la libertad que se les otorga mediante este tipo de actividades en concreto. Por otra parte, en cambio, está el hecho de que muchos alumnos o alumnas se copian entre si al verse sin ideas o sin la necesidad de desarrollar sus propias ideas. En este caso, se dan situaciones en los que compañeros o compañeras se enfadan por copiarse.

4.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS CUALIDADES SOCIOEMOCIONALES

La siguiente descripción cualitativa de las competencias socioemocionales de este grupo de 3º de Educación Primaria se basa en el cuestionario que se realizó a mitad de la programación del taller. La finalidad de este cuestionario ad hoc es recoger las opiniones del alumnado acerca del taller, como también lo es identificar los sentimientos que han experimentado durante el proceso creativo.

Como se ha dicho, el cuestionario cumple la función de conocer las opiniones acerca de las actividades creativas y para ello se plantean preguntas simples y concretas, puesto que no suele ser habitual realizar cuestionarios a tal temprana edad, como es a los 8 y 9 años.

De todos modos, estas preguntas no son la única medida para conocer la opinión del alumnado. Sí que ayudan a recoger información sobre los sentimientos y las emociones que experimentan al realizar los ejercicios, puesto que, en cierta manera, un cuestionario facilita poder conocer la opinión de cada estudiante, como también recoger información sobre cada persona. Pero también existen otras maneras de saber que opinan, como es en el caso de la observación de sus acciones, la cual se ha explicado en el anterior apartado.

La información que se recoge a través del cuestionario, es decir, las respuestas naturales por parte de los niños y niñas, se clasifica en diferentes temas. Esta es la razón por la cual los resultados que se exponen a continuación están organizados en diferentes apartados y existe más de una pregunta para analizar cada tema (véase Anexo 5). Los conceptos generales que se analizan son los siguientes: si al alumnado le gusta dibujar, sea por su cuenta o con material; que tipo de cosas crean generalmente; que dibujo o dibujos del taller les ha gustado más; cuan motivados se han sentido al realizar los ejercicios; identificar si han tenido dificultades para pensar y terminar sus obras; y que sienten cuando se copian los dibujos.

A continuación, se exponen las respuestas generales que se han dado en cada aspecto. Para empezar, la mayoría de los y las estudiantes dibujan o pintan a menudo, les gustan las actividades artísticas y mayormente lo hacen por su cuenta. En general dibujan de todo, pero lo que más se da entre los y las jóvenes son los paisajes, los animales, el futbol, Star Wars o los mandalas. No ha habido actividad del taller que no les haya gustado, la mayoría han marcado que todas han sido de su gusto. Pero en caso de destacar la que más o la que menos éxito ha tenido, podría decirse que el diseño del interior de un monte es una de las que más han disfrutado

y en cambio, como la que menos puede haberles animado, sería continuar la silueta de una planta a través de una ventana.

A partir de ahora se desarrollan aspectos más relacionados con las emociones, con preguntas acerca de cómo se han sentido a lo largo del taller; o acerca de la facilidad o dificultad que han sentido dibujando los ejercicios; también en torno a la comodidad o seguridad tanto como la frustración o inseguridad que pueden haber experimentado en situaciones concretas.

En la mayoría de los casos, el alumnado se ha sentido bien con las actividades propuestas, las han hecho con ganas y podría decirse que les han resultado fáciles aun cuando no suelen hacer este tipo de ejercicios. En relación con el último hecho, la facilidad con la que han llegado a completar las actividades, se dan diferentes situaciones. Hay una parte del alumnado que tiene más facilidad para dibujar aquello que se imaginan y, por otra parte, en el caso de algunas personas está la necesidad de más tiempo para pensar o terminar las fichas. Según las respuestas de los alumnos y las alumnas, algunas veces que les cuesta pensar qué dibujar, además no siempre les gusta aquello que han hecho, pero si creen que lo hacen bien. Afirman que no siempre se sienten seguros de su dibujo, y que lo repiten más de una vez hasta lograr el resultado adecuado.

En el último apartado se reúnen las preguntas en torno a que sienten los alumnos y alumnas cuando se copian los dibujos. Normalmente se les ocurren a ellos y ellas, pero también cogen ideas de compañeros o compañeras. Saben que sus dibujos son copiados y a veces no es de su gusto, puesto que prefieren que sus obras sean únicas. Pero esto último no es algo que se dé mucho, solamente ocurre en algunos casos. Aun así, afirman que solo a veces les gusta compartir sus ideas o dibujar lo mismo.

Después de presentar el análisis de los datos obtenidos en el cuestionario cabe destacar que no se han hallado diferencias significativas de sexo, lo cual quiere decir que no se aprecian diferencias en el modo de respuesta en cuanto a chicos y chicas. Sin embargo, al separar las muestras de estudiantes, si encontramos una diferencia significativa en otro aspecto. Al analizar las respuestas se diferencian dos maneras en las que se ha completado. Una es muy homogénea, donde casi todas las respuestas son parecidas, utilizan la misma opción para contestar el resto de las preguntas, por lo que la interpretación de estos cuestionarios en si es muy fácil y rápida. Pero la otra se caracteriza por ser respuestas muy variadas y que aportan mayor grado de subjetividad. Puede parecer algo muy arbitrario, porque se aprecian más de una opción tachada y marcada de nuevo, pero también puede ser una demostración de cómo se construye la realidad

de cada persona, que no se trata de respuestas fáciles y que se las han pensado dos o más veces para estar seguros o seguras (véase Anexo 6 para observar algunos de los cuestionarios).

5. DISCUSIÓN

Partiendo de los objetivos principales propuestos para este estudio, es importante llevar a cabo una reflexión sobre la investigación propia, el proceso de trabajo y los resultados de la producción. Para ello, primero se discutirá en torno a los resultados más relevantes, los cuales se estructuran en dos apartados, y luego se valorarán las implicaciones socioeducativas de la programación didáctica puesta en práctica.

5.1. VALORACIÓN PERSONAL DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Los dos primeros apartados que se exponen, los cuales se basan en los objetivos de este trabajo, se diferencian de la siguiente manera: en un principio se discute en torno a las observaciones que se han realizado del taller “*Crearte*” y su implantación, así como la valoración cualitativa de la eficacia de este mismo. Se habla sobre el efecto positivo que generan los trabajos de Marion Deuchars y Keri Smith en comparación con el poco alcance que todavía tienen en el ámbito educativo. También se habla sobre la reacción del profesorado al tener noción del trabajo que se puede llegar a realizar con el material de estas autoras. Por otro lado, se discute en torno a temas que han generado mucha reflexión, como son la relación entre personalidad y creatividad, así como las dudas e inseguridades que surgen en los niños y niñas frente a los pequeños retos.

5.1.1. ¿SE CONOCE A MARION DEUCHARS O KERI SMITH?

A lo largo del taller se ha comprobado que las personas adultas del ámbito de la educación no tienen conocimiento acerca del trabajo que las artistas como Marion Deuchars y Keri Smith hacen para el desarrollo creativo de los y las más jóvenes, que consiste en acercarles el arte invitándoles a participar en obras que ellos y ellas mismas terminan de crear. Sus trabajos aún no alcanzan las aulas y es muy posible que todavía se necesite tiempo para convertirse en material didáctico. Aun así, descubrir que dos alumnas tenían libros de Keri Smith me hizo ver que al menos sus libros alcanzan al público deseado, aunque ocurra en una escala muy pequeña. De todos modos, las actividades propuestas en este taller han resultado innovadoras para quienes han tenido la oportunidad de experimentarlas, no hay más que ver la emoción que se reflejaba en sus rostros y la motivación que han sido capaces de generar y transmitir. Lo

experimentado en el taller es algo que han deseado repetir por más veces si se puede. Cada actividad, que se ha presentado como un reto, ha dado pie a las diferentes soluciones que eran capaces de crear, teniendo en cuenta que cada alumno y alumna responde diferente frente a una misma situación.

5.1.2. REACCIÓN DEL PROFESORADO

Otro aspecto notorio de las observaciones ha sido la actitud mostrada por el profesorado, que además ha influido de forma notable en la valoración del taller. El interés que se ha mostrado por el taller ha dependido mucho de cada persona. Así como el tutor del aula en un principio mostro disponibilidad para llevar a cabo el taller, dejando en mis manos dirigirlo sin ningún tipo de participación por su parte. Sin embargo, en el último mes la programación se tuvo que reducir a la mitad. Esto se debe a que el profesor creyó suficientes las horas dedicadas a la creatividad y se debía aprovechar el tiempo para algo más relevante. Es una situación comprensible si se analiza desde la necesidad de cumplir la programación del centro, pero no creo correcto dar por finalizado un taller sin una comunicación previa y con breve margen de ajuste a posibles alteraciones.

Por el contrario, ocurre lo opuesto en el caso de la aportación de una profesora. Esta ha sido un elemento clave para poder profundizar en el análisis de la personalidad en relación con la expresión emocional y creativa de cada alumno y alumna. Esta profesora, al conocer de años atrás al grupo, sabía las cualidades y formas de ser de cada. Con esa ventaja, me facilitó información concreta del alumnado al ser capaz de describir y reflexionar acerca de detalles importantes. Además, valoró el trabajo reconociéndolo positivamente y animándome a seguir trabajándolo en un futuro.

Acorde con lo mencionado anteriormente, se reflexiona a continuación sobre temas relacionadas con la personalidad y creatividad, las dudas e inseguridades en los niños y niñas frente a las actividades y sus actitudes frente a los conflictos. Se discute en torno a las preguntas que se realizaron sobre los ejercicios y lo que plasmaron en ellos.

5.1.3. RELACIÓN ENTRE LOS RASGOS DE PERSONALIDAD Y LA CREATIVIDAD

En investigaciones llevadas a cabo para averiguar si la creatividad guarda relación con los rasgos de la personalidad, no se han encontrado evidencias que determinen el comportamiento creativo, pero si una aproximación a un perfil determinado (Limiñana,

Corbalán, y Sánchez-López, 2010). Cabe señalar que los rasgos de la personalidad que se consideran habitualmente son: *apertura a las experiencias, responsabilidad, extroversión, amabilidad y neuroticismo* (Rothmann y Coetzer, 2003). De éstos, la extroversión es el rasgo que más se ha relacionado con la creatividad.

En una aproximación a las cualidades de la extroversión, se destacan una mayor capacidad creativa y una personalidad orientada hacia el exterior (Limiñana, et. al., 2010). Esto coincide con ciertas cualidades del alumnado participante en el taller, pues plasmaban lo primero que se les ocurría, con toda esa expresividad y motivación con la que contaban. Además de estar siempre abiertos a compartir sus ideas y sus emociones con las personas de alrededor. Sin embargo, otras personas, sea por inseguridad o personalidad introvertida, no mostraban tan claramente sus intenciones o sus emociones. Si bien dedicaban más tiempo a pensar que dibujar, llegaban a crear cosas más elaboradas y originales.

Según Sánchez-Manzano (1990), hasta el momento no se ha confirmado diferencias significativas entre introvertidos y extravertidos en la expresión creativa, pero a consecuencia de investigaciones previas si se observa contraste en la denominada «*fluidez imaginativa (verbal)*», una cualidad más común de las personas extrovertidas. La fluidez se entiende como aquella capacidad que se tiene para producir respuestas originales a determinados estímulos. Esta fluidez imaginativa en el taller se refleja en la facilidad con la que exteriorizan los pensamientos y seleccionan lo que más les gustaría ver plasmado en sus obras.

En un intento de definir el perfil de las personas creativas, se recogen aspectos como la apertura, el compromiso, la motivación o la autoestima (López-Martínez y Navarro, 2010). En el caso de las personas extrovertidas, se destacan cualidades asociadas a habilidades que predicen un mejor rendimiento en creatividad, se dice que la sociabilidad y la vinculación afectiva están relacionadas con la producción creativa y el pensamiento divergente en el contexto académico. Ahora bien, esto contrasta en parte con el mito extendido en la sociedad sobre el artista introvertido al que comúnmente se le define como: suave y pacífico; abstraído en sus pensamientos o inmerso en su mundo interior; solitario y callado (Limiñana, et. al., 2010).

Pero no debería sorprendernos encontrar rasgos opuestos en cualquier persona creativa, sea extrovertida o introvertida, pues teniendo la complejidad como rasgo distintivo pueden presentarse como: concentradas y distraídas; ingenuas y desconfiadas; apacibles e hiperactivas;

realistas y fantasiosas; enérgicas y pausadas; integradas y diferenciadas, etc. (Csikszentmihalyi, 1998; De la Torre y Morales, 2006).

5.1.4. PREGUNTAS E INSEGURIDADES DEL ALUMNADO

En la realización de los ejercicios siempre se hacían preguntas acerca de qué dibujar, qué hacer realmente, cómo, con qué material y muchas más. Preguntaban todo, demostrando así la necesidad de definir los límites hasta en el dibujo. Se les da la oportunidad de que decidan, pero se ven perdidos porque no tienen unas pautas específicas, pues ocurre que en el aula la mayoría de lo que se hace está dirigido. Cuando se enseña a obedecer y se determina como se hacen bien las cosas, se minimiza la capacidad de decisión del alumnado. Los límites y las normas las establece la imagen de autoridad que dicta los criterios en nombre del alumnado, y es muy difícil intentar romper esos esquemas en tan poco tiempo.

