



Universidad
de La Laguna



**TRABAJO DE FIN DE GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

MODALIDAD: 2.- INVESTIGACIÓN

**“LA EVALUACIÓN DE LA
EDUCACIÓN EMOCIONAL”**

Verónica Gangitano

NOMBRE DEL TUTOR:
ANTONIO RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

CURSO ACADÉMICO 2014-2015

CONVOCATORIA: Septiembre

Resumen

Se presenta un trabajo de investigación diseñado para dar una respuesta de carácter aproximativo a la pregunta: ¿cómo evaluar la educación emocional?

Comienza exponiendo la concepción que se tiene de la educación emocional. Entendiendo por esta el proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer la adquisición de competencias para la gestión emocional de los escolares, que permita a los docentes y familias poder dar respuestas a las necesidades sociales que no se abarcan en las disciplinas académicas habituales. Una vez que se ha podido implantar en el currículo una asignatura para trabajar las emociones en los estudiantes, nace una nueva inquietud, ¿cómo se evalúan las emociones? ¿Cómo pueden los educadores medir la adquisición de las competencias emocionales que marca el currículo educativo?

Para poder responder a esas preguntas, se ha aplicado de forma piloto un modelo planteado por un grupo de investigación de la Universidad de La Laguna, encargado de diseñar un proyecto de evaluación y seguimiento de la implantación de la nueva área de libre configuración autonómica denominada Educación Emocional y para la Creatividad.

Palabras claves: Evaluación, educación emocional

Abstract

A research project designed to respond approximate nature of the question arises: how to assess emotional education?

It begins by describing the concept we have of emotional education. Understood that the teaching-learning process to facilitate the acquisition of skills for emotional management of schools, allowing teachers and families to provide responses to social needs that are not covered in dis-normal academic disciplines. Once it has been implemented in the curriculum a course to work on emotions in students, a new concern arises, how emotions are evaluated? And how can educators measure the acquisition of both emotional competencies marking the educational curriculum?

To answer those questions, it has been applied as a pilot model proposed by a research group at the University of La Laguna, who designed a project evaluation and monitoring of the implementation of the new area of regional free setting called Education emotional and Creativity.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2. FUNDAMENTACIÓN/MARCO TEÓRICO	6
3. OBJETIVOS	9
4. METODOLOGÍA	9
4.1. Participantes	9
4.2. Instrumentos	9
4.3. Procedimiento	12
4.4. Diseño y análisis de datos	12
5. RESULTADOS	13
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	19
7. VALORACIÓN PERSONAL	20
8. FUENTES DOCUMENTALES	22
9. ANEXOS	23
9.1. Cuestionario autoinforme (alumnado)	23
9.2. Gráficas medias	23

AGRADECIMENTOS

Me gustaría agradecer a distintas personas y entidades el apoyo y la ayuda que me han brindado en la realización de este trabajo.

Entre ellas, en primer lugar, a mi tutor Antonio Rodríguez, por la ayuda prestada y el asesoramiento brindado en cada etapa de esta investigación. El día que lo elegí como tutor supe que estaba haciendo la mejor de las elecciones y que eligiera el formato que fuera, me resultaría un trabajo de fin de grado acorde con la profesionalidad de mi tutor.

A Elena Kostiv por su tiempo, dedicación y paciencia a la hora de ayudarme con el análisis de datos, acompañarme al colegio y guiarme en esta aventura estadística totalmente nueva para mí.

A los estudiantes y profesorado del colegio que ha colaborado en esta investigación por consentir que pasara los cuestionarios en el centro y por el apoyo, entrega y profesionalidad con la que se dirigieron a mí.

A la profesora Raquel Domínguez, que a pesar de no ser mi tutora ni profesora, estuvo pendiente a todo lo que pudiera necesitar para conseguir el contacto con el centro ya mencionado.

Finalmente, dar gracias en particular al alumnado de 1º D y 2ºD de Educación Primaria por recibirme con los brazos abiertos los dos días en los que asistí a su colegio y me trataron como una más de sus profesoras.

1. INTRODUCCIÓN

El motivo que me ha llevado a realizar este trabajo de investigación se ha debido a la implantación de la nueva asignatura en las escuelas de la Comunidad Canaria llamada *Educación Emocional y para la Creatividad*, asignatura que se incluye en el currículo siendo de libre configuración autonómica. Se trata de un área obligatoria desde primero de Primaria hasta cuarto, pero que para el curso 2014/2015 sólo se ha instaurado para primero y tercero de Educación Primaria.

Para la Comunidad Canaria significa un hito histórico, puesto que es la primera vez que se contempla el estudio de las emociones en las escuelas. Esta asignatura, que tiene como valioso propósito el bienestar personal y social de la persona, supone una ocasión única para el docente de enseñar a niños y niñas para que “aprendan a ser felices”, y obtengan mayor éxito académico.

La creación e implantación de esta nueva área conlleva tener un modelo evaluativo acorde con lo que señala el currículo. Por este motivo, y visto que a lo largo del primer y segundo trimestre el profesorado que impartía la asignatura se encontraba algo perdido, quise averiguar si existía un método evaluativo que les ayudara en dicha tarea.

Esta inquietud me llevó a descubrir el modelo evaluativo MECREA que había creado un equipo de investigación de la Universidad de La Laguna y posteriormente a probarlo en uno de los colegios de la isla, obteniendo de este modo una serie de resultados que se han reflejado a lo largo de esta investigación.

2. FUNDAMENTACIÓN/MARCO TEÓRICO

La educación emocional es una propuesta para establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje que favorezca la adquisición de competencias para la gestión emocional de los escolares, y que permita, con ello, a los docentes y familias poder dar respuestas a las necesidades sociales que no se abarcan en las disciplinas académicas habituales. Estas necesidades traen consigo grandes problemas pero no sólo para los adolescentes, puesto que los inconvenientes emocionales aparecen en edades muy tempranas. Como se indican en los *datos sobre los problemas derivados de baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia, anorexia, sida, suicidio, consumo de drogas, conducta sexual no protegida, etc.*, pueden encontrarse en el *Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS) patrocinado por United States Centers for Disease Control and Prevention (2003)*; también *Dryfoos (1997)*, *Sells y Blum (1996)*, *Walker y Townsend (1998)* y otros, aportan evidencia de los comportamientos de riesgo.¹

Por consiguiente, se ha hecho objetiva la necesidad de educar en las emociones. Para ello se debe comenzar desde edades muy tempranas, presentándole al alumnado diferentes técnicas y estrategias para que ellos mismos sean capaces de controlar sus emociones y poder continuar con ese ejercicio a lo largo de su vida. Es así, como nace un propósito de desarrollar unas competencias emocionales que favorezcan una mejor riqueza ya sea personal y/o social.

