



Trabajo Fin de Máster

Uso del Design Thinking para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en adolescentes

Autor/es

Sheila Insa Gracia

Director/es

María de los Reyes Zamanillo Calzada

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2021

Resumen

En los últimos años, numerosos estudios han revelado el gran impacto que tiene el desarrollo de habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional durante la adolescencia. Por ende, se hace evidente todos los beneficios que aporta a la persona, en los diferentes ámbitos de su vida, esto es, personales, sociales y educativos. El Design Thinking, es una metodología activa, utilizada de manera reciente en el ámbito educativo, la cual favorece el desarrollo de la empatía y con ella la Inteligencia Emocional. Así, y tras una previa revisión bibliográfica, se ha diseñado una estrategia metodológica en el colegio San Gabriel de Zuera. Con el objetivo de demostrar que el uso de metodologías activas tendrá mejores resultados, en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, en comparación con una metodología tradicional, se ha realizado un programa para las tutorías de los dos grupos de 1º de la E.S.O. En un grupo se impartirá el programa a través de la metodología del Design Thinking y en el otro utilizando la metodología tradicional, utilizando los mismos contenidos en ambas clases. Tras analizar los resultados obtenidos de los cuestionarios sobre Inteligencia Emocional y la encuesta de valoración del alumnado de ambos grupos, se demostrará que incorporar esta metodología en el aula, aumenta la motivación y fomenta el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

Palabras clave

Inteligencia Emocional, Design Thinking, Adolescentes, Metodologías Activas.

Abstract

At a recent time, numerous studies have revealed the great impact that the development of skills related to Emotional Intelligence has during adolescence. Therefore, it becomes evident all the benefits that it brings to the person, in the different areas of their life, that is, personal, social and educational. Design Thinking is an active methodology, used recently in the educational field, which favors the development of empathy and with it Emotional Intelligence. Thus, and after a previous bibliographic review, a methodological strategy has been designed at the San Gabriel School in Zuera. In order to demonstrate that the use of active methodologies will have better results, in the development of Emotional Intelligence, compared to a traditional methodology, a program has been carried out for the tutorials of the two groups of 1st grade of the E.S.O. In one group the program will be taught through the Design Thinking methodology and in the other using the traditional methodology, using the same contents in both classes. After analyzing the results obtained from the Emotional Intelligence questionnaires and the evaluation survey of the students of both groups, it will be shown that incorporating this methodology in the classroom increases motivation and encourages the development of Emotional Intelligence.

Key words

Emotional Intelligence, Design Thinking, Adolescents, Active methodologies

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO	6
1. Justificación.....	6
2. Objetivos.....	7
II. MARCO TEÓRICO	8
3. La Inteligencia Emocional.....	8
Origen y definición.....	8
Inteligencia Emocional en educación.....	10
La Inteligencia Emocional y la Adolescencia	11
4. El Pensamiento de diseño o Design Thinking	13
Origen y definición del Design Thinking.....	13
Etapas del Design Thinking	14
Design Thinking en Educación	17
III. MARCO METODOLÓGICO.....	20
5. Metodología y plan de trabajo	20
Objetivos	20
Hipótesis.....	21
Diseño de investigación	21
Fases y actividades	22
6. Participantes	23
7. Instrumentos y estrategias de obtención de la información.....	24
Instrumentos	24
Inventario Emocional BarOn ICE	24
Padlet.....	26
Materiales	26
8. Propuesta didáctica. Uso del Design Thinking para trabajar la Inteligencia Emocional en adolescentes	27
Introducción y justificación.....	27
Objetivos	27
Contenidos.....	27
Estructura y actividades	28
Programa del grupo experimental 1ºB	29
Programa del grupo control 1ºA.....	34

IV. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	37
9. Conclusiones, limitaciones de estudio y prospectiva de estudio	38
Limitaciones	40
Propuestas de futuro	41
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
ANEXOS	47
Anexo 1. Inventario Emocional de BarOn.....	47
Anexo 2. Ilustración de la dinámica Animómetro.	49
Anexo 3. Mapas de empatía.....	50
Anexo 4. Foto de la sesión empatizar	52
Anexo 5. Fotos de la última sesión prototipar	53
Anexo 6. Padlet.....	54
Anexo 7. Cuestionario de valoración del programa.....	55

I. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

1. Justificación

La Inteligencia Emocional engloba una serie de habilidades necesarias para afrontar diferentes situaciones de nuestro día a día. Es por esto, y por todos los beneficios que han hallado numerosos estudios, que la formación en dichas habilidades, ha adquirido mayor protagonismo e importancia en el sistema educativo. A su vez, en los últimos años, se están utilizando nuevas metodologías, metodologías activas, que potencian el nivel de motivación del alumnado. Se trata de metodologías flexibles, dónde los estudiantes son los protagonistas y tienen un papel mucho más activo y autónomo. Una de estas metodologías es el Design Thinking, que permite identificar los problemas individuales del alumnado, siendo ellos mismos los creadores e innovadores en la búsqueda hacia el bien común. Una metodología perfecta para la resolución de problemas y que engloba varios tipos de inteligencia, entre las cuales destaca la Inteligencia Emocional (Ortega y Ceballos, 2015).

En relación al profesional de la Orientación en los centros educativos, dicho perfil es el responsable de promover, proponer e incentivar todas aquellas actuaciones que fomenten el desarrollo de las competencias socio-emocionales del alumnado. De tal forma, que entre todo el equipo docente, se llegue a educar en estas competencias tan valiosas para la vida. Por ello, se plantea el siguiente programa de Inteligencia Emocional, para los estudiantes de 1º de la ESO del Colegio San Gabriel de Zuera, puesto que el profesorado detecta pocas habilidades sociales, baja empatía y escasas estrategias para la resolución de conflictos o problemas.

En definitiva, lo que se pretende es comprobar si un taller para el desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del Design Thinking, obtendrá mejores resultados y beneficios que un taller para el desarrollo de la Inteligencia Emocional impartido de manera tradicional, a través de una clase magistral. Se realizará por tanto, de manera diferente en las dos aulas de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), para poder comparar los resultados. A su vez, todas estas actuaciones se contemplarán en el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) recogido en la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

Para reforzar los contenidos del mismo POAT en el centro se tendrá en cuenta el Plan de Igualdad y los programas y proyectos que en este se recojan. Así como el Plan de Convivencia. Ambos planes desarrollados en la Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.

2. Objetivos

Los objetivos planteados para realizar el presente Trabajo de Fin de Máster son los siguientes:

- ✓ Llevar a cabo una revisión bibliográfica sobre la Inteligencia Emocional y las metodologías activas, en concreto del Design Thinking.
- ✓ Elaborar una propuesta de intervención educativa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional utilizando el Design Thinking.
- ✓ Investigar si se alcanzan mejores resultados a través de la metodología del Design Thinking, en comparación con la metodología tradicional.
- ✓ Entrenar en habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional en 1º de la ESO.

II. MARCO TEÓRICO

3. La Inteligencia Emocional.

Origen y definición.

La Inteligencia Emocional (en adelante Inteligencia Emocional), es la suma de aquellas habilidades que favorecen la construcción de relaciones interpersonales, la cual ayuda a reconocer los límites en la relación con los demás y facilita la autorregulación de nuestro estado de ánimo, emergiendo formas más inteligentes de pensar y de actuar (Camacho-Bonilla et al., 2017).

En un principio, el concepto de Inteligencia Emocional, fue utilizado en alguna ocasión por Darwin en 1837, aunque el término como tal, fue propuesto por Leuner en 1966. Por otro lado, Gardner (1983) comenzó a difundir su teoría de las Inteligencias Múltiples. Estas eran siete, entre las que se encontraba, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. En ellas se comienza a hacer referencia, a la habilidad o capacidad para reconocer y regular las emociones propias y a interactuar de manera positiva con los demás, a partir de la empatía.

A su vez, Sternberg, también añadía pinceladas de lo que sería la Inteligencia Emocional, con su Teoría Triárquica de la Inteligencia (1985), con la cuál interpretaba la inteligencia a partir de:

- El mundo externo
- Mundo interno
- Interacción entre los dos mundos.

Pero el concepto de Inteligencia Emocional desarrollado, vino de la mano de los autores Mayer y Salovey (1990). Si bien es cierto, pasó algo desapercibido y fue difundido años más tarde por Goleman (1995), con su libro llamado “Inteligencia Emocional” (Ariza et al., 2017).

Por otra parte, en base a estos autores, se diferencian dos grandes modelos de inteligencia emocional: mixtos y de habilidad. Los modelos mixtos combinan dimensiones de personalidad con habilidades emocionales (Goleman, 1995; Bar-On, 1997, Goleman, 1998) y los modelos de habilidad se centran en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades que intervienen con dicho procesamiento. (Mayer y Salovey, 1997).

Salovey y Mayer, apoyándose en los trabajos de Gardner sobre Inteligencias Múltiples, desarrollaron este concepto, en 1990. Estos autores, presentaron este tipo de inteligencia, como una destreza para gestionar los sentimientos y emociones, siendo capaces de discriminar entre ellos y utilizando estos conocimientos, para dirigir los pensamientos y acciones (Salmerón-Vílchez, 2002; Ranea, 2012). En concreto, definían esta inteligencia como un conjunto de cuatro habilidades básicas:

1. **Percepción emocional:** observar e identificar de forma consciente nuestras emociones y las de otras personas, siendo capaces además de expresar lo que sentimos.
2. **Facilitación o asimilación emocional:** capacidad para generar sentimientos que posibiliten el pensamiento, faciliten la toma de decisiones y la manera de enfrentarse a los problemas.
3. **Comprensión emocional:** integrar y entender las emociones dentro de nuestro pensamiento y comprender la complejidad de las mismas y de los cambios emocionales.
4. **Regulación emocional:** conducir y manejar las emociones propias y las de los demás de forma eficaz.

Estas cuatro habilidades, están enlazadas, y se pueden utilizar sobre uno mismo o de manera interpersonal con los demás. Por esta razón, hay personas, con mucha habilidad para la comprensión de sus emociones y muy equilibradas emocionalmente, pero sin embargo, les resulta más complicado comprender o empatizar con las emociones de los demás, y al contrario (Fernández-Berrocal y Pacheco, 2002).