Como esto ocurre en casi todos los ámbitos, no se puede esperar que el alumnado llegue a desarrollar la autonomía para tomar decisiones por sí mismo. Por esta razón se observa la autonomía que muestran frente a la libertad que se les otorga, como en este tipo de actividades. Pero también es cierto que, para poder aprender a identificar las fortalezas y debilidades propias, es necesaria la existencia de una figura que acompañe ese proceso, que ayude a potenciar las cualidades de cada persona, ofreciendo las herramientas necesarias para poder ayudar a gestionar y superar sus propios retos. En esta situación, el alumnado podría ser capaz de tomar decisiones por sí mismo.

5.2.LAS IMPLICACIONES SOCIOEDUCATIVAS DE ESTE TRABAJO DE FIN DE GRADO

Para finalizar con la valoración acerca de este proyecto, se hablará sobre el efecto que ha tenido trabajar en la expresión de las emociones en el ámbito educativo a través de la creatividad, recurso que puede ayudar a las personas a expresar sus sentimientos con el fin de aprender a gestionarlos también. Puesto que valorar la importancia de trabajar las emociones en la Educación Primaria, no solo se referiría a educar las emociones, sino a educar a través de ellas, dando pie al desarrollo personal e individual de cada alumno y alumna, tanto para su educación como para la vida.

Cuando Bisquerra (2002) se refiere a la educación emocional, lo hace como un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como parte del desarrollo integral de la persona. Es decir, se pretende que la educación emocional se

convierta en un pilar fundamental que contribuya al desarrollo de la personalidad integral de los niños y niñas y, que a lo largo de todo el proceso educativo pueda ir mejorando, razón por la cual ocupa un papel muy importante en la educación.

A través del taller “*Crearte*” se buscaba esto mismo. El objetivo nunca ha sido ver como resultado de las obras la representación de una emoción concreta. Lo que realmente se buscaba era la experimentación de las emociones a través del dibujo libre, lo que se convierte en la verdadera expresión de las emociones; puesto que se ofrece la oportunidad y la libertad de hacer un dibujo como más le guste a cada persona. Estas emociones se reflejan en los pensamientos, las decisiones, las historias que se crean a través de los personajes o en lo que finalmente se ha plasmado en el papel. Por esto mismo es muy importante dejar que las emociones broten de una manera inconsciente, sin forzar tal situación y a través de un recurso tan valioso como la creatividad. Esto genera emociones si o si, puesto que invita a expresar el mundo interior de cada persona. Descubrir las cosas que nos aportan beneficios en la vida, probando de lo que se es capaz con tan solo una pizca de creatividad, representa un pilar imprescindible para el desarrollo personal.

Con este taller me gustaría que, aunque solo sea durante el tiempo que dura la actividad, la creatividad se desborde y a los niños y niñas se les ocurran ideas que nunca hubiesen imaginado, donde hacer uso de la imaginación sugiere la capacidad de su expresión. Los niños y niñas originalmente no tienen norma alguna ni tampoco una idea predeterminada del concepto del arte, su imaginación no conoce límites puesto que son capaces de crear cualquier cosa, sea real o imaginaria. Sin saberlo siquiera, crean cosas que cualquier persona adulta no sería capaz de hacer. Si a los y las más jóvenes les ofreciésemos más oportunidades para que su creatividad siguiese aumentando, empezando por talleres donde se trabaje esta cualidad, podría ser ampliada en muy diversas direcciones, ya que la creatividad es esencial para resolver y afrontar cualquier tipo de problemas y no solo artísticos.

Queda reflejado aquí, a través de este estudio de investigación y de sus resultados, el papel fundamental que ocupan las emociones en la etapa de Educación Primaria, no solo a nivel educativo sino en la vida de los niños y niñas también. Hacer conscientes del proceso creativo a jóvenes de estas edades, creando espacios donde trabajar el pensamiento creativo, favoreciendo el generar cualidades tanto intelectuales como emocionales y afectivas. Futuros trabajos como este podrán aportar muchas más experiencias positivas, como resultados más exhaustivos sobre los contenidos emocionales y la relación entre la creatividad y la personalidad

en cada persona. En definitiva, este TFG, en agradecimiento por haber tenido la oportunidad de llevar a cabo un proyecto que siempre ha generado curiosidad personal, ha pretendido demostrar que las personas nunca dejan de sorprendernos cuando se les facilitan medios de expresión como el arte. Algo que nunca debería desaparecer.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, E. (2010). Creatividad y pensamiento divergente: Desafío de la mente o desafío del ambiente. Recuperado de: http://www.interac.es/adjuntos/crea_pensa_diver.pdf
- Álvarez-González, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez-Olmo, F., y Pérez-Escoda, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599.
- Bar-On, R. (1997). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory (EQ-I). En R. Bar-On y J. Parker (2000), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer-Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Hernández-Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2009). El saber hacer emocional, destreza ineludible. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 54-56.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 16, 1-14.
- Blasco, G. (2014). *Diseño e ilustración orientada a la pedagogía: Juegos para fomentar la creatividad infantil* (Trabajo final de máster). Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.
- Calleja Urizarbarrena, G. (2016). *EMOZIO ARTEAN: Konpetentzia emozionalak artearen bidez lantzen* (Trabajo final de grado). Escuela Universitaria de Bilbao, Leioa.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Danvila del Valle, I., y Sastre Castillo, M. Á. (2012). Inteligencia emocional: Una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.
- Decreto 236/2015, del 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma Vasca. *Boletín Oficial del País Vasco*. Bilbao, viernes 15 de enero de 2016, pp. 1-279.
- Eco, U. (1989). *The open work in the visual arts*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Ferrando-Ceperuelo, M. (2014). *AJUAR: Un mapa del corazón*. (Trabajo final de grado). Universidad de Zaragoza, Teruel.

- Garaigordobil, M., y Pérez, J. I. (2001). Impacto de un programa de arte en la creatividad motriz, la percepción y el autoconcepto en niños de 6-7 años. *Boletín de Psicología*, 71, 45-62.
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral, Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- Gomes, C., Madureira, M., y Tavares, P. (Noviembre, 2013). New possibilities for the printed book. En P. Tavares y P. M. Teixeira (Coord.) *International Conference on Illustration and Animation*, Porto, Portugal.
- Granados, M. I., y Callejón, M. D. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación? *Escuela abierta (EA): Revista de Investigación Educativa*, 13, 69-96.
- Hik Hasi (2010). Adierazpen artistikoa hezkuntzan. *Hik Hasi*, 150, 6-11.
- Iglesias-Casal, I. (2000). La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: Caracterización y aplicaciones. En M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas, y F. Ruiz (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I* (pp. 941-954). Cádiz: Centro Virtual Cervantes.
- Ivcevic, Z., Hoffmann, J., y Brackett, M., (2014). Artes, emociones y creatividad. En Z. Ivcevic, J. Hoffmann, y M. Brackett (Eds.), *Artes y emociones que potencian la creatividad* (pp. 9-20). Santander: Fundación Botín.
- Landeta, N. (2016). *Sormena eta adimen emozionala hezkuntzan* (Trabajo final de grado). Escuela Universitaria de Bilbao, Leioa.
- Limiñana, R. M., Corbalán, J., y Sánchez-López, M. P. (2010). Creatividad y estilos de personalidad: Aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 26(2), 273-278.
- López-Martínez, O., y Navarro, J. (2010). Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad. *Anales de Psicología*, 26(1), 151-158.
- Lusar, A. C., y Oberst, Ú. E. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna*, 14, 209-217.
- Malchiodi, C. A. (2003). *Handbook of Art Therapy*. Nueva York, NY: Guilford.
- Martínez-Guerola, B. (2015). *Taller para desarrollar la creatividad* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.
- Mauco, G. (1964). *Educación de la sensibilidad en el niño*. Ávila: Aguilar.
- Mayer, J. D., Carusso, D. R., y Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.

- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York, NY: Basic Books.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 145-153.
- Phillips, R. (2012). Curiosity and fieldwork. *Geography*, 97(2), 78-85.
- Riley, S. (2001). Art therapy with adolescents. *The Western Journal of Medicine*, 175(1), 54.
- Rubin, J. A. (2009). *Introduction to Art Therapy*. Londres: Routledge.
- Rothmann, S., y Coetzer, E. P. (2003). The big five personality dimensions and job performance. *Journal of Industrial Psychology*, 29(1), 68-74.
- Salmerón Vílchez, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia: Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5(1), 97-120.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez-Manzano, E. (1990). Imaginación creativa y personalidad: Estudio experimental sobre las relaciones de la creatividad y la introversión-extraversión. *Revista Complutense de Educación*, 1(1), 121-138.
- Secadas, F. (2002). Aprender a enseñar (a propósito de las matemáticas). *Tendencias Pedagógicas*, 7, 49-96.
- Trujillo Flores, M. M., y Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24.
- De la Torre, S. y Morales, M. C. (2006). Investigar en creatividad bajo el pensamiento complejo. En S. De la Torre y V. Violant (Coord.), *Comprender y evaluar la creatividad: Cómo investigar y evaluar la creatividad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- Vallés, A. (2000) *S.I.C.L.E: Siendo inteligentes con las emociones*. Valencia: Promolibro.
- Viloria, A. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-123.
- Volta, M. V. (2015). *Reading with Different Eyes: The Presence of the Visual in Where's Mauriac? and Wreck this Journal* (Tesis doctoral). Universidad Fasta, Bell Ville, Argentina.

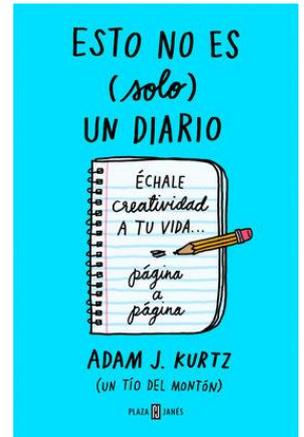
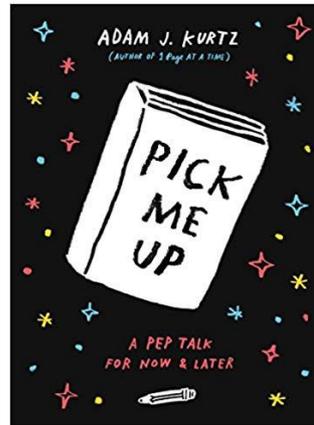
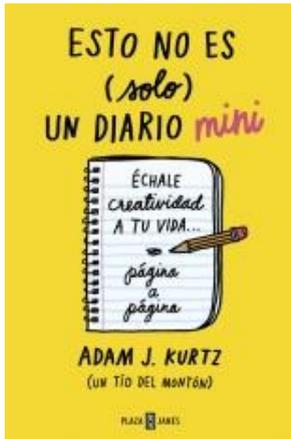
ANEXOS

1. ANEXO

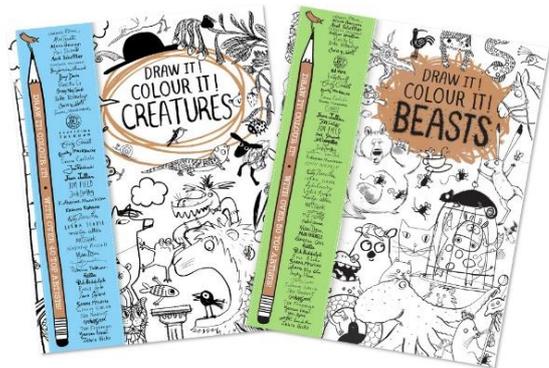
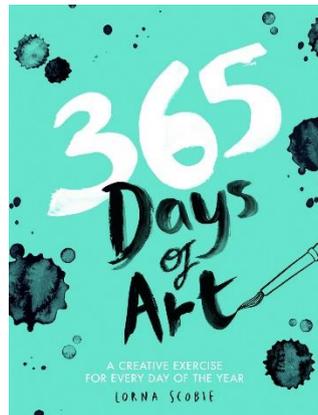
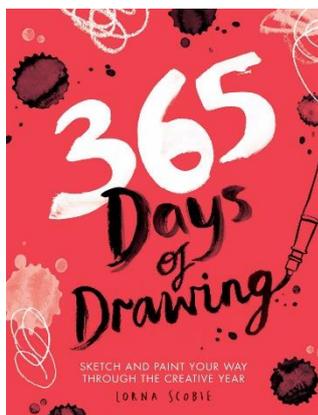
LIBROS LÚDICOS DE MÁS AUTORES Y AUTORAS

Se muestra a continuación fotografías de libros lúdicos creados por personas que están en contacto con el trabajo de la ilustración o el diseño gráfico y han creado material similar al que se propone en este trabajo. También aparecen otras de las publicaciones de Marion Deuchars y Keri Smith.

