



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Desarrollo de la creatividad y la inteligencia
emocional a través de los cuentos motores en
Educación Infantil

Autor/es

Laura Allué Blanco

Director/es

Ana María Tornos Cullere

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2022

Índice

| | |
|--|--------------|
| 1.INTRODUCCIÓN..... | 3 |
| 2. OBJETIVOS..... | 4 |
| 3. METODOLOGÍA..... | 4-5 |
| 4. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL..... | 5-17 |
| 4.1. La creatividad | 5-6 |
| 4.1.1.Modelos más actuales sobre creatividad..... | 7-11 |
| <i>a) Modelo de Urban (1990, 1995)</i> | 8-9 |
| <i>b) Modelo de Sternberg y Lubart (1993)</i> | 9-10 |
| <i>c) Modelo de Treffinger, Feldhusen e Isaksen (1990)</i> | 10-11 |
| 4.1.2. El papel del docente en el desarrollo de la creatividad..... | 11-13 |
| 4.1.2. Fases del proceso creativo..... | 13-14 |
| 4.1.3 Técnicas y programas para el desarrollo de la creatividad | 14-17 |
| <i>a) Técnicas</i> | 14-16 |
| <i>b) Programas</i> | 16-17 |
| 4.2. LA EMOCIÓN..... | 18-22 |
| <i>a) Tipos de emociones</i> | 20-21 |
| <i>b) Funciones de las emociones</i> | 22 |
| 4.2.1. Inteligencia emocional..... | 23-26 |
| <i>a) La educación emocional en el ciclo de infantil</i> | 24-25 |
| <i>b) Evidencia del aprendizaje socioemocional</i> | 25-26 |
| 4.2.2. Relación entre emociones y creatividad..... | 26-32 |
| 4.3. EL CUENTO MOTOR..... | 32-36 |
| 5. PROPUESTA DIDÁCTICA..... | 36-64 |
| <i>a) Cuento 1. Monstruo triste, monstruo feliz</i> | 40-47 |
| <i>b) Cuento 2. ¿A qué sabe la luna?</i> | 47-53 |
| <i>c) Cuento 3. El país de los cuadrados y el país de los círculos</i> | 53-59 |
| <i>d) Cuento 4. El mago Genaro/la maga Marga</i> | 59-64 |
| 5.1. EVALUACIÓN GLOBAL..... | 64-65 |
| 6. CONCLUSIONES..... | 65-68 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 68-71 |
| 8. ANEXOS..... | 72-78 |

Desarrollo de la creatividad y la inteligencia emocional a través de los cuentos motores en Educación Infantil

Development of creativity and emotional intelligence through motor stories in Early Childhood Education

- Elaborado por Laura Allué Blanco.
- Dirigido por Ana María Tornos Cullere.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de diciembre del año 2022.
- Número de palabras: 17.963

Resumen

La creatividad y la emoción son aspectos muy valiosos y que se encuentran estrechamente relacionados con nuestra capacidad para aprender. Uno de los estímulos externos que más influye en el desarrollo de la creatividad se da en entorno educativo, por lo que, como futuros docentes, debemos velar por este desarrollo.

La propuesta tiene como objetivo desarrollar estos aspectos sirviéndose del cuento motor como herramienta didáctica, debido a que es muy atractiva y adecuada para niños de estas edades. A partir de la recopilación de cuentos se proponen una serie de actividades que presentan una metodología activa, donde los niños y sus situaciones personales son los protagonistas.

Palabras clave

Creatividad, inteligencia emocional, cuento motor, Educación Infantil.

INTRODUCCIÓN

Ser creativo no es tanto un acto concreto en un momento determinado, sino un continuo de estar siendo creativo. Es una capacidad de gestionar la misma existencia y tomar decisiones desde "dentro", probablemente ayudadas de estímulos externos (Asencio et al., 2017).

Es por ello que, partiendo de diferentes teorías acerca de la creatividad y su relación con las emociones, se ha desarrollado una propuesta de intervención didáctica basada en los cuentos motores que permita que los niños puedan desarrollar su creatividad en toda plenitud, a través de vivencias personales y emocionales.

La creatividad es una capacidad innata en todas las personas, y de la que podemos desarrollar su máximo potencial durante la infancia. Debido a esto, todos los niños serán capaces de participar durante el desarrollo de esta propuesta, precisando solamente de apoyos si fuera realmente necesario.

A pesar de que el término creatividad y emoción son bastante populares y utilizados, es necesario seguir explorando e investigando acerca de los mismos, fomentando su desarrollo y descubrimiento.

Cuanto antes se empiece a trabajar este aspecto, más beneficios tendrán los niños en su día a día para afrontar diferentes situaciones y propuestas que se les planteen. Por suerte, la literatura infantil y juvenil es amplia y permite trabajar las diferentes competencias emocionales y situaciones propias de cada momento evolutivo. Así, el cuento es un recurso que se puede ir adaptando a la edad de los niños.

Como veremos en este trabajo, la emoción, la curiosidad y la creatividad son mecanismos que van unidos, es decir, la curiosidad es el mecanismo principal que enciende la emoción. En base a esto, el presente trabajo realiza una propuesta didáctica en la que se crea un espacio a través de los cuentos donde los niños puedan identificar y regular sus emociones con el fin de fomentar su creatividad.

OBJETIVOS

El objetivo general es:

- Diseñar y planificar una propuesta de intervención educativa para fomentar la creatividad y la inteligencia emocional a través de los cuentos en el alumnado de 3º ciclo de Educación Infantil.

Para ello, los objetivos específicos son:

- Conocer la literatura e investigación en relación a la educación emocional y la creatividad en concreto a la etapa de educación infantil.
- Explorar las diferentes estrategias de conciencia emocional, de autocontrol y comunicación de los niños, desde un enfoque creativo, dentro de un aula de educación infantil.
- Elaborar una propuesta didáctica inclusiva que tenga como fin el desarrollo de la educación emocional y la creatividad como motor de enseñanza-aprendizaje.

METODOLOGÍA

La metodología usada en la elaboración de este trabajo se ha desarrollado en distintas fases, partiendo de la recogida selección de información y teorías de diversos autores acerca de la creatividad y las emociones, junto con sus implicaciones e influencia en el desarrollo de los niños.

Al mismo tiempo, ha sido necesaria una revisión de las normas de elaboración del TFG durante la creación del mismo para poder ajustarse a las pautas que se exigen en un informe de estas características.

Leída y revisada toda la información, y habiendo hecho una selección de aquellos elementos o contenidos considerados más relevantes, se hizo notable la ausencia de

actividades enfocadas al desarrollo emocional y creativo de los niños, desde el enfoque del cuento motor, entendiendo este recurso como uno de los más importantes y valiosos.

Posteriormente, se produce una reflexión a través de la cual se detectó la necesidad de trabajar profundizar en el trabajo emocional de una manera totalmente libre y creativa. Habiendo reunido toda la información teórica y en base a esta necesidad, se procede a crear una propuesta didáctica enfocada a desarrollar la creatividad en el alumno.

Para ello, se ha hecho una propuesta matriz de cuatro cuentos (tres de autores conocidos en el ámbito de la Educación Infantil, y otro original), que se podría seguir ampliando e implementando en las aulas, a fin de continuar abarcando el trabajo de las competencias emocionales y creativas en el alumnado.

Una vez creada esta propuesta, se ha plasmado en un informe, respondiendo a todas las cuestiones que se solicitan para la elaboración de este TFG.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

La creatividad

La creatividad es el máximo recurso del que dispone la humanidad para el impulso de la civilización. En esta cualidad reside la voluntad desde la que se gesta el desarrollo biológico, se anhela la ruptura, se impulsa la transformación de las formas de la vida y se construye el nuevo conocimiento (Berna y Grass, 2010, p. 197). El concepto de creatividad a lo largo de los años ha estado sujeto a diferentes definiciones y modificaciones, tal y como expresaba De la Torre (1999) “Si definir es rodear un campo de ideas con una valla de palabras, creatividad sería como un océano de ideas desbordado por un continente de palabras”.

La creatividad puede ser entendida como el pensamiento original, la imaginación o pensamiento divergente, es decir, como la capacidad de crear o generar nuevas ideas que conducen a la resolución de problemas y dan origen a creaciones originales y valiosas.

Ésta ha estado normalmente asociada a las capacidades y motivaciones de las personas, hasta establecerse como un rasgo intelectual. “A partir de este punto surgieron diferentes concepciones de la creatividad que buscan entender psicológicamente el constructo de la creatividad” (Almeida, L. S., Prieto, L. et al., 2008, p. 53). La creatividad es una capacidad o habilidad común a todos los seres humanos que puede ser potenciada o no, dependiendo de los hábitos y las preferencias de cada individuo. Está presente en distinta medida en numerosas formas de personalidad, emociones y motivación, y se encuentra en estado puro y libre durante la niñez. La persona creativa es capaz de asumir la existencia de contradicciones y buscar, aprovechando su experiencia, soluciones innovadoras.

Desde esta perspectiva, las corrientes psicológicas han intentado comprender los diferentes rasgos que posee el individuo, y lo llevan a ser considerado como un ser creativo. Elliot (1991), plantea que existen dos conceptos coetáneos y opuestos: uno tradicional, y otro moderno. Desde el punto de vista del tradicional, la acción de crear surge de la nada (ex nihilo), que plantea la idea de que lo que toda nueva creación no existía antes. A lo largo de los siglos, el concepto de creatividad adquiere un papel más relevante, y pasa a ser relacionado con la capacidad de resolver problemas ya existentes.

Otra de las cuestiones que pasan a considerarse es delimitar qué es y no entendido como creativo. Eisner (1995), plantea que el pensamiento creativo puede concebirse desde la ampliación de límites (rompiendo con lo establecido y volviendo a definir las funciones de algo), la invención (que consistirá en, partiendo de lo conocido y por medio de la asociación o transformación, crear algo nuevo), la ruptura de límites (rechazando lo y cuestionando lo conocido y establecido), y la organización estética de los objetos (que no consistirá en crear, sino en reorganizar lo ya existente).

Modelos más actuales sobre creatividad

En la actualidad, algunas teorías consideran la creatividad no como un concepto único, sino como el resultado de la interacción de procesos, productos, personalidad y contexto en las personas.

A pesar de que la creatividad puede manifestarse en diferentes campos o disciplinas, la mayoría de autores considera que ésta puede ser aplicada en todos los ámbitos, tal como puede observarse en el Modelo componencial de creatividad (Urban, 1990, 1995), la Teoría de la inversión (Sternberg y Lubart, 1993), y el Modelo teórico de pensamiento productivo (Treffinger et al., 1990).

La diferencia entre los modelos actuales radica en la importancia que se le da a cada componente durante su participación en el acto creativo, y las relaciones que se establecen entre ellos. Al mismo tiempo, cada autor ofrece pautas para la identificación de personas creativas, y métodos de valoración para sus respuestas (ver Tabla 1).

Tabla 1. Modelos actuales sobre creatividad y sus componentes

| TEORÍA/MODELO AUTOR/ES | COMPONENTES Y NIVELES |
|---|--|
| MODELO COMPONENCIAL DE CREATIVIDAD (Urban, 1990, 1995) | <p>1. COMPONENTES COGNITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pensamiento divergente ▪ Conocimiento general base y conocimiento específico ▪ Personalidad <p>2. NIVELES DE ACTUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual ▪ Local ▪ Histórico-social. |
| | 1.PROCESOS INTELECTUALES |

| TEORÍA/MODELO AUTOR/ES | COMPONENTES Y NIVELES |
|--|--|
| TEORÍA DE LA INVERSIÓN (Sternberg y Lubart, 1993) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de definir y redefinir los problemas ▪ Uso estratégico del pensamiento divergente ▪ Insight <p>2. CONOCIMIENTO</p> <p>3. ESTILOS INTELECTUALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Función legislativa <p>4. PERSONALIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tolerancia a la ambigüedad ▪ Capacidad para afrontar riesgos ▪ Voluntad para superar obstáculos y perseverar ▪ Voluntad de seguir creciendo y creando ▪ Autoestima <p>5. MOTIVACIÓN</p> <p>6. CONTEXTO</p> |
| MODELO TEÓRICO DE PENSAMIENTO PRODUCTIVO (Treffinger et al., 1990). | <p>1 NIVEL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cocimiento ▪ Elementos motivacionales ▪ Procesos metacognitivos <p>2 NIVEL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Herramientas (pensamiento creativo y crítico) <p>3 NIVEL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tareas (resolución de problemas y toma de decisiones) |

Fuente: elaboración propia

Modelo de Urban (1990, 1995)

Para este autor, la creatividad es el resultado de la acción conjunta de distintos componentes y niveles de actuación que, por separado, no tendrían sentido: componentes cognitivos (pensamiento divergente, conocimiento general base y conocimiento específico), y componentes relacionados con la personalidad (compromiso con la tarea,

motivos y tolerancia a la ambigüedad), divididos en tres niveles de actuación: una dimensión individual, local o histórico-social.

En este modelo cabe destacar el conocimiento general y pensamiento base como prerequisite para el pensamiento fluente y flexible. Por otra parte, es necesario el dominio de contenidos y destrezas específicas en un determinado ámbito, para lograr un desarrollo creativo.

La fluencia, una de las claves para medir la creatividad, se fomenta cuando se tiene en cuenta un tipo de información concreta en un momento determinado (conocimiento) y el acceso o recuperación es rápido. La investigación llevada a cabo por Pollert et al., (1969) determina que, un factor vital en el desarrollo del pensamiento divergente y más concretamente, de la fluidez, es la memoria.

Para Urban, la participación del pensamiento divergente y una serie de características relacionadas con la personalidad, son decisivas para la formación de una respuesta creativa.

Los componentes cognitivos existentes en este modelo, no son suficientes para explicar las diferencias que existen entre las personas creativas y las no creativas. Es por ello que se sirve de la motivación intrínseca, la apertura y tolerancia, el compromiso y la persistencia, para intentar explicar estas diferencias. Las diferentes intensidades de adquisición y uso de los nuevos aprendizajes y destrezas, es debido al tipo de motivación de cada persona, siendo la motivación intrínseca, la base que permite alcanzar los niveles más elevados de procesamiento y aplicación de la información.

Modelo de Sternberg y Lubart (1993)

La creatividad productiva es estudiada por estos autores dentro de la llamada “*Investment Theory*” que recibe este nombre como consecuencia del paralelismo que se establece entre los inversores y las personas creativas. Lo llaman teoría de la inversión porque se refiere a una metáfora basada en los inversores: la gente creativa, como los buenos inversores, compran barato y venden caro. Las personas creativas se mueven en

el ámbito de las ideas: generan ideas aparentemente de bajo valor y las tienen que vender a otras que las utilizarán, mientras ellos pasan a dedicarse a otras ideas sin valor inicial.

Un buen inversor debe ser capaz de poseer unas características que lo hagan destacar por encima de los demás. El concepto de *investment* (inversión) refiere que el individuo debe tratar de “comprar barato y vender caro” para alcanzar la creatividad. El uso de ciertos recursos cognitivos, motivacionales y del entorno, serán los que permitan a cada sujeto abordar proyectos “a bajo costo”, de los que obtendrá “grandes beneficios”.

Sternberg y Lubart (1993) consideran que lo que diferencia a las personas más creativas es que éstas son capaces de integrar aspectos cognitivos, personales, motivacionales y contextuales. Igualmente, no creen que el rendimiento académico pueda equipararse al rendimiento creativo, ya que éste último es socialmente más importante.

Para los autores, la capacidad de definir o redefinir un problema es considerada como un proceso que permite a las personas con altas capacidades, considerar los problemas desde distintas perspectivas. Para lograr generar ideas nuevas, es necesario un conocimiento previo, por lo que el pensamiento creativo se entiende como el resultado de la manipulación de ideas, provenientes de un conocimiento general o específico. Estas ideas son extendidas a otros ámbitos, haciendo que resulten útiles y originales.

Por último, el foco en los estilos intelectuales del sujeto es otro de los elementos nuevos que aportan Sternberg y Lubart, como un recurso que posibilita la aparición de respuestas creativas. Describen tres funciones: función legislativa (que formula y plantea nuevos sistemas de reglas y puntos de vista), función ejecutiva (desarrolla lo previsto anteriormente) y la función judicial (que juzga, analiza, critica).