Goleman (1995) explicaba la Inteligencia Emocional como: “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”. De esta manera, este autor, presentaba cinco grupos de habilidades:

1. Autoconciencia emocional
2. Autorregulación
3. Motivación
4. Empatía
5. Habilidades sociales

Inteligencia Emocional en educación

De manera recurrente en esta sociedad, se ha valorado y dado mucha importancia, a la inteligencia. En la escuela tradicional, se consideraba inteligente, a aquella persona que dominaba las lenguas clásicas y las matemáticas. De manera más reciente, a aquella persona con un Cociente Intelectual (CI) alto, relacionando esto último con mejores resultados académicos (Fernández-Berrocal y Pacheco, 2002).

En los últimos años, la Inteligencia Emocional ha adquirido una gran relevancia en el ámbito educativo. Esto se debe a que mejora la salud mental del alumnado, favorece un desarrollo integral del mismo, a través de la formación en una gran variedad de competencias enriquecedoras y útiles para su futuro (Petrides et al., 2016). Al mismo tiempo, los docentes se encuentran cada vez con más conductas disruptivas, adicciones, embarazos no deseados y trastornos, lo que conlleva finalmente al fracaso y abandono escolar. Por ello, es significativo el hecho de plantear una educación emocional, a la par de una formación al profesorado, que les ayude a comprender la manera de sentir de los adolescentes. Esto fomentará una mejor relación con su alumnado y por tanto, se percibirá un ambiente más sano y positivo (Serrano y García-Álvarez, 2010).

Por tanto, el porqué de la importancia de la Inteligencia Emocional en educación, reside en el hecho de que este tipo de inteligencia, engloba muchas de las habilidades necesarias para el logro de metas y objetivos, además de facilitar la adaptación a diversas situaciones, entornos y personas (Fernández y Salovey, 2006 citado en Rivera et al., 2014). De ahí, la idea de que la educación, no sólo debe limitarse a conocimientos académicos, sino que es fundamental formar emocionalmente, es decir, proceder a una formación integral del alumnado (Páez y Cataño, 2015).

El desarrollo de la Inteligencia Emocional en la escuela, debería comenzar en edades tempranas, puesto que es el momento en el que se asientan las bases de aprendizaje y de relación. Sin embargo, no hay que centrarse sólo en la infancia, por ejemplo, en la etapa educativa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), también es muy necesario, ya que los adolescentes necesitan autoafirmarse, valorar sus capacidades y limitaciones (López-Cassa, 2012).

La Inteligencia Emocional y la Adolescencia

Existen numerosos estudios sobre Inteligencia Emocional en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Uno de ellos, es el implementado por Extremera y Fernández-Berrocal (2001), sobre la relación de la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico. Los resultados reflejaron una influencia indirecta de la Inteligencia Emocional sobre el rendimiento académico, a través de sus repercusiones en ansiedad y niveles depresivos. Esto es, observaron como la Inteligencia Emocional mejoraba la salud mental del alumnado, y esta a su vez, el rendimiento académico de los mismos. Sin embargo, otros estudios demostraron una influencia directa sobre el rendimiento académico, además de una atenuación de conductas disruptivas, así como un menor consumo de drogas (Magallón et al., 2011).

En el estudio realizado por Inglés et al. (2015), que investigó la relación entre Inteligencia Emocional como rasgo y la conducta agresiva en adolescentes. Se concluyó, que el alumnado con baja Inteligencia Emocional presentaba dificultades para gestionar sus emociones, lo que les conducía a afrontar ciertas situaciones sociales, en las que imperaba la incertidumbre, de manera agresiva.

De igual modo, muchos estudios afirman la relación entre puntuaciones altas en Inteligencia Emocional con relaciones sociales positivas y de calidad. Estas personas son percibidas por los demás como más agradables, empáticas y sociables (Brackett et al., 2006; Extremera-Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004).

En cuanto a los beneficios que conlleva la Inteligencia Emocional en la adolescencia, son muchas las investigaciones que han podido observar todo lo positivo que les puede aportar (Pacheco y Fernández-Berrocal, 2015). Estos beneficios son los siguientes:

- Ajuste psicológico. Los adolescentes con mayor Inteligencia Emocional poseen estrategias de afrontamiento positivo hacia los problemas y presentan menos:
 - Síntomas físicos
 - Niveles de ansiedad
 - Depresión
 - Ideación o intento suicida
 - Somatización
 - Estrés social
 - Consumo de drogas
- Relaciones sociales. En la adolescencia, dónde el grupo de iguales es tan importante, el hecho de ser una persona emocionalmente inteligente, facilita el tener unas relaciones interpersonales positivas.
- Conducta agresiva. Presentan, por tanto, menos conductas agresivas, tanto físicas como verbales, ya que experimentan unos niveles más bajos de ira y hostilidad, además de ser personas con más habilidades para resolver conflictos, con mayor empatía y capacidad de comunicación.
- Rendimiento académico. Mejores rendimientos académicos, al ser capaces de gestionar y manejar las emociones desagradables y todas las diversas situaciones que se puedan dar a lo largo de la adolescencia en la escuela.

4. El Pensamiento de diseño o Design Thinking

Origen y definición del Design Thinking

El término de Pensamiento de diseño o Design Thinking (en adelante DT), emerge por primera vez en el libro de Peter Rowe (1987), enfocado al ámbito de la arquitectura y de lo urbano. Por aquel entonces, también Rolf Faste, profesor de la Universidad de Standford, explicaba como unir ingeniería y arte, incrementando la creatividad y centrándose en el usuario final. Posteriormente, un alumno suyo, David M. Kelley, fundador de IDEO, en una conversación con Tim Brown, también integrante de la compañía, le surgió la idea de trabajar de esta manera, enfocándola en los negocios (Brown, 2009).

En efecto, su origen reside en el ámbito empresarial, dónde muchas empresas utilizan esta metodología. Les ayuda a ser más innovadores, a ser capaces de resaltar más sus marcas y ofrecer sus productos y servicios al mercado de una manera más rápida e inmediata (Brown y Wyatt, 2010).

En pocas palabras, el Design Thinking, es una manera de trabajar, a partir de la cual se resuelven problemas, minimizando los riesgos y aumentando las probabilidades de éxito. Esto lo consigue mediante un proceso, que comienza focalizándose en la necesidad de los usuarios finales. Tras ello, se observa, se crea prototipos y se prueban los mismos, hasta llegar a la solución más satisfactoria, viable y rentable en términos tanto técnicos como económicos (Serrano-Ortega y Blázquez-Ceballos, 2015). Es una forma de resolver problemas, desde una perspectiva optimista, constructiva y experiencial (Brown y Wyatt, 2010).

Asimismo, el Design Thinking se sostiene de la capacidad que tenemos todas las personas, para ser intuitivos, expresar en términos que no sean palabras, reconocer patrones y construir ideas cargadas de contenido emocional y funcional. El problema, es que a pesar de tener todas esas capacidades o habilidades, utilizando otras maneras de trabajar más convencionales, estas quedan desvanecidas (Brown y Wyatt, 2010; Castillo-Vergara et al., 2014).

Etapas del Design Thinking

El Design Thinking cuenta con cinco etapas (Arrausi y Martínez, 2018; Castillo-Vergara et al., 2014; Flores León y Tena Fernández, 2016; IDEO, 2012):

1) Empatizar

A partir de un problema, empatizar con él, con los más perjudicados y con las características de todo el entorno que participa o influye directa o indirectamente en dicho problema. Así, se comienza con un análisis de necesidades, teniendo en cuenta tanto a los usuarios como al entorno. Dicho de otra manera, consiste en ponerte en la piel de esas personas, para pensar en soluciones relacionadas con su realidad.

En esta fase es de gran importancia, definir el desafío y lograr el entendimiento común del mismo, para que todo el grupo tenga clara la dirección a seguir a lo largo del proceso. Asimismo, este es el momento, del autoconocimiento y el conocimiento de los compañeros del grupo. Esto es, expresar las motivaciones propias y el conocimiento y habilidades relacionadas con la temática en cuestión, así como escuchar y conocer las de los demás.

Es necesario una organización efectiva del tiempo, y que todos conozcan el trabajo a realizar en cada momento. Al trabajar en equipos, es fundamental generar confianza, para que todo el mundo se sienta cómodo y capaz de expresar y compartir sus pensamientos, ideas y emociones, en todas las interacciones y dinámicas que se lleven a cabo.

2) Definir

Interpretar el problema, y definirlo con exactitud, clasificando la información en función de la relevancia. En esta fase, se debe seleccionar muy bien la problemática, para poder continuar con unos objetivos claros. El alumnado, puede aportar sus propuestas y estas pueden ser compartidas y discutidas en el grupo de trabajo.

Para comenzar, es muy útil utilizar el método de la observación, sin embargo, tras llevarlo a cabo, es conveniente darse un tiempo, de manera inmediata,

para asentar la información recogida y darle sentido. Tras ello, identificar temas, clasificarlos y disponerlos de manera visual a través de post-its en un folio grande. Por ejemplo, cada miembro del grupo puede elegir el tema que más interesante le haya resultado.

Asimismo, se pueden utilizar diversas herramientas que resultan muy efectivas en esta fase, tales como los diagramas de Venn: permite visualizar las relaciones entre varios temas, los dos por dos: sirven para clasificar en cada eje una variable diferente del tema en cuestión y ver de manera más clara todas las posibilidades y los mapas: sirven de apoyo para comprender de manera más precisa todas las relaciones.

Después, es posible que surjan preguntas o ideas, que sería de gran ayuda apuntar y seleccionar, para utilizarlas en la lluvia de ideas a realizar en la siguiente fase.

3) Idear

Generar todas las ideas y soluciones posibles, a partir de la creatividad y lluvia de ideas.

Para obtener una gran productividad y aprovechamiento de esta fase, se suelen realizar dinámicas de brainstorming o lluvia de ideas, debates, etc. Para ello, es necesario que un miembro del equipo se encargue de anotar todas las ideas mencionadas. Además, el hecho de tener que escribir las decisiones finales exige al alumnado un alto grado de concreción y definición de las ideas y garantiza, en cierta medida, que estas hayan sido elaboradas mediante la reflexión.

La lluvia de ideas es una técnica que genera multitud de pensamientos y crea un ambiente positivo. Para que esta técnica se realice de manera eficiente, es conveniente generar entusiasmo y energía por parte de los miembros del equipo durante la misma. Para ello, pueden votar sus ideas favoritas, o incluso dar un tiempo para que puedan dibujarlas y eso haga emerger muchas más ideas creativas.