El desarrollo de la competencia emocional, pensada como una competencia básica para la vida, confluye en la educación emocional. Hay que concretar objetivos, fijar contenidos, planear actividades, metodologías, etc., para poder diseñar programas de intervención que serán observados y evaluados.

La evaluación de programas de educación emocional es una pieza clave para ir de la intervención a la investigación. La novedad del tema en el ámbito educativo exige construir instrumentos y formular estrategias de evaluación para la educación emocional. Estos instrumentos serán utilizados en la evaluación de las competencias emocionales pero también estarán presentes a la hora de evaluar el programa en sí. Se tiene especial cuidado en complementar metodológicamente entre técnicas cuantitativas y cualitativas.

La competencia emocional es un concepto amplio que incluye numerosos términos y origina una pluralidad de consecuencias. Se puede concebir *la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.*²

Entre las competencias emocionales se pueden diferenciar dos bloques: a) capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; b) habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.

Algunos autores (Salovey y Sluyter, 1997: 11) han reconocido cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol.

¹ Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. Pág. 9

² Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. Pág. 22

1. Conciencia emocional: Capacidad para tener conciencia tanto de las propias emociones como de las de los demás. Aquí se añade también la destreza para detectar el clima emocional en un contexto explícito.

2. Regulación emocional: se denomina así a la capacidad de poder operar las emociones de manera adecuada. Implica tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

3. Autonomía personal (autogestión): Esta capacidad contiene un grupo de características relacionadas con la autogestión personal, dentro de ella se encuentran la responsabilidad, autoestima, capacidad para examinar críticamente las pautas sociales, actitud positiva ante la vida, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

4. Inteligencia interpersonal: Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto encierra controlar las habilidades sociales, respeto, capacidad para la comunicación efectiva, asertividad, etc.

5. Habilidades de vida y bienestar: Hace referencia a la capacidad para seguir conductas apropiadas a la hora de poner solución a problemas personales, familiares, profesionales y sociales.

Cualquier participación en educación emocional, necesita de la evaluación para mejorar y verificar sus efectos. Pero esta no es una tarea fácil debido a que las emociones son subjetivas y por tanto dificultosas de medir

En esta línea un equipo de investigación de la Universidad de La Laguna, ha llevado a cabo una propuesta para evaluar la asignatura de Educación Emocional y para la Creatividad, que la Consejería de Educación ha implantado para el curso académico 2014/2015 en los cursos de 1º y 3º de Educación Primaria.

Su propuesta de modelo evaluativo se sustenta en una serie de principios que pasamos a resumir:

1) Lo importante no es la evaluación sino el aprendizaje

Con este principio se quiere priorizar el aprender sobre el evaluar. Porque aunque parezca una obviedad la tarea del docente **es enseñar para que su alumnado aprenda**, no enseñar para programar/evaluar. Para lograrlo, la evaluación debe ponerse al servicio del aprendizaje.

2) La evaluación es un pretexto para profundizar en el aprendizaje y de paso verificarlo

El modelo trabaja con un enfoque de “evaluación formativa”, en el sentido de utilizar la actividad evaluativa como actividad de aprendizaje para el alumnado. Por lo que los instrumentos de evaluación van acompañados con instrucciones de cómo ser utilizados metodológicamente para desarrollar actividades de aprendizaje emocional.

3) Todo el alumnado está aprobado

Se parte de la creencia que suspender en esta asignatura, sería muy perjudicial tanto para el estudiante como para las familias. En realidad todo el alumnado necesita mejorar en algo y progresa adecuadamente en su proceso formativo.

4) Nos interesa más el qué y el porqué, que el cuánto

La tarea del docente debe consistir en comprender a cada uno de estudiantes más que calificarlo. Para ello, presenta una perspectiva de 360º a través del cruce de las siguientes miradas: docente, alumnado, padres/madres, compañeros/as. Esto significa que cada uno de los integrantes del círculo del estudiante, deberán trabajar en conocer las emociones. Por eso se aportan una serie de instrumentos que abarcan las diferentes perspectivas desde las que realizar la mirada evaluativa sobre el alumnado, como son:

- Informe del docente (profesorado):

- Autoinforme (alumnado)
- Cuestionario familiar (padres/madres)
- Sociograma emocional (compañeros/as)
- Pautas de interacción docente-emocional (profesorado)

CONCRECIÓN DEL MECREA



5) “Llegar es ir contigo (con el/la alumno/a, ayudándole a ir), llegando o sin llegar”

El punto de partida para llevar a cabo el proceso evaluativo debe ser la 1ª evaluación, y de ahí se continuarán con los puntos de llegada sucesivos, dentro del mismo curso, y respecto a los siguientes cursos. Por lo que se defiende un currículum longitudinal emocional.

6) Combinar la individualidad con la comunalidad

Cada estudiante es, en ciertos aspectos, como el resto del alumnado, como algunos de sus compañeros o compañeras y como ningún otro niño o niña. Y aunque hay que asumir la desnaturalización que supone calificar, dado que así se establece legalmente el currículum educativo, deben tenerse en cuenta los aspectos cualitativos de carácter individual que supone el proceso personal de cada alumno/a.

7) Modelo colaborativo sobre el principio: quien aprende es la comunidad educativa, y por tanto quien debe evaluar es ella

Por lo que se establece la participación directa del alumnado en su propia evaluación (autoinforme) y de la familia a través del cuestionario familiar. Esto supone una doble ventaja: por una parte, la implicación en el proceso evaluativo reduce amenazas, y por otra, se fomenta la autonomía y la responsabilidad del resto de los actores de la situación de enseñanza-aprendizaje.

En todo caso este grupo de investigadores de nuestra universidad advierte que se trata de un modelo abierto y experimental, ya que en esta primera aproximación no se oferta una propuesta que abarque la evaluación de la totalidad del currículum. Se trata de un modelo básico como punto de partida, que se irá completando (incluyendo la evaluación del resto de contenidos de aprendizaje) y mejorando según se vayan recogiendo incidencias, observaciones y propuestas, en función de su aplicación.

Una vez conocidos los principios de esta propuesta evaluativa se presenta cada uno de los instrumentos evaluativos:

- *Informe del docente (profesorado)*: Este instrumento ha sido diseñado para que el docente que imparta la asignatura se encargue de responder a las preguntas planteadas en función al conocimiento que tiene de cada uno de sus estudiantes.

- *Autoinforme (alumnado)*: Es el cuestionario que se ha utilizado para llevar a cabo ese estudio. Los propios estudiantes son los que responden a las preguntas que han sido planteadas. De esa forma, por medio de un proceso de autoanálisis, los estudiantes son capaces de responder qué es lo que ellos sienten en determinadas situaciones.

