



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Grado

**Desarrollo del autoconcepto y autoestima a través de la metodología *Design Thinking* en educación primaria**

Development of self-concept and self-esteem through *Design Thinking* methodology in primary education

**Autora**

Mónica Cubero Pablo

**Directora**

María de los Reyes Zamanillo Calzada

Facultad de Educación  
2021-2022

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi tutora María de los Reyes Zamanillo Calzada, su labor y esfuerzo durante la elaboración de este trabajo. Su ayuda y el seguimiento realizado por su parte a través de la resolución de cualquier duda o inquietud que he tenido han sido indispensables. Sin ella no habría podido realizar este trabajo.

Asimismo, agradezco al resto de equipo docente de la Universidad de Zaragoza con el que he tenido la oportunidad de aprender estos cuatro años. Gracias a ellos, mi vocación como profesora se ha ido incrementando cada día más.

Doy las gracias también al profesorado del Colegio de Educación Infantil y Primaria Julio Verne de Zaragoza por el cariño recibido y por haberme otorgado la posibilidad de introducir la propuesta didáctica diseñada en un aula de educación primaria. He podido aprender aspectos no sólo teóricos, sino prácticos basados en estrategias útiles para mi futuro como docente.

Para finalizar, agradecer a mi familia, y en especial a mi madre y su pareja, por creer en mí y apoyarme en todo momento. Gracias a mi pareja Roberto y a la familia Lázaro Alcántara, quienes me han dado fuerzas para finalizar este trabajo y poder ofrecer el máximo esfuerzo y dedicación para conseguirlo.

## **RESUMEN**

El actual sistema educativo demanda un mayor protagonismo del desarrollo de la parte afectiva en el aula, otorgando el mismo valor al aprendizaje académico y emocional. En los últimos años se ha desarrollado una extensa bibliografía sobre la filosofía del Design Thinking o Pensamiento de Diseño y es creciente su aplicación educativa centrada en el desarrollo de competencias mediante las cuales se abordan y resuelven problemas, de manera colaborativa, con curiosidad, observación, empatía, razonamiento sistémico, imaginación, optimismo y experimentación.

El objetivo del trabajo es realizar un estudio sobre la influencia del Design Thinking como recurso y metodología en contextos educativos y comprobar si este tipo de metodología a la hora de trabajar la inteligencia emocional es eficaz y fomenta el desarrollo integral del alumnado. Para la consecución de este objetivo, se ha llevado a cabo un estudio basado en una metodología cuantitativa de carácter descriptivo. A partir de una revisión literaria científica sobre la educación emocional, el desarrollo del autoconcepto y autoestima, el uso educativo de la metodología activa, Design Thinking y la tutorización se ha diseñado una propuesta de intervención con un grupo control y un grupo experimental para cuatro de las sesiones de tutoría del Colegio de Educación Infantil y Primaria Julio Verne de Zaragoza.

Tras analizar los resultados obtenidos de los cuestionarios sobre Inteligencia Emocional y la encuesta de valoración del alumnado de ambos grupos, se comprobará los grandes beneficios del Design Thinking para trabajar aspectos propios de inteligencia emocional; produciendo no sólo un desarrollo en el aprendizaje del alumnado en este ámbito, sino en la evolución de valores como la empatía, creatividad y trabajo en equipo.

Adicionalmente, se abrirá un nuevo frente de investigación, observando las diferencias resultantes con respecto al factor género del alumno/a participante.

**PALABRAS-CLAVE:** inteligencia emocional, autoconcepto, personalidad, innovación, tutoría, design thinking.

## **ABSTRACT**

The current educational system demands a greater role in the development of the affective part in class, giving the same importance to academic and emotional learning.

In recent years, an extensive bibliography has been developed on the philosophy of Design Thinking or Design Thinking problems and its educational application is growing, focused on the development of skills through which they are approached and resolved, collaboratively, with curiosity, observation, empathy, systemic reasoning, imagination, optimism and experimentation.

The objective of this study is to investigate the influence of Design Thinking as a resource and methodology in educational contexts and to check if this type of methodology when working on emotional intelligence is effective and promotes the comprehensive development of students. To achieve this objective, a study based on a descriptive quantitative methodology has been carried out. From a scientific literary review on emotional education, the development of self-concept and self-esteem, the educational use of active methodology, Design Thinking and tutoring, an intervention proposal has been designed with a control group and an experimental group for four of tutoring sessions at Julio Verne School in Zaragoza.

After analyzing the results obtained from the questionnaires on Emotional Intelligence and the evaluation survey of the students of both groups, the great benefits of Design Thinking to work on aspects of emotional intelligence will be verified; producing not only a development in student learning in this area, but also in the evolution of values such as empathy, creativity and teamwork.

In addition, a new research front is opened, observing the resulting differences with respect to the gender factor of the participating student.

Therefore, a new research front will be opened, observing the resulting differences according to the gender factor of each participating student.

**KEYWORDS:** emotional intelligence, self-concept, personality, innovation, tutorship, design thinking.

# ÍNDICE

<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
1. JUSTIFICACIÓN	6
2. OBJETIVOS	9
<b>II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>10</b>
3. INTELIGENCIA EMOCIONAL	10
3.1. DEFINICIÓN. ORIGEN Y EVOLUCIÓN	10
3.2. IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA	11
3.3. AUTOESTIMA: AUTOCONCEPTO Y CONOCIMIENTO DE LOS DEMÁS	13
4. TUTORIZACIÓN	17
5. DESIGN THINKING: METODOLOGÍA ÁGIL	18
5.1. DEFINICIÓN. ORIGEN Y EVOLUCIÓN	18
5.2. FASES DEL PROCESO DE DESIGN THINKING	20
5.3. DESIGN THINKING EN EDUCACIÓN	23
<b>III. MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>27</b>
6. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO	27
7. OBJETIVOS	27
8. HIPÓTESIS	28
9. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	28
10. FASES Y ACTIVIDADES	29
10.1. PRIMERA FASE: ANÁLISIS INICIAL Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	31
10.2. SEGUNDA FASE: TRABAJO DE CAMPO	31
10.3. TERCERA FASE: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	33
11. POBLACIÓN Y MUESTRA	33
12. INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS DE OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN	34
12.1. CUESTIONARIOS	34
12.2. CUADERNO DE OBSERVACIÓN	35
12.3. HOJA DE CÁLCULO EXCEL	35
<b>IV. PROPUESTA DIDÁCTICA</b>	<b>36</b>
13. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	36
14. OBJETIVOS	36
15. CONTENIDOS	37
16. ESTRUCTURA Y ACTIVIDADES	37
16.1. SESIÓN 1: PRESENTACIÓN Y EMPATIZAR	38
16.2. SESIÓN 2: DEFINIR	40
16.3. SESIÓN 3: IDEAR	41
16.4. SESIÓN 4: PROTOTIPAR	42
<b>V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	<b>44</b>
17. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	44
17.1. ANÁLISIS DE DATOS	44
17.2. RESULTADOS	46

<b>VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES DE ESTUDIO Y PROSPECTIVA DE ESTUDIO</b>	<b>54</b>
18. CONCLUSIONES	54
19. LIMITACIONES	55
20. PROPUESTAS DE MEJORA	56
21. APRENDIZAJE PERSONAL	57
<b>VII. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>59</b>
<b>VIII. ANEXOS</b>	<b>64</b>
ANEXO 1 → CUESTIONARIO DE MEDIDA PRETEST Y POSTEST	64
ANEXO 2 → CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA POR PARTE DEL ALUMNADO	65
ANEXO 3 → DOCUMENTOS UTILIZADOS EN LA SESIÓN 1	66
ANEXO 4 → TABLAS CREADAS POR EL ALUMNADO EN LA SESIÓN 2	70

# I. INTRODUCCIÓN

## 1. Justificación

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha ido evolucionando, proponiendo nuevos métodos y metodologías para alcanzar el éxito por parte del alumnado. En efecto, se han producido grandes cambios desde la considerada *metodología tradicional* en el siglo XVIII, caracterizada por su carácter conservador, rígido, frío y puramente normativo; hasta la escuela actual basada no sólo en la consecución de conocimientos académicos, sino en el logro de cuatro propósitos, propuestos por Ken Robinson (2015): Propósito económico, cultural, social y personal. De esta forma, el papel del alumnado ha ido ganando un rol esencial en este proceso, convirtiendo al niño en el protagonista de su propio aprendizaje, experimentará un desarrollo integral. Por este motivo, autores como Robinson empiezan a apoyar el trabajo de aspectos socioemocionales y culturales como la creatividad, valores sociales, identificación y comprensión de sentimientos y emociones.

Gradualmente van apareciendo diversos estudios que junto al ámbito de la Psicología investigan las ventajas de introducir en el aula contenidos propios del componente afectivo del individuo; creando finalmente el concepto que promoverá este tipo de conocimiento teórico y práctico: Inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990). En la actualidad, numerosos autores apoyan su aplicación en educación, sobre todo en edades tempranas como Educación Primaria, donde el alumnado se encuentra en pleno conocimiento de sí mismo y de la realidad que le rodea. En efecto, se encuentran en un momento clave en el desarrollo de la personalidad, y, por tanto, del autoconcepto. En consecuencia, la inteligencia emocional debe jugar un papel imprescindible en el día a día escolar, ya que promueve la creación de habilidades afectivas y a su vez proporciona beneficios en la inteligencia, el rendimiento y ejecución de una tarea. Asimismo, se han descubierto (la psiconeuroinmunología) vínculos fisiológicos entre el conjunto de emociones de un individuo y su sistema inmunológico.

Gracias a este interés innovador, han surgido diferentes estrategias para fomentar el desarrollo óptimo del estudiante. Una de ellas se basa en el uso de metodologías activas (con origen en el siglo XIX por Ferrière), entre las que se encuentra la protagonista de

este trabajo, el *Design Thinking* (Brown, 2008). Una opción que promueve el desarrollo de la empatía y la creatividad en un ambiente donde el trabajo en equipo y las habilidades y técnicas que conlleva son las claves para obtener el éxito en lo que se espera alcanzar.

Debido a esta necesidad de incorporar en el aula metodologías innovadoras que promuevan el desarrollo integral del niño/a, he realizado una investigación, con el objetivo de comprobar en primera línea si estos avances comentados son beneficiosos en el contexto escolar. En efecto, este estudio se compone principalmente de un diseño de propuesta didáctica, en la que se trabajará la inteligencia emocional a través de una metodología activa ya mencionada, el *Design Thinking*. Su elección se debe a su recién incorporación en el ámbito educativo, mostrando numerosas ventajas que considero, como futura docente, indispensables en el aprendizaje y muy poco valoradas actualmente. Entre ellas destacan el desarrollo de la empatía, la creatividad y el trabajo en equipo. En cuanto a la primera, pienso que es la base de todo proceso de socialización, por lo que en estas edades es esencial comenzar a trabajarla para ir generando esa evolución social y personal que dará pie a la forma de relacionarse en el futuro adulto. Unido a ello, el trabajo en equipo reforzará las habilidades necesarias para vivir en sociedad sin perjudicar al otro e incluso disfrutar con él. Termino comentando la creatividad, un aspecto muy importante de cada persona que se deja en un segundo plano en el aula, y que debería ser más valorado y trabajado debido a sus enormes beneficios no sólo en su campo, sino en el resto de materias y habilidades propias de cada uno.

Este Trabajo Fin de Grado se inicia con el desarrollo del marco teórico que se ha estructurado en tres apartados temáticos. El primero, la inteligencia emocional; origen y desarrollo del concepto, a su introducción en educación primaria y a los conceptos más específicos que se van a aprender en la propuesta diseñada: *autoestima*, y más concretamente *autoconcepto* y *personalidad*. En el segundo apartado, se hace referencia al concepto de tutorización, ya que la propuesta diseñada será aplicada como parte de la acción tutorial en el aula (por lo que se tendrá en cuenta el Reglamento de Régimen Interno y el Proyecto Educativo de Centro de la escuela). El último apartado del marco teórico, describe y desarrolla la metodología escogida, el *Design Thinking*; en él, se explica su origen y evolución, las diferentes fases que lo conforman y su aplicación en el ámbito educativo.



Después de desarrollar el marco teórico del trabajo, describimos el marco metodológico, en el que se exponen los diferentes apartados necesarios para describir el trabajo de investigación cuasi-experimental con grupo control; entre los que se encuentran el diseño de investigación, objetivos, hipótesis, fases, muestra e instrumentos de recogida de datos (cuestionarios, hoja excel y observaciones). Más concretamente, se ha optado por comparar los resultados de medidas pretest y posttest de un grupo experimental con el que se trabajará la propuesta didáctica (5ºB), junto a un grupo control no equivalente que habrá trabajado algunos de estos contenidos con una metodología diferente (5ºC).

A continuación, se presenta la propuesta didáctica que ha sido aplicada en el aula del grupo experimental para comprobar la eficacia de la metodología escogida en comparación con lo trabajado en el grupo control. Este programa se compone de cuatro sesiones que corresponden con las cuatro fases del Design Thinking, en las que 21 alumnos/as de quinto de educación primaria del CPI Julio Verne (concretamente el aula de 5ºB) descubrirán el concepto de personalidad y autoconcepto. En efecto, otra de las causas que influenciaron en mi decisión de trabajar este contenido fue el hecho de que la tutora de esa aula, a causa de la aparición de conflictos que seguramente provenían de una falta de identificación y comprensión de las emociones, pidió trabajar algo relacionado con inteligencia emocional.

Después de conocer la propuesta e implementarla, el siguiente apartado muestra los resultados obtenidos antes y después de la intervención, y su posterior interpretación. Se espera que los resultados sean favorables y se observe una evolución en el aprendizaje del alumnado sobre inteligencia emocional, y en concreto un aprendizaje personal en el desarrollo de su autoconocimiento y conocimiento de los demás.

Finalmente, se expondrán las conclusiones generadas tras la reflexión de lo descubierto y analizado en el trabajo de investigación, limitaciones que han surgido, las propuestas de mejora para futuras investigaciones y una reflexión final, del aprendizaje personal que he experimentado y que es esencial para mi futuro profesional y personal.

## 2. Objetivos

El objetivo de esta investigación es analizar si el uso de la metodología Design Thinking a la hora de trabajar la inteligencia emocional en el aula es eficaz y fomenta una evolución en el aprendizaje del alumnado.

Para lograrlo, se plantea de manera más detallada la consecución de los siguientes objetivos específicos o subobjetivos:

- ✓ Elaborar una revisión bibliográfica acerca de la inteligencia emocional, tutorización, Design Thinking y su aplicación en educación.
- ✓ Elaborar una propuesta de intervención educativa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional utilizando el Design Thinking.
- ✓ Analizar si se alcanzan mejores resultados a través de la metodología del Design Thinking, en comparación con la metodología tradicional.
- ✓ Interpretar los resultados obtenidos (a partir de medidas pretest y posttest) para verificar las hipótesis planteadas a través de diferentes instrumentos.
- ✓ Definir conclusiones realistas y coherentes sobre lo investigado a lo largo de este TFG.

## II. MARCO TEÓRICO

### 3. Inteligencia emocional

#### 3.1. DEFINICIÓN. Origen y evolución

Según Salovey y Mayer (1990), *la inteligencia emocional es un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno. Esta fue la primera definición que se elaboró sobre el concepto de Inteligencia Emocional, publicada en un artículo titulado Emotional Intelligence en el año 1990 por los autores citados. Siete años después, estos mismos autores la modificaron, con el fin de incluir la Inteligencia Emocional en la psicología. De esta forma, fue definida como: La habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuada y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional.* En el año 2000, junto a Caruso completan esta definición con lo siguiente: *La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa, y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros.*

De hecho, este primer modelo de Inteligencia Emocional explicado por Mayer y Salovey irá evolucionando de forma más específica y correcta a través de diferentes estudios e investigaciones. Es por ello que, actualmente, existen dos tipos de modelos diferentes:

1. **Modelo de rasgos o mixta:** Trata una serie de conceptos ligados a la personalidad y la conducta. Entre los autores que apoyan este modelo se encuentran Goleman y Baron-On. *Capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales* (Goleman, 1998)
2. **Modelo de habilidad:** La define como un tipo de inteligencia, utilizando el carácter adaptativo de las emociones para adecuarse al medio. Entre los autores que apoyan este modelo se encuentran los ya mencionados Mayer, Salovey y Caruso. *La inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones* (Salovey y Mayer, 1990). Esta propuesta acepta la clasificación de las inteligencias personales con un mayor protagonismo de la

inteligencia emocional dentro de cinco competencias principales que ésta misma adquiere.

En definitiva, la Inteligencia Emocional está formada por cuatro conceptos clave para su comprensión:

- 1. Percepción, valoración y expresión emocional:** Habilidad para realizar percepciones correctas de las emociones propias y de los demás.
- 2. Facilitación emocional del pensamiento:** Efecto de las emociones en la mente y sus posibles consecuencias.
- 3. Comprensión y análisis de las emociones:** Acción de comprender e interpretar los sentimientos complejos y difíciles de analizar.
- 4. Regulación reflexiva de las emociones:** Acción de regular el estado emocional de los demás, así como el propio. En efecto, como bien dicen Mayer y Salovey en 1997, se trata de controlar aquello positivo, mejorar lo negativo o quedarse en las mismas condiciones.

En consecuencia, la inteligencia emocional se compone de factores emocionales que se trabajan a través de la experiencia y el aprendizaje. Este hecho permitirá a la persona identificar e interpretar cómo se siente, qué aprende y cómo lo hace; e incluso por qué actúa de una manera específica. Por este motivo, éstos serán desarrollados principalmente en el hogar y en la escuela.

### 3.2. IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Como se ha podido comprobar, la persona está formada por una parte cognitiva, pero también por una emocional que debe ser igual de válida que la anterior. Por ello, durante la escolarización en Educación Primaria es vital contar con una Educación Emocional de la misma forma que con la Académica y Curricular, con el objetivo de alcanzar un aprendizaje integral del alumno/a. En consecuencia, el presente trabajo apoya como uno de los aspectos a tratar el concepto de Inteligencia Emocional ya comentado. De hecho, permitirá al alumno/a comprender e interpretar las acciones y sentimientos tanto de sí mismo como de los demás, con el fin de lograr una motivación y el autoconocimiento y conocimiento del resto de personas cercanas.

En efecto, si observamos el día a día en la mayoría de centros educativos, encontramos actitudes negativas, desmotivadas e incluso violentas; ante ello, el equipo docente experimenta confusión y frustración. Una de las principales causas de este tipo de situación proviene de la carencia de conocimiento y gestión de las emociones propias y del resto (a ello se le añade el desconocimiento de tus propios rasgos de personalidad), al no haber sido orientado en ninguna ocasión sobre técnicas para afrontarlo. Por ello, la inteligencia emocional debe ser integrada en la educación como un pilar fundamental para lograr el aprendizaje y desarrollo integral de cada niño/a; compuesto por tres rasgos esenciales: el cognitivo, emocional y conductual. El principal problema radica en la decisión de muchos centros educativos de focalizar el proceso de enseñanza aprendizaje en los dos primeros aspectos comentados, dejando en un segundo plano el afectivo.

Otro de los factores que promueven el necesario desarrollo de la Inteligencia Emocional en las aulas es la capacidad que se ha observado de ésta para generar un aumento en el rendimiento académico del alumnado. De hecho, un estudio realizado por Eastabrook et al. en 2005 verifica que existe una relación directa y positiva entre la Inteligencia Emocional de un niño/a y su rendimiento académico. En efecto, aquellos alumnos/as con notas por encima de la media consiguieron alcanzar puntuaciones más altas con respecto al resto en su medida de rendimiento académico; utilizando la Escala EQ-i:YV y dos subescalas que miden las habilidades interpersonales y de adaptabilidad.

A partir de todo lo comentado, podríamos pensar en alguna estrategia para tratar la Inteligencia Emocional e introducir la Educación Emocional en el aula. Una opción interesante sería la metodología en la que se basa este trabajo, el Design Thinking. Gracias al apoyo de la innovación por parte de diferentes escuelas, en algunas de ellas ya se ha introducido como facilitador del trabajo de lo emocional por diversos motivos. Uno de ellos consiste en la capacidad que éste tiene de resolver problemas y fomentar la creatividad, dando la oportunidad de tomar decisiones libremente y de forma real. Por otro lado, la empatía y la acción de empatizar son cruciales en esta propuesta, siendo también una de las bases de la Inteligencia Emocional. El trabajo de las emociones a partir del Design Thinking permitirá también gestionar y regular el sentimiento de frustración, aprendiendo a aceptar y respetar las críticas para comprender que el error no es fracaso, sino una oportunidad para mejorar y alcanzar el éxito.