Modelo de Treffinger, Feldhusen e Isaksen (1990)

En concordancia con la línea de investigación emprendida en la década de los 80, desarrollan un modelo teórico de pensamiento productivo, que considera la creatividad como uno de los elementos principales de este tipo de pensamiento.

Existen tres niveles de organización de este pensamiento:

- 1) El primer nivel, entendido como la base sobre la que se apoyan los otros, está constituido por el conocimiento, los elementos motivacionales y los procesos metacognitivos que el sujeto posee.
- 2) El segundo nivel recoge las herramientas necesarias que debe poseer el sujeto: el pensamiento creativo y crítico.
- 3) El tercer nivel proporciona las tareas en las que operarán los niveles anteriores. Este nivel se compone de la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Según este modelo, la creatividad es entendida como el resultado de las estrategias que las personas usan para razonar, solucionar problemas, tomar decisiones y dar sentido y significado a la vida. Por esta razón, Treffinger et al., (1993), contemplan la necesidad de examinar la creatividad dentro del pensamiento productivo.

Sin embargo, se insiste en que la creatividad no debe ser contemplada exclusivamente como un único proceso y, por tanto, los autores reclaman el diseño y puesta en marcha programas específicos para niños con altas capacidades o con talento creativo, que buscan el desarrollo de técnicas y estrategias creativas, en tareas de resolución de problemas.

El papel del docente en el desarrollo de la creatividad

Para poder desarrollar actividades en el aula con el objetivo de aumentar el pensamiento creativo de los alumnos hay que tener en cuenta un factor muy importante, el maestro, ya que su actuación será determinante en el aprendizaje.

Schaefer (2004) concibe la imagen de un maestro seguro y confiado, capaz de aprender de los alumnos y con los alumnos. Piensa que un maestro primero debe educarse a sí mismo, ya que en el fondo un docente es fundamentalmente un alumno que se va formando a lo largo de toda la vida. Partiendo de las aportaciones de Torrance (1977; citado en Latorre, 1997) se denominan unas conductas a seguir por parte del maestro con el objetivo de fomentar y estimular un aprendizaje creativo:

1. Detectar y reconocer potencialidades: conocer las ideas previas de los alumnos, saber cómo resuelven los problemas, su actitud y motivación para aprender, las observaciones y preguntas que se hacen, etc.
2. Respetar las preguntas y las ideas: los niños se cuestionan y así pueden llegar a construir conocimiento partiendo de las predicciones y las preguntas abiertas.
3. Hacer preguntas provocativas que requieran razonar, interpretar, analizar, sintetizar, evaluar y aplicar.
4. Reconocer y valorar la originalidad de las aportaciones de los niños.
5. Desarrollar la habilidad de elaboración: ninguna idea será válida si el alumno no la puede desarrollar en su totalidad y llevarla a la práctica.
6. Potenciar la práctica y la experimentación: es necesario preparar actividades que permitan la práctica libre y la experimentación original que garantizará desarrollar la creatividad.
7. Formar lectores creativos para que aprendan a atribuir significado a la información.
8. Predecir y anticipar el comportamiento: en el aprendizaje, la práctica cognitiva unida a la repetición de un movimiento o acción son necesarios para que haya aprendizaje.
9. Diseñar experiencias planificadas y guiadas: ayudar al alumno para que pueda aprender, teniendo en cuenta la actividad y sus posibilidades.
10. Plantear hipótesis: es necesario incluir actividades de improvisación que permitan al alumno hacer hipótesis y planificar secuencias para contrastar las hipótesis formuladas.
11. Desarrollar habilidades para la solución creativa a los problemas.

En esta línea, Sternberg (1999) y Bernal (2003), incorporan otras características necesarias que debe poseer un maestro creativo:

- Valorar la cooperación y el trabajo en grupo.

- Educar para aceptar fracasos y frustraciones.
- Crear un clima de confianza para que el alumno participe e improvise con libertad.
- Impartir la actividad de manera interdisciplinar.

Por último, mencionar que el maestro no debe tener únicamente unos conocimientos culturales, sociológicos, psicopedagógicos y científicos, sino que también debe tener la capacidad de proporcionar a los alumnos los estímulos que favorezcan y desarrollen su potencial innato.

Tal y como dice Bernal (2003), un maestro debe ser una persona abierta, espontánea, flexible, que tenga confianza en sí mismo y en sus alumnos, que esté comprometida con la educación y con la creatividad, fomentando actitudes abiertas y motivando a los niños en el proceso educativo.

Fases del proceso creativo

Siguiendo la propuesta compartida entre varios autores (S. de la Torre, Weinsber, Herrán, Wallas, entre otros), Herrán (2008; citado en Navarro, 2008) entiende el proceso creativo como los mecanismos y fases que intervienen en el acto de creación. Este acto se divide en cuatro momentos:

- 1) Preparación: En el que se recopila toda la información disponible.
- 2) Incubación: Esta información es procesada.
- 3) Iluminación: La información ya procesada, sale.
- 4) Verificación: Se evalúa el resultado obtenido.

En primer lugar, la preparación hace referencia al momento en que la persona investiga y analiza la información que puede ayudarla a solucionar un problema. Durante la incubación se establecen relaciones entre los problemas seleccionados y las posibles vías

y las estrategias de solución. El objetivo es conseguir un estadio de relajación para facilitar las ideas y ejercitar el pensamiento creativo. A continuación, en la fase de la iluminación se contempla la solución creativa al combinar las ideas planteadas y emerge la idea nueva de que es la solución al problema. Finalmente, la verificación es la estructuración final de todo el proceso y se confirma si realmente la idea es efectiva.

A diferencia de las cuatro etapas del proceso creativo citadas anteriormente, se considera conveniente exponer cómo se desarrolla la capacidad de pensamiento creadora. Partiendo de las ideas expuestas por Weisberg (1987; citado en Bernal, 2003), la actividad creadora necesita un pensamiento divergente para mejorar la capacidad de pensamiento y para producir unas ideas nuevas y eso implica fomentar el pensamiento divergente a partir de la aplicación de técnicas que generen soluciones.

Esta producción de ideas nuevas aumentará las posibilidades de resolver creativamente un problema. A pesar de esta distinción, la mayoría de teóricos creen que es partir de un pensamiento libre por el que se construye el pensamiento creativo.

La persona que afronta los problemas lo hará de manera divergente o convergente. Aunque estos modelos se basan en la búsqueda de soluciones de manera convergente, ponen a su vez el énfasis en los procesos divergentes, es decir, lo que se pretende es que este “entrenamiento de la creatividad” se realice desarrollando una actitud flexible y abierta, con gran fluidez y sin bloqueos emocionales. Lo que se denomina Pensamiento Creativo.

Técnicas y programas para el desarrollo de la creatividad

Técnicas

Éstas son vistas como instrumentos psicoeducativos que conducen a la facilitación del descubrimiento por parte del individuo, en un clima adecuado. Esto quiere decir que, a través del uso de determinadas técnicas, se puede lograr ampliar el enfoque de

visualización de los problemas, y brindar la posibilidad de búsqueda de soluciones nuevas. Entre algunas de las técnicas más destacadas podemos encontrar:

Brainstorm: Conocida también como “lluvia de ideas”, fue desarrollada por A. F. Osborn como herramienta para abordar los problemas del aula. Se basa en la separación de la fase de generación de ideas y la fase de evaluación de las mismas. Su esencia reside en la producción de soluciones para un determinado problema (aunque parezcan disparatadas) y después, en su posterior evaluación.

A mayor número de ideas, mayor es la posibilidad de encontrar una que sea realmente válida. La clave de esta técnica reside en que se dota de valor al pensamiento grupal por encima del pensamiento individual, haciendo que se produzca el mayor número de ideas posibles.

A pesar de que hay quienes defienden que se trata de un proceso válido para la producción en abundancia de ideas, hay otros autores que discrepan, como por ejemplo Taylor (1958), que plantean que los sujetos producen un mayor número de ideas cuando trabajan de forma individual o Guildford (1962), que entiende que hay que adaptar las circunstancias del momento y las características de cada sujeto a la forma en la que se trabaje y plante la solución de ideas.

Sinéctica: Ideada por W. Gordon (1936) con el fin de estimular la creatividad, se basa en la unión de cosas que aparentemente no tienen relación, en ir más allá de lo conocido, descubriendo nuevas posibilidades.

Lo que esta teoría sugiere es que hemos de plantear el problema desde una perspectiva mucho más general, no quedarse en aquello que nos resulta familiar o natural.

Juego dramático: Se trata de una técnica creada a partir del psicodrama. Ideada por J.L. Moreno (1946), busca lograr la participación del individuo mediante la representación libre de conflictos.

En esta técnica pueden observarse varios pasos a seguir:

- Definición del problema: Se plantea el conflicto dando el mayor número de datos posibles, y respondiendo a las dudas que puedan surgir del mismo.
- Establecimiento del conflicto: La discusión de dicho problema y las respuestas obtenidas a través de las preguntas, permitirán que sea identificado el conflicto a resolver.
- Distribución de papeles: Aquellos individuos que participen en la discusión (actores), se repartirán los roles a interpretar.
- Instrucciones y preparación: Los actores tendrán un tiempo para planificar su actuación y ponerse de acuerdo en el desarrollo de los acontecimientos. Antes de empezar con la representación, los actores definirán ante el público el escenario en el que se encuentran y los roles de cada uno de ellos.
- Representación: Será el tiempo durante el cual se representa la acción dramática y podrá ser interrumpido si es necesario para hacer aportaciones o incluir nuevos datos.
- Discusión y análisis: Una vez terminada la acción, todo el grupo debatirá acerca de la solución obtenida, planteará otras posibilidades y soluciones.

Programas

Gardner (1982, citado en Alfonso-Benlliure et al., 2013), expone que los niños de Educación Infantil poseen altos niveles de capacidad creativa, que va menguando conforme avanzan en el sistema educativo. Lograr fomentar y desarrollar esta creatividad con el fin de que sean capaces de descubrir y desarrollar su potencial creativo, a través de distintas formas de expresión de las que dispone cada persona, se ha convertido en uno de los grandes retos de la educación (Fernández y Peralta, 1998).

En la actualidad disponemos de diferentes programas encaminados a estimular la creatividad, en los que se diferencia el enfoque y el contenido, dependiendo del modelo de creatividad y de la experiencia acumulada (Fernández y Peralta, 1998).

Programas como el de Dziedziewicz et al. (2013) o el de Alfonso-Benlliure et al. (2013), han demostrado buenos resultados en el desarrollo de la capacidad creativa en edades tempranas. Se ha comprobado que los participantes de menor edad han obtenido mejores resultados, lo que evidencia la importancia de este tipo de trabajos durante la Educación Infantil (Garaigordobil y Berrueco, 2011).

El “Programa de Enriquecimiento Instrumental” (Feuerstein, 1988), el Proyecto de Inteligencia de “Harvard”, o los programas para la estimulación de las habilidades de la inteligencia “Progresint” (Yuste, 1990), consideran la creatividad como un elemento de la inteligencia, que puede ser entrenada.

Otros centrados en la resolución de problemas como medio para el desarrollo y entrenamiento de la creatividad son:

- *Purdue Creative Thinking Program* (Feldhusen, et al., 1970) que a través de una serie de ejercicios se centra en el pensamiento divergente, verbal y figural.
- *Creative Problem Solving* (Parnes et al., 1977), propone el uso de un repertorio de estrategias propias del pensamiento creativo orientadas a dar solución a los problemas.
- *Productive Thinking Program* (Covington et al., 1972), se vale de los principios de la instrucción programada para dirigir a los estudiantes en la aplicación de estrategias de pensamiento creativo y de solución de problemas.
- *CoRT Thinking Program* (De Bono, 1970; 1975) o el Programa Xènius (Muñoz, 1994) se basan en el concepto de “pensamiento lateral” en busca de estrategias básicas para el pensamiento creativo y crítico. El “pensamiento lateral”, a diferencia del “pensamiento vertical”, se centra en la exploración de diferentes puntos de vista, en lugar de centrarse en solo una visión de la situación, examinando técnicas y perspectivas para aplicarlas a diferentes ámbitos del currículo.

LA EMOCIÓN

A lo largo de la historia, diferentes autores profundizan en el concepto de emoción:

Charles Darwin (1872)

Charles Darwin (1809-1882) fue un naturalista británico, conocido por plantear la evolución biológica a través de la selección natural. Además, Darwin, fue uno de los primeros científicos en hablar de las emociones de los humanos y animales en el libro "*La expresión de las emociones en el hombre y el animal*" (1872). En este libro, Darwin afirma que la expresión de las emociones es un hecho universal e innato que ha ido evolucionando a lo largo de los años. Asimismo, Darwin sostiene que estas emociones básicas no sólo son propias de los humanos, sino que también lo son para los animales. Del análisis principal, extrajo un conjunto de expresiones faciales que las catalogó como universales. Estas son: alegría, malestar, interés, sorpresa, rabia, disgusto y vergüenza.

Ekman (1972)

Paul Ekman dedicó gran parte de su vida profesional al estudio de las emociones, y su carácter universal o cultural, siendo pionero en el análisis de las expresiones fáciles que las acompañan. En su libro "*El rostro de las emociones*" (2017) defiende que las expresiones faciales de las emociones no dependen del origen cultural, sino que son repentinas, biológicas e incontrolables. Asimismo, explica que las emociones modifican la manera en que se percibe el mundo y cómo se interpretan las acciones, tan propias como las de los demás. Para Ekman (1972), las emociones principales son siete: la tristeza, la ira, la sorpresa, el miedo, el fastidio, el desprecio y la alegría.

Goleman (1996)

Daniel Goleman es un psicólogo que adquirió fama mundial a partir de la publicación de su libro *Inteligencia Emocional* en 1996. Goleman (1996) define la inteligencia emocional como la habilidad o capacidad de entender nuestras emociones, las de los demás y cómo aprendemos a gestionarlo para llegar a una meta final.

Salovey y Mayer (1996)

A partir de 1990, Salovey y Mayer (1996), fueron reorganizando la definición de la Inteligencia Emocional, entendiéndola como la habilidad de procesar información sobre las emociones propias y de los que te rodean. Por considerar que una persona tiene una inteligencia emocional alta, los autores crearon un modelo que habla de cuatro habilidades básicas:

1. Percepción emocional: capacidad para percibir y expresar las emociones propias y ajenas correctamente. 2. Facilitación emocional del pensamiento: las emociones que surgen en un momento en concreto entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición. Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a información importante. 3. Comprensión emocional: las señales emocionales en las relaciones interpersonales son entendidas, el cual tiene implicaciones para la misma relación. 4. Regulación emocional: los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en la vida cotidiana.

Bisquerra (2000)

Rafael Bisquerra es uno de los autores más prestigiosos y destacados en el campo de la educación emocional en España., hace propuestas para familias y educandos para educar a los niños emocionalmente.

Según Bisquerra (2000) la educación emocional es un constructo que engloba la formación integral de la persona. Por lo tanto, es una clave fundamental que debe responder y atender las necesidades intelectuales y sociales. Dentro del artículo *Educación emocional y competencias básicas para la vida* (Bisquerra, 2003, p. 22), identifica cinco dimensiones básicas entre las competencias emocionales:

1. Competencia de la conciencia emocional; 2. Competencia de la regulación emocional; 3. Competencia de la autonomía emocional; 4. Competencia de la competencia social; 5. Competencia por la vida y el bienestar.

Las competencias emocionales dan lugar a la educación emocional. Para concluir, en su libro "*Inteligencia Emocional en educación*" (2015), el autor indica que es en la familia donde se inicia la educación emocional. De esta manera, cree que los estilos afectivos de los padres y madres afectan al niño de múltiples formas y van determinando el tipo de interacción que se produce en ellos.

