

TRABAJO FIN DE GRADO



UCAM
UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
Y DE LA COMUNICACIÓN

Grado Educación Primaria

EL DESARROLLO DE LAS EMOCIONES HACIENDO EL PENSAMIENTO VISIBLE

Autor:

D. María del Carmen Cascales Ribera (48718899 T)

Director:

Dr. D. Yaiza Adela Cordero Rodríguez

Murcia, junio de 2016

ÍNDICE

	Pág.
1. Justificación.....	3
2. Marco teórico.....	6
2.1. La competencia emocional.....	6
2.1.1. La educación emocional: la inteligencia emocional en la escuela.....	8
2.2. La cultura del pensamiento.....	11
2. 2. 1. Hacer el pensamiento visible: Rutinas del pensamiento....	13
3. Objetivos.....	17
3.1. Objetivo general.....	17
3.2. Objetivos específicos.....	17
4. Metodología.....	18
4.1. Periodización.....	19
4.2. Aplicación.....	20
4.3. Actividades.....	24
5. Evaluación.....	37
6. Reflexión y valoración personal.....	39
7. Referencias bibliográficas.....	41
8. Anexos.....	43

1. Justificación.

Nos encontramos ante un grupo de 31 alumnos en la que la tutora y demás docentes necesitan un apoyo debido tanto a la elevada ratio como a la conducta de parte del alumnado. De los 31, cuatro han sido derivados al servicio de orientación educativa y psicopedagógica de Molina de Segura. Tres de ellos han sido evaluados y las recomendaciones desde el servicio de orientación en todos los casos señalaban trabajar las emociones y los valores en el aula con el fin de facilitar la convivencia en el aula.

Aunque sigue habiendo ocasiones en las que en la escuela no se le da la importancia que merece, la educación emocional ocupa cada vez un mayor papel en la escuela, debido a los grandes beneficios que ésta supone para el alumnado. Es necesario fomentar la inteligencia emocional desde edades tempranas, para que el alumnado sepa conocer las propias emociones, manejarlas, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones.

En este contexto y con la elaboración de este proyecto, se pretende dar respuesta a dicha problemática conductual, de manera que se solucionen estos conflictos actitudinales a través del aprendizaje en el área de la competencia emocional, para que el alumnado comience a controlar sus emociones y se modifiquen aquellas conductas que podríamos identificar como “mejorables” y haya, por tanto, un mejor desarrollo de la clase.

Para poder llevar a cabo este objetivo, se utilizará la metodología de la cultura del pensamiento, “buque insignia” del Colegio, de manera que aprendan a pensar y se haga visible el proceso de la metacognición para ellos, hasta donde su capacidad de abstracción lo permita, pues no hemos de olvidar que se trata de alumnos entre seis y siete años.

El equipo docente del Centro trata de incluir esta nueva metodología en su día a día, como un recurso complementario que permita un mejor desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y que permita al alumnado desarrollar actitudes de pensamiento para la resolución de problemas y la toma de decisiones en el futuro.

Partiendo de la experiencia propia a lo largo del periodo de prácticas y en concreto, en el aula de 1º A de primaria, se observa la necesidad de utilizar las estrategias de la cultura del pensamiento con más frecuencia de manera que se facilite al alumnado una herramienta que le permita una mejor y más temprana adaptación a la nueva etapa que en este curso han iniciado: Educación Primaria. Con la utilización de esta metodología se pretende también que el alumnado se acostumbre a esta manera de trabajar para que al utilizar las rutinas del pensamiento el aprendizaje en otras áreas les sea más fácil y enriquecedor.

Si bien es cierto que el primer curso de primaria sigue un programa de emociones y valores que es impartido en sus horas de tutoría, con este proyecto, se trata de trabajar las emociones a través de una metodología innovadora, como son las rutinas de pensamiento con el fin de motivar al alumnado hacia un mejor comportamiento en sus inicios en la etapa de primaria además de reforzar, mejorar y, sobre todo, profundizar su proceso de metacognición, pues no hemos de olvidar que aquellos alumnos que cursan la etapa de educación infantil en el Centro ya han comenzado a trabajar según este método.

Además, cabe destacar que los tres grupos de primer curso comparten la hora de tutoría, siendo la última hora del viernes la destinada a la acción tutorial. Esta sesión motiva muchísimo a la participación del alumnado ya que en la mayoría de las ocasiones las tres clases trabajan juntas (las instalaciones del Centro permiten la unión de las aulas para crear espacios más amplios para el trabajo conjunto entre los grupos de cada curso), además de hacerlo con actividades más dinámicas que a lo que están acostumbrados, pues en estas sesiones no se utilizan libros de texto como al trabajar las demás áreas.

La importancia de ambos aspectos se contempla en la legislación educativa vigente. En primer lugar, la competencia “aprender a aprender” está contemplada a nivel nacional en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, como una de las competencias a desarrollar a lo largo de la etapa de primaria. Dicha competencia requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje de manera que se consiga un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo además de

facilitar al alumnado estrategias que le permitan afrontar cualquier tipo de tarea.

En segundo lugar, podríamos señalar que la competencia emocional se identifica como un elemento transversal, ya que se puede trabajar a través de las demás áreas educativas. Sin embargo cabe destacar su presencia en el área de Valores Sociales y Cívicos perteneciente al Decreto nº 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, pues confirma la importancia de la escuela como uno de los contextos más influyentes en la personalidad infantil, por lo que trabajar las emociones en dicho espacio nos permitirá contribuir a la construcción de la identidad individual del alumnado, a la vez que se fortalece la convivencia dentro del grupo.

El presente proyecto tratará de ser una herramienta para el Centro y más concretamente para primero de Educación Primaria, de manera que se garantice la educación emocional del alumnado a la vez que el pensamiento se hace visible a través de las rutinas de pensamiento propuestas para la consecución de una cultura del pensamiento.

2. Marco teórico.

2.1. La competencia emocional.

Ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión y vergüenza son algunas de las emociones que Goleman (1999a) identifica como primarias, aunque la lista de emociones que podemos sentir no acaba ahí. Para comprender todos esos sentimientos, pensamientos, acciones, estados biológicos y psicológicos que caracterizan las emociones y actuar de la manera más adecuada posible es necesario desarrollar nuestra inteligencia emocional.

Concretamente, la inteligencia emocional se entiende como “aquella inteligencia personal y social que incluye la habilidad de sentir y entender las emociones y los sentimientos de uno mismo y de los demás y la habilidad de utilizar la información que proporcionan para orientar el pensamiento y las propias acciones” (Carpena, 2010, p. 4). Es decir, el desarrollo de la inteligencia emocional permitirá al alumnado adquirir conocimientos fundamentados en las emociones a la vez que aprende a valorar tanto las propias como las ajenas, de modo que se logre incrementar su competencia emocional.

Sin embargo, otros autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2002), aseguran que la inteligencia emocional entendida como la habilidad no puede formar parte de los rasgos de personalidad de una persona. Argumentan que el grado de inteligencia emocional no se puede pronosticar de acuerdo a características del carácter como la extroversión por ejemplo. Desde este punto de vista, se contempla que la relación entre inteligencia emocional y personalidad remita a la interacción entre ambas, de manera que las personas con cierto tipo de personalidad desarrollarán con mayor o menor facilidad y rapidez sus habilidades emocionales, complementándose e integrándose personalidad e inteligencia emocional.

Son muchos los autores que relacionan el concepto de inteligencia emocional con el concepto de inteligencias múltiples de Howard Gardner. En este caso, nos encontraríamos de frente con la inteligencia intrapersonal (capacidad para desenvolvernos en la vida de forma eficiente, integra emociones como la autoestima) y la inteligencia interpersonal (habilidades sociales, consiste en entender a los demás y saber relacionarse y comunicarse).

Esto se debe a que ambas inteligencias tienen carácter de complementariedad: el propio conocimiento y la propia autorregulación emocional influirán en la manera que tenemos de entender y descubrir al otro, lo que de nuevo remitirá a nuestra relación con nosotros mismos. Asegura Carpena (2010) que la falta de habilidad para controlar las emociones puede derivar en trastornos personales e interpersonales identificando las emociones como “organizadores o desorganizadores” según afecten a nuestra adaptación en el contexto social, pues emociones como la alegría, la ilusión, la satisfacción y el entusiasmo favorecen las facultades mentales ya que multiplican las conexiones neuronales, mientras que las emociones negativas como la decepción, el desengaño, la tristeza o la apatía también tienen su papel en un contexto evolutivo, complementando la función de las emociones más positivas.

Mayer y Salovey proponen en 1990 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002), un concepto de inteligencia emocional entendida como “la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás” (p.2), definiendo así que la inteligencia emocional se compone de: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

A continuación, Goleman (1999b, p. 430), recupera este modelo para adaptarlo a su concepto de inteligencia emocional: “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” y redefinir los anteriores componentes por cinco habilidades emocionales y sociales básicas que servirán de base para muchos programas de educación emocional: conciencia de sí mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales (p. 431).

Sin embargo, autores más recientes, realizan una clasificación en la que se integran las ideas de los primeros especialistas en inteligencia emocional (Goleman y Mayer y Salovey). Este es el caso de Álvarez y Bisquerra (2012) para los que el concepto de competencia emocional se estructura en cinco bloques:

- Conciencia emocional. Se refiere a la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones, cómo la conciencia de sí mismo que Goleman defiende, incluyendo además la capacidad de captar las emociones de los demás y del contexto.
- Regulación emocional. Capacidad de manejar las emociones de forma apropiada, lo que Goleman define como autorregulación.
- Autonomía emocional. Entendida como una ampliación de la motivación de Goleman, como la autoeficacia y autogestión emocional en las que toma un importante lugar la autoestima.
- Competencias sociales. Comprende la capacidad de dominar las habilidades sociales básicas para una mejor convivencia y comunicación. Podrían identificarse la empatía y las habilidades sociales de Goleman en esta dimensión.
- Competencias para la vida y el bienestar. Se trata de la capacidad de adaptar los comportamientos a situaciones concretas y poder afrontar diferentes situaciones.

2.1.1. La educación emocional: la inteligencia emocional en la escuela.

Aunque algunos autores como Álvarez y Bisquerra (2010) identifiquen el inicio de la educación emocional con la publicación de las obras *Inteligencia Emocional* en 1990 por Mayer y Salovey y el *best seller* del mismo título de Daniel Goleman en 1995, otros especialistas en educación, como Jose Antonio Marina (2005) asegura que “en la antigüedad a los sentimientos y a las emociones se les denominaba “pasiones”, y aprender a dominarlas formaba parte de la gran educación”. Las obras de autores de la edad antigua como Sócrates, Platón, Aristóteles, Epicuro, Epicteto o Séneca han inspirado las teorías de autores muy influyentes en ciencias como la psicología o la pedagogía pues incluían la educación de las emociones dentro del marco de la ética.

A pesar de ello, la escuela tradicional trataba de enseñar conductas adecuadas con un fin social, es decir, a crear relaciones sin conflictos, a perdonar e intentar comprender al otro. Gracias al movimiento que promueve la enseñanza de la inteligencia emocional la educación se contempla desde una perspectiva integradora de manera que las competencias emocionales y socia-

les se deben desarrollar a la vez, de modo que no sólo se trabaje el autoconocimiento y la autogestión, sino también el entendimiento con los demás, pues se ha de conducir al alumnado hacia la plenitud, la felicidad y el bienestar propio y de las personas que nos rodean (Carpena, 2010).