### 3.3. AUTOESTIMA: AUTOCONCEPTO Y CONOCIMIENTO DE LOS DEMÁS

Como bien dijo Bermúdez en el año 2004, dentro de la Inteligencia Emocional es vital trabajar la autoestima del alumnado. Él mismo comenta que es muy importante desarrollar este concepto en las aulas, ya que tiene un rol esencial en la evolución del niño, tanto para su salud física como mental. También menciona la importancia de este desarrollo no sólo en el ambiente escolar, sino también en el familiar y social.

Pero antes de comentar el necesario desarrollo del autoestima en el aula y las consecuencias que ello supone, sería interesante definir este concepto. Corkille (1970) la define como *lo que cada persona siente por sí misma. Su juicio general acerca de sí mismo, la medida en que le agrada su propia persona en particular*. En efecto, la autoestima influye directamente en la propia valoración positiva o negativa que tenemos de nosotros mismos cuando debemos llevar a cabo retos y satisfacer nuestras necesidades. Por ello, es indispensable a la hora de tomar decisiones vitales la independencia, racionalidad, flexibilidad y capacidad para aceptar los sucesivos cambios, ayudar al resto y aprender de los errores (Branden, 1994).

Uno de los espacios más favorables para el desarrollo de la autoestima es el contexto escolar. Efectivamente, este aspecto ha sido considerado por numerosos estudios (Weissberg, Wang y Walberg, 2014) como una parte esencial en la mejora del rendimiento tanto académico como personal del alumnado. Y es que, como se ha comentado en apartados anteriores, para lograr el desarrollo personal óptimo es necesario tanto una evolución cognitiva como afectiva. Así, una mayor seguridad, unido a un gran nivel de confianza y de altas y favorables expectativas en sí mismo promoverán la responsabilidad y autonomía en el ámbito académico; produciendo una mejora, tanto en la parte emocional como en la académica.

Uno de los componentes de la autoestima, y que supone la base para alcanzar un adecuado nivel de ésta son los términos denominados *autoconcepto* y *conocimiento de los demás*, conceptos que se trabajarán durante la propuesta didáctica de este trabajo. El primero de ellos se define como el concepto que tiene alguien de sí mismo, agrupando por tanto las propias opiniones, ideas y valoraciones de su persona. Esta valoración puede

ser tanto positiva como negativa, siendo imprescindible a la hora de tomar una u otra decisión en la vida cotidiana. Por otro lado, Salum-Fares, Marín y Reyes terminan de definir este término en 2011 incluyendo cinco dimensiones por las que está formado; éstas son la académica, física, familiar, emocional y social. En el presente trabajo, será esencial trabajar el autoconcepto académico (al ser tratado en un ambiente escolar) y el emocional; en efecto, el primero se relaciona directamente con el rendimiento académico del niño, mientras que el segundo engloba la regulación de las emociones propias y del resto.

La formación del autoconcepto tiene sus inicios en el período de la infancia, siendo decisiva la imagen inicial que el niño elabora de sí mismo para su desarrollo y construcción personal a lo largo de la vida. No obstante, suelen describirse a partir de rasgos y comportamientos observables, llegando a reconocer a los otros antes que a ellos mismos. Más concretamente, para analizar el proceso de construcción del autoconcepto, se ha optado por definir las tres etapas que Gurney concreta en 1988:

- 1. Etapa del sí mismo primitivo (0-2 años):** El niño basa sus primeras concepciones sobre sí mismo a partir de un reconocimiento meramente visual diferenciándose del resto.
- 2. Etapa del sí mismo exterior (2-12 años aproximadamente):** El niño poco a poco irá construyendo la estructura de su autoconcepto incorporando, gracias a la experiencia vivida, diferentes elementos en él. En esta etapa será primordial e influyente la interacción con las figuras adultas de su entorno (familiares, profesores...) En efecto, serán capaces de reconocer aspectos mayormente observables como rasgos físicos, comportamientos habituales, destrezas concretas...
- 3. Etapa del sí mismo interior (a partir de los 12 años aproximadamente):** El niño concibe una definición de sí mismo más generalizada incorporando aspectos más personales e internos por medio de la reflexión y razonamiento más abstracto. Así, progresivamente, su autoconcepto irá siendo evaluado y terminará de configurarse.

Este trabajo de investigación se centra en niños de 10 a 11 años de edad (entre la segunda y la tercera etapa). En estas edades será esencial la influencia del contexto, en concreto la figura adulta, tanto a nivel familiar como docente; es por ello que el rendimiento académico y por tanto su motivación e interés por aprender dependen en parte de la influencia del profesorado. Es vital que el docente adquiriera un papel activo que fomente la autoestima positiva y el interés por conocer y regular las emociones por parte del alumnado. Adicionalmente, numerosos estudios indican que este autoconcepto se conforma y se va consolidando gracias a la acción tanto de factores externos (familia, amistades, ambiente académico...) como internos (sentimientos, tipos de pensamiento, influencia cultural, emociones...) en continua interacción con el contexto en el que está inmerso.

*Self-perceptions are consistently more strongly correlated with people's perceptions of how they think others view them than with how others actually view them* (Shrauger, J.S. y Schoeneman, T.G., 1999; citado en Aramburu O. y Guerra, J., 2001) Efectivamente, aunque ya se han mencionado los diversos factores que promueven el desarrollo del autoconcepto, es clave mencionar que la verdadera influencia recae en la percepción que la persona tiene de la imagen que los demás conciben de esta. A partir de la retroalimentación por parte del resto realizamos una evaluación de nuestra propia percepción. Por este motivo, el autoconcepto estará en continuo desarrollo, adaptación y evolución a lo largo de la vida, en función de la interacción persona-sujeto que irá experimentando el individuo.

De esta forma, gracias a este desarrollo, el ser humano será capaz de comenzar a entenderse a sí mismo y a los demás. Será el momento entonces de descubrir el concepto de personalidad y los diferentes tipos, ya que este aspecto promoverá aún más la definición de la propia imagen del *yo* para después poder respetar y comprender la actitud de los demás. Se trata de un concepto conocido y escuchado por todos pero del que se debería profundizar más. *Todo el mundo sabe lo que es la personalidad, pero nadie sabe explicarlo* (Allport y Vernon, 1930). En efecto, existen numerosas definiciones sobre este concepto, aunque una de las más completas y aceptadas es la planteada por Bermúdez (1996), al definir a la personalidad como *una organización relativamente estable de características estructurales y funcionales, innatas y adquiridas bajo las*



*especiales condiciones de su desarrollo, que conforman el equipo peculiar y definitorio de la conducta con que cada individuo afronta las situaciones.* La personalidad se comprende de un conjunto de características que conforman lo llamado el *yo*, y que se utilizan para describirse a sí mismo y describir al resto. Entre ellas destacan los rasgos, deseos, emociones, sentimientos y técnicas necesarias para afrontar las diferentes situaciones que acontecen en la vida. En otras palabras, se trata de la manera en que el individuo interpreta la realidad, interaccionando con ella a través de pensamientos, sentimientos, actitudes e interpretaciones de la misma.

A lo largo de los años, se han realizado diversas investigaciones con el objetivo de conocer más acerca de este concepto, descubriendo la existencia de diferentes tipos de personalidad. Uno de los principales modelos que realizó un estudio sobre este ámbito es el propuesto por Myers y Briggs (1943). En él, se sugiere la presencia de 16 tipos de personalidad diferentes.

Como ya se ha comentado, la personalidad ofrece la oportunidad de conocernos y entendernos a nosotros mismos, así como al resto; influyendo en gran medida en la creación del autoconcepto. Por este motivo, durante el desarrollo evolutivo e integral del niño es esencial otorgar una gran importancia a la formación de su personalidad, fortaleciendo esta acción a través de las dos figuras más relevantes e influyentes en esta etapa de la infancia: la familia y la escuela. Efectivamente, una de las funciones principales de la educación escolar es ofrecer la oportunidad al alumno/a de descubrir y desarrollar su propia personalidad. Este hecho se produce desde edades muy tempranas, en las que estos primeros momentos son cruciales. Así, no sólo se producirá una influencia en la salud mental del niño, sino también en su aprendizaje académico y personal pudiendo adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al individuo. Por este motivo, el equipo docente tiene un papel fundamental, siendo capaz de promover la enseñanza de todo lo comentado a través de la educación emocional y de programas de intervención adecuados al grupo aula pertinente. En efecto, este trabajo presenta una posible propuesta didáctica en un aula concreta para trabajar todos estos aspectos, que se comentará más adelante de forma detallada.

#### 4. Tutorización

El presente trabajo se apoya de un marco teórico bien documentado. Unido a ello, he diseñado una propuesta didáctica a llevar a cabo en un centro con el objetivo de analizar su puesta en práctica en un entorno real, observando los beneficios de esta metodología, así como las principales dificultades que puedan surgir. En efecto, las sesiones correspondientes se realizarán durante la hora destinada a la asignatura de tutoría, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Inteligencia Emocional estará integrado en el Plan de Acción Tutorial (específico y adaptado al alumnado) y en el Reglamento de Régimen Interno del centro.

La tutoría o el proceso de tutorización de un grupo-aula puede ser definida como *actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje* (Marrodán, 2003).

En consecuencia, la acción tutorial tendrá una serie de objetivos o funciones educativas a realizar. Una de ellas consiste en lograr la adaptación e individualización de la enseñanza a cada alumno/a atendiendo a sus necesidades, dificultades y preferencias; así como coordinarse con el equipo orientador de la escuela y el resto de la comunidad educativa (en especial las familias de los alumnos/as tutorizados/as) y promover la correcta socialización e integración entre todos los integrantes del aula. No obstante, en este trabajo se tendrá en cuenta principalmente un último objetivo, basado en la idea de contribuir a la formación de la personalidad de cada alumno/a, utilizando estrategias como la creación de situaciones de autonomía, de seguridad en sí mismo y de muchos más valores personales e incluso sociales.

## 5. Design Thinking: Metodología ágil

### 5.1. DEFINICIÓN. ORIGEN Y EVOLUCIÓN

El Design thinking es un enfoque en la innovación centrado en el ser humano, y que se alimenta de las herramientas del diseñador para integrar las necesidades de la gente, las posibilidades tecnológicas y los requerimientos para tener éxito en los negocios. (Brown, 2008). Así define Tim Brown a la metodología protagonista de este trabajo, siendo la primera persona que la aplicó en el ámbito de los negocios. En efecto, a través de la publicación de un artículo en la revista *Harvard Business Review* en 2008, propone su introducción en el campo financiero gracias al apoyo de IDEO, una firma de diseño y consultora fundada en Palo Alto, California, en 1991 con oficinas en los EE. UU., Inglaterra, Alemania, Japón y China. No obstante, su origen comienza en el fin de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), gracias a la creación de la escuela de diseño *Bauhaus* por parte de Walter Gropius. Más adelante, el científico Herbert A. Simon en el libro *Ciencias de lo Artificial* de 1969 define por primera vez el diseño como ciencia o modo de pensar. Nueve años después, se empieza a elaborar el Design Thinking de manera teórica por David M. Kelley con la creación de la consultoría de diseño IDEO.

No será hasta 2004 cuando Tim Brown introduce esta metodología en ámbitos más externos, concretamente empresariales. La define como aquella diseñada para la resolución de problemas y desafíos de forma creativa, con el objetivo de satisfacer las necesidades de los involucrados. De esta forma, se cuenta con diferentes recursos en los que prima la innovación, otro aspecto clave en el uso de *Design Thinking*. Aunque este concepto no será definido sólo por Brown.

Es importante mencionar explicaciones de autores influyentes en este ámbito, que coinciden en mayor o menor medida con el pensamiento del precursor del Design Thinking en la empresa. *Es una forma de resolver problemas, desde una perspectiva optimista, constructiva y experiencial* (Brown y Wyatt, 2010). Es una manera de trabajar, a partir de la cual se resuelven problemas, minimizando los riesgos y aumentando las probabilidades de éxito. 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).

Paulatinamente, se fue difundiendo hasta surgir diversos modelos con adaptaciones específicas según la disciplina y tipo de objetivo a alcanzar; así, se conoce el *Modelo 3 I's*, *Modelo del Instituto Hasso-Plattner*, *Modelo Stanford* y *Modelo a base de preguntas* entre otros. No obstante, esta evolución se enmarca a la par de la incorporación cada vez más reconocida de la innovación. En efecto, poco a poco surgen ideas novedosas, donde el centro se convierte en el conjunto de involucrados en la problemática y los objetivos son la base para la creación de metodologías y métodos muy ventajosos. En este período aparece el concepto de *metodología ágil* (2001) como aquella cuyo fin es crear un equilibrio y flexibilidad entre el trabajo y las condiciones de éste, para atender a las necesidades propias del entorno y de los participantes; señalando de esta forma la importancia del trabajo en equipo, de sus integrantes y de la reflexión por parte de éstos para buscar la solución más adecuada. De esta forma, la metodología *Design Thinking* es incorporada como un tipo de metodología ágil, al cumplir con todos estos requisitos ya comentados.

En definitiva, podemos definir al Design Thinking como una metodología ágil centrada en el ser humano, cuyo objetivo es lograr la resolución de problemas. Y bien, todas las definiciones elaboradas insisten en que lo realmente importante es partir de las necesidades y motivaciones de las personas; en algún caso de los propios participantes y en otros de distintos grupos de población. What design thinking is really about is beginning by understanding people, and then very quickly adding in the concerns of viability and feasibility to make sure that we're designing. I'm holistically unrealistically but really starting from the needs of people (Sandy Speicher, s.f.)

Es por ello que uno de los ideales que apoya esta metodología se puede resumir con la frase *Walk in their shoes* o *Ponerse en el lugar del otro*. En efecto, la empatía es la base de este proyecto, donde los participantes de los equipos deben interpretar lo que se dice, con el objetivo de averiguar lo que realmente siente y quiere transmitir esa persona.

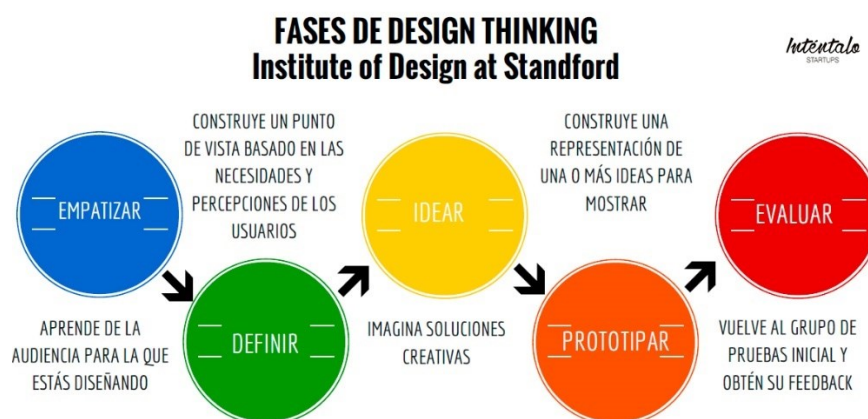
Junto a la empatía, es importante mencionar la creatividad. Este valor, cuya importancia reside en la realidad social de manera permanente, va ser desarrollado durante este proceso a través de diferentes fases donde la generación de ideas y prototipos serán el centro y principal objetivo. Y es que nos da la oportunidad de poner solución a diferentes problemas de la vida real para alcanzar la esperada resiliencia.

Por otro lado, al tratarse de trabajo en equipo, la colaboración, eficacia y motivación van a ser pilares fundamentales a trabajar en todo momento, siempre favoreciendo esa creatividad individual partiendo de las apreciaciones de grupo. No obstante, es necesaria la figura del líder, que debe organizar todo el proceso además de motivar la interacción y resolución de problemas. Es importante destacar su carácter experimental y optimista, ofreciendo la garantía de poder aportar una solución eficaz a cualquier problema y aprender de los posibles errores cometidos. En efecto, Christoph Meinel y Harry Leifer ya definían en los años 70 las cuatro reglas en las que se basaba la metodología Design Thinking: Humana, Ambigüedad, Rediseño y Tangibilidad.

## 5.2. FASES DEL PROCESO DE DESIGN THINKING

*Design thinking is not limited to a process. It 's an endlessly expanding investigation* (Speicher, s.f.). Tal y como menciona Sandy, trabajadora de IDEO (firma internacional dedicada al diseño e innovación), el Design Thinking tiene un carácter de flexibilidad muy beneficioso a la hora de atender a las diferentes necesidades humanas y conseguir soluciones eficaces. Por este motivo, la metodología se aplica a través de un proceso iterativo conformado por cinco fases: empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar.

**Figura 1: Fases de la metodología Design Thinking (Instituto de Diseño de Standford).**



*Fuente: Arias-Flores, Hugo & Jadan-Guerrero, Janio & Luna, Lucía. (2019).*

### **Fase 1 → Empatizar (Empathize)**

Durante la primera fase se analiza la situación y los participantes del proceso, definiendo de esta forma el reto a abordar en pequeños grupos. Las preguntas clave que pueden surgir en esta etapa serían *¿A qué problemática me enfrento?* o *¿Cómo podríamos...?* Por lo tanto, se empieza a producir un autoconocimiento y conocimiento del propio grupo emocional, recogiendo los pensamientos grupales para analizar y concretar las necesidades humanas específicas. Además, se produce una reflexión sobre posibles limitaciones, poniendo en común todos los conocimientos individuales que se tengan para conseguir una reflexión más completa e incluso pensando en posibles participantes y futuras observaciones a realizar para terminar de definir el tema. En esta fase, sería posible casos extremos ligados a la temática elegida como fuente de inspiración para hallar de forma más visual y sencilla las soluciones correctas.

### **Fase 2 → Definir (Define)**

Esta etapa se distingue por preguntas tipo *¿Cómo interpreto lo aprendido?* Será el momento de descubrir finalmente la problemática y realizar una interpretación de ésta, teniendo en cuenta por tanto el carácter emocional de los involucrados en ella. Así, entre todas las respuestas de la fase anterior, se elegirá la problemática más interesante y se abordarán apreciaciones sobre ella para terminar de configurarla y pasar a la siguiente fase.

### **Fase 3 → Idear (Ideate)**

Durante esta fase se produce la generación de ideas diversas en grupo a partir de preguntas como *¿Qué puedo hacer?* *¿Cómo lo puedo llevar a cabo?* En efecto, aparece el papel de secretario anotando las soluciones que se van proponiendo. Este momento conlleva, por tanto, un proceso de reflexión pero también de validación, ya que es necesario seleccionar aquellas ideas más adecuadas y terminar de definir las para poder pasar al siguiente paso; siendo en ocasiones útil volver a reflexionar e idear sobre éstas. Para poder conseguir todo ello, se han realizado diferentes dinámicas igual de válidas, aunque la más utilizada es la conocida como *BrainStorming* o lluvia de ideas; pudiendo

contar incluso con recursos más visuales como dibujos. Posteriormente, se podrá definir y describir la solución o idea más idónea y mencionar incluso los posibles usuarios y desafíos que se deberán abordar.

#### **Fase 4→ Prototipar (Prototype)**

Durante la penúltima fase, la misión principal es crear un prototipo para llevar a cabo esa solución propuesta en el paso anterior. Se podrán elaborar desde diagramas, anuncios, maquetas y herramientas hasta una interpretación a modo de role-playing sobre una situación concreta donde aparezca la problemática y la solución planteada. A su vez, será necesaria la retroalimentación tras su elaboración, pudiendo ya en esta fase reflexionar sobre qué tipo de valoración se está buscando (opinión tras la realización, efectos a largo plazo, cuestiones específicas de alguna parte del prototipo...) y los posibles usuarios. Se podrán crear preguntas a realizar tras su aplicación como *¿Qué fue lo más valorado por los participantes? ¿Qué dificultades surgieron?* Es también importante planificar el entorno donde se aplicará el prototipo, los materiales necesarios para su elaboración y la organización temporal y de roles entre los miembros de cada equipo. Así, las preguntas más destacadas serán *¿Qué materiales debo utilizar? ¿Cómo organizaré el equipo de trabajo? ¿Quiénes serán los usuarios y el entorno de aplicación?*

#### **Fase 5→ Testear (Test)**

Se trata de la última fase de este proceso iterativo donde normalmente se cuestionan las preguntas anteriores de la retroalimentación, además de otras como *¿Debo modificar algo? ¿Hasta dónde puedo llegar? ¿Puedo realizar ya el producto definitivo?* En ella, el principal objetivo es verificar y comprobar si los resultados obtenidos son los esperados y si son favorables para finalmente elaborar el diseño final. Para ello, se puede realizar una retroalimentación a través de la validación de los usuarios y de los propios creadores tras la aplicación del prototipo; o bien hacer un seguimiento de su evolución para detectar el posible cambio o no. De esta forma, se reflexionará sobre posibles estrategias eficaces pero también sobre aspectos a mejorar o limitaciones a solucionar a la hora de elaborar el producto definitivo. De hecho, en varias ocasiones se observa un cambio justo después de la aplicación del prototipo, pero con el paso del tiempo su efecto va desapareciendo

hasta volver a las acciones anteriores, ya que el proceso de cambio es complicado y lento. Por este motivo, es muy conveniente organizar los pasos, acciones y objetivos que se pueden realizar posteriormente en un tiempo específico para evitar esta posible problemática.

