



# **APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL.**

TRABAJO DE FIN DE GRADO.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA, FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

Titulación: Grado en Educación Primaria.

Mención: Educación Especial.

Tutores: José Clares López y Beatriz García Ortiz.

Autora: Alba del Refugio Gallardo Prieto.

Modalidad: Investigación en el ámbito de la educación y/o formación.

Departamento: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Curso académico: 2020/2021.

## **Resumen.**

Es importante saber expresar y comunicar nuestras emociones, así como encontrar un espacio para ello. Con la presente investigación se pretende conocer los resultados obtenidos tras la aplicación de un programa de expresión y comunicación emocional. Se ha realizado una intervención del programa Disemfe en casa, en el que se ha desarrollado actividades donde se trabajan emociones como tristeza, alegría, sorpresa o ira, entre otras. El programa Disemfe en casa ha sido desarrollado durante diez sesiones, con una duración de una hora aproximadamente, en dos grupos que asisten a una academia de inglés en la provincia de Sevilla. El primer grupo se encuentran cursando 2º curso de educación primaria, mientras que el segundo grupo está en 6º de primaria. Cada uno de los alumnos ha realizado de manera individual un cuestionario antes y después del programa con la finalidad de comprobar si existen cambios en cuanto a expresión y comunicación emocional. Tras analizar los resultados, se observa en los grupos una mejora en cuanto a la expresión y comunicación de las emociones.

**Palabras claves:** Emoción, expresión emocional, comunicación emocional, educación emocional, programa Disemfe en casa.

## **Abstrac.**

It's important to know how to express and communicate our emotions, as well as to find a space for it. With the present investigation it is tried to know the results obtained after the application of a program of expression and emotional communication. An intervention of the Disemfe program at home has been carried out, in which activities have been developed where emotions such as sadness, joy, surprise or anger are worked on, among others. The Disemfe at home program has been developed over ten sessions, lasting approximately one hour, in two groups that attend an English academy in the province of Seville. The first group is in the 2nd year of primary education, while the second group is in the 6th grade. Each of the students has individually completed a questionnaire before and after the program in order to check if there are changes in terms of expression and emotional communication. After analyzing the results, an improvement in the expression and communication of emotions was observed in the groups.

**Key words:** Emotion, emotional expression, emotional communication, emotional education, Disemfe en casa program.

## Índice.

1. Introducción.....	5
2. Marco teórico.....	6
2.1. Emociones.....	6
2.1.1. Concepto de emoción.....	6
2.1.2. Componentes de las emociones.....	7
2.1.2.1. El componente neurofisiológico, conductual y cognitivo.....	7
2.1.2.2. El componente cualitativo y cuantitativo.....	7
2.1.3. Criterios para clasificar las emociones.....	8
2.2. Inteligencia emocional.....	11
2.2.1. Concepto de inteligencia emocional.....	11
2.2.2. Esferas de la inteligencia emocional.....	11
2.3. Educación emocional.....	12
2.3.1. Concepto de educación emocional.....	12
2.3.2. Objetivos de la educación emocional.....	13
2.4. Competencias emocionales.....	13
2.4.1. Concepto de competencia emocional.....	13
2.4.2. El constructo de competencia emocional.....	14
2.5. Expresión y comunicación emocional.....	15
2.5.1. Concepto de expresión y comunicación emocional.....	15
2.5.2. Diferencia entre la inteligencia y la educación emocional con la expresión y comunicación emocional.....	16
2.5.3. El lenguaje como vehículo de la expresión y la comunicación emocional...	17
2.6. Arte y emociones.....	18
2.6.1. La relación entre el arte y las emociones.....	18
2.6.2. Algunas expresiones artísticas y su relación con las emociones.....	19
2.6.2.1. La danza.....	19
2.6.2.2. La música.....	19
2.7. Programas.....	20
2.7.1. Programas de expresión y comunicación emocional.....	20
2.7.1.1. Disemfe-Arte.....	20
2.7.1.2. Disemfe en casa.....	20
2.7.1.3. Disemfe Virtual.....	22
3. Investigación educativa.....	22
3.1. Metodología de investigación.....	22

3.2. Tipo de investigación.....	22
3.3. Preguntas y objetivos de investigación.....	23
3.3.1. Preguntas de investigación.....	23
3.3.2. Objetivos de la investigación.....	24
3.4. Variables.....	24
3.5. Muestra.....	25
3.6. Diseño de la investigación.....	25
3.7. Instrumentos de recogida de datos.....	29
3.8. Análisis de los datos.....	30
3.8.1. Análisis objetivo 1.....	31
3.8.2. Análisis objetivo 2.....	33
3.8.3. Análisis objetivo 3.....	36
3.8.4. Análisis objetivo 4.....	38
4. Conclusiones.....	39
5. Referencias bibliográficas.....	41
6. Anexos.....	44
6.1. Anexo I.....	44
6.2. Anexo II.....	45
6.3. Anexo III.....	46
6.4. Anexo IV.....	47
6.5. Anexo V.....	48
6.6. Anexo VI.....	55

## **1. Introducción.**

La expresión y comunicación emocional está alcanzando gran influencia en la sociedad actual, pese a ser un tema sobre el que se viene debatiendo durante mucho tiempo atrás. Cano y Zea (2012) afirman que “debemos aprender a manejar nuestras emociones y sentimientos, y propender a una completa armonía con nuestro intelecto, para poder responder al mundo de una manera adecuada e inteligente” (p.62).

Este trabajo de fin de grado se encuentra dividido en dos partes. La primera parte, el marco teórico, se centra en conceptos relacionados con las emociones, inteligencia emocional, competencias emocionales, educación emocional y otros programas de la rama Disemfe que trabajan también la expresión y comunicación emocional por medio del arte.

La segunda parte del trabajo se centra en la investigación desarrollada a los participantes del programa, objetivos, preguntas de investigación y análisis de los resultados obtenidos tras finalizar el programa Disemfe en casa, entre otras. Este programa está compuesto por diez sesiones que a su vez están compuestas por diferentes actividades. Las sesiones están programadas para ir viendo en cada una de ellas las diferentes emociones, siendo la primera sesión una actividad de carácter transversal que se irá completando a medida que se avancen las sesiones. Al finalizar el programa, los participantes habrán trabajado un total de ocho emociones: tristeza, ira, miedo, alegría, amor, asco, sorpresa y vergüenza.

## **2. Marco teórico.**

### **2.1. Emociones.**

Las emociones nos acompañan durante toda la vida. Son indicadores, tanto para uno mismo como para los demás, de cuando una situación es agradable o desagradable, por ello es importante saber en qué consisten las emociones, saber de qué se componen, como se pueden clasificar y, finalmente, la forma correcta de manejarlas y expresarlas.

#### **2.1.1. Concepto de emoción.**

Bisquerra (2003) señala que es importante saber en qué consiste la emoción y las implicaciones que pueden tener. Destaca que la emoción se produce mediante un mecanismo que consiste en tres sencillos pasos:

1. El primer paso consiste en que las informaciones sensoriales lleguen a los centros emocionales del cerebro.
2. A causa de esto se da una respuesta neurofisiológica.
3. El neocórtex interpreta la información.

Cuando se produce una emoción, la mayor parte de lo que el cerebro realiza lo hace de forma automática, es decir, la mayoría de las emociones se producen inconscientemente. Este autor define la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2003, p.12).

(Caruana y Gomis, 2014) citando a Lazarus ofrecen la siguiente definición sobre las emociones:

Las emociones son un sistema organizado complejo constituido por pensamientos, creencias, motivos, significados, experiencias orgánicas subjetivas y estados fisiológicos, los cuales surgen de nuestra lucha por la supervivencia y florecen en los esfuerzos por entender el mundo en el que vivimos.

Siguiendo con Caruana y Gomis (2014), concluyeron que las emociones son experiencias subjetivas que se caracterizan por tener una corta duración y nacen de nuestra lucha por la supervivencia. Representando así una herramienta o instrumento que nos permite adaptarnos a las cambiantes demandas del entorno e interactuar con el

mundo que nos rodea.

### **2.1.2. Componentes de las emociones.**

Existen diversos componentes de las emociones, ya que cada autor en función de sus conocimientos e investigaciones señalan un tipo de componente u otro. En este apartado, se presentan dos autores que destacan que las emociones están formadas por varios componentes, por un lado, el componente neurofisiológico, conductual y cognitivo, mientras que, por otro lado, se enfatiza en el componente cuantitativo y cualitativo.

#### **2.1.2.1. El componente neurofisiológico, conductual y cognitivo.**

Bisquerra (2003) destaca que en una emoción hay tres componentes presentes: el componente neurofisiológico, el componente conductual y el componente cognitivo. El componente neurofisiológico se exterioriza mediante una serie de respuestas como sudoración, hipertensión, taquicardia o respiración, entre otras. Este autor señala que dichas respuestas tienen un carácter involuntario y no pueden ser controladas. No obstante, existen técnicas como la relajación con la que se puede prevenir este tipo de respuestas neurofisiológicas.

Por otro lado, el componente conductual o la observación de la manera en la que un individuo se comporta nos permite deducir las emociones que dicha persona está experimentando. Este componente conductual se observa en las expresiones faciales, el tono de voz, volumen, ritmo o incluso el propio movimiento del cuerpo, además, Bisquerra (2003) indica que “aportan señales de bastante precisión”.

En cuanto al componente cognitivo, este autor destaca que es lo que conocemos como sentimiento: angustia, rabia, miedo. Además, señala que:

Para distinguir entre la componente neurofisiológica y la cognitiva, a veces se emplea el término emoción, en sentido restrictivo, para describir el estado corporal, es decir, el estado emocional y se reserva el término sentimiento para aludir a la sensación consciente (cognitiva) (Bisquerra, 2003, p.13).

#### **2.1.2.2. El componente cualitativo y cuantitativo.**

Según Caruana y Gomis (2014), todas las emociones presentan un componente cualitativo conocido como *valencia* y un componente cuantitativo conocido como *excitación/activación*.

En cuanto al componente cualitativo los estados emocionales se experimentan de dos formas, como afectivamente positivos, aquellos que son agradables o placenteros y como afectivamente negativos, conocidos como desagradables. El componente cualitativo, la valencia, se caracteriza por presentar un carácter subjetivo, por tanto, imposibilita la opción de ser evaluada mediante un agente externo, ya que este agente eterno no puede realizar juicios de valor basándose en los sentimientos de otra persona, a menos que se realice a través de un informe de carácter explícito del propio sujeto.

Dejando a un lado el componente cualitativo, el componente cuantitativo tal y como señalan estos autores “es la intensidad de la respuesta corporal que se mueve entre dos polos: alta y baja” (p.26)

Es importante resaltar que ambas dimensiones, valencia y activación, son independientes. (Caruana y Gomis, 2014) citando a Russell (2003) destacan que “el componente más elemental de la experiencia afectiva, al que denomina afecto básico, se deriva de la combinación de las dimensiones de valencia y activación” (p.26)

### **2.1.3. Criterios para clasificar las emociones.**

Caruana y Gomis (2014) señalan dos criterios de clasificación de las emociones, por un lado, según la valencia señalado anteriormente, las emociones pueden clasificarse en positivas, lo que producen sensaciones agradables o placenteras, y negativas, experimentando sensaciones completamente opuestas a las primeras. El segundo criterio de clasificación de las emociones parte de la valoración cognitiva de la situación determinada, es decir, tal y como señalan ambos autores citados anteriormente consiste en “la valoración que lleva a cabo la persona sobre la congruencia o incongruencia de la situación con sus objetivos vitales, valores y metas” (p.27)

(Caruana y Gomis, 2014) citando a Lazarus indican que tenemos emociones negativas, que surgen cuando la persona considera que una situación en concreto le puede separar o alejar de sus objetivos vitales, ejemplos de estas emociones son el miedo, la tristeza, la ira, la culpa, etc. Por otro lado, señala que las emociones positivas aparecen en circunstancias totalmente contrarias a las primeras, es decir, cuando se considera que una situación nos ayuda a alcanzar nuestros objetivos vitales planteados, como la alegría o el orgullo. Finalmente, este autor destaca la presencia de emociones ambiguas, señalando que pueden ser tanto de carácter positivo o negativo y que varía en función de las circunstancias, ejemplos de ellas son la sorpresa, la esperanza o la



compasión (p.27).

Existen varias clasificaciones de las emociones y es que, tal y como señala Bisquerra (2009), cada teórico propone la suya. Este autor destaca las clasificaciones más representativas que han elaborado otros autores, no obstante, evidencia que no existe ninguna clasificación que se haya aceptado de forma general. Por su parte, tras el análisis de dichas clasificaciones, propuso una clasificación de las emociones basándose en una perspectiva psicopedagógica y, tal y como indica: “es una clasificación pensada para ser utilizada en la educación emocional” (p. 92).

---

**Emociones negativas.**

---

*Primarias*

---

Miedo                      Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.

Ira                              Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo.

Tristeza                      Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.

Asco                            Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.

Ansiedad                      Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.

*Sociales*  
Vergüenza                      Culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.