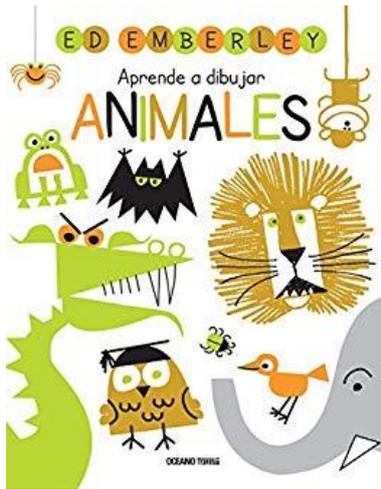
Adam J. Kurtz



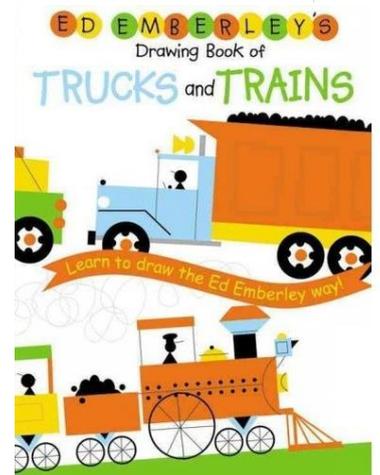
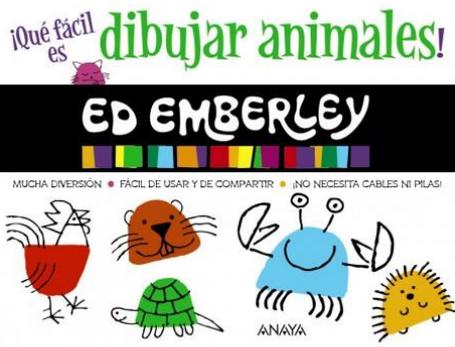
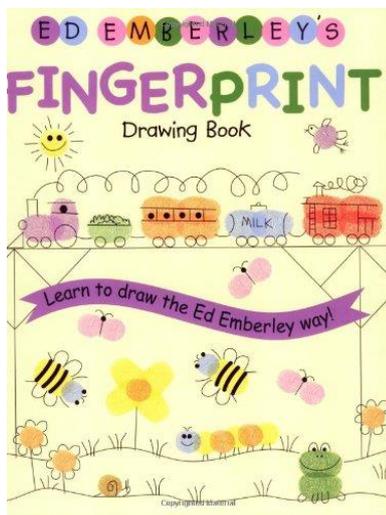
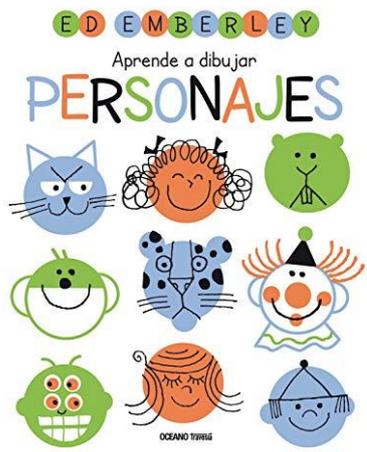
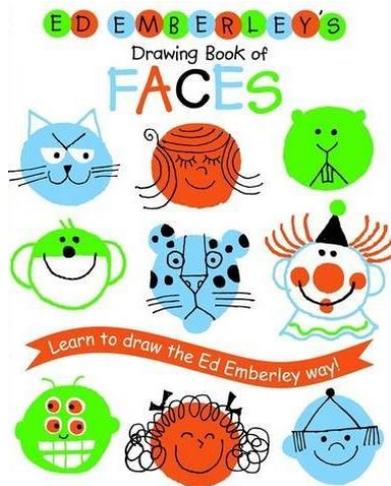
Anna Llenas



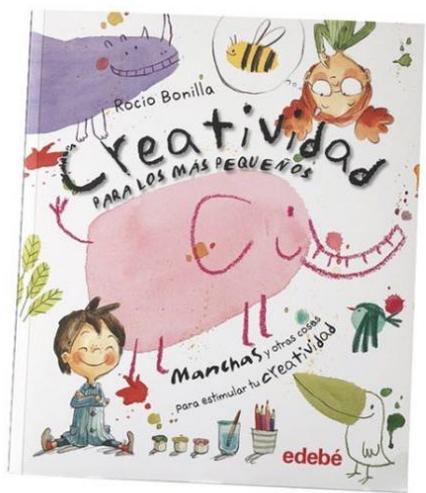
Lorna Scobie



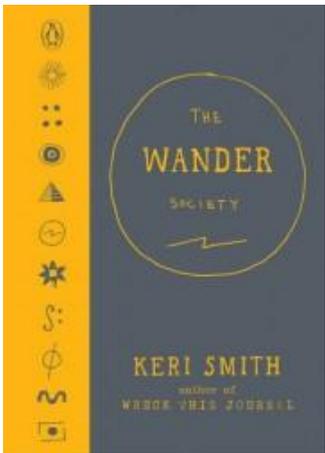
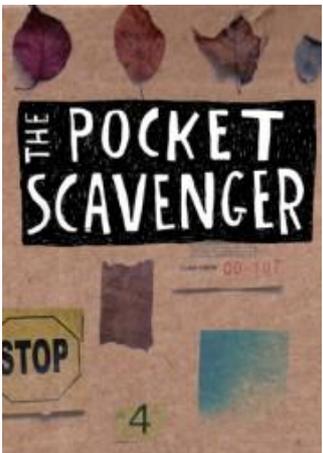
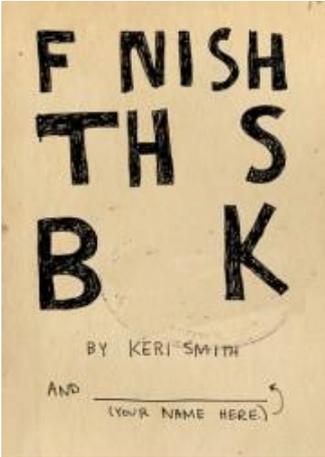
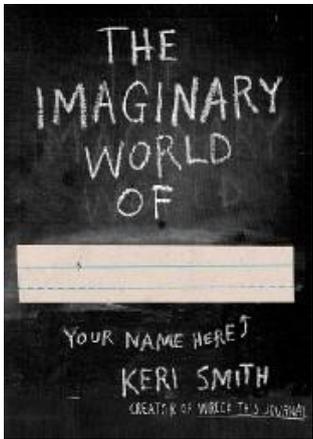
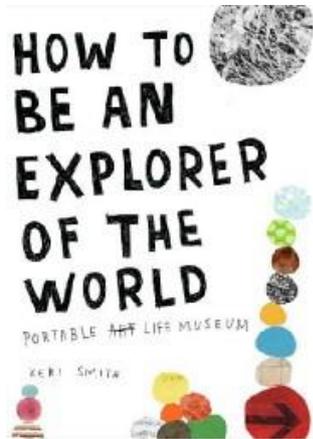
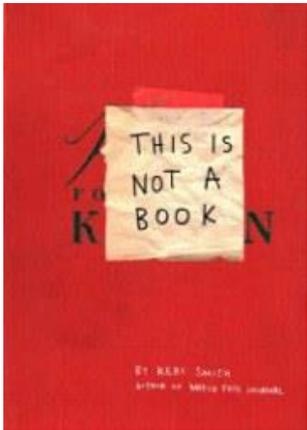
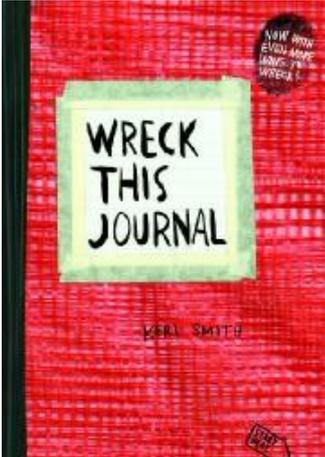
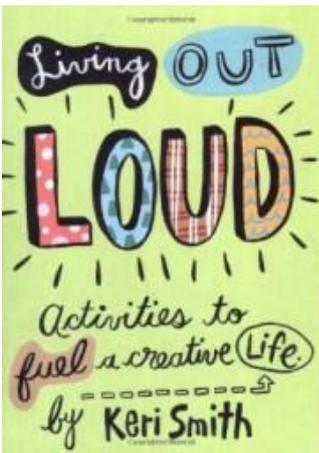
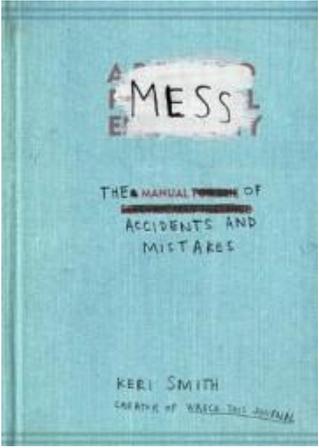
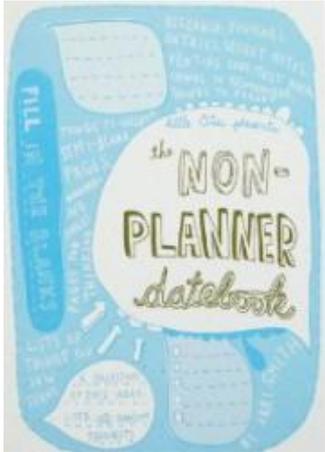
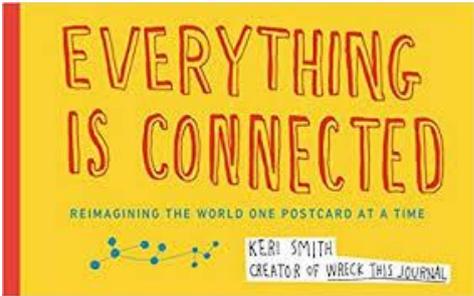
Ed Emberly



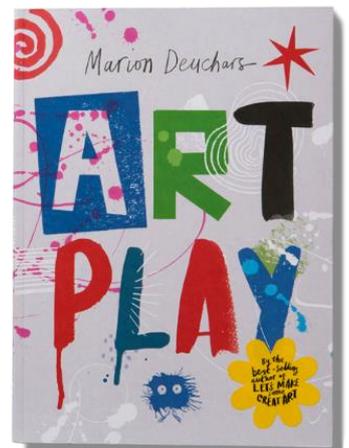
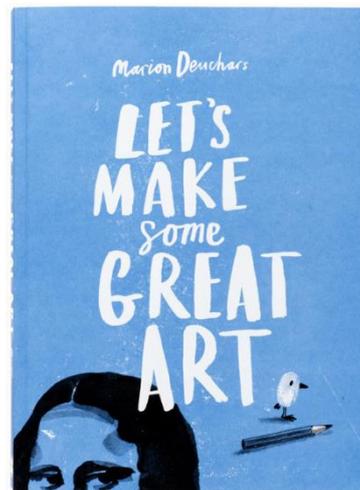
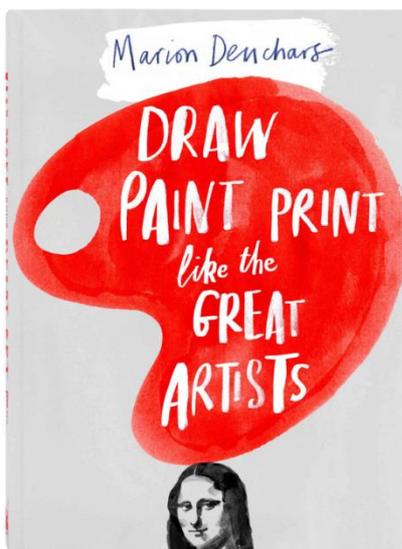
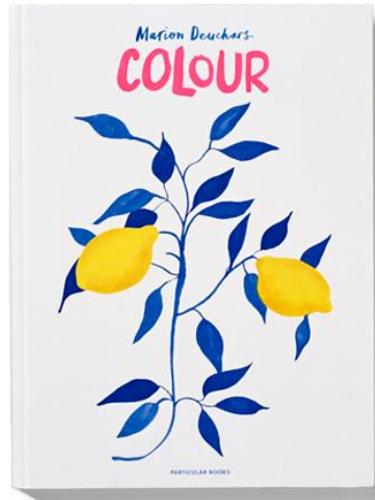
Rocio Bonilla