Cada una de estas cinco etapas cuenta con una serie de herramientas posibles y útiles para su desarrollo que utilizamos en la propuesta didáctica.

**Figura 2 → Herramientas para el desarrollo de cada etapa que conforma el Design Thinking**

PASOS O ETAPAS	Herramienta	
EMPATIA	Entrevista	Focus Group
	Fichas de personas	Shadowing
	Perfiles de segmentos de clientes	Mapa del viaje del cliente
	Mapa de Empatía/ Storyboards	
DEFINIR	Árbol de problemas	Curvas de valor
	Mapa de contexto	
IDEAR	Brainstorming	Cardsorting
	Mapa de oferta	
PROTOTIPAR	Prototipo	Mockup
	Modelo de negocios	
EVALUAR	Producto pinocho	La lancha
	Testeo de prototipo	

Fuente: Castillo-Vergara, M., Alvarez-Marin, A., y Cabana-Villca, R. (2014, p. 5).

### 5.3 DESIGN THINKING EN EDUCACIÓN

Nuestro mundo está cambiando tan rápido que todos lo sentimos. Para preparar a los alumnos de hoy para el mundo del mañana, nuestros sistemas deben evolucionar. La innovación en la educación requiere el coraje y la creatividad para dar saltos a algunas de las *verdades* más arraigadas que mantenemos: la premisa misma de cómo están diseñadas nuestras instituciones. El plan de estudios, los espacios, las herramientas, los roles y la infraestructura ofrecen una inmensa oportunidad para que el diseño marque la diferencia. (Heather Emerson, Director Gerente, IDEO San Francisco, s.f.). Como bien menciona esta cita, la sociedad (y por tanto la educación) pide una evolución basada en la innovación. Y es que, actualmente, se demanda una formación integral e individual del alumnado, siendo éste el centro y protagonista de su propio aprendizaje. Por ello, el colegio religioso Montserrat (ubicado en Barcelona) se convierte en el primer centro en introducir la teoría de las inteligencias múltiples a su proyecto educativo en 1994. A su vez, aparece el concepto de metodología activa, aquella en la que el centro de la enseñanza es el alumno, adquiriendo valores como



la responsabilidad y la autonomía. Es importante mencionar a los autores Labrador y Andreu que en 2006 tratan de definirla. En efecto, las comentan como las técnicas y estrategias que utiliza el profesorado para transformar la enseñanza en propuestas que impliquen la participación activa del alumnado, guiándolo en su aprendizaje.

Una de estas metodologías activas es la protagonista de este trabajo, la metodología *Design Thinking*. *Design thinking is particularly valuable to promote this, as it places the user at the centre and encourages students to understand users' needs, acts and thoughts on a deep level* (Nielsen and Stovang, 2015).

En efecto, la aplicación del Design Thinking en Educación Primaria ofrece numerosas ventajas que detallaré a continuación. En primer lugar, fomenta el desarrollo de valores ya comentados como la empatía, la curiosidad y la creatividad, ya que ofrece al alumnado la oportunidad de tomar sus propias decisiones y lo integra en su propio aprendizaje. Además, da gran importancia al trabajo en equipo que permite desarrollar habilidades para hablar en público y valores sociales, junto a aquellos más personales a través de un aprendizaje significativo.

Esta nueva propuesta metodológica es considerada como “rompedora” y pionera por sus características, ya que contempla la innovación como un enfoque holístico donde el alumnado diseña un plan de acción en el que se une la tecnología y sus propios intereses o necesidades formativas (Flores y Tena, 2016).

Por otro lado, la aplicación de esta metodología en Primaria ha conseguido aumentar el rendimiento escolar, el trabajo en equipo y la independencia y autonomía del alumnado en la toma de decisiones; promoviendo así una mayor adaptación a su futuro profesional y personal en sociedad. Además, la motivación y el dinamismo en las sesiones también se ha visto incrementados al aceptar y respetar todas las ideas que surjan de los participantes de cada equipo, creando un ambiente de seguridad, confianza y diversión. De esta forma, el aprendizaje de un contenido resulta más llevadero e interesante, sin perder el carácter de esfuerzo y trabajo que requiere.

We observed that some students struggled and felt uncomfortable, especially at the beginning of the process, to engage with users and stakeholders. However, towards the end of the course

students appeared much more comfortable in this process of finding user needs, which suggests that they have acquired a more human-centred perspective for the technology they were working with (...) Much of the learning was tangential in nature, and was therefore based on developing generic skills such as teamwork, interpersonal communication, networking, empathy, changing ways of thinking, and gaining experience with ambiguity (Lynch et al., 2021).

Otro de los aspectos beneficiosos de esta metodología surge de la combinación que establece entre el pensamiento más lógico junto al más creativo, obteniendo un aprendizaje integral por parte del alumnado. En efecto, apoya el uso de las inteligencias múltiples para llegar a ese desarrollo íntegro de la persona, siendo así capaz de poner solución a nuevos retos. Permite también al alumnado adquirir habilidades para autorregularse, incrementando su autoconcepto; esto se vincula directamente con el aumento del aprendizaje académico. Por todo ello, la metodología Design Thinking es útil a la hora de plantearse cualquier tipo de reto o desafío. En efecto, en Primaria es habitual confrontar retos relacionados con cuatro factores diferenciados; en concreto con el diseño y realización de experiencias de aprendizaje (en las que se enmarca el Plan de Estudios o el Curriculum de este nivel educativo), los espacios de aprendizaje, programas y experiencias escolares (recursos y procesos), las estrategias utilizadas y los objetivos (sistemas involucrados).

Asimismo, existen lugares en los que se ha introducido esta propuesta en las aulas como *Realm School*; e incluso sitios web dedicados a ella como la institución formada por los XQ Schools, donde diferentes universidades apoyan la educación a través de esta metodología. No obstante, para obtener todos estos beneficios que ofrece el Design Thinking en la educación, es esencial no sólo el papel del alumnado como participante protagonista, sino el rol y funciones del docente. En efecto, el profesorado debe seguir una serie de pautas y acciones determinadas para conseguir el beneficio máximo de este en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es necesario, por tanto, dejar de lado la metodología tradicional donde la clase teórica es la base y en la que el profesor es el encargado de hablar y el alumno de escuchar y memorizar. Para conseguirlo, el docente debe actuar como dinamizador en cada una de las cinco fases, siendo el encargado de provocar la motivación y ánimo suficientes al alumnado para alcanzar el contenido a aprender. De este modo, ya no es la figura que dirige todo el proceso de enseñanza

planteando él mismo un problema, sino que simplemente crea el ambiente y base necesarios para que el alumnado por sí mismo descubra el reto al que se enfrenta. Además, la metodología también es beneficiosa para esta figura educadora, ya que le permite acabar con la presión de transmitir de manera correcta los contenidos de forma constante, además de ofrecerle recursos para alcanzar objetivos más interesantes tanto para él a nivel de profesor como para su alumnado.

### **III.MARCO METODOLÓGICO**

#### **6. Metodología y plan de trabajo**

Después de haber introducido el proyecto, junto a los objetivos de investigación y la fundamentación teórica que lo contextualiza, es momento de presentar la propuesta didáctica correspondiente.

En primer lugar, se ha optado por una metodología cuantitativa basada en métodos estadísticos. Yo misma tendré la oportunidad de realizar una serie de observaciones y recolección de datos a través de un cuestionario (pretest y postest) para después analizarlos de forma numérica y puramente objetiva.

No obstante, antes de comenzar la investigación se planteará una hipótesis que será contrastada empíricamente a lo largo del desarrollo de las sesiones. Se estudiará en un período corto de tiempo de unas 3 horas de duración (a ello se le añadiría la organización y planificación anterior junto al trabajo personal de análisis de datos y a la elaboración de las conclusiones y resultados), de ahí que esta investigación pueda ser definida como sincrónica. Asimismo, es necesario mencionar su carácter descriptivo, ya que se presentan y definen una serie de aspectos vinculados a la inteligencia emocional, en concreto el autoconcepto y la personalidad; junto a las habilidades y comportamientos correspondientes.

#### **7. Objetivos**

El objetivo general de esta investigación es comprobar la eficacia y desarrollo motivacional, académico y personal que la metodología Design Thinking proporciona a la hora de trabajar la inteligencia emocional en el aula.

Este objetivo general se operativiza a través de los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Diseñar y aplicar una propuesta didáctica para trabajar la inteligencia emocional (en concreto la personalidad y autoconcepto) en el aula a través del Design Thinking.

- ✓ Analizar las posibles ventajas y/o inconvenientes del uso del Design Thinking para trabajar este tipo de contenido.
- ✓ Analizar y reflexionar sobre el verdadero aprendizaje del alumnado observado durante y tras el uso de esta metodología para trabajar la inteligencia emocional, en comparación con el otro aula.
- ✓ Efectuar una revisión bibliográfica acerca de la metodología del Design Thinking, la inteligencia emocional y la tutorización.

## **8. Hipótesis**

La hipótesis principal en la que se basa este trabajo se plantea de la siguiente manera: El grupo experimental, el cual ha trabajado a través de la metodología Design Thinking, ha obtenido mejores resultados y un avance en su aprendizaje acerca de la inteligencia emocional (concretamente del concepto de personalidad y autoconcepto), con respecto al grupo control; el cual ha recibido el contenido con una metodología diferente.

## **9. Diseño de investigación**

El investigador enuncia el tipo de investigación que va a realizar y describe cómo va a proceder para resolver el problema de investigación planteado. Su finalidad es establecer cómo se llevará a cabo la investigación, mediante un diseño detallado que muestre la estrategia para obtener la información y describa las actividades que se realizarán para dar respuestas a los objetivos planteados. (Silva, 2014).

El presente trabajo de investigación propone demostrar que el uso del Design Thinking favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre inteligencia emocional, en concreto sobre el concepto de personalidad, sus tipos y el autoconcepto. En efecto, esta metodología fomentará la motivación y el interés por parte del alumnado para trabajar de forma dinámica el contenido correspondiente, impulsando un papel activo y protagonista en su propio aprendizaje. Por este motivo y tomando como referencia a la clasificación del diseño en Investigación Psicológica planteada por Arnau (citado de Anguera et al., 1998:25), se pondrá en marcha un diseño cuasi-experimental.

Se trata de un trabajo de campo en el que se observará y medirá el efecto de una variable independiente sobre otra dependiente a través de dos medidas repetidas pre-test y post-test, además de un cuestionario de evaluación acerca de las sesiones. Todo ello se enmarca en un contexto escolar en el que participará un grupo experimental y un grupo control no equivalente; cuyos participantes no han sido asignados a través de un proceso de aleatorización, debido a que los grupos ya estaban formados con anterioridad.

El primer grupo experimental lo conforman los alumnos de 5ºB del CPI Julio Verne, con los cuales se trabajará la propuesta didáctica a lo largo de cuatro sesiones y por equipos. Por otro lado, el grupo control no equivalente trabajará este contenido con una metodología diferente dirigida por el tutor de este aula, 5ºC. Por lo tanto, es importante mencionar que los dos grupos participantes corresponden a dos vías propias del quinto curso de Educación Primaria de este centro.

Como se ha comentado anteriormente, el estudio se conforma de una variable independiente (VI) y una variable dependiente (VD). La VI sería la propuesta didáctica diseñada para trabajar la inteligencia emocional a través del Design Thinking (con dos valores, su introducción en el aula o su no introducción); mientras que la VD se trataría del aprendizaje de habilidades ligadas a la inteligencia emocional, en concreto a los conceptos de personalidad y autoconcepto. De esta forma, si aparece un mayor porcentaje de diferencias deseables en las medidas posttest (entre el grupo experimental y el grupo control) en comparación con las medidas pretest, el diseño Design Thinking habrá producido los resultados esperados, unos resultados favorables.

## **10. Fases y actividades**

Este proceso de investigación se ha ido desarrollando a lo largo de seis meses. Durante este período de tiempo se han realizado una serie de observaciones, actividades y estrategias diversas recogidas en tres fases diferenciadas:

- **Fase 1**→ Análisis inicial y diseño de la investigación (llevado a cabo desde enero hasta abril de 2022)
- **Fase 2**→ Trabajo de campo (llevado a cabo desde abril hasta mayo de 2022)
- **Fase 3**→ Análisis de resultados y conclusiones (llevado a cabo desde mayo hasta junio de 2022)

Para explicar de forma más detallada la temporalización elegida, junto a las correspondientes tareas realizadas en ella, se ha diseñado y planificado el siguiente cronograma:

**Tabla 1: Cronograma de la investigación**

ACTIVIDADES		DICIEMBRE			ENERO				FEBRERO				MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO		
		2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
F A S E 1	Conocer la normativa propia del TFG																										
	Primera tutoría individual																										
	Definir el tema y la metodología de investigación																										
	Establecimiento de un calendario de trabajo y del índice concreto																										
	Búsqueda de información en bases de datos diversas																										
	Redacción del marco teórico																										
	Segunda tutoría individual																										
	Diseño de la propuesta didáctica y concreción de su temporalización en el aula																										
	Tercera tutoría individual																										
F A S E 2	Aplicación del programa de intervención																										
	Recogida de datos																										
	Análisis de datos																										
F A S E 3	Elaboración del informe																										
	Comunicación de resultados y conclusiones																										
	Entrega en el depósito del TFG																										

Fuente: Elaboración propia

### 10.1. PRIMERA FASE: ANÁLISIS INICIAL Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN (ENERO - ABRIL 2022)

Durante esta primera fase se darán los primeros pasos de realización del TFG, concretando el tema, objetivos, hipótesis, método de investigación y el diseño de propuesta didáctica. Más concretamente, se llevarán a cabo las siguientes acciones:

- Conocer la normativa del TFG.
- Tener una primera tutoría junto al resto de alumnado que tutoriza mi tutora para conocer en más profundidad qué es un TFG.
- Tener una primera tutoría individual con la tutora para concretar el tipo de trabajo, el tema y la metodología que se va a utilizar.
- Acordar la planificación temporal y realizar el guion del trabajo.
- Realizar una búsqueda de información a través de diferentes fuentes sobre el tema elegido.
- Elaborar el marco teórico y el marco metodológico.
- Tener una segunda tutoría con la tutora.
- Diseñar la propuesta didáctica y concretar su temporalización en el aula con el centro escolar.
- Tener una tercera tutoría individual.

### 10.2. SEGUNDA FASE: TRABAJO DE CAMPO (ABRIL-MAYO 2022)

Durante esta segunda fase, se llevará a cabo la propuesta didáctica en el centro CPI Julio Verne; en concreto, en el aula de 5ºB. Más concretamente, se realizarán las siguientes acciones:

- Repartir al grupo control y al grupo experimental el cuestionario correspondiente a la medida pretest.
- Aplicar la propuesta didáctica diseñada en el aula de 5ºB.
- Repartir al grupo control y al grupo experimental el cuestionario correspondiente a la medida posttest.
- Repartir al grupo experimental el cuestionario de evaluación de la propuesta.
- Realizar un primer análisis de datos obtenidos gracias a los diferentes instrumentos utilizados.





### 10.3 TERCERA FASE: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES (MAYO-JUNIO 2022)

Durante esta última fase se producirá el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de diferentes instrumentos. Se elaborarán por tanto las conclusiones, que confirmaran o no la hipótesis inicial planteada. Más concretamente, se llevarán a cabo las siguientes acciones:

1. Analizar e interpretar los resultados obtenidos de los diferentes instrumentos utilizados.
2. Realizar el apartado de resultados y el de conclusiones.
3. Realizar la bibliografía y terminar los apartados restantes.
4. Revisar el trabajo en profundidad.
5. Entregar el TFG.

## **11. Población y muestra**

Como se ha mencionado anteriormente, la propuesta didáctica diseñada se llevará a cabo en el CPI Julio Verne. Se trata de un centro escolar público donde se imparte la enseñanza desde el primer curso de Educación Infantil hasta segundo de Educación Secundaria. Cabe destacar que el alumnado proviene mayormente del Barrio Oliver y Miralbueno, ya que la escuela se encuentra en sus proximidades. En efecto, existe una gran diversidad de culturas y razas, teniendo la mayor parte de las familias un nivel socio-económico medio. Más concretamente y a través de la colaboración con algunas profesoras del centro, he tenido la oportunidad de desarrollar este proyecto en quinto curso de Educación Primaria; conformado por tres vías. En concreto, he trabajado con el aula de 5ºB, aunque en el proceso de recogida de datos y de contrastación de hipótesis ha participado también 5ºC. Ambas se conforman de 21 alumnos/as cada una.

Es importante destacar que, durante estos últimos meses, el centro ha ido formando a diferentes alumnos/as de este curso y de un curso superior (6º de Primaria) para convertirse en la figura de mediador. Durante este proceso, descubrieron que muchos de los conflictos provenían de una falta de identificación y comprensión de los sentimientos y emociones de uno mismo y del otro. Por este motivo, la tutora del aula de 5ºB pidió trabajar en la sesión de tutoría aspectos propios de la inteligencia emocional, en concreto, la personalidad y su identificación (de la propia y del resto de compañeros/as). Esto

serviría de base para lograr esa disminución de conflictos y el desarrollo de su autoconcepto para conocerse a sí mismos y poder así conocer y entender a los demás. Por ello, me ofrecieron la oportunidad de diseñar esta propuesta didáctica para lograrlo.

## **12. Instrumentos y estrategias de obtención de la información**

Para realizar un análisis cuantitativo, este trabajo de investigación ha requerido del uso de una serie de instrumentos dedicados a la recogida de datos y posterior reflexión de los resultados obtenidos.

### 12.1 CUESTIONARIOS

En primer lugar, se ha utilizado un cuestionario (Anexo 1) como medida pretest y postest en los dos grupos ya mencionados. Este recurso se compone de seis ítems en los que el alumno/a debe responder marcando una X en la columna correspondiente en el caso de que se identifique con esa frase o no; además de contener un pequeño espacio para que el alumnado tenga la libertad de comentar alguna aclaración o sugerencia sobre lo contestado anteriormente. Asimismo, es necesario comentar que yo misma he elaborado este cuestionario, ya que pretendía adaptar las preguntas de forma íntegra a la edad y aulas correspondientes, pudiendo vincular todos los ítems al contenido específico que iba a trabajar y poder así realizar una contrastación de hipótesis más fiable y efectiva. Otro de mis objetivos consistía en crear una medida un tanto dinámica, sencilla y rápida para lograr la comprensión por parte del alumnado, así como un mayor número de respuestas reales y verídicas.

Igualmente, he diseñado otro pequeño cuestionario (Anexo 2) para realizar la evaluación de la propuesta didáctica cumplimentado por 5ºB (el grupo experimental) que contiene tres preguntas cortas y una cuarta pregunta dicotómica en la que se debe marcar *sí* o *no* sobre el aprendizaje llevado a cabo durante estas sesiones. De esta forma, el alumnado participa activamente incluso en la valoración de las actividades, teniendo un gran peso en la posterior reflexión sobre aquellos aspectos favorables y de mejora.

Se he diseñado un estudio de investigación longitudinal en el que se han realizado medidas pretest y postest en los dos grupos participantes en diferentes ocasiones. En

otras palabras, el primer cuestionario ha sido rellenado por las dos aulas en dos momentos diferentes; el día correspondiente a la primera sesión, antes de comenzar con la propuesta didáctica, y el día posterior a la realización de la última sesión. En este último momento, entregué también al aula de 5ºB el segundo cuestionario.