- *Cuestionario familiar (padres/madres)*: Los padres forman parte crucial de este estudio, puesto que son los que tienen un conocimiento cotidiano de sus hijos, por ello este cuestionario está destinado para que ellos respondan a las preguntas teniendo en cuenta las observaciones que tienen de sus hijos.

- *Sociograma emocional (compañeros/as)*: el alumnado sigue participando en el proceso evaluativo, en este caso con su perspectiva de cómo sienten sus compañeros y compañeras.

- *Pautas de interacción docente-emocional (profesorado)*: consiste en un protocolo de observación para evaluar la presencia de las pautas de interacción docente-emocionales por parte del profesorado cuando realiza la función de enseñanza

3. OBJETIVOS

2.1. Aplicar uno de los instrumentos de evaluación de la adquisición de competencias emocionales, perteneciente al modelo evaluativo EMECREA, para realizar un primer ensayo piloto de la prueba y poder realizar mejoras sobre ella.

2.2. Comparar el nivel de adquisición de competencia entre un grupo de alumnado que ha cursado el área de Educación Emocional y para la Creatividad, con otro al que no se les ha impartido.

4. METODOLOGÍA

4.1. Participantes

En el presente estudio se contó con 203 estudiantes de un centro concertado de la zona metropolitana de la isla de Tenerife. Se trata de un centro concertado de línea cuatro. El estudio se llevó a cabo con el alumnado presente de las diferentes aulas de 1º y 2º de Educación Primaria. Las clases de 1º de Primaria contaban con 27 estudiantes de edades comprendidas entre los 6 y 7, salvo para el grupo de 1ºC y 1ºD puesto que se trataban de estudiantes de 6 años de edad, siendo así los niños y niñas más pequeños a los que se llevó a cabo la investigación. Con respecto a las clases de 2º, las edades estaban comprendidas entre los 7 y los 8 años.

4.2. Instrumentos

Para este estudio se utilizó uno de los cuestionarios del modelo evaluativo descrito anteriormente (ver ANEXO, 1). Concretamente se trata del autoinforme que consta

de 27 preguntas sobre las que cada sujeto debe autoevaluarse. Estas preguntas a su vez están organizadas en tres partes que están directamente relacionados con los bloques de competencias del currículo de Educación Primaria y cada parte a su vez se divide en tres variables que hacen referencia a las competencias específicas:

Bloque I: CONCIENCIA EMOCIONAL

- Percibir
- Reconocer
- Comprender

Bloque II: REGULACIÓN EMOCIONAL

- Ajuste emocional
- Regular la impulsividad
- Responsabilidad

Bloque III: CREATIVIDAD

- Autoconfianza
- Apertura al cambio y a la innovación
- Emprendeduría

Cada variable plantea tres ítems a las que el estudiante debe responder sí o no. Los ítems están directamente relacionados con la variable y sirven como punto de partida para conocer qué es lo que siente el estudiante en las diferentes situaciones en las que se puede encontrar en su vida.

En cada variable la puntuación máxima que se puede tener es un 3 y la mínima es 0, y se obtendrá sumando cada una de las respuestas de cada variable.

Existen dos versiones de los cuestionarios en este estudio. Una de ellas dirigida a los estudiantes de 1º y 2º de educación Primaria, diseñados de tal manera que no es necesario que tengan desarrollada la habilidad de la lectoescritura. La otra versión es para el alumnado que cursa los niveles de 3º y 4º de Primaria, para responder a este cuestionario sí es necesario que el estudiante tenga adquirida la habilidad antes señalada. Las versiones que fueron utilizadas para la investigación fueron los cuestionarios destinados para el alumnado de los primeros niveles con una edad comprendida entre los 6 y los 7 años.

CURSO	ALUMNADO
1A	26
1B	27
1C	21
1D	27
2A	26
2B	27
2C	24
2D	25
Total	203

Indicar que este estudio se ha centrado en la evaluación de la educación emocional, por lo que utilizaremos datos solo de los bloques I y II que detallaremos a continuación:

PERCIBIR: *Percibir las sensaciones corporales asociadas a las experiencias emocionales básicas personales, identificando estas y nombrándolas para favorecer la conciencia emocional.*

Dentro de esta variable encontramos los siguientes ítems en el cuestionario:

- 1.- ¿Cuándo algo te enfada mucho notas que tu cara se pone roja?
- 2.- Cuando algo te asusta mucho o cuando tienes miedo sientes dolor en la barriga.
- 3.- Cuando estás muy contento o muy contenta sientes como un cosquilleo agradable por todo el cuerpo y te dan ganas de saltar.

RECONOCER: *Reconocer las emociones propias y las de las demás personas como medio para desarrollar la capacidad de autodescubrimiento personal.*

En esta variable hallamos los siguientes ítems:

- 4.- Cuando estoy asustado pienso: “tengo miedo”.
5. Por la cara que pone un compañero/a me doy cuenta de si está enfadado, triste o alegre.
6. Si un día estoy triste y alguien me pregunta “¿estás triste?” me da vergüenza decir que sí estoy triste.

COMPRENDER: *Comprender y analizar las emociones que experimenta, estableciendo una relación entre ellas y los sucesos que las originan, así como las consecuencias que provocan en sí mismo y en las demás personas, para desarrollar el autoconocimiento emocional.*

Tienen que ver con esta variable los siguientes ítems:

7. Si un día estoy contento o contenta ¿por qué podría ser?: ¿Por qué ese día me han hecho un regalo? o ¿porque ese día perdí mi juguete favorito?
8. Estoy enfadado o enfadada ¿por qué será?: ¿Porque ese día me han hecho un regalo? o ¿porque el regalo que me han hecho no me gusta?
9. Cuando estoy alegre y abrazo a mamá o a papá, ellos se ponen también muy contentos.

AJUSTE EMOCIONAL: es la capacidad para ajustarse afectivamente ante las experiencias emocionales que presenta el alumnado.

Dentro de esta variable encontramos los siguientes ítems en el cuestionario:

10. Cuando sucede algo que me enfada mucho me cuesta calmarme.
11. Si un compañero me hace enfadar, me enfado y me peleo con él o ella.
12. Cuando algo me pone muy triste, para sentirme mejor le pido un abrazo a mamá o a papá.

REGULAR LA IMPULSIVIDAD: *Regular la experiencia y la expresión emocional a través de la reflexividad, la tolerancia a la frustración y la superación de dificultades, de modo que se desarrolle la autorregulación de la impulsividad emocional.*

En esta variable hallamos los siguientes ítems:

13. Aunque tenga mucha hambre puedo esperar al recreo para comer.
14. Cuando me regalan golosinas me las como todas enseguida en vez de guardar unas pocas para después.
15. Cuando estoy dibujando o escribiendo y algo me sale mal, me enfado mucho y a veces rompo el papel o lo rayo.