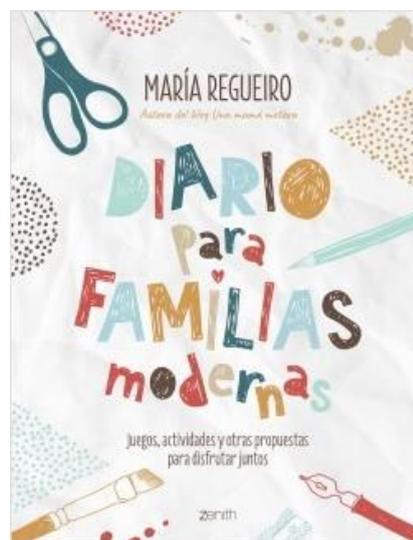
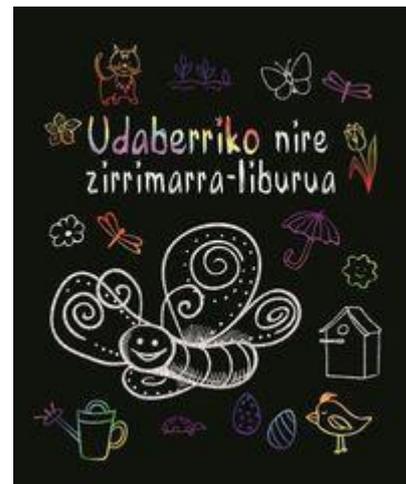
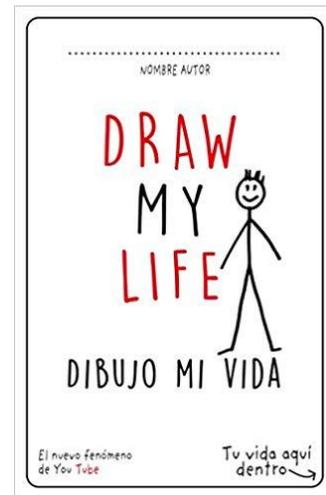
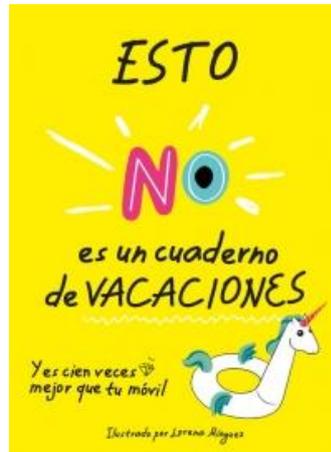
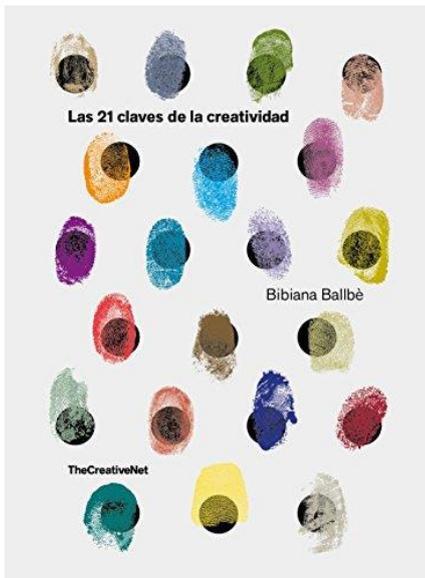
Keri Smith



Marion Deuchars



Otros



2. ANEXO

ANOTACIONES DE LAS OBSERVACIONES REALIZADAS EN LAS SESIONES

Recrea

Es un programa establecido en el centro donde se fomenta la creatividad en todos los niveles de Educación Primaria. Se hacen actividades y ejercicios en cada clase o se mezclan clases de diferentes cursos, para así trabajar estudiantes mayores con pequeños. Estas sesiones se llevan a cabo cada miércoles, donde cada asignatura de la mañana se reduce 5 o 10 minutos para dedicar la última hora a Recrea. Los talleres que se llevan a cabo pueden durar más de una sesión, se pueden alargar por semanas o pueden ser ejercicios de un día.

Debido a este programa, la creatividad se hace presente y evidente en la programación del centro. Aun así, se debe recalcar que los ejercicios que realizan en Recrea no son del mismo tipo que se proponen en este taller. De hecho, alguna actividad de Recrea puede acercarse en cierto modo al estilo del taller, pero sin pertenecer del todo al mismo estilo. Como, por ejemplo: una hoja repleta de círculos negros donde los niños y niñas deben pensar en dibujos que puedan desarrollar partiendo de esa base. Se puede utilizar el círculo para cualquier tipo de ocurrencia, y cuentan con miles de posibilidades.

¿Conocen a Marion Deuchars o Keri Smith?

Estas dos autoras son algo completamente desconocido para muchas de las personas de este centro, tanto profesorado como alumnado. Solo dos estudiantes de la muestra del taller contaban con algunos de los libros de Keri Smith, como, por ejemplo: *Destroza este diario* o *La línea*. Pero en cuanto al resto de personas, como, por ejemplo el tutor o la coordinadora responsable de Recrea, desconocen de la existencia de estas ilustradoras o de sus libros.

Interés por parte del profesorado

A la hora de presentar la propuesta de intervención, se consultó con el tutor de la muestra para obtener el permiso necesario. Este profesor no tenía conocimiento alguno sobre Marion Deuchars o Keri Smith pero aceptó la realización del taller. El mismo me recomendó hablar con la coordinadora responsable de Recrea, en caso de que esta profesora si las conociese. Por lo demás, la función del tutor en el taller se ha limitado a establecer la disponibilidad de horas lectivas para la realización de las sesiones. No ha mostrado interés en involucrarse o formar parte del proyecto durante su desarrollo. En cambio, por parte de la coordinadora de Recrea, si hubo un mínimo interés en conocer el tipo de trabajo que se iba a llevar a cabo y por ello, me facilitó algún material que podría asemejarse al trabajo que se propone en el taller. Pero las

aportaciones de ambos profesores se limitan a lo descrito.

Interés por parte del alumnado

Los niños y niñas que han participado en las sesiones de este taller se han mostrado dispuestos y motivados en cada actividad de cada sesión desde el comienzo. Cada actividad nueva ha supuesto un reto diferente y todos y todas las han afrontado mediante las diferentes soluciones que daban a cada dibujo. El hecho de realizar las actividades en grupo ha ayudado a crear un ambiente donde se han compartido las ideas con otras personas, pero también se han dado situaciones emocionalmente conflictivas.

Además de la motivación, también han mostrado abiertamente su interés por las actividades en concreto. Ocasiones en las que no se realizaba una sesión, pero nos reuníamos juntos en el aula, alumnos y las alumnas preguntaban cuando sería la siguiente sesión. También han preguntado en varias ocasiones si otras clases han realizado los mismos ejercicios que ellos, mostrando así su aprobación en cuanto al taller.

Aportación por parte de una profesora

Hubo una sesión en la que estuvo una profesora como tutora de guardia que participó en el taller interaccionando con los niños y niñas, observando a cada uno y cada una, y transmitiéndome esa información que ella recogía. Esta profesora conoce a los alumnos y alumnas desde Educación Infantil, puesto que ha sido profesora de la mayoría en cursos anteriores. Por esta razón conocía las características de cada persona y hacía un análisis de sus conductas desde la experiencia personal. Llegó a hacer una descripción de cada persona en la cual identificaba a las personas más creativas, o las personas más introvertidas, así como las que copiaban o se mostraban más inseguras.

Preguntas e inseguridades del alumnado

Los y las participantes se hacían muchas preguntas antes de hacer cualquier dibujo. Frente a esta situación, hay una serie de conductas que se repiten en más de una ocasión y en más de un alumno o alumna. Preguntaban todo, por ejemplo: que dibujar; como dibujarlo; con que material (i.e., lápiz, boli, pinturas, rotuladores, etc.); si se puede dibujar algo en concreto; si lo dibujado es correcto; si ocurre algo al salirse del margen; como debe ser el dibujo; y más preguntas del estilo. Este tipo de preguntas se hacían en cada sesión y normalmente por las mismas personas.

Copia

En cada sesión se trabaja por rincones, el aula se organiza en grupos de 3 o 4 estudiantes y siempre se respeta el mismo lugar que ocupa cada persona. Con esto quiero decir que, siempre se trabaja en los mismos grupos de compañeros y compañeras y las personas del mismo grupo

se llegan a copiar entre sí. Esto se debe a que normalmente unas personas dibujan más rápidamente que otras, por lo que las segundas, al verse sin ideas o sin la necesidad de desarrollar sus propias ideas, copian las de al lado suyo. En este caso, se dan situaciones en los que compañeros o compañeras se enfadan por copiarse.

Grados de creatividad y tiempo de realización

Otro de los indicadores es el grado de creatividad que se da entre los y las diferentes estudiantes, así como el tiempo que invierten en crear un dibujo o el tiempo que les cuesta decidir cómo acabar su obra. Se diferencian pues tres niveles distintos, que se explican a continuación:

- 1- En primer lugar, algunas personas hacen muy fácilmente los ejercicios. Muestran facilidad para crear dibujos originales sin mucho esfuerzo, porque tienen facilidad para pensar el dibujo y plasmar lo que imaginan.
- 2- Por otra parte, están las personas que copian lo que el compañero o la compañera ha hecho. Les gustan esas ideas están y lo repiten también.
- 3- Por último, están las personas a las que les cuesta más, porque dedican más tiempo a pensar que dibujar o, por el contrario, no saben bien que dibujar porque se ven bloqueadas. Pero, al dedicar más tiempo a pensar, llegan a crear cosas más elaboradas.

3. ANEXO

CONJUNTO DE SESIONES QUE COMPONEN LA UNIDAD DIDÁCTICA

En este apartado se reúnen todas las actividades llevadas a cabo durante el taller. La programación consta en su totalidad de 9 sesiones, con uno o dos ejercicios cada una. Por cada tabla se puede observar que solamente son mencionados los objetivos, tanto generales como específicos, y las competencias emocionales que se trabajan en cada sesión. La organización de cada actividad consta de los datos como la fecha y duración de cada sesión, el lugar, la agrupación del alumnado y los materiales a utilizar. Después, se describe el desarrollo de cada ejercicio y se acompaña del ejemplo de cada uno.

Sesión 1: MEET OUR NEW CREATION	
<i>Objetivos generales de la educación emocional</i>	<ul style="list-style-type: none">– Identificar las emociones de los demás de cara a facilitar unas mejores relaciones interpersonales.– Desarrollar la habilidad para controlar y regular las propias emociones.– Desarrollar la habilidad de automotivarse– Adoptar una actitud positiva ante la vida.
<i>Objetivos específicos</i>	<ul style="list-style-type: none">– Tomar conciencia de las habilidades creativas a través de la experimentación artística.
<i>Competencia emocional</i>	<ul style="list-style-type: none">– La <i>conciencia emocional</i> como la capacidad para percibir, identificar y etiquetar con precisión los sentimientos y emociones propias y de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.– La <i>regulación emocional</i> que gestiona las emociones propias y las de los demás de forma apropiada. Requiere tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; habilidades de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, la autorregulación de la intensidad y su expresión.– La <i>competencia social</i> como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva; el respeto por los demás; la aceptación y aprecio de las diferencias individuales y grupales; la valoración de los derechos de todas las personas; la capacidad para compartir emociones; las actitudes prosociales; la asertividad; la capacidad para inducir y regular las emociones en los demás, etc.

<i>Temporalización</i>	20 noviembre 2018 60' euskera
<i>Espacio</i>	Aula común
<i>Agrupación</i>	7 grupos de 3/4 alumnos organizados en rincones
<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Hojas de color para cada dibujo – Pizarra – Material personal para pintar
ESTRUCTURA	
<i>Momento de encuentro</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Presentación del proyecto que se va a llevar a cabo en torno a la creatividad (UD). – Explicación del primer ejercicio. – Preparación previa del material necesario.
<i>Momento de construcción del aprendizaje</i>	<p>Dibujo 1: “<u>Meet our new creation</u>”</p> <ul style="list-style-type: none"> – Esta actividad consiste en crear un personaje entre 3 o 4 personas, por lo que se reparten hojas de color entre todos los participantes y cada hoja se dobla entre el número de personas de cada rincón. El dibujo se repartirá en 3 o 4 espacios dependiendo de las personas que conforman cada rincón (véase <i>Figura 1</i>). – El dibujo que se crea es totalmente improvisado, donde cada persona dibuja una parte del personaje sin mirar lo que se dibuja anteriormente. – Cada persona tiene su propio dibujo, su hoja de papel, donde comienza con la parte inicial del personaje, es decir, la cabeza. Una vez terminada, se pasa la hoja al compañero o compañera y esta persona dibuja la segunda parte, que será el cuerpo. Así sucesivamente hasta completar el personaje. – Cuando a cada alumno y alumna le llega su dibujo inicial, descubrirá a su nuevo personaje, creado entre sus compañeros y compañeras de grupo. – Una vez terminado, cada persona puede decorar a su personaje, pero no modificarlo, puesto que se debe aceptar la aportación de cada persona. Además, se creará también una historia acerca del personaje y compartirla, si se quiere, con la clase.
<i>Momento de despedida</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Recoger el material artístico. – Guardar el dibujo en la carpeta personal para el taller.