Ibarrola (2009)

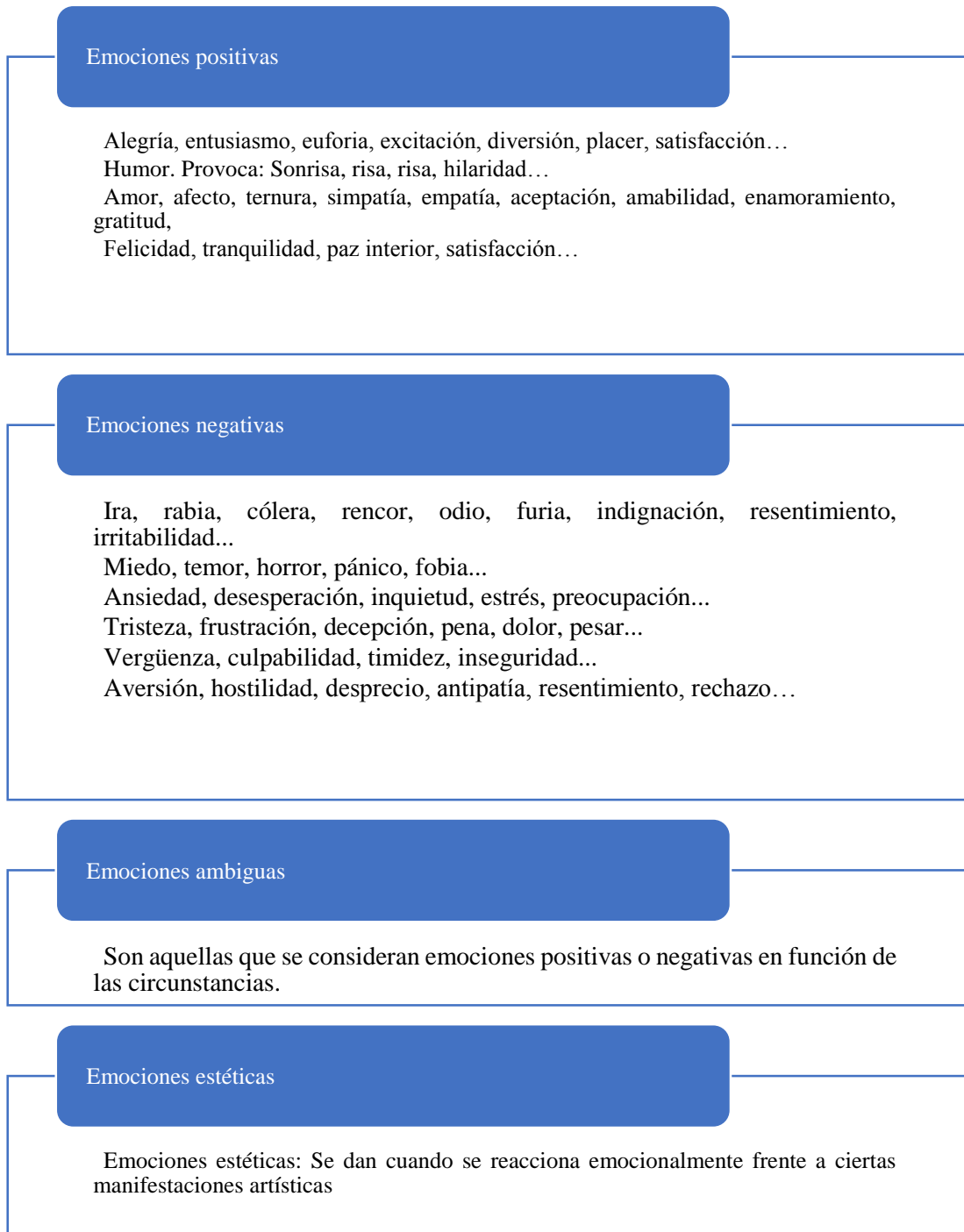
Begoña Ibarrola ha publicado varios libros destinados a niños y que hablan de las emociones, como *Cuentos para educar niños felices* (2010). Ibarrola (2009) afirma en el artículo *Educación Emocional a Través del Cuento* que "las emociones son una parte esencial de la experiencia humana y antes que seres pensantes, somos seres sensibles" (p. 11).

Son mucho los autores que han llevado a cabo investigaciones en el campo de las emociones, y la mayor parte coinciden con la afirmación de que las emociones son innatas, universales y que tienen un papel fundamental en el comportamiento, la personalidad y la interacción social de la persona.

Tipos de emociones

Las emociones, según Bisquerra (2003), se producen a través de 3 fases: Primero la información sensorial llega a los centros emocionales del cerebro, como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica y finalmente el neocórtex interpreta la información. Es decir que se produce una respuesta organizada a un suceso externo o interno. Ya que las emociones son incluidas dentro de un concepto en constante cambio debido a la dificultad que supone, se encuentran diferentes formas de clasificar estas emociones.

A partir de la propuesta de Bisquerra (2000), las emociones deben dividirse en: positivas, negativas, ambiguas y estéticas; y las especifica de la siguiente manera (ver Figura 1):



*Figura 1. Tipos de emociones según Bisquerra
Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2012).*

Funciones de las emociones

Las emociones son universales y comunes a todas las culturas, por lo que se manifiestan de una manera similar en distintos individuos.

Se puede distinguir tres funciones principales de las emociones:

-Función adaptativa: se trata de la capacidad que tiene cada organismo para prepararse para la acción. Es gracias a esta capacidad, que somos capaces de anticiparnos a un hecho, y poder buscar soluciones.

-Función social: es aquella que facilita la interacción social entre individuos. Se evidencia en nuestro estado de ánimo, haciendo que los demás sean conscientes del mismo, ya sea expresándose de forma verbal, o de forma inconsciente.

-Función motivacional: tanto la motivación como la emoción se encuentran relacionadas. Las conductas que percibimos como motivadas, producen una reacción emocional y viceversa.

Las emociones son las reacciones subjetivas al medio en el que nos encontramos, en las que la experiencia determina un papel fundamental. Para ser capaces de reconocer nuestras propias emociones y las de los demás, es necesario desarrollar un concepto denominado “conciencia emocional”. Gracias a él se es capaz de reconocer los estados de ánimo propio y ajeno, así como reflexionar sobre ellos. Esta reflexión conducirá a un mejor análisis de la situación, y toma de decisiones, y ser capaces de establecer límites que nos beneficien, y nos permitan desarrollar un mejor autoconocimiento.

La conciencia emocional es considerada la base de la inteligencia emocional. Para Goleman (1995), precursor del término, es la capacidad de tener conciencia de las propias emociones y sentimientos, reconocerlos y controlarlos, motivarnos para conseguir nuestros objetivos, reconocer las emociones ajenas y saber gestionar las relaciones interpersonales.

Inteligencia emocional

Durante las últimas décadas, se han incrementado las investigaciones sobre cómo los individuos expresan y manejan sus emociones (Cole et al., 2004; Eisenberg y Fabes, 1992; Garber y Dodge, 1991; Goleman, 1995).

La Inteligencia Emocional (IE) ha sido un campo emergente utilizado para examinar estas respuestas emocionales. Este término se acuñó durante las últimas décadas del siglo XX para resaltar la relación entre la emoción humana y el pensamiento lógico y los procesos de razonamiento de un individuo. Si bien la investigación sobre inteligencia cognitiva fue muy valiosa, también dejó muchas preguntas sin respuesta.

Mayer et al. (2000) señalaron que no se tuvo en cuenta una gran cantidad de variaciones en la explicación de la inteligencia humana, ya que las pruebas psicométricas basadas en la cognición no tomaban muestras de todas las formas de inteligencia humana.

El trabajo de Payne (1985), utilizó formalmente la IE como un término para promover los conceptos de mejora personal y social, lo que provocó un debate sobre cómo las emociones interactúan con los pensamientos. Este trabajo y este debate fueron precursores de la comprensión del campo de la IE.

El campo de la IE ha crecido rápidamente desde la década de 1990 en respuesta al conjunto de hallazgos de investigación previamente dispersos dentro de las áreas de fisiología, desarrollo, cognición, lingüística e inteligencia social (Salovey y Pizarro, 2003), canalizándose hacia los campos de la emoción y la inteligencia.

Los estudios contemporáneos en el campo de la IE continúan introduciendo nuevas medidas de IE, mientras que los neurocientíficos persisten en la investigación de los fundamentos de la IE, avanzando aún más en el campo. Según Mayer (2006), existe una definición científica que ve a la IE como una inteligencia que involucra la emoción y, por lo tanto, la capacidad de razonar sobre las emociones. Una ilustración de esta definición es la que Mayer y Salovey (1997) describieron; en ella establecen la IE como la capacidad de percibir emociones con precisión, acceder y generar emociones para ayudar al

pensamiento, comprender las emociones y el conocimiento emocional y regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

Investigadores como Saarni (2000) se suman a esta conceptualización, argumentando que esta definición de IE también debería incluir elementos importantes como la cultura, las influencias contextuales y las autorrepresentaciones. Saarni (2000) también sugirió que el historial de relaciones de desarrollo de un individuo, por ejemplo, la calidad de los apegos, el desarrollo cognitivo, el sistema de creencias, valores y el contexto en el que se generan las emociones, también deben considerarse al definir la IE, ya que todas las respuestas emocionalmente inteligentes para lograr los objetivos de un individuo se derivan de estos elementos únicos.

La educación emocional en el ciclo de infantil

Es vital promover el desarrollo socioemocional en los niños desde edades tempranas. Es importante promover este desarrollo en el aula de primera infancia y en el hogar. Las habilidades socioemocionales incluyen resolución de problemas, empatía, toma de decisiones y construcción de relaciones (Durlak y Weissberg, 2011). Todas estas habilidades son importantes para las relaciones presentes y futuras y el éxito académico. Si los niños tienen habilidades socioemocionales competentes, su desempeño secundario y finalización es más alto, tendrán más éxito en sus carreras y se convertirán en adultos más exitosos (Domitrovich et al., 2017). Pero ¿Qué se entiende por un correcto desarrollo socioemocional en edades tempranas?

El desarrollo socioemocional en la primera infancia puede definirse como:

Una capacidad emergente de los niños pequeños (de 0 a 5 años) para formar relaciones estrechas y seguras entre adultos y compañeros; experimentar, regular y expresar emociones de manera social y culturalmente apropiada y explorar el entorno y aprender, todo en el contexto de la familia, la comunidad y la cultura (Yates et al., 2008, p. 2).

Las investigaciones han demostrado que el crecimiento y desarrollo socioemocional durante los primeros años de un niño afecta en última instancia su salud, bienestar y competencia general a lo largo de la vida (Denham, 2006). Las experiencias que ofrecen

a un niño oportunidades para desarrollar la curiosidad, la confianza en sí mismo, el compromiso y las relaciones recíprocas satisfactorias se han relacionado fuertemente con mejoras en las áreas clave de salud mental, cognición, neurología y desempeño escolar.

Evidencia del aprendizaje socioemocional

Durante las últimas décadas, el marco del ASE (equipos de asistencia socioeducativa) se ha utilizado cada vez más para conceptualizar, discutir y abordar las áreas necesarias para construir eficazmente la salud mental y la resiliencia en los jóvenes, así como seleccionar el curso más efectivo de programación para implementar. Un paso inicial que los profesionales escolares deben tomar es determinar hasta qué punto los programas o estrategias se enfocan en dominios clave identificados por CASEL (CASEL, 2015).

Estos dominios o áreas de competencia incluyen autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable e incluyen habilidades específicas en cada dominio. Se ha demostrado que estas áreas de competencia son esenciales para el desarrollo social, emocional y académico a corto y largo plazo (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

Durlak et al. (2011) realizaron un metaanálisis centrado en la programación universal para estudiantes desde infantil hasta 3º de primaria. Los autores encontraron que para los estudiantes que participaron en programas, existió una mejora significativa en las habilidades sociales y emocionales (por ejemplo, identificación de emociones, resolución de conflictos), mejora de actitudes hacia uno mismo y hacia los demás (por ejemplo, autoeficacia, comportamientos en la escuela), comportamientos sociales positivos (por ejemplo, mejora en el trato diario entre pares) y mejora en el rendimiento académico (aumento de las calificaciones) en el equivalente a un percentil de 11 puntos. También se encontró que la disminución de los problemas de conducta y la angustia emocional fueron significativas.

Sin embargo, a pesar de la evidencia de que el ASE es eficaz y de la creciente adopción de los estándares y la implementación de programas en todo el mundo, sigue existiendo la necesidad de estandarizar determinados protocolos para su implementación y

contenidos (cómo y cuándo se deben crear, así como las edades y/o ciclos idóneos para comenzar). Los estándares deberían incluir pautas para garantizar la implementación de un correcto ASE, pautas como las siguientes (Dusenbury et al., 2015):

- Detallar puntos de referencia para adquirir y medir habilidades en las cinco áreas de competencia de la IE (autoconciencia emocional, autodominio emocional, automotivación, empatía y fomento de las relaciones sociales);
- Infundir conceptos de ASE en la instrucción diaria;
- Brindar apoyo del sistema para la instrucción culturalmente competente y crear un entorno de aprendizaje positivo, así como para el desarrollo y el apoyo profesional.

Relación entre emociones y creatividad

Como hemos visto, suele asociarse la creatividad con el arte y sus creaciones, y los aspectos emocionales a la personalidad del artista. Sin embargo, las emociones son parte del desarrollo del ser humano, extendiéndose a todos los ámbitos de la vida.

Cada vez se está poniendo mayor atención a la influencia que las emociones tienen en el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento, en particular en el ámbito de la creatividad.

Esta comprensión acerca de la relación existente entre emoción y creatividad extiende la visión de cómo entendemos la inteligencia y el desarrollo de las capacidades humanas, de igual modo que nuestra capacidad para aprender (Sloman, 1981; Csikszentmihalyi, 1996; Liu et al., 2012).

A pesar de ello, han surgido numerosos debates acerca de los conceptos de creatividad y de la influencia que las emociones tienen en el desarrollo de las competencias de las personas (Ivcevic et al., 2007; Edwards-Schachter et al., 2015).

Desde el ámbito del estudio, la creatividad como disciplina fue impulsada por Guilford (1950) y en 1990 Salovey y Mayer promulgaron el uso del término de inteligencia emocional. Estos autores concebían la inteligencia emocional (IE) como capacidad de

razonamiento abstracto y, la emoción, como un conjunto de señales universales que transmiten significados regulares y discernibles sobre las relaciones e interacciones humanas. Asimismo, la IE pasa a ser un tipo de inteligencia social compuesto por la habilidad de percibir y entender las emociones propias y ajenas, y ser capaces de regularlas. Goleman (1995, p. 3) retoma estas ideas, definiendo la IE como “la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones”. Este autor impulsó el concepto de competencia emocional, en el que se combinan habilidades cognitivas con rasgos psicológicos y de personalidad, creando un modelo que agrupa un conjunto de competencias sobre el control de las emociones.

Las funciones que nuestras emociones tiene en nuestra vida, se relacionan estrechamente con la creatividad, ya que se involucra a la persona que desea ‘crear’ bien porque desea resolver un problema o porque desea transformar el medio en el que se encuentra, para lo cual se ‘siente motivado’ y proyecta esa actividad a través de un producto que puede ser aceptado, rechazado o ignorado por los demás.

Csikszentmihalyi (1996, 1998) proporcionó una visión integradora de la persona, uniendo lo inconsciente con lo consciente, como bases de la búsqueda de la felicidad Para Csikszentmihalyi (1998, p. 27) “las emociones son en cierto grado los elementos más subjetivos de la conciencia, puesto que sólo uno mismo puede decir si realmente está experimentando amor, vergüenza, gratitud o felicidad” siendo también “el contenido más objetivo de la mente”.

Lo que este autor nos indica es que debemos aprender a vivir buscando experiencias nos hagan desarrollar plenamente nuestra creatividad. Este proceso de búsqueda estará acompañado de una adecuada gestión de las emociones, y de un aumento de la creatividad. Lo que será parte clave en la motivación y el aprendizaje.

La Escuela Gestáltica define la creatividad como un instrumento por el cual el individuo transforma y reorganiza la información usándola en la resolución de problemas (Sternberg, 1995). La principal diferencia entre la solución conocida y aquella descrita como creativa, reside en el “insight” (intuición). Sawyer (2011) fue quien situó la creatividad entre dos vías: racionalismo, que entiende que la creatividad se trata de una

acción consciente, deliberada y racional, y romanticismo, que considera la creatividad como fruto del inconsciente irracional.

Todas estas visiones suscitan diferentes interpretaciones en cuanto a las formas de entender la creatividad, afectando a su significado y a su relación con las emociones y la inteligencia emocional y cómo se desarrolla desde el punto de vista educativo.

Pese a que no existe una definición exacta entre la relación que existe entre creatividad y emociones y los diferentes tipos de inteligencia, éstas suelen vincularse con el enfoque de las 4 P 's de la creatividad.