RESPONSABILIDAD: *Actuar en diferentes contextos asumiendo la responsabilidad de la propia conducta y reparando, si fuera necesario, los daños causados en la estima de sus iguales y de los adultos y adultas, y en los objetos, como muestra del desarrollo de su capacidad de autorregulación emocional y de manejo correcto de las relaciones interpersonales.*

En esta variable hallamos los siguientes ítems:

16. Cuando estoy muy muy enfadado/a y le pego, le grito o empujo a un compañero, luego me arrepiento de haberlo hecho.
17. Cuando me pongo rabioso y le pego a mis compañeros, ellos se enfadan conmigo y todos lo pasamos mal.
18. Si me enfado con un compañero porque me quitó la merienda y le pego o lo empujo, después le pido perdón.

4.3. Procedimiento

Para conseguir la muestra para este estudio, se contactó con la dirección del centro, que nos proporcionó acceso a los estudiantes de 1º y 2º de Educación Primaria. Antes de pasar los cuestionarios, se concertó una reunión con cada uno de los tutores de los citados niveles para explicarles el funcionamiento del proyecto. Una vez aclaradas las dudas, se concretó una fecha para pasar los cuestionarios. Antes de empezar con las preguntas, se les explicó al alumnado cómo debían responder a las preguntas planteadas. Después de la explicación, se fue planteando cada ítem, con las pausas necesarias, repitiendo las preguntas y resolviendo las dudas que se presentaban debido que se trataba de un alumnado con edades tempranas. Al finalizar cada parte, se realizaron unas dinámicas que guardaban estrecha relación con el bloque de contenido en cuestión. Las dinámicas sirvieron tanto para reforzar lo que se quería trabajar en el bloque, como método de distracción y descanso para los estudiantes.

4.4. Diseño y análisis de datos

El diseño metodológico utilizado es de tipo cuasiexperimental una vez que los sujetos no son asignados aleatoriamente a los grupos experimental (alumnado de los cursos de primero de primaria) y control (alumnado de los cursos de segundo de primaria), sino que pertenecen a ellos en función de que en los primeros se impartió el área de Educación Emocional y para la Creatividad, y en los segundos no, debido a que la LOMCE en el curso 2014-2015, inició su implantación en los cursos impares (1º, 3º y 5º).

Concretamente se trata de un diseño con grupos solo post-tratamiento, ya que la evaluación se realizó a finales de abril, correspondiendo a la fecha de la segunda evaluación. Si bien, esta circunstancia puede condicionar el análisis de los resultados entendemos que se puede relativizar, dado el carácter piloto de este estudio.

En cuanto a la prueba estadística se ha utilizado un ANOVA unifactorial intergrupos con el contraste post hoc a través de la prueba de Bonferroni. Indicar que dichas pruebas se encuentran en el paquete estadístico SSPS 19.

Previamente para estudiar la variabilidad de los grupos estudiados se calcularon para cada uno de ellos su media, su desviación típica y su coeficiente de variación.

5. RESULTADOS

TABLA 1.

Estadísticos descriptivos de cada uno de los grupos

VARIABLE	CURSO	N	Media	Desviación típica	Coefficiente de variación
Año 2014/2015 evaluación segunda alumna- do	1A	26	,85	,881	103%
	1B	27	1,74	,813	46,5%
	1C	21	1,14	,727	63,1%
	1D	27	,93	,781	79,5%
	2A	26	1,42	1,102	77,4%
	2B	27	1,63	,884	53,9%
	2C	24	1,46	,588	39,7%
	2D	25	1,64	,638	38,4%
	Total		203	1,35	,869

Como se aprecia a partir de los Coeficientes de Variación, existe una alta variabilidad en los grupos 1ºA, 1ºC, 1ºD, 2ºA, 2ºB, 2ºD puesto que superan el 50% del valor de este estadístico.

TABLA 1.1.

Diferencia de medias con el nivel de significación (Prueba post hoc Bonferroni)

PERCIBIR									
AULA	\bar{X}	\bar{X} 1ºA	\bar{X} 1ºB	\bar{X} 1ºC	\bar{X} 1ºD	\bar{X} 2ºA	\bar{X} 2ºB	\bar{X} 2ºC	\bar{X} 2ºD
1º A	.85	*	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.	*
1º B	1.74	*	*	N.S.	*	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
1º C	1.14	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
1º D	.93	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
2º A	1.42	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.	N.S.
2º B	1.63	*	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.
2º C	1.46	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.
2º D	1.64	*	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	*

Nota.*valores significativos $p \leq 0.05$; **valores muy significativos $p \leq 0.01$; ***valores altamente significativos $p \leq 0.001$.

Podemos observar que respecto a la variable *PERCIBIR*, la media que obtiene una mayor puntuación es 1ºB, aunque es sólo significativamente diferente respecto a 1º A y 1ºD. Otros grupos cuyas medias aparecen significativamente diferente respecto a 1ºA y 1ºD son 2ºB y 2ºD. Por tanto, estos datos nos reflejan que las puntuaciones medias inferiores en la competencia de percepción emocional son las de 1ºA y 1ºD.

TABLA 2.
Estadísticos descriptivos de cada uno de los grupos

VARIABLE	CURSO	N	Media	Desviación típica	Coefficiente de variación
RECONOCER Año 2014/2015 evaluación se- gunda alumna- do	1A	26	2,15	,675	31,9%
	1B	27	2,30	,609	26%
	1C	21	1,86	,854	45,6%
	1D	27	2,11	,751	35,5%
	2A	26	2,08	,688	32,6%
	2B	27	2,04	,808	39,2%
	2C	24	1,83	,565	30,6%
	2D	23	2,35	,714	30,2%
	Total		201	2,09	,718

Gracias a los Coeficientes de Variación, se observa que no existe una alta variabilidad en los grupos respecto a esta variable, puesto que no superan el 50% del valor de este estadístico.

TABLA 2.1.
Diferencia de medias con el nivel de significación (Prueba post hoc Bonferroni)

RECONOCER									
AULA	\bar{X}	$\bar{X} 1^\circ A$	$\bar{X} 1^\circ B$	$\bar{X} 1^\circ C$	$\bar{X} 1^\circ D$	$\bar{X} 2^\circ A$	$\bar{X} 2^\circ B$	$\bar{X} 2^\circ C$	$\bar{X} 2^\circ D$
1° A	2,15	*	N.S.						
1° B	2,30	N.S.	*	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
1° C	1,86	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
1° D	2,11	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
2° A	2,08	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.	N.S.
2° B	2,04	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.
2° C	1,83	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.
2° D	2,35	N.S.	*						

Nota.*valores significativos $p \leq 0.05$; **valores muy significativos $p \leq 0.01$; ***valores altamente significativos $p \leq 0.001$.

