

III Congreso de Innovación Educativa

octubre

01 - 02

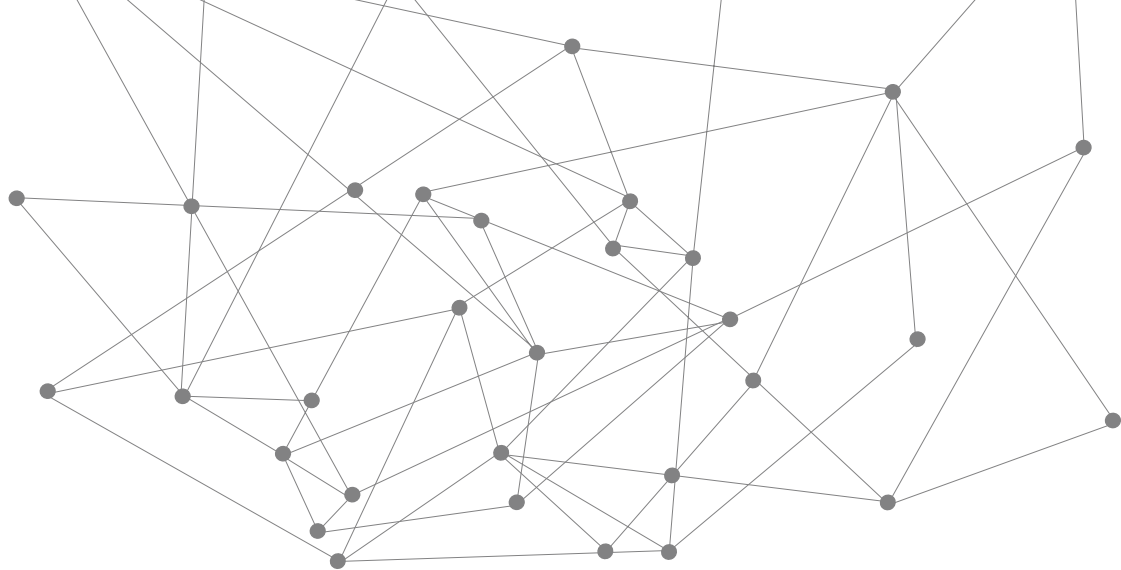
2021

INNOVACIÓN EDUCACIÓN



Los Desafíos de la Ciudadanía del Futuro

**PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
A TRAVÉS DE LOS RELATOS DE VIDA
Y LAS HERRAMIENTAS DIGITALES.
*LA CÁPSULA DEL TIEMPO***



PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE LOS RELATOS DE VIDA Y LAS HERRAMIENTAS DIGITALES. LA CÁPSULA DEL TIEMPO

Marta Michans Marquilles

INS LA SEGARRA

Anna Ribera Guiu

INS LA SEGARRA

Judit Solé Tallavi

INS LA SEGARRA

Resumen

Un grupo de 85 estudiantes de 1º de la ESO del Instituto de Educación Secundaria La Segarra (Lleida) llevó a cabo el proyecto *La cápsula del tiempo*, enfocado a la promoción de competencias emocionales a partir del trabajo de los relatos de vida personales. Los resultados principales fueron la creación de una carta, un vídeo y un diario dirigidos a su yo futuro de 4º de la ESO. El proyecto estaba enmarcado en un contexto plurilingüe —realizado en catalán, castellano e inglés—, así como digital —basado en la utilización de herramientas y plataformas pedagógicas de tipo tecnológico—. La valoración del profesorado y el alumnado implicado en el proyecto fue positiva, sugiriendo que el trabajo en el aula tuvo un impacto significativo en la inteligencia emocional, y que las herramientas empleadas fueron óptimas para su realización.

Palabras clave: inteligencia emocional, relatos de vida, herramientas digitales, práctica educativa.

Abstract

A group of 85 1st of ESO students from the Secondary School of La Segarra (Lleida) carried out the project *The time machine*, focused on the promotion of emotional competences from the work of personal life stories. The main results were the creation of a letter, a video and a diary addressed to their future self in 4th ESO. The project was framed in a multilingual context —carried out in Catalan, Spanish and English— as well as a digital context —based on the use of technology-based pedagogical tools and platforms—. The assessment of the teachers and students involved in the project was positive, suggesting that the work in the classroom had a significant impact on emotional intelligence, and that the tools used were optimal for its implementation.

Key words: emotional intelligence, life stories, digital tools, educational practice.

1 Presentación

1.1 Inteligencia emocional

Son complejos y diversos los retos a los que alumnado y docentes se enfrentan en su día a día: desde el absentismo hasta la desestructuración familiar, pasando por las necesidades en salud mental o el acoso escolar. ¿De qué forma puede posicionarse la escuela en la gestión efectiva de todos estos retos? La respuesta, en muchas ocasiones, pasa por la integración de las competencias emocionales, elementos transversales integrados en el currículum académico que potencian tanto el éxito profesional como personal (Zins y Elias, 2007), y que vienen vinculadas con las competencias clave definidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte —especialmente en lo que al componente *saber ser* se refiere (O. ECD/65/2015, de 21 de enero)—.

De este modo, se presenta especialmente relevante el concepto de inteligencia emocional, vinculado intrínsecamente a las competencias emocionales y desarrollado a partir de los estudios realizados durante el siglo XX sobre inteligencia general, y que es específicamente tratado por los investigadores Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995). Posteriormente, Bisquerra (2003) se refirió al concepto de competencias emocionales, definidas como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22).

El modelo basado en competencias, desarrollado en gran medida por el GROIP (por sus siglas en catalán; Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica), se agrupa en cinco competencias generales, definidas por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007): conciencia emocional (C), regulación emocional (R), autonomía emocional (A), competencia social (S) y competencias para la vida y el bienestar (V). Dentro de cada una de estas competencias, además, se engloban una serie de microcompetencias asociadas. Para la práctica de aula que se presenta en este documento, se ha considerado de especial importancia focalizar las actividades del proyecto en las siguientes microcompetencias:

- C1. Toma de conciencia de las propias emociones y de los demás.
- C3. Comprensión de las emociones propias y de los demás.
- R1. Expresión emocional
- A1. Autoestima
- V4. Bienestar emocional

La elección de estas microcompetencias se debe a la necesidad de supeditar las actividades del proyecto a objetivos concretos en base a las posibilidades y características del mismo, como puede ser la identificación de palabras asociadas a emociones en diarios a través de elementos lúdicos (toma de conciencia, C1), la expresión de sucesos personales a través de la escritura de cartas o diarios (expresión emocional, R1), o el intercambio de relatos personales en el aula (comprensión de las emociones, C3).