### 12.2. CUADERNO DE OBSERVACIÓN

Adicionalmente, al uso de cuestionario. La observación ha sido otro de los instrumentos imprescindibles para la recogida de datos en el despliegue de la propuesta de intervención. El desarrollo de las sesiones, los resultados grupales en el aula y las diferentes exposiciones realizadas de cada trabajo, constituyen un papel esencial en la evaluación de esta propia propuesta didáctica de carácter más cualitativo y, por ende, de los esperados beneficios en el aprendizaje sobre inteligencia emocional del alumnado. Para ello, se recopilaron numerosas notas en un cuaderno de notas en formato *Word*.

### 12.3. HOJA DE CÁLCULO EXCEL (GRÁFICO)

Con el objetivo de recoger los datos obtenidos de los cuestionarios en las medidas pretest y postest, para después analizarlos e interpretar los resultados por medio de comparaciones, he utilizado como herramienta principal *hojas de cálculo Excel*. De hecho, he diseñado las tablas que mostraré más adelante junto a las gráficas (diagramas de doble barra) correspondientes con este programa de ordenador.

Otro de los análisis estadísticos que he realizado con *Excel* ha sido la creación de una tabla junto a su diagrama de doble barra sobre la posible influencia del factor género en las respuestas obtenidas en las medidas pretest y postest del grupo experimental (5ºB).

## IV. PROPUESTA DIDÁCTICA

### 13. Introducción y justificación

La presente propuesta didáctica plantea una intervención educativa en un aula perteneciente al quinto curso de Educación Primaria. Gracias a esta investigación, el alumnado ha tenido la oportunidad de descubrir la importancia de la inteligencia emocional en su desarrollo personal, pudiendo trabajar y reflexionar sobre conceptos tan básicos pero a la vez desconocidos como la personalidad y el autoconcepto. Además, este diseño pretende demostrar los beneficios que promueve, en el proceso de aprendizaje, el uso del *Design Thinking*; una metodología donde la empatía, cooperación, creatividad y participación serán las claves que la definan.

A continuación, se presentarán los principales apartados que conforman esta propuesta, finalizando con la explicación y desarrollo de cada una de las cuatro sesiones diseñadas.

### 14. Objetivos

En cuanto al objetivo general a alcanzar, se pretende demostrar el desarrollo integral que promueve el uso de la metodología *Design Thinking* trabajando la inteligencia emocional en el aula.

A su vez, este objetivo general se desarrolla a partir de objetivos específicos, los cuales mencionaré a continuación:

- ✓ Desarrollar y promover el conocimiento y reflexión sobre aspectos ligados al concepto de personalidad y autoconcepto.
- ✓ Introducir y fomentar el trabajo en inteligencia emocional en el aula de educación primaria.
- ✓ Ofrecer herramientas y un ambiente propicio para identificar el tipo de personalidad y desarrollar el autoconcepto.
- ✓ Ayudar en el desarrollo de estrategias socio-emocionales para comprender y respetar a los demás en diferentes situaciones.
- ✓ Lograr la reflexión sobre la variedad positiva y negativa de rasgos de personalidad y una posible identificación con alguno de ellos.

- ✓ Aumentar la motivación e interés por el contenido a trabajar a través del *Design Thinking*.
- ✓ Promover habilidades de trabajo en equipo y sociales a partir del *Design Thinking*.

## 15. Contenidos

Para poder alcanzar todos estos objetivos planteados, es necesario introducir en el aula de 5ºB los siguientes contenidos:

- Concepto de personalidad y autoconcepto.
- Criterios que conforman la personalidad: Rasgos conductuales, emocionales y lenguaje no verbal.
- Tipos de personalidad, rasgos positivos y negativos que los conforman y diferencias entre ellos: Líder/Influenciable y Extrovertido/Introvertido.
- Herramientas y habilidades socio-emocionales de empatía y de identificación de la personalidad.
- Habilidades propias del trabajo en equipo.

## 16. Estructura y Actividades

Esta intervención didáctica se ha estructurado en cuatro sesiones con una duración de 45 minutos cada una. En efecto, esta propuesta corresponde a un total de 3 horas y 45 minutos. Cada sesión se ha llevado a cabo durante la hora de tutoría, desarrollada cada viernes de 15:45 a 16:30. Por ello, este diseño consta de una temporalización de cuatro semanas desde la correspondiente al primer viernes 29 de abril. De esta forma, lo apropiado sería haber finalizado la propuesta el viernes 20 de mayo; sin embargo, en la semana del 6 de mayo no pude realizar la segunda sesión al ser contagiada por Covid-19. Por este motivo, la última sesión se llevó a cabo durante la semana del 27 de mayo. En definitiva, las sesiones se efectuaron los días 29 de abril, 13, 20 y 27 de mayo de 2022.

El cronograma tanto del grupo experimental, como del grupo control, quedaría establecido como se visualiza en la siguiente tabla (tabla 3).

**Tabla 3: Cronograma del programa de intervención para el grupo experimental**

<b>SESIONES</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
<b>Sesión 1. Empatizar. 45 minutos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación del programa</li> <li>- Aplicación del cuestionario pretest</li> <li>- Breve introducción acerca de lo que es IE y el DT.</li> <li>- Explicación de la temporalización y organización del programa.</li> <li>- Dinámica checking: Con que animal te identificas</li> <li>- Mapa de Empatía con cuatro perfiles de personalidad Líder/Influenciable y Extrovertido/Introvertido.</li> </ul>
<b>Sesión 2. Definir. 45 minutos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir: Situaciones positivas y negativas</li> </ul>
<b>Sesión 3. Idear. 45 minutos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Idear</li> </ul>
<b>Sesión 4. Prototipar. 45 minutos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prototipar</li> <li>- Exposición del prototipo</li> <li>- Check-out</li> <li>- Aplicación del cuestionario pretest</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

### 16.1. SESIÓN 1: PRESENTACIÓN Y EMPATIZAR

El primer día de intervención se realizó una medida pretest a los dos grupos participantes (antes de comenzar con la primera sesión) Del mismo modo, durante el día posterior a la última sesión, se volvió a llevar a cabo esta medida a modo de postest en las dos aulas; junto a un cuestionario de evaluación a completar por parte de 5ºB.

Todo comenzó con mi presentación al aula de 5ºB sobre lo que íbamos a hacer durante estos días. No obstante, sólo les comenté que en estas cuatro sesiones trabajaríamos en grupo para descubrir y reflexionar sobre aspectos relacionados con la forma de comprendernos a nosotros mismos y a los demás.

Posteriormente, dividí al aula en cuatro grupos de cinco personas (excepto uno que era de seis), mientras mencionaba que estos serían los equipos en los que trabajarían durante toda el programa. De esta forma, comencé a explicarles la primera actividad, que consistía en la realización de una pequeña dinámica que duró en torno a diez minutos. El objetivo principal era crear un ambiente cómodo para el alumnado en el que pudieran participar sin miedo y empezar a definir algún aspecto de sí mismo, así como conocer los propios del resto de compañeros (pequeña introducción al aprendizaje que experimentarían a lo

largo de las sesiones) Les expliqué que cada uno tenía que pensar un animal con el que se pudiera identificar en cuanto a un aspecto de su manera de ser, actuar, pensar o sentir; para después compartirlo en voz alta. Para ayudarles, me ofrecí como modelo comentando que yo me identifico con una hormiga, ya que me considero una persona trabajadora que poco a poco va cumpliendo las metas que se propone. Una vez participado, pasé una pequeña bola de gomaespuma a uno de los alumnos/as para mostrar que era su turno, y que tenía que contar su animal en voz alta al grupo-clase y los motivos de su elección.

Tras finalizar con esta dinámica introductoria, el alumnado comenzó a trabajar la siguiente actividad, enmarcada en la primera fase del *Design Thinking* (empatizar) Consistió en la realización por grupos de un mapa de empatía. Comencé repartiendo aleatoriamente a cada grupo un mapa diferente de elaboración propia a partir de una cartulina blanca DIN A3 (Anexo 5) formado por un alumno/a con un nombre concreto y la misma edad que ellos para propiciar un ambiente más realista. Además, junto a este material, entregué al equipo correspondiente una pequeña situación cotidiana (Anexo 5) que había experimentado ese personaje; a partir de la cual el grupo pudiera empatizar y descubrir los diferentes aspectos propios de éste que debían rellenar en el mapa. De esta forma, les comenté que primero debían leer como grupo la situación planteada que les había entregado, para después entre todos rellenar los diferentes apartados de su mapa de empatía; estas partes consistían en aspectos observables como el propio comportamiento o ambiente que le rodea al protagonista; así como rasgos más internos como las emociones, sentimientos e incluso frustraciones que pudiera experimentar. Me gustaría también destacar el hecho de que les entregué pódits de diferentes colores para escribir, de forma que la actividad resultara más motivadora, interesante y dinámica para ellos/as.

Para trabajar con mapas de empatía de forma íntegra tendría que haber escogido un mayor rango y número de perfiles de protagonistas (profesor, madre de un alumno, conserje...). Sin embargo, solo conté con niños/as que pertenecían al grupo de iguales del alumnado por varias razones; entre ellas la falta de tiempo para realizar más. En efecto, mi objetivo principal era enfatizar la empatía en ese grupo social concreto para alcanzar los objetivos planteados anteriormente en relación con lo que el centro (y en especial la



tutora) demandaba. Por este motivo, decidí trabajar cuatro perfiles de personalidad totalmente distintos y opuestos dos a dos: Líder/Influenciable y Extrovertido/Introvertido.

Para completar su mapa tuvieron veinticinco minutos, mientras, tanto la tutora y yo íbamos acercándonos a los grupos por si surgían dudas o necesitaban algún tipo de guía o ayuda (incluso para realizar esa evaluación por observación, controlar los ritmos de trabajo y planificar de manera correcta el tiempo). Durante los últimos diez minutos comenzaron a exponer por grupos lo realizado. Tenían que leer la situación al resto de compañeros y comentar la elaboración de su mapa; así, el resto pudo realizar un pequeño feedback e incluso incorporar algún aspecto del protagonista que el equipo no había observado.

## 16.2. SESIÓN 2: DEFINIR

Esta segunda sesión comenzó con un pequeño recordatorio de lo realizado el último día. Así, en los primeros diez minutos, se terminaron de exponer los mapas de empatía que no se pudieron comentar durante la primera sesión. Posteriormente, recogí los mapas y entregué medio folio DIN A4 a cada grupo. Era el momento de realizar una nueva actividad, correspondiente a la fase 2 de la metodología *Design Thinking* (definir) Con ayuda de la pizarra, les expliqué lo que tenían que hacer una vez agrupados en los mismos equipos anteriores. Dividí la pizarra en dos para formar dos columnas, y escribí el título en la parte superior: *SITUACIONES*. En cada columna escribí, por un lado, *positivas* y por las otras negativas. Así, les expliqué que tenían que realizar las mismas acciones que yo en su hoja y completar cada columna con respecto al niño/a de su mapa de empatía. En cuanto a la columna de situaciones negativas, debían pensar en aquellos problemas o conflictos que podían surgir debido a la manera de ser del protagonista. De igual modo, en cuanto a la columna de situaciones positivas, el reto era pensar en situaciones beneficiosas que pudiera experimentar. Debían escribir, al menos, dos o tres situaciones en cada columna. Una vez finalizada la tarea, tenían que rodear en cada columna aquella circunstancia que les resultara más interesante y que permitiera identificar esa manera de ser concreta. Tuvieron quince minutos para crear esa tabla y cumplir con las subtarear propuestas (Anexo 6), mientras íbamos acercándonos por cada grupo la tutora y yo con los mismos objetivos que en la sesión anterior. Posteriormente, se realizó una exposición

por parte de cada grupo comentando esas dos ideas que habían resaltado, con el propósito finalmente de realizar una pequeña reflexión sobre cómo la manera de ser de cada uno es diferente y contiene tanto aspectos positivos como negativos. En esta pequeña reflexión y tras haber escuchado a los compañeros, pensaron en grupos cuál (de estos cuatro perfiles trabajados) era, en su opinión, la manera de ser más aceptada por la sociedad y cuál la más rechazada y por qué. En consecuencia, podrían observar si coincidían o no con el resto de equipos y así entender un poco más la realidad social en la que habitan a diario. De esta forma, pudieron dar nombre a aquello que se había descrito como manera de ser y que se había trabajado en estas sesiones con los niños/as protagonistas por medio de la definición de sus rasgos y aspectos concretos: la personalidad.

### 16.3. SESIÓN 3: IDEAR

La tercera sesión comenzó, como la anterior, con un pequeño repaso de lo trabajado el último día (a modo de introducción de lo propuesto para ese día). Tras unos cinco minutos, les pedí que recordaran las reflexiones acerca de los niños protagonistas con los que habían trabajado en las actividades anteriores y les formulé en alto el siguiente problema: ¿De qué se conforma la personalidad de cada uno? ¿En qué tipos de rasgos podemos dividir una personalidad concreta para poder realizar una descripción completa de ella?. En consecuencia, el alumnado tuvo que pensar en equipos (siendo sólo uno de ellos el portavoz que debía levantar la mano para contestar) y descubrió (con las ideas propuestas por todos los grupos) los tres criterios que conforman cualquier personalidad y con los que iban a trabajar durante el resto de la sesión: Comportamiento, valores o emociones y lenguaje no verbal. En este momento, comencé a explicar la actividad principal, correspondiente a la fase 3 del *Design Thinking* (idear). Entregué a cada equipo tres sobres vacíos (Anexo 7); cada uno correspondía a uno de los criterios mencionados. El objetivo de cada equipo era, con pequeños papeles que también les proporcioné, realizar una lluvia de ideas sobre los rasgos de su niño protagonista acordes con cada criterio. Una vez escritos, debían guardarlos en el sobre correcto (Anexo 7), para finalmente decidir en equipo cuál era el rasgo principal de cada *sobre* que mejor definiera a esa personalidad concreta. En consecuencia, a partir de una propuesta lúdica y atractiva para el alumnado, fueron capaces de describir el tipo de personalidad de cada protagonista. Finalmente, se volvió a producir una pequeña reflexión sobre los tipos de

personalidad descubiertos y las diferencias y semejanzas que se habían encontrado y que quizás no habían pensado nunca. De esta forma, pudieron sentirse identificados con algún rasgo de las personalidades descritas o incluso afines a uno de estos cuatro tipos de forma individual.

#### 16.4. SESIÓN 4: PROTOTIPAR

Durante la última sesión se llevó a cabo la última actividad, correspondiente a la fase 4 del *Design Thinking* (prototipar) Como en todas las clases, y con especial atención en esta última, se realizó un pequeño repaso sobre todo lo descubierto y elaborado en equipo. Así, comencé comentando al alumnado que esta era la última sesión de la propuesta, en la que desarrollarían al máximo la creatividad a partir de todo lo aprendido anteriormente. En efecto, la problemática principal de la propuesta era cómo podíamos identificar un tipo de personalidad, para poder así comprendernos a nosotros mismos y a los demás. Pues bien, la misión ese día consistía en pensar, crear e ilustrar una herramienta que pudiera utilizar cualquier persona para identificar y definir un tipo de personalidad. De este modo, entregué una cartulina blanca DIN A3 a cada equipo (semejante a la entregada en la primera sesión) y les expliqué que tenían que crear en grupo un tipo de herramienta; para guiarlos en el proceso sugerí algunos ejemplos como una aplicación o una página web. A partir de esta primera idea, les pedí que pensaran un nombre original de ese recurso y que en la cartulina lo plasmaran a modo de póster, junto a ilustraciones o ejemplos que pudieran aparecer en ese recurso (por ejemplo un cuestionario que las personas tuvieran que realizar para poder conocer su personalidad o el logo de esa herramienta) Además, les pedí que escribieran el tipo de herramienta que habían diseñado (por ejemplo una aplicación). Me gustaría destacar que, antes de comenzar con esta actividad, les expliqué que debían tener en cuenta lo aprendido anteriormente; en especial la tercera sesión, en la que podrían reflexionar sobre las diferentes partes que conforman la personalidad. Igualmente, el póster debía ser atractivo y original, mostrando un recurso elaborado y siendo conscientes de que en la vida real podría ser utilizado si se desarrollara ese primer prototipo. En definitiva, tuvieron treinta minutos para desarrollar esta actividad, que me atrevería a decir que era la más importante de todas. En efecto, se trata de un trabajo de total libertad, donde la creatividad y el trabajo en equipo se convierten en las claves para conseguir el éxito. De hecho, una de las cosas que más me sorprendió fue cuando una de las alumnas me

preguntó en voz alta si podían diseñar un slogan como medio de atracción para animar a las personas al uso de su herramienta; fue una idea tan interesante que muchos de los otros equipos optaron por elaborarlo también. Sin embargo, el póster de algunos equipos no pudo ser acabado por falta de tiempo, aunque sí habían pensado qué iban a poner en él. Por ello, los últimos quince minutos fueron dedicados a la exposición al resto de compañeros de cada propuesta (Anexo 8). Así, todos los equipos pudieron enseñar y explicar lo elaborado y pensado, surgiendo ideas muy especiales y originales con diferentes tipos de recursos.

Finalmente, me despedí del grupo clase, reflexionando un poco sobre los puntos más importantes que había aprendido cada alumno durante estas sesiones de forma autónoma y a partir de un gran trabajo y esfuerzo en cooperación con su equipo.

## V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 17. Presentación, análisis e interpretación de resultados

Una vez desarrollada la propuesta didáctica en el aula y recogidos los datos a partir de los diferentes instrumentos ya comentados, es momento de proceder al análisis correspondiente. En consecuencia, se llevará a cabo una interpretación de estos resultados por medio de una investigación cuantitativa, con el fin de contrastar la hipótesis inicial y llegar a diferentes conclusiones.

#### 17.1. ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, es necesario comparar los resultados obtenidos en el cuestionario correspondiente a la medida pretest (Anexo 1) por parte del grupo experimental y del grupo control. Para ello, he elaborado una tabla para cada grupo participante (Tabla 4 y Tabla 5) en las que se recoge el número de respuestas dicotómicas, *si* y *no* en cada pregunta del test.

**Tabla 4→ Resultados de la medida pretest 5ºB (Grupo experimental)**

	Respuestas <i>no</i>	Respuestas <i>sí</i>	Porcentajes
<b>Pregunta 1</b>	16	5	<i>No</i> →76,19% <i>Sí</i> →23,81%
<b>Pregunta 2</b>	9	12	<i>No</i> →42,85% <i>Sí</i> →57,15%
<b>Pregunta 3</b>	17	4	<i>No</i> →80,95% <i>Sí</i> →19,05%
<b>Pregunta 4</b>	12	9	<i>No</i> →57,14% <i>Sí</i> →42,86%
<b>Pregunta 5</b>	4	17	<i>No</i> →19,05% <i>Sí</i> →80,95%
<b>Pregunta 6</b>	5	16	<i>No</i> →23,81% <i>Sí</i> →76,19%

Fuente: Elaboración propia

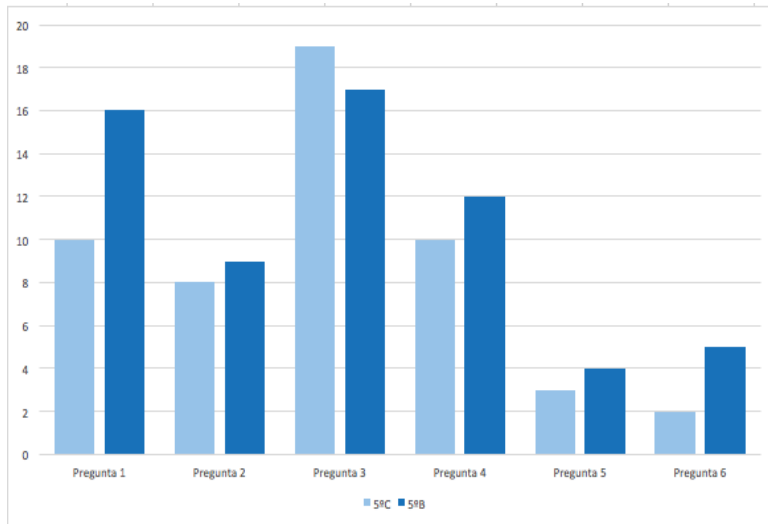
**Tabla 5 →Resultados de la medida pretest 5ºC (Grupo control)**

	Respuestas <i>no</i>	Respuestas <i>sí</i>	Porcentajes
Pregunta 1	10	11	<i>No</i> →47,61% <i>Sí</i> →52,39%
Pregunta 2	8	13	<i>No</i> →38,09% <i>sí</i> →61,91%
Pregunta 3	19	2	<i>No</i> →90,47% <i>Sí</i> →9,53%
Pregunta 4	10	11	<i>No</i> →47,61% <i>Sí</i> →52,39%
Pregunta 5	3	18	<i>No</i> →14,28% <i>Sí</i> →85,72%
Pregunta 6	2	19	<i>No</i> →9,53% <i>Sí</i> →90,47%

Fuente: Elaboración propia

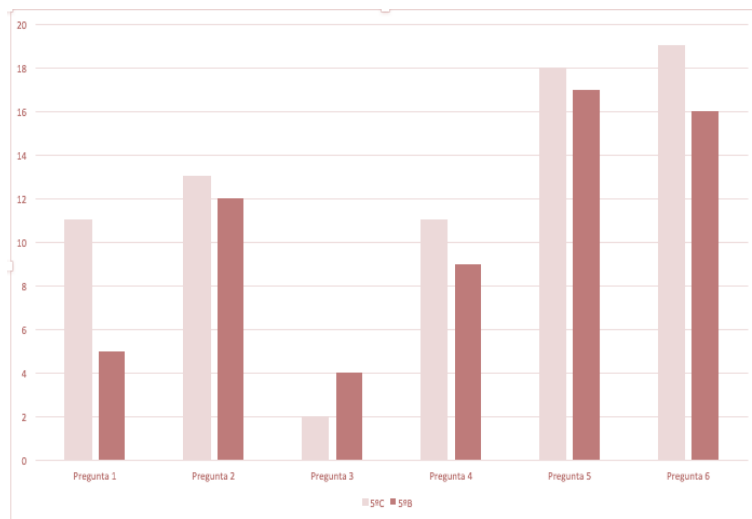
Para realizar una comparación más detallada, visual y eficaz, he elaborado dos gráficas (Gráfica 1 y 2) en las que se recogen los resultados mostrados en las tablas anteriores de los dos grupos participantes (en realidad una es complementaria a la otra).