Para finalizar, tras generar todo tipo de ideas, es el momento de realizar un chequeo de factibilidad. Se debe reflexionar acerca de lo más importante de cada idea,

dándole forma de manera más profunda, así como abordar sus limitaciones, generando otra lluvia de ideas, para encontrar soluciones a las mismas.

4) Prototipar

Construir prototipos reales de algunas de las mejores ideas o soluciones y ponerlas a prueba, para visualizar su efectividad.

Es el momento, de pensar en la factibilidad de las ideas. Así, y desde una profunda reflexión, se contará con todos los posibles condicionantes que podrían ocurrir en el futuro y se planteará soluciones a los mismos. Esta fase se divide en dos: la construcción de maquetas de trabajo y la del prototipo final. Gracias a la creación del prototipo, el producto se puede mostrar a otras personas, y seguir retocando dicho trabajo. Cabe destacar, que es conveniente elegir la manera que más se ajuste a la idea y a las personas que la conforman, adaptándose siempre al entorno y a la situación.

Al compartir el prototipo, se obtiene una retroalimentación, de la cual podemos beneficiarnos, ya que, al partir de la misma, se sigue evolucionando la idea, conociendo los aspectos a mejorar. Además, permite conocer la perspectiva de quien ve el prototipo final, sin haber seguido el progreso de la idea desde el inicio.

5) Evaluar

Evaluar si los resultados obtenidos son beneficiosos para diseñar la solución final. Además de la evaluación, es el momento de exponer el proyecto a los demás. Esto ayuda a que el alumnado reflexione, y continúe con el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir del análisis de los fallos y los aciertos. Sin embargo, hay que resaltar, la importancia de plasmar desde el inicio de la construcción de la idea, los criterios de evaluación a seguir.

Por último, una vez finalizado el proceso, es fácil que al volver a la vida cotidiana, la idea pierda su impacto, ya que todo cambio es lento. Es por esto, que es necesario planificar los siguientes pasos a seguir, así como plantear objetivos que llevar a cabo en un tiempo determinado, para dar vida al concepto.

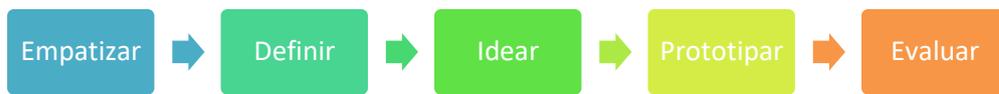


Ilustración 1: Etapas del Design Thinking. Fuente: Elaboración propia

Design Thinking en Educación

En varias investigaciones, se ha reflejado, que el alumnado entra en el sistema educativo con una gran competencia de creatividad y capacidad para ser innovadores, no obstante, esta se va perdiendo conforme avanzan en dicho sistema (Steinbeck, 2011).

Es fundamental observar lo que el alumnado realiza, la manera en la que interaccionan entre ellos y se comunican y lo que son capaces de crear juntos. Todo ello, ofrece la información necesaria e imprescindible, desde dónde proponer, las buenas prácticas encaminadas al aprendizaje y formación (Arias-Flores et al., 2019).

En la actualidad, están surgiendo de manera constante grandes cambios y avances tecnológicos, por los cuales se debería formar a los educandos en habilidades que se demandan en el siglo XXI, tales como habilidades de trabajo en equipo y de resolución de problemas, dónde destaca el Design Thinking (Shute y Torres, 2012).

Por todo ello, la aplicación del Design Thinking en el aula, conlleva multitud de beneficios, tal y cómo señalan Flores-León y Tena-Fernández (2016):

- ✓ Aumenta el rendimiento escolar. Lo consigue porque parte de proyectos contextualizados, moviéndose en la realidad en la que viven y por tanto, crean aprendizajes funcionales y significativos, que perduran en el tiempo.
- ✓ Mayor dominio de las TICs. Es de gran relevancia, todos los recursos tecnológicos, mediante los cuales se trabaja de forma colaborativa compartiendo datos, y dónde difunden o exponen lo que se ha creado.

- ✓ Impulsa el trabajo en equipo. Evidencia de esto es, que esta metodología solo se puede realizar en grupo, por lo que desarrollan muchas habilidades de trabajo colaborativo, cómo son la tolerancia, participación y respeto.
- ✓ Fomenta la creatividad. Se anima, sobre todo en la fase de idear, a generar todas las ideas, respuestas y soluciones, además de plantearse dudas, sin descartar ninguna por muy disparatadas o absurdas que parezcan en un principio.
- ✓ Incrementa la motivación. Al ser ellos los protagonistas y tener poder de decisión y de acción.

En relación con experiencias en educación, Flores et al. (2019) presentan una de ellas, uniendo esta metodología del Design Thinking con el Game thinking, con el objetivo de potenciar la creatividad e innovación de 120 docentes de educación primaria, secundaria y superior, mediante un pensamiento lúdico. Los resultados, afirman el logro de la creación de prototipos de recursos educativos apoyados por la tecnología. Asimismo, la experiencia fue muy gratificante, puesto que los participantes estaban muy motivados, desarrollaron prototipos innovadores y creativos, además del logro de una gran participación tanto en las sesiones presenciales como en las virtuales.

El Design Thinking ha sido aplicado como experiencia educativa con el alumnado de Ingeniería Civil, Informática y Diseño, en la asignatura de Ingeniería de Software, la cual tuvo gran éxito, puesto que esta metodología, permite dar soluciones a los problemas del mundo real.

Jiménez y Castillo (2018), aplicaron el Design Thinking, como una estrategia basada en proyectos, lo que facilitó la observación de la conducta humana, así como el desarrollo de la creatividad del alumnado, generando ideas y desarrollándolas en el campo científico y tecnológico, lo que fortaleció su aprendizaje.

Para finalizar la exposición de diferentes experiencias educativas del Design Thinking, destaca la investigación de Cabezudo Malca (2020), que tenía como objetivo analizar esta metodología, para incentivar el desarrollo creativo en la carrera de diseño de interior en Educación Superior.

Los resultados obtenidos, fueron que el Design Thinking fomenta las soluciones innovadoras, aporta herramientas que el alumnado puede utilizar en otras ocasiones, las cuales son necesarias para su formación y desarrollo. Además, cada estrategia facilita el aprendizaje significativo y forman en aptitudes necesarias, desarrollando la empatía. Todo ello, convierte al docente en un guía, que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero dónde el alumnado es el protagonista, que a través del Design Thinking es capaz de alcanzar unas competencias y hábitos de gran utilidad para el futuro.

III. MARCO METODOLÓGICO

5. Metodología y plan de trabajo

Después de plantear el objetivo de esta investigación y analizar el marco teórico que lo sustenta, se comienza en este apartado a describir la parte empírica y a desarrollar cómo se ha implementado la misma.

La parte empírica de nuestra investigación se basa en una metodología cuantitativa de carácter descriptivo y explicativo. Es descriptiva, puesto que se describen unos procesos mentales, como son la inteligencia emocional y todas las habilidades que la conciernen y las conductas manifiestas, que podremos observar durante el proceso. Por otro lado, es también explicativa, ya que se pretende establecer relaciones causales entre las diferentes dimensiones de la realidad observada, a través de un lenguaje de tipo explicativo (Arnau, citado en Anguera et al., 1998).

Asimismo, debido a la posibilidad de representar a través de un modelo numérico las relaciones existentes entre los diferentes elementos que se están tratando, se ha optado por una investigación cuantitativa, que permita analizar los datos de manera numérica.

En los siguientes apartados se describe cómo se ha aplicado la metodología del Design Thinking en el centro dónde se han realizado las prácticas formativas del Máster de Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación es demostrar que la incorporación de metodologías activas en el aula, en concreto del Design Thinking, aumenta la motivación y fomenta el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

El objetivo general se establece a través de los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Llevar a cabo una revisión bibliográfica sobre la Inteligencia Emocional y las metodologías activas, en concreto del Design Thinking.
- ✓ Elaborar una propuesta de intervención educativa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional utilizando el Design Thinking.
- ✓ Investigar si se alcanzan mejores resultados a través de la metodología del Design Thinking, en comparación con la metodología tradicional.
- ✓ Entrenar en habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional en 1º de la ESO.

Hipótesis

La hipótesis de esta investigación plantea como hipótesis inicial, que el grupo experimental, que recibe el programa a través del Design Thinking, tendrá mejores resultados en la evaluación final obtenida a través de un cuestionario de Inteligencia Emocional, con respecto al grupo control, que ha recibido dicho programa de la manera tradicional.

Diseño de investigación

El diseño de investigación consiste en un plan que pretende obtener las respuestas a las preguntas planteadas en el inicio de la misma, de manera precisa. De tal manera, que en base a los objetivos de la investigación, se valida o rechaza la hipótesis inicial (Besse, 1999).

En esta investigación, se quiere demostrar que el uso de metodologías activas, en concreto del Design Thinking, favorece el aprendizaje por un aumento en la motivación del alumnado, fomenta el desarrollo de la empatía y en este caso, ayudará a un mejor asentamiento de los conocimientos y habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional.

Teniendo como referencia la clasificación de diseños en Investigación Psicológica planteada por Arnau (citado en Anguera et al., 1998:25), para este estudio se llevó a cabo un diseño cuasi-experimental con dos medidas repetidas pre-test y post-test y un grupo control no equivalente. Esto es, un diseño de investigación caracterizado por el estudio del efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente, en un contexto dónde los grupos a los que se les va a aplicar el tratamiento vienen dados, es decir, no existe aleatoriedad en la formación de los grupos experimentales. Por tanto, los grupos ya están formados, uno será el experimental y otro el control. Los participantes del grupo experimental, en este caso 1ºB, recibirá el programa sobre Inteligencia Emocional, a través del Design Thinking, que consta de cuatro sesiones y se realiza de manera grupal. La variable independiente (VI) es el programa de Inteligencia Emocional a través del Design Thinking. Por otro lado, la variable dependiente (VD) será el desarrollo en habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional. Por motivo de la existencia de dos condiciones experimentales, uno de los grupos recibirá el programa a través del Design Thinking (grupo experimental) y el otro recibirá el programa con la metodología tradicional. Si el tratamiento es efectivo, las diferencias pos-test serán mayores que las pre-test.