1.2 Relatos de vida

Para la actividad que nos compele, resulta relevante explicitar la diferencia entre historia de vida y relato de vida. De tal forma, el primer concepto se refiere al estudio de caso personal en el que se emplea documentación para conseguir la biografía detallada de una persona, mientras que el término *relato de vida* define aquella historia de vida que viene expresada por la persona protagonista, sin que ello implique modificaciones externas (Pujadas, 1992). Y es justamente a esta última descripción a la que se adscriben las actividades principales del proyecto *La cápsula del tiempo*.

A lo largo de las actividades, los relatos de vida han sido el nexo conductor del proyecto. Desde el inicio, las docentes se han implicado con el alumnado a través de la expresión de un relato personal que pudiera resultar relevante para las chicas y chicos, como puede ser la muestra de fotografías del profesorado en los años adolescentes —acompañadas de pequeños relatos asociados a momentos vitales relevantes para ellas— o la divulgación de fragmentos de un diario personal.

Así pues, se ha otorgado suma importancia a la expresión de los relatos desde el profesorado, por un lado, para ser guía o modelo de formatos de expresión lingüística de los mismos y, por otro lado, para fomentar la actitud de confianza, apertura y compromiso del alumnado hacia el proyecto. Se ha incidido, además, en la oportunidad que representa el proyecto para cada alumno, pues todos los productos realizados en su paso por 1º de la ESO pasan a ser custodiados por el centro para, en su graduación en 4º de la ESO, ser descubiertos por cada alumna o alumno de manera individual, acción que les permitirá sentir y valorar sus cambios, y generar las correspondientes reflexiones.

Dado que un aspecto clave del proyecto viene dado por este paso del tiempo, es relevante mencionar aquí que las historias personales están en constante cambio y construcción, en tanto que entran contacto con otras personas y con el mundo. De esta forma, existe la posibilidad de reformar y resignificar las historias y relatos intencionalmente con el fin de, por ejemplo, mejorar el bienestar personal (Kerr, Deane y Crowe, 2019). Esta característica de evolución del relato es compartida con el concepto de identidad narrativa, referida a aquella historia de vida interna y evolutiva que cada individuo crea, incorporando los relatos que conforman su pasado, presente y futuro, con el fin de proveer de significado y propósito a sus vidas (Bauer et al., 2008; McAdams, 1985, 2018, como se citó en Kerr, Deane y Crowe, 2019).

En este aspecto entra en juego la capacidad dúctil de los relatos de vida, además de la posibilidad de valorar o plantearse la reformulación del relato una vez recibidos los productos del proyecto (vídeo, carta, diario), cuyos relatos de vida han permanecido alejados de la persona emisora durante cuatro años. Por ende, con la recepción del producto puede esperarse una distancia entre el relato del momento de la emisión y el momento de la recepción, algo que sin duda podrá despertar reflexiones y conocimientos de valor, e incluso una renovación del concepto de identidad narrativa.

1.3 Herramientas digitales

1.3.1 Metodología digital

Llegados a este punto, se han presentado detalladamente los conceptos teóricos que nutren el proyecto, y resulta necesario definir también la metodología digital aplicada para el conjunto de actividades que conforman *La cápsula del tiempo*.

La Comisión de las Comunidades Europeas (2001) pone especial énfasis en la competencia digital como habilidad necesaria para la que, además, se presenta indispensable formar en su uso crítico en ámbitos laborales y personales. Es por eso que autores como Coromina et al. (2012) advierten de la necesidad de integrar las TIC en el aula. Anfang (2007), en Ricoy et al. (2010), plantea la necesidad de favorecer la integración de competencias técnicas, y Baquerín (2007) pone de relevancia la educación como ámbito en el que la formación en nuevas tecnologías y habilidades asociadas se presenta como la oportunidad de performar igualdad y justicia en competencia digital para todas las personas.

Esta oportunidad —e incluso necesidad— se debe a que, en sí misma, la tecnología no crea un espacio educativo, sino que requiere de la aplicación de estrategias para fomentar el aprendizaje colaborativo (Oliveira et al., 2015). Es por ello que las herramientas tecnológicas y la metodología aplicadas en *La cápsula del tiempo* resultan claves para el aprovechamiento del aprendizaje tecnológico por parte del alumnado.

1.3.2 Aplicación de la tecnología en el proyecto

En el instituto en el que se enmarca la actividad, cada alumno cuenta con un ordenador de uso personal desde el que poder realizar el trabajo académico. Además, se cuenta con una pantalla y un proyector por aula, herramientas todas que permiten un contenido educativo vivo y flexible. Las actividades que forman el proyecto, por tanto, se realizan a través del hardware mencionado, aplicado a partir de las herramientas digitales definidas a continuación.

En primer lugar, los materiales vinculados al estudio previo y la comprensión de los formatos textuales implicados (diario, carta, vídeo instructivo), se trabajan a partir del entorno Google Classroom, Clickedu y de la herramienta Genially. Eso es así porque, por una parte, las dos primeras plataformas sirven para intercambiar contenidos multiformatos entre alumno-profesor; y, por otro lado, la comprensión de los tipos textuales a trabajar y sus características viene dado a través de la herramienta Genially.

Esta herramienta, según Catalán y Pérez (2019), tiene como finalidad la creación de contenidos interactivos, algo que se presenta especialmente relevante a nivel educativo y que, además, puede servir para la gamificación en el aula. Este aspecto puede ser relevante a nivel educativo, puesto que diversas investigaciones —Cruz-Martín et al. (2012) o Coller y Scott (2009)— concluyen con la idea de que las dinámicas lúdicas facilitan el proceso de aprendizaje.