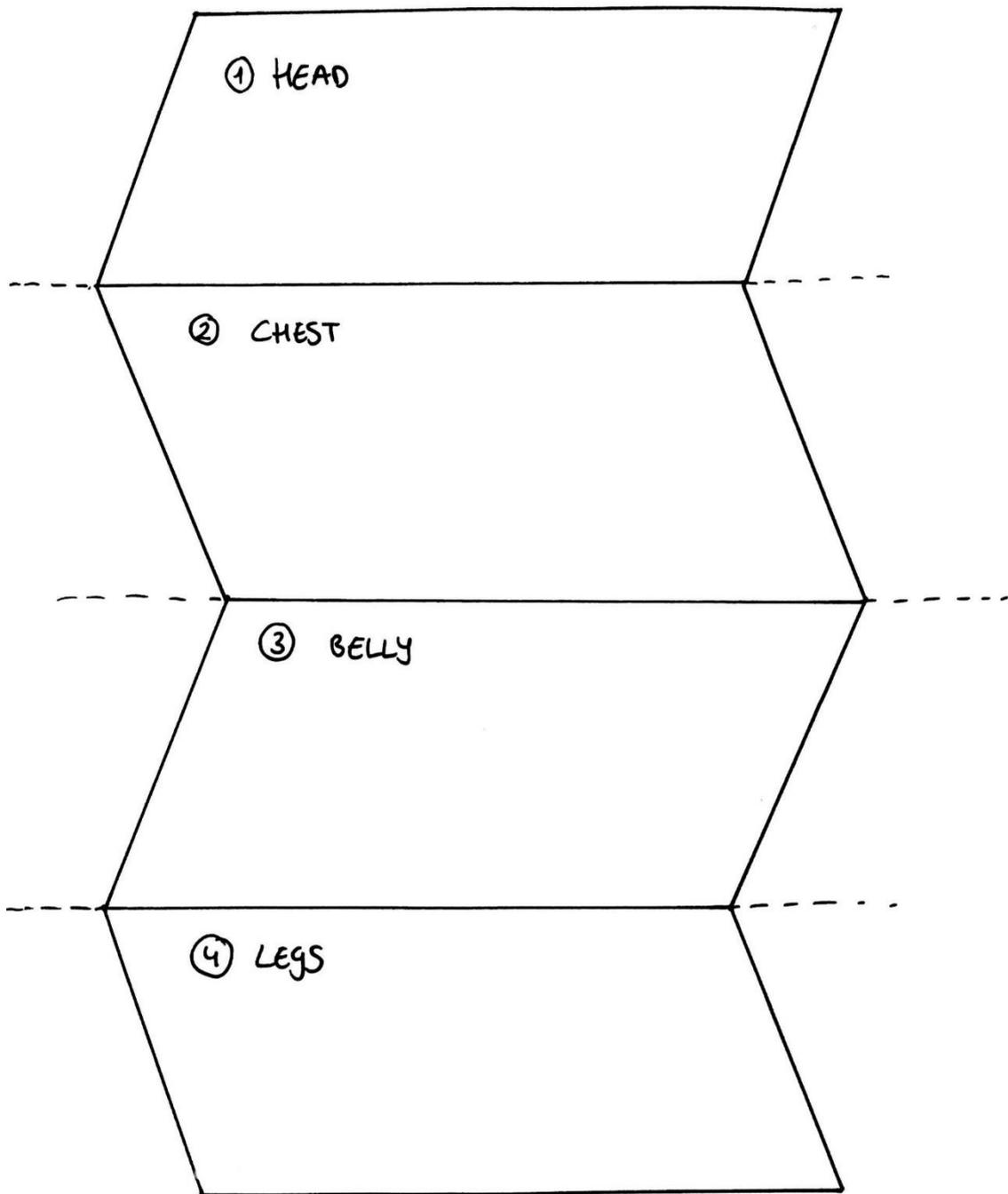


Figura 1. Representación de como se organiza el dibujo compartido se la sesión 1.

Sesión 2: LEAVING TRACES

<i>Objetivos generales de la educación emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar la inteligencia emocional y las competencias emocionales consecuentes. – Desarrollar la habilidad para experimentar emociones positivas y generarlas de forma consciente y voluntaria. – Desarrollar la habilidad de automotivarse. – Denominar a las emociones correctamente.
<i>Objetivos específicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar la creatividad de la propia persona mediante el aprendizaje autónomo. – Trabajar el autoconcepto expresando las emociones a través de la creación artística.
<i>Competencia emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> – La <i>conciencia emocional</i> como la capacidad para percibir, identificar y etiquetar con precisión los sentimientos y emociones propias y de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. – La <i>autonomía emocional</i>, compuesta por elementos relacionados con la autogestión personal, como la autoestima, autoconfianza, automotivación y autoeficacia emocional; la actitud positiva ante la vida; la responsabilidad; la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, para buscar ayuda y recursos, para evaluar críticamente los mensajes sociales y personales, para afrontar situaciones adversas, etc.
<i>Temporalización</i>	23 noviembre 2018 60' tutoría
<i>Espacio</i>	Aula común
<i>Agrupación</i>	7 grupos de 3/4 alumnos organizados en rincones
<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Cartulinas A4 blancas para cada alumno y alumna – Temperas de colores para cada rincón – Pinceles de colores – Toallitas húmedas – Proyector digital y ejemplos para tomar ideas
ESTRUCTURA	
<i>Momento de encuentro</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Preparación previa del material necesario. – Explicación de las normas de convivencia para la actividad en concreto. – Presentación de la segunda sesión y explicación de la actividad.

<p><i>Momento de construcción del aprendizaje</i></p>	<p>Dibujo 2: “Leaving traces”</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cada alumno y alumna tiene su cartulina blanca y cada rincón unas pocas temperas y pinceles para compartir. – La actividad consiste en crear un dibujo a partir de las huellas de los dedos y las manos. Se pueden crear todo tipo de dibujos, como, por ejemplo: animales, plantas, objetos, etc. Par ello, en la explicación de la actividad se muestran ejemplos a través del proyector digital (véase <i>Figura 2</i>) – El objetivo de esta actividad reside en utilizar las manos para crear manchas, y a partir de las manchas dibujos que cobren vida. El dibujo es libre, se admite toda creación, pues no se establece limite en cuanto a la aceptación.
<p><i>Momento de despedida</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Se dejan secar las obras. – Se recoge todo el material y se limpia el espacio ocupado.



Figura 2. Un ejemplo para dar ideas de qué se puede crear en la sesión 2.

Sesión 3: UNKNOWN LETTERS

<i>Objetivos generales de la educación emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones como aspecto importante del autoconcepto. – Identificar las emociones de los demás de cara a facilitar unas mejores relaciones interpersonales. – Desarrollar la habilidad para controlar y regular las propias emociones. – Desarrollar la habilidad de automotivarse. – Denominar a las emociones correctamente.
<i>Objetivos específicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Trabajar el autoconcepto expresando las emociones a través de la creación artística.
<i>Competencia emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> – La <i>conciencia emocional</i> como la capacidad para percibir, identificar y etiquetar con precisión los sentimientos y emociones propias y de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. – La <i>competencia social</i> es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva; el respeto por los demás; la aceptación y aprecio de las diferencias individuales y grupales; la valoración de los derechos de todas las personas; la capacidad para compartir emociones; las actitudes prosociales; la asertividad; la capacidad para inducir y regular las emociones en los demás, etc. – La <i>competencia para la vida y el bienestar</i> como la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las que uno se pueda encontrar.
<i>Temporalización</i>	29 noviembre 2018 60' euskera
<i>Espacio</i>	Aula común
<i>Agrupación</i>	7 grupos de 3/4 alumnos organizados en rincones
<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> – El patrón de una carta por correo (véase <i>Figura 3</i>) – Material personal para pintar

ESTRUCTURA

<i>Momento de encuentro</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación y explicación de la 3 sesión. - Preparación previa del material necesario.
<i>Momento de construcción del aprendizaje</i>	<p>Dibujo 3: “<u>Unknown letters</u>”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se reparte una carta a cada alumno y alumna. En esta, cada uno y una escribirá sobre su lugar favorito en Vitoria-Gasteiz, el lugar que más les gusta y porqué junto con un dibujo. - De esta manera, se toma conciencia de la perspectiva que tiene cada uno y una de su mundo. Se expresa lo que este lugar les hace sentir, que les lleva a tomar esa decisión y por qué deciden compartirlo. Además, la carta se escribe como si fuese dirigida a un amigo o amiga. - La carta se sella una vez escrita y una segunda vez al finalizar el dibujo.
<i>Momento de despedida</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Recoger el material artístico. - Guardar el dibujo en la carpeta personal para el taller.

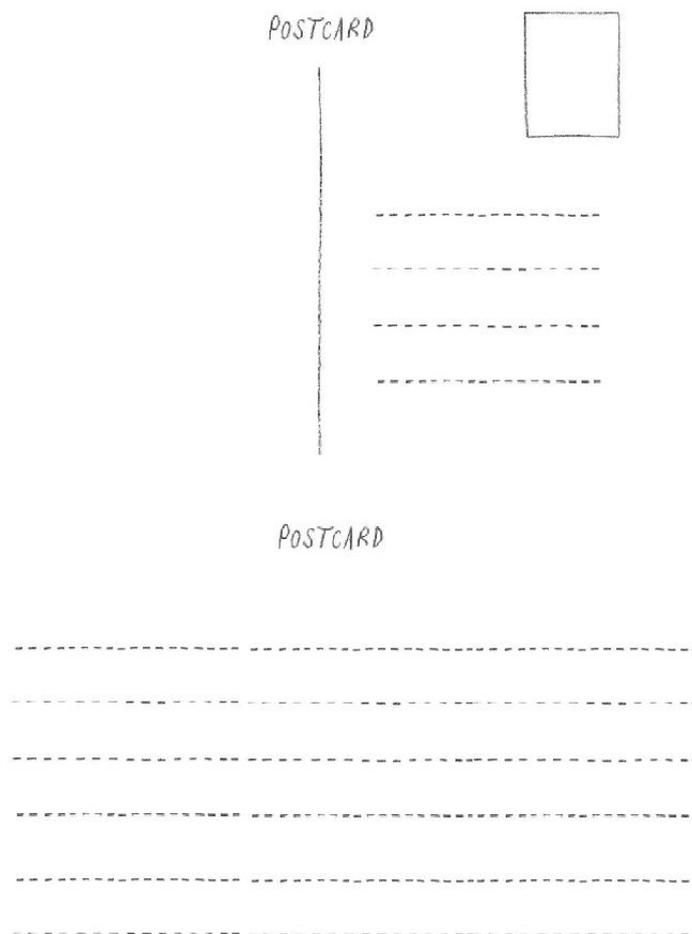


Figura 3. Ejemplo de la carta que se escribe en la sesión 3.

Sesión 4: WHAT'S IN AND OUT OF THE BOX

<i>Objetivos generales de la educación emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones como aspecto importante del autoconcepto. – Desarrollar la inteligencia emocional y las competencias emocionales consecuentes. – Desarrollar la habilidad de automotivarse.
<i>Objetivos específicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar la creatividad de la propia persona mediante el aprendizaje autónomo. – Trabajar el autoconcepto expresando las emociones a través de la creación artística.
<i>Competencia emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> – La <i>regulación emocional</i> que gestiona las emociones propias y las de los demás de forma apropiada. Requiere tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; habilidades de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, la autorregulación de la intensidad y su expresión. – La <i>autonomía emocional</i>, compuesta por elementos relacionados con la autogestión personal, como la autoestima, autoconfianza, automotivación y autoeficacia emocional; la actitud positiva ante la vida; la responsabilidad; la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, para buscar ayuda y recursos, para evaluar críticamente los mensajes sociales y personales, para afrontar situaciones adversas, etc.
<i>Temporalización</i>	30 noviembre 2018 20' tutoría
<i>Espacio</i>	Aula común
<i>Agrupación</i>	7 grupos de 3/4 alumnos organizados en rincones
<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> – El patrón del dibujo – Material personal para pintar
ESTRUCTURA	
<i>Momento de encuentro</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Presentación y explicación del dibujo.
<i>Momento de construcción del aprendizaje</i>	<p>Dibujo 4: “<u>What’s in and out of the box</u>”</p> <ul style="list-style-type: none"> – En esta actividad se debe completar el dibujo siguiendo unas pequeñas instrucciones. – En este caso se presentan dos cajas donde cada persona es libre de dibujar en ellas lo que más le guste.

	<ul style="list-style-type: none"> - En una se dibuja algo que sale de la caja y en otro algo que entra en la caja (véase <i>Figura 4</i>). - Es una actividad donde cada persona puede llegar a sorprenderse a si misma, puesto que nunca se llega a conocer hasta donde alcanza la creatividad. Además, con la ayuda de la inspiración, se crean obras únicas.
<p><i>Momento de despedida</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recoger el material artístico. - Guardar el dibujo en la carpeta personal para el taller.

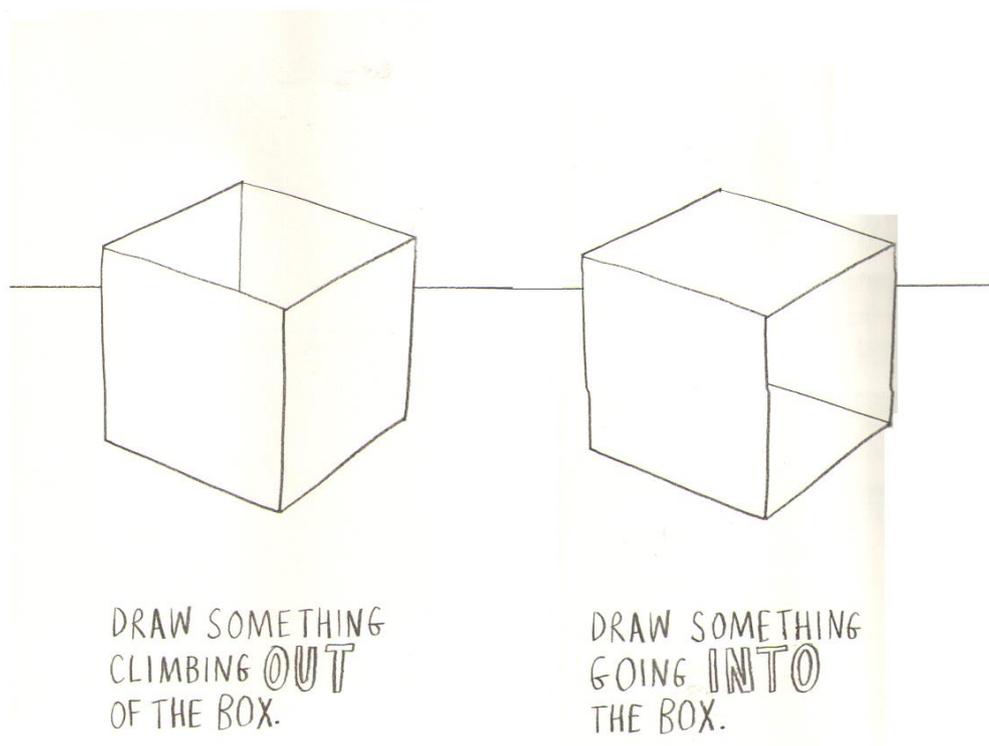


Figura 4. Patrón de la ficha que se termina de completar en la sesión 4.