La educación emocional tiene como objetivo esencial fomentar tanto competencias emocionales como competencias sociales en el alumnado (Sánchez, 2010), de manera que el alumnado pueda dirigir sus emociones en el camino adecuado para una convivencia adecuada en su contexto social, además de enriquecer su calidad de vida y prevenir cualquier tipo de dificultades, como psicológicas, sociales, de salud, etc. (Ambrona, López-Pérez y Márquez-González, 2012).

De acuerdo a Bisquerra (2000, citado en Sánchez, 2010 y en Ambrona, et. al., 2012), la educación emocional ha de consistir en un proceso educativo que se lleve a cabo de manera continua y permanente con el fin de desarrollar la competencia emocional de manera complementaria al desarrollo cognitivo, de modo que se potencie la personalidad de una manera integral, pues la relación entre la cognición y la emoción es bidireccional: se trata de dos dimensiones que no se pueden separar y que no pueden funcionar de manera independiente (Ambrona et. al., 2012).

Desde hace más de 60 años se ha afirmado la importancia de la interrelación entre estos dos conceptos (emoción y cognición) para el desarrollo total e integral de la persona (Agulló, Filella, Soldevila y Ribes, 2011). Un ejemplo actual de esta idea es la definición de inteligencia de Marina (2013, p.19), en la que la dimensión cognitiva guarda estrecha relación con la competencia emocional, pues entiende la inteligencia como la “capacidad de dirigir bien el comportamiento, eligiendo las metas, aprovechando la información y regulando las emociones”, es decir, es imprescindible desarrollar las habilidades vinculadas con las relaciones y las emociones para desarrollar nuestra inteligencia, siendo estas la base de un comportamiento a la sociedad en la que vivimos.

Podemos afirmar que sobre nuestra personalidad tiene un gran peso el entorno social, por lo que será muy importante cuidar el clima en el que vivimos y en el que viven nuestros alumnos para hacer posible el desarrollo integral óptimo del alumnado (Marina, 2013), es por ello que debemos potenciar el trabajo

cooperativo en el aula, pues este nos permitirá fomentar la inteligencia emocional del alumnado y poner en práctica las habilidades desarrolladas (Ambrona et. al., 2012).

El ser humano está preparado para sentir lo que el otro experimenta y este tipo de iniciativas de educación emocional nos permite dotar de herramientas y habilidades al alumnado para participar de las alegrías y tristezas de los demás y para aprender a evitar los mecanismos primitivos que desencadenen en reacciones impulsivas con el fin de mejorar la competencia social en general tal como lo indican numerosos estudios realizados en este ámbito en las primeras etapas de Educación Primaria, como es el caso de Ambrona et. al. (2012) y Agulló et. al. (2011).

Actualmente, y aunque de acuerdo a algunos autores (Agulló et. al., 2011 y Pérez-Escoda, López-Cassà y Torrado, 2013) todavía no se realizan los suficientes estudios de evaluación de los programas socioemocionales en la etapa de primaria, sí que se han obtenido resultados positivos que confirman la eficacia de la aplicación de este tipo de planes de intervención sobre la inteligencia emocional en educación primaria, llegando a una mejora en esta competencia por parte de todos los alumnos implicados (con o sin dificultades del aprendizaje, alumnos de incorporación tardía al sistema educativo, etc.), como nos muestran los estudios de Agulló et. al. (2011); Merchán, Bermejo y González, 2014); Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Granado (2014); Celdrán y Ferrándiz (2012, citado en Merchán et. al. 2014) y Sotil et. al. (2008, citado en Merchán et. al. 2014).

Estas mejoras se contemplan en diferentes aspectos, como la reducción de los conflictos y su gravedad en el aula de educación primaria (Aguaded y Pantoja, 2015), el desarrollo de la capacidad cognitiva ampliando las habilidades sociales y por tanto el control emocional propio (Renom, 2003, citado en Gallardo, 2007), e incluso mejorando el rendimiento académico de acuerdo a los resultados obtenidos por Pérez-Escoda et. al. (2013).

Concretamente, nos encontramos ante alumnos de seis años, edad a la que el ser humano empieza a mostrar indicios de control emocional, ya que es capaz de distinguir entre las emociones internas y las expresiones externas de las mismas, reconociendo que el desfase entre estas no significa que las emo-

ciones no existan. En esta etapa el alumnado es capaz de utilizar distintas estrategias que modifiquen los estados de ánimo no deseados como por ejemplo, modificando las situaciones que puedan provocar una emoción diferente (Gallardo, 2007).

Sin embargo, del mismo modo que las competencias lingüística, matemática, espacial, etc requieren un entrenamiento, es necesario intervenir en la enseñanza de la competencia emocional a través de programas de intervención cuyos objetivos traten de facilitar el desarrollo integral del alumnado favoreciendo sus relaciones sociales, su participación y por tanto la convivencia del grupo de clase (Merchán et. al., 2014). Esto deberá realizarse desde el inicio de la escolarización y continuarse durante toda las etapas de educación obligatoria con el fin de obtener resultados positivos en el área de la competencia emocional (Pérez-Escoda et. al., 2013).

2.2. La cultura del pensamiento.

“Pensar es nuestra forma de “tocar” el instrumento el conocimiento. Pensando infundimos vida al conocimiento, lo ponemos en marcha, lo ponemos a prueba frente a las normas aceptadas, lo ponemos en movimiento para hacer conexiones y predicciones, le damos forma para crear productos y conseguir resultados creativos. Si no lo “tocamos” el conocimiento queda inmovilizado” (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013, p. 7).

La idea de educar el pensamiento nace en la antigüedad, con ilustres pensadores como Sócrates y Aristóteles hasta Francis Bacon en el siglo XX, sin embargo, no es hasta la actualidad hasta que la enseñanza de las habilidades del pensamiento toma relevancia (Swartz et. al., 2013). Es por ello que en el año 1968 un grupo de investigadores de la Universidad de Harvard crean lo que hoy conocemos como “Project Zero”, una iniciativa de investigación en materia de educación que todavía hoy continúa su labor para facilitarnos nuevas formas de entender la educación.

En este contexto, nace la idea de hacer posible una “cultura del pensamiento”, en la que participan investigadores como Robert J. Swartz y Rebecca Reagan. Con esta iniciativa se desarrollan estrategias llamadas “destrezas de

pensamiento” para la consecución de un “pensamiento crítico y creativo” que permitirán al alumnado enriquecer su pensamiento crítico y creativo a través de mapas de pensamiento y organizadores gráficos dotando desde edades tempranas, de la capacidad de pensar y desarrollar habilidades para gestionar sus pensamientos (Del Pozo, 2013).

Además, estas destrezas se complementan con los hábitos mentales de Arthur Costa, con el fin de que la realización de cualquier actividad sea eficaz, es decir, supone desarrollar estrategias que nos permitan tener disposición a llevar a cabo un comportamiento inteligente al encontrarnos ante un problema.

Los hábitos de la mente que Costa plantea para la consecución del pensamiento eficaz son los siguientes (Swartz et. al., 2013):

- Responder al aprendizaje con curiosidad y admiración, mostrando interés y asombro.
- Buscar nuevas formas de hacer las cosas, desarrollando la creatividad, la imaginación y la innovación.
- Asumir riesgos en el pensamiento siempre desde la responsabilidad.
- Trabajar con sentido del humor.
- Cuestionar dudas y plantear problemas que fomenten el pensamiento.
- Poner en práctica conocimientos interiorizados anteriormente en nuevas situaciones.
- Reunir toda la información y datos posibles utilizando todos los sentidos.
- Aprender continuamente y mantener una postura abierta hacia este proceso.
- Perseverancia en la tarea que requiera la aplicación de nuestro pensamiento, intentarlo hasta conseguirlo.
- Manejar la impulsividad: pensar, entender y actuar.
- Pensar de un modo flexible, aprendiendo a respetar las opiniones de los demás.
- Esforzarse para mejorar y desarrollar tanto la precisión como la exactitud.
- Aprender a trabajar en cooperación, es decir, de manera interdependiente.
- Escuchar las ideas de los demás con comprensión y empatía.

- Comunicarse y pensar con claridad y precisión en las exposiciones realizadas.
- Responder a un proceso de metacognición en el que se reflexione sobre las propias ideas y acciones y se aprenda de la propia experiencia.

Concretamente, Marina (2015) identifica y organiza estos hábitos mentales en su Teoría Ejecutiva de la Inteligencia, dejando a un lado el planteamiento de “Crear, imaginar e innovar” y “pensar independientemente” e identificando este hábito como un mero objetivo. La clasificación quedaría pues del siguiente modo:

- Hábitos ejecutivos: persistir en la tarea, controlar la impulsividad y pensar de manera flexible
- Hábitos cognitivos y metodológicos: trabajar con precisión, recoger datos y plantear cuestiones y preguntas.
- Hábitos emocionales: desarrollar curiosidad, fomentar la empatía y mantener una actitud abierta hacia la tarea y el aprendizaje.

2. 2. 1. Hacer el pensamiento visible: Rutinas del pensamiento.

Siguiendo este modelo, y teniendo como referencia al experto en Inteligencias Múltiples Howard Gardner y a su definición de inteligencia entendida como la capacidad de crear o dar solución a problemas concretos, en un contexto cultural determinado (Del Pozo, 2013), la “cultura del pensamiento” toma impulso hacia las “rutinas de pensamiento” y la posibilidad de hacer el pensamiento visible, para que la comprensión de la metacognición sea más beneficiosa.

En concreto, este proyecto perteneciente a “Project Zero” se denomina el “pensamiento visible”, y trata de hacer observable cualquier representación que desarrolle los pensamientos, cuestionamientos, razonamientos y reflexiones bien de un sujeto, de forma individual, o bien de un grupo, de manera colectiva (Tishman y Palmer, 2005) con el objetivo de desarrollar un aprendizaje más eficiente, pues interiorizamos mejor todo aquello que podemos ver y oír, construimos nuestro conocimiento a partir de lo que percibimos gracias a nues-

tros sentidos. Las rutinas de pensamiento, por tanto, nos permitirán acercar esta realidad cognitiva a alumnos cuya capacidad de abstracción todavía no está desarrollada. Haciendo visible el pensamiento, lo acercamos a su realidad (Del Pozo, 2013).

Para crear esta cultura a través de las rutinas de pensamiento, se depende de ocho condiciones o fuerzas culturales que el docente ha de intentar cumplir (Richhart y Fernández, 2009):

1. El tiempo. Dar al alumnado el tiempo necesario para abordar los temas en profundidad, pensar, discutir y reflexionar a la vez
2. Las oportunidades. Propiciar ocasiones adecuadas para que el alumnado piense.
3. Las rutinas. Favorecer el pensamiento a través de esta metodología.
4. El modelaje. Ser ejemplo para el alumnado haciendo también visible nuestro propio pensamiento.
5. El lenguaje. Utilizar un vocabulario propio de la cultura del pensamiento en el que destaquen las expresiones como “conectar”, “juntos”, “nosotros” o “podría”.
6. Las interacciones. Fomentar la participación y el respeto además de la cooperación de todos los participantes.
7. El ambiente o espacio físico. Facilitar un espacio en el que se pueda hacer el pensamiento visible.
8. Las expectativas. Mostrar que es lo que queremos conseguir y hacer a los alumnos partícipes de ello.

Del Pozo (2013) define las rutinas de pensamiento como instrumentos gracias a las cuales los alumnos van aprendiendo a gestionar su pensamiento desde la infancia, como estructuras que les den la facilidad de pensar, razonar y reflexionar, es decir, se trata de patrones de pensamiento que se pueden utilizar numerosas veces hasta convertirse en parte del aprendizaje. Cómo se trata de estructuras breves son fáciles de enseñar y aprender, se pueden utilizar repetidamente y generan mucho interés en el alumnado.