Cano y González (2020), además, explicitan que la gamificación virtual se consolida con el uso de herramientas digitales, y pone en relieve la herramienta educativa Genially para la creación de presentaciones colaborativas, dinámicas de preguntas y respuestas rápidas y juegos de escape. Todo ello conlleva una participación estable y en aumento, así como una motivación sostenida por parte del alumnado. Por esta razón, Genially se concibe como una herramienta que, utilizada pedagógicamente, puede resultar de interés.

En lo referente a la creación de los relatos de vida, las herramientas digitales empleadas han ido desde diccionarios online —para la ampliación de riqueza del discurso—, programas de grabación y edición de vídeo —para la realización del vídeo instructivo para el futuro—, hasta el entorno GSuite —para el tratamiento de documentos y la redacción en formato borrador de las diferentes tipologías textuales—.

Por último, uno de los aspectos más interesantes del proyecto ha sido la combinación entre lo digital y lo analógico, puesto que La cápsula del tiempo ha permitido trabajar tanto en papel como en pantalla, aportando una mirada transversal entre tecnología, emociones y relatos.

2 Objetivos

1. Favorecer la **inteligencia emocional** —y, más específicamente, las microcompetencias mencionadas anteriormente¹— entre el alumnado de 1º de la ESO del instituto de educación secundaria La Segarra (Lleida) a partir del proyecto *La cápsula del tiempo*.
2. Fomentar el desarrollo de **relatos de vida** personales del alumnado a través de la realización de actividades pedagógicas y de la producción de una carta, un diario y un vídeo, resultados del proyecto *La cápsula del tiempo*.
3. Aplicar el uso de **herramientas digitales** en el aula desde una mirada innovadora y pedagógica, a través de las actividades de fomento de los relatos de vida y las competencias emocionales del proyecto *La cápsula del tiempo*.

(1) • C1. Toma de conciencia de las propias emociones y de los demás.
• C3. Comprensión de las emociones propias y de los demás.
• R1. Expresión emocional
• A1. Autoestima
• V4. Bienestar emocional

3

Contextos de aplicación

El instituto La Segarra, ubicado en la provincia de Lleida (Cataluña), es uno de los dos institutos públicos de educación secundaria de la población de Cervera, capital de la comarca de La Segarra. Dado el crecimiento demográfico de la ciudad, que cuenta con alrededor de 9.000 habitantes, el número de alumnas y alumnos del instituto se halla también en crecimiento, contando en el curso 2020-2021 con 601 alumnos matriculados en el centro, de las etapas de ESO, bachillerato y formación profesional de grado medio y superior (Institut La Segarra, 2021).

Dentro del centro, el proyecto se ha aplicado a los cuatro grupos de alumnado que conforman el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, formado por 85 alumnos de entre 12 y 13 años de edad. Dentro de este grupo se observa una diversidad propia de un contexto con migración —contando con un aula de acogida específica para alumnado migrante—, así como diversidad vinculada a contextos sociofamiliares complejos y diagnósticos de trastornos del neurodesarrollo (TDAH, dislexia, etc.). El profesorado que ha aplicado el proyecto corresponde al departamento de lenguas catalana y castellana, y al departamento de lenguas extranjeras, con un total de cuatro docentes implicadas en las actividades del proyecto.

4

Aplicación y resultados

4.1. Aplicación

La cápsula del tiempo es un proyecto que se enmarca en el programa de innovación pedagógica *Avancem: Ensenyament i Aprenentatge integrat de les llengües* (en castellano, *Avanzamos: Enseñanza y Aprendizaje integrado de las lenguas*) del Departamento de Educación de Cataluña.

En el proyecto participa el profesorado de 1º de la ESO de las asignaturas de inglés, castellano y catalán, obteniendo un producto por alumno y asignatura.

Asignatura	Producto
Catalán	Carta a sí mismo (<i>Qué me gustaría saber sobre mi vida ahora</i>)
Castellano	Diario personal (<i>5-7 entradas sobre mi pasado y presente</i>)
Inglés	Vídeo instructivo (<i>Cómo imagino el día de mi graduación</i>)

Tabla 1. Relación entre asignaturas y productos en *La cápsula del temps*. Fuente: elaboración propia.

El proyecto presenta una secuencia por asignatura, y cada secuencia está formada por seis sesiones de aproximadamente una hora. Las sesiones siguen la siguiente estructura: las dos primeras se destinan a familiarizar al alumnado con el registro y la tipología textual, las dos siguientes son para la creación del texto escrito u oral, la quinta se reserva para la edición digital o la elaboración del material físico y la sexta se dedica a la resolución de la actividad y la evaluación de la misma.

Durante las primeras sesiones, por tanto, tiene lugar la explicación teórica del proyecto, y también la actividad de gamificación principal: el juego interactivo creado con Genially para trabajar la estructura, tipología y contenido de diarios y cartas. El juego, llamado “La cápsula del tiempo”, está cohesionado mediante una historia inventada (imágenes 1, 2 y 3) y se realiza en parejas o grupos de 3 alumnos, siempre tutorizados y guiados por las docentes.



Imagen 1. Portada del juego interactivo "La cápsula del tiempo". Fuente: elaboración propia.



Imagen 2. Introducción a la historia vertebradora del juego. Fuente: elaboración propia.



Imagen 3. Continuación de la introducción de la historia. Fuente: elaboración propia.

Una vez se realiza la lectura de la historia por parejas, cada equipo de alumnos (parejas o tríos) realiza la lectura autónoma de la pestaña “Equipo”, en la que se presentan los personajes que los acompañarán en las misiones o retos del juego educativo. Cada personaje va acompañado de una descripción de su habilidad y limitación principal, a partir de las cuales se desarrollan los retos que el alumno deberá solventar a lo largo del juego (imagen 4).



Imagen 4. Pestaña *Equipo* con la descripción de los personajes. Fuente: elaboración propia.

Tras la lectura del equipo, se dirige al alumnado hacia la pestaña *Misiones*, donde aparecen una serie de lugares y momentos en los que aparece el contenido preparado para trabajar el contenido del diario, la carta y el vídeo.