Sesión 5: HOW TO BE AN EXPLORER

<i>Objetivos generales de la educación emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones como aspecto importante del autoconcepto. – Desarrollar la inteligencia emocional y las competencias emocionales consecuentes. – Desarrollar la habilidad para controlar y regular las propias emociones. – Desarrollar la habilidad de automotivarse.
<i>Objetivos específicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Tomar conciencia de las habilidades creativas a través de la experimentación artística. – Trabajar el autoconcepto expresando las emociones a través de la creación artística.
<i>Competencia emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> – La <i>conciencia emocional</i> como la capacidad para percibir, identificar y etiquetar con precisión los sentimientos y emociones propias y de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. – La <i>regulación emocional</i> que gestiona las emociones propias y las de los demás de forma apropiada. Requiere tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; habilidades de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, la autorregulación de la intensidad y su expresión. – La <i>autonomía emocional</i>, compuesta por elementos relacionados con la autogestión personal, como la autoestima, autoconfianza, automotivación y autoeficacia emocional; la actitud positiva ante la vida; la responsabilidad; la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, para buscar ayuda y recursos, para evaluar críticamente los mensajes sociales y personales, para afrontar situaciones adversas, etc.
<i>Temporalización</i>	5 diciembre 2018 60' guardia
<i>Espacio</i>	Aula común
<i>Agrupación</i>	7 grupos de 3/4 alumnos organizados en rincones
<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> – El patrón del dibujo – Material personal para pintar

ESTRUCTURA

Momento de encuentro	<ul style="list-style-type: none"> – Presentación y explicación del dibujo.
Momento de construcción del aprendizaje	<p>Dibujo 5a: “<u>How to be an explorer</u>”</p> <ul style="list-style-type: none"> – Esta actividad consiste en dibujar sobre lo que vive en una montaña, algo que se encuentra en la cima de la montaña y algo que se encuentra debajo de esta (véase <i>Figura 5</i>).
	<p>Dibujo 5b: “<u>Magic mountain</u>”</p> <ul style="list-style-type: none"> – En este segundo dibujo, se anima a pensar sobre que puede esconderse dentro de una montaña si hubiese vida dentro de si misma (véase <i>Figura 6</i>).
Momento de despedida	<ul style="list-style-type: none"> – Recoger el material artístico. – Guardar el dibujo en la carpeta personal para el taller.

WHO LIVES ON TOP OF THE MOUNTAIN?

WHO LIVES UNDER THE MOUNTAIN?

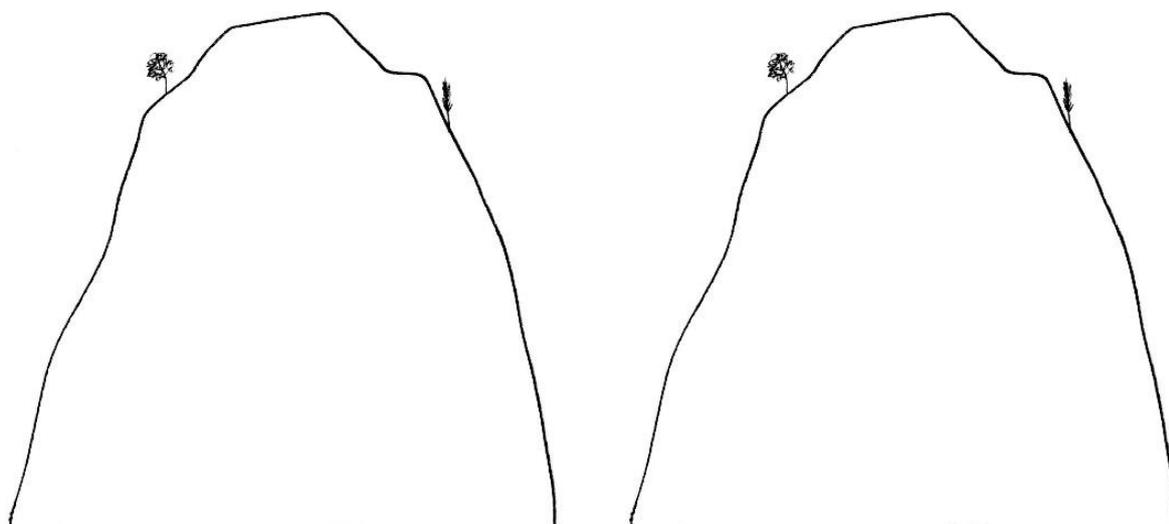


Figura 5. Primer ejercicio de la sesión 5 donde se dibuja en las montañas.

THIS IS A
MAGIC
MOUNTAIN.
DRAW WHAT YOU
THINK IS
INSIDE.

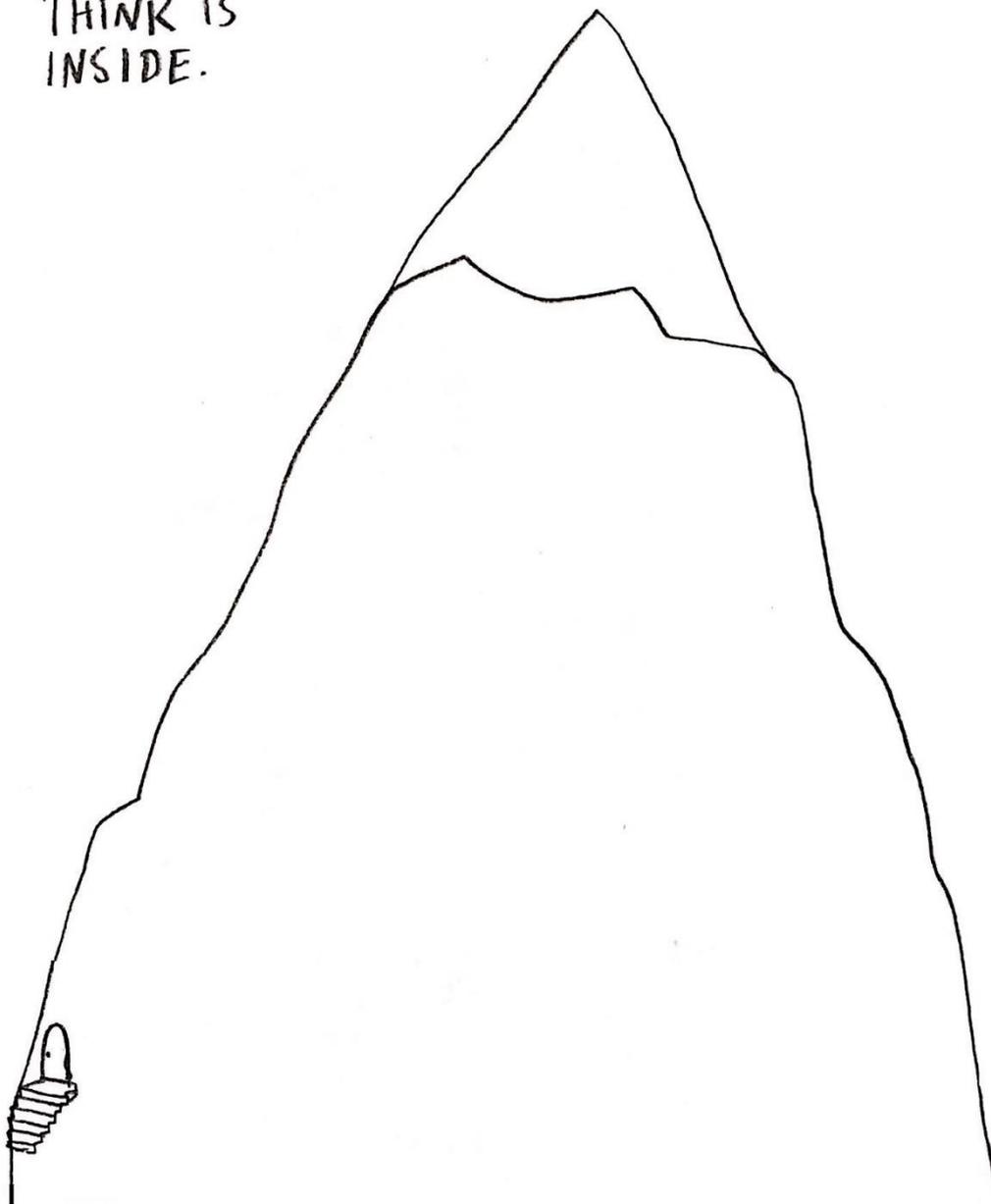


Figura 6. Segundo ejercicio de la sesión 5 donde se dibuja en interior de una montaña.

Sesión 6: WHAT'S GROWING OUT THERE?

<i>Objetivos generales de la educación emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar la habilidad para controlar y regular las propias emociones. – Desarrollar la habilidad para experimentar emociones positivas y generarlas de forma consciente y voluntaria. – Desarrollar la habilidad de automotivarse.
<i>Objetivos específicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar la creatividad de la propia persona mediante el aprendizaje autónomo. – Tomar conciencia de las habilidades creativas a través de la experimentación artística.
<i>Competencia emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> – La <i>autonomía emocional</i>, compuesta por elementos relacionados con la autogestión personal, como la autoestima, autoconfianza, automotivación y autoeficacia emocional; la actitud positiva ante la vida; la responsabilidad; la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, para buscar ayuda y recursos, para evaluar críticamente los mensajes sociales y personales, para afrontar situaciones adversas, etc.
<i>Temporalización</i>	10 diciembre 2018 60' euskera
<i>Espacio</i>	Aula común
<i>Agrupación</i>	7 grupos de 3/4 alumnos organizados en rincones
<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> – El patrón del dibujo (véase <i>Figura 7</i>) – Material personal para pintar
ESTRUCTURA	
<i>Momento de encuentro</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Presentación y explicación del dibujo
<i>Momento de construcción del aprendizaje</i>	<p>Dibujo 6: “<u>What’s growing out there?</u>”</p> <ul style="list-style-type: none"> – En esta actividad se presenta una situación creativa donde cada alumno y alumna tiene la libertad de finalizar un dibujo ya empezado. Es una situación medio dirigida pero que admite cualquier modificación por parte de los artistas, no hay un solo ejemplo a seguir. De esta manera se prueba la capacidad imaginativa de cada alumno y alumna.
<i>Momento de despedida</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Recoger el material artístico. – Guardar el dibujo en la carpeta personal para el taller.

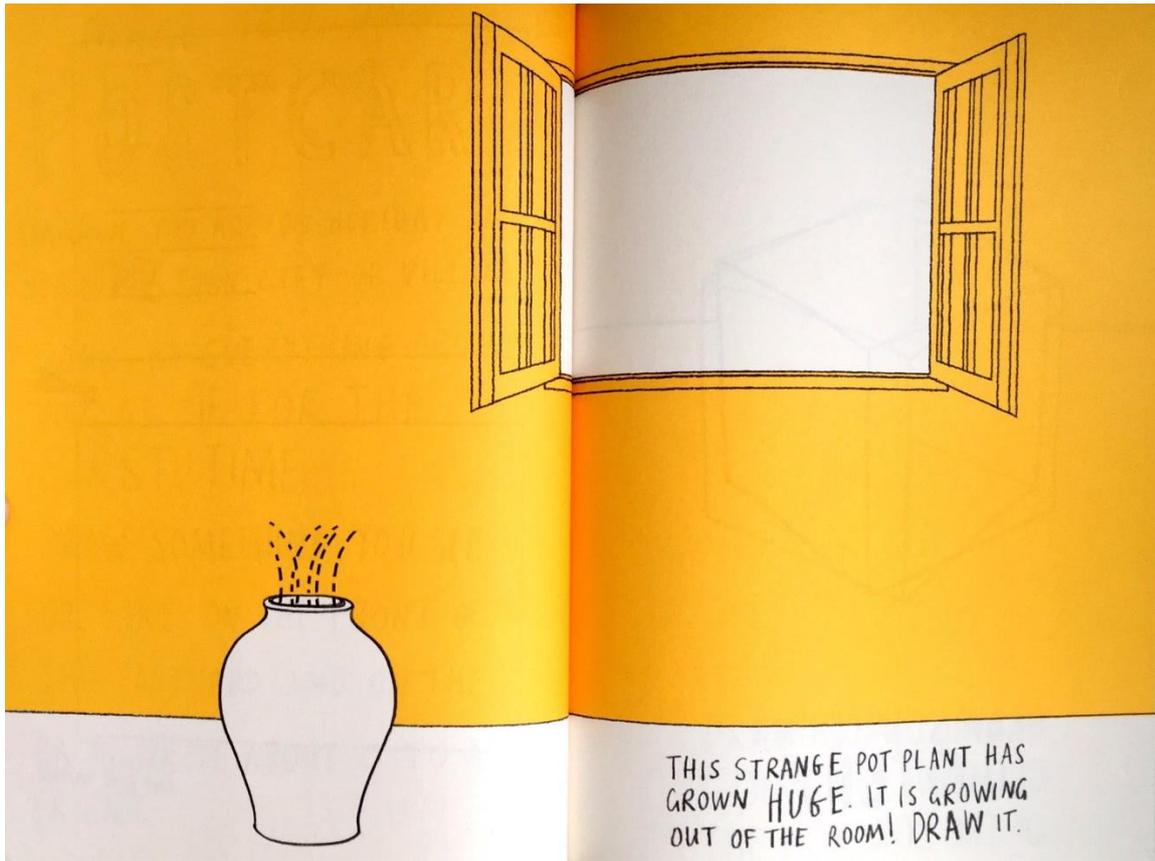


Figura 7. Ejemplo de la ficha a completar en la sesión 6.