**Gráfica 1 → Respuestas *no* en 5ºC y 5ºB**



Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 2 → Respuestas *sí* en 5ºC y 5ºB**



Fuente: Elaboración propia

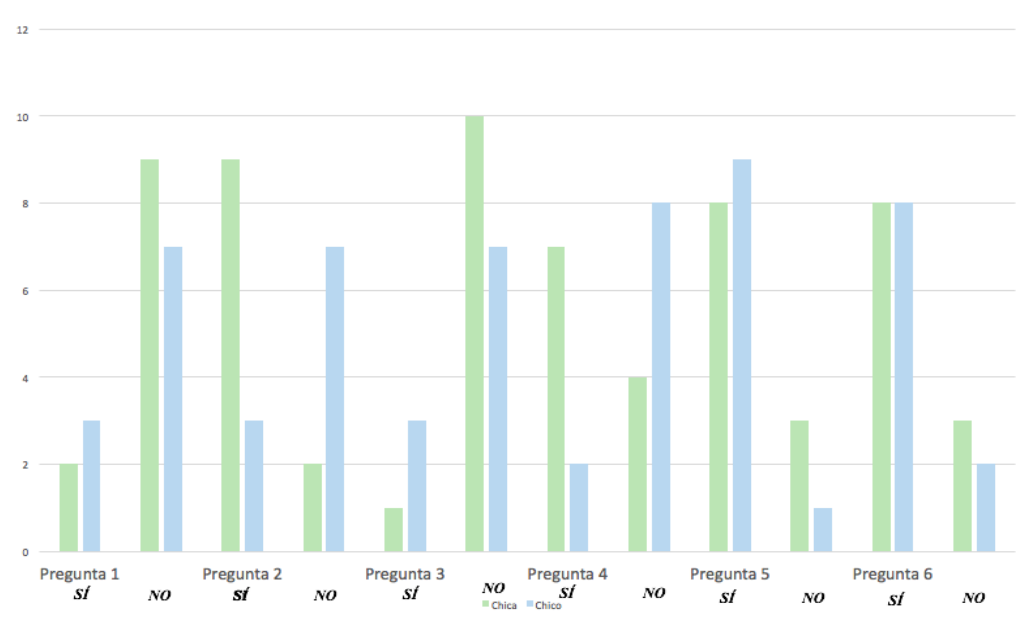
Finalmente, he diseñado una tabla junto a su posterior gráfica, teniendo en cuenta otro factor de medida en el grupo experimental, el género. El objetivo ha consistido en observar si se produciría algún tipo de diferencia remarcable entre niños y niñas en sus resultados. Cabe destacar que en el aula 5ºB hay 11 alumnas y 10 alumnos.

**Tabla 6 → Comparación de los dos tipos de respuesta pretest en cuanto al factor género**

		Chica	Chico	Porcentajes (nº/total de su género)
Pregunta 1	sí	2	3	Chica→ 18,19% Chico→ 30%
	no	9	7	Chica→ 81,81% Chico→ 70%
Pregunta 2	sí	9	3	Chica→ 81,81% Chico→ 30%
	no	2	7	Chica→ 18,19% Chico→ 70%
Pregunta 3	sí	1	3	Chica→ 9,09% Chico→ 30%
	no	10	7	Chica→ 90,91% Chico→ 70%
Pregunta 4	sí	7	2	Chica→ 63,63% Chico→ 20%
	no	4	8	Chica→ 36,37% Chico→ 80%
Pregunta 5	sí	8	9	Chica→ 72,72% Chico→ 90%
	no	3	1	Chica→ 27,28% Chico→ 10%
Pregunta 6	sí	8	8	Chica→ 72,72% Chico→ 80%
	no	3	2	Chica→ 27,28% Chico→ 20%

Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 3→ Gráfica correspondiente a la tabla 3 (pretest)**



Fuente: Elaboración propia

## 17.2. RESULTADOS

Tras el desarrollo de las cuatro sesiones que configuran la propuesta didáctica en el aula de 5ºB, es momento de analizar y mostrar los datos recogidos a partir del cuestionario postest (Anexo 2) Para ello, he elaborado dos tablas (Tabla 4 y 5), que representan los resultados obtenidos en el grupo experimental por un lado (5ºB) y en el grupo control por el otro (5ºC).

**Tabla 7 → Resultados medida postest 5ºB**

	Respuestas <i>no</i>	Respuestas <i>sí</i>	Porcentajes
Pregunta 1	3	18	<i>Sí</i> →85,72% <i>No</i> →14,28%
Pregunta 2	4	17	<i>Sí</i> →80,96% <i>No</i> →19,04%
Pregunta 3	19	2	<i>Sí</i> →9,53% <i>No</i> →90,47%
Pregunta 4	3	18	<i>Sí</i> →85,72% <i>No</i> →14,28%
Pregunta 5	1	20	<i>Sí</i> →95,24% <i>No</i> →4,76%
Pregunta 6	0	21	<i>Sí</i> →100% <i>No</i> →0%

Fuente: Elaboración propia

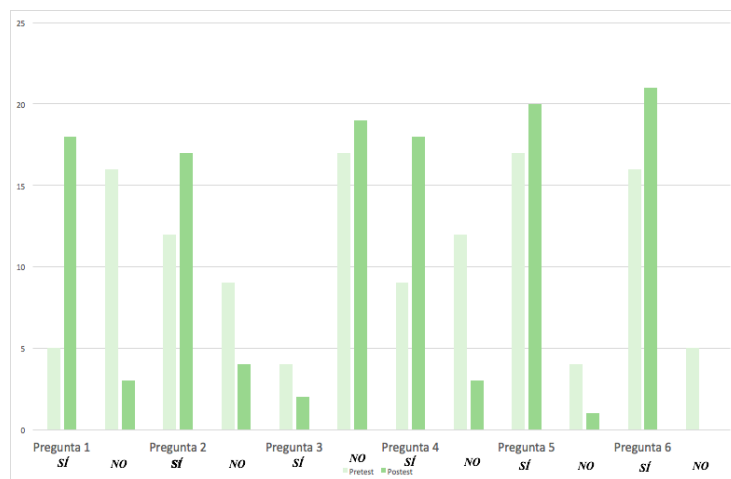
**Tabla 8→ Resultados medida postest 5ºC**

	Respuestas <i>no</i>	Respuestas <i>sí</i>	Porcentajes
Pregunta 1	6	15	<i>Sí</i> →71,43% <i>No</i> →28,57%
Pregunta 2	5	16	<i>Sí</i> →76,20% <i>No</i> →23,80%
Pregunta 3	20	1	<i>Sí</i> →4,77% <i>No</i> →95,23%
Pregunta 4	10	11	<i>Sí</i> →52,39% <i>No</i> →47,61%
Pregunta 5	2	19	<i>Sí</i> →90,48% <i>No</i> →9,52%
Pregunta 6	1	20	<i>Sí</i> →95,24% <i>No</i> →4,76%

Fuente: Elaboración propia

Observando ambas tablas, se pueden identificar varias diferencias entre las respuestas propias del grupo control en comparación con las del grupo experimental. Para interpretar de forma más detallada la evolución en el aprendizaje sobre inteligencia emocional en ambos grupos, con el fin de comprobar si la hipótesis inicial se ha contrastado o no, he elaborado dos gráficas (Gráfica 4 y gráfica 5). En ellas, se comparan los datos obtenidos de la medida pretest con aquellos del postest en 5ºB y 5ºC.

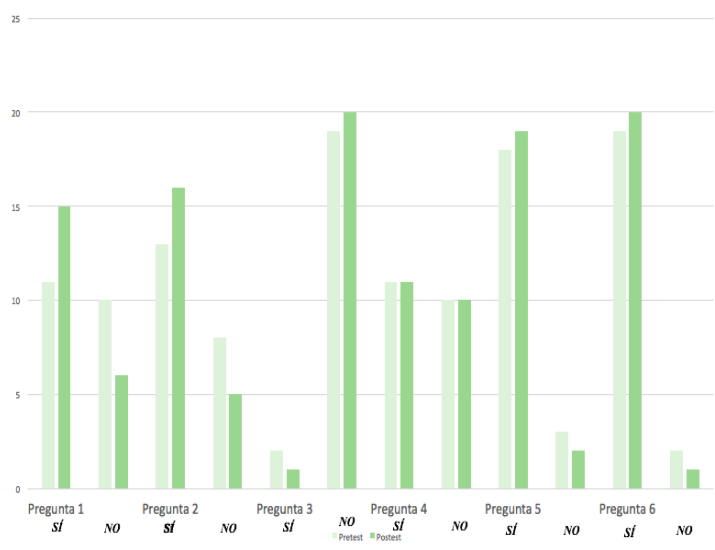
**Gráfica 4→ Medidas pretest y postest en 5ºB (grupo experimental)**



Fuente: Elaboración propia



**Gráfica 5→ Medidas pretest y postest en 5°C (grupo control)**



Fuente: Elaboración propia

Observando todos los resultados en ambas medidas y en los dos grupos participantes a través de gráficos y tablas, se podrían definir varias interpretaciones. Pienso que estos datos deberían analizarse, en primer lugar, atendiendo a conjuntos de preguntas por separado, ya que la opción de respuesta en cada uno (sí o no) se traduce de forma diferente y tiene un valor connotativo concreto.

Por tanto, en cuanto a la primera y segunda pregunta, se ha observado un gran aumento de respuestas sí en el grupo experimental, pasando de un 23,81% (en la primera pregunta) y un 57,15% (segunda pregunta) al 85,71% y 80,96%, respectivamente. Resulta interesante el mayor porcentaje de la medida pretest en la primera cuestión, en comparación con la segunda, ya que lo usual sería pensar que en algún momento se ha pensado qué conforma la personalidad de uno mismo aunque no se haya descubierto el tipo de personalidad concreto, y no a la inversa. Sin embargo, esto podría explicarse debido a que el alumnado se encuentra en la fase de tránsito entre la *etapa del sí mismo exterior* y *el sí mismo interior* (Gurney, 1988). Por ello, está descubriendo en este momento nuevos aspectos que conforman su personalidad y quizá solo conocía perfiles típicos de ésta, sin tener en cuenta los rasgos que la formaban. En consecuencia, al haber trabajado este tipo de contenido en la propuesta didáctica, se observan en la medida postest unos resultados satisfactorios, en los que ha habido un aumento en ambas preguntas, siendo ahora la segunda cuestión la que tiene un mayor porcentaje. A su vez,

el grupo control también ha aumentado el número de respuestas *sí* de un 52,39% (primera pregunta) y un 38,09% (segunda pregunta) al 71,43% y 76,20%, respectivamente. No obstante, el aumento ha sido menos pronunciado que en el grupo experimental.

En segundo lugar, en cuanto a la tercera pregunta, se observa un aumento de respuestas *no* en el grupo experimental de un 80,95% a un 90,47%; así como en el grupo control, de un 90,47% a 95,23%. Parece que el grupo control ha experimentado un mayor aumento, aunque sí analizamos este incremento comparando las medidas pretest y posttest de ambos grupos, se puede observar una mayor diferencia positiva en el grupo experimental, ya que la diferencia de respuestas *no* entre la medida pre y posttest de ésta es más elevada que en el grupo control no equivalente (2 respuestas frente a 1).

Por otro lado, en cuanto a la cuarta pregunta, aparece un destacable aumento en el número de respuestas *sí* en el grupo experimental, pasando de un 42,86% a un 85,72%. En comparación, se obtiene que en el grupo control no se aprecia ningún aumento ni descenso, manteniéndose un 52,39%. Esta visible diferencia se debe, principalmente, al trabajo con el grupo experimental en la última sesión, gracias al cual pudieron diseñar su propia herramienta de identificación de personalidad, además de conocer diferentes opciones y recibir retroalimentación desde diferentes focos (sus compañeros) Esto no es apreciable en el grupo control, ya que al utilizar una metodología más tradicional, el tutor me comentó que no había realizado ningún tipo de actividad de esta índole creativa ni se había trabajado el uso de este tipo de recursos para descubrir la personalidad.

Para finalizar, en cuanto a la quinta y sexta pregunta, observamos un alentador aumento de respuestas *sí* en el grupo experimental; pasando de un 80,95% (quinta pregunta) y 76,19% (sexta pregunta) a un 95,24 y 100%, respectivamente. A su vez, también se interpreta un aumento en el grupo control, de un 85,72% (quinta pregunta) y 90,47% (sexta pregunta) a un 90,48% y 95,24%, respectivamente. Aunque es cierto que en ambos parece que se ha trabajado y aprendido la existencia de rasgos tanto positivos como negativos en todo tipo de personalidades, es cierto que el incremento producido en el grupo experimental es mucho mayor que en el grupo control. Se destaca sobre todo ese 100% de respuestas *sí* pertenecientes a la sexta pregunta en la medida posttest del grupo

experimental, que muestra la verdadera interiorización que se ha producido de los contenidos trabajados en las sesiones de la propuesta didáctica.

Tras haber analizado las diferentes preguntas propias de las medidas pretest y postest, se confirma la hipótesis inicial planteada. En efecto, se han encontrado resultados positivos y satisfactorios comparando ambos tipos de medidas en el grupo experimental que demuestran el aprendizaje e interiorización del contenido trabajado a través del Design Thinking. A su vez, se contrasta la eficacia y beneficios del uso de esta metodología en este tipo de contenido gracias a las diferencias sustanciales entre los resultados del grupo experimental y el grupo control en la medida postest; en las que las respuestas aportadas por el primero son más elevadas y positivas que por el segundo. Por este motivo, los logros encontrados en la investigación apoyan las ideas de Nielsen y Stovang (2015), centradas en las ventajas del *Design Thinking* para centrar el aprendizaje en el usuario; así como descubrir y empatizar con los aspectos externos e internos de la persona, siendo en realidad similar a hablar sobre los rasgos de personalidad de ésta.

Unido a esta interpretación de los resultados comentados, me gustaría mencionar aquellos correspondientes al cuestionario de evaluación que el propio alumnado realizó sobre la propuesta trabajada (Anexo 9) Por tanto, analizando estas respuestas se puede observar el acuerdo de la gran mayoría con la idea de que sí han aprendido sobre el concepto de personalidad. Confirma, de esta forma, los resultados obtenidos anteriormente de forma cuantitativa, cumpliendo con la hipótesis inicial planteada. Si se profundiza un poco más en esta evaluación cualitativa, se aprecia la preferencia de la mayoría del alumnado por la primera actividad (correspondiente a la fase 1) A esto se le añade el hecho de que muy pocos de ellos/as han podido decir cuál era la actividad que menos les ha gustado, mostrando por tanto una motivación e interés por lo trabajado. Esto corrobora la información planteada en el marco teórico, donde se explica el papel de la metodología *Design Thinking* en la aparición y desarrollo de estos dos elementos, tan importantes para el aprendizaje integral del alumnado; principalmente la parte motivacional, como también comprueba en sus estudios González en 2015. Por otro lado, la mayoría de las respuestas sobre qué han aprendido giran en torno a la variabilidad de tipos de personalidad y a la comprensión de que no todos somos iguales y de que cada personalidad tiene rasgos diferentes. Junto a esta comprensión ha aparecido incluso la

palabra *empatía*; este hecho confirma el desarrollo de la capacidad empática gracias al *Design Thinking*, presente en su propio lema (*Walk in their shoes*) En efecto, esta información también concuerda con las ideas planteadas por Sandy Speicher (s.f.), quien menciona que este proceso comienza al posicionarse en el lugar del otro para lograr el éxito desde las necesidades de la persona implicada. En consecuencia, la presente evolución en la empatía del alumnado podría vincularse con su interés en la actividad de la primera fase, ya que en ella es donde se trabaja principalmente este valor. Además, algunos alumnos/as han mencionado que estas sesiones les han servido para ser menos conflictivos y solucionar los problemas. Este cambio unido a la empatía demuestra que el alumnado no sólo ha aprendido conceptos típicos de la personalidad, sino ideas de carácter práctico, subyacentes y ligadas a ella que tienen una gran influencia en su realidad cotidiana. No obstante, también aparece algún comentario sobre aspectos de mejora; más concretamente, unos pocos alumnos/as mencionan que las actividades podrían haber sido un poco más comprensibles. Esto se debe, en primer lugar, a la dificultad de trabajar este tipo de contenido, a causa del momento propio del alumnado en su desarrollo afectivo y emocional, así como de la idea de que se trata de conceptos abstractos y más complicados de entender para ellos/as. Esto concuerda con la frase que proporcionan Allport y Vernon (1930), en la que explican que una cosa es saber el término de personalidad y otra es conocer verdaderamente qué la conforma. Este tipo de comentarios serán tenidos en cuenta a la hora de plantear los aspectos de mejora.

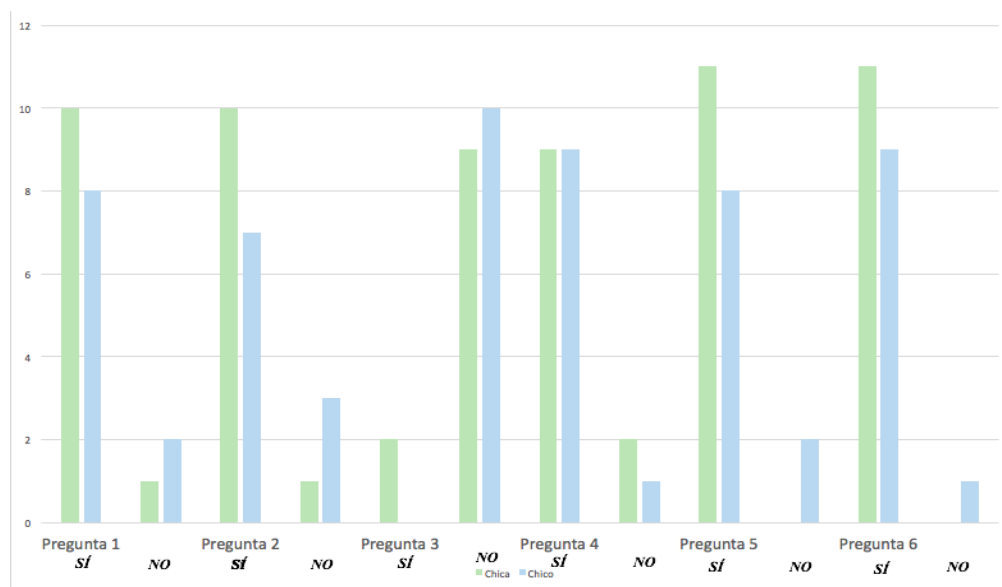
Para finalizar, presentamos la tabla correspondiente (y la gráfica que le acompaña) a la medida del factor género (Tabla 9 y Gráfica 6) en los resultados posttest obtenidos del grupo experimental para poder comparar esos resultados con los propios del pretest.