Se observa que con respecto a la variable *RECONOCER*, el nivel que alcanza una mayor puntuación es 2°D, aunque es sólo significativamente diferente respecto a 1° B. Otros grupos cuyas medias aparecen significativamente diferente respecto a 2°D y 1°B son 1°C y 2°C.

Destacar la puntuación de 2°C cuya media es más baja con respecto al resto de los grupos, en particular comparativamente con los primeros.

TABLA 3.
Estadísticos descriptivos de cada uno de los grupos

VARIABLE	CURSO	N	Media	Desviación típica	Coefficiente de variación
COMPRENDER Año 2014/2015 evaluación se- gunda alumnado	1A	26	1,96	,662	33,6%
	1B	27	2,26	,526	23%
	1C	21	2,81	,402	14,2%
	1D	27	2,33	,555	23,6%
	2A	26	2,73	,452	16,4%
	2B	27	2,70	,609	22,2%
	2C	24	2,88	,338	11,4%
	2D	22	2,41	,666	27,38%
	Total		200	2,50	,610

Como se aprecia a partir de los Coeficientes de Variación, no existe una alta variabilidad en los grupos puesto que ninguno supera el 50% del valor de este estadístico.

TABLA 3.1.
Diferencia de medias con el nivel de significación (Prueba post hoc Bonferroni)

COMPRENDER									
AULA	\bar{X}	$\bar{X} 1^\circ A$	$\bar{X} 1^\circ B$	$\bar{X} 1^\circ C$	$\bar{X} 1^\circ D$	$\bar{X} 2^\circ A$	$\bar{X} 2^\circ B$	$\bar{X} 2^\circ C$	$\bar{X} 2^\circ D$
1° A	1,96	*	N.S.	*	N.S.	*	*	*	N.S.
1° B	2,26	N.S.	*	*	N.S.	*	N.S.	*	N.S.
1° C	2,81	*	*	*	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
1° D	2,33	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.	*	N.S.
2° A	2,73	*	*	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.	N.S.
2° B	2,70	*	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.
2° C	2,88	*	*	N.S.	*	N.S.	N.S.	*	N.S.
2° D	2,41	N.S.	*						

Nota.*valores significativos $p \leq 0.05$; **valores muy significativos $p \leq 0.01$; ***valores altamente significativos $p \leq 0.001$.

Los datos reflejan que con respecto a la variable *COMPRENDER*, el nivel que alcanza una mayor puntuación es 2°C, aunque es sólo significativamente diferente respecto a 1° C. Otros grupos cuyas medias aparecen significativamente diferente respecto a 2°C y 1°C son 1°A y 1°B.

Estos datos nos reflejan que las puntuaciones medias inferiores son las de 1°A y 1°B.

TABLA 4.
Estadísticos descriptivos de cada uno de los grupos

VARIABLE	CURSO	N	Media	Desviación típica	Coefficiente de variación
AJUSTE EMOCIONAL Año 2014/2015 evaluación segunda alumnado	1A	26	2,00	,980	49%
	1B	27	1,78	,847	49,4%
	1C	21	1,90	,700	36,8%
	1D	27	1,63	,926	56,44%
	2A	26	1,31	,928	70,22%
	2B	27	1,33	,784	58,64%
	2C	24	2,46	,721	29,2%
	2D	25	1,72	,678	38,9%
	Total		203	1,75	,889

Como se estima desde de los Coeficientes de Variación, existe una alta variabilidad en los grupos de 1ºD y 2ºA puesto que superan el 50% del valor de este estadístico.

TABLA 4.1.
Diferencia de medias con el nivel de significación (Prueba post hoc Bonferroni)

AJUSTE EMOCIONAL									
AULA	\bar{X}	$\bar{X} 1^\circ A$	$\bar{X} 1^\circ B$	$\bar{X} 1^\circ C$	$\bar{X} 1^\circ D$	$\bar{X} 2^\circ A$	$\bar{X} 2^\circ B$	$\bar{X} 2^\circ C$	$\bar{X} 2^\circ D$
1º A	2.00	*	N.S.						
1º B	1.78	N.S.	*	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
1º C	1.90	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
1º D	1.63	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.	*	N.S.
2º A	1.31	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.	*	N.S.
2º B	1.33	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	*	*	*	N.S.
2º C	2.46	N.S.	N.S.	N.S.	*	*	*	*	N.S.
2º D	1.72	N.S.	*						

Nota.*valores significativos $p \leq 0.05$; **valores muy significativos $p \leq 0.01$; ***valores altamente significativos $p \leq 0.001$.

Destacar con respecto a la variable AJUSTE EMOCIONAL, que el nivel que alcanza una mayor puntuación es 2ºC, aunque es sólo significativamente diferente respecto a 1º A. Otros grupos cuyas medias aparecen significativamente diferente respecto a 2ºC y 1ºC son 2ºA y 2ºB, siendo estas últimas las más bajas.

TABLA 5.
Estadísticos descriptivos de cada uno de los grupos

VARIABLE	CURSO	N	Media	Desviación típica	Coefficiente de variación
REGULAR Año 2014/2015 evaluación segunda alumnado	1A	26	2,15	,881	40,9%
	1B	27	2,15	,907	41,8%
	1C	21	2,14	,854	39,7%
	1D	27	2,48	,643	25,8%
	2A	26	2,19	,801	36,5%
	2B	27	1,78	,934	52,3%
	2C	24	2,71	,550	20,2%
	2D	25	2,16	,800	38%
	Total		203	2,22	,834

Como se calcula a partir de los Coeficientes de Variación, existe una alta variabilidad en los grupos 2ºB puesto que supera el 50% del valor de este estadístico.

TABLA 5.1.
Diferencia de medias con el nivel de significación (Prueba post hoc Bonferroni)

REGULAR									
AULA	\bar{X}	$\bar{X} 1^\circ A$	$\bar{X} 1^\circ B$	$\bar{X} 1^\circ C$	$\bar{X} 1^\circ D$	$\bar{X} 2^\circ A$	$\bar{X} 2^\circ B$	$\bar{X} 2^\circ C$	$\bar{X} 2^\circ D$
1º A	2.15	*	N.S.						
1º B	2.15	N.S.	*	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
1º C	2.14	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
1º D	2.48	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.	*	N.S.	N.S.
2º A	2.19	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.	N.S.
2º B	1.78	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.	*	*	N.S.
2º C	2.71	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	*	*	N.S.
2º D	2.16	N.S.	*						

Nota.*valores significativos $p \leq 0.05$; **valores muy significativos $p \leq 0.01$; ***valores altamente significativos $p \leq 0.001$.