---

<b>Emociones positivas.</b>	
Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.
Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión.
Felicidad	Bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad.
<b>Emociones ambiguas.</b>	
Sorpresa	La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.
<b>Emociones estéticas.</b>	
	Las emociones estéticas son aquellas que se experimentan ante una obra de arte y, por extensión, ante la belleza. Son la respuesta emocional ante la belleza de un paisaje, una salida o una puesta de sol, etc.

Tabla 1. Clasificación psicopedagógica de las emociones elaborada por Bisquerra (2009)

Tal y como se puede observar, la clasificación que presenta este autor no difiere de la clasificación que se exponía al principio de este punto. Se puede apreciar que, este autor incluye las emociones estéticas y recalca que no suelen estar en la mayoría de las clasificaciones (p.93).

Por otro lado, dentro de las emociones ambiguas, coloca solo la sorpresa, coincidiendo en ello con Lazarus, aunque este segundo autor coloque también la compasión.

Destacando que, “estrictamente son ambiguas, pero que en nuestra cultura se pueden

considerar a efectos de la práctica psicopedagógica como positivas” (Bisquerra, 2009, p.93).

## **2.2. Inteligencia emocional.**

Dejando a un lado las emociones, en este apartado se comenta brevemente el término de inteligencia emocional, concepto que ha sido objeto de estudio de varias investigaciones, así como las cuatro ramas o esferas que la componen.

### **2.2.1. Concepto de inteligencia emocional.**

En el año 1920, se sitúan los primeros indicios de Edward Thorndike, que hacen referencia al término de inteligencia emocional, a pesar de ser un concepto que se haya conocido de forma reciente. Tal y como señalan Collado y Cadenas (2013), este psicólogo definió la inteligencia social, término que se encuentra relacionado con el de inteligencia emocional, como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres y actuar de forma sabia en las relaciones humanas” (p.198).

Sin embargo, no fue hasta 1990 cuando se utilizó por primera vez el término de inteligencia emocional. (Domínguez, 2004) citando a Salovey y Mayer, señala que definieron este concepto como: “la habilidad para controlar emociones y sentimientos propios y de los otros, discriminar entre ellos y usar esa información para guiar el pensamiento y las acciones” (p.49). Estos autores destacaron que la inteligencia emocional “comprende cualidades emocionales como empatía, expresión y capacidad de adaptación, capacidad para resolver los problemas de manera interpersonal, habilidades sociales, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto a los demás” (p.49).

### **2.2.2. Esferas de la inteligencia emocional.**

Bisquerra (2003) señala que, desde el artículo que elaboraron Salovey y Mayer, la definición del concepto de inteligencia emocional ha captado la atención de muchos investigadores. Estos autores, tras ofrecer su primera definición de este término, han ido reformulando el concepto en sucesivas aportaciones. En una de ellas, (Bisquerra, 2003) citando a Mayer, Salovey y Caruso, señala que estos autores recogen el término de inteligencia emocional como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas: (p.18-19)

- Percepción emocional.
- Integración emocional.
- Comprensión emocional.

- Regulación emocional.

Consiste en cuatro conjuntos de habilidades diferentes que se establecen de forma jerárquica, en el que la percepción emocional, supone el nivel más básico de la jerarquía, es decir, es la esfera de menor complejidad. Sin embargo, es necesaria para conseguir las habilidades superiores (integración, comprensión y regulación emocional). La habilidad o esfera de mayor nivel y, por tanto, de complejidad, es la regulación emocional y para llegar a alcanzarla se necesita adquirir cierto dominio en las otras habilidades (Salguero, Fernández, Ruiz, Castillo y Palomera, 2011, p.144).

### **2.3. Educación emocional.**

La educación emocional ha adquirido en los últimos años mayor relevancia. Sin embargo, sigue siendo un concepto que no se encuentra integrado completamente en instituciones destinadas a la formación. A continuación, se muestran los beneficios de desarrollar una correcta educación emocional y cómo puede mejorar la vida de las personas.

#### **2.3.1. Concepto de educación emocional.**

Centrándonos en la educación emocional, Bisquerra (2003) define este concepto como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (p.27).

Este autor destaca que la educación emocional pretende optimizar el desarrollo humano personal y social, es decir, el desarrollo de la personalidad integral del individuo.

Por su parte, Caruana y Gomis (2014) indican que la educación emocional no puede basarse exclusivamente a inducir emociones, sino que debe ser una herramienta que permita a los individuos comprenderlas y gestionarlas de la manera más inteligente posible, favoreciendo al desarrollo de la inteligencia emocional.

A través de la educación emocional, los individuos deben ser más competentes, independientes y autónomos en la gestión de sus propias emociones como en las emociones ajenas, teniendo como última finalidad u objetivo la autogestión emocional eficaz.

Existe un matiz diferenciador entre la inteligencia y la educación emocional. Clares (2015) destaca que el primero se inclina más en los elementos metacognitivos de la emoción, tales como el control y la gestión de dicha emoción, en uno mismo como en los demás. Por otro lado, la educación emocional hace énfasis en el ámbito del conocimiento de las emociones propias y de las ajenas.

### **2.3.2. Objetivos de la educación emocional.**

La finalidad principal de la educación emocional consiste en el desarrollo de competencias emocionales por parte de los individuos. Bisquerra (2009) destaca una serie de objetivos que persigue la educación emocional (p.163):

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar a las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

## **2.4. Competencias emocionales.**

En apartados anteriores se han comentado términos como educación e inteligencia emocional, destacando que la finalidad que persigue la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. Por tanto, se considera oportuno introducir el concepto de competencia y de competencia emocional, así como de las diferencias competencias emocionales que se pueden encontrar.

### **2.4.1. Concepto de competencia emocional.**

Según Bisquerra y Pérez (2007, p.63) una competencia es la “capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”.

Ahora que ya sabemos la definición del concepto de competencia, podemos pasar a definir el término de competencia emocional, un constructo amplio que integra una gran

variedad de procesos y que genera diversas consecuencias, es por este motivo por el que se puede hablar tanto de competencia emocional como de competencias emocionales.

Por su parte, Bisquerra (2009) ofrece la siguiente definición sobre el término de competencia emocional: “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.146).

Estas competencias emocionales persiguen promover el bienestar personal y social. Entre los diversos elementos que se ven beneficiados por las competencias emocionales se encuentran los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas etc.

#### **2.4.2. El constructo de competencia emocional.**

Bisquerra (2009) señala que las competencias emocionales han sido objeto de múltiples propuestas por diversos autores con la intención de describirlas y, señala a Graczyk et al, (2000); Payton et al, (2000); Saarni (2000), etc., como autores que han realizado las aportaciones más recientes.

Las competencias emocionales se agrupan en cinco competencias: “conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar” (Bisquerra, 2009, p.147).

La conciencia emocional consiste en la capacidad para tomar conciencia, como su propio nombre indica de las emociones propias y ajenas, así como la habilidad para percibir el clima emocional de un contexto concreto. Bisquerra (2009) “la conciencia emocional es el primer paso para poder pasar a las otras competencias” (p.148). La conciencia emocional implica conocer las propias emociones, dar nombre a las emociones, comprender las emociones ajenas y tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

Por otro lado, la regulación emocional supone manejar de forma correcta las emociones. Bisquerra (2009) destaca las microcompetencias que la componen: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.

Este autor también destaca la autonomía emocional como elemento de las competencias emocionales entendiendo este término como un concepto que comprende

características y elementos relacionados con la autogestión personal, tales como la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, etc., así como la autoeficacia emocional. Incluye las siguientes microcompetencias (Bisquerra, 2009, p.149): autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.

Siguiendo con la competencia social, este autor la define como la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás, de tal modo que implica: manejar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva y expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, y capacidad para gestionar situaciones emocionales.

Finalmente, las competencias para la vida y el bienestar son la capacidad para mantener buenos comportamientos para superar los desafíos de la vida. Permitiendo a los individuos organizar su vida de forma sana y equilibrada y proporcionándoles experiencias de bienestar (Bisquerra, 2009, p.151-152).

## **2.5. Expresión y comunicación emocional.**

Llegados hasta este punto, se han comentado las emociones, la inteligencia, educación y competencia emocional. Con el paso del tiempo, la expresión y comunicación emocional ha cobrado mayor importancia, sin embargo, siguen existiendo ambigüedades que hacen que no sepamos diferenciar este término de los que se han comentado con anterioridad. En los siguientes subapartados, además del concepto de expresión y comunicación emocional, se hablará de la diferencia que existe entre la inteligencia y la educación emocional con la expresión y comunicación emocional, finalizando este punto con el elemento vehicular para expresar y comunicar emociones, el lenguaje.

### **2.5.1. Concepto de expresión y comunicación emocional.**

Las personas siempre han sentido la necesidad de manifestar a los demás sus sentimientos y pensamientos. La expresión emocional es una necesidad instaurada en la sociabilidad de las personas, quienes manifiestan sus emociones mediante canales alternativos de expresión como las creaciones artístico-culturales y el empleo del lenguaje, bien sea de manera gestual o verbal (Suárez y Pérez, 2011).

Duncan (2007) señala que las emociones son más importantes que las palabras, destacando que son nuestra forma de comunicación primaria y que, cuando dichas emociones son congruentes con las palabras, nos permiten entender y expresar mucho más que las palabras solas.

(Gutiérrez, 2018) citando a Oliveria, señala las tres capacidades por las que está compuesta la comunicación emocional. La capacidad para comprender las emociones, las personas deben saber detectar y comprender las emociones. Por otro lado, destaca la capacidad de expresar las emociones de una manera productiva, las personas deben saber dominar sus emociones y la forma más adecuada de expresarlas a los demás. Por último, la capacidad para escuchar a los demás.

### **2.5.2. Diferencia entre la inteligencia y la educación emocional con la expresión y comunicación emocional.**

En apartados anteriores se ha profundizado en los conceptos de inteligencia y educación emocional. A continuación, se realizará un breve recorrido de estos términos para ver cuáles son las diferencias entre ambos y entre la expresión y la comunicación emocional.

Gardner fue quien propuso una nueva concepción del concepto de inteligencia, quien identificó tanto la inteligencia interpersonal como la intrapersonal. En esta última, se hacía referencia en la capacidad de los individuos para controlar e identificar las emociones, los pensamientos y los sentimientos que residen en uno mismo. Posteriormente, Daniel Goleman fue quien popularizó este tipo de inteligencia y fue denominada inteligencia emocional (Clares, 2015).

Por otro lado, este autor incide en que la educación emocional se centra en elementos o aspectos de ámbito educativo. Este autor indica que “la educación emocional prescinde de la denominación de inteligencia para adoptar un enfoque más educacional, convirtiéndolo así en un contenido de este ámbito del conocimiento” (Clares, 2015, p.13)

Cuando se habla de inteligencia emocional, de educación emocional y de expresión y comunicación emocional, parece que se habla de un mismo constructo. Sin embargo, existen aspectos que diferencian uno de otro significativamente.



Clares (2015) define que la expresión y la comunicación emocional busca generar espacios y estrategias en los que los individuos puedan expresarse y comunicarse emocionalmente. Resaltando que, esta no es la finalidad que se persigue con la inteligencia y la educación emocionales, aunque, bien es cierto, que pueden existir contenidos y estrategias que se comparten desde la propia expresión y comunicación emocional.

Los objetivos, tanto de la inteligencia emocional como de la educación emocional son los siguientes (Clares, 2015, p.14):

- La inteligencia emocional busca gestionar las emociones.
- La educación emocional busca conocer y educar las emociones.

Mientras que, por un lado, a través de la inteligencia emocional los individuos gestionan sus propias emociones, por otro lado, a través de la educación emocional se llega a conocer dichas emociones, que es un aspecto fundamental, y un paso previo, para poder gestionarlas de una manera adecuada. Estos dos aspectos, pueden desarrollarse dentro de la expresión y comunicación de las emociones, pues, tal y como se ha dicho anteriormente, lo que se busca son crear espacios para que se puedan expresar y comunicar emocionalmente.

Siguiendo a Clares (2015), la finalidad de la expresión y comunicación emocional es la mejora de la persona en sus ámbitos emocionales mediante la perspectiva de la espontaneidad y voluntariedad comunicativa, desvinculado de una actuación artificial del sujeto, es decir, es en la manifestación personal donde se producen mecanismos que enlazan de forma natural con los objetivos de corte más educativo (p.15).

En ese carácter natural y no metacognitivo, es donde reside la principal diferencia entre la inteligencia y la educación emocional con la expresión y comunicación emocional.

### **2.5.3. El lenguaje como vehículo de la expresión y la comunicación emocional.**

Clares (2013) destaca que el lenguaje es el medio más elaborado y completo que tenemos para comunicarnos. El lenguaje permite manifestar emociones de tal manera que los demás puedan identificarlas, además, nos da acceso a posibilidades de comunicación. Este autor señala que mediante el lenguaje damos forma a los propios

pensamientos haciendo que estos sean más comprensibles para los demás como para el propio individuo.

Mediante el lenguaje se pueden exteriorizar las emociones, ponerles nombres, así como describirlas, es decir, el lenguaje permite a los individuos compartir las emociones con otros a través de su comparación con realidades que son conocidas por todos y acercan al significado de las mismas, posibilitando que otras personas comprendan lo que aquello que sentíamos (Clares, 2013, p.6).