**Tabla 9→ Comparación de los dos tipos de respuesta postest en cuanto al factor género**

		Chica	Chico	Porcentajes (nº/total de su género)
Pregunta 1	sí	10	8	Chica→ 90,90% Chico→ 80%
	no	1	2	Chica→ 9,10% Chico→ 20%
Pregunta 2	sí	10	7	Chica→ 90,90% Chico→ 70%
	no	1	3	Chica→ 18,19% Chico→ 30%
Pregunta 3	sí	2	0	Chica→ 18,18% Chico→ 0%
	no	9	10	Chica→ 81,82% Chico→ 100%
Pregunta 4	sí	9	9	Chica→ 81,82% Chico→ 90%
	no	2	1	Chica→ 18,18% Chico→ 10%
Pregunta 5	sí	11	8	Chica→ 100% Chico→ 80%
	no	0	2	Chica→ 0% Chico→ 20%
Pregunta 6	sí	11	9	Chica→100% Chico→ 90%
	no	0	1	Chica→ 0% Chico→ 10%

Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 6 → Gráfica correspondiente a la tabla 6 (postest)**



Fuente: Elaboración propia

A grandes rasgos, se observa una evolución en el aprendizaje sobre personalidad tanto en chicos como en chicas, aunque sí aparecen diferencias en algunas respuestas. En cuanto a la primera, segunda, quinta y sexta pregunta se puede interpretar el mayor número de respuestas deseables por parte de las chicas que por parte de los chicos. Podría deberse a que estas preguntas están vinculadas con la identificación y expresión de aspectos afectivo emocionales propios de la personalidad; confirmando por tanto que las niñas tienen una mayor tendencia a comprender y adquirir este tipo de aspectos más

íntimos y personales de sí mismos o del resto que los niños. Este resultado concuerda con los estudios realizados por Brody y Hall (2008), que confirman que los niños suelen mostrar expresiones emocionales más vinculadas a lo externo (a lo observable), y las niñas expresiones más *internalizantes*. Todo ello debido a causas biológicas (propias del temperamento) unido al proceso de socialización y adquisición de reglas vinculadas con su género en este ámbito.

No obstante, esto no se produce en la tercera pregunta, ya que son más chicos los que responden de forma deseable en comparación con las chicas. Además, es necesario tener en cuenta que, en este estudio, el número de chicos participantes no es el mismo que el número de chicas; en efecto, hay una chica más. Por ello, quizás habría que investigar más sobre esta excepción un tanto contradictoria para terminar de corroborar los resultados adquiridos.

## **VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES DE ESTUDIO Y PROSPECTIVA DE ESTUDIO**

Después de haber realizado este trabajo de investigación, he podido llegar a diferentes conclusiones, entre las que destacan los beneficios ocasionados, las limitaciones con las que se ha contado, los aspectos de mejora planteados para futuras investigaciones de esta índole y una pequeña reflexión sobre mi aprendizaje personal de cara a mi futuro profesional.

### **18. Conclusiones**

Como se ha podido comprobar, los resultados obtenidos indican un gran éxito en la investigación. En efecto, la propuesta didáctica tuvo una gran acogida por parte del alumnado, reflejada tanto en el análisis de datos realizado como en la evaluación que ellos mismos realizaron.

Los resultados de las encuestas de evaluación del alumnado, demuestra que en el grupo experimental, existe mayor motivación e interés por el contenido trabajado, así como el aprendizaje incluso de valores como la empatía. A su vez, los resultados obtenidos en las medidas pretest y posttest del grupo experimental en comparación con el grupo control confirman la hipótesis planteada al comienzo de la investigación. Efectivamente, en el grupo experimental se han obtenido mejores resultados y un avance en su aprendizaje acerca de la inteligencia emocional, con respecto al grupo control. Esta idea demuestra, por tanto, las enormes ventajas y beneficios del uso de la metodología *Design Thinking* para trabajar este tipo de contenido en el aula de Educación Primaria. Esto ha llevado a confirmar un acuerdo con las diferentes ideas y autores que promueven estos planteamientos y que han sido comentados en el marco teórico. Y es que se ha descubierto una mayor evolución por parte del alumnado perteneciente al grupo experimental en cuanto al conocimiento e interiorización del contenido trabajado. Destaca por tanto su aprendizaje sobre el concepto de personalidad, la gran variedad de tipos que existen, la distintividad entre rasgos positivos y negativos que conforman a cada una e incluso el uso de herramientas útiles para su identificación. Aunque sin duda lo más destacable es la vinculación que ellos mismos han elaborado de estos aspectos teóricos con su realidad cotidiana, llevándolos a la práctica a través del desarrollo de la empatía,

descubrimiento, respeto y comprensión de los otros, trabajo en equipo y cohesión, creatividad y autoconocimiento. No obstante, esto último no habría sido posible sin el uso del *Design Thinking* como esa metodología innovadora que ha provocado la atracción y motivación del alumnado de 5ºB por el contenido aprendido, así como su mayor interiorización a través de propuestas dinámicas y participativas. Asimismo, se han encontrado ciertas diferencias entre los resultados proporcionados por las chicas en comparación con aquellos de los chicos (aunque con una excepción), confirmando por tanto estudios que avalan la diferente maduración y expresión de las emociones según el género.

En consecuencia, se ha cumplido con los objetivos generales propuestos, ya que se ha podido analizar y verificar la eficacia de la metodología *Design Thinking* para fomentar el desarrollo integral del alumnado. Además, se ha observado gracias a esta una clara evolución en el aprendizaje del alumnado sobre inteligencia emocional.

## **19. Limitaciones**

Durante el trabajo de investigación, y más concretamente en el período de aplicación de la propuesta didáctica, han surgido limitaciones que han dificultado el alcance de los objetivos propuestos.

En primer lugar, la temporalización planteada tuvo que ser retrasada una semana, poniendo fin a la última sesión el día 27 de mayo. La causa de ello fue mi contagio en COVID-19 durante la semana correspondiente a la segunda sesión. Ante esta situación, la sesión planificada para el 6 de mayo tuvo que ser redistribuida al 13 de mayo, provocando la modificación comentada en el calendario planificado con anterioridad. Esto también tuvo algunas repercusiones en el aula, ya que al principio de esta segunda sesión tuve que realizar un resumen más amplio para recordar lo trabajado el primer día, ya que en realidad habían pasado dos semanas y el alumnado tenía alguna dificultad para acordarse de todo lo ya elaborado.

Por otro lado, considero que la falta de tiempo ha sido una de las principales limitaciones. En efecto, aunque se intentaron aprovechar al máximo los 45 minutos de cada sesión,



siempre había que contar con la pérdida de algo de tiempo para organizarse en grupos y después recoger todo el aula para abandonar el colegio (era la última hora del día) Por ello, las actividades podrían haberse desarrollado de forma íntegra y con una reflexión más profunda tras cada tarea si se hubiera contado con más tiempo para realizarlas. Concretamente, aparecieron dificultades en este ámbito durante la última sesión, ya que parte de los grupos no pudieron terminar de diseñar el póster que ilustraba la herramienta de identificación de personalidad (aunque sí habían pensado en las ideas principales y pudieron exponer lo propuesto como grupo)

En tercer lugar, la imposibilidad de utilizar cada alumno/a un dispositivo electrónico para realizar algunas de las actividades. En efecto, aunque el centro cuenta con ordenadores portátiles para su uso, al tener unidades limitadas no fue posible contar con ellos. Por ello, algunas de las ideas que había planteado anteriormente y que implicaban el uso de la tecnología fueron descartadas, dejando de lado el desarrollo de competencias ligadas a las TICs o el uso de la gamificación como componente educativo atractivo y motivador.

Por último, durante la realización de las actividades, sí es cierto que el grupo al que le correspondió el perfil del niño introvertido (Alfonso) tuvo algunos problemas en la segunda sesión. Efectivamente, me pidieron ayuda para descubrir aquellas situaciones beneficiosas que pudiera experimentar por su forma de ser. A su vez, durante la primera sesión, tres de los cuatro grupos me preguntaron varias veces sobre las diferencias entre los apartados *resultados* y *obstáculos*; y sobre el contenido que debían añadir en ambos.

## **20. Propuestas de mejora**

Tras analizar las limitaciones surgidas, me gustaría destacar algunas propuestas de mejora para futuras investigaciones.

En primer lugar, aumentaría la duración de las sesiones al menos a una hora; y si esto no fuera posible, aumentaría el número de sesiones para llevar a cabo la propuesta didáctica. De este modo, las actividades podrían ser aprovechadas al máximo e incluso introducir una mayor reflexión sobre lo aprendido en cada una de ellas tras su finalización.

Por otro lado, durante la primera sesión se podrían introducir más perfiles creando por tanto más mapas de empatía. Como ya comenté anteriormente, la falta de tiempo imposibilitó el trabajo de diferentes perfiles de persona en esta actividad; por ello, sería beneficioso añadir opciones como una madre de un alumno, el director del centro o una profesora para desarrollar la empatía y poder comprender la visión de la situación no sólo en el grupo de iguales, sino en personas cotidianas pertenecientes a grupos sociales diferentes (por su edad, profesión...)

Finalmente, considero interesante un aumento del tamaño de la muestra. En efecto, pienso que, en caso de realizar futuras investigaciones, sería beneficioso contar con un mayor número de participantes o de grupos para obtener más resultados e información y mejorar así su carácter de validez y fiabilidad, tan apreciada en este tipo de estudios. De este modo, surgiría un menor número de excepciones como la comentada sobre las diferencias de resultados en cuanto al género. Para aumentar más esa validez, sería conveniente asignar el mismo número de participantes de un género y del otro. Así, se podrían introducir y analizar factores como éste para ir más allá y completar la investigación de forma satisfactoria.

## **21. Aprendizaje personal**

Además de todo el contenido teórico aprendido tras realizar este trabajo de investigación, creo que he adquirido grandes conocimientos de índole práctica esenciales para mi futuro profesional.

En cuanto al desarrollo de la propuesta didáctica, he podido descubrir la importancia de trabajar la inteligencia emocional en el aula y el poco valor que se le asigna en la mayoría de los centros escolares. A su vez, he conocido la metodología *Design Thinking* y he podido diseñar un programa basado en esta. Ha sido sorprendente el hecho de observar el gran número de ventajas que proporcionan estas metodologías activas, por lo que no dudaré en utilizarla de nuevo en mi futuro como docente; así como investigar sobre más tipos para desarrollarlas en campos diferentes en el aula. Además, he adquirido estrategias para realizar las sesiones con respecto a la organización y comportamiento en el quinto curso de educación primaria, que sin duda serán muy útiles en mi futura profesión.

Por otro lado, he tenido la oportunidad de realizar un trabajo de investigación y descubrir tanto los aspectos beneficiosos como aquellos a mejorar que seguro me servirán para elaborar próximas intervenciones más adecuadas y completas.

He podido confirmar lo que estos años he aprendido en la carrera, el hecho de que el profesorado tiene múltiples roles. No sólo es un mero transmisor de conocimientos, sino también un motivador, innovador, psicólogo e incluso investigador para mejorar aspectos de la educación. Igualmente, me he dado cuenta de la importancia de estar en continua formación como docente, con el objetivo de incorporar en el aula recursos y estrategias que fomenten un ambiente propicio para el aprendizaje del alumnado. En definitiva, se trata de utilizar aspectos individualizados que ayuden al alumno/a a conseguir su propio desarrollo integral, donde tanto el componente académico como el afectivo tengan un valor indispensable para lograrlo.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá, R. (2014). La acción tutorial y la potenciación de la autoestima en la escuela [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/30879/files/TAZ-TFG-2014-2940.pdf>
- Anguera, M.T., Arnau, J., Ato, M., Martínez Arias, M.R., Pascual, J., y Vallejo, G. (1998). Métodos de investigación en Psicología. Madrid: Síntesis.
- Aramburu, M. y Guerra, J. (2001). Autoconcepto: dimensiones, origen, funciones, incongruencias, cambios y consistencia. *Psiquiatría*. Recuperado de <https://psiquiatria.com/article.php?ar=psicologia&wurl=autoconcepto-dimensiones-origen-funciones-incogruencias-cambios-y-consistencia>
- Arias-Flores, Hugo & Jadan-Guerrero, Janio & Luna, Lucía. (2019). Innovación educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking. *HAMUT'AY*. 6. 82. 10.21503/hamu.v6i1.1576.
- Autoconcepto en niños – Guía 2020 [ Consejos, Juegos y Actividades ]. (2020). [Entrada en un blog]. Recuperado de <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/autoconcepto-infantil.html>
- Babarro, N. (2019). 10 rasgos de personalidad: qué son y lista con ejemplos. *Psicología-online*. Recuperado de [https://www.psicologia-online.com/10-rasgos-de-personalidad-que-son-y-lista-con-ejemplos-4529.html#anchor\\_1](https://www.psicologia-online.com/10-rasgos-de-personalidad-que-son-y-lista-con-ejemplos-4529.html#anchor_1)
- Brown, T. (2008). Design Thinking by Tim Brown. *Harvard Business Review*, 84-96. Recuperado de <https://readings.design/PDF/Tim%20Brown,%20Design%20Thinking.pdf>
- Campo, L.A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17(31), 67-79. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-01372014000100005#:~:text=Seg%C3%BAAn%20Gurney%20%281988%2C%20citado%20por%20Hidalgo%2C%202010%29%2C%20el,s%C3%AD%20mismo%20exterior%20y%20del%20s%C3%AD%20mismo%20interior](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372014000100005#:~:text=Seg%C3%BAAn%20Gurney%20%281988%2C%20citado%20por%20Hidalgo%2C%202010%29%2C%20el,s%C3%AD%20mismo%20exterior%20y%20del%20s%C3%AD%20mismo%20interior)
- Campo, T., y Angélica, L. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17(31), 67-79. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113730>

- Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A. y Hornstein, M.(2010). Destination, Imagination and the Fires Within: Design Thinking in a Middle School Classroom. *JADE*, 29 (1), 37-53. Recuperado de [https://web.stanford.edu/group/redlab/cgi-bin/materials/IJADE\\_Article.pdf](https://web.stanford.edu/group/redlab/cgi-bin/materials/IJADE_Article.pdf)
- Cerón, A. L. (2020). Design thinking en la formación. *Rutas de formación: Prácticas y Experiencias*, 11, 164-174. Recuperado de <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.4004>
- Design Thinking: Qué es y cómo se aplica. (21 de marzo de 2019). [Entrada en un blog]. Recuperado de <https://blogmapfre.com/innovacion/design-thinking-que-es-y-como-se-aplica-en-educacion/>
- Concepto de diseño de investigación según autores. (s.f.). *TesisPlus*. Recuperado de <https://tesisplus.com/disenio-de-investigacion/disenio-de-investigacion-segun-autores/>
- Ed. Startup 101. [Ed Startup 101]. (3 de octubre de 2012). Sandy Speicher: Design Thinking in Education. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IX4oXNVUcGs>
- Garrido, S. (9 de diciembre de 2021). Las metodologías ágiles más utilizadas y sus ventajas dentro de la empresa. [Entrada en un blog]. Recuperado de <https://www.iebschool.com/blog/que-son-metodologias-agiles-agile-scrum/>
- Glover, M. (2019). Características de una persona introvertida. *Psicología-online*. Recuperado de <https://www.psicologia-online.com/caracteristicas-de-una-persona-introvertida-4090.html>
- Gonzalez, F. (1991). La personalidad y su importancia en la educación. *Educación y ciencia*, 1(3). Recuperado de [http://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao\\_biblio/fernando/artigos/educacao\\_e\\_subjetividade/La\\_personalidad\\_y\\_su\\_importancia.pdf](http://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/educacao_e_subjetividade/La_personalidad_y_su_importancia.pdf)
- Ibarrola, B. (2010). El desarrollo de la inteligencia emocional. *Concepcionistas España. Red de colegios católicos concertados*. Recuperado de [https://concepcionistas.com/sites/default/files/docs/taller\\_inteligencia\\_emocional.pdf](https://concepcionistas.com/sites/default/files/docs/taller_inteligencia_emocional.pdf)
- IDEO. (2013). *Design Thinking para educadores* (Educarchile, Trad.). Educarchile. (Obra original publicada en 2012)
- INTEF. [INTEF]. (21 de marzo de 2017). DirectoINTEF "Ejemplos y referentes del Design Thinking en educación". [Archivo de vídeo]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=Y\\_wcup1SnQg](https://www.youtube.com/watch?v=Y_wcup1SnQg)

- Insa, S. (2021). Uso del Design Thinking para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en adolescentes [Trabajo de fin de máster]. Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/109813/files/TAZ-TFM-2021-1110.pdf>
- Investigación Cuasi experimental: Definición y Diseños. (s.f.). Psicocode. Recuperado de <https://psicocode.com/psicologia/investigacion-cuasi-experimental/>
- Julio Verne. (2015). Proyecto Educativo de Centro. *CPI Julio Verne-Centro Bilingüe Francés-Aula Preferente TEA*. Recuperado de: <https://cpijuliovernehome.files.wordpress.com/2019/01/pec-cpi-julio-verne.pdf>
- Julio Verne. (SF). Reglamento de Régimen Interno. *CPI Julio Verne-Centro Bilingüe Francés-Aula Preferente TEA*. Recuperado de: <https://cpijuliovernehome.files.wordpress.com/2021/02/rri.pdf>
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04.05.2006). Legislación básica del sistema educativo.
- Lynch, M., Kamovich, U., Longva, K. y Steinert, M. (2021). Combining technology and entrepreneurial education through design thinking: Students' reflections on the learning process. *Technological Forecasting and Social Change*, 164, 1-11. Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0040162518301653?token=E96F6344158E87886DE2C75BB99EB8527A0F664EF67C89462D1A7FA86AAE9598F6B13D1878BEF294DAC697137EF15611&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220610164547>
- Miranda, M. H. (2020). Implementación del Design Thinking en el alumnado de educación y su efecto con la autoestima, felicidad y satisfacción con la vida [Tesis doctoral]. Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/109558/files/TESIS-2022-024.pdf>
- Moreno, J., Ángel, A., Castañeda, B., Castelblanco, P., López, N. y Medina, A. (2011). Autoestima de un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio público de la ciudad de Bogotá. *Psychol. Av. Discip*, 5 (2), 155-162. Recuperado de <https://190.131.242.67/index.php/Psicologia/article/view/1141/933>
- Morente, A., Guiu, G., Castells, R., y Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. Recuperado de <https://www.proquest.com/docview/1928302026/fulltextPDF/DB29DF7FF1DF430DPQ/1?accountid=14609>

- Orejudo, S., Royo, F., Soler, J.L. y Aparicio, L. (2014). *Inteligencia emocional y bienestar. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. España: Universidad de Zaragoza.
- P. (31 de mayo de 2020). Trabajar las emociones a través del Design Thinking. [Entrada en un blog]. Recuperado de <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/proyectomeraky/2020/05/31/trabajar-las-emociones-a-traves-del-design-thinking/>
- Pérez, H. (2019). Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal. *Alternativas en psicología*, 41, 22-32. Recuperado de <https://alternativas.me/attachments/article/190/2.%20Autoestima,%20teor%C3%ADas%20y%20su%20relaci%C3%B3n%20con%20el%20%C3%A9xito%20personal.pdf>
- Peñaranda, D. (21 de febrero de 2019). ¿Design Thinking? Para resolver problemas, para innovar. [Entrada en un blog]. Recuperado de <https://medium.com/uxenespanol/design-thinking-para-resolver-problemas-para-innovar-d3cb62089da4>
- ¿Qué es la educación del siglo XXI?. (2017). [Entrada en un blog]. Recuperado de <https://revolucion-educativa.com/educacion-siglo-xxi/>
- Quintero, K. T. (2020). Importancia del Autoconcepto para la Construcción del Conocimiento. *Revista Scientific*, 5(16), 319-333. Recuperado de [http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista\\_Scientific/article/view/430/1096](http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/430/1096)
- Saavedra, M. (2017). La verdadera historia del Design Thinking. *DesignThinking.gal*. Recuperado de <https://designthinking.gal/la-verdadera-historia-del-design-thinking/>
- Sanchis, A. (2021). Regulación emocional en niños y adolescentes: influencia de la personalidad y la regulación emocional materna [Tesis doctoral]. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=wpTgjyaAejw%3D>
- Serrano, M. y Blázquez, P. (2015). *Design Thinking: Lidera el presente. Crea el futuro*. Madrid: ESIC Editorial.
- Serrano, M. (2020). *Design Thinking: Aplicación con un ejemplo real*. Stiga. Recuperado de <http://stigacx.com/blog/design-thinking-aplicacion-ejemplo-real>
- Torres, T. (2016). Los 16 tipos de personalidad (y sus características). *Psicología y mente*. Recuperado de <https://psicologiymente.com/personalidad/tipos-de-personalidad>



- Universidad de Murcia. (2017). Personalidad, autoconcepto, autoestima y modificación de conducta. Recuperado de <https://q-higea.es/wp-content/uploads/2017/07/Unimar-2017-refinitivo.pdf>



## VIII. ANEXOS

### Anexo 1→ Cuestionario de medida pretest y postest

Chica / Chico

PREGUNTAS		
1.¿Has pensado alguna vez qué conforma tu personalidad?		
2.¿ Podrías identificarte con algún tipo de personalidad?		
3.¿Crees que la personalidad de cada uno está formada sólo por rasgos positivos?		
4.¿Conoces alguna forma o herramienta útil para descubrir tu propia personalidad o la de otro compañero/a?		
5.¿Piensas que una persona introvertida puede tener rasgos positivos?		
6.¿Crees que una persona sociable puede tener algún rasgo negativo?		