Si la rutina está bien estructurada y su objetivo es claro, la clase estará orientada hacia el aprendizaje más que hacia el trabajo. Ritchhart y Perkins (2008) aseguran que gracias a estas herramientas aquellos estudiantes que creían que su voz no tenía valor en el aula, participan de manera más activa y confiada en el aula, y que aquellos que creían previamente en la importancia de sus pensamientos mejoraron en estas habilidades del pensamiento. Por tanto, hacer el pensamiento visible permitirá al docente evaluar el grado de comprensión y los aprendizajes adquiridos por sus alumnos.

Concretamente, existen cuatro tipos de rutinas de pensamiento (Del Pozo, 2013): rutinas de comprensión, de veracidad, de imparcialidad y de creatividad. En primer lugar, las rutinas de comprensión están directamente implicadas en el aprendizaje, mientras que las de imparcialidad se relacionan con el orden y la gestión del aula. Además, las rutinas de veracidad facilitan la comunicación entre los participantes y las rutinas de creatividad permiten desarrollar la imaginación y el pensamiento creativo del alumnado.

Para que la aplicación de estas rutinas sea realmente enriquecedora, será necesario acompañar estas estrategias de un proceso de metacognición adecuado a la edad en la que se encuentre el alumnado, para que la abstracción del pensamiento sea comprendida tanto como sea posible. Este proceso de metacognición incluye cuestiones como: “¿Qué hemos hecho? ¿Cómo lo hemos hecho? ¿Qué he aprendido? ¿Cómo podemos hacerlo mejor?”. De esta manera, el alumno puede evaluar su propio pensamiento junto al profesor, que es su guía en este proceso de aprender a pensar (Del Pozo, 2013, p. 69).

Además, *Education First*, una organización educativa especializada en la cultura del pensamiento complementa esta metodología de rutinas de pensamiento con las “llaves del pensamiento”. Se trata de herramientas que nos permiten enriquecer y dar sentido a las rutinas mediante preguntas. Nos permiten potenciar la comprensión de lo que estamos haciendo y pensando y conectar con otros conocimientos que ya tenemos (Richhart y Fernández, 2009).

Las llaves del pensamiento se estructuran en nueve categorías determinadas por Debby O’Hara, Stephanie Martín, Ana María Fernández y Angela Spataro: emoción, responsabilidad, forma, conexión, cambio, causa-efecto, punto de vista, función y reflexión (Richhart y Fernández, 2009)

Gracias a la incorporación de esta metodología en el aula podremos contribuir a la formación de jóvenes y adultos capaces de hacer frente a situaciones complejas, de organizar el espacio y el tiempo, de comprender al otro y de ser críticos con ellos mismos.

3. Objetivos.

3.1. Objetivo general.

- Desarrollar la competencia emocional en alumnos de primero de Educación Primaria haciendo el pensamiento visible a través de rutinas de pensamiento.

3.2. Objetivos específicos.

- Mejorar la convivencia en el aula a partir de la educación emocional y en valores.
- Reconocer y manejar las propias emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones en los demás y establecer relaciones.
- Motivar al alumnado hacia un mejor comportamiento en el aula y fuera de ella.
- Acostumbrar al alumnado a trabajar a través de rutinas y destrezas de pensamiento para un mejor aprendizaje de las demás áreas del currículum.
- Desarrollar actitudes de pensamiento para la resolución de problemas y la toma de decisiones en el futuro.
- Dotar al alumnado de habilidades de pensamiento que permitan una mejor y más temprana adaptación a la etapa de Educación Primaria.
- Reforzar, mejorar y profundizar en el proceso de metacognición del alumnado.

4. Metodología.

Este proyecto presenta diferentes actividades para trabajar un total de ocho emociones a través de rutinas de pensamiento, concretamente, se han escogido cuatro emociones positivas, como son la gratitud, el amor, la empatía y la alegría. Por otro lado cuatro emociones que provocan cierto malestar pero que es necesario que el alumnado las conozca y las sepa gestionar. Estas son la ira, la frustración, el miedo y la tristeza.

Puesto que las emociones y las relaciones que gracias a ellas se desarrollan (ya sean positivas o negativas) tienen efectos sobre los procesos cognitivos del alumnado y por tanto sobre los aprendizajes y las tareas escolares, se tratará de activar el cerebro emocional, que movilizará el sistema nervioso autónomo (Morgado, 2006, citado en Carpena 2010) y, por tanto, fomentará el desarrollo de la inteligencia emocional.

Se utilizará como metodología para trabajar dichos contenidos las rutinas propuestas desde la cultura del pensamiento, de manera que el alumno no sólo aprenda a comprender sus sentimientos y los de los demás sino también a entender cómo pensamos hasta donde sea posible de acuerdo a su capacidad de abstracción (recordamos que el alumnado al que se dirige este proyecto está iniciándose en la etapa de operaciones concretas). Concretamente, se utilizan las rutinas:

- Yo con yo.
- ¿Qué te hace decir eso?
- Preguntas creativas.
- 10x2
- *Zoom-in*.
- La historia escondida.
- Veo, pienso, me pregunto.
- Antes pensaba, ahora pienso.
- Explosión de opciones.
- *CSI*: Color, Símbolo, Imagen.
- Hablando con tizas.
- Cuaderno del reportero.
- *Think. Pair. Share*.
- Conectar, extender, desafiar.

Las actividades que aquí se plantean están, en la medida de lo posible, destinadas al trabajo en equipo para favorecer la interacción social de los

alumnos, pues las competencias emocionales y sociales deben desarrollarse al mismo tiempo para una mejor comprensión de los demás y de uno mismo por lo que la clase estará organizada en grupos de cuatro personas. Además, se tratará de que todas ellas queden plasmadas de alguna manera para garantizar la visibilidad del pensamiento.

Esta interrelación tanto entre las dimensiones emoción y cognición como entre la competencia emocional y las habilidades sociales se ha comprobado a lo largo de la revisión bibliográfica realizada en el marco teórico con autores como Sánchez (2010), Marina (2013), Ambrona et. al (2012) y Agulló et. al. (2011), entre otros.

4.1. Periodización.

El proyecto se estructurará en un total de nueve sesiones que se llevarán a cabo en las horas lectivas para la tutoría (1 hora semanal) y se impartirán por el docente responsable del aula, es decir, el tutor, con el fin de que se aproveche el proyecto para profundizar en la relación entre el nuevo alumnado y el maestro en ambas direcciones.

Las sesiones a desarrollar son las siguientes:

- I. El desarrollo de las emociones haciendo el pensamiento visible.
- II. Alegría y tristeza.
- III. Amor.
- IV. Ira.
- V. Gratitud.
- VI. Miedo.
- VII. Empatía.
- VIII. Frustración.
- IX. ¿Qué hemos aprendido sobre las emociones?

El calendario de aplicación de acuerdo a esta planificación se estructura según la tabla 1.

ENERO							FEBRERO							MARZO						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5	6
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	7	8	9	10	11	12	13
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	14	15	16	17	18	19	20
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	21	22	23	24	25	26	27
25	26	27	28	29	30	31	29							28	29	30	31			

	Días de aplicación del proyecto		Festivos.
--	---------------------------------	--	-----------

Tabla 1. Temporalización del proyecto.

4.2. Aplicación.

Para dar inicio a la aplicación de este proyecto se realizará una primera sesión en la que se explique en qué consistirán las siguientes sesiones de tutoría. En esta, se fijarán los “acuerdos esenciales” de la clase además de introducirse los conceptos de metacognición y “llaves del pensamiento”, herramientas que nos acompañarán a lo largo de todo el proyecto y por consiguiente de todas las rutinas de pensamiento y emociones que trabajaremos.



Figura 1. Puzzle.

Con el fin de que la visibilidad y comprensión del proyecto sea mayor en el grupo con cada actividad se irá completando un mural compuesto por el puzzle que se puede observar en la Figura 1 y que integra las formas más po-

pulares del cerebro y el corazón para representar el pensamiento y las emociones respectivamente y que el alumnado lo tenga presente en el día a día del aula.

Este puzzle se complementará con otro mural que se utilizará en cada una de las sesiones y que incluirá las “llaves del pensamiento” a utilizar en dicha actividad además de una cerradura que lleve a la pieza del puzzle que se conseguirá si se trabaja cada emoción, para que el alumnado visualice el significado de las llaves y comprenda la importancia del pensamiento en este proceso a través del cual este se hace visible. Además de este mural que se puede observar en la Figura 2, se han elaborado las llaves del pensamiento tomando como referencia las llaves planteadas por Richhart y Fernández (2009) tal como aparecen en la Figura 3 y en el anexo I. Para cada una de las rutinas de pensamiento planteadas se ha asociado una llave del pensamiento aunque podría haber más de una adecuadas a cada rutina.



Figura 2. Rutina de pensamiento: *zoom-in* **Figura 3.** Llaves del pensamiento.

Además se dotará al aula de un mural en el que se planteen distintas preguntas en referencia a la metacognición para que puedan ser utilizadas al final de cada sesión. Para estas preguntas se han tomado referencias del centro de prácticas y de Del Pozo (2013). Este mural puede permanecer de manera continua en el aula, para que otros docentes o el mismo tutor en otras áreas pueda utilizar estas cuestiones si así lo requiere, pues cómo ya se ha señalado

en la justificación el centro utiliza esta metodología sin distinción entre áreas, es decir, las rutinas del pensamiento se pueden utilizar para la enseñanza de cualquier otra área del currículo. Las preguntas escogidas para este mural se pueden consultar en la Figura 4.



Figura 4. Preguntas de metacognición.

Cabe tener en cuenta también que las rutinas de pensamiento vienen acompañadas de un organizador gráfico en el que bien en grupo, o bien individualmente, los alumnos plasmarán su pensamiento. Es por ello que el docente también rellenará estos organizadores gráficos siempre que sea posible con las respuestas que el alumnado comparta en el aula. Para ello trataremos que los organizadores gráficos sean de mayor tamaño, ya que se tendrá que abarcar el pensamiento (aunque a grandes rasgos) de todos los participantes. Aunque los organizadores gráficos de las rutinas se pueden observar en los anexos (a continuación se encuentran explicados y enumerados), se puede visualizar su colocación en el aula en la Figura 2.

Así pues, y teniendo en cuenta todos estos materiales de elaboración propia se plantean las siguientes actividades o rutinas de pensamiento para el desarrollo de las emociones en el alumnado de primero de Educación Primaria.

Cabe destacar que a lo largo de todo el proyecto se utilizarán algunas rutinas de pensamiento de forma transversal a las escogidas para cada emo-

ción. Estas rutinas son “Yo con yo”, “¿Qué te hace decir eso?” y “Preguntas creativas”.

La rutina “Yo con yo” consiste en la utilización de esta fórmula para invitar a la reflexión de manera individual y en silencio sin interacciones en el grupo que permita al alumnado expresar, bien mentalmente, o bien por escrito, lo que piensan.

En cuanto a la rutina “¿Qué te hace decir eso?”, esta está orientada a ser combinada con las demás pues nos sirve para abrir un espacio de reflexión a las respuestas que hayan quedado incompletas y que el docente crea que son interesantes de reelaborar. El objetivo de dicha rutina es construir explicaciones en base a una evidencia para comprender otros puntos de vista del mismo razonamiento. Se pueden utilizar distintas preguntas como ¿qué te hace decir eso?, ¿qué está pasando aquí?, ¿qué ves para decir eso? ¿podrías elaborar más tu idea?.