El simple hecho de escribir lo que sentimos, de expresarlo, de darles forma con el lenguaje, genera una enorme liberación personal, produciendo muchos beneficios: “parece que al sacarlo de dentro extirpamos lo que puede herirnos, y en su intento podemos desarrollar un talento expresivo que nos llenará de satisfacción, por lo que somos capaces de crear, aunque su valor es secundario” (Clares, 2013, p.9).

## **2.6. Arte y emociones.**

Las emociones están presentes en nuestra vida diaria, así como en las diferentes manifestaciones artísticas, siendo el arte una herramienta que favorece expresar y vivenciar diversas emociones. Por ello, se considera oportuno introducir en el presente trabajo algunos puntos en los que se comente la relación entre el arte y las emociones y algunas manifestaciones artísticas.

### **2.6.1. La relación entre el arte y las emociones.**

A través del arte los individuos pueden acceder a la esfera emocional, permite encontrar nuevos mundos, vivenciar el placer o el dolor, etc. Vivas, Gallego y González (2007) destacan que el arte es “un recurso inagotable para la expresión, evocación y exploración de las sensaciones, emociones y sentimientos” (p.43).

Siguiendo con Morales (2012) el arte es concebido como:

Una forma de expresión, en ocasiones puramente estética, en otras provocadoras, para ejercer en el espectador un sentimiento, una emoción, en otros casos el arte e convierte en una herramienta de protestas, otras en el reflejo de una realidad económica, social, también puede mostrarnos un reflejo de la personalidad del artista, de sus miedos, inquietudes, fantasías, etc. (p.7)

Finalmente, López (2008) considera el arte como una herramienta que nos ayuda a conocer nuestro paisaje interior, es decir, a conocer la propia realidad de cada uno.

También lo denomina como “una manera de decirle a los demás lo que no podemos decir de forma directa bien porque no sabemos, no queremos o porque no es posible” (p.229).

## **2.6.2. Algunas expresiones artísticas y su relación con las emociones.**

A pesar de las diversas manifestaciones artísticas que existen hoy día, se ha seleccionado la danza y la música para conocer cómo ambas favorecen a la expresión y comunicación de las emociones.

### **2.6.2.1. La danza.**

Rueda y López (2013) señalan que “la danza comunica a través del movimiento, se ayuda de las posibilidades motrices que ofrece nuestro cuerpo y las combina en el tiempo y en el espacio generando expresividad y significado” (p.142).

Por tanto, mediante la danza, los individuos pueden expresar lo que sienten, a través del lenguaje corporal, además de liberar sus sentimientos, lo que puede entenderse como la expresión de las emociones.

La danza agudiza la consciencia en las sensaciones internas generadas por las emociones. La improvisación como recurso para desarrollar la espontaneidad y libertad de expresión de nuestras ideas o emociones es otro de los recursos utilizados por la danza que permite manifestar las potencialidades y creatividad del sujeto (Rueda y López, 2013, p.143)

### **2.6.2.2. La música.**

Lacárcel (2003) considera la música como un medio de expresión ilimitado que llega a las partes más íntimas de las personas. Señalando que, la música, “nos propicia a descubrir nuestro mundo interior, la comunicación con los demás y la captación y apreciación del mundo que nos rodea” (p.221).

Rueda y López (2013) indican la doble función que podemos atribuirle a la música. La primera función consiste en que la música puede ser utilizada para transmitir ideas, sentimientos y emociones. Por otro lado, la música también presenta la capacidad para evocar diferentes emociones.

Siguiendo con Lacárcel (2013), la música ofrece múltiples recursos y procedimientos para expresar y controlar las emociones. La música permite actuar sobre las emociones como consecuencia de la estrecha relación entre un determinado estado de ánimo y su

expresión exterior. Además, favorece el pensamiento positivo y las emociones constructivas. Este autor, también destaca que el ritmo es un elemento que puede influir en las personas, señalando que “desarrolla la memoria del movimiento emocional y de los sentimientos” (p. 223).

## **2.7. Programas.**

Finalmente, en este último punto del marco teórico, se mostrarán algunos programas de la rama Disemfe que trabajan la expresión y la comunicación emocional. Con el objetivo de ubicar de dónde proviene el programa desarrollado en la parte de investigación.

### **2.7.1. Programas de expresión y comunicación emocional.**

#### **2.7.1.1. Disemfe-Arte.**

Este programa surge como una variante del programa DISEMFE, se encuentra relacionado, como su propio nombre indica con las emociones y el arte. Clares (2018) destaca como objetivo principal la expresión y la comunicación emocional a través de diversas manifestaciones artísticas. Dichas manifestaciones pueden ser la pintura, la música, la escritura, etc.

En primer lugar, se realizará una recogida de las ideas previas que posee el alumnado mediante un cuestionario pretest, en este caso, se utilizarán dos cuestionarios, uno que tratará sobre las emociones y el otro sobre el arte. Posteriormente, se llevarán a cabo las actividades con las que cuenta el programa. Finalmente, después de las actividades se les realizará un postest, que consisten en los mismos documentos que se les ofreció en el pretest para poder hacer una comparación de los cambios que se han producido tras la aplicación del programa. Por otro lado, es importante señalar que hay un cuestionario para los profesores que estén presentes durante la realización del programa (Clares, 2018).

#### **2.7.1.2. Disemfe en casa.**

Al igual que Disemfe-Arte, Disemfe en casa es también una versión del programa Disemfe. No obstante, este programa surge de una adaptación de Disemfe-Doer, que se realizó por la necesidad que había de ofrecer una respuesta emocional a los estudiantes que se encontraban en riesgo de exclusión social y escolar (Clares, 2020).

El programa consta de 10 sesiones, este autor destaca que, en dicho programa los niños se aproximarán al acercamiento y la expresión de las emociones con el conocimiento de uno mismo y el resto de los integrantes de la casa. El tiempo de las actividades estará determinado por la capacidad de los niños, para que no se saturen, ni pierdan el interés (Clares, 2020).

Las actividades que se llevan a cabo en el programa son las siguientes:

- El barco de las emociones.
- Este soy yo.
- La leyenda de la triste ira.
- Descubriendo a personas de mi casa.
- Creando emociones.
- Lo mejor de mi familia.
- Buscando el amor.
- Listos y acción.
- Para mí es importante.
- Mi álbum de emociones.

El objetivo principal del programa es mejorar la vida de los estudiantes, tomando como punto de partida el estado emocional. Debido a las múltiples áreas que toca el programa Disemfe en casa, Clares (2020) afirma que mediante este proyecto se pretende conseguir los siguientes objetivos (p.9):

- Acercar al niño o niña al significado y contenido de las emociones más básicas.
- Hacer visibles las emociones en su vida y su entorno, y aprender a reconocerlas.
- Facilitar la iniciación, o desarrollo, de la expresión de las emociones en el alumnado.
- Reducir el nivel de tensión emocional del alumnado provocado por la estancia en casa.
- Fomentar su autoestima y conocimiento de sí mismo.
- Aprender a respetar y conocer lo que los otros piensan o sienten.
- Disponer de un espacio de tiempo para la comunicación de las emociones propias y de los demás.
- Prevenir las dificultades escolares originadas por la tensión emocional.
- Desarrollar las potencialidades de expresión emocional.

- Mejor conocimiento personal del alumnado, por parte de su profesorado.
- Acercamiento personal y familiar entre los que comparten la vivienda.
- Mejora del clima de casa y los sentimientos de empatía.

### **2.7.1.3. Disemfe Virtual.**

El programa Disemfe-virtual surge como una versión del programa Disemfe en casa, se origina debido a la situación del Covid 19, en la que los alumnos no pueden mantener contacto con el resto de sus compañeros. La situación vivida en este último año supone una ruptura de forma brusca con las rutinas y hay que convivir con situaciones en las que el alumnado no está habituado. Clares (2020) destaca que:

A través del programa Disemfe-virtual se pretende poner en contacto virtual a escolares ante estímulos que le faciliten la expresión de sentimientos y emociones que se producidos en su interior, pero que no entiende bien y sobre todo pueden carecer de recursos para manifestarlos, e incluso espacios temporales donde comunicarlos (p.6).

Finalmente, es importante señalar que este programa, al ser una adaptación de Disemfe en casa, comparte las mismas actividades y objetivos.

## **3. Investigación educativa.**

### **3.1. Metodología de investigación.**

La metodología, según Quecedo y Castaño (2003) hace referencia a la forma en la que se enfocan los problemas y se buscan las respuestas, es decir, a la manera en la que se realizan la investigación. Además, estos autores señalan que, en función de los supuestos teóricos y los propósitos, se seleccionará una u otra metodología.

La investigación que se detalla a continuación se caracteriza por presentar una metodología mixta, puesto que en dicha investigación se combinan tanto el enfoque cualitativo como el enfoque cuantitativo.

### **3.2. Tipo de investigación.**

El tipo de investigación que se lleva a cabo es una investigación evaluativa, según Tejedor (2000) esta evaluación “implica el desarrollo de un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo” (p.320).

En esta investigación se llevará a cabo la evaluación del programa Disemfe en Casa. Dicho programa es una versión del programa Disemfe, y más concretamente, de una adaptación del programa Disemfe-Doer. Clares (2020) señala que, mediante la aplicación de este programa se les expone una serie de estímulos a los estudiantes que les facilite la expresión de sentimientos y emociones propias que no comprenden y, en ocasiones, no saben interpretar. De ahí surge la necesidad de implantar este programa, para la construcción de espacios y situaciones para que los niños expresen, comuniquen y reflexionen sobre sus emociones, de cómo las perciben y cómo deben comunicarlas.

El citado programa está compuesto por diez sesiones, que tienen una duración ilimitada, es decir, se procura que los participantes no se cansen y siempre tengan ganas de seguir desarrollando dichas actividades. En esta ocasión, las sesiones han tenido una duración de cuarenta y cinco minutos, tiempo en el que se ha realizado con éxito todas y cada una de las actividades junto con los cuestionarios pretest, postest y el cuestionario durante.

### **3.3. Preguntas y objetivos de investigación.**

#### **3.3.1. Preguntas de investigación.**

Según Abreu, Parra y Molina (2012), las preguntas de investigación facilitan un marco para realizar el estudio, favorecen la organización de la investigación, otorgándole relevancia, dirección y coherencia, lo que favorece que el investigador se mantenga centrado durante el curso de la investigación. Estos autores también destacan que estas preguntas delimitarán el estudio y que darán lugar al tipo de datos que, finalmente, son recogidos.

Las preguntas de investigación que se plantean son las siguientes:

- ¿Ha producido el programa Disemfe en casa cambios en los participantes en relación con su capacidad de expresar y comunicar emociones?
- ¿Cómo influye el programa según la edad de los participantes?
- ¿Cuál es la opinión de los participantes sobre el programa realizado?
- ¿Qué dificultades e inconvenientes se pueden encontrar al aplicar el programa Disemfe en casa?

### 3.3.2. Objetivos de la investigación.

Ortega (2003) destaca que los objetivos de investigación sirven para guiar a los investigadores, señalando que, “*son resultados parciales que deben lograrse y establecen pasos en la realización del estudio*” (p.437). Además, este autor considera los objetivos como una meta que el investigador debe alcanzar. Los objetivos que se persiguen en esta investigación son los siguientes:

1. Comparar los resultados que se han obtenido en el cuestionario pretest y postest y ver si existen diferencias.
2. Analizar cómo influye el programa en dos grupos con edades diferentes.
3. Conocer la opinión de los participantes sobre las actividades que se han llevado a cabo a lo largo del programa Disemfe en casa.
4. Registrar y analizar las dificultades que se han presentado a lo largo del programa para la mejora del mismo.

### 3.4. Variables.

Según Espinoza (2018) las variables representan un concepto de gran importancia dentro de un proyecto, definiéndolas como todo aquello que se va a medir, controlar y estudiar en una investigación, que puede asumir valores tanto cuantitativos como cualitativos y que deben ser observables y medibles.

A continuación, se exponen las variables que se han considerado en esta investigación clasificadas por objetivos:

**Objetivo 1:** *Comparar los resultados que se han obtenido en el cuestionario pretest y postest y ver si existen diferencias.*

- Capacidad de expresar emociones.
- Capacidad de comunicar emociones.
- Capacidad para conocer los sentimientos ajenos.

**Objetivo 2:** *Analizar cómo influye el programa en dos grupos con edades diferentes.*

- Este objetivo no presenta variables.

**Objetivo 3:** *Conocer la opinión de los participantes sobre las actividades que se han llevado a cabo a lo largo del programa Disemfe en casa.*

- Interés suscitado por los participantes sobre las actividades realizadas.



**Objetivo 4:** *Registrar y analizar las dificultades que se han presentado a lo largo del programa para la mejora del mismo.*

- Elementos del programa que no se ajustan al desarrollo del mismo.

### **3.5. Muestra.**

Clares (2016) destaca que, una de las tareas es seleccionar la población objeto. No obstante, en ocasiones acceder a ella es imposible y, por tanto, es necesario seleccionar un subconjunto de la misma, que es lo que se conoce como muestra.

La muestra que ha sido seleccionada para la investigación se corresponde con un muestreo no probabilístico, que tal y como señala Clares (2016), se caracteriza por no ser aleatorio, sino que está influenciado por la persona que determina la muestra. Además, este autor indica que *“en este tipo de muestreo no se conoce la probabilidad que tiene un individuo de ser elegido como muestra de una población”* (Clares, 2016, p.197).