Imagen 5. Pestaña *Misiones* con las actividades o minijuegos, cada uno de ellos creado a partir de diarios y vídeos reales, y cartas creadas *ad hoc*. Fuente: elaboración propia.

Tras la visión de este apartado, cada equipo de alumnos elige autónomamente una de las misiones o retos. A continuación, se muestra el recorrido que sigue cada equipo en la primera misión —*Océano Atlántico, 1492*—, creada para desarrollar el conocimiento gramatical y lingüístico a partir del contenido derivado del diario de a bordo del primer viaje de Cristóbal Colón.



Imagen 6. Portada del primer reto: *Viajando al Océano Atlántico*. Fuente: elaboración propia.



Imagen 7. Presentación del primer reto. Fuente: elaboración propia.

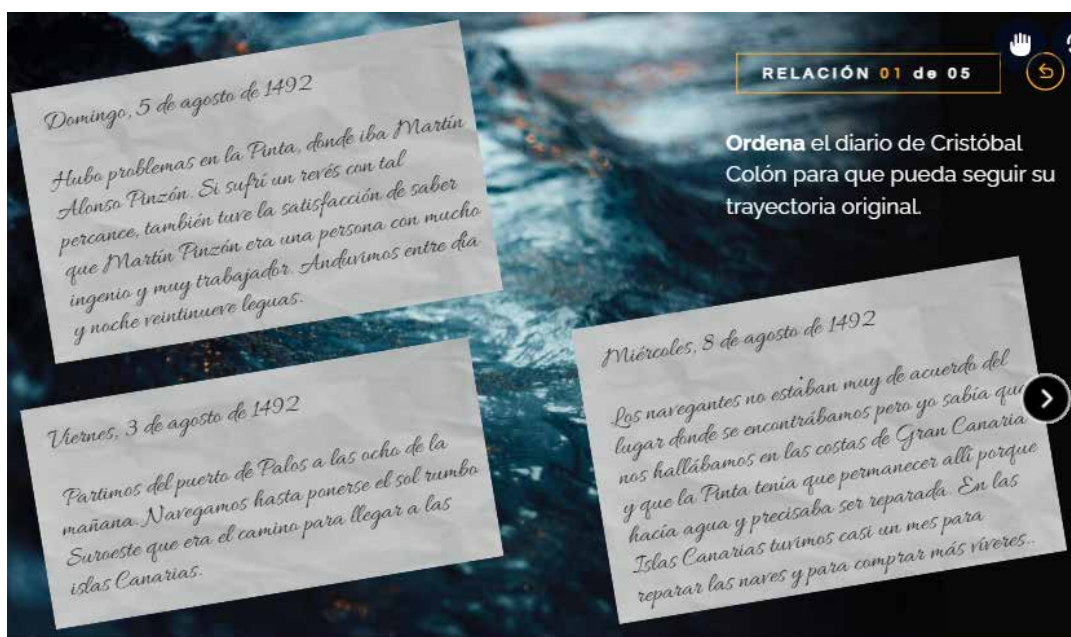


Imagen 8. Primera actividad consistente en leer y ordenar entradas del diario. Fuente: elaboración propia.



Imagen 9. Segunda actividad de elección múltiple. Fuente: elaboración propia.



Imagen 10. Tercera actividad de elección múltiple. Fuente: elaboración propia.

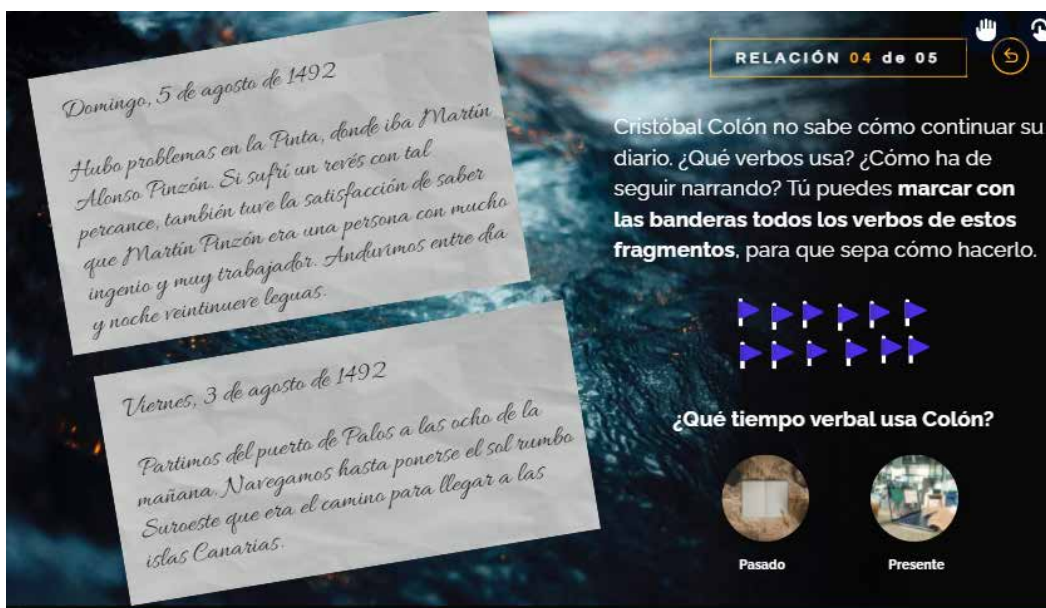


Imagen 11. Cuarta actividad, de supervisión del docente (validando detección de verbos) y elección múltiple. Fuente: elaboración propia.



Imagen 12. Quinta actividad, de libre expresión por equipos en un documento vinculado en el juego y de supervisión del docente. Fuente: elaboración propia.



Imagen 13. Pantalla de error que aparece al responder erróneamente. Fuente: elaboración propia.



Imagen 14. Finalización con éxito del primer reto. Cuando el alumno responde correctamente a cada actividad, aparece esta pantalla. Fuente: elaboración propia.