Por último, la rutina “Preguntas creativas” nos permitirá crear un ambiente donde el interés por explorar y reflexionar sea lo más importante. Esta rutina de pensamiento se pone en práctica a lo largo de todas las sesiones, en las que el alumnado está invitado a participar si tiene algún tipo de duda o pregunta. Así, se organizará en la clase un rincón con espacio para todo tipo de preguntas: ¿qué...?, ¿por qué...?, ¿quién...?, ¿cómo...?, ¿dónde...?, ¿cuándo...?, etc. El alumnado quedará invitado a pegar una nota adhesiva en el apartado que considere en el momento que le surja la duda, sin importar si es durante la sesión o en momentos de reflexión posterior a ella. Si a lo largo de la sesión la pregunta se ha respondido será libre de levantarse a retirar la nota, si no, el docente será el encargado de responder a estas cuestiones, fomentando siempre el razonamiento del alumnado. Un ejemplo de este tipo de rincón se puede encontrar en la Figura 5.



Figura 5. Preguntas creativas.

4.3. Actividades.

A continuación se especifican por sesiones las actividades del proyecto “El desarrollo de las emociones haciendo el pensamiento visible”.

I. El desarrollo de las emociones haciendo el pensamiento visible.

En esta primera sesión se realizará una introducción al proyecto. En primer lugar, se explicará en qué consisten los acuerdos esenciales y estos se establecerán con el grupo de clase. El alumnado escribirá en cartulinas estos acuerdos para colgarlos y tenerlos siempre presentes en el aula. Algunas ideas para los acuerdos esenciales pueden ser "respetar el turno de palabra", “todas las respuestas son válidas”, etc.

Además, se introducirán las llaves del pensamiento, para que el alumnado las conozca y sepa cuál es su utilidad. Se tratará siempre de relacionar una rutina a una de las llaves del pensamiento, para que las sesiones sigan la misma estructura: realización de la actividad o rutina del pensamiento, utilización de las llaves del pensamiento y preguntas de metacognición.

Se expondrán también las rutinas "yo con yo", “preguntas creativas” y “¿qué te hace decir eso?” para el correcto desarrollo del proyecto.

Una vez dadas las explicaciones pertinentes y establecidos los acuerdos esenciales se realizará una rutina del pensamiento llamada 10x2 (tabla 2).

10x2	
Objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Describir el concepto de emoción mediante ejemplos. • Profundizar en el pensamiento a través de la enumeración.
Organización.	Equipos de cuatro alumnos.
Material	Un organizador gráfico (anexo II) de la rutina por equipo.
Desarrollo.	<p>Se dará la palabra “EMOCIÓN” junto al organizador gráfico que se puede observar en el anexo II a cada equipo y para que individualmente, en “yo con yo” reflexionen sobre qué emociones conocen unos 30 segundos aproximadamente.</p> <p>Acto seguido, en equipo tendrán que escribir diez emociones en la primera columna. Una vez todos los equipos hayan completado esta parte de su organizador, se compartirá con el grupo de clase para que todos se enriquezcan de las respuestas de los demás.</p> <p>A continuación, se realizará el mismo proceso, se les darán de nuevo 30 segundos para la reflexión y una vez finalizados rellenarán la segunda columna con otras diez emociones para compartirlas con el resto de clase una vez hayan acabado todos los grupos.</p>
Llave del pensamiento.	Llave de la forma.

Tabla 2. Rutina de pensamiento. Introducción: 10x2.

II. Alegría y tristeza.

A lo largo de esta segunda sesión se realizarán dos rutinas de pensamiento, en primer lugar, *zoom-in* (tabla 3) gracias a la que introduciremos las emociones de la alegría y la tristeza, para continuar con la rutina de la historia escondida (tabla 4).

Zoom-in	
Objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Describir, inferir y preguntarse. • Identificar las emociones de la alegría y la tristeza.
Organización.	Equipos de cuatro alumnos.
Material	Imágenes de los personajes Alegría y Tristeza de la película “Del Revés” (anexo III) y cartulina.
Desarrollo.	Se colocarán las dos imágenes tapadas con cartulina para ir destapando pequeñas partes y que el alumnado trate de explicar que hay en la imagen, tal como se puede observar en la figura 2. El docente tomará nota de las aportaciones del alumnado en todo momento, para que el pensamiento y las opiniones queden plasmados con todos los cambios que se hayan podido dar hasta que la imagen quede destapada totalmente.
Llave del pensamiento.	Llave de la reflexión.

Tabla 3. Rutina de pensamiento. Alegría y Tristeza: Zoom-in.

La historia escondida.	
Objetivos.	<p>Encontrar la esencia, la historia detrás de la alegría o la tristeza.</p> <p>Reflexionar sobre estas emociones.</p>
Organización.	Equipos de cuatro alumnos.
Material	<p>Imágenes de los personajes Alegría y Tristeza de la película “Del Revés” (anexo III).</p> <p>Lápiz y papel para escribir las historias.</p>

La historia escondida.	
Desarrollo.	<p>Se expondrán las imágenes escogidas para el <i>Zoom-in</i> para plantear al alumnado cuestiones como ¿qué pasa con esta imagen?, ¿están relacionados los personajes?, ¿qué veis?, ¿qué ha pasado?, etc.</p> <p>A continuación se les pedirá que examinen cuidadosamente las imagen buscando historias secundarias o paralelas que expliquen lo que ha podido pasar.</p> <p>Los alumnos habrán de crear una historia en sus grupos en la que incluyan ambos estados de ánimo (alegría y tristeza) para plasmarla ante el resto de compañeros de la manera que prefieran: por escrito, a modo de cómic, representada, etc.</p> <p>Si alguno de los grupos escogiera la opción de representar la historia se grabaría para que quedara plasmada visualmente y por tanto el pensamiento se hiciera visible.</p>
Llave del pensamiento.	Llave de la causa-efecto.

Tabla 4. Rutina de pensamiento. Alegría y Tristeza: La historia escondida.

III. Amor.

En esta segunda sesión se realizarán también dos rutinas del pensamiento. En primer lugar, "veo, pienso, me pregunto" (tabla 5), para continuar con la rutina "antes pensaba, ahora pienso" (tabla 6).

Veo, pienso, me pregunto	
Objetivos.	<p>Distinguir distintos tipos de amor.</p> <p>Diferenciar entre evidencia e interpretación.</p> <p>Estimular la curiosidad.</p>
Organización.	Equipos de cuatro alumnos.

Veo, pienso, me pregunto	
Material	<p>Un organizador gráfico (anexo IV) y una imagen (anexo V) por equipo.</p> <p>Ordenador, proyector e imágenes escogidas.</p>
Desarrollo.	<p>En esta rutina se utiliza un organizador gráfico en el que se separan por columnas las tres acciones: ver, pensar y preguntarse. Este organizador se puede observar en el anexo IV.</p> <p>Además del organizador gráfico a cada grupo se le asignará una imagen sobre la que trabajar. Las imágenes se encuentran recogidas en el anexo V y expresan distintos tipos de amor (de pareja, de padres e hijos, de hermanos, de amigos, etc.).</p> <p>La rutina se realiza en tres pasos en los que cada equipo tomará nota en su organizador gráfico.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Veo. ¿Qué veis en la imagen? 2. Pienso. ¿Qué pensáis? ¿Qué está pasando? 3. Me pregunto. ¿Qué os preguntáis? <p>Una vez realizados los tres pasos (guiados por el docente para que todos los grupos funcionen al mismo ritmo), se compartirán las imágenes en el proyector para que todos los grupos tengan acceso a todas las imágenes.</p> <p>Así pues, cuando aparezca la imagen de cada equipo estos compartirán las anotaciones de su organizador, que estará abierto a modificaciones si el docente considera inadecuada alguna respuesta y la cuestiona a través de la rutina “¿qué te hace decir eso?”.</p>
Llave del pensamiento.	Llave de la responsabilidad.

Tabla 5. Rutina de pensamiento. Amor: Veo, pienso, me pregunto.

Antes pensaba, ahora pienso.	
Objetivos.	Reflexionar sobre cómo y por qué ha cambiado nuestro pensamiento.
Organización.	Individual (“yo con yo”).
Material	Organizador gráfico (anexo VI).
Desarrollo.	<p>Como en la actividad anterior se habrán planteado distintos “tipos de amor” a través de diferentes imágenes, se tratará de hacer reflexionar al alumnado sobre qué ha cambiado en su pensamiento sobre el amor.</p> <p>A cada alumno se le entregará un folio en el que tendrán que completar las frases “yo solía pensar...” y “ahora yo pienso...”. Este organizador gráfico individual se puede consultar en el anexo VI.</p> <p>Una vez completadas estas frases las reflexiones se compartirán con los compañeros de la clase.</p>
Llave del pensamiento.	Llave de la conexión.

Tabla 6. Rutina de pensamiento. Amor: Antes pensaba, ahora pienso.

IV. Ira.

Para trabajar la ira se ha escogido la rutina de pensamiento “explosión de opciones” (tabla 7).

Explosión de opciones.	
Objetivos.	Tomar decisiones creativas y alternativas para expresar nuestro enfado o nuestra ira.
Organización.	Equipos de cuatro alumnos.
Material	Un organizador gráfico (anexo VII) por grupo.

Explosión de opciones.	
Desarrollo.	<p>Esta rutina consiste en buscar distintas opciones para solucionar una cuestión concreta, que en nuestro caso es expresar la ira o el enfado.</p> <p>Para ello, el alumnado habrá de rellenar el organizador gráfico que se encuentra en el anexo VII en por equipos y cuya pregunta central será ¿qué puedo hacer cuando me enfado?.</p> <p>En este organizador se separan las opciones obvias de las escondidas, es decir, un primer momento de expresar las primeras opciones que nos vienen a la mente, y un segundo momento en el que la creatividad juega un importante papel, pues el alumnado ha de realizar una lluvia de ideas sobre opciones que no se nos ocurrirían en un primer momento. Esto nos permitirá distinguir entre aquellas respuestas que suponen una mayor impulsividad (opciones obvias) y aquellas en las que se ha reflexionado con mayor profundidad (opciones escondidas).</p> <p>La rutina finaliza con un último paso en el que se han de señalar nuevos aprendizajes adquiridos al realizar la rutina.</p>
Llave del pensamiento.	Llave de la emoción.

Tabla 7. Rutina de pensamiento. Ira: explosión de opciones.

Una vez finalizada la rutina, se pondrá el cortometraje "*Just breath*", en el que niños explican a adultos cómo se calman cuando se enfadan, introduciendo al final del video el "frasco de la calma", recurso que se traerá al aula para que el alumnado que lo necesite en algún momento de su día a día pueda recurrir a él. Las instrucciones para crear este frasco se encuentran en el anexo VIII.

V. Gratitud.

Para el trabajo de la emoción de la gratitud se utilizará el cuento “Los espíritus de las palmas caminantes” de Ángela Molano (2011) que se encuentra en el anexo IX a partir del cual el alumnado realizará la rutina “CS/: Color, símbolo, imagen” (tabla 8).

Antes de la rutina de pensamiento plantearemos preguntas para que el alumnado llegue hasta el concepto de "gratitud" o “agradecimiento” como por ejemplo: ¿qué pasa con el protagonista de la historia?, ¿qué debería mejorar?, ¿por qué debería comportarse así?, etc.