Dentro de los muestreos no probabilísticos, se encuentran varios tipos, en esta investigación se ha llevado a cabo, más concretamente, un muestreo no probabilístico de conveniencia o intencional, ya que los sujetos se han seleccionado sin un criterio en concreto, por proximidad y disponibilidad.

La muestra se compone por un total de 8 sujetos, de los cuales cinco de ellos se encuentran cursando 2º de primaria y el resto está cursando 6º de primaria. Estos dos grupos acuden semanalmente a una academia de inglés, de la que se han seleccionado los sujetos para la muestra, por motivos de cercanía y disponibilidad.

### **3.6. Diseño de la investigación.**

Según Reidl (2012) el diseño de la investigación consiste en la estructura y las estrategias que se llevarán a cabo para obtener las respuestas a las preguntas de investigación.

En esta investigación se llevará a cabo un diseño comparativo o pre-experimental que, tal y como señala Clares (2016), se caracteriza por no ser posible seleccionar a los sujetos o participantes de forma aleatoria. Por este motivo, este autor indica que, en estos diseños es difícil determinar si los resultados obtenidos son consecuencia de la intervención llevada a cabo o por otras variables.

A continuación, se muestra la tabla conformada por los grupos con los que se ha llevado a cabo el programa Disemfe en casa y las diferentes fases en las que ha sido dividido para recoger la información necesaria.

Grupos	Recogida de información. (Pretest)	Intervención.	Recogida de información. (Postest)
Academia de inglés 2º curso.	O <sub>1</sub>	X <sub>1</sub> O <sub>3</sub>	O <sub>2</sub> O <sub>4</sub>
Academia de inglés 6º curso.	O <sub>1</sub>	X <sub>1</sub> O <sub>3</sub>	O <sub>2</sub> O <sub>4</sub>

Tabla 2: Diseño proceso de investigación.

En la tabla anterior se refleja el diseño que se ha realizado durante la intervención. En primer lugar, la muestra seleccionada se llevó a cabo de forma no aleatoria. Tal y como se describe en el apartado anterior, la muestra se seleccionó sin un criterio en concreto, siendo el motivo, la situación sanitaria marcada por la presencia del Covid19, lo que llevó a dividir el grupo en dos subgrupos o pequeños grupos.

A estos grupos se les ha presentado un cuestionario para recoger datos, antes de llevar a cabo la intervención, que se corresponde con el pretest (O<sub>1</sub>). Durante el desarrollo de la intervención (X<sub>1</sub>), es decir, las actividades o sesiones que han realizado en el programa, también se les ha suministrado un cuaderno de trabajo en el que se incluye un cuestionario por cada sesión realizada (O<sub>3</sub>), en el que los participantes han ido escribiendo lo que iban haciendo, qué iban aprendiendo y una breve evaluación de cada sesión. Finalmente, una vez finalizado el programa se les volvió a pasar un cuestionario de recogida de información (O<sub>2</sub>) que se corresponde con el postest y un cuestionario final (O<sub>4</sub>) que recoge información sobre la opinión de los participantes sobre el programa realizado.

A continuación, se describen los pasos que se han llevado a cabo para el desarrollo de la presente investigación:

1. Fase previa al desarrollo del programa.

Este ha sido uno de los pasos más difíciles de la investigación, ya que al conocer el programa Disemfe en casa, se procedió a buscar centros educativos en los que pudiera aplicarse y debido a la situación sanitaria tanto los centros, como los padres de los

estudiantes se encontraban un poco resistentes a que entrase en el aula cada cierto tiempo, sin ser personal docente del mismo centro. También, se contactó con clubes deportivos que llevan a cabo el control de las actividades académicas de los jugadores y se rechazó el proyecto por motivos similares descritos anteriormente. Finalmente, se estableció contacto con una academia de inglés, que posee grupos recudidos de estudiantes, por la situación covid19, donde se me permitió llevar a cabo la investigación. Una vez se tuvo la aprobación de la academia, se llevó a cabo dos reuniones con los padres de los estudiantes que participarían en la investigación para informarles del propósito y la duración del programa, junto con el consentimiento de los propios padres de la participación de sus hijos. (Ver anexo I). En estas reuniones se acordó los días y el tiempo establecido de cada sesión.

## 2. Desarrollo del programa Disemfe en casa y recogida de datos.

Durante cinco semanas se han realizado diez sesiones diferentes en cada uno de los grupos de la academia citados anteriormente. En la reunión con los padres, se acordó llevar a cabo las sesiones del programa los martes y jueves, comenzando el jueves 25 de marzo, por dificultades personales de los padres para acudir el martes 23. En cuanto al tiempo, se estableció que las sesiones tendrían una duración de 45-60 minutos en función del día determinado, para que los días en los que los participantes tuvieran que rellenar algún cuestionario aparte de los que vienen con las propias actividades tuvieran más tiempo. Con el grupo de 2º las sesiones se realizarían de 17:00-18:00 y con el grupo de 6º de 19:00-20:00.

En la primera sesión, antes de comenzar el programa, se repartió entre los participantes un cuestionario para la recogida de datos previos, *Cuestionario alumnado 1*, que se corresponde con el pretest. Tras este cuestionario inicial, los participantes han ido realizando las actividades correspondientes a cada sesión en función de la fecha indicada. En cada sesión los datos proporcionados por los participantes se recogen a través del *Cuestionario alumnado 2a y cuaderno de actividades*, que consiste en un cuaderno de trabajo individual en el que los alumnos, en función de la sesión, proporcionarán una valoración sobre las actividades que se han desarrollado en cada una de ellas.

Finalmente, una vez que los participantes finalizan las diez sesiones del programa, se les vuelve a pasar unos cuestionarios para recoger los datos finales. Estos cuestionarios

son el postest del *Cuestionario alumnado 1*, que permitirán ver la diferencia con los datos que se recogieron antes de empezar el programa, y el *Cuestionario alumnado 2b*, con el que se recogen las opiniones de los sujetos sobre el programa desarrollado.

### 3. Análisis de datos.

Para el análisis de los datos proporcionados en los distintos cuestionarios, se utiliza la herramienta Excel, en el que se traspasan todos los datos aportados por los participantes tanto en el *Cuestionario alumnado 1*, (pretest y postest), en el *Cuestionario alumnado 2a* y *cuaderno de actividades* y en el *Cuestionario alumnado 2b*. Es importante resaltar que para diferenciar los datos del pretest y postest, aparecerán en la herramienta Excel en diferentes colores, de tal forma que, si los datos pertenecen al pretest aparecerán en verde y si pertenecen al postest en azul. Para el análisis de los datos se han utilizado tanto el enfoque cuantitativo como cualitativo dependiendo del objetivo a analizar.

A continuación, se presenta el cronograma de la investigación.

<b>Fases.</b>	<b>Febrero.</b>	<b>Marzo.</b>	<b>Abril.</b>	<b>Mayo.</b>
<b>1. Fase previa al desarrollo del programa.</b>	<b>(25-28)</b>	<b>(1-14)</b>		
		<b>18</b> Reunión grupo 1 de padres.		
		<b>20</b> Reunión grupo 2 de padres.		
<b>2. Desarrollo del programa Disemfe en casa y recogida de datos.</b>		<b>25</b> Pretest. Sesiones 1 y 2.	<b>1</b> Semana Santa.	
		<b>30</b> Semana santa.	<b>6</b> Sesiones 3 y 4.	
			<b>8</b>	

			Sesiones 5 y 6.	
			<b>13</b>	
			Sesiones 7 y 8.	
			<b>15</b>	
			Sesiones 9 y 10.	
			Postest.	
			Cuestionario 2b.	
<b>3. Análisis de los datos.</b>				<b>(10-13)</b> Análisis objetivos 1, 3 y 4.
				<b>17</b> Análisis objetivo 2.

Tabla 3. Cronograma de la investigación.

### 3.7. Instrumentos de recogida de datos.

(Clares 2016) citando a Sabariego (2012) señala que los instrumentos son aquellos medios elaborados por los investigadores que permiten registrar la información y medir las características de los participantes.

Los instrumentos que han sido utilizados para la investigación han sido:

- *Cuestionario alumnado 1*: este es el instrumento utilizado para recoger datos antes y después del programa, es decir, pretest y postest. Consta de 17 preguntas tipo test con cuatro opciones de respuesta numeradas del 1-4, siendo el número 4, la respuesta que representa el mayor nivel de expresión y comunicación emocional. Este cuestionario permitirá analizar y observar la evolución y los cambios del alumnado. (Ver Anexo II).
- *Cuestionario alumnado 2a y cuaderno de actividades*: este instrumento consiste en un cuaderno de trabajo que será utilizado por los participantes para recoger las opiniones de cada una de las sesiones que se desarrollen en el programa. Cada sesión tiene destinada su propio cuestionario o cuaderno de actividades en el que los participantes deberán de escribir el nombre de la sesión y realizar una pequeña valoración que consta de cuatro preguntas que aparecen en formato de

escala Likert del 0-6, siendo el número 0 muy difícil y el 6 muy fácil. Además, aparece un apartado en el que los participantes tendrán que escribir lo que han aprendido en esa sesión, lo que más le ha gustado, lo que cambiarían, etc. (Ver Anexo III).

- *Cuestionario alumnado 2b*: este cuestionario se llevará a cabo una vez que los participantes hayan realizado las diez sesiones que componen el programa Disemfe en casa. Está compuesto por cuatro preguntas en el que los participantes tendrán que marcar las respuestas que ellos consideren, sirve para recoger la opinión de los sujetos sobre el programa desarrollado y las actividades que se han llevado a cabo a lo largo del mismo. Además, presenta cinco preguntas de respuesta abierta en el que tendrán la oportunidad de escribir las actividades que más les han gustado, qué es lo que menos le ha gustado o las actividades que cambiarían, qué consideran ellos que han aprendido al realizar dichas actividades, qué cosas no han hecho durante el programa y les hubiera gustado realizar y, finalmente, la última pregunta se corresponde a qué es lo que hacen los participantes cuando se sienten tristes o enfadados. (Ver anexo IV).
- *Registro de incidentes críticos*: recoge todos los aspectos significativos que destacan durante el desarrollo de las actividades. (Ver anexo V).
- *Memoria personal*: consiste en una reflexión y valoración personal de la persona que se ha encargado de llevar a cabo las actividades, donde podrá resaltar aquellos aspectos que más le hayan llamado la atención y los cambios que podría realizarse para la mejora del programa y de las actividades. (Ver anexo VI).

### **3.8. Análisis de los datos.**

Tal y como se mencionaba en apartados anteriores, la presente investigación se caracteriza por ser mixta. Por tanto, en el análisis de los datos habrá datos de tipo cuantitativos como cualitativos. En este apartado, se especificará más detalladamente los instrumentos que se han utilizado para analizar los datos en relación con los objetivos.

Según Clares (2016) el análisis de los datos lo conforman “todas aquellas operaciones, transformaciones, manipulaciones, comprobaciones, etc., que se realizan con los datos con el objetivo de conocer la información importante para dar respuesta al problema de investigación” (p.260).

Mediante el análisis cuantitativo se obtendrán resultados que aportarán evidencias que permitirán confirmar hipótesis, responder a los objetivos, etc. Además, “se caracteriza por intentar formular leyes generales y lograr la máxima objetividad. En este análisis, el investigador es un elemento de tipo externo y en la recogida de datos se suelen usar test, pruebas objetivas, etc.” (Clares, 2016, p.152).

Por otro lado, en el análisis cualitativo, los datos que se analizan son de tipo descriptivo y pueden aparecer tanto en formato de vídeo, audio o texto. Además, la información descriptiva que recogen los datos cualitativos es más amplia (Clares, 2016).

A continuación, se muestra el análisis de los datos que se ha realizado en la presente investigación, señalando el objetivo, el instrumento a través del cual se han obtenido dichos datos y el tipo de análisis al que pertenece.

### **3.8.1. Análisis objetivo 1.**

Objetivo 1: *Comparar los resultados que se han obtenido en el cuestionario pretest y postest y ver si existen diferencias.*

Para el análisis de este primer objetivo, se ha utilizado el instrumento “*cuestionario alumnado 1*” que ha sido rellenado por los participantes al inicio como al final del programa (pretest y postest). Este objetivo será analizado a través de un análisis de tipo cuantitativo.

En el gráfico 1 se pueden observar las medias obtenidas en cada uno de los ítems del *cuestionario alumnado 1*, tanto del pretest como del postest. Existe una bajada en los siguientes ítems:

- Ítem 8. Las cosas que pasan a mi alrededor...
- Ítem 13. Cuando un niño/a en mi clase hace algo que crees que está muy bien, ¿qué harías?
- Ítem 15. Ante una fuerte discusión entre dos de tus compañeros, ¿qué harías?
- Ítem 16. Ante la tarea de sacar las ideas más importantes de una lectura...

Estos datos muestran que, tras el desarrollo del programa, de manera general no ha habido una mejora en estos ítems, sino todo lo contrario. Muestran el bajo grado de implicación y resolución de problemas que tienen los participantes en cuanto a los problemas que pueden tener sus iguales. Asimismo, también detallan el bajo nivel de interés de los participantes en cuanto a las cosas que suceden a su alrededor, como, por ejemplo, una discusión entre dos compañeros.