Sesión 7: SHAPES AND SHADES

<i>Objetivos generales de la educación emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar la inteligencia emocional y las competencias emocionales consecuentes. – Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas. – Desarrollar la habilidad para experimentar emociones positivas y generarlas de forma consciente y voluntaria. – Adoptar una actitud positiva ante la vida.
<i>Objetivos específicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Trabajar el autoconcepto expresando las emociones a través de la creación artística.
<i>Competencia emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> – La <i>regulación emocional</i> que gestiona las emociones propias y las de los demás de forma apropiada. Requiere tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; habilidades de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, la autorregulación de la intensidad y su expresión. – La <i>competencia para la vida y el bienestar</i>, que sería la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las que uno se pueda encontrar.
<i>Temporalización</i>	10 enero 2019 60' euskera
<i>Espacio</i>	Aula común
<i>Agrupación</i>	7 grupos de 3/4 alumnos organizados en rincones
<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> – El patrón del dibujo (véase <i>Figura 8</i>) – Material personal para pintar
ESTRUCTURA	
<i>Momento de encuentro</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Presentación y explicación del dibujo.
<i>Momento de construcción del aprendizaje</i>	<p>Dibujo 7: “<u>Shapes and shades</u>”</p> <ul style="list-style-type: none"> – Se presenta una ficha con diferentes formas, formas indefinidas a las que cada uno y una le dará un sentido personal. Este ejercicio consiste pues, en

	darle un significado a las diferentes formas, creando objetos, personajes u otro elemento a partir de manchas.
Momento de despedida	<ul style="list-style-type: none"> - Recoger el material artístico. - Guardar el dibujo en la carpeta personal para el taller.



Figura 8. Ejemplo del ejercicio de la sesión 7, que consiste en una hoja repleta de formas indefinidas.

Sesión 8: CREATING PATTERNS

<i>Objetivos generales de la educación emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar la habilidad para controlar y regular las propias emociones. – Desarrollar la habilidad de automotivarse. – Adoptar una actitud positiva ante la vida.
<i>Objetivos específicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar la creatividad de la propia persona mediante el aprendizaje autónomo. – Tomar conciencia de las habilidades creativas a través de la experimentación artística.
<i>Competencia emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> – La <i>conciencia emocional</i> como la capacidad para percibir, identificar y etiquetar con precisión los sentimientos y emociones propias y de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. – La <i>autonomía emocional</i>, compuesta por elementos relacionados con la autogestión personal, como la autoestima, autoconfianza, automotivación y autoeficacia emocional; la actitud positiva ante la vida; la responsabilidad; la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, para buscar ayuda y recursos, para evaluar críticamente los mensajes sociales y personales, para afrontar situaciones adversas, etc.
<i>Temporalización</i>	18 enero 2019 Para casa/tutoría
<i>Espacio</i>	Aula común
<i>Agrupación</i>	7 grupos de 3/4 alumnos organizados en rincones
<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> – El patrón del dibujo – Material personal para pintar
ESTRUCTURA	
<i>Momento de encuentro</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Presentación y explicación del dibujo.
<i>Momento de construcción del aprendizaje</i>	<p>Dibujo 8a: “<u>Creating patterns I</u>” Dibujo 8b: “<u>Creating patterns II</u>”</p> <ul style="list-style-type: none"> – Estas dos actividades consisten en completar un mosaico (véanse <i>Figura 9</i> y <i>10</i>). Inicialmente ese es el objetivo, pero cada uno y una es libre de completar el patrón a su gusto. Puesto que es algo evidente que

	<p>los y las más jóvenes aun no tienen tan desarrollada la conciencia de crear dibujos abstractos, sino formas más concretas. Por lo que este patrón se podrá completar como más gusten.</p>
<p><i>Momento de despedida</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Recoger el material artístico. – Guardar el dibujo en la carpeta personal para el taller.

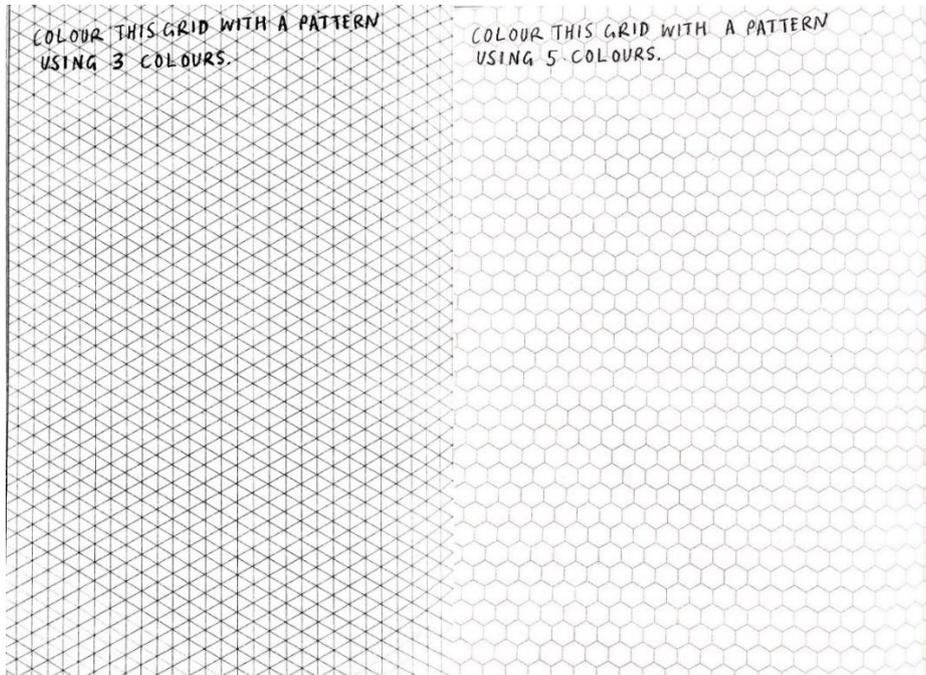


Figura 9. Mosaico I de la sesión 8.

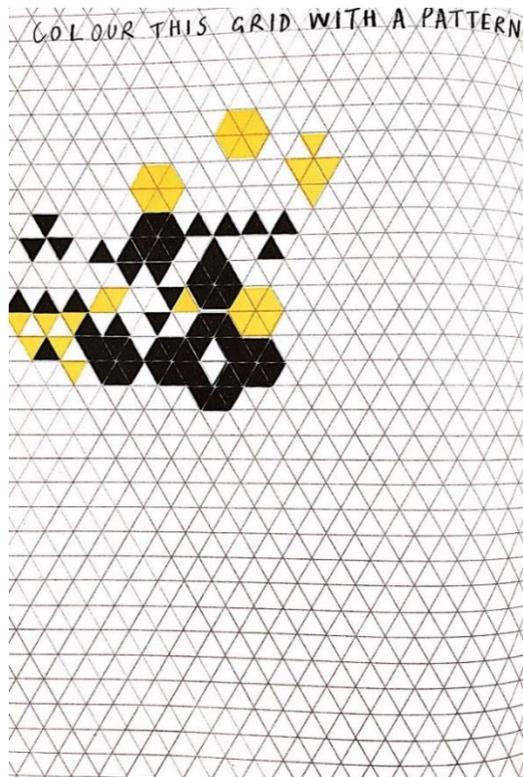


Figura 10. Mosaico II de la sesión 8.

Sesión 9: GIFTS FOR HAPPINESS

<i>Objetivos generales de la educación emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones como aspecto importante del autoconcepto. – Identificar las emociones de los demás de cara a facilitar unas mejores relaciones interpersonales. – Desarrollar la habilidad para controlar y regular las propias emociones.
<i>Objetivos específicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Tomar conciencia de las habilidades creativas a través de la experimentación artística. – Trabajar el autoconcepto expresando las emociones a través de la creación artística.
<i>Competencia emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> – La <i>conciencia emocional</i> como la capacidad para percibir, identificar y etiquetar con precisión los sentimientos y emociones propias y de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. – La <i>competencia social</i> como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva; el respeto por los demás; la aceptación y aprecio de las diferencias individuales y grupales; la valoración de los derechos de todas las personas; la capacidad para compartir emociones; las actitudes prosociales; la asertividad; la capacidad para inducir y regular las emociones en los demás, etc. – La <i>competencia para la vida y el bienestar</i>, que sería la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las que uno se pueda encontrar.
<i>Temporalización</i>	23 enero 2019 euskera
<i>Espacio</i>	Aula común
<i>Agrupación</i>	7 grupos de 3/4 alumnos organizados en rincones
<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> – El patrón del dibujo – Material personal para pintar

ESTRUCTURA

<i>Momento de encuentro</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Presentación y explicación del dibujo.
<i>Momento de construcción del aprendizaje</i>	<p>Dibujo 9: “<u>Gifts for happiness</u>”</p> <ul style="list-style-type: none"> – Este último ejercicio consiste en dibujar un regalo, el regalo que creen haría feliz a alguien (véase <i>Figura 11</i>). Para esto, se deben poner en el lugar de otra persona para pensar en que regalo podría ser ideal. Otro objetivo de esta actividad es observar si los y las alumnas piensan en regalos no materiales que también pueden hacer feliz a otras personas.
<i>Momento de despedida</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Recoger el material artístico. – Guardar el dibujo en la carpeta personal para el taller.



Figura 11. Ejemplo del ejercicio de la sesión 11.

4. ANEXO

DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LA PROGRAMACIÓN

AZAROA/NOVIEMBRE 11						
L	M	M	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14 Recrea 1h	15 Euskera 1h	16	17	18
19	20 Euskera 1h 1 NEW CREATION	21 Recrea 1h	22 Euskera 1h	23 TUTORÍA 1h 2 LEAVING TRACES	24	25
26	27 Euskera 1h Plástica 1h	28 Recrea 1h	29 Euskera 1h 3 POSTCARD	30 TUTORÍA 1h 4 BOX DRAW		

ABENDUA/DICIEMBRE 12							
L	M	M	J	V	S	D	
					1	2	
5	3	4 Euskera 1h Plástica 1h	5 Recrea 1h Guardia 1h 5 MOUNTAINS	6	7	8	9
6	10 Euskera 1h 6 PLANT	11 Euskera 1h Plástica 1h	12 Recrea 1h	13 Euskera 1h CUESTIONARIO I	14 TUTORÍA 1h CUESTIONARIO II	15	16
7	17	18 Euskera 1h Plástica 1h	19 Recrea 1h	20 Euskera 1h	21	22	23
	24	25	26	27	28 10	29	30
	31						

URTARRILA/ENERO 01							
L	M	M	J	V	S	D	
	1	2	3	4	5	6	
8	7	8 Euskera 1h Plástica 1h	9 Recrea 1h	10 Euskera 1h 7 SHAPES	11	12	13
9	14	15 Euskera 1h Plástica 1h	16 Recrea 1h	17 Euskera 1h	18 TUTORÍA 1h 8 MOSAICS	19	20
10	21	22 Euskera 1h Plástica 1h	23 Recrea 1h Euskera 1h 9 PRESENT	24 Euskera 1h	25	26	27
	28	29	30	31			

5. ANEXO

CUESTIONARIO CON SUS EQUIVALENTES PORCENTAJES DE RESPUESTA

Realizado por el grupo de 25 estudiantes de 3º de Educación Primaria

MARRAZKIAK EGITEA GUSTUKOA DUTEN				
Gustatzen zaizu marrazteak edo margotzea?	BETI 36%	IA EGUNERO 44%	BATZUETAN 20%	EZ 0%
Zure kabuz marrazten duzu?	BETI 44%	IA EGUNERO 28%	BATZUETAN 16%	EZ 12%
Margotzeko eta marrazteko ariketak gustatzen zaizkizu?	BETI 68%	IA EGUNERO 20%	BATZUETAN 12%	EZ 0%
ZER MARGOZTEN DUTE OROKORREAN				
Zer gustatzen zaizu margotzea?	Denetarik edo paisaia, animaliak, mandalak, futbola, Star Wars.			
ARIKETEN INGURUKO INTERESA				
Zure gustukoak dira klasean egiten ditugun marrazkiak?	BETI 80%	IA EGUNERO 8%	BATZUETAN 8%	EZ 4%
Zein ariketa izan duzu gustukoena?		X markatu		
<i>- kolorezko paperetan, marrazki baten zati ezberdinak marrazteak txokoetan</i>				
<i>- kolorezko tenperak eta gure esku markak</i>				
<i>- mendi magiko baten barnean diseinatzea</i>		24%		
<i>- landare bat leihotik ateratzen</i>		0%		
<i>- bi mendietan bizi daitekeena marrazteak</i>		0%		
<i>- kutxetatik gauzak ateratzen edo kutxetara gauzak sartzen marrazteak</i>				
<i>- guztiak</i>		60%		
EKINTZA BITARTEKO EROSOTASUNA				
Nola sentitzen zara marrazkiak egiten ditugunean?	Oso gustura 84%	Ondo 8%	Ez zait asko interesatzen 8%	Ez zaizkit gustatzen 0%