Este enfoque tiene en consideración a la persona creativa (sus características y rasgos de personalidad), el proceso, es decir, qué procesos cognitivos se suceden durante el proceso de crear y las metodologías usadas en la generación de nuevas ideas; y el producto, que se diferenciaba de otro que no fuese creativo, y la presión que tiene el ambiente en cuanto a la influencia y la aceptación que esa idea tendrá por parte de los demás.

James Rhodes introdujo por primera vez el concepto de las cuatro P's de la creatividad en 1961. Rhodes identificó que las cuatro partes separadas que influyen en la creatividad son la persona, el proceso, la prensa y el producto.

- La persona se refiere a quién es creativo y examina lo que hace que cada persona sea creativa a nivel individual.
- El proceso se refiere a lo que ocurre en la mente de una persona mientras es creativa. El aspecto del proceso se divide en cuatro etapas: la primera es el reconocimiento del problema, la segunda es la generación de ideas, la tercera es la elección de una idea y la cuarta es llevar a cabo la idea seleccionada y ver si funciona.
- La prensa se refiere al entorno en el que se produce la creatividad. Puede ser en el aula, el lugar de trabajo, la cultura, las amistades, etc.
- El producto se refiere al artefacto creativo real.

Este enfoque no es nuevo, Guilford ya señaló que:

La creatividad no es un rasgo de personalidad, ni una habilidad general, sino que puede verse como la conducta resultante de una constelación particular de características personales, habilidades cognitivas e influencias ambientales. Esta conducta, que se pone de manifiesto en productos o respuestas, sólo se puede explicar de una forma completa mediante un modelo que abarque estos conjuntos de factores. (Guilford, 1950, p. 452).

Guilford (1971) se centra en explicar cómo se manifiesta en el pensamiento y características personales de una persona creativa. De esta manera nos da también las variables que potencian o dificultan el desarrollo creativo. Guilford nos presenta la teoría de la psicología de la inteligencia y la psicología diferencial. Esta teoría pretende ir más allá de las definiciones iniciales del coeficiente intelectual y consta de un modelo teórico tridimensional compuesto por operaciones, contenidos y productos. En concreto, son 120 factores, 24 de los cuales corresponden en la dimensión de las operaciones, a la producción divergente, parcialmente identificada con la Creatividad, y el resto en la producción convergente. A través de esta explicación, el autor procura integrar la Creatividad como un elemento más del intelecto del ser humano y no como una característica aislada.

Tal y como se ha mencionado, el autor define dos tipologías de pensamiento que caracterizan al ser humano por su forma de proceder y comprender la realidad. Por un lado, identificamos el pensamiento convergente, el cual es el más riguroso, asociado a la lógica y centrado en la resolución de problemas. De acuerdo a este tipo de pensamiento, su objetivo principal consiste en encontrar una respuesta fija y concreta ante todo lo desconocido o incomprendido. De lo contrario, observamos el pensamiento divergente, caracterizado por ser más imaginativo y con una mayor facilidad para la comprensión simbólica y abstracta. A diferencia del pensamiento convergente que busca solidificar aquello que es conocido, el divergente reestructura y trasciende las normas anteriormente dadas. Este último pensamiento es el que se asocia con la creatividad. Siguiendo en esta línea, se identifican un listado de capacidades que configuran la totalidad de la

creatividad. Así pues, las personas creativas muestran en mayor medida estos rasgos, así como el desarrollo de cada una de ellas también fomenta un mayor potencial creativo:

- **Fluidez:** capacidad para evocar gran cantidad de ideas, palabras, respuestas... Se distinguen diferentes tipos de fluidez, a saber, la fluidez ideacional (producción cualitativa de ideas), fluidez asociativa (vinculación de relaciones), la fluidez de expresión (facilita la construcción de frases), fluidez verbal y fluidez de inferencias (plantearse consecuencias ante posibles hipótesis).

- **Flexibilidad:** capacidad de adaptación, de cambiar una idea por otra o modificarla. Podemos distinguir dos tipos de flexibilidad: la espontánea, aquella que se utiliza de forma inmediata para dar respuesta a un problema y sin reflexión previa; o, por otro lado, la flexibilidad de adaptación, la cual emplea al individuo para esforzarse en la reinterpretación de lo observado o experimentado.

- **Originalidad:** tiene que ver con un carácter que favorece la novedad y que intenta buscar soluciones nuevas. La originalidad es el factor más determinante de la capacidad creadora.
- **Elaboración:** cuánto más óptima es la elaboración, mejor es el resultado de la obra que se crea. Tiene que ver con trasladar aquello que se contempla desde la originalidad y procesarlo plausiblemente.

- **Redefinición:** solución de un problema desde diferentes perspectivas

- **Análisis:** capacidad para observar y comprender un todo en cada una de sus partes. Permite descubrir nuevos sentidos y relaciones entre los elementos de un conjunto.

- **Síntesis:** consiste en combinar mentalmente varios elementos para formar un todo.

Sensibilidad aplicada a los problemas: el individuo tiene una mayor percepción de los problemas, necesidades, actitudes y sentimientos hacia los demás dotándolo de buena empatía.

- **Evaluación:** tiene que ver con la facultad valorativa que permite hacer los juicios óptimos en el proceso creativo.

- Memoria: es capaz de recoger datos y elementos que luego conserva y tiene a su disposición para poder relacionarlos empleando la imaginación.

- Motivación: calidad impulsora de la acción y que mantiene el esfuerzo. Gracias a la motivación, se encuentra la convicción y razones para persistir en su invención.

- Organización coherente: capacidad para ordenar un proyecto, crear una idea o un diseño. Finalmente, así como estos rasgos personales y capacidades fomentan el desarrollo creativo, las propias inseguridades personales y gestión emocional afectan negativamente.

Estos bloqueos que inhiben la capacidad creativa pueden ser de causa interna o externa. Por un lado, la falta de motivación que se manifiesta con apatía y falta de entusiasmo para abordar el proyecto creativo. Esto puede ser debido a una baja autoestima y falta de confianza en las propias capacidades creativas, o también como consecuencia de una exigencia elevada externa que consume nuestra energía psíquica.

Siguiendo en esta línea, la falta de inteligencia emocional, provocada por la pérdida o disminución de afecto, ternura y muestras de aprecio, son carencias que perjudican sensiblemente a la creatividad. El desequilibrio afectivo, la falta de empatía, el autocontrol y gestión emocional afectan a la calidad de las relaciones interpersonales, de manera que se dificultan los vínculos de confianza y seguridad, los cuales son esenciales para el desarrollo integral de los seres humanos desde su nacimiento. Otro bloqueo que surge es la ansiedad por la obtención de unos resultados inmediatos. Las personas creativas suelen gestionar de forma más positiva la incertidumbre, así como ser característicamente más paciente.

Tal como, los procesos creativos no son determinantes, sino que se configuran en una fluidez constante de ideas, experimentos y pruebas en la práctica, y que se van descubriendo progresivamente. Así pues, las personas que gestionan de forma más ansiosa esta incertidumbre, tendrán más barreras para fluir en su creatividad y tenderán a precipitarse hacia soluciones más rígidas y ya conocidas. También, hay que decir que esta

ansiedad, al igual que la desmotivación, puede ser fomentada externamente a través de agentes que nos transmitan su angustia.

En último lugar, en el desarrollo de una cognición sana que fomente la creatividad, Guilford introduce también la fortaleza mental al focalizarse en mensajes positivos o negativos. Por lo tanto, todas aquellas personas que tiendan a priorizar los pensamientos negativos, gastan su energía creativa y se quedan en una espiral negativa.

Otra de las teorías más actuales en las que se establece una relación entre la dimensión emocional y la creativa, es la de las 5 R's (B. Lucas y G. Claxton, 2014). En esta teoría se entiende que hay emociones tales como la resiliencia, que permitirá a los niños desarrollarse en la capacidad de la propia reflexión y búsqueda para la solución creativa de problemas; la empatía, a través del autoconocimiento y aprendizaje propio, del cual derivará el establecimiento de relaciones con el resto de compañeros; la autoestima, que les permitirá aprender emocionalmente y valorarse, obteniendo los recursos adecuados para ser creativos partiendo de la de sus fortalezas; o la capacidad de extrapolar esos conocimientos y aprendizajes ya asimilados a otros contextos y situaciones.

EL CUENTO MOTOR

Un cuento motor podemos definirlo como un cuento jugado, vivenciado de manera colectiva, con unas características y unos objetivos propios (Conde, 2001). No obstante, son historias narradas y participativas, además de divertidas, donde predomina el juego motor, el cual se transforma en una estructura esencial, para la construcción del pensamiento creativo de los niños. Es un intento de enriquecer las tendencias pedagógicas vinculadas a la educación psicomotriz y artística infantil (Boto et al., 2004). Los cuentos motores se componen de dos partes interrelacionadas: por un lado, los cuentos y por el otro, las acciones motrices.

Habiendo comprobado el papel que juegan las emociones en el desarrollo creativo de los niños, trabajar con esta temática sobre los cuentos motores dentro de este ámbito presenta un gran significado educativo, ya que la acción motriz conlleva las dimensiones

cognitivas, afectivas y socioemocionales (Ruiz Omeñaca, 2011). Según Bettelheim (1995), para que el cuento motor sea considerado una buena herramienta pedagógica, debe mantener la atención de los niños, así como la diversión y potenciar las curiosidades. Según Fröebel (1929, citado en Abiseti, 2020), afirma que aprenden mediante vivencias y acciones. El cuento motor se representa por medio del juego, en que todos los niños representan la historia contada, a través del movimiento al que suele ir acompañado de música, con unas características específicas y unos objetivos.

En estas edades tan tempranas, los niños son una fuente de energía, ya que hay que dejar que investiguen, manipulen, evoquen, jueguen, representen y, además, aprendan sensaciones y experiencias nuevas, que los hagan crecer autónomamente. Sin embargo, conecta con la psicomotricidad y la motivación con un mundo lleno de imaginación, fantasía y magia.

Conde (2001), señala algunas de las características básicas:

- ✓ Es una baza previa entre el cuento escrito, y puede ir paralelo al cuento narrado.
- ✓ Incide en la capacidad creativa y expresiva de los niños, primero se interpreta cognitivamente y luego motrizmente.
- ✓ Los niños, cuando ejecutan el cuento motor, se convierten en protagonistas absolutos.
- ✓ Es una fuente motivadora que despierta curiosidad e interés hacia los niños, por descubrir historias y personajes.

Siguiendo con el mismo autor, los objetivos que debe tener un cuento motor son:

- ✓ Hacer a los niños protagonistas, desarrollando su conducta cognitiva, afectiva, social y motora.
- ✓ Desarrollar los elementos psicomotores básicos (esquema corporal, lateralidad, estructuración espacial, temporal y ritmo), las cualidades motrices coordinativas (coordinación y equilibrio), las habilidades básicas (desplazamientos, saltos,

lanzamientos, recepciones y giros) y las habilidades genéricas (bote, conducciones y golpe).

- ✓ Desarrollar las cualidades físicas (fuerza, velocidad, resistencia y elasticidad).
- ✓ Desarrollar la capacidad creativa de los niños, haciéndole interpretar corporalmente lo que se le está verbalizando, potenciando el desarrollo de su imaginación y construyendo sus capacidades cognitivas.
- ✓ Sentar las bases preventivas e higiénicas de la salud, a través del ejercicio físico desde las primeras edades y como un hábito de vida, que irá marcando lo que serán sus futuras costumbres.
- ✓ Interdisciplinario las áreas musical, plástica y corporal.
- ✓ Interdisciplinario los contenidos de lo corporal con las otras materias, con el objeto de globalizar la enseñanza.
- ✓ Descubrir el propio cuerpo como vehículo de comunicación.

Tipos de cuentos motores.

-Sin materiales: se desarrolla la imaginación y la creatividad de los niños, ya que no requieren de materiales, y deben utilizar el propio cuerpo sobre el que desarrollan la acción proporcionada. Es lo mejor dentro del desarrollo social, de las emociones y los sentimientos.

-Con materiales: se desarrolla además de la creatividad y la imaginación, las habilidades y las destrezas básicas. También, se fundamenta la participación, el respeto hacia el material y hacia los compañeros.

-Con materiales musicales: es parecido al cuento con materiales añadiendo música o instrumentos musicales en las sesiones.

-Con materiales alternativos o de reciclaje: este es el cuento más complejo, ya que los materiales son construidos por los niños a priori.

Etapas del cuento motor.

La estructura que deben seguir los cuentos motores es de la siguiente manera, como se puede ver en la tabla 2:

Tabla 2. Partes del cuento motor

| Parte inicial | Actividad motriz | Parte final |
|--|---|--|
| Es la parte más importante, donde se recuerdan las normas y las precauciones que se deben tomar. | Es la parte donde se narra el cuento, junto con los movimientos que los niños deben realizar con su propio cuerpo, con los de los compañeros o con la ayuda de algún material de la sala. | Es la parte de la finalización donde se comenta cómo ha ido la sesión, las dificultades que han ido encontrando o, simplemente, lo que más les ha gustado. En algunas ocasiones, se suele acabar en relajación y que después, realicen un dibujo sobre el cuento motor que se ha llevado a cabo. |

Fuente: elaboración propia

Unos de los grandes beneficios que presentan los cuentos motores, es la motivación que produce en los niños, al ejercer acciones motrices de los personajes que se les presenta en los diferentes cuentos, donde son los propios protagonistas del relato. Ya que, acercan a los niños a un mundo desconocido, a situaciones cotidianas y reales, así, como comprender las relaciones humanas, fomentando la asimilación de la cultura y de los valores de la vida. Otro beneficio es que los cuentos son una buena herramienta, ya que poseen un valor preventivo, pedagógico y terapéutico, pues, es cuando a través de ellos,

los niños confeccionan sus fantasías y emociones, contribuyendo a estructurar y estimular las dimensiones cognitivas, inconscientes, afectivas y relacionales, así como las motrices.

PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta está presentada de forma sintética, pero, a través de la composición de diferentes tablas, se ha establecido la relación que existe entre cada actividad con los objetivos planteados a lo largo de este TFG, trabajando y acercando a los niños a un mejor conocimiento y gestión emocional, y desarrollando al máximo sus capacidades creativas.

Además de servirme de tres cuentos ya existentes, he creído preciso añadir un cuento más, ya que era preciso para trabajar los aspectos creativos de manera totalmente libre. Dejar que fueran ellos los que experimentasen y creasen su propia versión de un cuento, sin verse influenciados por una narración conocida. De esta manera son ellos los autores y protagonistas de su propia historia. Asimismo, se podrá comprobar cómo cada niño obtiene un cuento totalmente diferente al de sus compañeros.

Las actividades propuestas están enfocadas al tercer ciclo de educación infantil, aunque, dados los beneficios que presentan el trabajo y desarrollo emocional y creativo desde las edades más tempranas, podrían ser adaptadas y llevadas a cabo a cualquier edad, o según las necesidades y características del grupo.

- **Objetivos generales:**

- Desarrollar y trabajar las diferentes competencias emocionales.

- Fomentar el uso de la creatividad en los niños.

- Potenciar el proceso de enseñanza- aprendizaje a través de los cuentos motores.

Todas las actividades que se han planteado, parten de la lectura anterior de un cuento, que puede ser ya conocido, o no por los niños, lo que facilitará que conozcan a los personajes y la trama del mismo.

Cada uno de los cuentos, se divide en dos actividades, ya que de esta manera es más posible abarcar las diferentes dimensiones de las emociones, y trabajarlas de forma más específica, centrándonos en aspectos generales y al mismo tiempo más concretos.

Del mismo modo, terminaremos cada una de las sesiones, con ejercicios de vuelta a la calma y relajación en los que, de forma grupal, se realizarán preguntas sobre las emociones vividas durante el desarrollo de las actividades.

En total, han surgido ocho actividades divididas en bloques de dos, en base a cada uno de los cuentos de los que parten, con las que se trabaja la expresión creativa en sus múltiples dimensiones y expresiones, y las diferentes habilidades de las competencias emocionales, recogidas en diferentes teorías.