Fases y actividades

La investigación, tuvo una duración de seis meses, durante los cuales se realizaron diversas actividades que podrían clasificarse en tres fases diferenciadas. Esto queda reflejado y explicado en el siguiente cronograma (tabla 1).

FASES	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
FASE 1. Revisión bibliográfica y diseño de investigación	[Barra azul]					
Conocer la normativa del TFM	[Barra azul]					
Primer contacto con la tutora a través de videollamada para plantear posibles temas para el TFM.	[Barra azul]					
Concretar el tema y la metodología		[Barra azul]				
Acordar una planificación temporal para el desarrollo del trabajo		[Barra azul]				
Búsqueda inicial de información en diferentes bases de datos		[Barra azul]				
Realizar un guión con los puntos a tratar en el trabajo		[Barra azul]				
Redacción del marco teórico			[Barra azul]			
Diseño del programa de Inteligencia Emocional a través del Design Thinking			[Barra azul]			
Selección del cuestionario para medir la Inteligencia Emocional pretest y postest.				[Barra azul]		
FASE 2. Trabajo de campo			[Barra naranja]		[Barra naranja]	
Primer contacto con la tutora de prácticas y tutores de 1º ESO para planificar la temporalización del programa.			[Barra naranja]			
Observación de las aulas			[Barra naranja]			
Implantación del programa					[Barra naranja]	
FASE 3. Análisis de resultados y conclusiones						[Barra amarilla]

Tabla 1. Cronograma del proceso de investigación. Fuente: Elaboración propia

6. Participantes

La propuesta se efectuó en el Colegio San Gabriel de Zuera. Un Colegio concertado, que tiene matriculados 695 en estudios en: Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Ciclos de Formación Profesional Básica, Grado Medio y Grado Superior. El alumnado procede de las diferentes localidades de la zona. Las familias que acuden al centro tienen un nivel socioeconómico medio-alto y se observa baja diversidad cultural.

Esta investigación, se realizó en el curso de 1° de la E.S.O., que cuenta con dos vías, 1°A y 1°B. Ambas clases son de 16 estudiantes cada una. La mayoría del alumnado estaba ya en el centro en la etapa de Primaria, pero algunos llegaron nuevos este curso escolar para comenzar la Secundaria.

Los tutores detectaban una baja Inteligencia Emocional, y sobre todo, pocas habilidades sociales. Así como una escasa cohesión grupal, numerosos grupos pequeños, y diversos conflictos en la convivencia del aula. Por ello, se propone un programa de Inteligencia Emocional en estas aulas.

7. Instrumentos y estrategias de obtención de la información

Instrumentos

El instrumento que se utilizó para recoger los datos y realizar un posterior análisis de estos fue un cuestionario. El diseño de investigación es de tipo transversal, puesto que en ambos grupos se realizaron medidas pre-test y pos-test, esto es, se aplicó el cuestionario en dos momentos diferentes, de manera previa al programa y al finalizar el mismo. En concreto, se ha medido a través del cuestionario, la variable dependiente (Inteligencia Emocional), antes y después de aplicar la variable independiente (programa de Inteligencia Emocional). De este modo, se podrá evaluar y analizar los conocimientos adquiridos por los estudiantes al finalizar el programa, además de poder comparar el grado de mejora de ambos grupos.

Inventario Emocional BarOn ICE

El Inventario Emocional BarOn ICE: NA-Completo, adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila (anexo 1) es el cuestionario con el cual se realizaron las medidas pre y pos test. Este inventario evalúa la Inteligencia Emocional en niños y adolescentes de entre 7 y 18 años.

Consiste en un cuestionario de 60 ítems agrupados en cuatro subescalas (Ugarriza, 2001):

- Intrapersonal
- Interpersonal
- Manejo del estrés
- Adaptabilidad

A partir de ellas, se obtiene una puntuación total de Inteligencia Emocional.

También, contiene una escala de Ánimo General para saber la situación emocional de manera global. Es necesaria esta escala puesto que la Inteligencia Emocional está ligada al estado de ánimo. Es decir, las personas con niveles de Inteligencia Emocional altos suelen ser personas más positivas que las que obtienen niveles bajos. Puntuaciones inferiores a 80 en esta escala de ánimo general, alerta de interpretar los resultados con cautela.

Por último otras escalas de Impresión positiva e Inconsistencia para de esta forma, valorar la congruencia de las respuestas. En concreto, las puntuaciones iguales o mayores a diez en la escala de inconsistencia, darían por inválida la prueba, ya que indica una mayor probabilidad de que el sujeto haya respondido al azar.

En cuanto, a la escala de Impresión positiva, que valora la posibilidad de que el sujeto este queriendo dar una impresión distorsionada de sí misma, puntuaciones CI mayores a 120, nos informa de que los datos podrían no ser fiables.

Así pues, las respuestas de los 60 ítems, contemplan ocho puntuaciones que facilitan el conocimiento sobre diversos aspectos de la Inteligencia Emocional de la persona. Por ende, se considera una gran herramienta para evaluar la efectividad de programas o como punto de partida para una intervención.

En cuanto al formato de respuesta, se trata de una escala de tipo Likert, de cuatro puntos. La fiabilidad del test es alta, en concreto para esta adaptación española, el coeficiente de fiabilidad para el índice de Inteligencia Emocional total es de 0,84.

Así, para la interpretación de los resultados, se considera que las puntuaciones en CI:

- 130 ó más: Capacidad emocional muy desarrollada.
- 115-129: Buena capacidad emocional.
- 86-114: Capacidad Emocional adecuada: Media.
- 74-85: Capacidad Emocional por debajo de la media.
- 69 ó menos: Capacidad emocional extremadamente por debajo de la media.

En la corrección del inventario, la prueba considera unos baremos generales y específicos, teniendo en cuenta la edad y el sexo (Bar-On y Parker, 2018).

Padlet.

Para poder recoger las opiniones del alumnado sobre su participación en esta experiencia educativa y que puedan hacerlo anónimamente, escribiendo lo que han aprendido y que les ha aportado este programa, utilizamos Padlet. Padlet es una aplicación informática gratuita, que permite crear murales colaborativos con otros usuarios. Esta pizarra digital, se utilizó en la última sesión del grupo experimental, como cierre final.

Materiales

Para el desarrollo de las sesiones se necesitaron los siguientes materiales:

- Pantalla para visualizar la presentación.
- Tablets del alumnado para que accedan al mural creado en Padlet con un código QR.
- Mapas de Empatía impresos.
- Post-its de colores.

8. Propuesta didáctica. Uso del Design Thinking para trabajar la Inteligencia Emocional en adolescentes

Introducción y justificación

Esta intervención educativa, pretende demostrar que la incorporación de la metodología del Design Thinking en el aula, aumenta la motivación y fomenta el desarrollo de habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional.

Objetivos

El objetivo general es investigar si a través de una metodología activa, como es el Design Thinking, se alcanzan mejores resultados en el desarrollo habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional, que desde una metodología tradicional.

Asimismo, se pretenden cumplir los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Fomentar el desarrollo de la Inteligencia Emocional en ambos grupos.
- ✓ Concienciar de los beneficios que puede aportar la Inteligencia Emocional durante la adolescencia.
- ✓ Otorgar de estrategias y habilidades socio-emocionales que puedan ser de gran ayuda en diversas situaciones que aparecen en el día a día del alumnado.
- ✓ Aumentar la motivación del alumnado a través del Design Thinking.
- ✓ Mejorar el clima del aula y aumentar la cohesión grupal.
- ✓ Favorecer el desarrollo de la empatía.
- ✓ Acrecentar las habilidades sociales de ambos grupos.
- ✓ Promover las relaciones sociales en cada grupo-clase.
- ✓ Aprender a expresar las emociones y escuchar las de los demás.

Contenidos

Para evitar sesgos, los contenidos a tratar fueron los mismos en ambos grupos. De esta forma, lo único que se modifica es la manera de impartir el programa, es decir, la metodología utilizada.

Los contenidos del programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional fueron los siguientes:

1. ¿Qué es la Inteligencia Emocional?
2. Habilidades dentro de la Inteligencia Emocional
3. Habilidades Sociales
4. Empatía
5. Autoconciencia emocional
6. Comunicación asertiva

Estructura y actividades

Este programa, se dividió en cuatro sesiones. Cada sesión tuvo la duración de 50 minutos, ya que por motivo de la Covid-19, en este centro las clases se habían reducido a este tiempo. Se llevó a cabo en horario de tutoría, esto es, una sesión a la semana, por lo que la duración del programa fue de un mes.

Antes de comenzar con el programa, se tomó una medida de la Inteligencia Emocional, tanto del grupo control como del grupo experimental, mediante el EQ-i:YV.

El cronograma tanto del grupo experimental, como del grupo control, quedó establecido como se visualiza en la siguiente tabla (tabla 2).

SESIONES	FECHAS	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
1ª SESIÓN	20 de abril de 13:40-14:30	1º Sesión 1ºESO B	1º Sesión 1ºESO A
2ª SESIÓN	27 de abril de 13:40-14:30	2º Sesión 1ºESO B	2º Sesión 2º ESO A
3ª SESIÓN	4 de mayo de 13:40-14:30	1º Sesión 1ºESO B	1º Sesión 1ºESO A
4ª SESIÓN	11 de mayo de de 13:40-14:30	2º Sesión 1ºESO B	2º Sesión 2º ESO A

Tabla 2. Cronograma del programa de Inteligencia Emocional. Fuente: Elaboración propia

Programa del grupo experimental 1ºB

Sesión 1. Se comenzó esta primera sesión, con la presentación de la temática del programa. A continuación, se procedió a que el alumnado rellenara el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes, para tener la medida pre-test. La aplicación del inventario llevó, alrededor de veinticinco minutos. El tutor se comprometió, a administrar el inventario a una alumna que ese día no asistió al colegio.

Después de finalizar la medida pre-test, se procedió a explicar, mediante la visualización de una presentación, de qué iba a tratar este taller y algunos conceptos clave acerca de la Inteligencia Emocional y las cinco habilidades que presentaba Daniel Goleman relacionadas con la misma. Posteriormente, se comenzó a desarrollar el Design Thinking, su origen, fases y para qué nos puede servir.

Para finalizar la sesión, se presentó el cronograma del programa, esto es, cuál iba a ser su duración, lo que íbamos a trabajar en cada sesión y el modo en el que se iba a trabajar. La organización se puede contemplar en la siguiente tabla (tabla 3).