CS/: Color, símbolo, imagen	
Objetivos.	Potenciar la creatividad y la imaginación. Expresar la gratitud a través de la inteligencia artística y espacial.
Organización.	Individual (“yo con yo”).
Material	Cuento (anexo IX) y organizador gráfico (anexo X).
Desarrollo.	Tras la lectura del cuento (anexo IX) se repartirá un organizador gráfico (anexo X) por alumno. Se les pedirá que traten de expresar la gratitud a través de un color, un símbolo y una imagen (en este caso será un dibujo). Una vez el grupo haya acabado (el tiempo irá controlado por el docente), todos los alumnos compartirán lo que han hecho con sus compañeros de clase.
Llave del pensamiento.	Llave de la responsabilidad.

Tabla 8. Rutina de pensamiento. Gratitud: Color, símbolo, imagen.

VI. Miedo.

Para trabajar la emoción del miedo se utilizará el cuento "Yo mataré monstruos por ti" de Santi Balmes (2011). A modo de introducción a la rutina

“Hablando con tizas” (tabla 9) se leerá esta narración hasta la página 10, hasta el momento en el que se conocen los miedos de la protagonista de la historia, Martina.

Hablando con tizas	
Objetivos.	<p>Activar conocimientos previos.</p> <p>Realizar una lluvia de ideas sobre la superación de los miedos.</p>
Organización.	Grupo de clase.
Material	Cuento y organizadores gráficos (anexo XI).
Desarrollo.	<p>Se repartirán los organizadores gráficos de la rutina (anexo XI) por el aula. El núcleo de dichos organizador serán distintas preguntas, como por ejemplo: ¿a qué tengo miedo?, ¿cuándo tengo miedo?, ¿qué puedo hacer cuando tenga miedo?, ¿qué miedo tenía y ya no tengo?, etc.</p> <p>En “yo con yo”, el alumnado tendrá que reflexionar sobre esta cuestión e ir anotando de manera individual en cada organizador una respuesta.</p> <p>Se recomienda que los organizadores gráficos sean de tamaño DIN-A3 para que todas las aportaciones del alumnado tengan espacio para ser plasmadas.</p> <p>Una vez todos hayan participado en cada una de las cuestiones se dará otro momento de visitar los diferentes organizadores, en este caso para leer las respuestas de los compañeros y reflexionar sobre las mismas.</p> <p>Una vez acabado este momento de reflexión se compartirán impresiones o incluso respuestas en voz alta con todo el grupo.</p>
Llave del pensamiento.	Llave del cambio.

Tabla 9. Rutina de pensamiento. Miedo: Hablando con tizas.

Una vez finalizada la rutina se continuará con la lectura del cuento que nos permitirá conocer cómo han hecho las protagonistas para superar sus miedos.

VII. Empatía.

Para trabajar la empatía se utilizará el video “Piedra, papel o tijeras”. Tras su visionado se realizará la rutina de pensamiento el “Cuaderno del reportero” (tabla 10).

Cuaderno del reportero.	
Objetivos.	Identificar y distinguir los hechos y los sentimientos de los distintos personajes. Tomar distancia a una situación para aclarar ideas ante una situación de injusticia.
Organización.	Equipos de cuatro alumnos.
Material	Organizador gráfico (anexo XII).
Desarrollo.	Esta rutina del pensamiento comienza planteando ¿qué ha ocurrido en la historia? Los alumnos tendrán que actuar como reporteros e identificar los hechos o eventos que acaban de observar. A continuación tendrán que identificar los sentimientos o pensamientos de los personajes principales de la historia. Para finalizar, el grupo tendrá que realizar una conclusión o opinión acerca de todo lo recogido anteriormente.
Llave del pensamiento.	Llave del punto de vista.

Tabla 10. Rutina de pensamiento. Empatía: Cuaderno del reportero.

VIII. Frustración.

En la emoción de la frustración trabajaremos a partir del cuento "Así es la vida" de Ana-Luisa Ramírez y Carmen Ramírez (2005). Concretamente, la

narración se leerá hasta la página 19 y acto seguido se realizará la rutina de pensamiento "*Think. Pair. Share*" (tabla 11).

<i>Think. Pair. Share.</i>	
Objetivos.	Razonar, reflexionar sobre como gestionamos la frustración y como podríamos mejorar.
Organización.	Esta rutina del pensamiento se estructura en tres fases y también lo hace su organización. 1. Individual ("yo con yo"). 2. Parejas. 3. Grupo de clase.
Material	Cuento y mural (anexo XIII).
Desarrollo.	Esta rutina del pensamiento se estructura en tres fases principalmente: 1. Pensar. En "yo con yo" el alumnado ha de reflexionar sobre la cuestión planteada. 2. Hacer parejas. En parejas, los alumnos comparten sus epnsamientos. 3. Compartir. Exposición de las mismas ideas con el gran grupo de clase. En este caso, las cuestiones que plantearemos serán: • Cuando deseo algo y lo consigo.../Cuando deseo algo y no lo consigo... • Cuando soy la mar de guapo, listo.../Cuando tengo un día torpe, metepatas... • Cuando hago un gran esfuerzo y se ve recompensado.../ Cuando hago un gran esfuerzo y no consigo lo que quería... • Cuando tengo cerco a las personas a las que quiero.../ Cuando pierdo a alguien a quien quiero...

Think. Pair. Share.

Llave del pensamiento.	Llave de la función.
-------------------------------	----------------------

Tabla 11. Rutina de pensamiento. Frustración: Think. Pair. Share.

A continuación, se leerá la parte restante del cuento para concluir con la realización de nuevo de esta misma rutina, siendo las cuestiones a plantear:

- Cuando desee algo y no lo consiga...
- Cuando tenga un día...
- Cuando haga un gran esfuerzo y no consiga lo que quería...
- Cuando pierda a alguien a quien quiero...

El docente será el encargado de anotar las respuestas más interesantes de esta parte de la sesión en un mural (anexo XIII) para que queden plasmadas en la clase y el alumno pueda recurrir a estas opciones cuando se sienta frustrado.

XIII.¿Qué hemos aprendido sobre las emociones?

En esta última sesión se realizará la rutina “Conectar, extender, desafiar” (tabla 12), que nos servirá para que el alumnado realice una autoevaluación de los propios aprendizajes a lo largo del proyecto.

Conectar, extender, desafiar.

Objetivos.	Conectar ideas previas sobre las emociones con los conocimientos actuales.
Organización.	Individual (“yo con yo”).
Material	Organizador gráfico (anexo XIV).

Conectar, extender, desafiar.	
Desarrollo.	<p>Se repartirá un organizador gráfico como el que se puede encontrar en el anexo XIV por persona, para que en “yo con yo” se respondan las cuestiones pertinentes:</p> <p>Conectar: ¿Cómo están conectadas las ideas e información aprendidas sobre las emociones con las que ya tenías?</p> <p>Extender: ¿Qué nuevas ideas has incorporado que extiendan tu pensamiento sobre tus emociones?</p> <p>Desafiar: ¿Qué desafíos o preguntas te planteas para seguir aprendiendo sobre las emociones?</p>
Llave del pensamiento.	Llave del cambio.

Tabla 12. Rutina de pensamiento. ¿Qué hemos aprendido sobre las emociones? Conectar, extender, desafiar.

Una vez finalizada esta rutina se realizará un juego en el que los alumnos, organizados por equipos de cuatro personas, tendrán que realizar una breve representación mímica sobre una emoción que se les asignará previamente para que los demás equipos adivinen de qué emoción se trata.

5. Evaluación.

De acuerdo a Swartz et. al. (2013) la evaluación ha de ser una herramienta cuyos resultados permitan mejorar tanto a los docentes, en su práctica en el aula, como al alumnado, en su implicación en la tarea.

Es por ello que la evaluación de este proyecto se plantea desde distintos puntos de vista:

- Evaluación del alumnado.
- Autoevaluación del alumnado.
- Autoevaluación del docente.

En primer lugar, la evaluación del alumnado se realizará a partir de la observación directa a lo largo de las distintas sesiones, sobre todo en las conversaciones informales entre ellos, en las que el docente puede observar como agente secundario la participación y el vocabulario utilizado por cada uno de los alumnos. Podríamos decir que se trata de una evaluación continua que se realiza sesión a sesión.

De esta manera, siguiendo de cerca el desarrollo del alumno y por tanto su proceso de aprendizaje evitaremos sesgos de deseabilidad social, es decir, que los alumnos respondan aquellas respuestas que creen correctas en detrimento de lo que realmente piensan o sienten (Agulló et. al., 2011 y Carpena, 2010).

En cuanto a la autoevaluación del alumno, en este caso se utilizará la rutina de pensamiento “Conectar, extender, desafiar”, que se realizará en la última sesión del proyecto y cuya explicación se puede consultar en la tabla 12. Con esta rutina el alumnado reflexionará sobre los aprendizajes y se planteará cuestiones para seguir profundizando en los temas tratados.

Esta evaluación se realiza al final del proyecto, aunque la autoevaluación del alumnado va acompañada de las cuestiones de metacognición y las planteadas en las llaves del pensamiento a lo largo de todas las sesiones.

Por último, la autoevaluación del docente se realizará también a través de la rutina de pensamiento “MYST: *Me, you, space, time*”, en este caso reali-

zada por este mismo. A través de esta rutina el docente se planteará las siguientes cuestiones:

- *Me*: ¿Cómo soy yo como maestro modelando y haciendo visible mi pensamiento?
- *You*: Cómo capturar el pensamiento de los alumnos?
- *Space*: ¿Cómo es el espacio de la clase para hacer visible el aprendizaje?
- *Time*: ¿Doy tiempo para pensar en mis clases?

Es recomendable que el tutor realice esta rutina de pensamiento a menudo con el fin de detectar puntos débiles en su práctica y mejorarlos para poder garantizar una enseñanza de calidad a su alumnado.

6. Reflexión y valoración personal.

Decía Aristóteles que “educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto”. A lo largo de este proyecto se ha tratado de abordar ambos aspectos, mente y corazón, con el fin de proporcionar un plan de acción que garantizara una mejor adaptación a primaria por parte del alumnado que se inicia en esta etapa

Para ello se ha hecho un recorrido a través de distintas emociones y distintas rutinas de pensamiento que nos permitieran favorecer tanto la competencia emocional del alumnado como su capacidad de razonamiento a través de actividades que fomentan la participación e interacción con los iguales.

Como futuros docentes somos los encargados de garantizar el desarrollo integral de la personalidad de nuestro alumnado, por un lado, dotándole de herramientas emocionales que le permitan enfrentarse a la vida diaria y a los problemas que en ella puedan surgir de manera coherente (Álvarez, 2001, citado en Sánchez, 2010), y por otro lado, proporcionándoles la posibilidad de crear hábitos mentales que les permitan generar su propio bienestar y contribuir al bienestar social (Carpena, 2010).

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica realizada y las experiencias prácticas en el centro de referencia se ha tratado de elaborar una propuesta tangible, es decir, una propuesta real que se pueda llevar a la práctica educativa de acuerdo a las necesidades de innovación encontradas en el aula.

En este caso, si el proyecto se llevara a cabo sería necesario una revisión constante del docente que lo aplicara, con el fin de adaptarlo de la mejor manera posible a su alumnado, teniendo en cuenta que cada grupo se encuentra en una situación de desarrollo distinto, tanto a nivel individual de los componentes como a nivel de interacción grupal, por lo que las emociones escogidas para el proyecto y el tipo de actividades podrían variar. Del mismo modo ocurriría si se llevara a cabo y se pretendiera realizar una continuación del mismo: de acuerdo a las necesidades de la clase se escogerían unas rutinas y unas emociones determinadas.