Podemos observar en la variable de *REGULAR*, que el nivel que alcanza una mayor puntuación es 2ºC, aunque es sólo significativamente diferente respecto a 1º D. Otros grupos cuyas medias aparecen significativamente diferentes respecto a 2ºC y 1ºD es y 2ºB.

TABLA 6.
Estadísticos descriptivos de cada uno de los grupos

VARIABLE	CURSO	N	Media	Desviación típica	Coefficiente de variación
RESPONSABILIDAD Año 2014/2015 evaluación segunda alumnado	1A	26	2,23	,863	39%
	1B	27	2,26	,944	42,7%
	1C	21	2,52	,750	29%
	1D	27	2,26	,903	39,8%
	2A	26	2,23	,992	45%
	2B	27	2,19	,834	39%
	2C	24	2,79	,509	18%
	2D	25	2,56	,768	29,6%
	Total		203	2,37	,848

Gracias al cálculo de los Coeficientes de Variación, se observa que no existe una alta variabilidad en los grupos puesto que no superan el 50% del valor de este estadístico.

TABLA 6.1.
Diferencia de medias con el nivel de significación (Prueba post hoc Bonferroni)

RESPONSABILIDAD									
AULA	\bar{X}	$\bar{X} 1^\circ A$	$\bar{X} 1^\circ B$	$\bar{X} 1^\circ C$	$\bar{X} 1^\circ D$	$\bar{X} 2^\circ A$	$\bar{X} 2^\circ B$	$\bar{X} 2^\circ C$	$\bar{X} 2^\circ D$
1º A	2.23	*	N.S.						
1º B	2.26	N.S.	*	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
1º C	2.52	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
1º D	2.26	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
2º A	2.23	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.	N.S.
2º B	2.19	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.
2º C	2.79	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.
2º D	2.56	N.S.	*						

Nota.*valores significativos $p \leq 0.05$; **valores muy significativos $p \leq 0.01$; ***valores altamente significativos $p \leq 0.001$.

Los datos reflejan que con respecto a la variable de *RESPONSABILIDAD* el nivel que alcanza una mayor puntuación es 2ºC. No obstante dicha variable está notablemente adquirida en todos los niveles, viendo innecesario destacar un grupo sobre otro como ha ocurrido con las otras variables.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hay que señalar en primer lugar el carácter piloto de esta investigación con el objetivo de ensayar con alguno de los instrumentos, por lo que se trata de una primera aproximación a la evaluación de la adquisición de estas competencias. A partir del análisis de los resultados obtenidos en cada de una de las variables estudiadas podemos extraer las siguientes conclusiones a modo de discusión::

- **Respecto a la variable PERCIBIR:**

En esta variable, destaca 1ºB puesto que obtiene la mayor media (1,74), de todos los grupos, aunque los segundos obtienen medias altas con respecto a los primeros. Como conclusión podemos decir que esto nos indica que aunque en general los segundos obtienen mejores puntuaciones en esta variable, el hecho de que uno de los primeros (1ºB) sea el grupo de clase que manifiesta mejor competencia de percepción emocional, puede que sea debido a la influencia favorable de la asignatura Educación emocional y para la creatividad. La menor puntuación del resto de los primeros (1ºA, 1ºC y 1ºD) puede estar vinculada a la alta variabilidad que tienen estos grupos respecto a esta variable.

- **Respecto a la competencia RECONOCER:**

Con respecto a esta variable, se puede concluir que a pesar que la media mayor es de 2ºD (2,35), los primeros poseen una puntuación mayor con respecto a los segundos. De estos datos se puede deducir que los estudiantes más pequeños, con el trabajo de la nueva asignatura han sido capaces de reconocer mejor las emociones. Igualmente destacar que el hecho de no existir diferencias significativas va en beneficio del grado de competencias evidenciadas por el alumnado de primero.

- **Respecto a la competencia COMPRENDER:**

En esta nueva variable, se destaca por muy poco el valor de la media de 2ºC (2,88) con respecto a la de 1ºC (2,81). Se puede entender que el grado de maduración con respecto a las edades ha favorecido la comprensión en los mayores aunque hay que destacar la puntuación en esta variable de 1ºC que es significativamente superior a 1ºA y 1ºB y supera, no de forma significativa a 2ºA, 2ºB y 2ºD.

- **Respecto a la competencia AJUSTE EMOCIONAL:**

De esta variable se puede detallar que existe gran diferencia entre los propios segundos, puesto que a la vez que obtienen la media más alta con 2ºC (2,46) también consiguen la más baja con 2ºA (1,31). Respecto a los primeros, los valores de sus medias son más cercanos entre sí y que en general con respecto a los segundos sus puntuaciones son superiores o similares. Se puede concluir que algún tipo de influencia ha tenido esta nueva asignatura.

- **Respecto a la competencia REGULAR LA IMPULSIVIDAD:**

En esta variable, no existen diferencias significativas entre los grupos de clases. A pesar que en esta variable la media más alta sea de 2ºC (2,71) la más baja pertenece a 2ºB (1,78). Nuevamente los primeros mantienen un resultado por encima que los segundos y entre ellos vuelve a existir una cercanía en el valor de sus medias.

- **Respecto a la competencia RESPONSABILIDAD:**

No constan diferencias significativas en esta variable entre los grupos, lo cual indica un dato a favor respecto a los primeros, puesto que se encuentran al mismo nivel que los segundos siendo más pequeños en edad. El resultado a primera vista de esta variable, coincide mucho con las dos anteriores donde destaca de nuevo 2°C (2,79) y 2°B con la media más baja (2,19). Con respecto a las medias entre los primeros, son cercanas entre sí destacando a 1°C (2,52) y el resto de puntuaciones de los primeros son similares a superiores a los segundos.

A nivel general, 2°C es el nivel que obtiene las medias más altas en cuatro de las variables, lo curioso es que obtiene la media más baja en la variable *reconocer*. Los grupos de primero, salvo en la variable *comprender*, se mantienen por encima de los segundos, lo que se da a entender que la asignatura de Educación Emocional y para la creatividad, ha podido beneficiar favorablemente a los estudiantes de 1° de Educación Primaria.

No podemos establecer una relación causa-efecto, respecto a las posibles mejoras que haya podido provocar la introducción de la nueva asignatura, de los grupos de primero respecto a los segundos. Una vez que el diseño metodológico no es de tipo experimental y por lo tanto no hemos podido aislar un conjunto de variables que puedan estar influyendo desde el punto de vista del desarrollo de las competencias emocionales.

Ahora bien, los resultados obtenidos nos señalan que algún tipo de influencia beneficiosa ha podido tener la asignatura, cuestión que habrá que verificar de forma más detallada y precisa en futuras investigaciones abordando además de forma más amplia el modelo evaluativo propuesto.

Asimismo, señalar que se ha intervenido con todos ellos de igual manera y que los resultados representan las diferencias individuales de los estudiantes. Destacar en este punto, la relevancia que podría tener el estudio de las diferencias entre los sexos, por lo que sería muy interesante realizar una investigación futura donde se estudie los datos obtenidos haciendo hincapié en la diferencia entre niño y niña.

Para finalizar, insistir sobre el enfoque piloto de este trabajo de investigación. Se trataba de ensayar con una parte de un modelo evaluativo para estudiar su adecuación al objetivo evaluativo. Por ello, evidentemente la visión que hemos obtenido es parcial que muy bien puede ayudar al grupo de investigación autor del modelo evaluativo a orientar la mejora de este. En todo caso, insistir en la idea que para una aplicación adecuada del modelo debería contemplarse el cruce de miradas que implica la aplicación del conjunto de instrumentos.

7. VALORACIÓN PERSONAL

La realización de este proyecto de investigación ha sido muy enriquecedora a nivel profesional. Me ha permitido entrar en un mundo desconocido para mí, el mundo del estudio de campo, el trabajo con los datos obtenidos y su posterior análisis, me han descubierto de qué forma los estudiantes de 1° y 2° de Educación Primaria entienden las emociones con el nivel de conciencia que ellos tienen al respecto.

Los resultados nos señalan de forma aproximativa que la asignatura Educación Emocional y para la Creatividad tiene un potencial muy grande para mejorar las competencias emocionales de los escolares, y espero que seguirá por ese camino en los años que se encuentre instaurada en las escuelas, puesto que gracias a ella, el alumnado pue-

de llegar a ser capaz de comprender, reconocer, regular entre otras variables, las emociones.

Por último, en lo que a la autora de este estudio se refiere, también se pretendía introducirme en la función investigadora, de modo que tuviera una primera experiencia en el diseño, aplicación de metodologías investigadoras y la elaboración de un informe de un trabajo científico. Cuestión que, a falta de la valoración del tribunal del TFG, a mi juicio y el de mi tutor he realizado dignamente.

8. FUENTES DOCUMENTALES

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol.18.

Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R., y Álvarez, M. (1998). Los modelos en orientación. En R. Bisquerra *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 55-65). Barcelona: Praxis.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

9. ANEXOS

9.1. Cuestionario autoinforme (alumnado)

9.2. Gráficas medias

AUTOINFORME
AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL, REGULACIÓN
EMOCIONAL Y CREATIVIDAD (6 años)
EJEMPLAR PARA EL ALUMNADO

NOMBRE: _____

Ahora vamos a jugar a descubrir cosas de cómo sentimos. En este juego **NO HAY RESPUESTAS BUENAS O MALAS**, correctas o incorrectas. Cada uno responde lo que le parece y todas las respuestas estarán bien

n

porque se trata de "jugar" a decir lo que de verdad siente o piensa cada uno.

EJEMPLO: Me gusta comer fruta.

		
---	---	---

PRIMERA PARTE

1.- "¿Cuando algo te enfada mucho notas que tu cara se pone roja?"

		
---	---	---

2.- Cuando algo te asusta mucho o cuando tienes miedo sientes dolor en la barriga.

		
---	---	---

3.- Cuando estás muy contento o muy contenta sientes como un cosquilleo agradable por todo el cuerpo y te dan ganas de saltar.

		
---	---	---

Percibir		+		+		=
-----------------	---	---	---	---	---	---

4.- Cuando estoy asustado pienso: "tengo miedo".

		
---	---	---

5. Por la cara que pone un compañero/a me doy cuenta de si está enfadado, triste o alegre.

		
---	---	---

6. Si un día estoy triste y alguien me pregunta "¿estás triste?" me da vergüenza decir que sí estoy triste.

		
--	--	--

Reconocer  +  +  =

7. Si un día estoy contento o contenta ¿por qué podría ser?: ¿Por qué ese día me han hecho un regalo? o ¿porque ese día perdí mi juguete favorito?

		
---	---	---

8. Estoy enfadado o enfadada ¿por qué será?: ¿Porque ese día me han hecho un regalo? o ¿porque el regalo que me han hecho no me gusta?

		
---	---	---

9. Cuando estoy alegre y abrazo a mamá o a papá, ellos se ponen también muy contentos.

		
---	---	---

Comprender  +  +  =

SEGUNDA PARTE

10. Cuando sucede algo que me enfada mucho me cuesta calmarme.

		
---	---	---

11. Si un compañero me hace enfadar, me enfado y me peleo con él o ella.

		
---	---	---

12. Cuando algo me pone muy triste, para sentirme mejor le pido un abrazo a mamá o a papá.

		
---	---	---

				+ =
---	---	---	---	-----

emocional
Ajuste

13. Aunque tenga mucha hambre puedo esperar al recreo para comer.

		
---	---	---

14. Cuando me regalan golosinas me las como todas enseguida en vez de guardar unas pocas para después.

		
---	---	---

15. Cuando estoy dibujando o escribiendo y algo me sale mal, me enfado mucho y a veces rompo el papel o lo rayo.

		
---	---	---

			+
---	---	---	---

impulsividad
Regular La

16. Cuando estoy muy muy enfadado/a y le pego, le grito o empujo a un compañero, luego me arrepiento de haberlo hecho.

		
---	---	---

17. Cuando me pongo rabioso y le pego a mis compañeros, ellos se enfadan conmigo y todos lo pasamos mal.

		
---	---	---

18. Si me enfado con un compañero porque me quitó la merienda y le pego o lo empujo, después le pido perdón.

		
---	---	---

Responsabi		Lidad		+		+		=
-------------------	---	--------------	---	---	---	---	---	---

TERCERA PARTE

19. Siento vergüenza cuando tengo que hablar delante de los demás y prefiero quedarme callado.

		
---	---	---

20. Cuando el maestro me corrige los errores siento vergüenza.

		
---	---	---

21. Me callo mis ideas por miedo a que piensen que soy raro.

		
---	---	---

Autoconfianza	<input type="checkbox"/>	+	<input type="checkbox"/>	+	<input type="checkbox"/>	=
----------------------	--------------------------	---	--------------------------	---	--------------------------	---

22. Me han regalado un nuevo juguete con muchas piezas que se mueven. Me gusta probarlo y desarmarlo para ver las partes que tiene.