SESIONES	ACTIVIDADES
Sesión 1. Presentación	<ul style="list-style-type: none">▪ Presentación del programa▪ Aplicación del cuestionario de Inteligencia Emocional▪ Breve introducción acerca de lo que es Inteligencia Emocional y el Design Thinking.▪ Explicación de la temporalización y organización del programa.
Sesión 2. Empatizar	<ul style="list-style-type: none">▪ Checking▪ Mapa de Empatía
Sesión 3. Definir e Idear	<ul style="list-style-type: none">▪ Definir▪ Idear
Sesión 4. Prototipar	<ul style="list-style-type: none">▪ Prototipar▪ Exposición del prototipo▪ Votación del mejor Spot Publicitario▪ Padlet▪ Check-out

Tabla 3. Cronograma del programa de Inteligencia Emocional a través del Design Thinking para el grupo experimental. Fuente: Elaboración propia

Sesión 2

Esta segunda sesión se dividió en tres partes: toma de contacto o checking, presentación del reto y realización del mapa de empatía.

Esta primera parte se inició con una toma de contacto o checking, para conocer, cómo se sentía y encontraba el alumnado. También como una forma de romper el hielo y dar pie a que se sintieran cómodos a la hora de participar y expresar sus pensamientos y emociones en el aula. Para ello, se utilizaron dos dinámicas. La primera llamada “Animómetro”, consiste en definir tu estado emocional a través de un “termómetro emocional” (anexo 2).

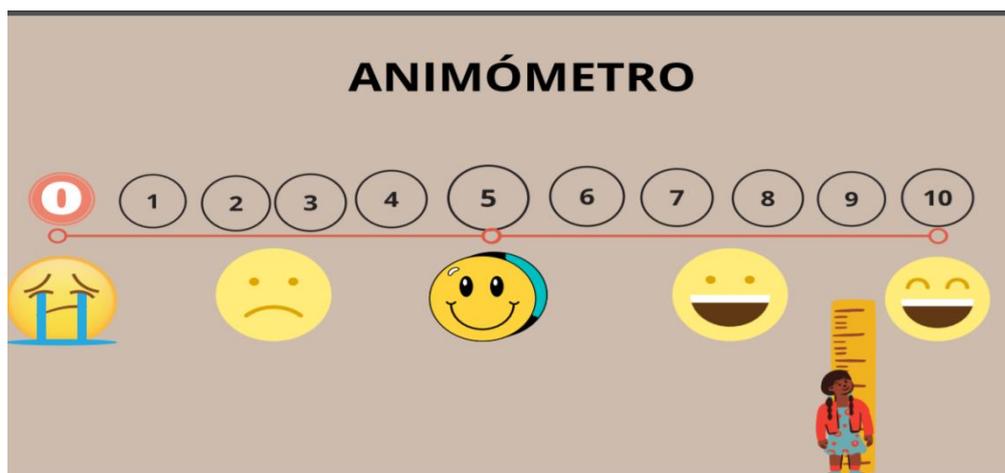


Ilustración 1. Animómetro. Fuente: Elaboración Propia.

De este modo, se iba preguntando: ¿quién se siente de 10 hoy?, ¿Quién se siente de 9?, etc. Así, cada estudiante levantaba la mano en función de cómo se sentía en ese momento, al comenzar la sesión. Además de una forma de generar confianza, facilita el poder conocer la energía de la clase y decidir cómo afrontar las actividades planteadas. Después se pasó a realizar otra dinámica útil para fomentar, en este caso, la participación del grupo. Esta se conoce como “una mentira y una verdad”. La autora de este trabajo fin de Máster, explicó que iba a decir una mentira y una verdad sobre sí misma. El cometido del grupo era decidir entre todos cuál era la mentira y cuál la verdad. Esta actividad, tiene una segunda parte, en la cual, cada miembro de la clase debía exponer una mentira y una verdad sobre sí mismo, y el resto decidir cuál era la mentira. Se hizo de manera rápida para no perder dinamismo y por el tiempo limitado del que se disponía.

En la segunda parte de esta sesión, se realizó la presentación del reto. Aquí comenzamos a trabajar en el Design Thinking explicando el objetivo en cuestión que se pretendía conseguir: mejorar el ambiente del aula. Para comenzar la última parte de la

sesión, se dividió a la clase, en pequeños grupos al azar de tres o cuatro personas cada uno. A cada grupo se le entregó un mapa de empatía diferente (anexo 3), con diferentes personajes ficticios que podrían estar en un aula o relacionados con la misma, de una manera u otra. Entre todos los miembros del equipo, debían empatizar, con dicho personaje y de esta manera ponerse en su lugar, para entender y rellenar los siguientes apartados:

- ¿Qué piensa y siente?
- ¿Qué oye?
- ¿Qué ve?
- ¿Qué dice y hace?

Los personajes repartidos, también al azar, del Mapa de Empatía, fueron los siguientes:

- Alumno aislado
- Alumno popular
- Alumno corriente
- Profesor de 1º ESO
- Madre de un alumno de 1º ESO



Ilustración 2. Mapa de empatía de una madre. Fuente: Elaboración Propia.

Se les otorgó un período de tiempo para trabajar en equipo y poder rellenar cada apartado, pegando post-its de colores, para rellenar los apartados mencionados, desde la perspectiva de su personaje (anexo 4). Tanto el tutor como la autora de este Trabajo Fin de Máster, iban pasando por cada grupo para ver cómo iban avanzando, resolver dudas, y a su vez, ayudarles a preguntarse ciertas cuestiones, reflexionar y guiarles en el proceso. El tiempo disponible para poner en práctica esta actividad fue de 40 minutos aproximadamente.

Para finalizar la sesión, cada grupo expuso al resto de la clase, su mapa de empatía y el porqué de cada post-it. Tras la presentación de cada grupo, se dejaban unos instantes para cualquier duda, o sugerencia del resto de la clase. De este modo, dieron más ideas al grupo en cuestión, obteniendo estos últimos una retroalimentación enriquecedora.

Sesión 3: Definir e idear.

Se comenzó la sesión, trabajando por equipos. En esta sesión se abordaron las fases de Definir e Idear.

Definir.

Cada integrante de cada grupo, tenía que proponer tres problemas identificados en el Mapa de Empatía. Cada miembro tenía que escribir en un pos-it diferente cada problema y después compartirlo con su equipo. Finalizado dicho cometido, cada grupo efectuó una “clusterización/agrupación” de dichos problemas. El modo de hacerlo, fue clasificarlos por temáticas, así, cada grupo tenía que poner un título a cada agrupación de problemas identificados. Una vez pensadas las agrupaciones, se escribía el título de la temática en un folio en blanco y se pegaban los pos-its en su respectiva categoría.

Para finalizar debían realizar la elección del “cluster”. Mediante una votación, el grupo tenían que elegir cuál era el problema principal o la acción sobre la que se deseaba proponer soluciones. Se les explicó, que cada participante debía elegir la problemática sobre la que creía que era más necesario idear soluciones.

La manera de votar, fue haciendo una marca, en el pos-it donde estuviera escrito el problema que habían elegido. Tras ello, se procedió a contar las marcas e identificar la idea o ideas más votadas.

Idear

Esta fase se inició con una dinámica de creatividad previa. El objetivo de esta dinámica era que cada persona aportara como mínimo tres ideas en cinco minutos, de tal manera, que las ideas que se generaran surgieran también de la retroalimentación con los otros miembros del equipo. Así, se les propuso un problema y se estableció un coordinador/a en cada equipo. El coordinador/a debía dar una consigna y tomar nota de todas las ideas que iban surgiendo. El problema: “Juan debe despertarse el martes a las 09:00 horas, en la noche del lunes cuando fue a poner el despertador en hora descubrió que se le había roto. ¿Qué puede hacer Juan para no quedarse dormido? Después de realizar esta dinámica, se pasó a realizar una lluvia de ideas por todos los integrantes del grupo, sobre soluciones acerca del clúster elegido.

Durante la lluvia de ideas, un miembro del grupo, era el responsable de anotar todas las soluciones que se iban planteando. Por último, para acabar la sesión, cada grupo debía llevar a cabo una votación para votar la mejor solución de todas. La votación se hizo a mano alzada y se contabilizaron los votos.

Sesión 4: Prototipar.

En esta sesión se abordó la fase prototipar del Design Thinking. Se comenzó entregando a cada grupo, el mapa de empatía que realizaron, así como las soluciones que propusieron, para refrescar todo lo trabajado en anteriores sesiones. Se les explicó, que cada grupo tenía 20 minutos, para preparar un Spot Publicitario de unos tres minutos, que consistiría en cómo estaría ese personaje en septiembre de 2021, en la vuelta a clase. Esto es, que habilidades tendría, para hacer frente a diversas situaciones que se dan en el colegio, con las soluciones propuestas.

Presentación de Prototipos. Cada equipo, tuvo la oportunidad de representar su Spot Publicitario, al resto de la clase. La duración de cada Spot debía ser de unos cuatro minutos aproximadamente (anexo 5).

Votación del mejor Spot Publicitario. Se escribió el nombre de cada personaje ficticio de cada mapa de empatía, en la pizarra, y se voto de manera individual a mano alzada. Tras esto, se pasó a contabilizar los votos. El equipo ganador fue el del alumno corriente.

Padlet. Cada alumno, accedió a la aplicación llamada Padlet, a través de un código QR desde la tablet de la que dispone cada estudiante en clase. Este código les llevó a un mural previamente creado, donde tenían que escribir de manera anónima una reflexión o aportación acerca de lo que habían aprendido durante el programa (anexo 6).

Check-out. De nuevo, se repitió la dinámica del Animómetro que se realizó en la primera sesión, para detectar como se sentían emocionalmente tras el programa.

Por último, en siguientes sesiones de tutoría, los tutores, se encargaron de aplicar de nuevo el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes, para poder disponer de la medida post-test. Así como unas preguntas para que evaluaran el programa (anexo 7).

Programa del grupo control 1ªA

El programa de Inteligencia Emocional utilizando la metodología tradicional se implementó de la siguiente manera.

Durante todas las sesiones la metodología a seguir fue, explicación de los contenidos y conceptos mediante una clase magistral, con la ayuda de la visualización de una presentación y la ejecución de varias dinámicas por parte del alumnado.

Sesión 1. Esta primera sesión es la que menos se diferencia de las sesiones puestas en marcha en el grupo experimental, ya que se trata de una sesión de presentación y explicación del taller. De este modo, se presentó el programa y se aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes, para tener la medida pre-test.

Después se pasó a explicar que contenidos se iban a dar en cada sesión, presentando un cronograma a seguir (tabla 4).

SESIONES	ACTIVIDADES
Sesión 1. Presentación+ La Inteligencia Emocional y habilidades relacionadas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación del programa ▪ Aplicación de cuestionario sobre Inteligencia Emocional ▪ ¿Qué es la Inteligencia Emocional? ▪ Habilidades dentro de la Inteligencia Emocional ▪ Habilidades Sociales
Sesión 2. Empatía	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La empatía y sus beneficios ▪ Visionado de video de animación sobre la empatía
Sesión 3. Autoconciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoconciencia emocional ▪ Dinámica identificación de emociones y expresión de las mismas
Sesión 4. Comunicación asertiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación asertiva ▪ Técnicas asertivas ▪ Role-Playing

Tabla 4. Cronograma del programa de Inteligencia Emocional a través de la metodología tradicional para el grupo control . Fuente: Elaboración propia

Se inició a explicar los primeros contenidos:

- ¿Qué es la Inteligencia Emocional?
- Habilidades dentro de la Inteligencia Emocional
- Habilidades Sociales

Los últimos minutos de la sesión, se dejaron para dudas o preguntas sobre los conceptos tratados.

Sesión 2. Durante esta sesión se presentó el concepto de empatía y todos los beneficios que conlleva.

Para finalizar se visionó un corto de animación, que refleja muy bien la empatía, y hace reflexionar sobre la misma.

Sesión 3. Durante esta sesión se abordó la autoconciencia emocional, es decir, la identificación de las emociones. Tras la explicación de la misma, se concluyó la sesión con la ejecución de una dinámica para asentar los conocimientos. La dinámica fue la siguiente: de manera azarosa se repartió un papelito con una emoción escrita en él. Se les dejó unos minutos para leer que emoción les había tocado, y pensar en una situación del pasado, en la que habían sentido esa emoción. Después cada uno comunicó al resto de la clase, que emoción les había tocado y la situación en la cual se sintieron de ese modo.

Sesión 4. En primer lugar, se hizo una breve explicación acerca de la comunicación asertiva. De manera específica se trató la importancia de la comunicación, la escucha activa y la asertividad. Después, se mostraron dos técnicas a utilizar en muchas situaciones cotidianas como estrategias.

Estas fueron:

- Mensajes yo
- Disco rayado

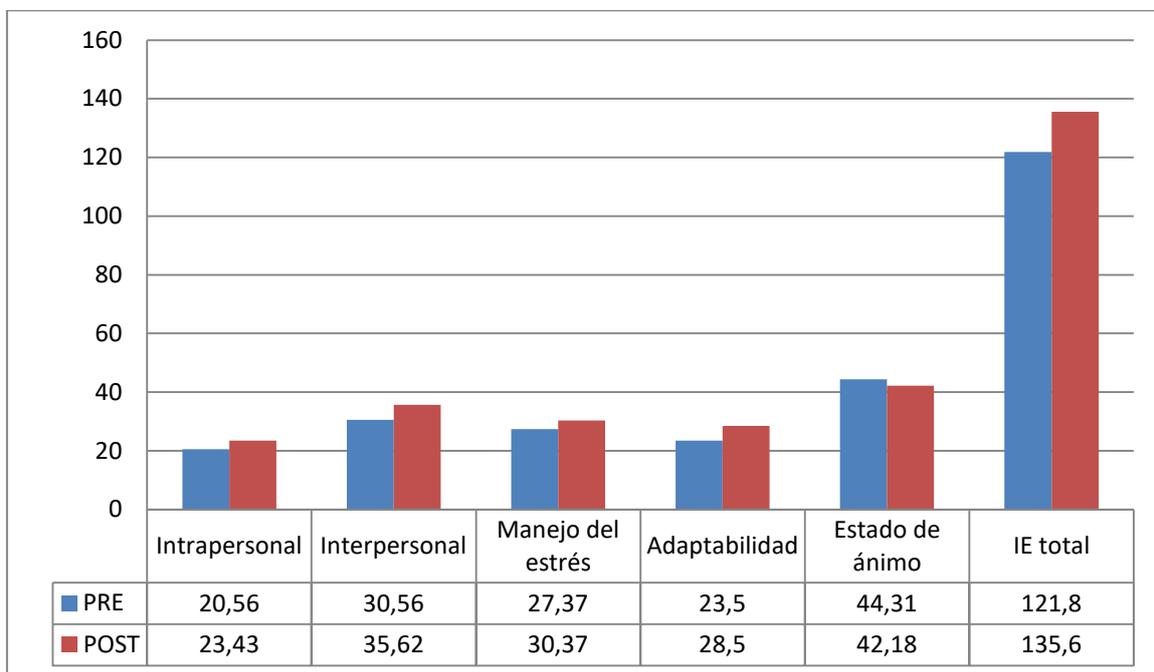
Tras estos minutos de teoría, se pasó la acción, llevando a cabo un role playing, para que pudieran visualizar mejor, como se pueden utilizar este tipo de técnicas. En concreto, se eligió al azar, dos parejas, para que llevaran a cabo un role-playing, con una situación dada en la que debían efectuar una de estas técnicas.

IV. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En relación a la hipótesis, la cual plantea que el alumnado que participó en el programa de Inteligencia Emocional a través del Design Thinking mejorará mucho más su Inteligencia Emocional, en comparación, con el alumnado del grupo control que participó en el programa de Inteligencia Emocional a través de una metodología tradicional, se concluyen los siguientes resultados.

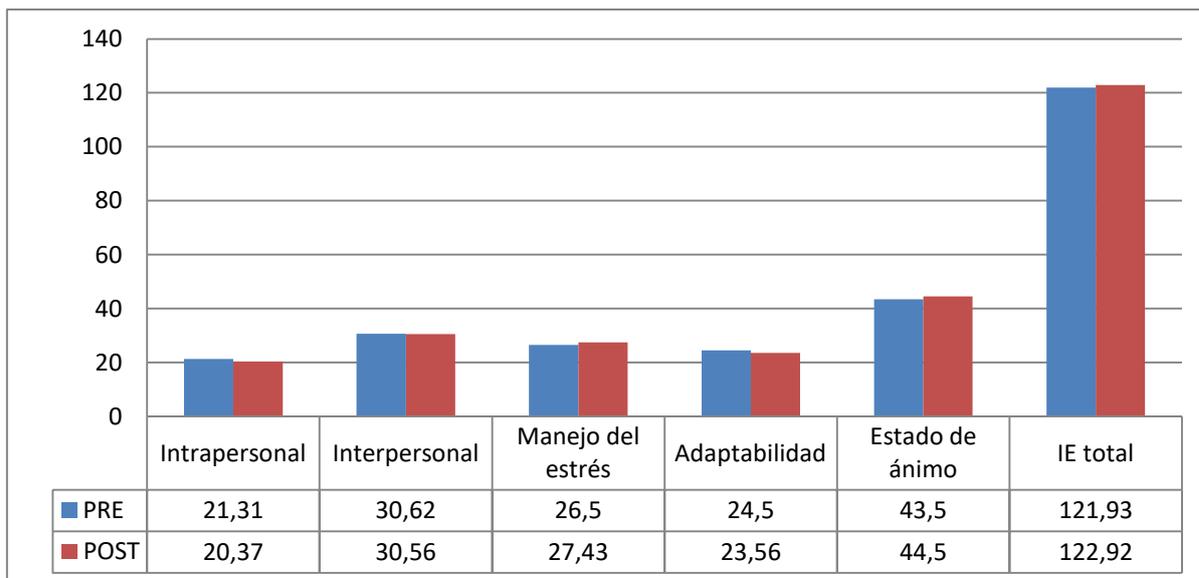
Para ello se compararon los resultados obtenidos en el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn, entre el grupo experimental y el grupo control.

En la gráfica 1, se presentan las puntuaciones medias obtenidas por el total de la muestra del grupo experimental, para cada una de las escalas de inteligencia emocional, antes y después de la intervención con el programa. En la gráfica 2, se muestran las medias de las puntuaciones del grupo control, pre y pos test.



Gráfica 1. Puntuaciones medias (pre-post intervención) del grupo experimental.

Fuente: Elaboración propia



Gráfica 2. Puntuaciones medias (pre-post intervención) del grupo control. Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar las diferencias pos-test son mayores, que las diferencias pre-test, por tanto se puede concluir, que el tratamiento ha sido efectivo. Resaltar, que las diferencias más significativas, se hallan en las escalas interpersonal y adaptabilidad. Por último, la escala del estado de ánimo es la única, en la que el grupo control, obtiene mejores resultado que el grupo experimental, tras el tratamiento.

9. Conclusiones, limitaciones de estudio y prospectiva de estudio

Tal y como se ha manifestado en el apartado de resultados, se confirma la hipótesis inicial, puesto que los participantes del grupo experimental, tras finalizar el programa de Inteligencia Emocional a través del Design Thinking, alcanzaron mejores puntuaciones de Inteligencia Emocional en la medida post-test, en comparación con el grupo control. Asimismo, no se evidenciaron diferencias significativas entre ambos grupos en los datos del pretest, lo que sugiere que en un principio, tenían una Inteligencia Emocional similar, es decir, antes de que comenzaran con el programa.

Estos efectos positivos sobre el grupo experimental, afirmarían lo que defendía Flores-León y Tena-Fernández (2016) sobre los beneficios que puede aportar el Design Thinking en el aula, como son el aumento del rendimiento escolar; el desarrollo de diversas habilidades que se dan en el trabajo colaborativo, tales como la tolerancia y el

respeto; asimismo, el hecho de ser ellos los protagonistas y tener el poder de decisión y acción, aumenta su motivación y por tanto, favorece aprendizajes significativos y más duraderos. En este caso ha favorecido de un mayor aprendizaje sobre la Inteligencia Emocional y el desarrollo de habilidades relacionadas con la misma.

Se ha podido comprobar cómo en esta investigación, las habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional se pueden trabajar desde una metodología activa, como es el Design Thinking, lo que concuerda con lo mencionado por Ortega y Ceballos (2015), acerca de que el Design Thinking trabaja varios tipos de inteligencia, entre las que se encuentra la Inteligencia Emocional.