Personalmente, el proyecto me ha permitido familiarizarme con una metodología innovadora como es el *Thinking Based Learning* (Aprendizaje Basado

en el Pensamiento) además de permitirme profundizar en el concepto de Educación Emocional, algo indispensable para el ejercicio de la docencia en el siglo XXI, pues no hemos de olvidar que los docentes somos los líderes emocionales de nuestros alumnos y hemos de ser capaces de crear una atmósfera de equilibrio emocional en nuestras clases además de darles recursos que les permitan aprender a lo largo de toda la vida (Carpena, 2010).

7. Referencias bibliográficas.

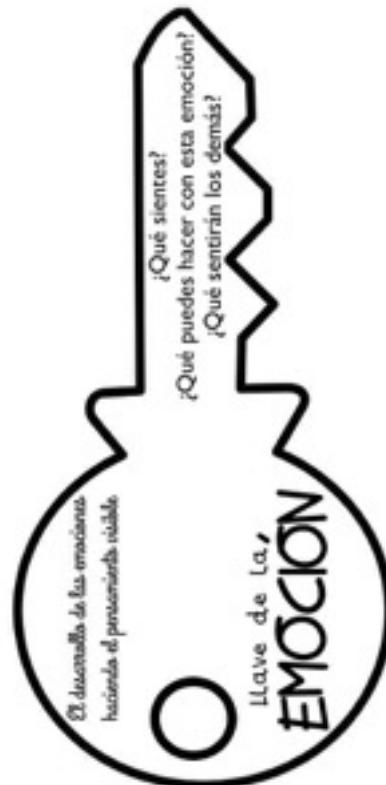
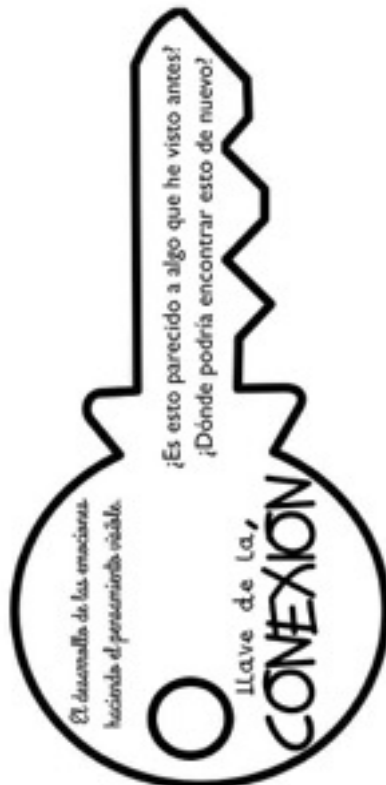
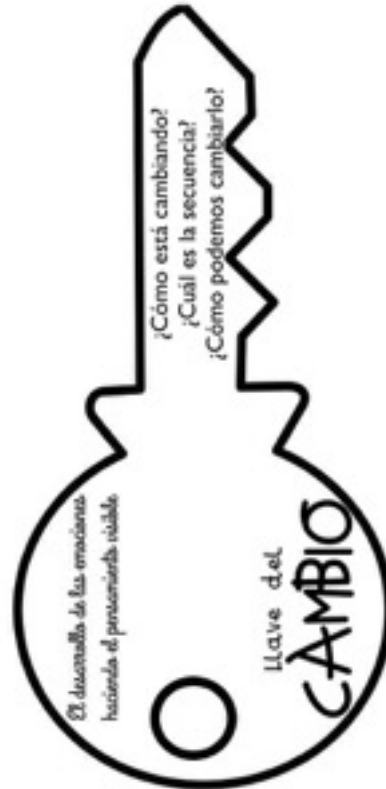
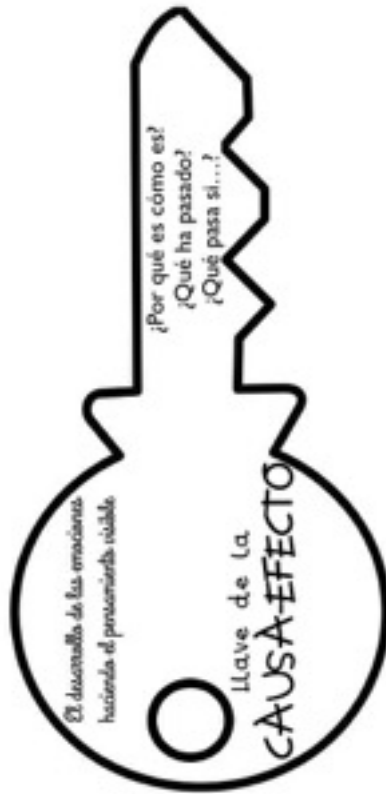
- Aguaded, M. C. y Pantoja, M. J. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. *Tendencias pedagógicas*, 26, 69-88.
- Agulló, M. J., Filella, G., Soldevila, A. y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783
- Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 39-49.
- Balmes, S. (2011). *Yo mataré monstruos por ti*. Barcelona: Principal de los libros.
- Carpena, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, 40-57.
- Del Pozo, M. (2013). *Inteligencias Múltiples en acción*. Barcelona: Tekman Books.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación* 29 (1), 1-6.
- Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Granado (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147.
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159.
- Goleman, D. (1999a). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999b). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 27-43.

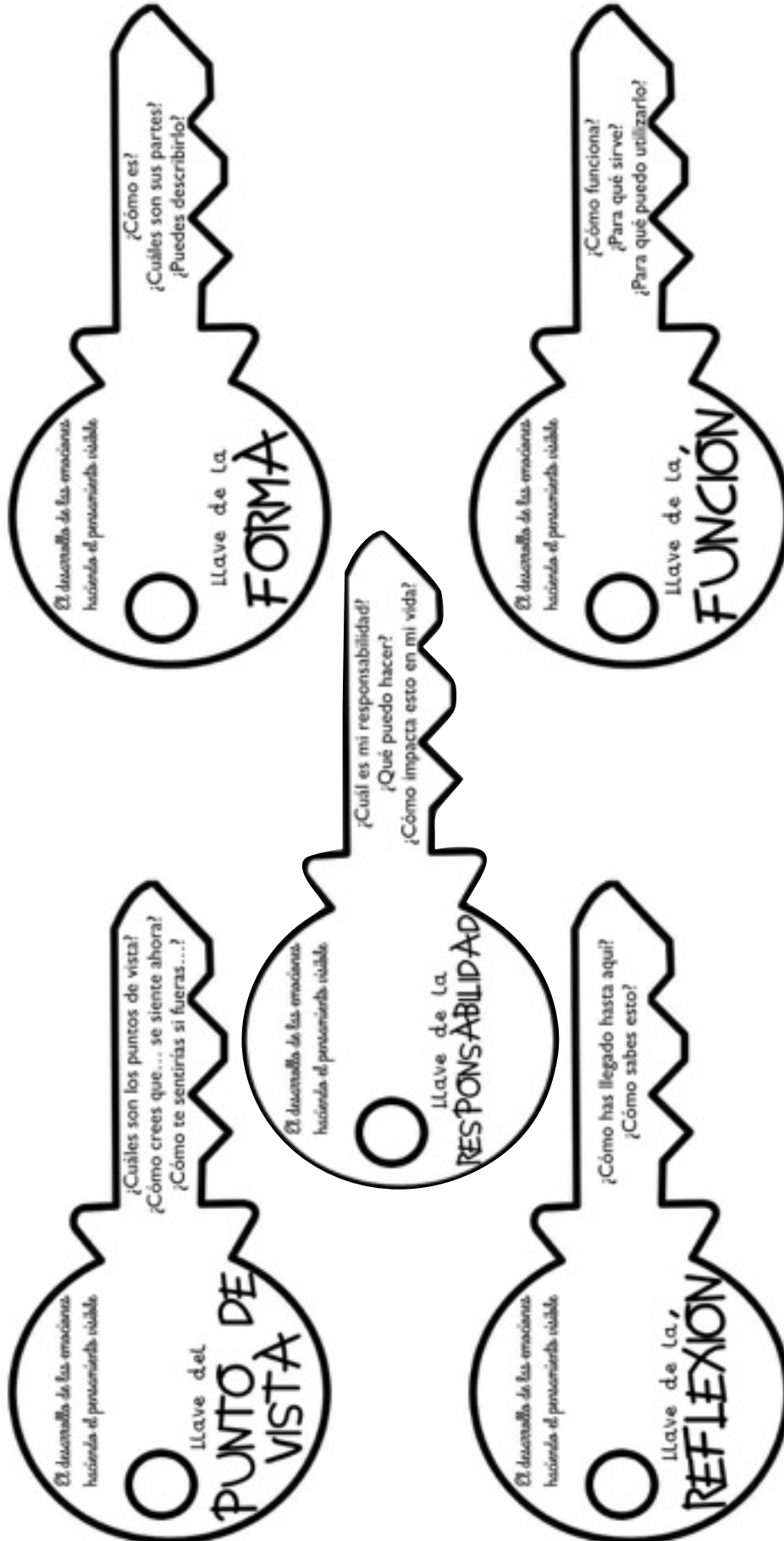
- Marina, J. A. (2015). Swartz y Costa: el aprendizaje basado en el pensamiento. Observatorio de innovación educativa. Centro de estudios sobre innovación y dinámicas educativas. Fundación SM. Recuperado el 29 de abril de 2016 de <http://www.ceide-fsm.com/2015/05/sobre-swartz-y-costa-el-aprendizaje-basado-en-el-pensamiento/>
- Marina, J. A. (2013). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Planeta.
- Merchán, I. M., Bermejo, M. L. y González J. D. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* , 1, 1, 91-99.
- Molano, A. (2011). Los espíritus de las palmas caminantes. Encuentos: cuentos infantiles para niños. Recuperado de:<http://www.encuentos.com/cuentos-cortos/los-espiritus-de-las-palmas-caminantes/>
- Pérez-Escoda, N.; López-Cassà, E. y Torrado, M. (2013) La competencia emocional y el rendimiento académico en educación primaria. Comunicación presentada al CIIEB Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar. Zaragoza. Mayo 2013.
- Ramírez, A. L. y Ramírez, C. (2005). *Así es la vida*. Valencia: Diálogo.
- Ritchhart, R. y Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. *Teaching Students to Think*, 65 (5), 57-61.
- Richhart, R. y Fernández, A. M. (2009). Kit de herramientas para el pensamiento. Weston: Education First Inc.
- Sánchez, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM.
- Tishman, S. y Palmer, P. (2005). Visible Thinking. *Leadership Compass*.

8. Anexos.

- I. Llaves de pensamiento.**
- II. El desarrollo de las emociones haciendo el pensamiento visible: 10x2 (organizador gráfico).**
- III. Alegría y tristeza: Zoom-in y La historia escondida (imágenes).**
- IV. Amor: Veo, pienso, me pregunto (organizador gráfico).**
- V. Amor: Veo, pienso, me pregunto (imágenes).**
- VI. Amor: Antes pensaba, ahora pienso (organizador gráfico).**
- VII. Ira: Explosión de opciones (organizador gráfico).**
- VIII. Ira: Frasco de la calma.**
- IX. Gratitude: Cuento “Los espíritus de las palmas caminantes” (Molano, 2011).**
- X. Gratitude: Color, símbolo, imagen (organizador gráfico).**
- XI. Miedo: Hablando con tizas (organizador gráfico).**
- XII. Empatía: Cuaderno del reportero (organizador gráfico).**
- XIII. Frustración: “Así es la vida”.**
- XIV. ¿Qué hemos aprendido sobre las emociones? Conectar, extender, desafiar (organizador gráfico).**

I. Llaves de pensamiento.





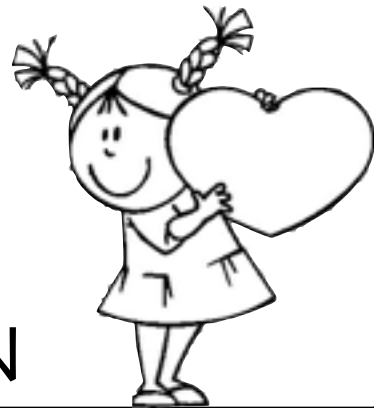
II. El desarrollo de las emociones haciendo el pensamiento visible: 10x2
(organizador gráfico).