Tras la finalización de cada reto, aparece un número que el equipo deberá recordar para, una vez terminadas todas las actividades, poder introducir el código que les permite resolver el juego y cumplir el objetivo gamificado del mismo: salvar el futuro.



Imagen 15. Pantalla de introducción del código final. Fuente: elaboración propia.



Imagen 16. Finalización con éxito del juego. Fuente: elaboración propia.

Dado que se añaden únicamente imágenes del primer reto, se realiza a continuación una breve explicación del contenido de los demás. De esta forma, la segunda misión —*Amsterdam, 1942*— parte de una entrada de *El diario de Ana Frank*. En esta misión, las actividades del alumnado se centran en la detección de palabras vinculadas a expresiones emocionales, y el personaje que los acompaña es Dra. Dextra.

El tercer reto se llama *América, 2007*. Guiados por el personaje Inspector Hache, el alumnado tendrá que detectar las expresiones de humor, diferenciar entre lenguaje coloquial y formal y analizar el contenido no textual de una entrada del libro *Diario de Greg* (RBA, 2007). La cuarta misión —*Santorini, 2010*— está acompañada por el personaje Programarob, y en ella las actividades trabajarán la tipología de palabras (sustantivos, adjetivos, etc.), así como aspectos comparativos con los diarios anteriores. Todavía queda una quinta misión —*Presente*— ubicada en el instituto La Segarra, donde el juego, a través de algunos de los personajes, informa que se han encontrado cartas de antiguos alumnos de gran valor —cartas de amor, amistad, petición de ayuda...—.

Será el alumnado de la actividad quien tendrá que ordenar las cartas y entender su estructura y contenido, y poder hacer llegar cada carta a su destinatario. Una vez se termina esta misión, cada equipo tendrá los números necesarios para introducir el código y salvar el futuro. Una vez se realice dicha tarea con éxito, habrá concluido el juego.

Es en este punto donde comenzará la redacción de la carta a su yo futuro, a partir de la estructura trabajada. A continuación, se muestra una de las cartas realizada por una alumna:



Imagen 17. Carta terminada de una alumna de 1º de la ESO. Fuente: elaboración propia.

Tras la realización de la carta, se pasa directamente a la creación del borrador del diario. En el caso de la práctica de aula realizada, el proyecto se lleva a cabo en una semana y media, y por tanto la escritura de todas las entradas —pertenecientes a los días presentes y a otros momentos relevantes del pasado— se realiza durante ese período. Una vez están listas, se crea la portada y se da por finalizado el diario.

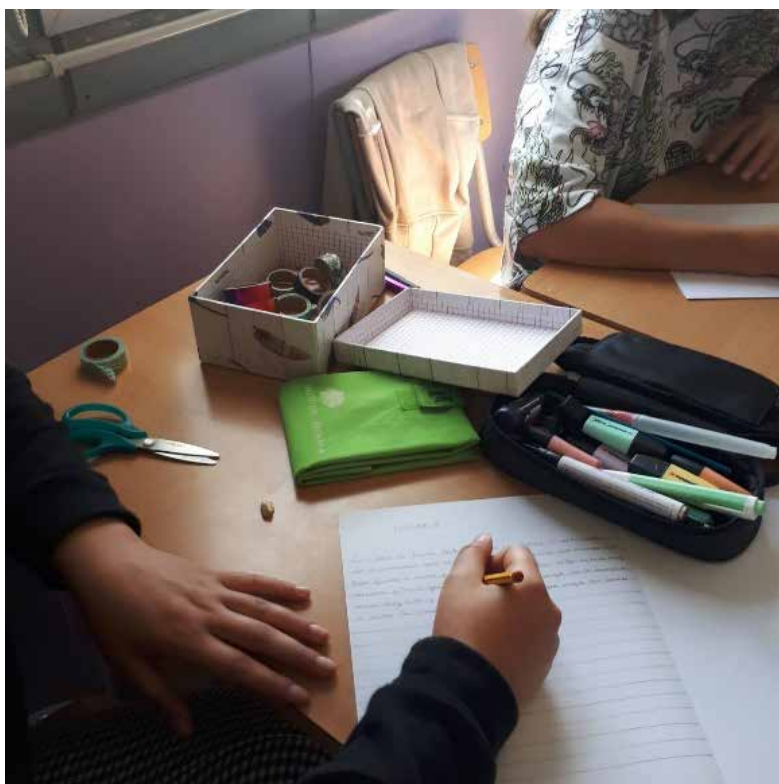


Imagen 18. Alumnado realizando el borrador del diario. Fuente: elaboración propia.



Imagen 19. Diarios terminados. Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la asignatura de inglés se trabaja el vídeo con las instrucciones del día de la graduación tal y como cada alumno lo imagina. Se trata de vídeos creados por parejas, en las que cada alumno, oralmente, comparte los pasos que cree que realizará. La grabación y edición de los vídeos se realiza con el hardware del que cada alumno dispone, y se utilizan herramientas digitales de edición de imagen y sonido.

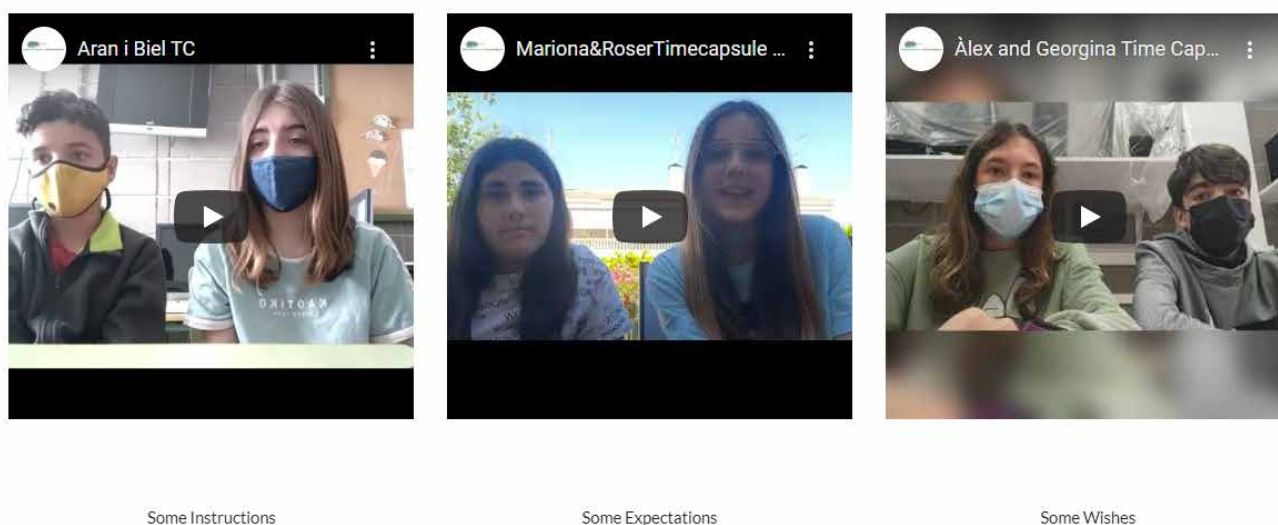


Imagen 20. Captura de la sección de la página web del centro en la que aparecen los vídeos del alumnado (Institut La Segarra, 2021). Fuente: elaboración propia.

4.2. Resultados

4.2.1. Herramientas e indicadores

Para el análisis del impacto del proyecto, se han empleado dos cuestionarios *ad hoc* con preguntas de puntuación siguiendo la escala Likert de 4 puntos —dado que el sistema de puntuación académica con el que alumnado y profesorado está familiarizado se basa en una valoración de 0 a 4 puntos—, así como con preguntas abiertas para recabar una respuesta textual individual que permita la libre expresión de opiniones. Las herramientas serán estos cuestionarios y los indicadores se referirán a la puntuación obtenida en la escala de tipo Likert.

Así, se realiza un cuestionario para las docentes implicadas en el proyecto y otro para el alumnado participante. Las preguntas se basan en las microcompetencias explicitadas en el primer apartado del presente documento y se emplean las definiciones de las mismas para cuestionar el grado de contribución del proyecto al desarrollo de cada una de las microcompetencias.

1. El proyecto ha contribuido a la toma de conciencia de las emociones propias y de los demás. *

1 2 3 4

poco impacto mucho impacto

2. ¿Cómo crees que el proyecto ha contribuido a la toma de conciencia de emociones del alumnado? *

La vostra resposta

Imagen 21. Captura de las dos primeras preguntas del cuestionario para profesorado, relativas a la microcompetencia C1. Fuente: elaboración propia.

1. Este proyecto me ha ayudado a conocer las emociones que he sentido en momentos concretos de mi vida. *

1 2 3 4

poco mucho

2. Este proyecto me ha ayudado a entender mejor cómo se sienten algunos compañeros (al leer sus cartas, etc.). *

1 2 3 4

poco mucho

Imagen 22. Captura de las dos primeras preguntas del cuestionario para alumnado, relativas a la microcompetencia C1 y C3. Fuente: elaboración propia.

Además de los cuestionarios, se realiza también un recuento del número final de productos, para valorar la finalización con éxito del proyecto.

4.2.3. Resultados

En lo referente al cuestionario del profesorado, han respondido las tres docentes implicadas —omitiendo su respuesta la cuarta profesora implicada por haber participado en el diseño y objetivos del cuestionario, con la finalidad de no contaminar las respuestas—. La valoración es altamente satisfactoria y, a continuación, se detalla la media de las puntuaciones por ítem valorado con escala Likert de 4 puntos.

Ítem y pregunta	Puntuación media	Porcentaje sobre 100
Ítem 1. El proyecto ha contribuido a la toma de conciencia de las emociones propias y de los demás.	3,7	93%
Ítem 3. El proyecto ha contribuido a la percepción de las emociones propias y de los demás.	3,3	83%
Ítem 5. El proyecto ha contribuido a la implicación empática del alumno con las vivencias propias y ajenas.	3,7	93%
Ítem 7. El proyecto ha contribuido a la expresión de las emociones propias.	4	100%
Ítem 9. El proyecto ha contribuido a la comprensión del impacto de las emociones propias en los demás.	3	75%
Ítem 11. El proyecto ha contribuido a la autoestima del alumnado, desarrollando su habilidad para tener una imagen positiva y mejorar su relación consigo mismo.	3,7	93%
Ítem 13. El proyecto ha contribuido al bienestar emocional del alumnado, mejorando su capacidad de sentirse calmado y satisfecho emocionalmente, y de transmitir esta emoción a los demás.	3,3	83%

Tabla 2. Relación de ítems, puntuación media y porcentaje sobre 100 puntos de la valoración del profesorado.
Fuente: elaboración propia.

Tal y como puede comprobarse, la puntuación más baja pertenece al ítem 9, referente a la microcompetencia *R1. Expresión emocional* y, curiosamente, también la más alta, ítem 7, pertenece a la microcompetencia *R1*.

Por lo general, dado que la puntuación mínima es de 3 sobre 4, y la media de las puntuaciones es de 3,5, se considera que el profesorado implicado en el proyecto valora que el proyecto ha favorecido la inteligencia emocional. De la misma forma, en cuanto a las respuestas a preguntas abiertas, se consigue una muestra baja pero significativa, con recomendaciones como “Se debe realizar en el aula en un espacio de tiempo más dilatado” y valoraciones como “El trabajo de los relatos de vida en el aula es muy enriquecedor”, “Es muy importante expresar y exteriorizar en forma de escritura lo que se siente” y “Pienso que [este proyecto] es algo muy bonito que todos [alumnado y profesorado] recordaremos”.

En lo referente a los resultados del cuestionario del alumnado, se obtienen 31 respuestas, de las cuales se eliminan 3, puesto que se detecta que el alumnado responde a la valoración de otro proyecto realizado en el centro. Por tanto, la muestra total es de 28 respuestas. La baja participación se vincula al momento de envío de la encuesta, que se realizó una vez terminado el curso escolar y, por tanto, la cumplimentación del cuestionario fue libre. A continuación, se detalla la media de las puntuaciones por ítem valorado con escala Likert de 4 puntos.