Por otro lado, los resultados de este estudio, también son consistentes, con la investigación de Cabezudo Malca (2020), en la que se concluye, que esta metodología crea aprendizajes más significativos y forma en aptitudes y competencias esenciales para el futuro, a la vez que facilita el desarrollo de la empatía.

Cabe destacar que utilizando la metodología tradicional, en este caso un programa de Inteligencia Emocional a través de una clase magistral, es mucho más complicado que el alumnado asiente todos los conocimientos y estrategias expuestas. Esto puede deberse a que la atención hacia una persona hablando no dura más de 20 minutos. Al tratarse de adolescentes, puede que todavía tengan mayor dificultad, puesto que en la actualidad están acostumbrados a obtener mucha información de manera rápida a través de internet (Gilroy citado en Isaza-Restrepo, 2005:87).

De esta manera, el Design Thinking facilita y da lugar al desarrollo de experiencias vivenciales, las cuales crean aprendizajes que perduran mucho más en el tiempo y les facilita implementarlos en su vida cotidiana y en sus relaciones con los demás, que es el objetivo principal de un programa de este tipo. Es decir, lograr y poder observar un cambio en el clima del aula, en las relaciones del alumnado con sus iguales, con el profesorado y con sus familiares.

En definitiva, se puede afirmar que con esta investigación se ha logrado el objetivo general que se pretendía conseguir, esto es, mejores resultados del desarrollo de habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional a través del Design Thinking, en

comparación con los conseguidos por la metodología tradicional. Además, se ha podido entrenar en estas habilidades tan importantes durante la adolescencia, y útiles para su futuro. Con todo, en ambas clases, se ha trabajado la Inteligencia Emocional, para que puedan beneficiarse de estrategias con las cuales enfrentarse a los diversos contextos y situaciones que se dan en un colegio y en estas edades. Serán más capaces de expresar sus emociones, con una comunicación más asertiva, resolver conflictos, a través del respeto y la empatía. Todo ello, favorecerá el clima del aula, las relaciones con los profesores y la familia.

Como experiencia propia, me llevo un gran aprendizaje. Al venir de la rama de la Psicología, me queda mucho por descubrir del mundo de la docencia. Es por esto, que me interesa las diferentes metodologías que existen en la actualidad y que son beneficiosas para el alumnado. Como futura orientadora, siento que somos responsables de promover y asesorar en todas estas nuevas metodologías, que tanto favorecen el rendimiento académico, la motivación, el trabajo en equipo y el desarrollo integral en habilidades socio-emocionales. Además de ser metodologías inclusivas, que no dejan fuera a nadie. Esto permite adaptarse a cualquier necesidad de nuestro alumnado, en lugar de tener que ser ellos los que se acoplen a una clase magistral del mismo nivel para todos.

Asimismo proponer la formación de la Inteligencia Emocional, puesto que al final es el mejor aprendizaje que podemos ofrecer a nuestro alumnado y que les va a ser de gran utilidad para muchas situaciones, desde cómo gestionar un suspenso, la ansiedad antes de un examen, solucionar un conflicto o identificar sus propias emociones.

Limitaciones

En cuanto a las limitaciones de la investigación, se encuentra la limitación del tiempo. Se pudo disponer de cuatro sesiones, y quizá las etapas del Design Thinking se podrían haber madurado más, con mayor número de ideas, reflexiones y haber diseñado un proyecto más grande con más tiempo. Si bien es cierto, una ventaja de esta

metodología, es que es muy flexible, puesto que se puede adaptar a diferentes contextos, tiempos y edades, por tanto, se pudo adecuar a la perfección.

Otra de las limitaciones, sería la muestra. Se ha contado con un total de 32 personas, 16 en cada grupo-clase. Sería beneficioso para la investigación disponer de una muestra mucho más grande, con la cuál poder comparar resultados, y tener mayor información.

Cabe destacar, que el grupo al que le tocó el mapa de empatía del profesor, tuvo dificultad a la hora de rellenar los apartados, es decir, ponerse en el lugar del profesor. Tuvieron que esforzarse, ya que en un principio, estaban completamente perdidos y eso les frustró. Con ayuda finalmente lo lograron, y se llevaron un gran aprendizaje. Por lo tanto, deberíamos cuestionarnos como orientadores y docentes, qué podemos hacer para que nos vean de manera más cercana. Es decir, no tan autoritaria y fría, siendo capaces de expresar ciertas emociones, siempre estableciendo unos límites.

Propuestas de futuro

Finalmente, tras concluir la investigación de este trabajo, se plantean ciertas dudas y por tanto, se abren futuras líneas de investigación. Todas ellas, encaminadas a un mayor desarrollo de la Inteligencia Emocional y a la aplicación de metodologías activas en el sistema educativo, para mejorar el mismo y conseguir un desarrollo integral en la formación de nuestro alumnado. Estas podrían ser:

- Implementar metodologías activas en todos los niveles educativos y en diversas asignaturas, para aumentar el rendimiento académico.
- Llevar a cabo la aplicación de este proyecto durante todo el curso escolar, para explorar su efecto.
- Formar en habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional a todo el equipo docente e inclusive a las familias.
- Investigar otras metodologías para el desarrollo de la Inteligencia Emocional.
- Realizar una propuesta para motivar y concienciar a docentes de la importancia de trabajar la Inteligencia Emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias-Flores, H. A, Jadán-Guerrero, J., & Gómez- Luna, L. (2019). Innovación educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking. *Hamut´ ay*, 6(1), 82-95.
- Ariza, M. H. R., Bonilla, N. M. C., León, J. C. O., & Vaca, P. V. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47.
- Arrausi, J. J., & Martínez, J. R. (2018). Driving maps: El uso de mapas mentales para orientar el Aprendizaje Basado en Proyectos a través del Design Thinking. *grafica*, 6(11), 25-31.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems
- BESSE, J. (1999) “El diseño de la investigación como significante: exploraciones sobre el sentido”, *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, N°148, marzo.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N., y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A com-parison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795
- Brown, T. (2009) *Change by Design. How Design Thinking transforms Organizations and inspires Innovation*. New York: HarperCollins.
- Brown, T. & Wyatt, J. (2010). *Design Thinking for social innovation*. *Development Outreach*, 12(1), 29-43.
- Cabezudo Malca, J. C. (2020). La metodología Design Thinking como estrategia didáctica para promover el desarrollo creativo en los estudiantes de la carrera de Diseño Interior.
- Camacho Bonilla, N.M., Ordoñez León, J.C., Roncancio Ariza, M.H. y Vaca Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. DOI: [org/10/18359/reds.2649](https://doi.org/10/18359/reds.2649)

- Castillo-Vergara, M., Alvarez-Marin, A., & Cabana-Villca, R. (2014). Design Thinking: como guiar a estudiantes, emprendedores y empresarios en su aplicación. *Ingeniería Industrial*, 35(3), 301-311.
- Darwin, C. (1872/1998). *The expression of the emotions in man and animals; with an introduction, afterword, and commentaries by Paul Ekman*. New York: Oxford University Press.
- Extremera-Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores. En las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (p. 132-145).
- Extremera-Pacheco, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y salud*, 15(2), 117-137.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera-Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Flores, H. A., Guerrero, J. J., & Luna, L. G. (2019). Innovación educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking. *Hamut' ay*, 6(1), 82-95.
- Flores León, A. M., & Tena Fernández, R. (2016). Design Thinking: educational innovation and methodological research. *Didáctica, innovación y multimedia*, (33), 0001-6.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- IDEO. (2012). *Design thinking for educators*, 2nd edition. Retrieved from <http://www.designthinkingforeducators.com>.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., & Delgado, B. (2015). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European journal of education and psychology*, 7(1).
- Isaza-Restrepo A. (2005). Clases magistrales versus actividades participativas en el pregrado de medicina. De la teoría a la evidencia. *Revista de estudios sociales*, (20), 83-91.

- Jiménez, Y., & Castillo, D. (2018, February). Educación de calidad mediante la estrategia Design Thinking. In Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017: 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT (p. 472). Adaya Press.
- López-Cassa, E. (2012). Inteligencia emocional en el aula. *Cómo educar las emociones*, 49-59.
- Magallón, A., Megías Clavijo, M. J., & Bresó Esteve, E. (2011). Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. Una revisión desde la aproximación educativa.
- Orden ECD 1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas. *Boletín Oficial de Aragón*, 116, de 18 de junio de 2018, 19629-19636.
<http://www.boa.aragon.es/cgibin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025975423838>
- Orden ECD 1005/ 2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. *Boletín Oficial de Aragón*, 116, de 18 de junio de 2018, 19661-19718.
<http://www.boa.aragon.es/cgibin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025979463939>
- Ortega, M. S., & Ceballos, P. B. (2015). *Design Thinking: Lidera el presente. Crea el futuro*. ESIC Editorial.
- Pacheco, N. N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion review*, 8(4), 335-341.
- Ranea, J. E. C. (2012). La importancia de la educación emocional en las aulas. Obtenido de Junta de Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abacoportlet/content/ab2f1d46-cd27-47f8-b849-e928a701df05>.
- Rivera, M. C. A., Llanes, O. F. G., Garrido, V. A. P., Maldonado, C. R. Q., & Sánchez, C. A. Z. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(1), 21-35.

- Salovey, P. y Mayer, J. (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: Basic Books.
- Serrano, M. E., & Álvarez, D. G. (2010). Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria. *Multiciencias*, 10(3), 273-280.
- Serrano-Ortega, M., & Blázquez-Ceballos, P. (2015). *Design Thinking: Lidera el presente. Crea el futuro*. Esic editorial.
- Shute, V. J., & Torres, R. (2012). Where streams converge: Using evidence-centered design to assess Quest to Learn. In M. Mayrath, J. Clarke-Midura, & D. H. Robinson (Eds.), *Technology-based assessments for 21st century skills: Theoretical and practical implications from modern research* (pp. 91–124). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Steinbeck, R. (2011). El «Design Thinking» como estrategia de creatividad en la distancia. *Comunicar*, 19(37), 27-35.
- Sternberg, R. J. (2000). Wisdom as a form of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 44, 252-260.
- Vílchez, P. S. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XX1*, 5(1).
- Villarroel, R., Spencer, H., & Muñoz, R. (2017). Aplicación de Design Thinking de manera interdisciplinaria en la asignatura de ingeniería de software. In *Memorias XXX Congreso SOCHEDI* (pp. 1-9).