Por otro lado, se aprecia una subida considerable en las medias de los siguientes ítems:

- Ítem 7. ¿Tienes en clase oportunidad de hablar de tus sentimientos y emociones?
- Ítem 12. En cuanto a los sentimientos de mis compañeros/as...
- Ítem 14. Te has enterado que hay otro niño/a que no se encuentra bien, ¿qué harías?
- Ítem 17. Si me dicen que tengo que escribir un texto...
- Ítem 18. Cuando me dicen que tengo que leer algo...
- Ítem 19. Cuando me dicen que tengo que escribir una redacción...
- Ítem 20. Cuando hay una palabra que no entiendo al leer, yo...
- Ítem 21. Cuando me dicen que tengo que escribir sobre mis sentimientos o emociones...
- Ítem 22. Después de escribir sobre mis emociones...

Estos resultados son muy positivos, ya que se observan cambios en los participantes en relación con la expresión y comunicación de las emociones. Tras la realización del programa realizado, los participantes sienten haber encontrado un lugar donde poder hablar de sus emociones, así como también la subida del ítem 12 muestra que los participantes tras el programa sienten haber conocido más los sentimientos del resto de compañeros. Por otro lado, la subida en el ítem 21 y 22 muestran cambios importantes, puesto que, tras el programa, los alumnos responden de forma más positiva, se sienten mejor al hablar de sus emociones, consideran que tienen más oportunidad de expresar emociones y no les cuesta escribir sobre dichas emociones o sentimientos.

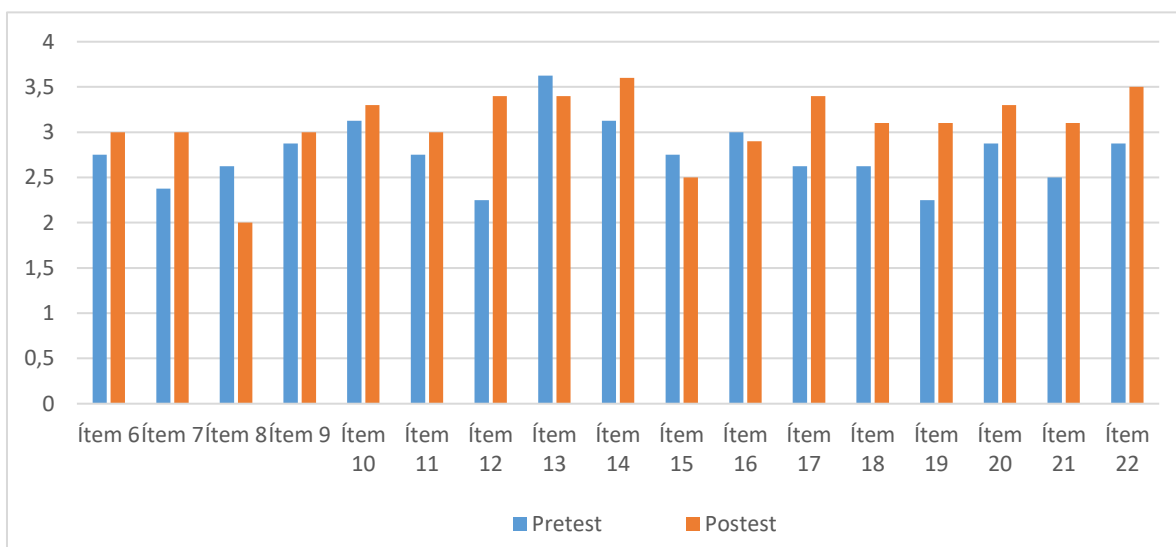


Gráfico 1. Comparación medias pretest/postest.



Por tanto, teniendo en cuenta lo anterior se puede afirmar que los participantes muestran mayor capacidad de expresar emociones, de comunicar emociones y de reconocer sentimientos propios y ajenos.

### **3.8.2. Análisis objetivo 2.**

*Objetivo 2: Analizar cómo influye el programa en dos grupos con edades diferentes.*

En el objetivo anterior se han analizado las diferencias del pretest y del posttest de todos los participantes. En este objetivo, se realizará una comparación de cómo influye el programa en los dos grupos que componen la muestra total. Para este objetivo se utilizará también el instrumento “*cuestionario alumnado 1*”, que permitirá extraer los datos del pretest y del posttest de ambos grupos por separado y observar las diferencias. El análisis de datos empleado en este objetivo es de tipo cuantitativo.

En el gráfico 2 se muestran las medias de los participantes del programa que se encuentran cursando 2º curso de educación primaria. En dicho gráfico se puede observar, cómo en la mayoría de los ítems se ha dado una subida, es decir, tras el programa se ha obtenido una mejora en los siguientes ítems:

- Ítem 6. Cuando alguna cosa me interesa...
- Ítem 7. ¿Tienes en clase oportunidad de hablar de tus sentimientos y emociones?
- Ítem 9. Cuando me dicen que hable de mis emociones y sentimientos...
- Ítem 10. Cuando hablas en clase, ¿sientes que los demás respetan lo que piensas?
- Ítem 12. En cuanto a los sentimientos de mis compañeros...
- Ítem 14. Te has enterado que hay otro niño/a que no se encuentra bien, ¿qué harías?
- Ítem 17. Si me dicen que tengo que escribir un texto...
- Ítem 18. Cuando me dicen que tengo que leer algo...
- Ítem 19. Cuando me dicen que tengo que escribir una redacción...
- Ítem 20. Cuando hay alguna palabra que no entiendo al leer, yo...
- Ítem 21. Cuando me dicen que tengo que escribir sobre mis sentimientos o emociones...
- Ítem 22. Después de escribir sobre mis emociones...

Sin embargo, en el gráfico 2 también se puede observar que existen ítems que se han mantenido igual tanto en el pretest como en el postest, por ejemplo:

- Ítem 8. Las cosas que pasan a mi alrededor...
- Ítem 11. ¿Cómo te sientes cuando expones un trabajo en clase?

Aquellos ítems que no han mejorado tras el desarrollo del programa han sido:

- Ítem 13. Cuando un niño/a en mi clase hace algo que crees que está muy bien, ¿qué harías?
- Ítem 15. Ante una fuerte discusión entre dos de tus compañeros, ¿qué harías?
- Ítem 16. Ante la tarea de sacar las ideas más importantes de una lectura...

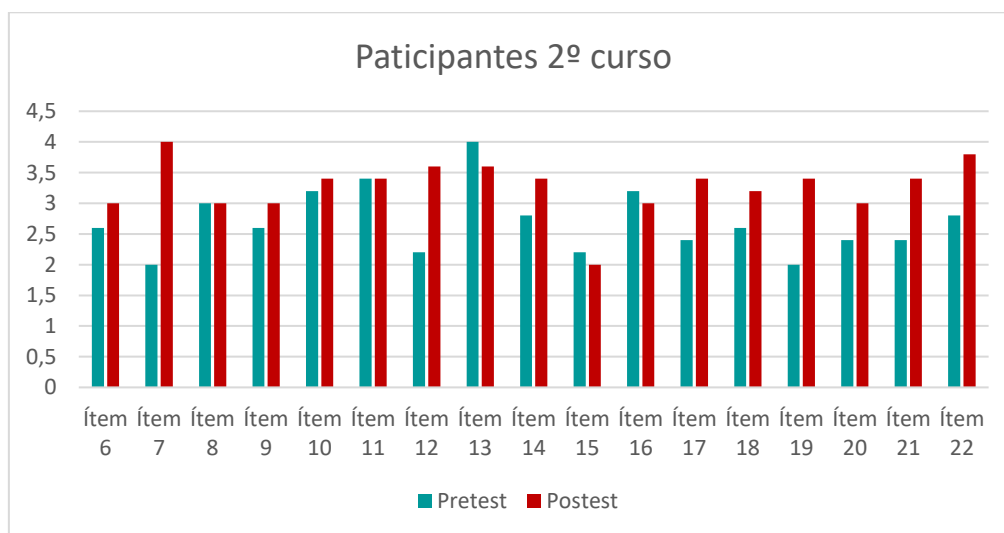


Gráfico 2. Medias pretest y postest participantes 2º curso.

Siguiendo con el gráfico 3, se muestran las medias de los participantes que, actualmente, están cursando 6º curso de educación primaria. En este gráfico se muestran menos variaciones entre el pretest y el postest. Aquellos ítems que han mejorado tras el desarrollo del programa han sido:

- Ítem 11. ¿Cómo te sientes cuando expones un trabajo en clase?
- Ítem 12. En cuanto a los sentimientos de mis compañeros...
- Ítem 14. Te has enterado que hay otro niño/a que no se encuentra bien, ¿qué harías?
- Ítem 17. Si me dicen que tengo que escribir un texto...
- Ítem 18. Cuando me dicen que tengo que leer algo...
- Ítem 19. Cuando me dicen que tengo que escribir una redacción...

- Ítem 20. Cuando hay alguna palabra que no entiendo al leer, yo...
- Ítem 21. Cuando me dicen que tengo que escribir sobre mis sentimientos o emociones...

Por otro lado, tal y como se mencionaba anteriormente, en este gráfico hay muchos ítems que se han mantenido igual, tanto en el pretest como en el postest, estos son:

- Ítem 6. Cuando alguna cosa me interesa...
- Ítem 7. ¿Tienes en clase oportunidad de hablar de tus sentimientos y emociones?
- Ítem 8. Las cosas que pasan a mi alrededor...
- Ítem 10. Cuando hablas en clase, ¿sientes que los demás respetan lo que piensas?
- Ítem 13. Cuando un niño/a en mi clase hace algo que crees que está muy bien, ¿qué harías?
- Ítem 16. Ante la tarea de sacar las ideas más importantes de una lectura...
- Ítem 22. Después de escribir sobre mis emociones...

En este gráfico, los ítems en los que no se han observado mejoras tras la implantación del programa son:

- Ítem 9. Cuando me dicen que hable de mis emociones y sentimientos...
- Ítem 15. Ante una fuerte discusión entre dos de tus compañeros, ¿qué harías?

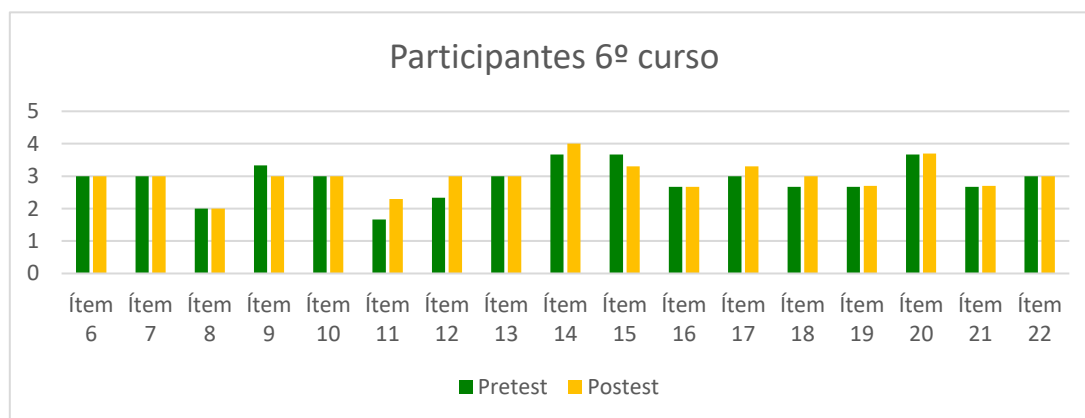


Gráfico 3. Medias pretest y postest participantes 6º curso.

A continuación, se presenta una tabla en la que se compara el número de ítems que se han superado, se han mantenido igual o no se han producido mejoras en 6º curso como en 2º.

	<b>Participantes 2º curso.</b>	<b>Participantes 6º curso.</b>
<b>Se han producido mejoras.</b>	12 ítems.	8 ítems.
<b>Se han mantenido igual.</b>	2 ítems.	7 ítems.
<b>No se han producido mejoras.</b>	3 ítems.	2 ítems.

Tabla 4. Tabla comparativa de ítems superados, constantes y no superados.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede comprobar que los participantes de 2º curso han mejorado en la mayoría de los ítems, lo que significa que se ha producido una mejora tanto en la expresión como en la comunicación de las emociones, ya que los ítems en los que se muestra dicha mejoría se corresponden con preguntas relacionadas con la expresión y comunicación emocional. Sin embargo, los participantes de 6º curso han mejorado en 8 ítems. Los ítems en los que coinciden, tanto los alumnos de 2º curso como los de 6º curso son: ítem 12, ítem 14, ítem 17, ítem 18, ítem 19, ítem 20, ítem 21.

En cuanto a los ítems que se han mantenido igual, cabe destacar que los participantes de 2º curso no varían en sus respuestas en relación con 2 ítems y los participantes de 6º curso mantienen sus respuestas iguales en 7 ítems, por tanto, el desarrollo del programa no ha supuesto ninguna mejora en esos aspectos. Como aspecto a destacar, ambos grupos coinciden en el ítem 8, por tanto, este ítem podría ser revisado de cara a futuras mejoras del programa para conseguir mejoras en los participantes.