En cuanto al tiempo de desarrollo de las actividades, dado que se trata de diseños en los cuales se parte de la creatividad y el trabajo emocional de los propios alumnos, están diseñados para trabajarse durante un trimestre. Esta temporalización dependerá en gran medida de la elección y consecución de los objetivos establecidos, ya que se espera que los niños consigan desarrollar una mejor adquisición de sus competencias emocionales y creativas, mientras disfrutan y experimentan con los cuentos.

Asimismo, debido a las características de los aprendizajes que se van a realizar, y de las mismas actividades, éstas por sí mismas permiten la accesibilidad universal de los aprendizajes y responden a un medio para atender a la diversidad mediante un aprendizaje universal para trabajar la emoción, tal y como se recoge en la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. Esto se consigue gracias los diferentes medios empleados en las actividades para transmitir, representar y expresar información (imágenes, gestos, dibujos, expresión verbal, etc.), la ausencia de barreras arquitectónicas que impidan la participación plena, y la gran cantidad de medios motivadores que fomentan la participación e interés de los alumnos.

En el siguiente esquema aparece recogido el plan de trabajo de cada una de las actividades, junto con las competencias emocionales que se trabajan:

| CUENTO 1 | |
|--|---|
| MONSTRUO TRISTE, MONSTRUO FELIZ | |
| (Cuento de Miranda, A., Emberly, E.) | |
| OBJETIVOS | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaces de percibir, identificar y comprender las emociones en uno mismo y en los demás. ▪ Ampliar el vocabulario emocional. ▪ Favorecer las habilidades para distinguir las diferentes expresiones físicas y verbales de cada una de ellas. | |
| Actividad 1.1 | Actividad 1.2 |
| Cazador de monstruos | Monstruodados |
| Competencias trabajadas | Competencias trabajadas |
| Consciencia, reconocimiento y expresión emocional. | Creatividad ligada a la invención de creaciones plásticas y expresión emocional |
| Evaluación | Evaluación |
| Tabla | Tabla |

| CUENTO 2 | |
|--|--|
| A QUÉ SABE LA LUNA | |
| (Cuento de E. Grejniec) | |
| OBJETIVOS | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar habilidades sociales y de comunicación. ▪ Encontrar soluciones a diferentes problemas. ▪ Fomentar la búsqueda de apoyos en las personas que nos rodean. ▪ Ser capaces de regular nuestros impulsos. | |

| | |
|---|---|
| Actividad 2.1 La luna sabe a... | Actividad 2.2 Y ahora aparece... |
| Competencias trabajadas Habilidades de expresión de gustos y preferencias, control y gestión emocional. | Competencias trabajadas Capacidad de inhibición y autogestión emocional. Desarrollo de la expresión creativa y la imaginación. |
| Evaluación Tabla | Evaluación Tabla |

CUENTO 3

El país de los cuadrados y de los círculos (Cuento de Tonucci, F.)

OBJETIVOS

- Ejercitarnos en el descubrimiento y ejercicio de la empatía como recurso para mejorar el compromiso social de los alumnos.
- Trabajar la capacidad de frustración.
- Desarrollar la capacidad de establecer objetivos y tomar decisiones.
- Descubrirse y valorarse como ser único y diferente a los demás.

| | |
|---|--|
| Actividad 3.1 ¿Puedo entrar? | Actividad 3.2 Nuestras formas |
| Competencias trabajadas Empatía, resiliencia y consciencia social. Capacidad en la toma de decisiones creativas y solución de problemas. | Competencias trabajadas Autoconocimiento y autovaloración, reconocimiento y valoración de las características de los demás. Capacidad de utilizar la creatividad como recurso para la solución de problemas |
| Evaluación Tabla | Evaluación Tabla |

| CUENTO 4 | |
|---|---|
| EL MAGO GENARO/LA MAGA MARGA | |
| (Cuento de creación original) | |
| OBJETIVOS | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Incrementar la autoestima y desarrollar sentimientos de seguridad. ▪ Mejorar la comunicación, asertividad y escucha activa. ▪ Fomentar el trabajo de la resiliencia como medio para superar obstáculos. | |
| Actividad 4.1 | Actividad 4.2 |
| En marcha | Somos magos |
| Competencias trabajadas | Competencias trabajadas |
| Expresiones creativas a través del movimiento y el lenguaje oral, desarrollo de la resiliencia, la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones a los problemas. | Desarrollo de creaciones propias que parten de las necesidades y preferencias de los alumnos. |
| Evaluación | Evaluación |
| Tabla | Tabla |

CUENTO 1. MONSTRUO TRISTE, MONSTRUO FELIZ

(Miranda, A., Emberly, E.)

- *Cuento*

El cuento muestra como los monstruos tienen diferentes emociones y las expresan, mostrando las características más significativas de cada una de ellas, mientras conviven los unos con los otros.

Actividad 1.1

- **Título de la actividad:** Cazador de emociones
- **Contextualización:** Los alumnos se colocarán sentados en círculos, para que puedan verse los unos a los otros, y escuchar bien la narración del cuento.
- **Relación con la dimensión emocional y creativa (4 P's):**
 - Persona: Será cada uno de los niños el que deba, a nivel individual, ser capaz de identificar y relacionar los aspectos emocionales que se trabajarán durante la actividad, para después extrapolarlos a nivel grupal.
 - Proceso: Los niños deben reconocer cada una de las emociones entre las que representen sus compañeros, generando y seleccionando entre los conocimientos que tengan sobre esas emociones (cuáles son sus características de cada una de ellas), al mismo tiempo que comprueban sus ideas mediante el desarrollo de la actividad.
 - Prensa: El entorno en el que se desarrolla la actividad será el del aula o patio del colegio. Con suficiente amplitud para que puedan moverse libremente.
 - Producto: El producto de esta actividad se basa en que cada niño sea capaz de, a través de la lectura del cuento, reconocer e identificar de manera personal y creativa las características más singulares de cada emoción.
- **Finalidad (5 R's):** La finalidad de esta actividad se encuentra estrechamente relacionada con la capacidad de reponer experiencias positivas, por la cual se entiende que las personas tienen una inclinación natural por aprender emocionalmente y llevar a la práctica estos aprendizajes. También esta teoría defiende que es necesario entender cómo emplear estos aprendizajes para su puesta en práctica, lo cual se relaciona con la necesidad de poseer un extenso bagaje emocional que nos permita distinguir las diferentes emociones y actuar en consecuencia.
- **Desarrollo**

| | |
|------------------|---|
| Parte inicial | <p>Durante la lectura de este cuento en el que aparecen reflejadas varias emociones a través de unos monstruos, pediremos a los alumnos que representen físicamente la emoción que va apareciendo con cada uno de ellos:</p> <p>Cuando aparece el monstruo feliz, que ellos representen cómo debería estar (sonriendo, riendo, bailando...), cuando lo haga el triste (llorando, cabizbajo, sentado solo...), y así con el resto de monstruos.</p> |
| Actividad motriz | <p>Una vez terminada la lectura, explicaremos a los niños que vamos a jugar a “cazar monstruos”.</p> <p>Esta actividad consiste en que escogeremos a algunos niños para que representen las emociones que aparecen el cuento y, a cada uno de ellos, se le asignará (sin que los demás lo sepan), una de esas emociones. El resto de niños, los “cazadores”, esperarán de espaldas al otro lado de la sala.</p> <p>Una vez que los “monstruos” tengan clara la emoción que tienen que representar, y sepan cómo hacerlo, podremos comenzar.</p> <p>La actividad consistirá en dar una consigna para que busquen al monstruo indicado: “Tenéis que buscar al monstruo del miedo”, mientras que los alumnos que hacen de monstruos, estarán representando físicamente diferentes emociones.</p> <p>Una vez que hayan reconocido al monstruo de la emoción que tienen que buscar, tendrán que perseguirlo por todo el espacio hasta que uno de ellos lo atrape.</p> <p>Cuando esto ocurra, se cambiarán los roles con ese alumno, y volveremos a repartir las emociones entre los monstruos.</p> |
| Parte final | <p>Terminada la actividad, nos sentaremos de nuevo en círculo con los niños, y comentaremos todo lo sucedido, haciéndoles preguntas sobre el cuento, las emociones que han visto representadas, cómo las ha identificado e interpretado, si alguna vez han sentido dichas emociones, cómo se han sentido, etc.</p> |

○ Evaluación

La evaluación de esta actividad, al tratarse de tener que evaluar conceptos tan abstractos y personales como son las emociones y la creatividad, ya que cada persona tenemos una manera diferente de operar en estas situaciones de expresión.

Es por ello que se realizará una evaluación, a través de una observación sistemática de la acción, que permita recoger todos los datos necesarios para valorar los aprendizajes, sin intervenir en el desarrollo de la acción, permitiendo que sean ellos quienes

experimenten y por medio de preguntas, a nivel global del grupo de alumnos, relacionadas con los objetivos emocionales y creativos que se pretenden trabajar en dicha actividad.

Para ello se ha elaborado una tabla en la que aparecen los objetivos de la actividad relacionados con una gradación, en este caso de valores numéricos del 1 al 5 (siendo el 1 el de menor intensidad y el 5 el de mayor), que se irán marcando dependiendo de la consecución de dichos objetivos.

También se tomarán notas de aquellos aprendizajes que hayan sido correctamente adquiridos, o de las dificultades que observemos en la realización de la actividad, a fin de perfeccionarla o realizar cambios en ella.

| Actividad 1.1. Cazador de emociones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Observaciones |
|--|---|---|---|---|---|---------------|
| Identifican las emociones que aparecen durante la narración del cuento | | | | | | |
| Son capaces de poner nombre a esas emociones | | | | | | |
| Conocen las características de cada emoción (físicas y verbales) | | | | | | |
| Son capaces de identificar las emociones en sí mismos. | | | | | | |
| Relacionan esas emociones con vivencias personales. | | | | | | |
| Son capaces de identificar las emociones en los demás | | | | | | |
| Interpretan de manera personal las emociones. | | | | | | |
| Participan de la actividad psicomotriz | | | | | | |
| Son capaces de prestar atención y no anticiparse | | | | | | |

| | | | | | | |
|---------------------------|--|--|--|--|--|--|
| Disfrutan de la actividad | | | | | | |
|---------------------------|--|--|--|--|--|--|

Actividad 1.2.

- **Título de la actividad:** Monstruodados
- **Contextualización:** Sentados en círculo, leeremos y dramatizaremos el cuento para todos los alumnos, usando gestos, expresiones y sonidos adecuados a cada emoción.
- **Relación con la dimensión emocional y creativa (4 P's):**

-Persona: La actividad girará en torno a las creaciones tanto manipulativas como verbales de cada uno de los alumnos.

-Proceso: El proceso de elaboración de la actividad partirá de la invención propia del alumno, ante unas doctrinas generales dadas. Será cada uno de ellos el que elija las emociones desde las que quiere partir, los personajes que serán los protagonistas de sus historias, y los escenarios en los que situarlos, creando a partir de cada composición, una creación propia y original.

-Prensa: Debido a que se trata de una actividad en la que se combina una parte de elaboración manipulativa y otra de dramatización, el espacio del aula será el adecuado para hacerlo, ya que se contará con los materiales necesarios a disposición de cada alumno.

-Producto: El producto de esta actividad parte en su totalidad de la creatividad, imaginación y preferencias de cada uno de los alumnos, para componer y elaborar cada una de las partes.

- **Finalidad (5R's):** La finalidad de esta actividad reside especialmente en la capacidad de los alumnos para detenerse, estudiar la situación y reflexionar sobre su propio pensamiento (reflexividad), así como enfrentarse a las dificultades que se le presentan de manera creativa, sin caer en la frustración (resilencia).

- **Desarrollo**

Parte inicial

Partiendo de la lectura del cuento, daremos a cada alumno tres plantillas de dados en blanco, para que decoren.

En la primera plantilla tendrán que dibujar y pintar en cada una de las caras del dado, los monstruos que ellos quieran, expresando las emociones con las que se les relacionaba en el cuento.

En la segunda plantilla, dibujarán diferentes personajes (a ellos mismos, animales, personajes de fantasía, etc.). Cada niño será libre de elegir qué es lo que dibuja y cómo lo hace.

En la tercera plantilla, dibujarán diferentes escenarios también según sus gustos. Pueden ser lugares que conozcan, lugares imaginarios, o lugares que les gustaría conocer.

Actividad motriz

La actividad consistirá en que, en pequeños grupos, cada alumno tirará sus dados y obtendrá un monstruo que representa una emoción, un personaje, que será el protagonista, y un escenario. (Anexo I)

Por ejemplo, en el primer dado obtienen la tristeza, en el segundo a una cebra, y en el tercero una casa.

Con estos tres datos, tendrá que inventar ante su grupo, una pequeña historieta en la que esa cebra se siente triste porque, por ejemplo, quiere volver a su casa y no sabe cómo.

De este modo, cada niño deberá de ser capaz de buscar soluciones o de inventar las herramientas que le ayuden a crear una historia a partir de información aleatoria.

Cuando ya hayan terminado de jugar en pequeños grupos, la acción se trasladará a toda la clase, teniendo que volver a tirar los dados, y esta vez dramatizar la historia que vayan inventando.

Parte final

Tras cada dramatización, preguntaremos a los alumnos acerca de su historia, especialmente si el final que le han dado, ha producido una variación en la emoción del personaje, es decir, si, como en el ejemplo del principio, la cebra estaba triste porque no encontraba su casa y al final la ha encontrado, cómo se sentirá ahora (feliz, asustada, todavía triste...).

○ Evaluación

La evaluación de esta actividad, se basará en una observación sistemática de la acción, que permita recoger todos los datos necesarios para valorar los aprendizajes, interviniendo solo en caso de que sea necesario, intentando dotarles de las herramientas necesarias para que sean ellos quienes elaboren y tomen decisiones y experimenten a

través de sus creaciones, y sean capaces de solucionar los problemas que les vayan surgiendo.

Para esto, se ha elaborado una tabla en la que aparecen los objetivos de la actividad relacionados con una gradación, en este caso de valores numéricos del 1 al 5 (siendo el 1 el de menor intensidad y el 5 el de mayor), que se irán marcando dependiendo de la consecución de dichos objetivos.

También se tomarán notas de aquellos aprendizajes que hayan sido correctamente adquiridos, o de las dificultades que observemos en la realización de la actividad, a fin de perfeccionarla o realizar cambios en ella.

| Actividad 1.2. Monstruodados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Observaciones |
|---|---|---|---|---|---|---------------|
| Identifican las emociones y escogen entre ellas. | | | | | | |
| Interpretan de manera personal las emociones. | | | | | | |
| Conocen las características de cada emoción (físicas y verbales) | | | | | | |
| Relacionan esas emociones con vivencias. | | | | | | |
| Inventan y elaboran diferentes creaciones plásticas | | | | | | |
| Crean historias propias a partir de sus diseños | | | | | | |
| Se enfrentan a las dificultades sin frustrarse | | | | | | |
| Son capaces de buscar soluciones creativas | | | | | | |
| Establecen relaciones entre las diferentes dimensiones (emocional, personal y espacial) | | | | | | |
| Comparten sus creaciones con sus compañeros | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| Dramatizan sus creaciones de manera espontánea. | | | | | | |
| Escuchan activamente a sus compañeros | | | | | | |
| Disfrutan con la actividad | | | | | | |

CUENTO 2 ¿A QUÉ SABE LA LUNA?

(E. Grejniec)

- *Cuento*

Los animales llevaban mucho tiempo preguntándose a qué sabía la luna, e imaginando su sabor. Por las noches se quedaban contemplándola hasta que, una de esas, la tortuga decidió estirarse para ver si podía alcanzarla. Poco a poco se fueron uniendo diferentes animales quienes, subidos unos encima de otros, intentaban alcanzar la luna.

Al final, este trabajo en equipo dio sus frutos y un ratoncito fue capaz de llegar hasta la luna y arrancar un pedacito que compartió con el resto de los animales.

Actividad 2.1.

- **Título de la actividad:** La luna sabe a...
- **Contextualización:** Sentados en el suelo formando un círculo, contaremos el cuento invitando a que los niños dramatizen la aparición de cada uno de los animales.
- **Relación con la dimensión emocional y creativa (4 P's):**

-Persona: Cada alumno, partiendo de sus gustos y preferencias, irá diseñando y modificando la actividad durante el desarrollo de la misma.