ANEXOS

Anexo 1. Inventario Emocional de BarOn

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - Completo

Adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila



INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. **Muy rara vez**
2. **Rara vez**
3. **A menudo**
4. **Muy a menudo**

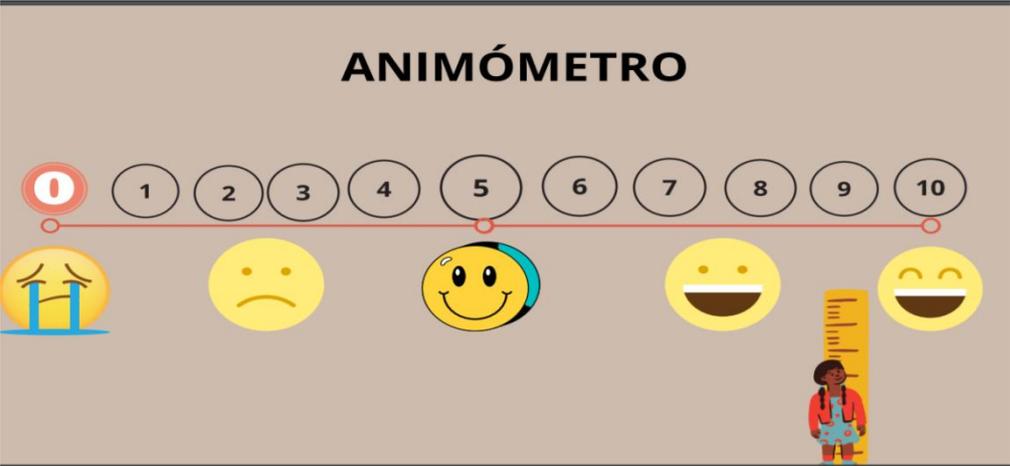
Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez", haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4.	Soy feliz.	1	2	3	4
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9.	Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	1	2	3	4
10.	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11.	Sé como mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír.	1	2	3	4

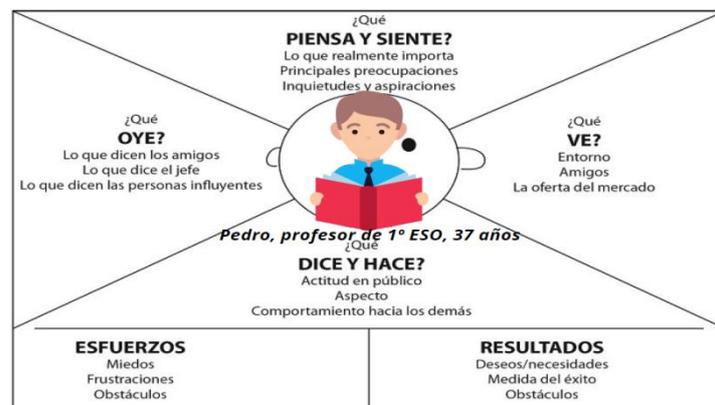
	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
24. Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25. No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26. Tengo mal genio.	1	2	3	4
27. Nada me molesta.	1	2	3	4
28. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29. Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31. Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32. Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33. Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35. Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36. Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37. No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39. Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40. Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41. Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42. Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43. Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44. Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46. Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47. Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48. Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49. Par mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50. Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51. Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52. No tengo días malos.	1	2	3	4
53. Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54. Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
55. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56. Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57. Aún cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58. Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59. Sé cuando la gente está molesta aún cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60. Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

Gracias por completar el cuestionario.

Anexo 2. Ilustración de la dinámica Animómetro.

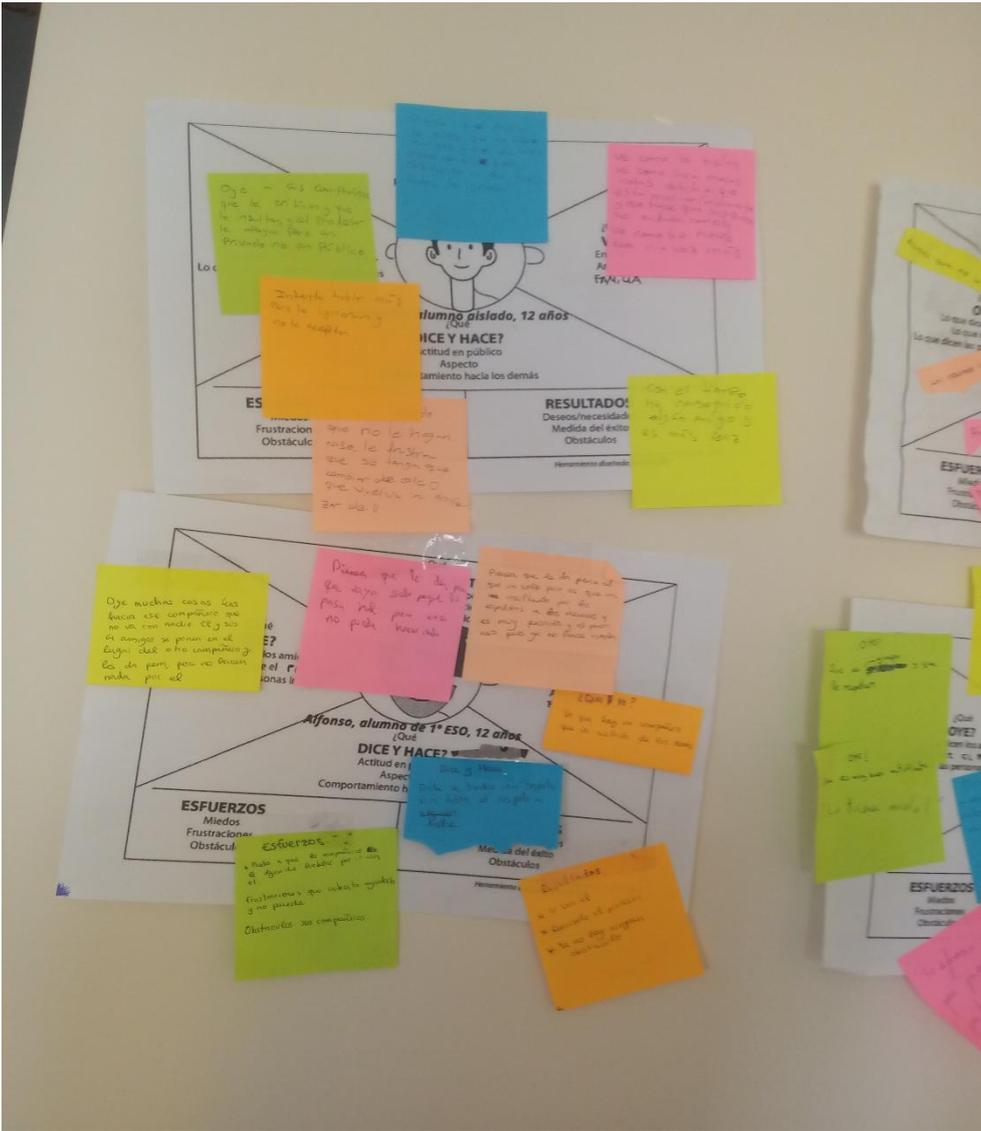


Anexo 3. Mapas de empatía

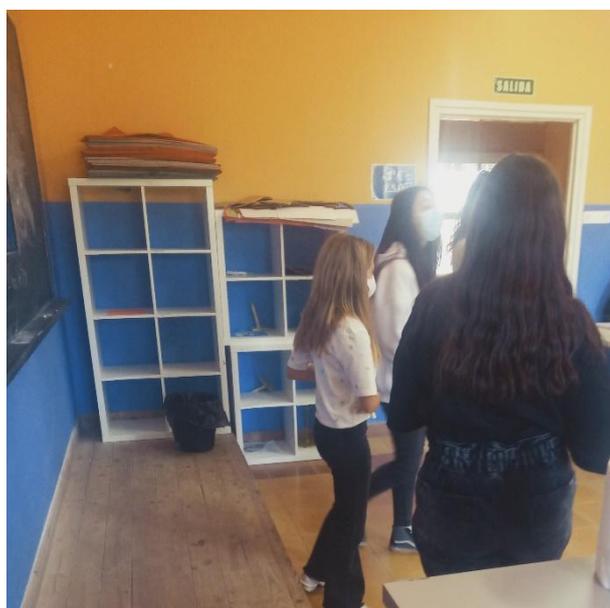




Anexo 4. Foto de la sesión empatizar



Anexo 5. Fotos de la última sesión prototipar



Anexo 6. Padlet

TALLER DE INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DEL DESIGN THINKING
Hecho con extravagancia

ANONIMO
He aprendido a portarme mejor con las personas.

Anónimo
Hemos aprendido a pensar y sentir desde el lugar del otro.

Hemos aprendido a ponernos en el lugar de los demás.

Anónimo
Me ha gustado mucho el taller, hemos aprendido habilidades sociales para tener mejores relaciones entre nosotros.

Anonimo cool
Hemos aprendido que hay distintas formas de afrontar las soluciones y tenemos que hacerlo con respeto y empatía.

ANONIMO
Hemos aprendido a resolver problemas tranquilamente.

Anónimo
He aprendido a comportarme mejor con otras personas.

ANÓNIMO-2008
He aprendido como comunicamos

ANONIMO-5476
He aprendido que el lenguaje agresivo no es algo que trae solución y que el lenguaje pasivo tampoco te ayuda.

Anónimo
Hemos aprendido sobre los tipos de personas que hay al comunicarse y también a como llevamos bien con la clase

Anónimo
He aprendido como arreglar una situación de manera pacifica

Anónimo
Me he divertido y he aprendido cosas.

ANONIMO
He aprendido mucho y me he divertido

El hombre empatico
Hemos aprendido a resolver problemas sin pegarse

ANÓNIMO
Hemos aprendido algunas formas de resolver conflictos

Anexo 7. Cuestionario de valoración del programa

-Puntúa de 1 a 10 el taller.

-¿Estas satisfecho / a de haber realizado el taller? ¿Por qué?

- Puntúa de 1 a 10 el grado de utilidad del taller.

- ¿Te parecieron adecuadas y útiles las actividades del taller?

- ¿Para qué te ha servido el taller?

- ¿Crees que el taller te ha sido útil para conocerte a ti mismo y comprender mejor a los demás? (Explícalo)

- Propuestas de mejora para el taller...

- Algo más que quieras añadir:

Fuente: Elaboración propia