Finalmente, teniendo en cuenta los ítems en los que no se han producido mejoras, mientras que los de 6º curso tan sólo tienen 2 ítems, los de 2º curso tienen 3 ítems. Ambos grupos coinciden en el ítem 15. Por tanto, esto concluye que, estos ítems también deberían de ser revisados y mejorados para futuros desarrollos o implantaciones del programa Disemfe en casa.

### **3.8.3. Análisis objetivo 3.**

Objetivo 3: *Conocer la opinión de los participantes sobre las actividades que se han llevado a cabo a lo largo del programa Disemfe en casa.*

Para dar respuesta a este objetivo, se utilizará el “cuestionario alumnado 2a y cuaderno de actividades” en el que los participantes han ido valorando cada una de las actividades en relación con las siguientes preguntas:

- ¿Te ha parecido difícil o fácil el juego?

- ¿Te ha gustado el juego?
- ¿Te ha parecido divertido el juego?
- ¿Volverías a hacer el juego?

Tal y como se mencionaba en apartados anteriores, las respuestas a estas preguntas aparecían en formato de escala Likert del 0-6, siendo el número 0 muy difícil y el 6 muy fácil. Por último, antes de comenzar con el análisis de datos es importante mencionar que este objetivo se ha analizado mediante un análisis de tipo cuantitativo.

A continuación, se expone una tabla donde se muestran las medias individuales de cada participante en relación con los siguientes ítems:

- Dificultad.
- Gustado.
- Divertido.
- Repetir.

Grupos.	Dificultad.	Gustado.	Divertido.	Repetir.
Participantes academia de inglés 2º curso.				
Participante 1.	6	5,9	6	5,8
Participante 2.	6	5,9	5,8	6
Participante 3.	6	5,7	5,7	5,4
Participante 4.	6	4,3	4,3	1,9
Participante 5.	5,9	5,8	6	4,5
Participantes academia de inglés 6º curso.				
Participante 6.	3,3	3,6	3,5	3
Participante 7.	5,6	5,1	4,9	5,3
Participante 8.	5,2	4,1	4	3,6

Tabla 5. Media valoración de las actividades del programa.

En cuanto a la valoración de las actividades, se puede observar que los resultados finales son positivos. En la mayoría de los ítems (dificultad, gustado, divertido y repetir) se han obtenido una media global por encima de 3, lo que muestra una valoración positiva de los participantes en relación con el programa.

Entre los aspectos a destacar, se puede observar que el único valor que se encuentra por debajo del valor 3 es el participante 4, que, por sus valoraciones sobre el programa, no repetiría el mismo.

A continuación, se realiza un breve análisis de los diferentes ítems:

- *Dificultad*: solo 4 participantes consideran que las actividades realizadas en el programa son muy fáciles y coinciden con el grupo de 2º de primaria.
- *Gustado*: de este ítem, llama la atención que, a pesar de tener valores altos, no existe ningún participante al que le hayan gustado todas y cada una de las actividades del programa, ya que ninguno de los participantes tiene un valor medio de 6.
- *Divertido*: solo dos participantes consideran que todas las actividades del programa son divertidas.
- *Repetir*: solo un participante repetiría el programa, este ítem es el que presenta valores más bajos, encontrando a un participante que no repetiría el programa y a otro que le daría igual repetirlo o no.

#### **3.8.4. Análisis objetivo 4.**

Objetivo 4. *Registrar y analizar las dificultades que se han presentado a lo largo del programa para la mejora del mismo.*

Este objetivo se ha llevado a cabo mediante un análisis de tipo cualitativo en el que se ha usado el instrumento “registro de incidentes críticos”, donde se ha ido plasmando aquellos aspectos a destacar de cada una de las sesiones realizadas. A continuación, se describen los incidentes críticos que han ralentizado o que han provocado dificultades en el desarrollo del programa.

- Las variaciones en la duración de las sesiones, es decir, había sesiones que se realizaban muy rápido y sobraba tiempo y en cambio otras eran muy largas y cansaban mucho a los estudiantes por lo que íbamos con el tiempo justo, como, por ejemplo, “la leyenda de la triste ira” o “descubriendo a personas de mi casa.”
- Falta de concentración y organización de los alumnos, puesto que al salir de las clases de inglés venían muy alterados por haber hecho sesiones muy dinámicas y era difícil sentarlos y hacer que se concentrasen en las actividades del programa.
- Problemas relacionados con la lectoescritura, en concreto, con el grupo de 2º curso, puesto que al no tener desarrollada correctamente la lectoescritura, se

retrasaban el tiempo de las actividades, ya que había que estar dictándoles, corrigiéndoles faltas ortográficas y leyendo las lecturas varias veces para que se enterasen.

- No disponer de ningún profesorado, el no tener a ningún profesor mientras desarrollaba el programa ha supuesto un inconveniente, ya que no he podido pasar el cuestionario destinado al profesorado.
- Cansancio de los participantes al rellenar el cuaderno de actividades, esta era una de las partes en la que más nos retrasábamos, ya que los participantes no sabían que responder en las preguntas abiertas y tenía que estar insistiendo mucho.
- Actividades implantadas en el programa que no se adaptan a todos los contextos, puesto que existen actividades que tienen un carácter muy personal, como, por ejemplo, “mi álbum de emociones” o grabarse en vídeo contando la historia, que se corresponde con la sesión o actividad 8: listos y acción.

#### **4. Conclusiones.**

Tras realizar el análisis de datos de los resultados extraídos de la intervención, se puede afirmar que los participantes han experimentado una mejora tanto en la expresión como en la comunicación de sus emociones. Sin embargo, los datos analizados muestran que debe realizarse una reestructuración del programa para conseguir mejoras tanto en el ítem 8, como en el ítem 15, ya que son ítems en los que o bien se han mantenido constantes en ambos grupos o bien no se han producido mejoras.

Por otro lado, teniendo en cuenta la media grupal de los participantes, los datos muestran que la mayoría de los participantes, tras el desarrollo del programa disemfe en casa, actuarán de mejor forma en las situaciones en las que las emociones presentan un papel importante. Además, en las respuestas proporcionadas se observa que el desarrollo del programa ha proporcionado a los sujetos un espacio donde han tenido la oportunidad de expresar sus emociones, reconocerlas y mostrárselas al resto de participantes.

Siguiendo con el objetivo 2 del programa, *analizar cómo influye el programa en dos grupos con edades diferentes*, se observa cómo a pesar de obtenerse resultados positivos en ambos grupos, se ha obtenido más beneficios en el grupo de 2º curso que en el de 6º, pese a tener los de 2º curso más dificultades a la hora de realizar las actividades por

poseer menor desarrollo de habilidades lectoescritoras, lo que da lugar a pensar que, el cambiar la dinámica o la metodología de las sesiones podría conllevar una mejora aún mayor en participantes de estas características. En cuanto a los alumnos de 6° curso, el programa ha resultado ser provechoso para ellos. Sin embargo, teniendo en cuenta los datos proporcionados en el análisis del objetivo 3, *conocer la opinión de los participantes sobre las actividades que se han llevado a cabo a lo largo del programa Disemfe en casa*, estos participantes son quienes han valorado de forma más baja las actividades que se desarrollan en las diferentes sesiones del programa, lo cual puede ser un punto de inflexión, ya que al mejorar las actividades de forma que estas sean más lúdicas o que llamen la atención de participantes de estas características, puede provocar obtener resultados más positivos de los que se han obtenido hasta el momento.

Finalmente, hay que destacar que el desarrollo y la implantación del programa Disemfe en casa, depende de factores ajenos al investigador, como la aprobación del centro donde llevarlo a cabo, la disponibilidad de los participantes y de las familias de los participantes, ya que al ser éstos menor de edad, se depende de las familias y no de los propios sujetos, la implicación y el interés de los participantes, etc., además de la situación sociosanitaria en la que nos encontramos actualmente.



## 5. Referencias bibliográficas.

- Abreu, J. L., Parra González, C. y Molina Arenas, E. H. (2012). El rol de las preguntas de investigación en el método científico. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(1), 169-187. [http://www.spentamexico.org/v7-n1/7\(1\)169-187.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n1/7(1)169-187.pdf)
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Cano Murcia, S.R., y Zea Jiménez, M. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 12 (1), 58-67. <https://doi.org/10.22335/rict.v4i1.169>
- Caruana Vañó, A., y Gomis Selva, N. (Coords.), (2014). *Cultivando emociones- 2 Educación Emocional de 8 a 12 años*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Clares-López, J. (2013). *Autogestión del talento en la expresión de las emociones*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Gestión del Talento: Talento emprendedor. Arrecife. Lanzarote. España.
- Clares-López, J. (2015) Expresión y Comunicación Emocional como estrategia personal para la prevención de dificultades socioeducativas. *Conferencia de apertura del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional*. Pp. 6-16. AIECE. Sevilla. ISBN. 978- 84-608-2436-7
- Clares López, J. (2016). *Metodología de investigación Educativa. Proyectos de investigación. Un abordaje global, desde la diversidad, sus necesidades e investigación*. Asociación Internacional de Expresión y Comunicación Emocional.
- Clares López, J. (2018). La expresión y comunicación emocional en educación. Líneas de investigación presentes y futuras. *La expresión y comunicación emocional*

*como base de la creatividad, pp.10-30.* [http://congreso.us.es/ciece/web/wp-content/uploads/2016/08/lib\\_Ciece\\_17.pdf#page=10](http://congreso.us.es/ciece/web/wp-content/uploads/2016/08/lib_Ciece_17.pdf#page=10)

Clares López, J. (Coord.) (2020). *DISEMFE en casa. Programa inicial de expresión y comunicación emocional orientado a escolares para desarrollarse en casa.* Asociación Internacional de Expresión y Comunicación emocional. AIECE. [http://institucional.us.es/aiece/DISEMFE\\_en\\_CASA.pdf](http://institucional.us.es/aiece/DISEMFE_en_CASA.pdf)

Clares López, J. (Coord.) (2020). *Disemfe Virtual. Programa preparatorio de expresión y comunicación emocional destinado a grupos de escolares para implementar en entornos virtuales.* Asociación Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. AIECE. [http://institucional.us.es/aiece/DISEMFE\\_Virtual.pdf](http://institucional.us.es/aiece/DISEMFE_Virtual.pdf)

Collado Fernández, D., y Cadenas Sánchez, C. (2013). Educación de las emociones. ¿Un reto? *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1,196. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i1.2259>

Domínguez Rodríguez, P. (2004). Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Faisca: Revista de altas capacidades* (11), 47-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476406>

Duncan, N. (2007). Trabajar con las Emociones en Arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 39-49. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0707110039A/8911>

Espinoza Freire, E. E. (2018). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Parte I. *Revista Conrado*, 14(65), 39-49. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Gutiérrez Pérez, P. (2018). *La comunicación y la comunicación emocional en el aula, una necesidad olvidada.* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Cantabria]. <http://hdl.handle.net/10902/1702>

Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, (20-21), 213-226. <https://revistas.um.es/educatio/article/download/138/122/623>

López Fernández Cao, M. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso: Revista de Educación*, 31, 221-232. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750868>

- Morales García, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Revista de Investigación: Arte y Sociedad*, 1(2), 5-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3868717>
- Ortega González, J. (2003). Enunciación de objetivos en proyectos de investigación. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 41(5), 437-440. <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2003/im035k.pdf>
- Quecedo Lecanda, R. y Castaño Garrido, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica* (14), 5-40. <https://core.ac.uk/download/pdf/41583619.pdf>
- Reidl Martínez, L. M. (2012). El diseño de investigación en educación: conceptos actuales. *Investigación en educación médica*, 1(1), 35-39. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v1n1/v1n1a8.pdf>
- Rueda Villén, B. y López Aragón, C. E. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta de expresión de emociones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24), 141-148. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732290029.pdf>
- Salguero, J., Fernández, P., Ruiz, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 1–11. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129322659005>
- Suárez Löcher, T., y Pérez Gina, C. (2011). Influencia de la expresión emocional escrita sobre el afrontamiento del dolor en la enfermedad del cáncer. *Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 9(2), 284-307. <https://www.redalyc.org/pdf/4615/461545464005.pdf>
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339. <file:///C:/Users/hp/Downloads/121021-Texto%20del%20art%C3%ADculo-478851-1-10-20110315.pdf>
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Dykinson. [http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H\\_Recursos/h\\_3\\_Educacion\\_Emocional/h\\_3.1.Documentos\\_basicos/10.Educacion\\_las\\_emociones.pdf](http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_3_Educacion_Emocional/h_3.1.Documentos_basicos/10.Educacion_las_emociones.pdf)

## 6. Anexos.

### 6.1. Anexo I.

Consentimiento informado.



Yo, ....., con  
DNI....., en calidad de padre/madre o tutor legal del paciente  
objeto del trabajo de fin de grado de .....  
con DNI ....., concedo permiso para la realización del  
mismo.

Así mismo, ....., autor  
del trabajo, se compromete a que en toda la extensión del mismo se garantice la  
confidencialidad del paciente ocultando tanto su rostro en fotografías, como sus datos  
filiales, de tal manera que si el trabajo es publicado en algún medio de divulgación  
científica o en la base de datos propia de la universidad nadie podrá identificar al paciente  
que ha sido objeto de este estudio.

## 6.2. Anexo II.

### Cuestionario alumnado 1.

#### CUESTIONARIO ALUMNADO 1 PRIMARIA (8-12 años)

ANTES( ) DESPUÉS( )

*Dpto. MIDE Facultad de CC. De la Educación. Universidad de Sevilla. Coord. José Clares L.*

El cuestionario se pretende valorar las actividades hechas para ver si se producen cambios en el alumnado.

1. Nombre..... 2. Edad..... 3. Nivel.....

4. Colegio ..... 5. Localidad.....

Para responder marca con una X el número entre paréntesis con el que estés más de acuerdo.

Para responder marca con una X el	número entre paréntesis con el que	estés más de acuerdo.
<b>6.- Cuando alguna cosa me interesa.</b> (1) En cuanto la veo se me pasa el interés. (2) La veo un poco y es suficiente. (3) Me fijo bastante para ver cómo es. (4) La estudio todo lo que puedo para enterarme muy bien	<b>7.- ¿Tienes en clase oportunidad de hablar de tus sentimientos y emociones?</b> (1) Nunca (2) Pocas veces (3) Algunas veces (4) Muchas veces	<b>8.- Las cosas que pasan a mi alrededor...</b> (1) No me afectan, estoy en lo mío. (2) Me intereso un poco. (3) Suelen interesarme casi todo. (4) Me interesa bastante todo lo que ocurre.
<b>9.- Cuando me dicen que hable de mis emociones y sentimientos...</b> (1) Me pongo muy nervioso/a y quiero dejar de hacerlo cuanto antes. (2) No me gusta mucho hacerlo. (3) Si lo tengo que hacer lo hago, no me importa. (4) Me gusta hacerlo, me siento mejor.	<b>10.- Cuando hablas en clase, ¿sientes que los demás respetan lo que piensas?</b> (1) No me respetan. (2) Me respetan un poco. (3) Me respetan bastante. (4) Me respetan mucho.	<b>11.- ¿Cómo te sientes cuando expones un trabajo en clase?</b> (1) Me siento mal, porque pienso que no estará bien y no gustará. (2) Me siento nervioso/a por si no les gusta a mis compañeros/as. (3) Me siento tranquilo/a porque mis compañeros no suelen criticarme si fallo. (4) Muy bien porque las cosas las hago bien, y si me equivoco mis compañeros lo entienden.
<b>12.- En cuanto a los sentimientos de mis compañeros/as,...</b> (1) No los conozco. (2) Conozco un poco lo que sienten mis compañeros/as. (3) Conozco los sentimientos de bastantes compañeros. (4) Conozco lo que sienten casi todos mis compañeros/as.	<b>13.- Cuando un niño/a en mi clase hace algo que crees que está muy bien... ¿qué harías?</b> (1) No decirle nada (2) Le diría: "No está mal". (3) Le diría: Está bien. (4) Le diría: "Está muy bien".	<b>14.- Te has enterado que hay otro niño/a que no se encuentra bien, ¿qué harías?</b> (1) Como no es mi amigo/a no le digo nada. (2) Le pregunto que qué le pasa. (3) Intento ayudarlo si puedo. (4) Me preocupa y le diría que como puedo ayudarlo.
<b>15.- Ante una fuerte discusión entre dos de tus compañeros, ¿qué harías?</b> (1) Me apartaría, para no meterme en medio. (2) Miraría desde lejos lo que pasa. (3) Intentaría entender lo que está pasando. (4) Me acercaría para ayudar a que parasen de discutir.	<b>16.- Ante la tarea de sacar las ideas más importantes de una lectura....</b> (1) No me gusta hacerlo porque no sé. (2) Me cuesta un poco, pero lo hago. (3) Lo hago sin grandes problemas. (4) Me gusta hacerlo porque lo hago fácilmente	<b>17. Si me dicen que tengo que escribir un texto.</b> (1) No sé por dónde empezar. No sé qué poner. (2) Pongo lo mismo que pongo otras veces. (3) Pruebo a escribir un poco mejor. (4) Intento mejorar mi escritura cada vez que escribo algo nuevo.
<b>18.- Cuando me dicen que tengo que leer algo...</b> (1) No me hace mucha gracia y si puedo no lo hago. (2) Lo hago porque me lo han dicho. (3) No me importa tener que leer lo que me dicen. (4) Me gusta leerlo y si puedo leo otras cosas.	<b>19.- Cuando me dicen que tengo que escribir una redacción...</b> (1) No me gusta nada porque no sé. (2) Lo hago porque es una tarea. (3) No me supone un gran esfuerzo hacerlo. (4) Me gusta porque para mí es fácil escribir.	<b>20.- Cuando hay alguna palabra que no entiendo al leer, yo...</b> (1) No digo nada y espero a que me lo expliquen. (2) Algunas veces pregunto lo que significa. (3) Suelo preguntar lo que significa. (4) Siempre lo pregunto o busco por mi cuenta el que significa.
<b>21.- Cuando me dicen que tengo que escribir sobre mis sentimientos o emociones....</b> (1) No me gusta porque me da vergüenza y no sé qué decir. (2) Me cuesta escribir sobre esto. (3) No me importa hacerlo. (4) Me gusta escribir lo que siento, me ayuda a entenderlo mejor.	<b>22.- Después de escribir sobre mis emociones...</b> (1) Me siento angustiado/a (2) Me siento triste (3) Estoy más tranquilo/a (4) Me siento más feliz	

### 6.3. Anexo III.

Cuestionario alumnado 2 a y cuaderno de actividades.

#### **CUESTIONARIO ALUMNADO 2A +Act. en cada sesión.**

##### **Cuaderno de trabajo**

Programa DISEMFE. Dpto. MIDE Facultad de CC. De la Educación. Universidad de Sevilla. Coord. José Clares L.

Con este cuestionario pretendemos saber tu opinión breve sobre cada una de las sesiones del programa, además de servir para escribir las actividades que se van haciendo.

1. Nombre..... 2. Edad..... 3. Nivel.....

4. Colegio ..... 5. Localidad.....

---

Juego nº. . . , 1. . . . Nombre de la sesión: .....

Esta es una actividad que estarás haciéndola hasta el final del programa. Aquí intenta hacer una prueba, escribiendo algunas cosas que te hayan pasado últimamente pasado y que han sido importantes para ti....

#### **Valoración..**

Rodea con un círculo el valor que elijas

6. ¿Te ha parecido difícil o fácil el juego?	(Muy difícil)	0	1	2	3	4	5	6	(Muy fácil)
7. ¿Te ha gustado el juego?	(Nada)	0	1	2	3	4	5	6	(Mucho)
8. ¿Te ha parecido divertido el juego?	(Muy aburrido)	0	1	2	3	4	5	6	(Muy divertido)
9. ¿Volverías a hacer el juego?	(Nunca)	0	1	2	3	4	5	6	(Siempre)

**Para mi este juego.....(Puedes poner lo que has aprendido, lo que más te ha gustado, lo que cambiarías, lo que te ha sorprendido, lo que ha significado para ti la actividad....)**



## 6.4. Anexo IV.

### Cuestionario alumnado 2b.

#### **CUESTIONARIO ALUMNADO 2b. Al final del programa. PRIMARIA**

Programa DISEMFE. Dpto. MDE Facultad de CC. De la Educación. Universidad de Sevilla. Coord. José Clares L.

Con este cuestionario pretendemos saber tu opinión sobre el programa que acabas de hacer para poder mejorarlo.

1. Nombre..... 2. Edad.....3. Nivel.....

4. Colegio ..... 5. Localidad.....

Lee despacio cada pregunta, y después lee todas las posibles respuestas, entonces haz una cruz delante de la respuesta con la que estés más de acuerdo, así [ X ]. Recuerda que sólo puedes marcar una de las opciones.

6. ¿Cómo te han parecido en general las actividades del programa que has hecho, difíciles o fáciles?	<input type="checkbox"/> Me han parecido <b>Muy Dificiles.</b> <input type="checkbox"/> Me han parecido <b>Dificiles.</b> <input type="checkbox"/> Me han parecido <b>Normales.</b> <input type="checkbox"/> Me han parecido <b>Fáciles.</b> <input type="checkbox"/> Me han parecido <b>Muy Fáciles.</b>	7. ¿Te han gustado las actividades y los juegos que has hecho durante el programa?	<input type="checkbox"/> No me ha gustado <b>Nada</b> <input type="checkbox"/> Me han gustado <b>Muy Poco</b> <input type="checkbox"/> <b>Normales</b> <input type="checkbox"/> Me han gustado <input type="checkbox"/> Me han gustado <b>Mucho</b>
8. ¿Te han parecido divertidos los juegos y actividades que has hecho?	<input type="checkbox"/> Me he aburrido mucho. <input type="checkbox"/> Me he aburrido un poco <input type="checkbox"/> Normal. <input type="checkbox"/> Me he divertido <input type="checkbox"/> Me he divertido mucho.	9. ¿Te gustaría volver a hacer actividades de este tipo?	<input type="checkbox"/> Nunca. <input type="checkbox"/> Pocas veces <input type="checkbox"/> De vez en cuando <input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Siempre

10. Escribe aquí las actividades o juegos que más te han gustado y por qué. (Si te falta espacio sigue detrás poniendo el número 10)

11. Explica que ha sido lo que menos te ha gustado o que cambiarías de las actividades que has hecho y por qué. (Si te falta espacio sigue detrás poniendo el número 11)

12. Di lo que crees que has aprendido al hacer las actividades y los juegos del programa. (Si te falta espacio sigue detrás poniendo el número 12)

13. ¿Qué no has hecho durante el programa y te hubiese gustado hacer? Explicalo. (Si te falta espacio sigue detrás poniendo el número 13)

14. Explica lo que haces cuando te sientes triste o enfadado. (Si te falta espacio sigue detrás poniendo el número 14)

## **6.5. Anexo V.**

Registro de incidentes críticos.

### **Actividad 1. El barco de las emociones.**

- *Grupo academia de inglés 2º curso.*

Este grupo ha tenido bastantes dificultades para realizar el pretest, puesto que había palabras que desconocían su significado como “redacción”. Nos hemos tenido que organizar de la siguiente manera para que no se interrumpieran entre ellos. He tenido que ir leyendo cada pregunta junto con sus respectivas posibles respuestas y ellos, de forma individual, han señalado la respuesta que han querido.

En relación con la propia actividad, dibujar el barco de las emociones ha sido muy divertido, todos tenían muchas ganas de dibujar y lo han decorado bastante bien. Además, todos estaban muy ilusionados y querían enseñar su barco al resto de compañeros.

- *Grupo academia de inglés 6º curso.*

Este grupo muestra altas capacidades para trabajar de forma grupal respetando las opiniones de las demás. No han tenido problema al rellenar el pretest. No obstante, por la edad que tienen, al encontrarse en 6º curso, han visto esta actividad muy “infantil”. La parte más divertida ha sido la de dibujar el barco de las emociones puesto que ninguna consideraba que pintasen bien.

### **Actividad 2. Este soy yo.**

- *Grupo academia de inglés 2º curso.*

La sesión 2 se ha realizado sin problemas. Puesto que tenían que dibujarse y todos querían hacerlo perfectamente. Ha sido una sesión que ha permitido que se conozcan más entre ellos y sepan sus gustos, qué es lo que le preocupan, lo que les gustaría ser de mayor y las personas importantes para cada uno.

- *Grupo academia de inglés 6º curso.*

Esta actividad se ha realizado sin complicaciones, como segunda actividad está bien planteada puesto que les ha gustado tener que dibujarse. La parte en la que se han quedado más pensativos es en la parte de “dibujo lo que me preocupa”. Durante la



realización de la actividad han estado muy concentradas dibujando cada parte. A la hora de exponer, les ha costado más exponer la parte de “dibujo lo que me preocupa” pero todas han dibujado el Covid (es una preocupación muy común a día de hoy).

### **Actividad 3. La leyenda de la triste ira.**

#### *- Grupo academia de inglés 2º curso.*

Hasta el momento esta ha sido la sesión que más problemas ha causado. En primer lugar, se ha formado mucho revuelo cuando han tenido que poner ejemplos tanto de la ira como de la tristeza. Hemos tenido que calmarnos, he expuesto lo que significaba para mí cada término y una vez lo han comprendido han realizado esa parte ellos solos.

Por otro lado, no todos los participantes tienen desarrollado completamente el hábito lector y a algunos les ha costado leer la lectura puesto que no entendían algunas palabras o se perdían mientras leían, para que todos mantuvieran la atención y así solventar las posibles dudas que pudieran surgir, hemos dividido el cuento en partes para que todos participasen. Una vez que hemos terminado de leerla he tenido que volver a leer yo el cuento para que todos prestasen más atención, ya que se despistaban cuando leían los compañeros.

De la actividad en concreto les ha parecido más “aburrido” el tener que escribir tanto, puesto que decían que “no se les ocurría nada”, y lo más divertido ha sido la parte en la que tenían que dibujar.

Finalmente, ha costado bastante realizar esta actividad en el tiempo establecido, puesto que era bastante larga y los alumnos a medida que avanzaban las actividades que se incluían en la sesión estaban más cansados.

#### *- Grupo academia de inglés 6º curso.*

Esta actividad ha causado mucho revuelo, ya que las niñas al ser de más edad querían ofrecer una definición completa de la tristeza y de la ira. Hemos tenido que relajarnos y se le han dado indicaciones sobre cómo tienen que hacer la actividad. Para escribir el resumen de la leyenda de la triste ira todas se han puesto de acuerdo para elaborarlo.

Esta actividad les ha resultado un poco pesada a ambos grupos.

#### **Actividad 4. Descubriendo a personas de mi casa.**

- *Grupo academia de inglés 2º curso.*

La actividad “descubriendo a mi familia” la han acogido bastante bien por la mayoría del grupo, uno de los niños no sabía muy bien que poner y he tenido que hacerle ver un poco en qué situaciones las personas de su familia pueden enfadarse, etc. Al comentarlo en voz alta con el resto del grupo no hemos tenido ningún problema.

También ha resultado bastante divertido comentar las imágenes de miedo y hablar sobre los miedos que pueden tener las personas, hemos tenido que establecer un orden para hablar, ya que todos se interrumpían todo el rato.

Con la lectura sobre el miedo ha vuelto a ocurrir lo mismo que ocurrió la sesión anterior, asique esta vez, hemos establecido un tiempo para leer la lectura y otro tiempo para hablar sobre qué decía.

Cuando hemos llegado a la parte en la que deben escribir una historia de miedo estaban bastante cansados y no querían escribir más, porque decían que no sabían ninguna historia de miedo. Ha costado bastante que el grupo se concentrase y escribiera su historia de miedo. Se vuelven a quejar de que hay que escribir mucho y que se cansan.

Finalmente, esta actividad, al igual que en la sesión anterior, ha costado bastante realizarla en el tiempo establecido.

- *Grupo academia de inglés 6º curso.*

La parte de “descubriendo a mi familia” les ha parecido bastante fácil y la han realizado sin ningún problema. Lo que más les ha costado ha sido ponerlo en común, ya que tenían que decir qué cosas le ponen triste a sus familiares y qué cosas le hacen enfadar.

La parte de comentar fotos de miedo ha sido muy divertida y todos se han puesto a hablar de sus miedos y de lo que sentían miedo otros años y ya no sienten, etc.

Por último, la parte de crear una historia de miedo al principio ha costado ya que esta sesión es un poco más larga y decían que “no tenían imaginación”. Finalmente, las compañeras se han empezado a apoyar y han realizado la historia de forma individual.

### **Actividad 5. Creando emociones.**

- *Grupo academia de inglés 2º curso.*

Esta sesión la han acogido con muchas ganas. He tenido que poner ejemplos para que ellos entendieran la diferencia entre, “mucha alegría”, “bastante alegría” y “poca alegría”. No les ha costado hacer esta actividad puesto que había que dibujarla y cuando se han enterado de que había que escribir se han enfadado un poco. A la hora de comentar las imágenes de la alegría no hemos tenido ningún problema, ya que nos hemos organizado y uno a uno han ido diciendo cosas de las imágenes.

Con la lectura sobre la alegría hemos seguido la misma organización que en las sesiones anteriores, ellos se alegran mucho cuando ven una lectura y quieren leerlo, pero luego no realizan una comprensión de la misma y tengo que volver a leerlo yo aclarando algunos aspectos.

Finalmente, la parte del rompecabezas les ha gustado mucho. Hemos tenido problemas a la hora de repartir las emociones, ya que nadie quería representar la tristeza. El cuento lo han elaborado entre todos y se han divertido mucho teniendo que recortar y pegar las diferentes partes de la cara.

- *Grupo academia de inglés 6º curso.*

Esta sesión les ha parecido muy divertida, además cuando han tenido que dibujar en la parte de “creando emociones” nos hemos reído mucho y se han dado cuenta de que tienen bastantes cosas en común. Este grupo no presenta problemas en cuanto a la lectura. Sin embargo, es verdad que las encuentran bastante pesadas puesto que cuando han visto que en esta sesión aparece otra lectura sueltan comentarios como “otra vez a leer”. Con el rompecabezas tampoco han tenido ningún problema y les ha gustado mucho tanto recortar la careta como crear la historia.

### **Actividad 6. Lo mejor de mi familia.**

- *Grupo academia de inglés 2º curso.*

Esta actividad ha sido un poco difícil de manejar. Como siempre he comenzado exponiendo un ejemplo de cómo realizaría la actividad “lo mejor de mi familia”. Han empezado a realizarla de forma individual y muy bien, sin embargo, ha habido un momento en el que algunos niños no sabían a quién, ni tampoco sabían qué cosas

buenas tenían. Se han agobiado un poco y hemos tenido que relajarnos para poder avanzar. Cuando se les ha entregado las ganas se han puesto todos muy contentos.

Para hacer la actividad final que viene en esta sesión (lo mejor de mi) hemos ido alumno por alumno diciendo las cosas buenas que veíamos en ese participante, mientras éste iba apuntando lo que iban diciendo. Les ha dado un poco de vergüenza hacer esta parte y al final se han acabado repitiendo las respuestas.

- *Grupo academia de inglés 6º curso.*

En esta actividad han mostrado mucho interés, sobre todo en la parte en la que tenían que escribir cosas buenas de su familia. Pero, la parte que más les ha gustado es cuando han tenido que decir cosas buenas de las demás, y han escuchado las cosas buenas que las demás decían de ellas. Se han puesto muy alegres. Con este grupo se trabaja muy bien.

#### **Actividad 7. Buscando el amor.**

- *Grupo academia de inglés 2º curso.*

Esta sesión ha causado bastante pudor en uno de los participantes. La primera parte ha sido bien recibida, en cuanto a la lectura sobre el amor nos hemos tenido que organizar de la misma manera que en sesiones anteriores. Tras la lectura hemos tenido algunas dificultades puesto que después de hablar sobre que existen diferentes tipos de amor y no solo el amor hacia una pareja, los alumnos no sabían reflejarlo en la actividad. Por tanto, he tenido que hacer como un resumen en el que he ido dándole mayor entonación a aquellos aspectos sobre los que habíamos hablado, por ejemplo, enfatizando que “no solo hay amor hacia una pareja, sino también hacia un amigo o una amiga, hacia una mascota, etc.”

La parte del asco les ha parecido muy divertida, para las imágenes relacionadas con el asco, llevé a la sesión diferentes imágenes y han ido eligiendo las imágenes que han querido pegar en su actividad. Mientras que las pegaban han comentado de forma ordenada qué es lo que a ellos les da asco, etc.

- *Grupo academia de inglés 6º curso.*

Dibujar y tener que escribir lo que es el amor les ha costado un poco puesto que les ha dado vergüenza, pero luego se han puesto a hacerlo. Sin embargo, les ha costado un poco y las respuestas que han dado son muy simples.

Después de la lectura también ha resultado bastante difícil hablar sobre el amor, les cuesta mucho y les da vergüenza.

La parte en la que tenían que hablar del asco se les ha hecho más amena y divertida.

### **Actividad 8. Listos, y acción.**

- *Grupo academia de inglés 2º curso.*

No han tenido ningún problema en la parte en la que tenían que dibujar la sorpresa y la vergüenza o la timidez, pero les ha costado explicarlas, así que han preferido poner un ejemplo. La organización de las lecturas ha sido igual que en sesiones anteriores, ellos muestran muchas ganas, pero luego no comprenden y se cansan. Se nota que están en 2º de primaria.

En esta sesión se han realizado algunas modificaciones, puesto que al final tenían que grabar un vídeo contando cada uno historias o situaciones en la que hayan sentido vergüenza o sorpresa. En lugar de eso, las historias se han contado sin tener que ser grabadas.

- *Grupo academia de inglés 6º curso.*

Esta actividad les ha gustado mucho y la han realizado sin problemas. Tenían muchas ganas de leer el cuento. También han interactuado mucho cuando han tenido que contar su historia de algún momento en el que hayan sentido sorpresa y vergüenza y han empatizado mucho con las historias de los demás.

### **Actividad 9. Para mí es importante.**

- *Grupo academia de inglés 2º curso.*

Esta actividad ha sido muy bien recibida. Todos los participantes lo han entendido a la primera, no ha habido ningún problema, todos han trabajado en silencio y de forma individual y luego han mostrado sus respuestas al resto de compañeros, lo que ha permitido ver al grupo cómo cambian las prioridades en función de la persona y lo que para una persona es muy importante, para otra no lo es tanto.

- *Grupo academia de inglés 6º curso.*

Esta actividad les ha gustado mucho y se ha realizado con bastante éxito. No hemos tenido ningún problema.

#### **Actividad 10. Mi álbum de emociones.**

- *Grupo academia de inglés 2º curso.*

Esta sesión también ha tenido un buen recibimiento, todos los participantes han estado atentos a la explicación de la actividad y les ha gustado mucho. En esta sesión se ha llevado a cabo una modificación de la misma, puesto que en la actividad los alumnos tenían que poner fotos de ellos mismos mostrando las diferentes emociones y para proteger su identidad, llevé a la sesión cinco o seis fotos de cada emoción, es decir, cinco fotos en las que se apreciaba la tristeza, otras cinco que representaban la alegría, etc. También les he dado la opción de dibujarlas. Sin embargo, han preferido recortar y pegar la foto que, según su criterio, era más representativa de cada emoción.

Tras rellenar el cuaderno de actividades, han realizado el posttest de la misma forma que realizamos el pretest y el cuestionario final del programa. En este último cuestionario he tenido que recordar las diferentes sesiones que hemos trabajado y qué es lo que habíamos hecho en cada una de ellas porque los participantes ya no las recordaban.

- *Grupo academia de inglés 6º curso.*

Esta actividad también les ha gustado mucho y se ha realizado sin problemas. No obstante, hemos metido la misma variante que en el grupo anterior y, en este caso, han preferido dibujarse a sí mismas representando la emoción determinada.

Finalmente, este grupo también ha rellenado el posttest como el cuestionario final con el que se cierra el programa.

## **6.6. Anexo VI.**

Memoria personal.

Quisiera comenzar la memoria indicando la gran dificultad que he tenido para encontrar a los participantes del programa, ya que, con la situación sanitaria actual, me encontré con muchos impedimentos para implantar el programa en centros educativos.

Tras la realización del programa “Disemfe en Casa”, a continuación, expongo una reflexión personal en la que se destacan algunos aspectos que me han llamado la atención y las dificultades encontradas a lo largo del programa.

En primer lugar, es importante resaltar que a través de la realización del programa los participantes no solo han encontrado un espacio donde expresar y comunicar emociones, sino que han aprendido también el respeto hacia las opiniones de los demás y el trabajo en equipo. He observado un cambio en ellos, ya que en las primeras sesiones nos costaba más organizarnos y, sin embargo, al final ellos habían interiorizado la dinámica del grupo y que es importante no interrumpir, trabajar en silencio, etc.

Por otro lado, he observado una evolución en los participantes, más en el grupo de los de 2º de primaria que en el de 6º, ya que con el paso de las sesiones han ido mostrando sus emociones con más libertad y con menos temor a que los demás les juzguen. Sin embargo, es verdad que, aunque el grupo de 6º ha contado como se han sentido, he notado que lo hacían como “por obligación” o “por hacer la actividad” y que les daba más vergüenza.

En cuanto a las dificultades encontradas a lo largo del trabajo, quiero destacar varias cosas. La primera está relacionada con el propio programa, ya que como su propio nombre indica (Disemfe en casa) está destinado para que se desarrolle en casa junto con la familia, es importante resaltar esto puesto que existen actividades que tienen un carácter muy personal, como, por ejemplo, incluir fotos de los propios participantes mostrando las diferentes emociones o hacer un video contando historias o experiencias en las que hayan sentido sorpresa o vergüenza. En mi opinión, esas actividades no pueden trasladarse a todos los contextos, ya que en mi situación consideraba que no era apropiado que los participantes incluyeran fotos suyas propias y he tenido que realizar modificaciones en algunas actividades.

También, considero que el programa no está lo suficientemente adaptado para toda la etapa de educación primaria, puesto que está compuesta de algunas actividades que requiere que los participantes tengan desarrolladas correctamente las habilidades de lectoescritura, cosa que en el grupo de 2º curso se ha notado bastante, ya que se cansaban de escribir o no comprendían bien algunas lecturas. Esto suponía un atraso en cuanto al desarrollo de las sesiones.

En relación con los instrumentos, los cuestionarios que tenían que realizar resultaban bastante tediosos, era una de las partes que los niños más “odiaban” o rechazaban, no sabían decir qué es lo que habían aprendido o respondían que “no cambiarían nada”.

En cuanto a los aspectos a mejorar, considero que los cuestionarios podrían utilizarse de una forma que no resulte tan tediosa para los alumnos, actualmente existen muchas aplicaciones online que permite la recogida de información de una forma más dinámica. Por otro lado, las lecturas podrían ser sustituidas por podcast en el que ellos solo tengan que escuchar.

Finalmente, teniendo cuenta las peticiones de los alumnos, actualmente existen muchas películas como “inside out” en el que se trabajan algunas emociones y el uso de materiales audiovisuales como este pueden hacer las sesiones más dinámicas.