		
---	---	---

23. Mis padres y el maestro/a me dicen que hago muchas preguntas.

		
---	---	---

24. Cuando estoy haciendo un dibujo libre lo reviso mucho y pongo muchos adornos para que quede lo mejor posible.

		
---	---	---

Apertura aL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	+	+	=
--------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	---	---	---

a
innovación

25. Cuando el profe pide voluntarios para hacer algo en clase le digo que yo lo hago.

		
---	---	---

26. En el recreo se me ocurren cosas que podemos hacer juntos y se lo propongo a mis amigos.

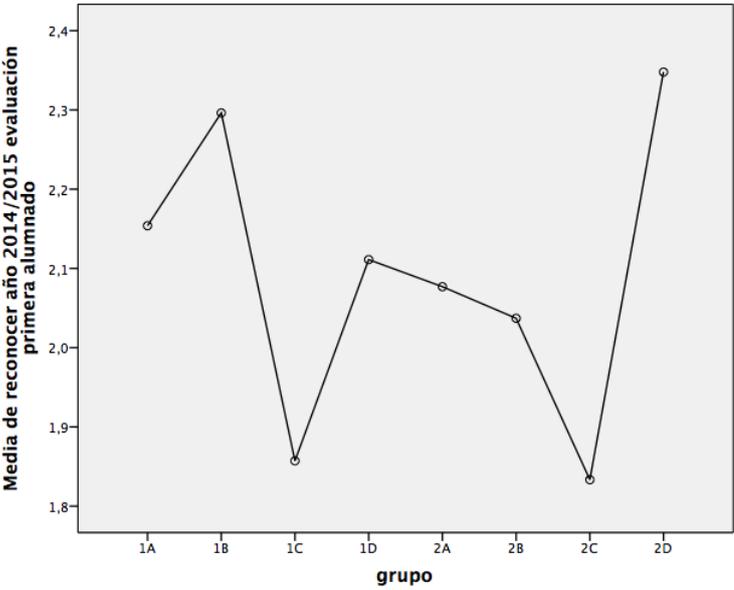
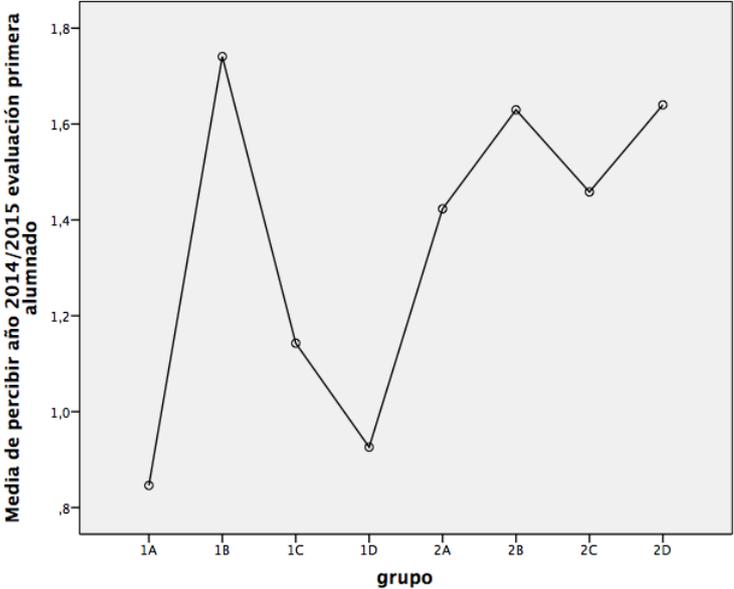
		
---	---	---

27. Se me ocurren sitios a donde ir para divertirnos y se lo propongo a mis padres.

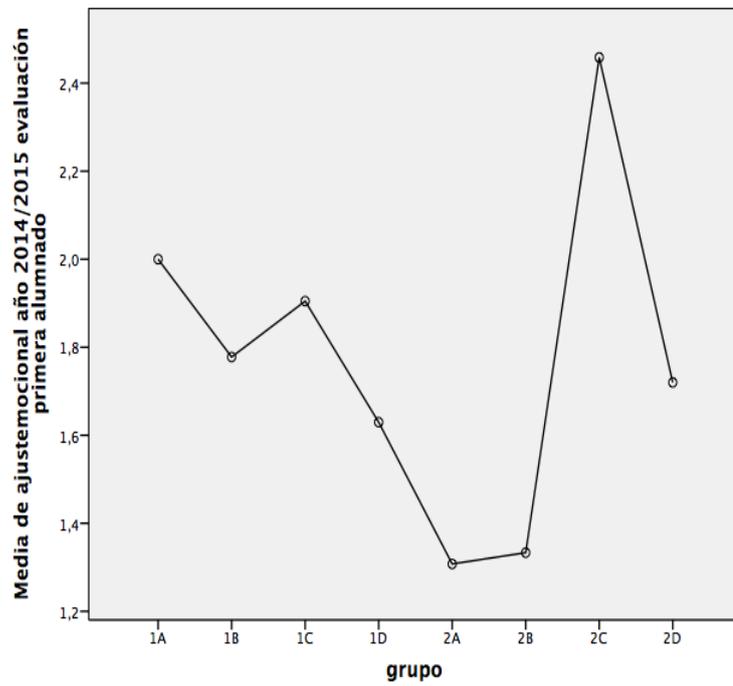
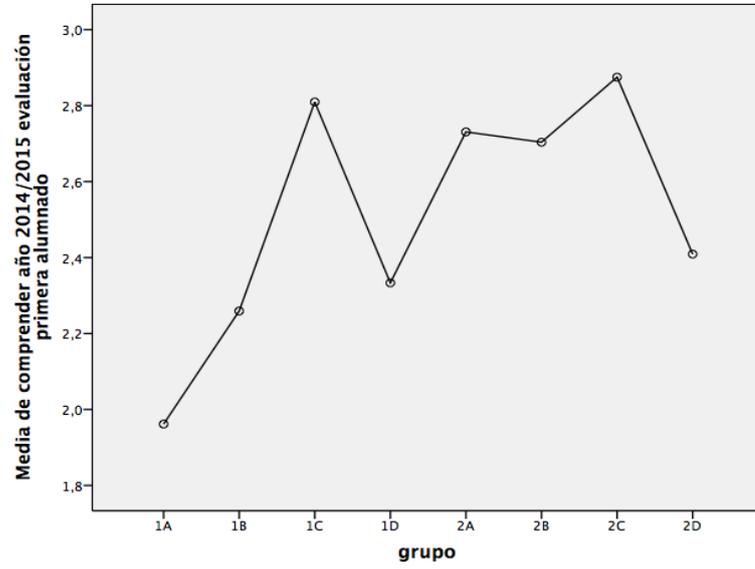
		
---	---	---

Emprendeduría	 +  +  =
----------------------	--

GRÁFICA DE LAS MEDIAS



La evaluación de la educación emocional



La evaluación de la educación emocional