- Proceso: El niño debe ser capaz de dar y recibir información referente a los gustos personales (propios y de sus compañeros), interpretarla, y actuar conforme a la emoción que le transmite esa información.
- Prensa: El entorno adecuado para esta actividad sería uno que permitiese el desplazamiento de los alumnos, en línea recta, sin encontrarse con obstáculos.
- Producto: El producto resultante de la actividad sería el ser capaces de expresar nuestros gustos y comprobar si los compartimos o no con los demás, actuando en consecuencia.
- **Finalidad (5 R' s):** Lo que se pretende conseguir mediante esta actividad es desarrollar la capacidad de los alumnos de producir una respuesta y expresarse emocional y creativamente (sensibilidad). Igualmente, debe ser capaz de reflexionar y analizar en contexto en el que se encuentra para, partiendo de sus intenciones, adecuar su comportamiento a la situación (reflexividad). (Teoría de las 5 R' s de B. Lucas y G. Claxton, 2014).
- **Desarrollo**

| | |
|------------------|--|
| Parte inicial | Tras la lectura del cuento, pediremos a alguno de los alumnos que se coloque en uno de los extremos del aula, mientras que el resto se queda esperando en el otro extremo a que empiece a hablar su compañero. |
| Actividad motriz | <p>El alumno que está solo tendrá que ir nombrando sabores o alimentos a los que pueda saber la luna: “La luna sabe a...chocolate/ limón/ garbanzos...”, dependiendo de sus propios gustos.</p> <p>El resto de alumnos avanzará o retrocederá en función de si le gusta o no los alimentos que va escuchando.</p> <p>El juego terminará cuando alguno de los alumnos que está en el extremo, llegue hasta la otra punta de la sala, y releve a su compañero.</p> <p>Podrán darse variaciones, e ir incluyendo no sólo alimentos, sino otras preferencias de cada alumno, u otros tipos de desplazamientos.</p> |
| Parte final | <p>Tras cada una de estas sesiones, realizaremos ejercicios de vuelta a la calma y relajación, que sirvan para que los niños tomen consciencia y reflexionen sobre lo aprendido, al mismo tiempo que se relajan tras la actividad física.</p> <p>Estos ejercicios podrán ser puestas en común de lo aprendido, reflexiones sobre lo que nos gusta y lo que no, etc.</p> |

○ **Evaluación**

Debido al carácter emocional y creativo de los conceptos a evaluar, la manera más eficiente de hacerlo será la observación directa de los alumnos, dejando que sean ellos quienes controlen y dirijan la actividad.

Además, se ha elaborado una con valores numéricos del 1 al 5 (siendo el 1 el de menor intensidad y el 5 el de mayor), que se irán marcando dependiendo de la consecución de algunos de los objetivos planteados, y que nos interesan desarrollar mediante esta actividad.

También se tomarán notas de aquellos aprendizajes que hayan sido correctamente adquiridos, o de las dificultades que observemos en la realización de la actividad, a fin de perfeccionarla o realizar cambios en ella.

| Actividad 2.1. La luna sabe a... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Observaciones |
|---|---|---|---|---|---|---------------|
| Identifican las emociones que aparecen durante la narración del cuento. | | | | | | |
| Reconocen sus gustos y preferencias | | | | | | |
| No se sienten cohibidos expresándose ante el resto de compañeros | | | | | | |
| Son capaces de expresar sus gustos ante sus compañeros | | | | | | |
| Relacionan estos gustos con acciones motrices | | | | | | |
| Crean e inventan mensajes propios | | | | | | |
| Siguen las instrucciones dadas | | | | | | |
| Son capaces de prestar atención y no anticiparse | | | | | | |
| Disfrutan con la actividad | | | | | | |

Actividad 2.2

- **Título de la actividad:** Y ahora aparece...
- **Contextualización:** La lectura del cuento se llevará a cabo de manera grupal, incitando a los niños a que dramatizen la aparición de cada animal, e intenten adivinar cuál aparecerá después.
- **Relación con la dimensión emocional y creativa (4 P's):**
 - Persona: La actividad se dividirá en una acción de manera conjunta (la lectura del cuento), y otra individual, cuando los alumnos tengan que imitar al animal que aparezca en la historia.

-Proceso: Todos los alumnos deben de ser capaces de practicar una escucha activa, que les permita reflexionar y actuar según lo que se les pida imitar.

-Prensa: El entorno adecuado para esta actividad será el aula, ya que dispone de zonas para la lectura grupal, y el espacio suficiente para que los niños se muevan y expresen libremente.

-Producto: El producto de esta actividad resultaría cuando los alumnos sean capaces de inhibir sus impulsos (anticiparse, imitando al animal que piensan que va a aparecer), practicando una escucha activa y reproduciendo creativamente el resultado.

- **Finalidad (5 R's):** Reside en la capacidad de, desde la propia sensibilidad del niño y la reflexión de las ideas y emociones que está vivenciando en ese momento, trabajar su capacidad de resiliencia para recuperarse ante la frustración y seguir con la actividad.
- **Desarrollo**

| | |
|------------------|--|
| Parte inicial | Comenzaremos contando el inicio del cuento a los niños, planteando el escenario en el que se desarrolla, para que ellos puedan imaginárselo, y les indicaremos que tenemos que imitar a los animales que vayan apareciendo. |
| Actividad motriz | <p>Cuando estemos a punto de llegar al inicio de la acción, cambiaremos los animales que aparecen en el cuento original. Los deberán representar con gestos, sonidos y movimientos a los diferentes animales según se presenten. Los alumnos, que ya han escuchado el cuento con anterioridad, tendrán que ser capaces de prestar atención e ir ajustándose a la nueva narración, adaptarse a los cambios propuestos, e intentar solucionar las dificultades que se les vayan presentando.</p> <p>Cuando lleguemos al último animal, diremos un nombre inventado, dejando que sean los niños los que se imaginen y representen ese animal de</p> |
| Parte final | Después de cada una de las actividades, hacer una puesta en común con todos los alumnos, les ayudará a reflexionar sobre lo que hemos trabajado, lo aprendido y si nos ha gustado o no cada actividad. De igual manera, un ejercicio posterior de relajación consistirá en tumbar a los alumnos en esterilla o colchonetas, y pedirles que cierren los ojos. Tras esto, se les indicará que van a respirar como diferentes animales. Empezaremos por los más grandes, con respiraciones exageradas y tomando mucho aire, para ir llegando a los más pequeños, con respiraciones relajadas. |

○ **Evaluación**

Debido a que se trata de una actividad que está diseñada para hacerse de manera espontánea, la manera en la que se evaluará la consecución de los objetivos se hará mediante la observación directa de las reacciones y creaciones de los alumnos, y a través de una tabla en la que, de manera general, se puntuará la consecución de los mismos.

Se trata de una actividad centrada especialmente en la capacidad de regulación emocional de los alumnos, por lo que se observarán sus reacciones espontáneas y sus creaciones físicas y verbales.

Igualmente, se harán anotaciones acerca de elementos o conductas reseñables y que queramos seguir trabajando, o de problemas que hayan surgido para volver sobre ellos en el futuro, y saber qué cosas funcionan y cuáles hay que modificar.

| Actividad 2.2. Y ahora aparece... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Observaciones |
|---|---|---|---|---|---|---------------|
| Son capaces de inhibir sus impulsos | | | | | | |
| Practican una escucha activa | | | | | | |
| Inventan y elaboran diferentes creaciones psicomotrices | | | | | | |
| Son capaces de autogenerar emociones positivas | | | | | | |
| No se sienten cohibidos expresándose en grupo | | | | | | |
| Reconocen los animales que se describen y los imitan | | | | | | |
| Imaginan e inventan nuevos animales | | | | | | |
| Saben trabajar con diferentes ritmos de respiración | | | | | | |
| Controlan y modifican su respiración | | | | | | |
| Disfrutan con la actividad | | | | | | |

CUENTO 3. EL PAÍS DE LOS CUADRADOS Y EL PAÍS DE LOS CÍRCULOS

(Tonucci, F.)

- *Cuento*

En un mundo en el que existían diferentes países, cada uno completamente compuesto por una forma geométrica determinada (cuadrados, círculos y triángulos), que no se relacionaban entre ellos.

La llegada de un terremoto hizo que algunas de las formas geométricas se viesen modificadas, y surgiesen otras nuevas: al mezclar cuadrados y triángulos surgieron trapecios, hexágonos, trapecios... quienes más tarde se unieron también a los círculos, dando lugar a muchas más formas diferentes.

Actividad 3.1

- **Título de la actividad:** ¿Puedo entrar?
- **Contextualización:** Se leerá el cuento animando a que los niños formen las diferentes formas geométricas que aparecen con su cuerpo, o que las señalen en objetos que aparezcan en el aula.
- **Relación con la dimensión emocional y creativa (4 P's):**
 - Persona: Cada uno de los alumnos tendrá que realizar de manera individual la actividad, aunque ésta se llevará a cabo en grupo.
 - Proceso: Los alumnos tendrán que ser capaces de identificar y reconocer las diferentes formas geométricas que se nombran, ser capaces de expresarlas físicamente con su cuerpo y relacionarlas con las que aparecen en su entorno más próximo.
 - Prensa: El entorno en el que se desarrolla la actividad podrá partir del aula, e irse ampliando por todo el colegio en busca de más figuras geométricas.
 - Producto: El reconocimiento, expresión e identificación de cada figura.
- **Finalidad (5 R's):** En este tipo de actividades fundamentalmente se busca que los niños aprendan de una manera emocional, experimentando por sí mismos sentimientos y acciones que les permitan desarrollar su sensibilidad. Al mismo tiempo tendrán que ser capaces de lidiar con la frustración que les suponga alguna parte de la actividad, y recuperarse de ella, recordando e implementando diferentes estrategias de aprendizaje.

○ **Desarrollo**

Parte inicial Al terminar la lectura grupal del cuento, dividiremos a los alumnos en grupos a los que ese les asignará una forma determinada, colocándoles un gomer (círculo, cuadrado o triángulo).

Actividad motriz Por el espacio del patio, habrá repartidos objetos que tienen, o que están colocados formando cada una de las formas anteriores: cuerdas colocadas trazando un triángulo, aros, blancos formando cuadrados, colchonetas...y se les indicará que deben ir a colocarse dentro o encima de en una forma determinada.

La dificultad de la actividad reside en que solo uno de los tres grupos podrá colocarse en cada una de las formas, ya que su forma es la que concuerda con el lugar, mientras que los otros dos grupos de alumnos se quedarán fuera esperando.

Haremos esto unas cuantas veces con todas las formas, para que todos los alumnos experimenten el poder entrar o el quedarse fuera.

Parte final Tras este ejercicio, nos sentaremos para reflexionar sobre lo ocurrido con los niños, sobre cómo nos hemos sentido al entrar y al quedarnos fuera, porque ocurría esto, si alguna vez nos hemos sentido así, si es justo para todos...

Cuando hayamos terminado, les propondremos a los alumnos que reflexionen sobre qué podemos hacer para que todas las formas podamos entrar en cada lugar.

El objetivo es que, de forma grupal, empaticen con el resto de sus compañeros, y encuentren soluciones para adaptar los recursos que se les ofrecen, de modo que ninguno de ellos se quede fuera por ser diferente.

○ **Evaluación**

No existe una forma determinada de evaluar las emociones que nos producen las diferentes sensaciones y vivencias que experimentamos, más cuando se trata de niños quienes están aprendiendo sobre cómo entender y gestionar sus propias emociones.

Es por ello que la observación de las reacciones y posterior reflexión es la manera más adecuada para comprobar si un niño está interiorizando sus emociones.

En esta actividad, el trabajo de la parte creativa se hará más evidente, ya que serán los niños los que elaboren y modifiquen aquellos materiales u objetos que les impiden participar a todos de la actividad, transformándolos en otros.

Para tomar constancia de la consecución de dichos objetivos, he elaborado una tabla en la que recojo aquellos que me parecen más importantes en esta actividad.

| Actividad 3.1. ¿Puedo entrar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Observaciones |
|---|---|---|---|---|---|---------------|
| Identifican las emociones que aparecen durante la narración del cuento. | | | | | | |
| Experimentan emociones de rechazo y aceptación | | | | | | |
| Son capaces de regular emocionalmente sus impulsos y frustración | | | | | | |
| Relacionan esas emociones con vivencias personales | | | | | | |
| Reflexionan acerca de las emociones experimentadas | | | | | | |
| Desarrollan sentimientos de empatía | | | | | | |
| Buscan de manera creativa soluciones a los problemas | | | | | | |
| Disfrutan con la actividad | | | | | | |

Actividad 3.2.

- **Título de la actividad:** Nuestras formas

- **Contextualización:** Sentados en el suelo se leerá el cuento, prestando atención a cada uno de las formas geométricas mencionadas, e intentando establecer relaciones con las que podemos encontrar en el medio que nos rodea.
- **Relación con la dimensión emocional y creativa (4 P's):**
 - Persona: Esta actividad combina una parte de autoexploración y conocimiento, con otra de observación y valoración de los demás.
 - Proceso: Los niños deberán ser conscientes, mediante su autoobservación, de sus características. Esto les permitirá aumentar su autoconocimiento y tomar consciencia de sus características.
 - Prensa: El entorno en el que se desarrollará la actividad será el del aula, al no tener que desplazarse demasiado.
 - Producto: Se pretende que los niños produzcan creaciones originales, combinando sus propias características con las de sus compañeros.
- **Finalidad (5 R's):** Esta actividad parte de la propia reflexión y pensamiento del niño, de su sensibilidad para detenerse a observarse y valorarse de manera individual, tomando consciencia de sus características, sus virtudes y diferencias con los demás.
- **Desarrollo**

Parte inicial Tras la lectura del cuento, haremos que, uno por uno, los niños se sitúen delante de un espejo para que puedan observar las diferentes formas y características de su cuerpo, verbalizándolas e interiorizándolas.

Actividad motriz Por parejas, los niños tendrán que observarse mutuamente y verbalizar entre ellos las características que ven en sí mismos y en el otro, hablando también de sus diferencias.

Cuando lo hayan hecho, tendrán que imaginar cómo sería la persona que resultaría al combinar sus características físicas y de personalidad, con la de su compañero, y hacer un dibujo en la que lo plasmen.

Pueden incluir elementos reales o de fantasía.

Parte final Una vez terminado el dibujo, las parejas saldrán a mostrarlo al resto de la clase, y hablarán de qué características son las que han elegido de cada uno y porqué.

Se les harán preguntas para resaltar las virtudes de cada uno de ellos, y que son las que les hacen únicos.

Por ejemplo: Nuestro personaje se llama "Carma" porque es la combinación de Carlos y María. Tiene los ojos negros como María, el pelo rubio como Carlos y gafas.

Lleva la camiseta de color rojo porque es el color favorito de Carlos, y le gusta salir a hacer excursiones como a María.

También es valiente, tiene muchos amigos, le gusta jugar en el parque...

○ **Evaluación**

Se trata de una actividad en la que se trabajan conceptos emocionales como el autoconocimiento y valoración personal, así como el conocimiento de los demás. Estas emociones parten, como todas las hasta ahora trabajadas, de una reflexión muy personal e íntima de uno mismo, por lo que la valoración que se puede hacer de su consecución mediante la actividad, partirá de la observación durante el desarrollo de cada parte, y la escucha cuando se exponga el resultado final ante la clase.

Se pretende que, además de que los alumnos tomen consciencia de sus características físicas y personales, mejoren su autoestima y comprendan que son seres únicos.

Para tratar de comprobar el éxito de esta actividad, se ha elaborado una tabla en la que se recogerán las observaciones hechas.

| Actividad 3.2. Nuestras formas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Observaciones |
|--|---|---|---|---|---|---------------|
| Son capaces de autoobservarse y autoconocerse | | | | | | |
| Distinguen sus características físicas y personales | | | | | | |
| Se valoran como un ser único y diferente | | | | | | |
| Distinguen las características físicas y personales en el otro | | | | | | |
| Interpretan de manera personal la unión de ambos | | | | | | |
| Crean diferentes personajes | | | | | | |
| Expresan verbalmente las sus características | | | | | | |
| Comparten sus creaciones con el resto de compañeros | | | | | | |
| Disfrutan con la actividad | | | | | | |

CUENTO 4. EL MAGO GENARO/ LA MAGA MARGA

(Cuento original)

- *Cuento*

Cuando el mago Genaro/ la maga Marga se despierta una mañana, descubre que el resto de magos han desaparecido, por lo que emprende un viaje a través del bosque, enfrentándose a diferentes pruebas y obstáculos para poder encontrarlos. (Anexo II)

Actividad 4.1.