Ítem y pregunta	Puntuación media	Porcentaje sobre 100
1. Este proyecto me ha ayudado a conocer las emociones que he sentido en momentos concretos de mi vida.	3,0	75%
2. Este proyecto me ha ayudado a entender mejor cómo se sienten algunos compañeros (al leer sus cartas, etc.).	3,1	78%
3. Este proyecto me ha ayudado a hablar más fácilmente de las cosas que siento.	2,7	68%
4. Este proyecto me ha ayudado a sentirme más a gusto conmigo/a mismo/a.	2,8	70%
5. Creo que he aprendido sobre mí misma/o con este proyecto.	2,8	70%
6. Creo que he aprendido sobre mis compañeras/os con este proyecto.	2,9	73%

Tabla 3. Relación de ítems, puntuación media y porcentaje sobre 100 puntos de la valoración del alumnado.
Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse por los resultados presentados en la tabla, las puntuaciones medias de valoración del alumnado son significativamente más bajas en comparación con el profesorado. Aun así, la valoración de la mejora de las microcompetencias se mantiene alrededor del 70%, dato positivo tratándose de la primera aplicación del proyecto, siendo el ítem 2 —referido a la microcompetencia C3. *Comprensión de las emociones propias y de los demás*— el mejor valorado por el alumnado y el ítem 3 —referido a la microcompetencia R1. *Expresión emocional*— la peor valorada por el alumnado. Una vez valorados los datos numéricos, se valoran los datos derivados de las preguntas abiertas. A continuación, se elige una muestra representativa de las respuestas de cada ítem.

Ítem y pregunta	Muestra de respuestas
7. ¿Qué cosas has aprendido sobre ti, tu vida y/o tus emociones?	<p>“He aprendido a expresarme y a sentir lo que siento con más facilidad”</p> <p>“He aprendido que cuando comencé el instituto soy igual que ahora, que mis emociones no cambian”</p> <p>“Al realizar el diario me ha hecho recordar momentos de mi vida y al hacer la carta, a pensar sobre mí en un futuro”</p> <p>“He aprendido a comprender a los demás y ponerse en la misma situación, y que todos tenemos sentimientos y hay que ser buena persona”</p> <p>“Mis sentimientos, mis opiniones, a conocerme mejor y a aprender de mí”</p> <p>“Me ha ayudado a poder explicar mis cosas con más confianza y tranquilidad”</p>

8. ¿Y sobre los demás?	<p>“He aprendido cosas de su vida que también me han pasado a mí y que me han hecho reflexionar”</p> <p>“Sobre los demás he aprendido que a veces las personas que conocemos se esconden detrás de sus emociones y que gracias a este proyecto creo que se han desahogado como yo hablando de sus emociones”</p> <p>“Pues que todos tenemos problemas en la vida”</p> <p>“Sus defectos, sus perfecciones y cómo afrontan sus miedos”</p>
9. ¿Qué es lo que más te ha gustado?	<p>“Lo que más me ha gustado es hablar sobre diferentes temas en el diario porque me he acordado de muchas cosas y he podido expresar mis sentimientos.”</p> <p>“Lo que más me ha gustado de este proyecto ha sido hacer las portadas de nuestro diario ya que a mí me gustan mucho las manualidades.”</p> <p>“Me ha gustado mucho el video que hicimos todos para saber más de la vida de los otros”</p> <p>“Lo que más me ha gustado es el juego que hicimos”</p>
10. ¿Y lo que menos? ¿Cambiarías alguna cosa?	<p>“Me habría gustado hacer alguna actividad grupal.”</p> <p>“Yo cambiaría que habláramos y nos expresásemos más entre todos los compañeros”</p> <p>“Los días de teoría podrían haber sido más cortos y creo que no hubiera hecho falta explicar tantas cosas.”</p> <p>“El vídeo de inglés”</p> <p>“No cambiaría nada”</p> <p>“El tiempo era muy justo para hacer las cosas.”</p>
¿Hay alguna otra cosa que te gustaría decir sobre <i>La càpsula del temps</i> ? Puedes decirlo aquí.	<p>“Me gustaría estar en 4º para saber realmente si lo que he escrito se ha hecho realidad o bien han cambiado muchas cosas en mi vida.”</p> <p>“Ha sido el proyecto más divertido que he hecho durante este año.”</p> <p>“Que ha sido muy divertido, me ha encantado y me ha ayudado a conocerme más.”</p> <p>“Me hubiera gustado escribir menos”</p> <p>“Que es una actividad muy divertida y creo que en 4º de ESO nos dará mucha emoción ver la carta y el diario.”</p>

Tabla 4. Relación de ítems, pregunta y muestra de respuestas de la valoración del alumnado. Fuente: elaboración propia.

Tras el análisis de las respuestas, se aprecia una valoración muy positiva del alumnado, quien, sobre todo en comparación con los ítems de escala Likert. El alumnado reconoce aprendizajes en materia de emociones, se refiere a definiciones vinculadas a la expresión (“he podido expresar mis sentimientos”), bienestar emocional (“gracias a este proyecto creo que [mis compañeros] se han desahogado como yo hablando de sus emociones”), o a la comprensión emocional (“He aprendido a comprender a los demás y ponerse en la misma situación”), entre otras. Este reconocimiento se presenta de gran valor, dado que el contenido obtenido de manera espontánea y autónoma por parte del alumnado garantiza la comprensión de la pregunta y de su propia respuesta, y aporta datos que de otra forma serían difíciles de obtener.

Por otro lado, en cuanto al recuento final de los productos realizados, un 100% del alumnado ha entregado al profesorado la carta y el vídeo, y un 83% ha entregado el diario.

5 Conclusiones

Una vez expuestos los resultados del proyecto La cápsula del tiempo, se presenta relevante reflexionar sobre su impacto, sus puntos de mejora y su valor de cara al futuro. Para ello, se realizará una valoración partiendo de los objetivos propuestos.