Gogoz egiten dituzu marrazkiak?	Oso gustura 80%	Ondo 20%	Ez zait asko interesatzen 0%	Ez zaizkit gustatzen 0%
Mota honetako marrazkiak egin dituzu noizbait?	BETI 20%	IA EGUNERO 0%	BATZUETAN 68%	EZ 12%
MARRAZKIAK EGITEAN AZALERATZEN DIREN SENTIMENDUAK				
Errazak iruditzen zaizkizu marrazkiak egitea?	Oso errazak 56%	Denbora behar dut pentsatzeko 32%	Kostatzen zait 12%	Ez zait ezer bururatzen 0%
Kostatzen zaizu pentsatzea ze margotu dezakezu?		BETI 8%	BATZUETAN 68%	EZ 24%
Gustatzen zaizu marrazten duzuna?		BETI 28%	BATZUETAN 64%	EZ 8%
Ondo egiten duzula iruditzen al zaizu?		BETI 28%	BATZUETAN 60%	EZ 12%
Seguru sentitzen zara zure marrazkiaz?		BETI 32%	BATZUETAN 64%	EZ 4%
Marrazkia behin baino gehiagotan errepikatzen duzu? <i>Behin marraztu baina ondoren ezabatu, beste gauza bat egingo duzulako</i>		BETI 8%	BATZUETAN 68%	EZ 24%
ORIGINALTASUNA EDO KOPIA				
Marrazten duzuna zuri okurritzen zaizu?		BETI 24%	BATZUETAN 68%	EZ 8%
Lagunen ideiak kopiatzen dituzu? Beste batzuen ideiak hartzen dituzu?		BETI 0%	BATZUETAN 68%	EZ 32%
Zure marrazkia beste batzuk kopiatzen al dute?		BETI 4%	BATZUETAN 76%	EZ 8% EZ DAKIT 12%
Zure marrazki berdinak lagunek ere egiten dituztela ikusi duzu?		BETI 0%	BATZUETAN 84%	EZ 16%
Nola sentitzen zara lagunek zu bezala marrazten dutela ikustean?		Ondo 24%	Berdin zait 72%	Ez zait gustatzen 4%
Ideiak partekatzea gustatzen zaizu?		BETI 32%	BATZUETAN 68%	EZ 0%
Idea berdinak marrazteak gustatzen zaizu?		BETI 8%	BATZUETAN 80%	EZ 12%
Idea ezberdinak izatea nahiago duzu?		BETI 12%	BATZUETAN 68%	EZ 20%

6. ANEXO

CUESTIONARIOS REALIZADOS POR EL ALUMNADO

Se muestran algunos de los cuestionarios respondidos por los y las estudiantes participantes en el taller. Se han escogido los cuestionarios más característicos para poder así mostrar la diferencia en el modo de respuesta, el que anteriormente se ha explicado en el apartado de los resultados.

The image shows two examples of questionnaires filled out by students. Each questionnaire is titled "Ni Sortzailea naiz, Zu?" (I am the organizer, you?). The questionnaires contain various questions about organizing a school event, such as "Gustatzen zaizu marrazteak edo margotzea?" (Do you like organizing or painting?) and "Zure gustuok dira klasean egiten ditugun marrazkiak?" (Are your preferences the drawings we do in class?). The students have provided answers using checkboxes and handwritten marks, such as "BETI" (Always), "IA EGUNERO" (Almost daily), "BATZUETAN" (Sometimes), and "EZ" (Never). Some students have also written additional notes or crossed out options.

Figura 12. Tipo de respuestas: muy variadas, mayor grado de subjetividad, se aprecian más de una opción tachada y marcada de nuevo.

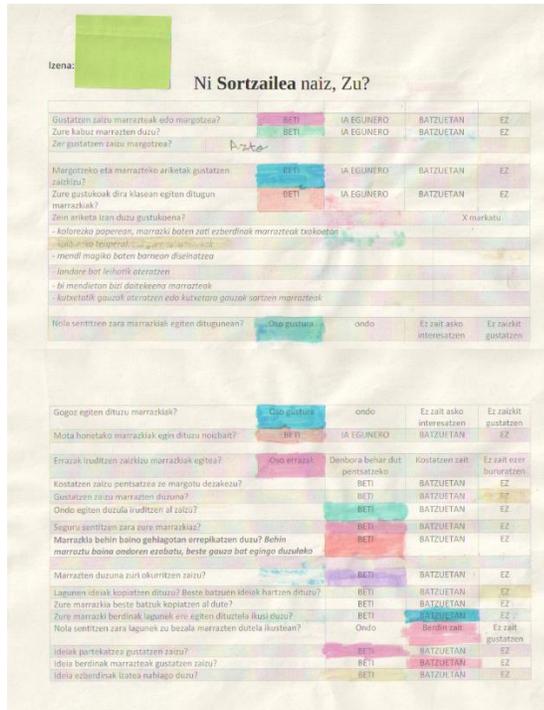
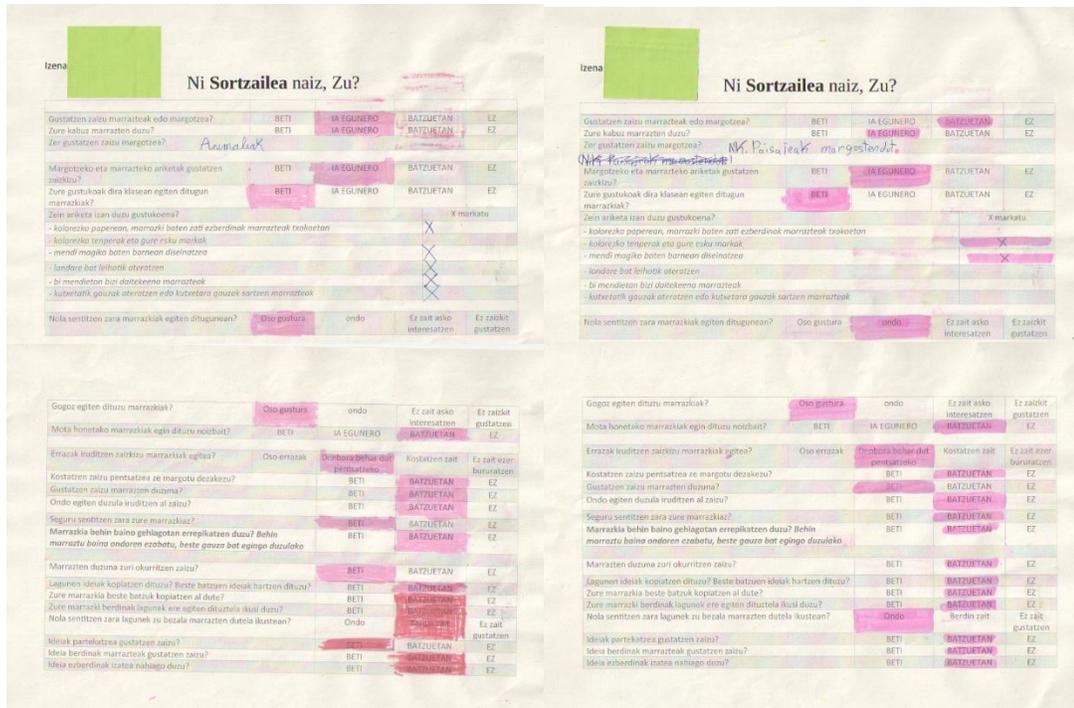


Figura 13. Tipo de respuestas: menos variadas, siguen una línea de respuesta más repetida (e.g., batzuetan, beti), pero no se aprecian más de una opción tachada y marcada de nuevo.

izena **Ni Sortzailea naiz, Zu?**

Gustatzen zaizu marratzak edo margotzea?	BETI	IA EGUNERO	BATZUETAN	EZ
Zure kabuz marratzen duzu?	BETI	IA EGUNERO	BATZUETAN	EZ
Zer gustatzen zaizu margotzea?	Nik margotzen dut gausu hasiko			
Margotzeko eta marratzeko arinak gustatzen zaizkizu?	BETI	IA EGUNERO	BATZUETAN	EZ
Zure gustukoak dira klasean egiten ditugun marratzak?	BETI	IA EGUNERO	BATZUETAN	EZ
Zer arriketa izan duzu gustukoena?				X markatu
- koloreko paperean, marrak baten zati ezberdinak marratzeko txokolatean				X
- koloreko tresnak eta gure esku markak				X
- mendia magika baten bidezko diseinatzea				X
- landare bat lehiatuz ateratzen				X
- bi mendietan biu dotekena marratzeko				X
- kubetarik gaurak ateratzen edo kubetara gaurak sartzen marratzeko				X
Nola sentitzen zara marratzak egiten ditugunean?	Oso gustura	ondo	Ez zait asko interesatzen	Ez zaitkit gustatzen

Gogoz egiten dituzu marrakiak?	Oso gustura	ondo	Ez zait asko interesatzen	Ez zaitkit gustatzen
Mota honetako marrakiak egin dituzu noizbat?	BETI	IA EGUNERO	BATZUETAN	EZ
Errazak iruditzen zaizkizu marrakiak egitea?	Oso errazak	Denbora behar dut pentsatzeko	Kostatzen zait	Ez zait ezer bururatzen
Kostatzen zaizu pentsatzea ze margotu dezakezu?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Gustatzen zaizu marratzen duzuna?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Ondo egiten duzula iruditzen al zaizu?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Seguru sentitzen zara zure marrakiaz?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Marrakia behin baino gehiagotan errepikatzen duzu? Behin marratu baino ondoren ezabatu, beste gauza bat egingo duzula	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Marratzen duzuna zuri okurritzen zaizu?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Lagunen ideak kopiatzen dituzu? Beste batzuen ideak hartzen dituzu?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Zure marrakia beste batzuk kopiatzen al dute?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Zure marrakia berdinak lagunek ere egiten dituztela ikusi duzu?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Nola sentitzen zara lagunek zu bezala marratzen dutela ikustean?	Ondo	Besten jar	Ez zait	Ez zait gustatzen
Ideiak partekatzea gustatzen zaizu?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Ideia berdinak marratzek gustatzen zaizu?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Ideia ezberdinak izatea nahiago duzu?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ

izena **Ni Sortzailea naiz, Zu?**

Gustatzen zaizu marratzak edo margotzea?	BETI	IA EGUNERO	BATZUETAN	EZ
Zure kabuz marratzen duzu?	BETI	IA EGUNERO	BATZUETAN	EZ
Zer gustatzen zaizu margotzea?	Ako			
Margotzeko eta marratzeko arinak gustatzen zaizkizu?	BETI	IA EGUNERO	BATZUETAN	EZ
Zure gustukoak dira klasean egiten ditugun marratzak?	BETI	IA EGUNERO	BATZUETAN	EZ
Zer arriketa izan duzu gustukoena?				X markatu
- koloreko paperean, marrak baten zati ezberdinak marratzeko txokolatean				X
- koloreko tresnak eta gure esku markak				X
- mendia magika baten bidezko diseinatzea				X
- landare bat lehiatuz ateratzen				X
- bi mendietan biu dotekena marratzeko				X
- kubetarik gaurak ateratzen edo kubetara gaurak sartzen marratzeko				X
Nola sentitzen zara marrakiak egiten ditugunean?	Oso gustura	ondo	Ez zait asko interesatzen	Ez zaitkit gustatzen

Gogoz egiten dituzu marrakiak?	Oso gustura	ondo	Ez zait asko interesatzen	Ez zaitkit gustatzen
Mota honetako marrakiak egin dituzu noizbat?	BETI	IA EGUNERO	BATZUETAN	EZ
Errazak iruditzen zaizkizu marrakiak egitea?	Oso errazak	Denbora behar dut pentsatzeko	Kostatzen zait	Ez zait ezer bururatzen
Kostatzen zaizu pentsatzea ze margotu dezakezu?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Gustatzen zaizu marratzen duzuna?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Ondo egiten duzula iruditzen al zaizu?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Seguru sentitzen zara zure marrakiaz?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Marrakia behin baino gehiagotan errepikatzen duzu? Behin marratu baino ondoren ezabatu, beste gauza bat egingo duzula	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Marratzen duzuna zuri okurritzen zaizu?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Lagunen ideak kopiatzen dituzu? Beste batzuen ideak hartzen dituzu?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Zure marrakia beste batzuk kopiatzen al dute?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Zure marrakia berdinak lagunek ere egiten dituztela ikusi duzu?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Nola sentitzen zara lagunek zu bezala marratzen dutela ikustean?	Ondo	Berdin zait	Ez zait	Ez zait gustatzen
Ideiak partekatzea gustatzen zaizu?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Ideia berdinak marratzek gustatzen zaizu?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ
Ideia ezberdinak izatea nahiago duzu?	BETI	BATZUETAN	BATZUETAN	EZ

Figura 14. Tipo de respuestas: muy homogéneas, casi todas las respuestas se reducen a la misma opción.