- **Título de la actividad:** En marcha
- **Contextualización:** Se trata de un cuento de invención propia (véase en anexo), cuya narración se realizará de manera conjunta con la dramatización de las acciones que los niños tengan que ir desarrollando.
- **Relación con la dimensión emocional y creativa (4 P's):**
 - Persona: La narración del cuento se hará de manera grupal, y cada alumno tendrá que dramatizarlo, o inventar las partes que faltan de manera individual.
 - Proceso: Se trata de una narración totalmente vivenciada, en la que los niños se convertirán en los actores y vivirán las mismas situaciones que el protagonista, teniendo que tendrá que sortear obstáculos físicos y mentales, generar nuevas ideas en el momento, buscar soluciones a los problemas...
 - Prensa: Sería importante contar con un espacio abierto y grande para el desarrollo de esta actividad, dado que la acción motriz libre es una parte importante de la misma.
 - Producto: Se busca la total y libre expresión física y creativa de los niños.
- **Finalidad (5 R's):** Al tratarse de una actividad totalmente vivencia y en la que se fomenta el uso de la imaginación y creatividad de manera amplia, se impulsará el desarrollo del aprendizaje de manera emocional, la resiliencia, la recuperación de diferentes estrategias de aprendizaje empleadas en otros contextos, y la reflexividad sobre las propias acciones y pensamiento.
- **Desarrollo**

| | |
|------------------|--|
| Parte inicial | <p>Comenzaremos la narración pidiendo a los niños que se tumben en el suelo y cierren los ojos, simulando estar dormidos, entonces les explicaremos que cuando nos despertemos, seremos el mago Genaro o la maga Marga, y que tendremos que representar las acciones que se vayan contando en el cuento.</p> |
| | <hr/> |
| | <p>Durante la narración, moviéndonos todos en grupo por todo el espacio del aula, nos convertiremos en el protagonista de la historia, y nos encontraremos con situaciones en las que tendremos que imitar los movimientos que hace el mago o nuestros compañeros, hacer magia con nuestras varitas y representar las emociones que se mencionan.</p> |
| Actividad motriz | <p>El cuento comenzará cuando poco a poco nos despertemos, y nos demos cuenta de que estamos solos. Aunque al principio sentiremos miedo (representaremos esa emoción), tendremos que pensar en qué es lo que podemos hacer: quedarnos en casa sin hacer nada, o coger nuestras varitas e ir a averiguar dónde están los demás.</p> <p>Conforme avance la historia se sucederán situaciones psicomotrices en las que los niños tendrán que sortear obstáculos, saltar, mover las partes de su cuerpo, desplazarse de diferentes maneras, rodar...Hasta el final.</p> <p>Además, tendrán que ser ellos los que imaginen los escenarios y obstáculos que nos encontremos y cómo sortearlos, y los personajes que aparecen.</p> |
| Parte final | <hr/> <p>Al final de la actividad, nos sentaremos todos juntos para poder hacer una puesta en común de todo lo que hemos hecho y valorar qué partes son las que más nos han gustado, y que cosas podríamos incluir.</p> <p>Este cuento tendrá un final abierto, por lo que serán los niños los que cada uno imaginen cómo acaba.</p> <p>Al final, les pediremos que cada uno de ellos haga un dibujo de su final de la historia, con los personajes que ellos han imaginado, y lo expongan al resto de la clase, obteniendo finales totalmente diferentes en cada uno de ellos.</p> |

○

Evaluación

| Actividad 4.1. En marcha | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Observaciones |
|---|---|---|---|---|---|---------------|
| Practicar la escucha activa | | | | | | |
| Identifican y representan de manera personal las emociones que se nos mencionan | | | | | | |
| Conocen las características de cada emoción (físicas y verbales) | | | | | | |
| Rellenan creativamente los huecos que hay en la historia | | | | | | |
| Son capaces de realizar acciones motrices adecuadas a cada situación | | | | | | |
| Inventan un final personal y propio para la historia | | | | | | |
| Elaboran diferentes creaciones plásticas | | | | | | |
| Disfrutan con la actividad | | | | | | |

Actividad 4.2.

- **Título de la actividad:** Somos magos
- **Contextualización:** Tras la lectura y dramatización del cuento nos hemos convertido nosotros en magos, por lo que necesitaremos los accesorios que tienen los magos.
- **Relación con la dimensión emocional y creativa (4 P's):**
 - Persona: Las creaciones que elabora cada niño partirán de sus gustos y de aquello que imagine de manera personal e individual.

-Proceso: El niño deberá reconocer qué es lo que quiere o necesita crear, buscará los recursos para hacerlo, y desarrollará su idea de manera autónoma.

-Prensa: El aula será el lugar indicado para hacerlo, ya que dispondrá de gran variedad de materiales a su disposición.

-Producto: Se pretende obtener creaciones originales y creativas de cada uno de los niños.

- **Finalidad (relación con las 5 R's):** Se pretende que los niños reflexionen sobre sus necesidades y sobre su propio pensamiento, a la vez que emplean diversos recursos adecuándolos de manera original y creativa a dichas necesidades. También podrán recurrir a la recuperación de distintas estrategias de aprendizaje utilizadas en diferentes contextos, que les faciliten su tarea y, por último, desarrollando su imaginación y creatividad de manera libre.

- **Desarrollo:**

| | |
|------------------|--|
| Parte inicial | Ahora que somos magos, tenemos que pensar qué accesorios mágicos necesitaríamos para hacer magia. |
| Actividad motriz | <p>Con diferentes materiales, dejaremos que los niños elaboren varitas, gorros, pociones... de manera libre y usando los recursos que se les ocurra.</p> <p>Pueden servirse de materiales que haya en la clase o de otros que encuentren en el patio, hasta que sientan que están bien “equipados” para hacer magia.</p> <p>Cuando hayan terminado, tendrán tiempo de jugar con sus creaciones y de moverse por todo el espacio.</p> |
| Parte final | <p>Una vez que hayan explorado y experimentado con sus creaciones, nos sentaremos en círculo y, uno por uno, saldrán a explicarlos.</p> <p>Se presentarán con su nombre de mago/a, y nos enseñarán lo que han creado, y cómo se usa.</p> |

- **Evaluación**

La evaluación de esta actividad partirá de la observación del trabajo de cada alumno una vez ya hayan obtenido el resultado que desean, puesto que se trata de elaborar objetos muy personales, y que tienen una base fantástica.

A parte, para tratar de evaluar aspectos más creativos y emocionales, se ha elaborado una tabla en la que se recogen los objetivos con los que se partió para la elaboración de esta actividad.

| Actividad 4.2 Somos magos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Observaciones |
|--|---|---|---|---|---|---------------|
| Inventan y elaboran diferentes creaciones plásticas. | | | | | | |
| Son capaces de utilizar el material a su disposición | | | | | | |
| Son capaces de transformar o modificar los materiales ajustándolos a sus necesidades | | | | | | |
| Crean historias propias a partir de sus diseños | | | | | | |
| Toman decisiones a partir de sus necesidades | | | | | | |
| Dramatizan acciones usando esos materiales | | | | | | |
| Se expresan oralmente | | | | | | |
| Disfrutan con la actividad | | | | | | |

EVALUACIÓN GLOBAL

A lo largo de toda la propuesta didáctica, se han establecido objetivos comunes, los cuales provocan un estado de motivación hacia su consecución, promoviendo un aprendizaje cooperativo, que deriva en alcanzar metas beneficiosas para todos los componentes del grupo, aumentando el aprendizaje individual y colectivo.

En primer lugar, se llevará a cabo una evaluación inicial para conocer lo que saben los niños y cuáles son sus carencias y puntos fuertes con respecto al desarrollo emocional. Esta evaluación inicial se realizará antes del comienzo de la propuesta didáctica, durante la cual se tomarán notas acerca de factores relacionados con las competencias emocionales (Anexo III).

El instrumento principal para llevar a cabo la evaluación será la observación directa, además, también se hará a partir de notas de campo y tablas: Una relacionada con cada actividad, y otra final que servirá para conocer la evolución del desarrollo de la conciencia emocional, la comunicación y la gestión de sus emociones desde el principio hasta el final de la puesta en práctica de la propuesta.

En ella aparecen recogidos los objetivos relacionados con la inteligencia emocional y la dimensión creativa, que se buscan potenciar y desarrollar a través de esta propuesta.

CONCLUSIONES

Habiendo comprobado el papel fundamental que juegan las emociones en el desarrollo y aprendizaje de las personas, y su fuerte conexión con la parte creativa de las mismas, se ha diseñado un conjunto de actividades que combinen ambas, y que supongan una experiencia que contribuya al crecimiento y desarrollo de los alumnos de educación infantil.

Mediante la búsqueda de información, se ha podido evidenciar la importancia de trabajar la inteligencia emocional desde tempranas edades desde un aprendizaje significativo. Además, también se ha logrado describir las condiciones necesarias para favorecer la educación emocional para el éxito académico en la etapa de infantil. Es, por tanto, que se ha conseguido diseñar y planificar una propuesta de intervención educativa que, a través del uso del cuento motor, fomenta la creatividad y la inteligencia emocional entre los alumnos de Educación Infantil, ya que este medio utilizado permite acercar a los alumnos a la literatura e investigación, relacionados con la educación emocional e impulsando el desarrollo de la creatividad

Considero que se han alcanzado los objetivos previstos ya que el primer objetivo de la propuesta didáctica, desarrollar y trabajar las diferentes competencias emocionales, se ha alcanzado al basar el trabajo de las diferentes competencias emocionales en los cuentos. Con las actividades propuestas, los niños trabajarán diferentes aspectos como la identificación de emociones y su reconocimiento, saber gestionar las emociones desagradables, el desarrollo de una autoestima sana y fuerte, entre otros. Por tanto, puedo decir que los objetivos propuestos en un inicio han sido alcanzados de manera satisfactoria.

Como ya se ha comentado en el trabajo, es importante que el sistema educativo tenga muy claro que la parte afectiva y emocional es tan importante como la intelectual o puramente académica. Con esta idea clara, se ha elaborado una propuesta educativa que incluye actividades a partir de las cuales se trabaja la inteligencia emocional, de forma transversal, aprovechando cada momento que dé lugar a este tipo de aprendizaje y desarrollo, y dedicando, además, un espacio y tiempo concretos para trabajar las diferentes competencias emocionales.

En el objetivo de fomentar el uso de la creatividad en los niños, las características de los conceptos sobre los que se construyen estas actividades, parten de la libertad del alumno para experimentar y crear de una manera prácticamente total. Una de las bases de cada una de las actividades ha sido el dotar a los niños de total libertad para expresarse de manera personal en todo momento, y de crear.

Este desarrollo creativo se ve favorecido al mismo tiempo que se desarrolla la educación emocional como motor de enseñanza-aprendizaje, mejorando las diferentes estrategias de conciencia emocional, de autocontrol y comunicación de los niños, dentro de un aula de educación infantil.

En cuanto al objetivo centrado en potenciar el proceso de enseñanza- aprendizaje a través de los cuentos motores, la idea de elegir los cuentos motores como herramienta didáctica para trabajar las competencias emocionales y la creatividad, parte de la base de que el cuento es un material muy atractivo para los niños de estas edades, además de un recurso a partir del cual se puede ahondar en diversos aspectos importantes en estas

edades, muy plural en el aprendizaje y a partir del cual se pueden trabajar diversos temas y valores.

Personalmente, además de todas estas virtudes de los cuentos, me parece que en los niños representan un elemento cercano y operativo para trabajar las emociones.

A pesar de que se ha tratado de un trabajo muy laborioso y concienzudo, he de reconocer que he disfrutado mucho de su elaboración. He logrado aprender no solo diferentes teorías y estudios de múltiples autores, sino que, durante este proceso, he aprendido mucho más de lo que me podía imaginar acerca de la importancia que tiene la emoción y la creatividad en nuestro desarrollo.

Cada uno de nosotros es un ser diferente, capaz de sentir y crear de manera única, y una de las cosas más importantes de la Educación Infantil y que la diferencian de etapas educativas superiores, es que permite trabajar estas capacidades de una forma privilegiada

Además, he tenido la oportunidad de conocer muchas actividades y de crear una propuesta didáctica encaminada a trabajar las competencias emocionales a través de los cuentos, creando espacios en los que los niños puedan desarrollar su creatividad.

Lo importante es que se siga trabajando el aspecto emocional y que se haga en todos los centros, consiguiendo que todos los proyectos educativos incluyan esta parte más emocional y proporcionando a los docentes una formación adecuada para que sean capaces de trabajar de forma correcta desde etapas tempranas.

Por último, quería reconocer la valiosa cooperación y apoyo que existe entre los profesionales de la educación. Tanto durante las prácticas de la carrera, como por experiencias personales, e incluso durante la redacción de este TFG, he tenido la oportunidad de conocer de primera mano la forma en la que se trabaja en los centros

educativos. La forma en que estos profesionales comparten y se brindan apoyo, hace que sea un trabajo todavía más apasionante.

Estoy deseando dentro de poco poder unirme a ellos, seguir aprendiendo, y poder poner en práctica todas las actividades aquí diseñadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aluma, R. A. A. (2018). Creatividad y educación: Importancia de la creatividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Tsantsa. Revista de investigaciones artísticas*, (6), 35-44.
- Angulo, P. Ávila, L. (2010). *Desarrollo de la creatividad de los niños en la etapa escolar*. Cuenca: Universidad de Cuenca, Facultad de Psicología, 47-49
- Arrabal, E. (ED) (2018). *Inteligencia emocional*. Madrid: Elearning S.L.
- Asencio, E. N., García, E. J., Redondo, S. R., & Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. La Rioja: Unir Editorial.
https://www.academia.edu/download/63914904/Investigacion_innovacion20200714-76954-16h68ce.pdf
- Berenguer Sánchez, R., Llamas Salguero, F., & López Fernández, V. (2016). Relación entre creatividad y lateralidad en educación infantil. *Relación entre creatividad y lateralidad en Educación Infantil*, 65-75.
- Calzada, N. (2013). *La creatividad en Educación Infantil*. (Trabajo de Fin de Grado). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3957/TFG-G330.pdf;jsessionid=E7A224FA6AF94FC985C513CF45073E78?sequence=1>

- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: Universidad de Valencia. Facultad de Psicología. Recuperado de <https://www.uv.es/=choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. (Como desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicación Social* Vol. 19. N° Esp. 107-118.
- Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. Londres: John Murray.
- Davis, G.A., Scott, J.A. (1992). *Estrategias para la creatividad*. Paidós. Barcelona.
- Edwards-Schachter, M. (2016). Educación emocional y desarrollo de la creatividad individual y colectiva. *Educación amb emoció*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Monica-Edwards-Schachter/publication/313242594_Educacion_emocional_y_desarrollo_de_la_creatividad/links/58939e92aca27231daf62278/Educacion-emocional-y-desarrollo-de-la-creatividad.pdf
- Fernández, R., Peralta, F. (1998). Estudio de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa. *Faisca: Revista de altas capacidades*, 6, pp. 67-85.
- García, E., García, B., Jiménez, M., Martín, M. y Domínguez, F. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces (UNED), 17-20.
- Gervilla, A., Cervantina, R. (2003). *Creatividad aplicada. Una apuesta de Futuro*. Madrid: Dykinson
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara.
- Grejniec, M. (1993). *¿A qué sabe la luna?* Madrid: Kalakandra

Guerri, M. (14 julio 2022). ¿Qué son las emociones? Concepto, tipos y componentes conductuales. *Revista PsicoActiva*. Recuperado de <https://www.divulgaciondinamica.es/tipos-de-emociones/>

Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. Bases teóricas y conceptuales. *Estudios Pedagógicos*, 28, 31-45.

Ibarrola, B. (2009) *Crecer con emoción: el desarrollo de la competencia emocional en Educación Infantil*. Madrid: SM

Longo, B. (10 agosto 2020). Qué es la emoción en psicología. *Psicología-Online*. Recuperado de <https://www.psicologia-online.com/que-es-la-emocion-en-psicologia-5186.html>

Manzaneque, L. (2013). *La inteligencia emocional en Educación Infantil*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Escuela de Magisterio. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3495>

Miranda, A., Emberly, E. (2009). *Monstruo triste, monstruo feliz.: Una manera divertida de explorar el estado de ánimo de los pequeños*. AUTOR-EDITOR.