Nombres:
.....

EL DESARROLLO DE LAS EMOCIONES HACIENDO
EL PENSAMIENTO VISIBLE

"10x2"

Organizador gráfico.



EMOCIÓN

III. Alegría y tristeza: Zoom-in y La historia escondida (imágenes).



IV. Amor: Veo, pienso, me pregunto (organizador gráfico).

Nombres:
.....



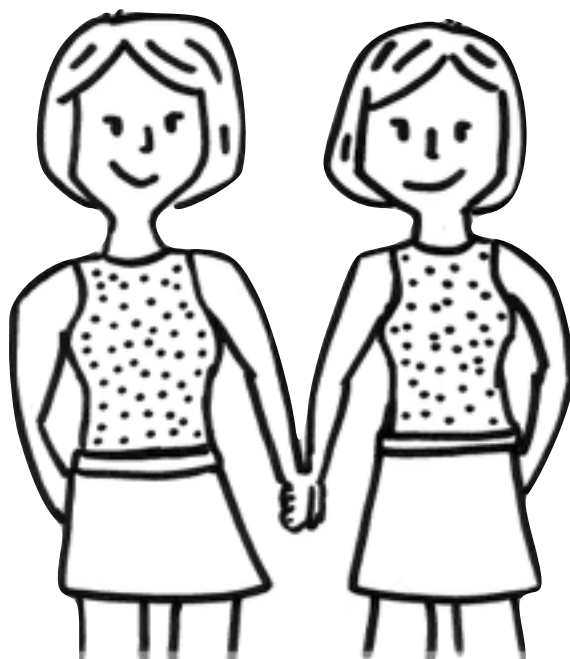
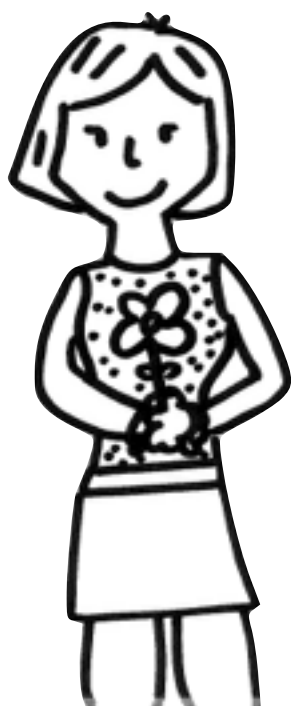
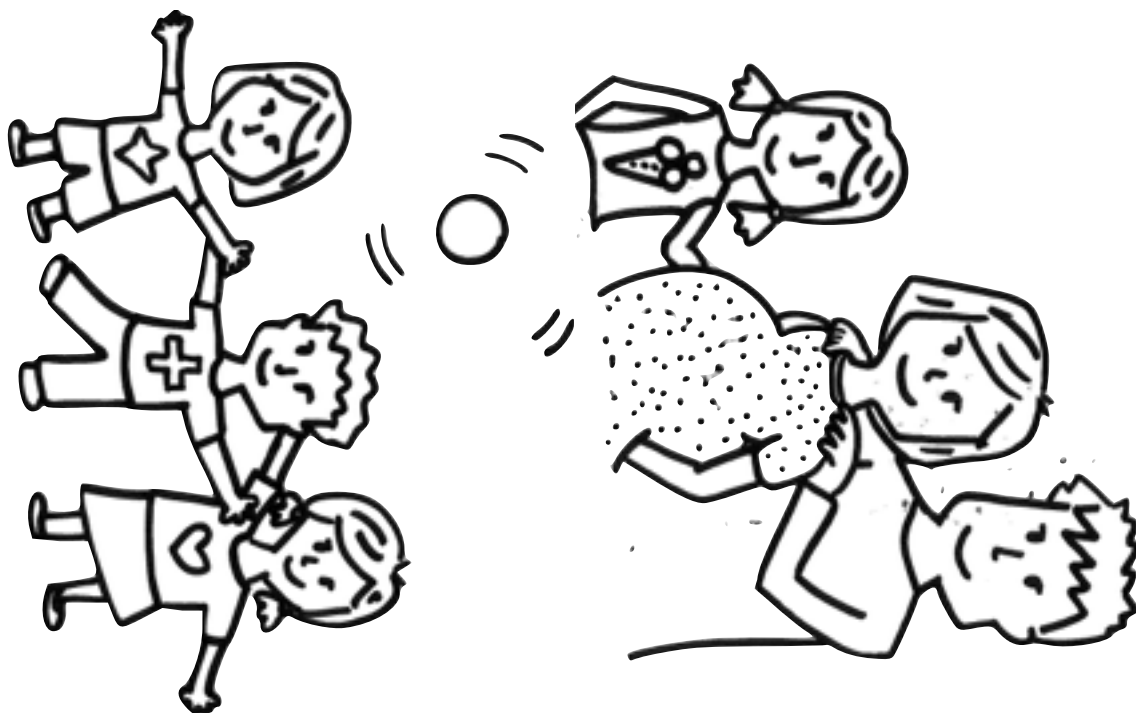
"Veo, pienso, me pregunto"

Organizador gráfico.



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO

V. Amor: Veo, pienso, me pregunto (imágenes).





VI. Amor: Antes pensaba, ahora pienso (organizador gráfico).

Nombre:



AMOR



"Antes pensaba, ahora pienso"

Organizador gráfico.

ANTES PENSABA...	AHORA PIENSO...

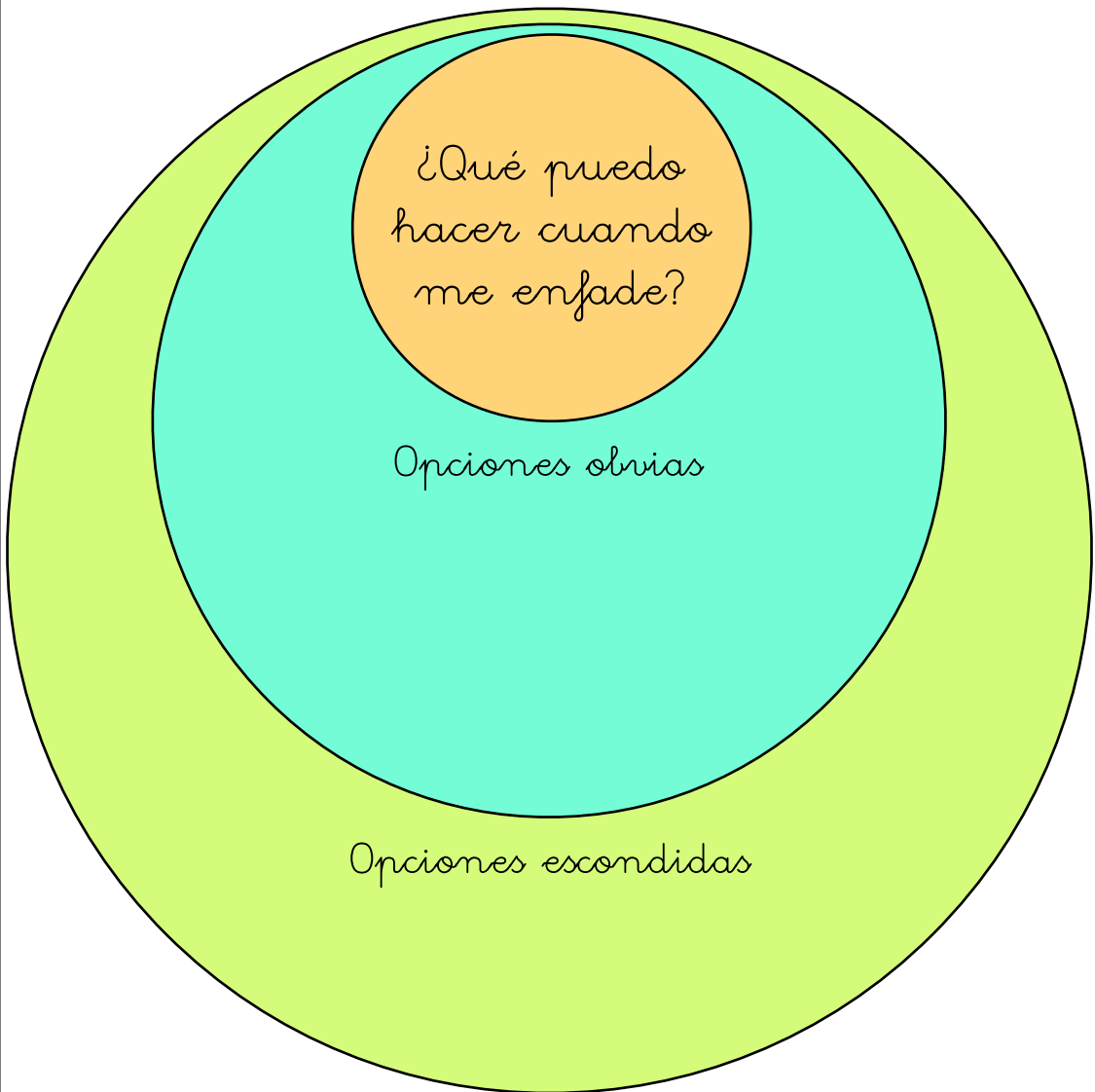
VII. Ira: Explosión de opciones (organizador gráfico).

Nombres:

- IRA -

"Explosión de opciones"

Organizador gráfico.



¿Qué he aprendido al encontrar nuevas opciones?

VIII.Ira: Frasco de la calma.

Para crear el tarro de la calma se ha utilizado una botella de plástico transparente que se ha rellenado con los siguientes recursos materiales:

- Dos cucharadas de pegamento transparente o con purpurina.
- Cuatro cucharadas de purpurina.
- Unas gotas de colorante para alimentos.
- Agua caliente.
- Champú infantil transparente.

Una vez mezclados todos los componentes dentro de la botella (dejando algo de espacio libre para que se pueda agitar), se ha tapado la tapa a la botella con silicona caliente para evitar que se abra y el contenido se esparza.

IX. Gratitude: Cuento “Los espíritus de las palmas caminantes” (Molano, 2011).

En la gran selva de Autic, se habían reunido a vivir un grupo muy grande de palmas caminantes. Eran llamadas así porque sus raíces salían de la tierra y les daban la apariencia de que caminaban. Dentro de cada palma vivía un pequeño espíritu que pertenecía a la naturaleza. Cada espíritu tenía una tarea diferente con una labor muy importante para mantener el equilibrio del ecosistema entero.

Una de las palmas hospedaba un espíritu llamado Quiano. Este era un espíritu muy simpático y juguetón que tenía como tarea mantener serenas y felices a las orquídeas. Les contaba chistes e historias graciosas que las hacía reír a carcajadas, esa era la manera de mantenerse siempre frescas y bellas.

Un día Quiano no llegó a su cita diaria para hacerlas reír. Al principio las orquídeas se enojaron muchísimo y se lo comunicaron a las palmas. Ellas eran realmente malcriadas y pretendían que estuviera siempre alguien a su disposición para hacerlas reír. Era verdaderamente extraño que Quiano no hubiese visitado las orquídeas, él nunca había faltado a su cita diaria de la carcajada, y por éste motivo las palmas, preocupadas por él, decidieron llamar a todos los espíritus que hospedaban para que lo fueran a buscar.

Finalmente Yoki, el espíritu de los colibríes, lo encontró sentado encima de un armadillo pensativo y muy triste.

- ¡Quiano!estábamos muy preocupados por ti, ¿por qué faltaste hoy a tu cita con las orquídeas? - le preguntó.

Pero Quiano no contestaba a su pregunta. El armadillo, al ver que el espíritu no contestaba, le contó a Yoki que Quiano llevaba demasiado tiempo haciendo reír a las orquídeas, pero que ahora él sentía también la necesidad de alguien que lo hiciera sentir de la misma manera porque estaba cansado y triste.

Yoki regresó donde las palmas y les contó todo lo que le había dicho el armadillo. Al oírlo, las orquídeas se sintieron culpables de haber sido pretenciosas y arrogantes y le pidieron al colibrí que fuera donde Quiano y lo trajera

donde ellas estaban pues ellas estaban plantadas en la tierra y no se podían mover.

- ¡Le tendremos una bella sorpresa a Quiano! - dijeron emocionadas.

El colibrí fue a buscar a Quiano y le dijo que tenía una sorpresa para él.

- ¿Una sorpresa? - Preguntó - ¿Para mí?

- Sí - dijo el colibrí - ahora vas a montar en mi lomo y te llevaré a verla - pero primero tienes que ponerte esta venda en los ojos y te la vas a quitar solamente cuando yo te lo diga - añadió.

Cuando llegaron donde las orquídeas, el colibrí le dijo a Quiano que podía quitarse la venda y ver su sorpresa. Quiano obedeció y apenas se la quitó encontró reunidas frente a él a todas las orquídeas que él había hecho reír a carcajadas durante tanto tiempo. Cada una de ellas tenía dibujada sobre sus pétalos una enorme sonrisa y apenas lo vieron todas dijeron en coro:

- ¡**Gracias** Quiano! ¡Te queremos mucho y sentimos **gratitud** hacia ti por hacernos reír siempre!.

El simpático espíritu sintió que de nuevo era invadido por la magia de las sonrisas y de la alegría y regresó donde sus amigas las orquídeas para contarles nuevas y divertidas historias.

Cada vez que se sentía un poco triste, las orquídeas se reunían nuevamente y hacían reír a carcajadas a su querido amigo, el espíritu Quiano.

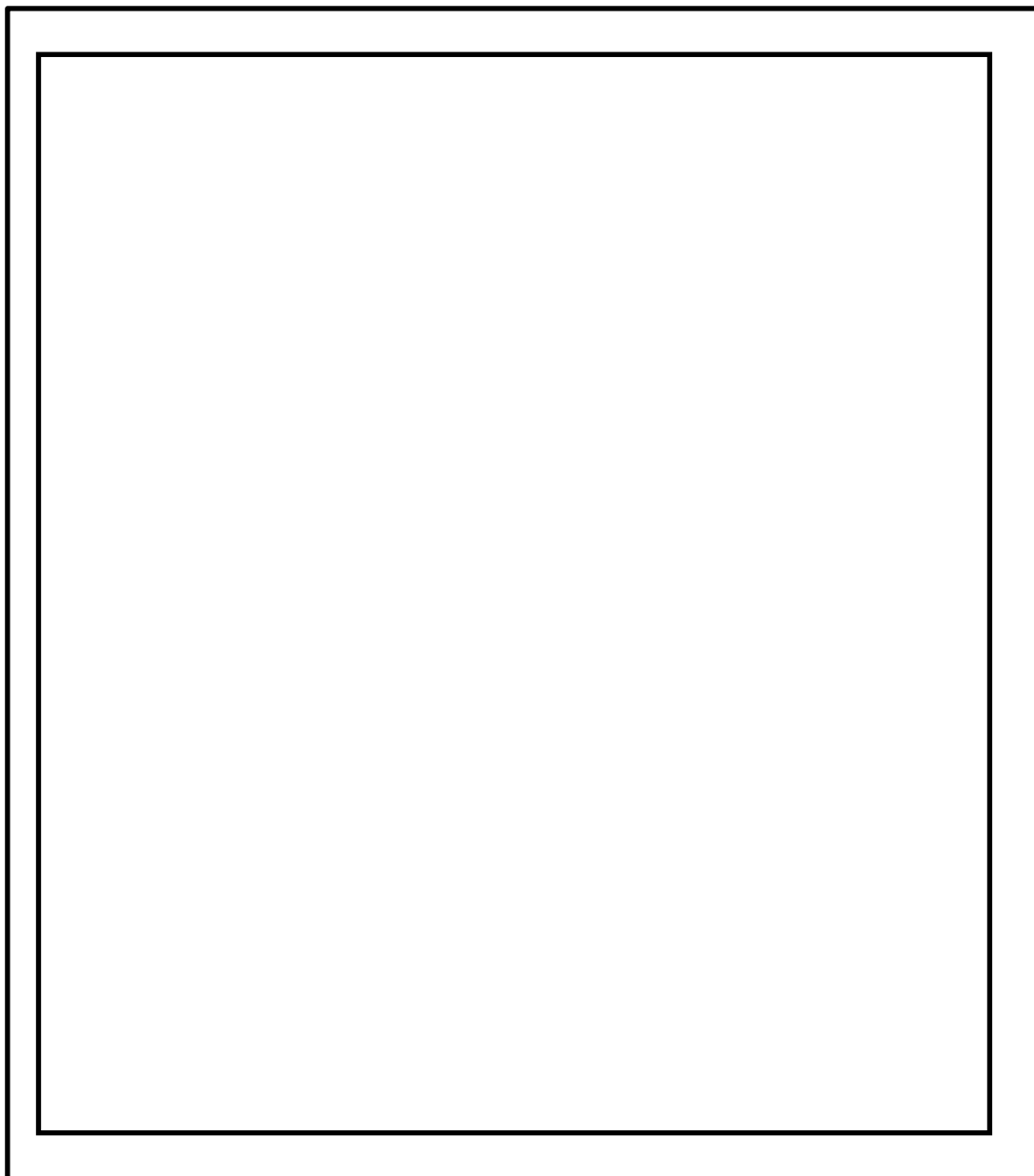
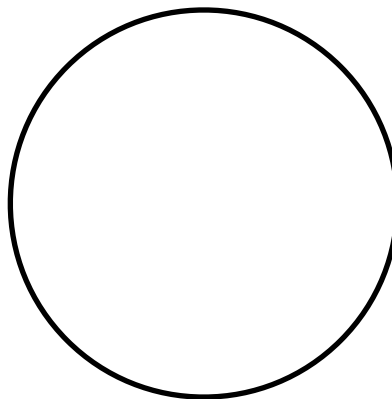
X. Grattitud: Color, símbolo, imagen (organizador gráfico).

Nombre:

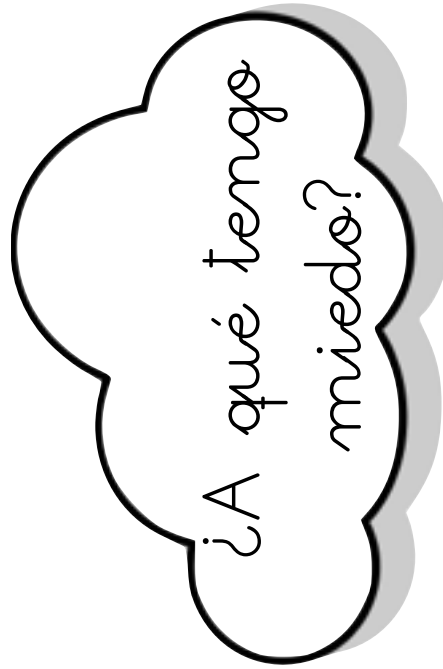
"CSI: Color, símbolo, imagen"

Organizador gráfico.

GRATTITUD

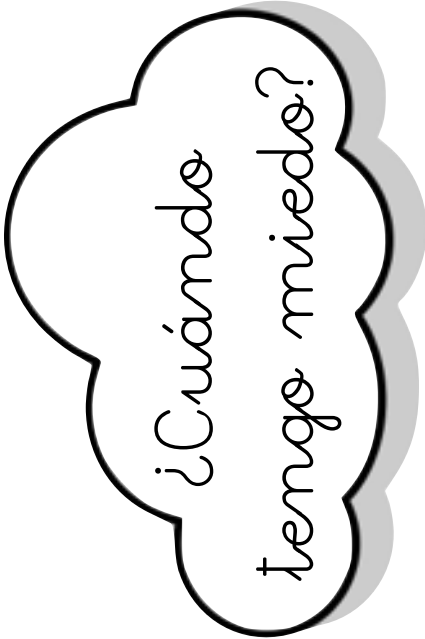


XI. Miedo: Hablando con tizas (organizador gráfico).



MIEDO

"Hablando con tizas"
Organizador gráfico.



¿Cuándo
tengo miedo?

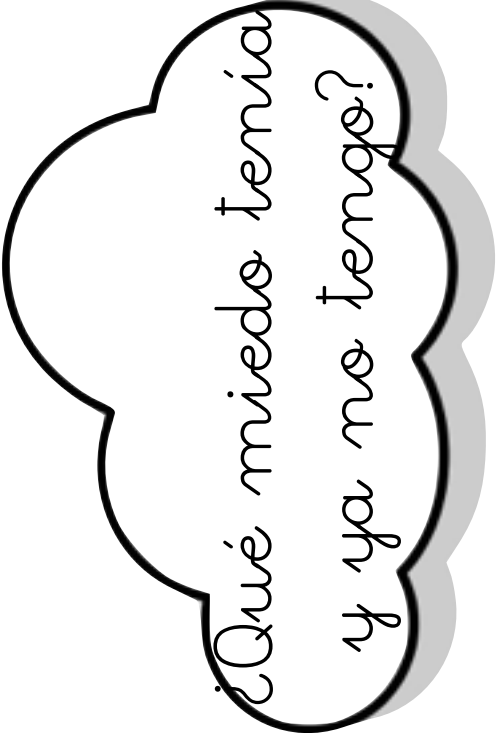
"Hablando con tizas"
Organizador gráfico.

MIEDO

¿Qué puedo
hacer cuando
tenga miedo?

MIEDO

"Hablando con tizas"
Organizador gráfico.



¿Qué miedo tenía
y ya no tengo?

"Hablando con tizas"
Organizador gráfico.

MIEDO

XII. Empatía: Cuaderno del reportero (organizador gráfico).

Nombres:
.....

EMPATÍA

"Cuaderno del reportero"

Organizador gráfico.

HECHOS, EVENTOS

¿Qué ha ocurrido en la historia?

PENSAMIENTOS, SENTIMIENTOS

¿Qué ha sentido o pensado cada personaje?

CONCLUSIÓN

¿Qué opináis de lo ocurrido?

XIII. Frustración: "Así es la vida".

FRUSTRACIÓN

"ASÍ ES LA VIDA"


Cuando desee algo y no lo consiga...

Cuando tenga un día...

Cuando haga un gran esfuerzo y no consiga lo que quería...

Cuando pierda a alguien a quien quiero...

XIV. ¿Qué hemos aprendido sobre las emociones? Conectar, extender, desafiar (organizador gráfico).

Nombre:	"Conectar, extender desafiar"	
	Organizador gráfico.	
	<h1>¿Qué hemos aprendido?</h1>	
¿Cómo están conectadas las ideas que has aprendido con las que ya tenías?	¿Qué nuevas ideas has incorporado que extiendan tu pensamiento?	¿Qué desafíos o preguntas te planteas para seguir aprendiendo sobre las emociones?