Recordemos que el primer objetivo consiste en favorecer la inteligencia emocional —y, más específicamente, las microcompetencias mencionadas anteriormente— entre el alumnado de 1º de la ESO del instituto de educación secundaria La Segarra (Lleida) a partir del proyecto La cápsula del tiempo. Si tomamos los resultados presentados, podemos afirmar que tanto profesorado como alumnado valoran una mejora de las microcompetencias elegidas a través del desarrollo del proyecto, tanto por los datos obtenidos mediante puntuación, como por los comentarios abiertos.

En cuanto al objetivo 2, referido a la promoción de los relatos de vida, se consigue un número muy elevado de productos finalizados y entregados; aspecto favorecido, sin duda, porque se trata de un proyecto académico evaluable, pero en el que también tiene un impacto la motivación que el alumnado manifiesta a través del cuestionario por los relatos de vida propios y ajenos.

Por último, el objetivo 3 consiste en aplicar el uso de herramientas digitales en el aula desde una mirada innovadora y pedagógica. El objetivo se logra cumplir a través de las herramientas mostradas en apartados anteriores y, en especial, del juego interactivo creado a partir del Genially con el que interactúan las alumnas y alumnos.

Pensando en el futuro, resulta interesante valorar algunas modificaciones, como son la secuenciación temporal más espaciada o el uso de las TICs adaptado a las necesidades de cada grupo. En cuanto a posibilidades de investigación futura, se juzga de interés, por los resultados positivos obtenidos, una investigación con comparativas pre-test y post-test en la que se aplique un cuestionario de medición de competencias emocionales, como puede ser el Cuestionario de Desarrollo Emocional —CDE (9-13)— de López y Pérez (2010). Sin duda, la experiencia es altamente positiva según la información recabada con los datos de este documento, pero sería de elevado interés poder validar científicamente la práctica de aula, y así favorecer su difusión y aplicación en otros centros.

Con todo lo anteriormente presentado, se puede afirmar que se trata de un proyecto con cuestiones metodológicas innovadoras. Sin embargo, es imprescindible que desde la práctica y la investigación académica exista siempre una autocrítica hacia el trabajo desarrollado. Esto es así porque, en ocasiones, puede aparecer una sobrepretensión de dar solución a multiplicidad de retos bajo el título de innovación educativa (Morozov, 2015). Por ello, es necesario que como docentes e investigadores nos alejemos de las tendencias siempre cuando estas no aporten valor real al alumnado; y, por el contrario, que nos sirvamos de ellas cuando mejoren el proceso enseñanza-aprendizaje.

Solé (2020) incide en la necesidad de conectar el trabajo en inteligencia emocional con “un proyecto cultural fuerte traducido en actos de trabajo cotidiano que permitan acceder al pensamiento y, por lo tanto, a crecer y aprender” (p. 117). Por este motivo, la promoción de las competencias emocionales se ha vertebrado en todo momento a través de las secuencias didácticas del proyecto que, a su vez, gira en torno a los relatos de vida —por definición formados a partir de contenido de las experiencias reales del alumnado— y que se sirve de lo digital no como símbolo de innovación, sino como herramientas de valor para el desarrollo de la práctica de aula.

6

Referencias

Baquerín, M. T. (2007). Internet y brechas de conocimiento. Diferencias en acceso, uso y competencias comunicativas. *Palabra Clave*, 10 (1), 94-107.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado el 23 de junio, 2020 de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>.

Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Catalán, F. y Pérez, M. (2019). Genially: nuevas formas de difusión y desarrollo de contenidos. *Motivar y aprender. El reto de las TIC en el aula de Humanidad*, 19-28. Iberoamérica Social. Recuperado el 24 de junio, 2020 de <https://iberoamericasocial.com/wp-content/uploads/2020/02/Catal%C3%A1n-F.-P%C3%A9rez-M.-2020.-Cap%C3%ADtulo-2.-Genially-nuevas-formas-de-difusi%C3%B3n-y-desarrollo-de-contenidos..pdf>.

Cano, M. J. y González, C. (2020). Gamificación como herramienta favorecedora del engagement del estudiantado en la docencia online. Implementación de Genially en el CORE de Artes. *Edunovatic 2020*. Recuperado el 27 de junio, 2020 de <http://www.edunovatic.org/wp-content/uploads/2021/02/EDUNOVATIC20.pdf>.

Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Plan de acción E-learnig. Concebir la educación del futuro*. Recuperado el 23 de junio, 2020 de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0172:FIN:ES:PDF>.

Coromina, J., Teberosky, A. y Barberà, E. (2012). *L'ús de les eines digitals 2.0 en l'educació primària a Barcelona*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, de 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986 a 7003.

Institut La Segarra. (2021). *Avancem: àmbit lingüístic*. Institut La Segarra. Recuperado el 29 de junio, 2020 de <https://www.inlasegarra.cat/el-centre1/historia/>.

Institut La Segarra. (2021). *Història de l'institut la Segarra*. Institut La Segarra. Recuperado el 27 de junio, 2020 de <https://www.inlasegarra.cat/el-centre1/historia/>.

Kerr, D. J., Deane, F. P. y Crowe, T. P. (2019). Narrative Identity Reconstruction as Adaptive Growth During Mental Health Recovery: A Narrative Coaching Boardgame Approach. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10. Recuperado el 27 de junio, 2020 de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00994>

Morozov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. Madrid: Clave Intelectual.

Oliveira, J. M., Henriksen, D., Castañeda, L., Marimon, M., Barberà, E., Monereo, C., Coll, C., Mahiri, J., & Mishra, P. (2015). The educational landscape of the digital age: Communication practices pushing (us) forward. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2). pp. 14-29. doi <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2440>.

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Ricoy, M.C., Feliz-Murias, T. y Sevillano, M. (2010). Competencias para la utilización de las herramientas digitales en la sociedad de la información. *Educación XX1*, 13. Recuperado el 27 de junio, 2020 de [10.5944/educxx1.13.1.283](https://doi.org/10.5944/educxx1.13.1.283).

Solé, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teri*, 32 (1), 101-121. Recuperado el 27 de junio, 2020 de <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20945>.

Zins, J. y Elias, M. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255. Recuperado el 27 de junio, 2020 de <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>.