Comentarios u observaciones sobre las preguntas anteriores:

---

## Anexo 2→ Cuestionario de evaluación de la propuesta por parte del alumnado

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

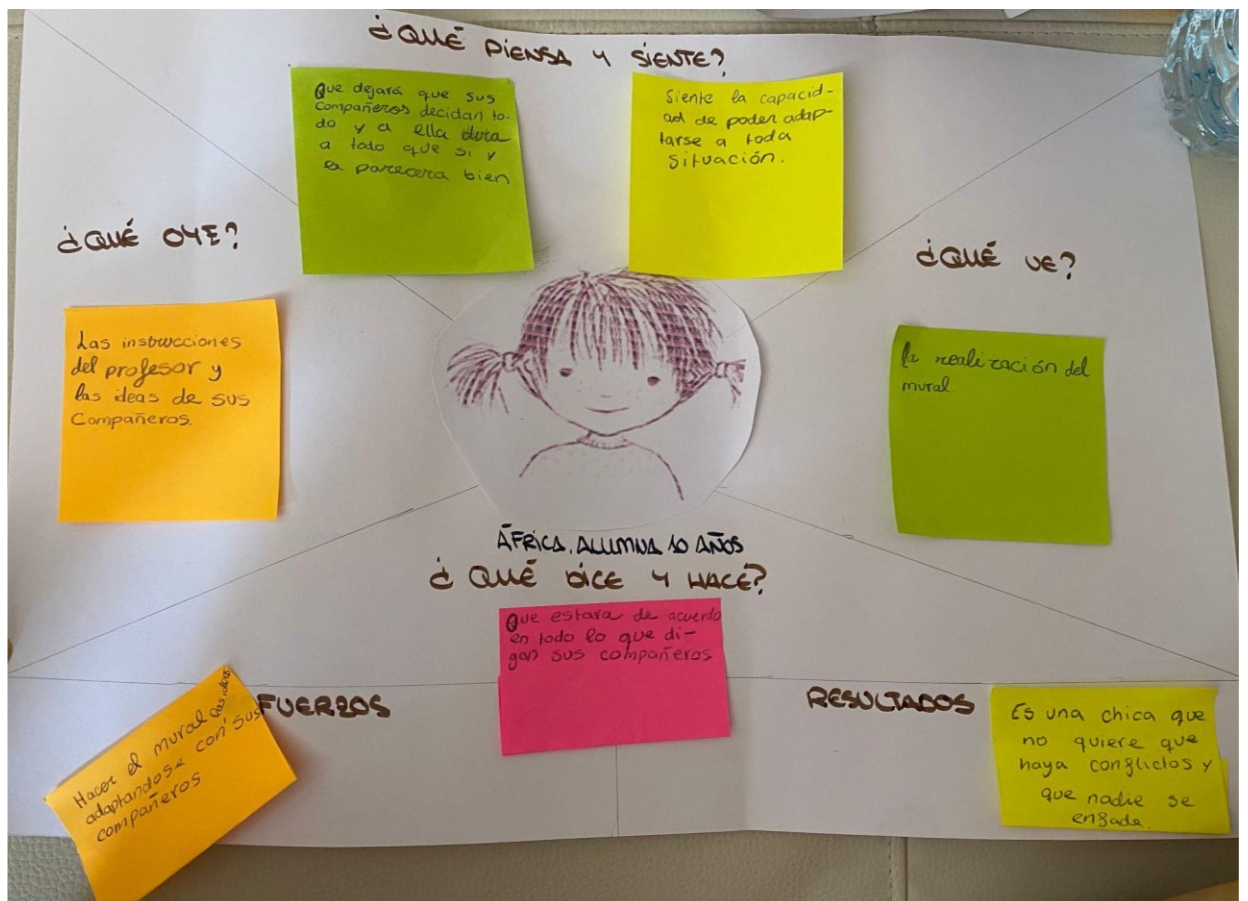
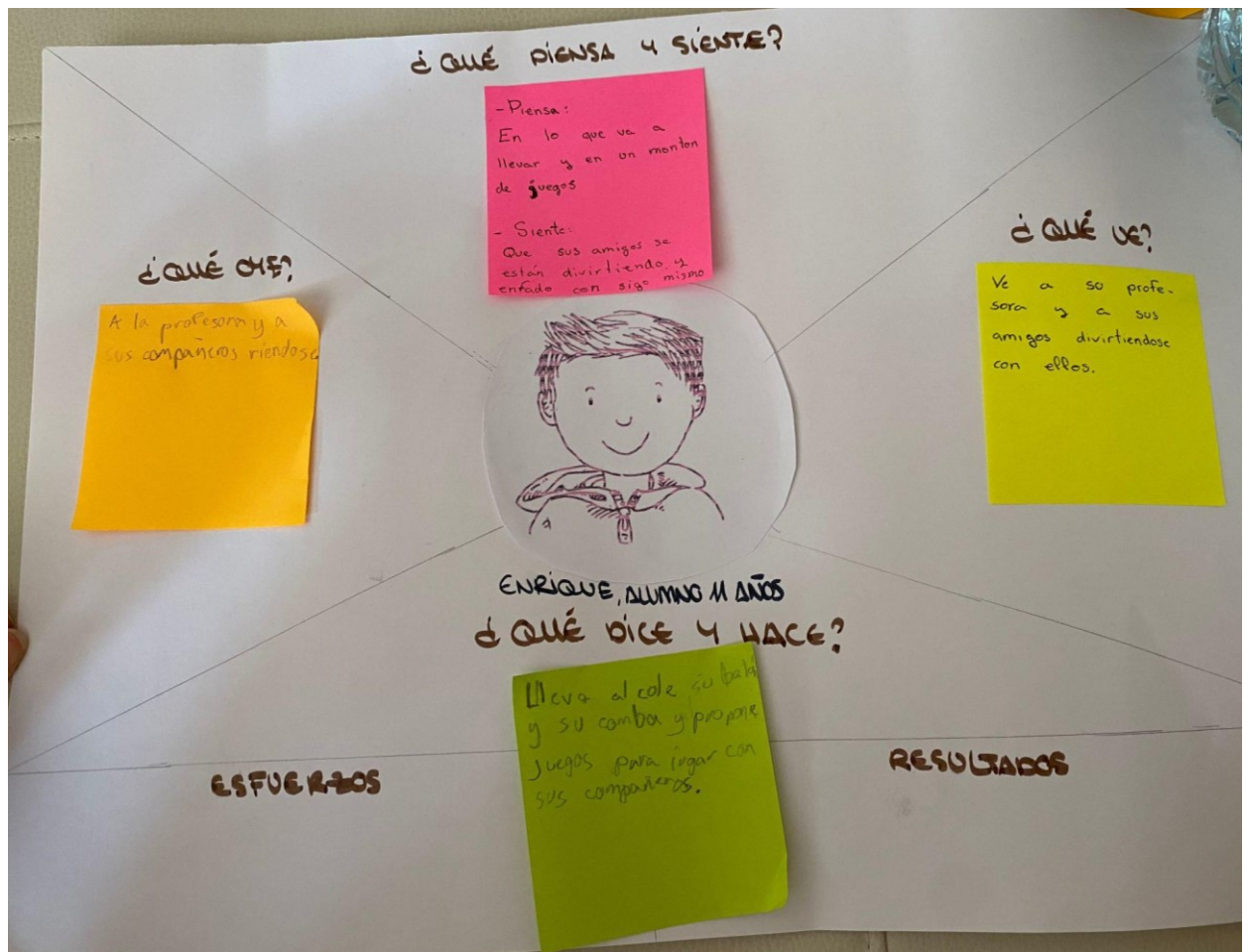
3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

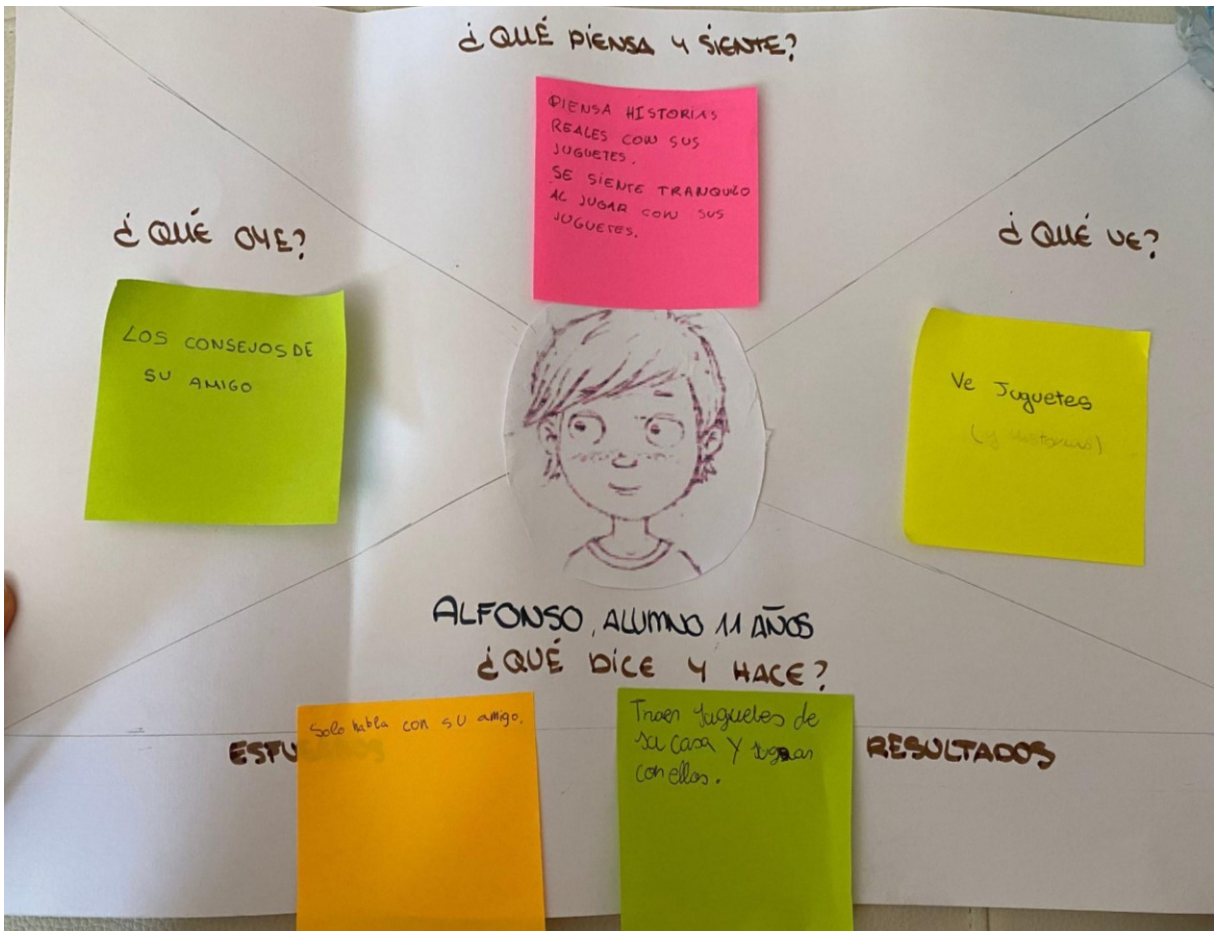
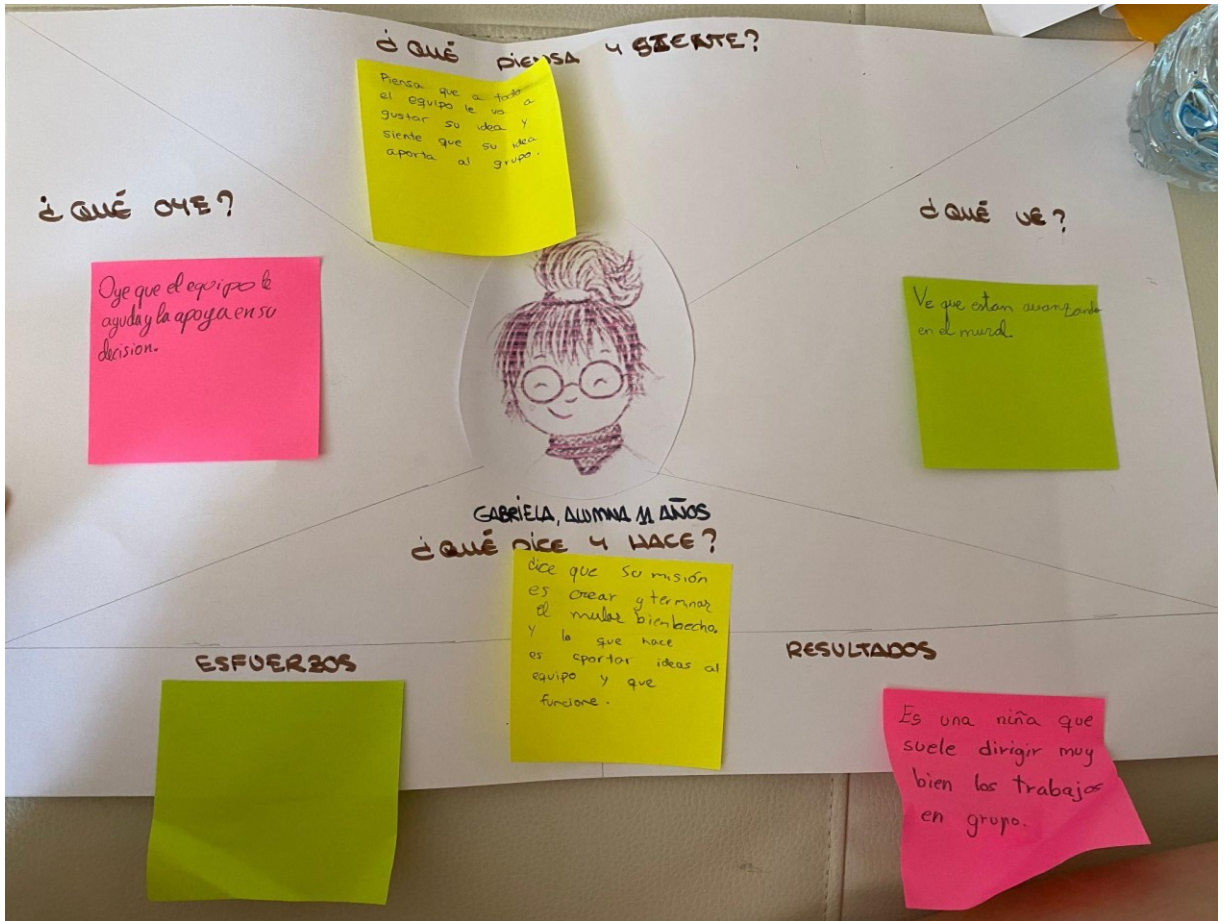
Sí / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

### Anexo 3 → Documentos utilizados en la sesión 1

### MAPAS DE EMPATÍA





### SITUACIONES PROPIAS DE CADA NIÑO/A

**ALFONSO:** Un día en el colegio, la profesora dice a sus alumnos/as que hoy pueden bajar todos los juegos que quieran al recreo, y que incluso pueden compartirlos y jugar con otros compañeros/as a esos juegos. Alfonso decide traer unos juguetes de su casa y jugar solo en el patio. Le encanta imaginar una historia con ellos y crear una escena como si fuese real, sobre todo si es en un lugar con poco ruido donde él se siente muy tranquilo. No obstante, también le gusta crear esas historias con su mejor amigo, al que se siente muy unido; de hecho, le encanta escuchar todo lo que él le cuenta y le da los mejores consejos.

**ENRIQUE:** Un día en el colegio, la profesora dice a sus alumnos/as que hoy pueden bajar todos los juegos que quieran al recreo, y que incluso pueden compartirlos y jugar con otros compañeros/as a esos juegos. Enrique decide traer un balón y una comba, y enseguida invita a jugar a la mayoría de la clase con él a muchos juegos que ha pensado con ese material. Consigue que muchos de sus compañeros acepten jugar y cuenta todos los juegos que ha pensado con una gran energía y muy feliz. No tiene problemas para hablar con cualquier compañero, aunque si algún juego sale mal o se enfada con algún niño/a puede perder los nervios. Al final del recreo, Enrique se da cuenta de que tenía tantas ideas para jugar que no le ha dado tiempo a hacer todas, y se enfada consigo mismo.

**GABRIELA:** Un grupo de alumnos está en clase con su profesor. El profesor organiza grupos de 4 personas para hacer un trabajo sobre Ciencias Naturales. Les explica que su misión es crear entre todos los miembros del equipo un mural sobre lo que han aprendido en el último tema de la asignatura. Gabriela es la primera que decide encabezar el equipo. De hecho, propone el primer paso para realizar el mural, e incluso decide qué tiene que hacer cada uno para tener éxito en la tarea, aunque algún compañero dude de si es la mejor opción o quiera hacer otra cosa. No obstante, conocen a Gabriela y saben que suele dirigir muy bien la tarea y aceptar cuando algo ha salido mal para ponerle una solución, por lo que deciden hacerle caso. Además, Gabriela estará continuamente animando al equipo para crear el mejor mural de la clase, poniendo todo su esfuerzo en ello, aunque muchas veces las ideas sean un poco arriesgadas.

**ÁFRICA:** Un grupo de alumnos está en clase con su profesor. El profesor organiza grupos de 4 personas para hacer un trabajo sobre Ciencias Naturales. Les explica que su misión es crear entre todos los miembros del equipo un mural sobre lo que han aprendido en el último tema de la asignatura. África dejará que sean sus compañeros los que empiecen a dar ideas sobre la creación del mural. En efecto, estará de acuerdo con la organización que se haya decidido y con el papel que le toque realizar a ella sin poner prácticamente ninguna objeción. No obstante, utilizará ideas de sus compañeros para reforzarlas trabajando todos juntos y lograr así el éxito en la tarea. Además, intentará evitar los posibles conflictos que puedan surgir en el grupo y tendrá la capacidad de adaptarse a cualquier situación que sus compañeros propongan, modifiquen o decidan con respecto a la realización del mural.

Anexo 4 → Tablas creadas por el alumnado en la sesión 2

NIÑO: ENRIQUE

Positivas	Negativas
Puede tener muchos amigos.	Puede perder amigos por un enfado.
Que siempre quiere hacer algo.	Si algo sale mal pierde el control y puede terminar mal.
Es positivo.	Se enfada mucho.

NIÑA: ÁFRICA

POSITIVO	NEGATIVO
Que nadie se enfada con ella	que nunca podría dar su opinión
Que tendrá muchos amigos	Que no podrá ser ella misma

NIÑO: ALFONSO

<u>Positivo</u>	<u>Negativo</u>
Que se divierte con sus juguetes Hacer amigos	No se relaciona con la gente. Que se le rompan los juguetes.

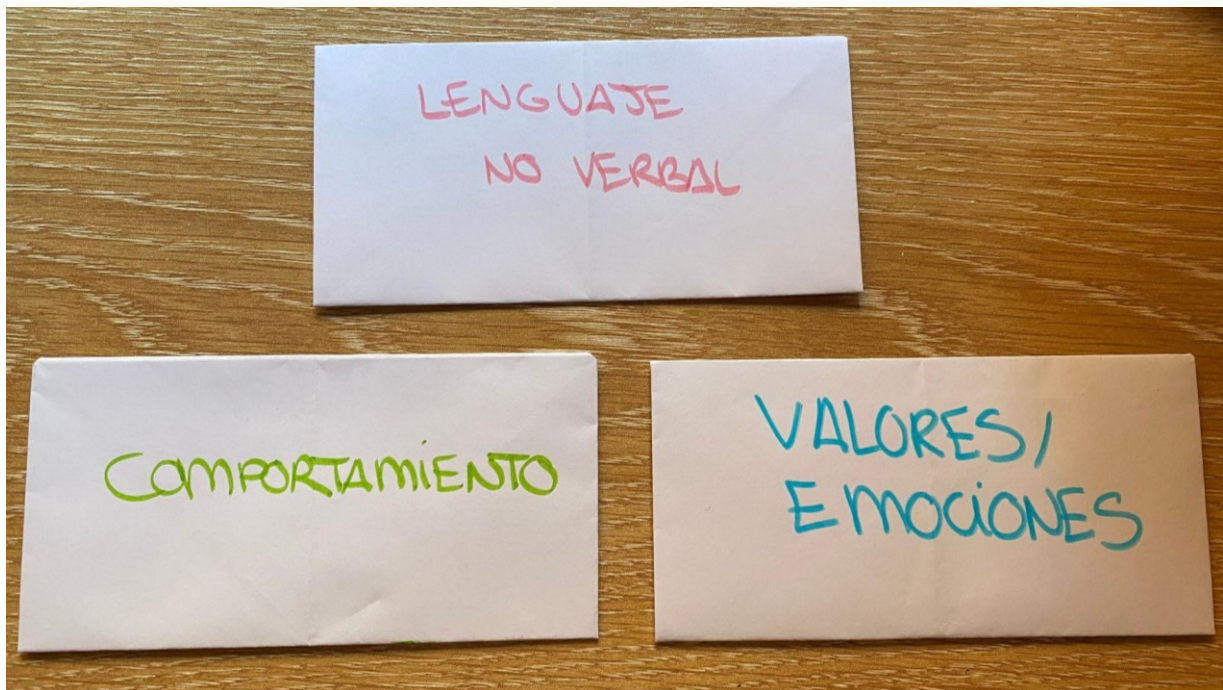
NIÑA: GABRIELA

POSITIVAS	NEGATIVAS
* sabe trabajar bien en equipo. * es amable. * es organizada	* podría tomar una decisión arriesgada y que salga mal. * podría perder el control si sus compañeros no colaboraron.



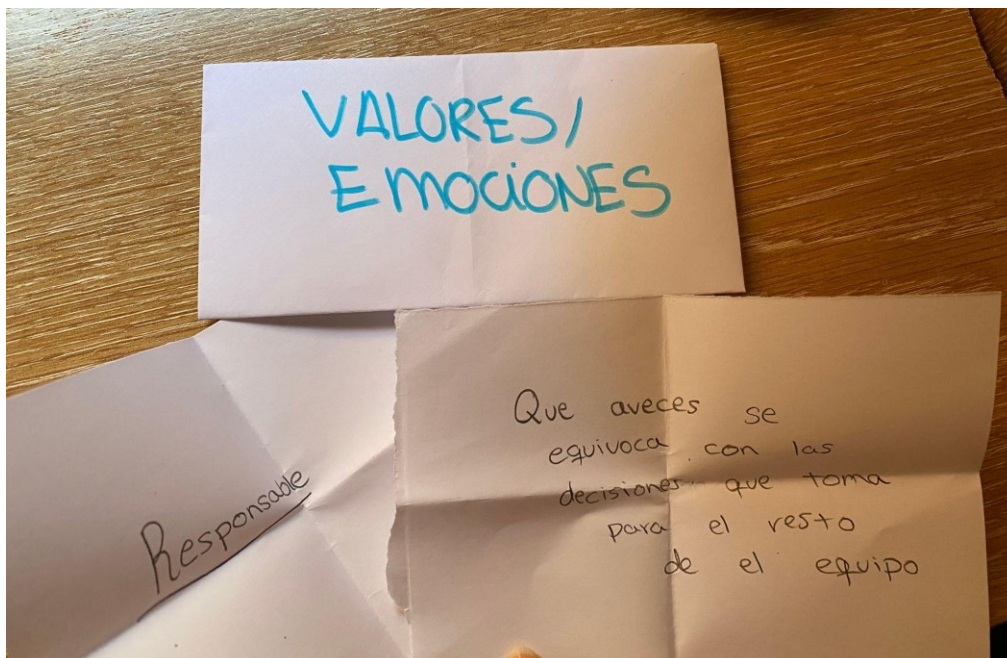
**Anexo 5→ Documentos utilizados para la sesión 3**

**SOBRES CON LOS TRES CRITERIOS CORRESPONDIENTES**

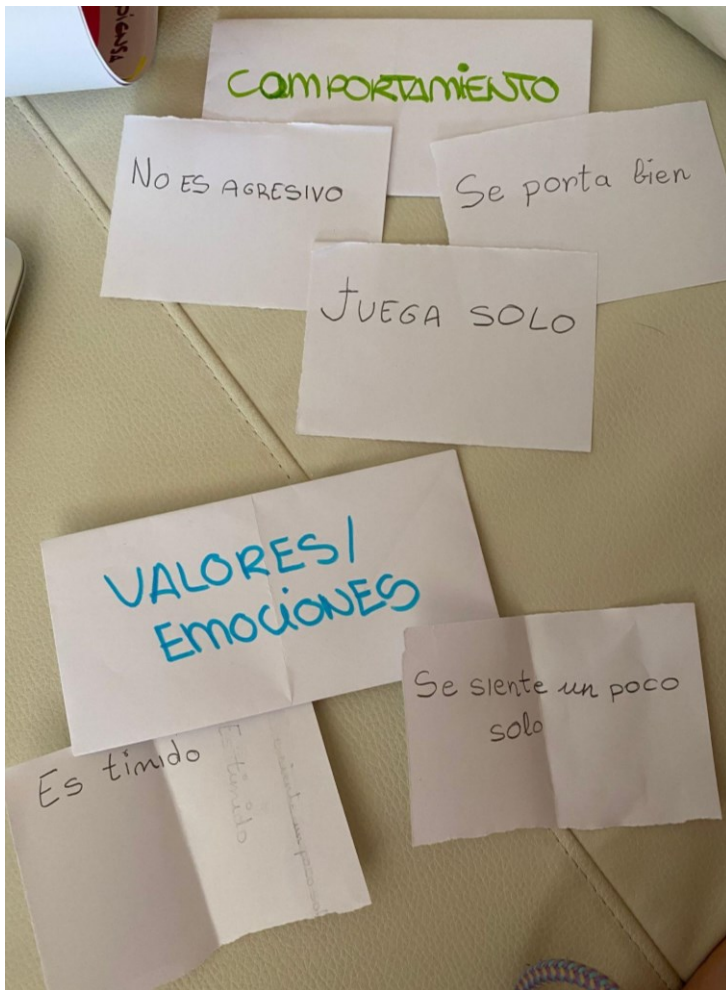


**ELABORACIONES DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DEL ALUMNADO**

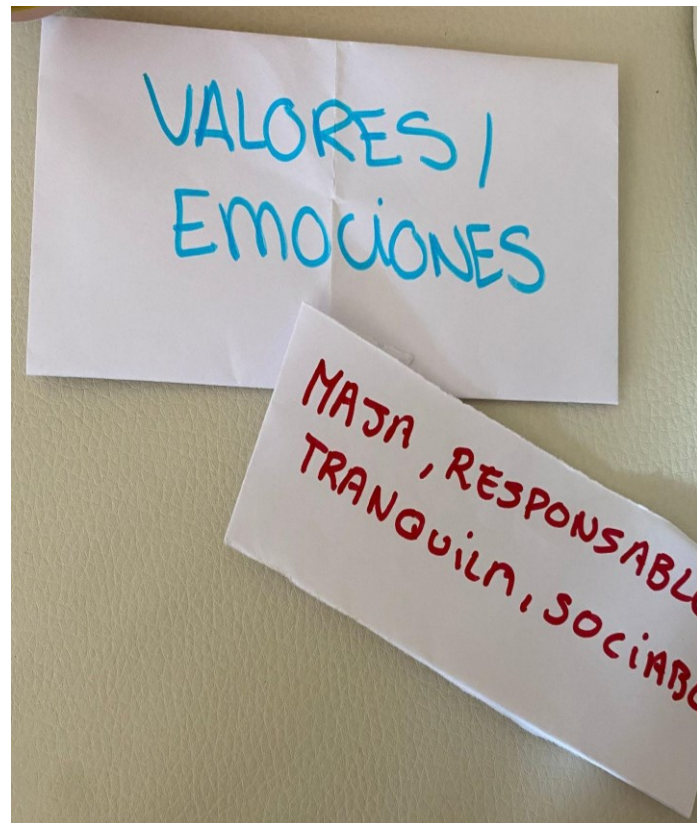
NIÑA: GABRIELA



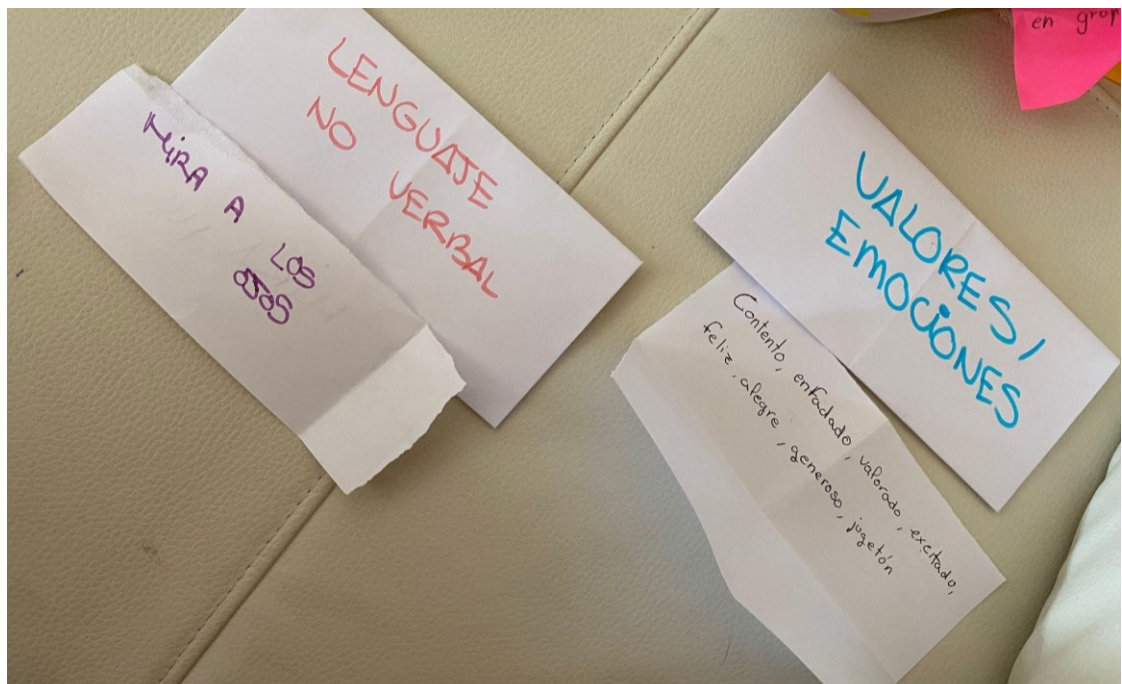
NIÑO: ALFONSO



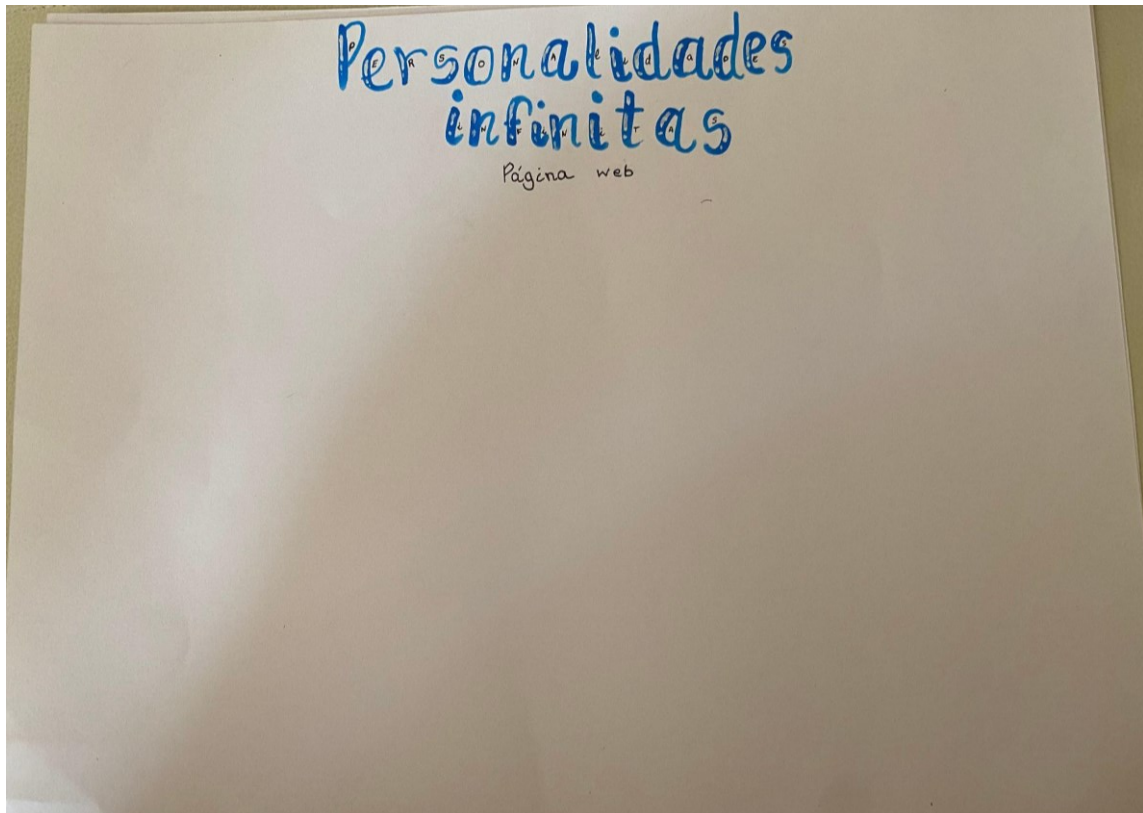
NIÑA: ÁFRICA



NIÑO: ENRIQUE

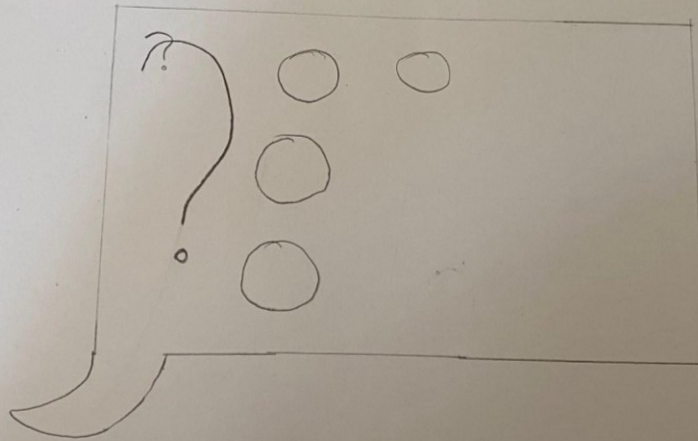


Anexo 5→Ilustraciones realizadas por el alumnado en la sesión 4.



# ¿Cuál es tu Personalidad?

Página web



DESCUBRE TU PERSONALIDAD

¡CON NOSOTROS!

~Libro~

¡Si quieres descubrir tu personalidad  
Compralo ya!

## Anexo 6 → Evaluación del alumnado de las actividades realizadas

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

*Si, la de descubrir la personalidad de un niño o niña*

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

*Que no todos somos iguales*

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Sí / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

*que sea mas entendible*

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

*Si, la de decir que veia, sentia... el nix @ qoenos toco*

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

*Que hay que cuidar a los demás, como solucionar bien los conflictos y la empatia*

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Sí / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

*No, yo creo que las actividades estan muy bien*

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

Sí, la que más me gustó fue la del ming que había que cantarle con puzos y la que menos me gustó

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días. Las personalidades.

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Sí /  No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora. No, no voy.

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

Sí. Me ha gustado más la de ver la cara de las cosas de mis compañeros y menos no lo sé.

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

que no hay que tener conflictos porque se pasa más divertido.

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Sí /  No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

No.

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

Si

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

No se

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Sí /  No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

que sea mas entendible

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

Si: la primera

la segunda

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

Que Cada Uno tiene una personalidad diferente

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Sí / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

Ninguna (estaba perfecto)

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

Si, la que mas la del texto de Alfonso y la que menos ninguna

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

Que cada uno es igual pero con distintas personalidades

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Si / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

No

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

Si, Todas me han gustado

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

Hay que comportarse bien

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Si / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

No, lo a hecho muy bien mi profesora



1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

gustado lo del niño que mas me a gustado  
x lo que menos le el que nos enseñamos

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

a no enseñarme

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Sí / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

Si no enseñarnos tanto

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

Si me han gustado todas

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

Como pueden ser las personalidad  
es

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Sí / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

No lo has hecho muy bien  
Mónica.

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

Claro. Me ha gustado más la de los niños y la que menor cuando viene Mónica. (No es por gender)

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

Que hay que ser amable siempre y con todos

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Sí / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

No se

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

en la que estábamos con Mónica

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

personalidades

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Sí / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

Sí  
ninguna propuesta de mejora

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

La que más las de este tipo y el trabajo en grupos. y menos ninguna todas molan.

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

el comportamiento.

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

(Si) / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

no están bien en general

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

Si, La de pegar pines sobre las cosas de los personajes,  
La de colocar cosas negativas y positivas

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

Que hay muchas personalidades

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

(Si) / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

Cambiar de temas; es decir primero lo de las personalidades y después cualquier otro tema

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

Sí, me ha gustado más la de los niños donde cada uno tenía su personalidad y

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

Que hay que ser amable siempre con cualquier persona

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Sí / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

Creo que habría que mejorar la participación de la gente en las actividades.

o la que menos la del cuento

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

La que menos la de leer la persona y la que más la primera

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

Que en una personalidad no hay solo rasgos positivos

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Sí / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

No

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

Si me han encantado la que más es la de el niño decir como es y la que menos no sé.

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

Que cada uno es como es y nadie es perfecta.

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Si / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

No me cambiaría nada único es todo! me gusta solo agobiar pronto está estupendo

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

Si, me han encantado la que más es la de el niño decir como es y la que menos no lo sé.

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

Que cada uno tiene una personalidad.

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Si / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

Me han gustado, pero me gustaría

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

Si. Me ha gustado más la del niño.  
Menos esta.

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

Que hay muchos tipos de personalidad y hay gente que puede necesitar ayuda para conectar con los demás.

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Si / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

No creo. Creo que todas las actividades que hemos realizado han estado muy bien.

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

Si, me han gustado. La que más me ha gustado

ha sido la de con mi grupo del niño. La que menos ninguna, pero si tengo que decir algo la del niño que habla que dice los rasgos positivos.

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

A saber como puede ser cada niño por ejemplo: el niño que me tocó Enrique se enfadaba cuando no sabía nada bien con su juego.

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Si / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

No está todo bien me ha gustado mucho como Mónica ha hecho los juegos.

1. ¿Te han gustado las actividades realizadas durante estas sesiones? ¿Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos?

*Si y me han gustado todas.*

2. Escribe algo que hayas aprendido durante estos días.

*Aprender más comprensivo*

3. ¿Has podido conocer un poco más acerca de lo que es la personalidad e incluso encontrar rasgos que definen a la tuya durante estos días?

Sí / No

4. ¿Crees que podría mejorar algo de las actividades o de cómo se han llevado a cabo? Propuestas de mejora.

*no*