Morales Artero, J. (2001). *La Evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma04de16.pdf.PDF?sequence=4&isAllowed=y>

(8 noviembre 2019). Tipos de emociones: Qué son y cuántos tipos existen. *Divulgación dinámica*. Recuperado de <https://www.divulgaciondinamica.es/tipos-de-emociones/>

Oliva, M. V. V. (2017). Conceptualización de creatividad y habilidades de pensamiento. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 4(1).

<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/1506>

Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. Artículo 18. Aragón: Boletín Oficial de Aragón (2018)

Pedagoga, A. (13 marzo 2020). *Definición de emociones según autores*. Recuperado de <https://www.analapedagoga.com/definicion-de-emocion-segun-autores/>

Peñalba, A., & García, Y. B. (2020). Pedagogías creativas y trabajo por proyectos en la formación musical en los Grados de Educación. El caso de la Facultad de Palencia. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (7), 57-73. <https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/29499>

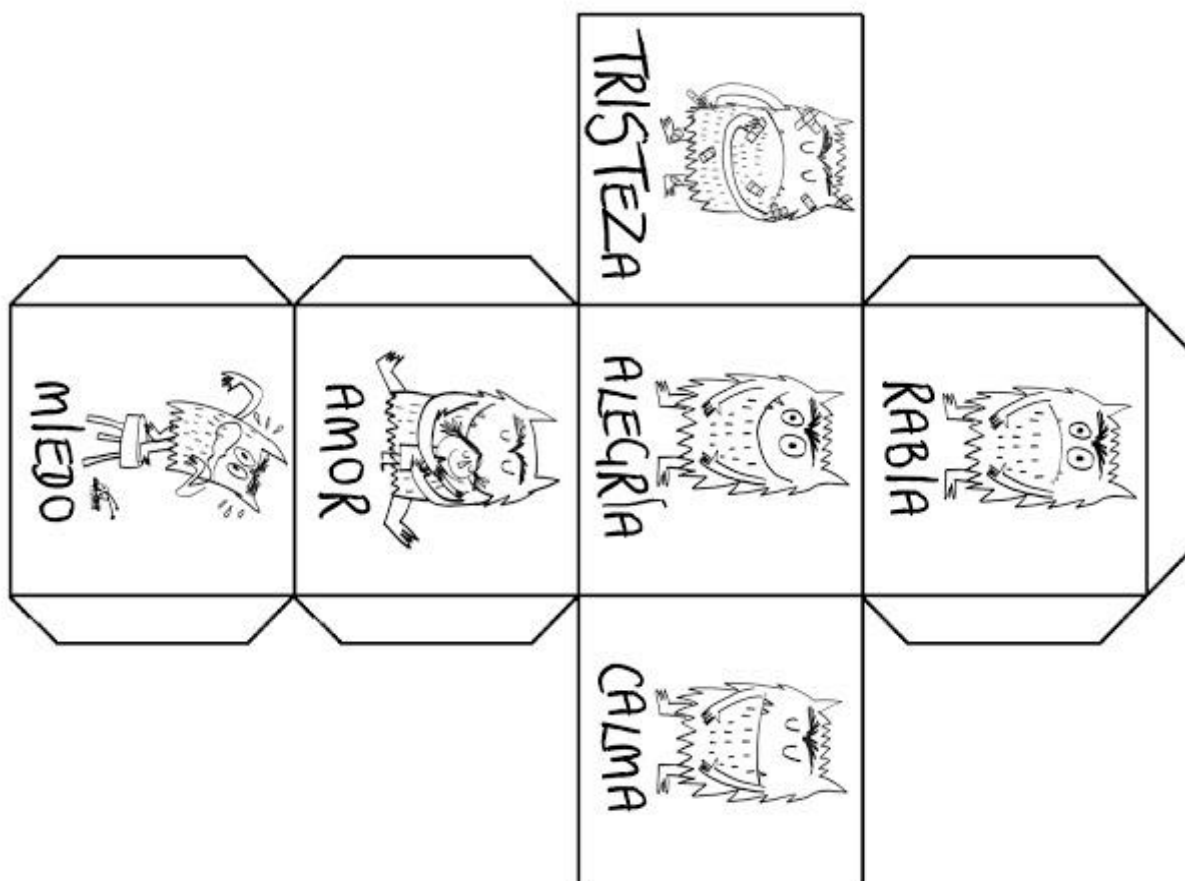
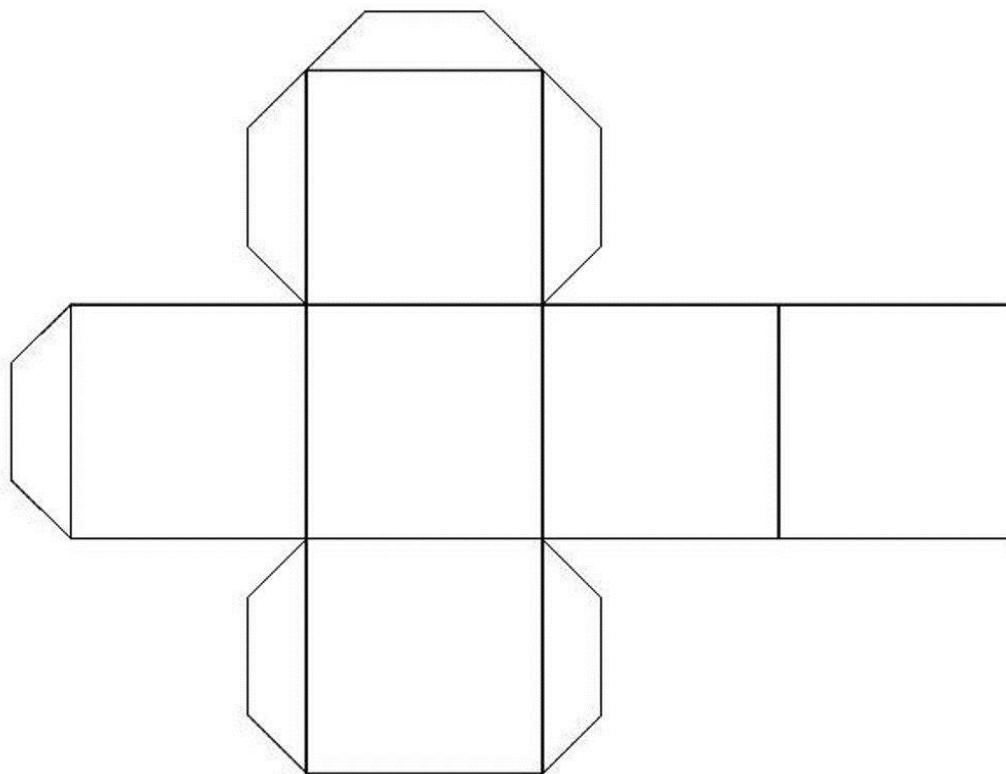
Sat, B; Yorgancioglu, D. (2019). Analysis of the Creativity Development and assessment of Architectural design education; A case study of Basic design studio. *Journal of Physics: Conference series: Materials Science and Engineering*, 603 (p.3-6). Recuperado de [file:///C:/Users/CEAP_3/Downloads/Sat_Gungor_2019_IOP_Conf_Ser_Mater_Sci_Eng_603_022016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CEAP_3/Downloads/Sat_Gungor_2019_IOP_Conf_Ser_Mater_Sci_Eng_603_022016%20(1).pdf)

Tonucci, F. (2002) *El país de los cuadrados (+ el país de los círculos)*. Madrid: SM.

Ulmann, G. (1972). *Creatividad*. Madrid: Rialp Ediciones.

ANEXO I

PLANTILLA DE LOS DADOS PARA LA ACTIVIDAD “MONSTRUODADOS”



CUENTO “EL MAGO GENARO/ LA MAGA MARGA”

Estaba amaneciendo cuando el mago Genaro/la maga Marga empezó a despertarse. Poco a poco fue abriendo los ojos y desperezándose en la cama. Bostezando mientras se iba incorporando de su cama.

(Mientras narramos el cuento iremos reproduciendo los gestos que aparecen e indicando a los niños que hagan lo mismo).

Cuando ya estaba de pie en su cuarto, miró a su alrededor y se dio cuenta de que no escuchaba ningún sonido. Entonces salió fuera y comprobó que no había nadie en el pueblo... ¡todos habían desaparecido!

(Preguntaremos a los niños cómo se sienten y representaremos la emoción de miedo).

Entonces nuestro mago tuvo que tomar una decisión, irse a casa a esconderse o, a pesar del miedo, ser valiente e ir a averiguar dónde estaban sus vecinos y amigos. ¿Qué creéis que hizo?

(Formularemos esta pregunta a los niños, y esperaremos a que todos respondan).

Genaro/Marga fue en busca de su varita mágica, y salió de su casa decidido a emprender una aventura.

(Representaremos el gesto de coger la varita y agitarla para comprobar que es mágica, y comenzaremos a andar todos juntos).

Nuestro protagonista llegó a la entrada del Bosque Mágico y, aunque seguía un poco asustado... ¿qué creéis que hizo? Exacto, decidió que tendría que entrar para buscar a sus amigos.

Dentro del bosque, el mago tuvo que ir esquivando árboles, saltando charcos, apartando matorrales, cuando, a lo lejos... ¿Qué animal es ese?

(Dejaremos pausas para que los niños respondan a las preguntas que se van formulando, que representen psicomotrizmente las acciones que se cuentan y, finalmente, que cada uno de ellos imagine al animal que ve).

Estaba muy sorprendido, pero poco a poco se fue acercando hasta aquel animal. Cuando el animal lo vio, en vez de echar a correr, se quedó mirándolo y se acercó hasta el mago. El mago empezó a hacerle preguntas al animal, acerca de si había visto a sus amigos, pero... ¿creéis que le respondió? No, los animales no hablan como las personas. Entonces, nuestro mago recordó que tenía su varita en la mano, y que podía hacer que aquel animal le hablase. Apuntando al animal recitó el hechizo mágico.

(Representaremos la sorpresa, los movimientos lentos para acercarnos al animal, y cada niño inventará un hechizo).

De inmediato, el animal empezó a hablar:

-Me llamo *(cada niño inventará un nombre)*, y vivo en este bosque. ¿Quién eres tú?

-Yo soy el mago Genaro/maga Marga, y estoy buscando a mis amigos porque han desaparecido, ¿lo has visto por aquí?

-Mmmm...creo que sí. Vi al topo Otto llevárselos a su cueva.

El mago se sentía aliviado y contento porque ahora sabía dónde estaban sus amigos.

(Representaremos expresiones de alivio y felicidad)

- ¿Y dónde está la cueva del topo Otto? - preguntó el mago.

- En el otro lado del bosque, pero no te preocupes, yo te llevaré hasta allí.

Ambos emprendieron el camino atravesando el espeso bosque. Durante su recorrido, de nuevo, tuvieron que sortear más obstáculos que se iban encontrando, hasta que llegaron a un gran río. Entonces el mago, cogió su varita y recitó un hechizo para poder cruzarlo.

(Iremos imaginando y sorteando los obstáculos, y cada niño inventará un hechizo para cruzar el río).

Cuando lo habían cruzado, llegaron a la cueva del topo Otto y... ¿entramos?

(Dejaremos que sean ellos los que decidan qué es lo que quieren hacer).

Dentro de la cueva, todo estaba oscuro, ¿qué podemos hacer? *(Les preguntaremos, e indicaremos que somos magos y tenemos una varita).*

De repente, del fondo de la cueva apareció el topo Otto gritando:

- ¿Quiénes sois vosotros y qué hacéis aquí?

Genaro/Marga y su compañero, salieron asustados y gritando de la cueva, y se escondieron detrás de un árbol. *(Imitaremos esta acción).*

-Yo soy el mago Genaro/maga Marga, y he venido a buscar a mis amigos. Déjalos libres y nos iremos sin hacerte daño.

-Lo siento, no quería llevarme a tus amigos. Es que siempre estoy solo. Nadie quiere venir nunca a visitarme. - Respondió triste el topo.

El mago sintió lástima por el topo.

-Pero, aunque no tengas amigos, no tienes que llevarte a nadie- le dijo X

-Tienes razón- le respondió el topo avergonzado- Ahora mismo los dejaré libres.

Y sin pensarlo, el topo dejó salir a todos los amigos.

Una vez que estaban fuera, Genaro/Marga se sintió muy contento y comenzó a dar saltos de alegría mientras abrazaba a todos sus amigos.

(Representaremos las emociones y los movimientos que se narran en la historia)

Genaro/Marga le dijo al topo Otto que todos juntos podían ser amigos. El topo Otto se puso muy contento porque ya nunca más estaría solo.

Todos juntos volvieron al pueblo cuando de repente...

ANEXO III

EVALUACIÓN GLOBAL DE LAS ACTIVIDADES

EVALUACIÓN INICIAL

Se harán una serie de preguntas que nos permitan conocer en qué nivel de competencias emocionales parten nuestros alumnos, de modo que nos permita establecer en qué competencias hemos de ahondar más.

-Consciencia emocional: Realizaremos preguntas acerca de las diferentes emociones que conocen (podemos mostrar imágenes de personajes de cuentos, o personas reales mostrando diferentes emociones): ¿Cuál es esa emoción?; ¿Cómo la reconocemos?; ¿Cómo aparece?; ¿Por qué ese personaje se sentirá así?; ¿Alguna vez nos hemos sentido así?; ¿Por qué me sentía así?; ¿Qué nos provoca?; ¿Qué puedo hacer cuando me siento así?; Etc.

-Regulación emocional: También añadiremos cuestiones acerca de si alguna vez han experimentado diferentes tipos de emociones, cómo se sentían, qué gestos hacían (que los representen), porqué se sentían así (que nos cuenten situaciones vividas por ellos, o que inventen otras en las que puedan experimentar diferentes emociones), y qué es lo que hacían para evitar sentir o disminuir determinadas emociones.

-Autonomía emocional: Sobre esta competencia, plantearemos a los alumnos cuestiones sobre los villanos de las historias de los cuentos: ¿Por qué es así?; ¿Cómo ha llegado a ser “malo” ?; ¿Qué es lo que le hace malo?; ¿Le ayudan los demás a cambiar?: ¿Alguna vez me he sentido así?; ¿Qué podríamos hacer para ayudarle?...

Planteando estas cuestiones, los niños tendrán que imaginar y desarrollar respuestas que les ayuden a empatizar con los personajes, y a tratar de comprender por qué tienen cierto tipo de comportamientos, y si podríamos cambiar el rumbo de su historia.

-Inteligencia interpersonal: Se tratará de preguntas acerca de ellos mismos, de su físico, sus cualidades y autoconocimiento

- Habilidades de la vida y el bienestar: Situaciones que les inviten a reflexionar acerca de la toma de decisiones, y de las relaciones que tienen con las personas que les rodean.

EVALUACIÓN FINAL

Tabla de evaluación a nivel grupal

| Objetivos | SÍ | NO | Algo | NS/ NC |
|---|----|----|------|-----------|
| Logran adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones. | | | | |
| Desarrollan la habilidad de controlar las propias emociones. | | | | |
| Identifican las emociones de los demás. | | | | |
| Aumentan de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales satisfactorias | | | | |
| Desarrollan la habilidad de automotivarse. | | | | |
| Previene los efectos perjudiciales de las emociones negativas. | | | | |
| Desarrollan la habilidad para generar emociones positivas | | | | |
| Incrementan la resistencia a la frustración (resiliencia). | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Se produce una mejora de la autoestima. | | | | |
| Aprenden a gestionar los conflictos de forma positiva. | | | | |
| Aumentan la capacidad de producir ideas que son inusuales, novedosas y no obvias. | | | | |
| Incrementan la capacidad para producir un gran número de ideas diferentes (Fluidez). | | | | |
| Elaboración, capacidad para desarrollar, adornar o completar una idea. | | | | |
| Relacionan la nueva idea con conceptos, procesos o posibilidades para llevarla a cabo. | | | | |
| Sus ideas satisfacen una necesidad o resuelve una situación. | | | | |
| Combinan diferentes elementos para obtener un resultado coherente. | | | | |

OBSERVACIONES/ RESPUESTAS NO ESPERADAS: