

Alicia Carrillo Rivas

**La expresión emocional en
alumnos y alumnas de educación
primaria del centro de Sevilla**

Grado en Pedagogía, 2013/14

Investigación

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Apartado	Página
Resumen.....	5
1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1. Expresión emocional y escritura.....	8
2.2. Expresión emocional y arte.....	11
2.3. Expresión emocional y música y danza.....	12
2.4. Disimulación emocional.....	14
2.5. Expresión emocional y afrontamiento.....	16
2.6. Expresión emocional y trastornos de la alimentación.....	17
2.7. Expresión emocional y necesidades educativas especiales.....	18
2.8. Expresión emocional y alumnos de altas capacidades.....	21
2.9. Expresión emocional y género.....	22
2.10. Empatía.....	23
2.10.1. Constructo de empatía.....	23
2.10.2. Empatía y género.....	24
2.10.3. Medición de la empatía.....	25
2.11. Convivencia escolar.....	26
2.11.1. Convivencia escolar, reversibilidad y anticipación.....	26
3. INVESTIGACIÓN.....	29
3.1. Contexto.....	29
3.2. Preguntas de la investigación.....	29
3.3. Objetivos e hipótesis de la investigación.....	29
3.4. Variables, muestra y diseño de la investigación.....	30
3.4.1. Variables.....	30
3.4.2. Muestra.....	31
3.4.3. Diseño.....	31
3.5. Instrumentos de recogida de datos.....	32
3.6. Análisis de los datos.....	32
3.7. Resultados.....	33
3.7.1. Análisis cuantitativo.....	33
3.7.2. Análisis cualitativo.....	39
4. CONCLUSIONES.....	44
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
ANEXO I.....	47
ANEXO II.....	50
ANEXO III.....	51

Resumen: La expresión de las emociones ocupa un importante espacio en la experiencia personal del ser humano. Su inclusión en el currículum básico debe estudiarse y relacionarse con la empatía y la convivencia escolar, aspectos clave tanto para el sistema educativo como para la sociedad. El presente estudio describe el afrontamiento de la expresión emocional que poseen alumnos y alumnas de primaria de un colegio de Sevilla capital al desarrollar actividades diseñadas especialmente para la ocasión. También se recogen las opiniones y sucesos tanto por parte de alumnos como por parte del profesorado. Los resultados obtenidos se relacionarán con anteriores investigaciones y perfilarán perspectivas de futuro en materia de investigación y propuestas de intervención relacionadas con la expresión emocional dentro del currículum escolar básico.

Palabras clave: expresión emocional, escritura, empatía, convivencia escolar, educación primaria.

1. INTRODUCCIÓN

La expresión de las emociones se constituye como una de las cuestiones elementales, básicas, de la experiencia vital del ser humano. El presente trabajo se centra en la expresión de las emociones, estudiando la necesidad de su inclusión en el currículum escolar basada en las capacidades reales de los alumnos y alumnas.

La expresión emocional, entendida como una parte más de la inteligencia y capacidad humana, se incluye dentro de la educación de los niños y las niñas, si bien dicha educación no se ha venido dando tradicionalmente en el entorno escolar o formal. Más bien se diría que la expresión de las emociones en los niños y las niñas depende, hasta el momento, de la educación recibida de sus padres.

En la primera parte de este estudio se realiza un recorrido de las investigaciones más relevantes que se han llevado a cabo durante los últimos años. Dicha selección se ha centrado fundamentalmente en la expresión emocional, pero también ha tenido en cuenta aspectos que se relacionan estrechamente con la misma, como son la empatía y la convivencia escolar. Estos tres conceptos principales se relacionan con distintas variables y ofrecen una visión holística y real sobre cómo expresan sus emociones las personas, cómo dejan de expresarlas, su relación con distintos trastornos, etc., así como la conexión de la expresión emocional con la capacidad empática y, en última instancia, con la convivencia escolar, cuyos conflictos han ido aumentando en las últimas décadas. En suma, las investigaciones más recientes han relacionado el desarrollo de la expresión emocional con el aumento de la capacidad empática y, consecuentemente, con una mejor convivencia tanto escolar como social.

Seguidamente la siguiente parte ocupa todo el grueso de la investigación realizada, especificando y concretando el contexto y las preguntas de la investigación a las que se quiere dar respuesta, los objetivos que se pretenden alcanzar; las hipótesis de estudio, las variables que las componen, la muestra, el diseño y la planificación; los instrumentos de recogida de datos, el análisis y los propios resultados.

Por último, los resultados obtenidos de la propia investigación se relacionarán con investigaciones anteriores, conectando la experiencia del contexto de estudio con experiencias similares en las que también se ha incluido la expresión de las emociones dentro de un entorno educativo. Las conclusiones de este trabajo también esbozarán, a partir del trabajo realizado, diferentes perspectivas de futuro en cuanto a intervención e investigación.

De hecho, esta investigación entra dentro de la que realiza José Clares López, del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla, y que también estudia la expresión de las emociones. En dicha investigación se implantará un programa anual que desarrolle y estudie el afrontamiento de la expresión emocional en alumnos y alumnas de educación primaria, durante todo el curso académico.

2. MARCO TEÓRICO

La expresión emocional se encuentra actualmente en el punto de mira de la nueva educación. Teniendo en cuenta la realidad de la convivencia escolar a través del Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (2010), y la relación entre expresión emocional, empatía y convivencia, no está fuera de lugar que se contemple la expresión emocional dentro del currículum escolar, sea como contenido exclusivo en una asignatura o de manera transversal en varias materias. El desarrollo de la expresión de las emociones aumenta al mismo tiempo la capacidad empática, y esta, a su vez, lleva a una buena convivencia escolar. Por tanto, no es descabellado estudiar la expresión emocional para aumentar la empatía de los ciudadanos y, por tanto, la convivencia no sólo escolar sino también social. Esta relación entre estos tres conceptos se entiende mediante un análisis profundo de los mismos.

En primer lugar, sin embargo, debemos establecer qué se ha hecho en los últimos años en relación a estos tres puntos: 1) la expresión emocional, 2) la empatía y 3) la convivencia escolar. Estos tres aspectos quedan recogidos en el mapa conceptual del Gráfico 1.

En cuanto a la expresión emocional, se ha visto relacionada con diferentes variables: género; arte; música y danza; escritura; disimulación emocional; afrontamiento; trastornos de la alimentación; necesidades educativas especiales; altas capacidades.

2.1. Expresión emocional y escritura

Cubillos Moreno destaca “la íntima relación que se establece entre la intención comunicativa que trae consigo la escritura y la Sensibilidad Social [facilitando] la expresión emocional” (2013, p. 7). Es decir, la escritura y el lenguaje escrito pueden facilitar la sensibilidad social mediante la expresión de los sentimientos. Esto es así porque “la escritura es un proceso que permite al ser humano expresar, comunicar y hacer visible sus pensamientos, ideas y emociones” (2013, p. 35).

Para el estudio se contempló la expresión emocional y tres de sus componentes: percepción emocional, facilitación emocional y comprensión emocional:

Percepción Emocional: habilidad para reconocer de forma consciente las emociones e identificar qué se siente y ser capaces de darle una etiqueta verbal.

Facilitación Emocional: capacidad para generar pensamientos que permitan identificar las emociones en contextos determinados

Comprensión Emocional: habilidad para integrar los pensamientos a las emociones y considerar la complejidad de los cambios emocionales (Cubillos Moreno, 2013, p. 39 y 40).

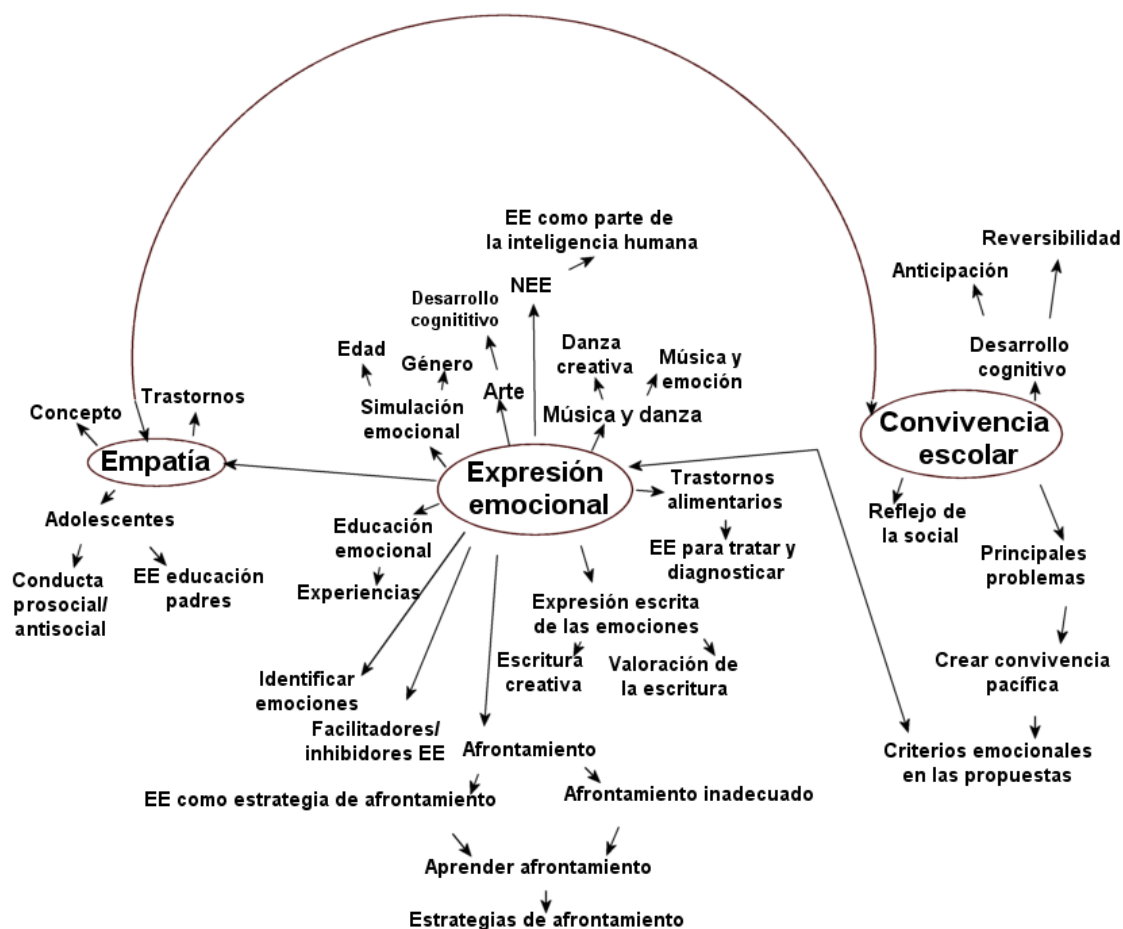


Gráfico 1: Mapa conceptual del marco teórico.

Asimismo se hizo uso de un diario en el que los estudiantes plasmarían sus emociones: un cuaderno con el que se pudo

evaluar el proceso de construcción de frases y producción textual de cada estudiante. El cuaderno se [entregó] en la fase inicial de la investigación y se [utilizó] durante todo el proceso. En el Diario Emocional se [pudieron] observar los productos de las actividades [realizadas] a partir de la práctica del docente centrada en la expresión emocional (Cubillos Moreno, 2013, p. 42).

El Diario en este caso tenía que ser visto no como un dictado o tarea a realizar en clase, sino más bien un compañero con el que se podía interactuar, y a la vez escribiendo para uno mismo y una posterior reflexión personal.

Por otra parte se tuvieron en cuenta diferentes aspectos que podían facilitar o, por el contrario, dificultar la expresión emocional, como queda recogido en la Tabla 1:

Facilitadores de la expresión emocional	Inhibidores de la expresión emocional
Liderazgo	Agresividad-terquedad
Jovialidad	Apatía-retraimiento
Sensibilidad social	Ansiedad-timidez
Respeto	
Autocontrol	

Tabla 1: Facilitadores e inhibidores de la expresión emocional. Elaboración propia a partir de Cubillos Moreno (2013).

Otro instrumento que se utilizó fue el mural emocional; al igual que otros murales elaborados por los estudiantes, estos se realizaron de manera conjunta, pero en esta ocasión se le dio un espacio a las emociones de los integrantes de cada grupo.

Un aspecto que se tuvo muy presente fue la emoción que provoca la escritura en los escolares. Se tuvo en cuenta que los estudiantes están acostumbrados a realizar dictados y redacciones en el entorno escolar, pero siempre destacando los fallos cometidos; en este sentido, los escolares pueden sentir cierto pánico o aprensión hacia la expresión escrita, en el sentido de que demasiados errores gramaticales u ortográficos se traducen en una pésima calificación. Sin embargo, es necesario que los niños aprendan a sentir, pero también a expresar sus emociones, también dentro del entorno escolar;

La niñez intermedia es una época para aprender las destrezas que le provee la cultura a la que pertenece cada persona, y que considera importantes para adquirir responsabilidades frente al comportamiento intelectual, psicosocial y emocional. Es así como los niños aprenden a comprender que situaciones cotidianas pueden enojarlos, llevarlos a sentir alegría, tristeza, ira, sorpresa, miedo, asco (emociones básicas) y cuál es la reacción probable de otras personas cuando ellos expresan sus emociones (Cubillos Moreno, 2013, p. 23).

Así, se tuvo en cuenta la expresión escrita dentro del currículum escolar, pero dándole un nuevo enfoque emocional siguiendo la temática del estudio. Se alejaron de esa otra visión en la que

la escritura antes de ser un medio de comunicación o una herramienta para expresarse utilizada por algunos estudiantes, se convierte en su dolor de cabeza. Algunos de ellos se sienten frustrados cuando ven sus bajas calificaciones en los dictados, cuando no comprenden porque [está] mal escrito lo que escribieron o simplemente cuando olvidan como suena alguna combinación de una vocal con una consonante. Esto se debe a la

función que se le da a la escritura desde los niveles iniciales, a la importancia que se le da a la gramática pero no la función comunicativa y la relación que se establece con el medio que rodea a cada uno de los agentes del proceso enseñanza-aprendizaje (Cubillos Moreno, 2013, p. 30).

En este sentido, y recordando una de las funciones del Diario, la escritura se presenta como amiga y no como enemiga de los estudiantes.

Los resultados se obtuvieron mediante el análisis de la expresión emocional en la producción escrita. Aunque no se encontraron relaciones positivas estadísticamente significativas para la comprensión emocional y la facilitación emocional, sí que se contempló un aumento en la percepción de las emociones. Esto último redundó en un aumento de la empatía hacia los otros. En otras palabras,

la intención comunicativa de la escritura (en los muros emocionales, en los diarios emocionales, en la elección de personaje y en otras actividades que se desarrollaron) permitió la sensibilización del grupo frente a las emociones que experimentaban los estudiantes durante el día. Contribuyó con el desarrollo de la percepción emocional y por tanto la empatía hacia los compañeros de grupo (Cubillos Moreno, 2013, p. 114).

Profundizaremos en el aspecto de la empatía en posteriores apartados.

2.2. Expresión emocional y arte

Asimismo también se ha relacionado la expresión emocional con el arte en los niños, así como su influencia sobre la disciplina. El estudio de 2013 de Huang se centraba en la expresión emocional dentro del currículum de las escuelas chinas.

La idea surgió del propio Ministerio de Educación chino:

Given the great attention that the document gives to expressive art-making, it is not surprising that art is endorsed for its value of emotional catharsis:

The emotional function of art education should be fulfilled to facilitate young children`s development of healthy personality (Ministry of Education, 2001, as translated by author) (Huang, 2013, p. 9).

No sería descabellado, por tanto, pensar en una iniciativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español que comprenda la expresión emocional dentro del currículum escolar básico.

Pero, ¿cómo ha funcionado en China? La expresión emocional se trabajaba con niños tanto en expresión escrita como (y recordando el motivo de la tesis de Huang) en expresiones de arte plástico y dibujo. A este respecto, cabe destacar el uso que hace un niño del tamaño de un elemento en su dibujo para indicar una emoción:

Wang exaggerated the size of the drawn figure to indicate emotional significance:

Yan laoshi: "Why do you draw yourself so long and thin?"

Wang: "I am growing up!" (Huang, 2013, p. 72).

El trabajo con expresión emocional dentro de las aulas permite comprender mejor a los niños, sus ritmos de aprendizaje y qué conocen, además de los otros beneficios propios de una actividad que permite liberar tensiones y compartir emociones con otros (lo que se redonda en una mejor convivencia).

Así, la naturaleza del trabajo con expresión emocional, en este caso con expresión de las emociones a través del arte, realiza también un trabajo cognitivo: "The nature of art-making thus becomes a cognitive activity rather than a mere emotional activity" (Huang, 2013, p. 80).

Ahondando más en la relación entre la expresión emocional y la convivencia, sin olvidar el apartado correspondiente, cabe destacar el afrontamiento sano y positivo que realizan los niños a través de esta actividad. Dibujar sus emociones no se redujo a hacer un dibujo que trabajaba la educación emocional, permitiéndoles expresar sus emociones dentro del entorno escolar, sino que además les dio herramientas para comprender y solucionar las situaciones y las emociones que se ven envueltas en ellas: "From my viewpoint, art-making in these two classrooms was more than a discipline or an emotional activity. It also involved a cognitive endeavor where children were expected to figure out by themselves how to solve new problems" (Huang, 2013, p. 99).

2.3. Expresión emocional y música y danza

En la misma línea se ha estudiado el beneficio de la expresión emocional mediante la música y la danza (De Rueda Villén y López Aragón, 2013). En esta ocasión se trabajó con estudiantes universitarios de Ciencias de la Actividad física y el Deporte.

Los estudiantes realizaron diferentes ejercicios relacionados fundamentalmente con la danza impresionista, teniendo como base piezas musicales que provocaran diferentes emociones. El programa se diseñó para influir en estas emociones, mejorando la capacidad de expresarlas, percibir las y comprenderlas. Estos resultados fueron positivos al finalizar el programa:

especialmente ha provocado una mejora en los factores Percepción y Comprensión, incrementándose las puntuaciones un 2,3% y un 4,9% respectivamente. Esta mejora puede significar que los alumnos reconozcan mejor sus emociones y sean capaces de identificar correctamente aquello que sienten, así como reflexionar sobre lo que han sentido y comprender los efectos físicos y psicológicos que genera esas emociones. Este hecho puede deberse al trabajo realizado por los sujetos en las sesiones aplicadas, donde han tenido que pensar y dar una etiqueta verbal correcta a aquello que sentían, intentar expresar emociones, observar emociones de los demás compañeros y reflexionar sobre los estados de ánimo experimentados (De Rueda Villén y López Aragón, 2013, p. 146-147).

La danza y la música sirvieron como vehículos para las emociones en ese contexto.

El diseño del programa partió de una concepción de la música como elemento muy presente en la vida de todas las personas, y que conecta especialmente con las emociones de todos:

la música y la danza han estado presentes en toda nuestra vida. A veces, cuando nos resulta difícil expresar un sentimiento con palabras, utilizamos nuestro cuerpo y energía para lograrlo. Cuando hacemos danza o música conectamos nuestro cuerpo con las emociones. La interacción corporal entre compañeros, la escucha y la percepción de los estímulos de nuestro alrededor, centrar la atención sobre nuestras sensaciones internas, expresar mediante el movimiento y el sonido, la espontaneidad y la improvisación, etc., son recursos que tenemos a nuestro alrededor y que ayudan a conocernos (De Rueda Villén y López Aragón, 2013, p. 147).

Desde este supuesto se contemplan la música y la danza como elementos de expresión emocional, casi de regulación emocional en tanto en cuanto permiten al sujeto liberar tensiones y emociones muy profundas y que quizá no puedan expresarse mediante otros lenguajes.

A partir de aquí, se contemplaron dos categorías principales relacionadas con las emociones, esto es, percepción y comprensión emocional. De hecho, mediante la percepción y la comprensión de las emociones puede llegarse a la regulación de las mismas. En otras palabras,

lo primero que debemos saber es identificar con exactitud qué estamos sintiendo, por qué me siento así y conocer el procedimiento para suprimir emociones negativas y generar emociones positivas. Para que esto pueda realizarse, regular emociones, el alumno en este caso, debe exponerse a «situaciones-problema» que le obliguen a hacer uso de sus habilidades emocionales para resolver dicha situación (De Rueda Villén y López Aragón, 2013, p. 147).

Mediante este entrenamiento ayudamos a que la persona conozca mejor sus emociones y sea capaz de manejarlas con más habilidad.

Siguiendo con estas dos categorías, se diseñaron actividades en las que los alumnos realizaban diferentes posturas y analizaban cómo se sentían mientras escuchaban determinadas piezas musicales, estas últimas escogidas para producir emociones muy diversas en los estudiantes. Éstos pusieron sus emociones por escrito, pero también pudieron manifestarlas mediante la danza expresionista, así como contemplar los movimientos de sus compañeros e intentar comprenderlos.

La danza expresionista parte a su vez de una interesante concepción del movimiento de la persona, no tanto en la forma como en el sentimiento que ésta provoca: "No me interesa cómo se mueve el ser humano, sino aquello que lo conmueve", decía la famosa coreógrafa Pina Bausch (De Rueda Villén y López Aragón,

2013, p. 143). Asumiendo esto no importa tanto la coordinación o la habilidad que una persona tenga para moverse, sino la forma corporal y gestual que adopta su emoción.

Finalmente, los autores del estudio se muestran “convencidos de que la danza y la música forman un fuerte vínculo con las emociones, [destacando] la capacidad que tiene estas manifestaciones artísticas para incidir positivamente sobre las habilidades emocionales, proporcionando esta «gimnasia emocional» un hábito de vida saludable” (De Rueda Villén y López Aragón, 2013, p. 147). No estaría de más, por tanto, incluir aspectos de danza expresionista en la asignatura de Educación Física dentro del currículum escolar y en diferentes etapas educativas.

2.4. Disimulación emocional

Otro aspecto relevante de la expresión emocional puede ser la disimulación emocional. En este sentido, no siempre está socialmente aceptado expresar ciertas emociones, especialmente en determinadas situaciones. “Las culturas generan reglas específicas sobre la adecuación de la expresión emocional en diversos tipos de situaciones. Esto quiere decir que, expresar determinadas emociones en ciertos contextos puede tener consecuencias sociales negativas” (Giuliani et al. 2013, p. 99). En un velatorio no es conveniente reír, aunque sea eso lo que sentimos, porque no entra dentro de las convenciones sociales y puede provocar dolor en las personas que asisten a la situación.

El estudio de Giuliani et al. se centró en las experiencias en las que las personas han tenido que dejar de lado la expresión de sus emociones porque no les era conveniente en ese momento, porque no querían preocupar a sus seres queridos, por vergüenza, etc. Además, se incluyó una interesante variable de estudio, que fue la edad, partiendo de la hipótesis de que podían existir diferencias significativas en el grado de expresión emocional (y por ende de disimulación o simulación emocional) entre las diferentes etapas de la vida. Así,

los sujetos entrevistados afirman haber inhibido la expresión de sus vivencias emocionales. Esta conducta, denominada Simulación emocional es una forma de control sobre las manifestaciones comportamentales del afecto – las expresiones faciales, la voz y los gestos- (Lawton, Kleban, Rajagopal & Dean, 1992), y es considerada una manera de regular las propias emociones (Gross, 2002) (Giuliani et al. 2013, p. 98).

La expresión emocional por tanto no se centraría únicamente en no reír durante el velatorio del que hablábamos, sino que también hay que tener cuidado con las frases que se pronuncian y otros gestos que no tienen por qué proceder del rostro. Sin ir más lejos, sería de mal gusto dar toquecitos con el pie sobre el suelo o mirar insistentemente el reloj, dando a entender que deseamos volver a casa lo más pronto posible porque el velatorio nos está aburriendo.

En cuanto a la edad, hubo un rasgo común a todas las etapas de la vida estudiadas: la expresión no verbal. En este aspecto la mayoría de los grupos se mostró de acuerdo en su dificultad para controlar todas aquellas expresiones que no pertenecían a la expresión verbal;

todos los grupos de edad manifestaron dificultades para controlar la expresión no verbal de sus vivencias emocionales; es decir, el tono de voz, la mirada, los movimientos corporales y demás señales comunicativas kinésicas. Asimismo, otra característica común a todos los grupos de edad fue la importancia de la simulación como un recurso implementado cuando se prioriza el cuidado o conservación de los vínculos interpersonales. Podría pensarse que la simulación se utiliza cuando la expresión de las emociones no va a beneficiar al vínculo o al otro; tanto en relaciones íntimas, como no íntimas pero cotidianas; por ejemplo, entre compañeros de trabajo (Giuliani et al. 2013, p. 115).

Así, los motivos para disimular o simular una emoción pueden ser muy variados, y no tienen por qué esconder una intención egoísta; aun más, es posible mentir o simular una emoción para no herir a otra persona que nos importa, aunque no sintamos realmente tal emoción.

En cuanto a las diferencias, se dieron tres principales:

- A la hora de hablar de emociones muy intensas, se encontraron diferencias entre los grupos de mayor edad y los de menor edad, esto es, aquellos que están sufriendo grandes cambios en sus esquemas corporales y personales fruto de la etapa de transición que están pasando en su vida, es decir, cambios evolutivos. De esta manera

los más jóvenes afirman tener dificultades para disimular sus emociones más intensas, tanto positivas como negativas; mientras que los de más edad no explicitaron esta situación, tal vez señalando que la intensidad de las emociones no es una dimensión de relevancia en su experiencia subjetiva (Giuliani et al. 2013, p. 115).

- También se encontraron diferencias significativas relacionadas con la persona ante la que se está simulando o disimulando una emoción. En ese sentido, la relación que tenemos con esa persona y el grado de confianza y cariño que tenemos con ella determina nuestras respuestas: “en los vínculos más íntimos, el grupo de menor edad no disimula en los mismos, sino que busca allí contención; en contraste con los mayores de 80 años, en los que prima la disimulación para el cuidado del otro” (Giuliani et al. 2013, p. 115).

- Por último, las razones para simular o disimular una emoción cambian no sólo entre personas sino también a medida que avanzamos por las diferentes edades y etapas de la vida. En el caso de

los más jóvenes [estos] manifestaban disimular para cuidar su apariencia; mientras que el grupo de mayor edad se caracterizó por privilegiar la sinceridad y la espontaneidad por sobre su apariencia, sin dejar de lado el impacto que esto podría tener para el cuidado de los otros (Giuliani et al. 2013, p. 115).

2.5. Expresión emocional y afrontamiento

La expresión de las emociones ha sido una de las estrategias de afrontamiento que se han estudiado en los últimos años. El afrontamiento es un aspecto vital en la psicología de las personas adultas, y que se inicia en los primeros años de vida. Desde este enfoque “lo primordial en el análisis del afrontamiento es la descripción de lo que piensa y hace el individuo cuando realiza esfuerzos dirigidos a afrontar, y su vínculo con las emociones que experimenta el sujeto en un momento determinado” (González Angarita, 2009, p. 47). Es decir, se trata de identificar las emociones que siente la persona durante sus estrategias de afrontamiento, así como aspectos conductuales en situaciones comprometedoras.

El afrontamiento debería entrar dentro de la educación de los niños. Como ya hemos dicho, el afrontamiento se va formando en los primeros años de vida, y requiere de entrenamiento. “Un inadecuado afrontamiento incide negativamente al individuo a nivel conductual (uso incontrolado de fuerza, agotamiento, desgaste físico y emocional, negación o evitación de la situación, miedo, desesperanza, ansiedad)” (González Angarita, 2009, p. 50). Si asumimos que un mal afrontamiento, fruto de una falta de educación emocional que contemple la expresión de las emociones, puede tener consecuencias negativas en nuestros niños, es importante incluir formación al respecto en el currículum básico escolar. “Los individuos aprenden patrones de pensamientos, comportamientos y reacciones emocionales tanto adaptativas como desadaptativas. Respecto de estos últimos, pueden ser reemplazadas por habilidades y cogniciones más adaptadas” (González Angarita, 2009, p. 55). En este sentido, las estrategias de afrontamiento que se dan en la actualidad pueden tener relación con los problemas de convivencia escolar. De hecho, en contextos de una mala convivencia escolar y burnout en profesores se da una despersonalización, “una estrategia alternativa de afrontamiento a través del distanciamiento emocional y, [en consecuencia] la disminución de la realización personal” (González Angarita, 2009, p. 117). Profundizaremos sobre la convivencia escolar más adelante.

El estudio de 2009 de González Angarita estudió las estrategias de afrontamiento de los estudiantes, tanto positivas como negativas, su frecuencia y presencia y las emociones que suscitaban en las personas. Así, “las estrategias encaminadas a una respuesta positiva con tendencia a incrementar su frecuencia fueron Resolución de Problemas, encaminada a la búsqueda de alternativas, Expresión Emocional, la cual permite liberar emociones” (González Angarita, 2009, p. 98). Con respecto a la mejora, las estrategias que mayor presencia tienen son las de “Resolución de Problemas, Reestructuración Cognitiva, Apoyo Social y Expresión Emocional, las cuales son vitales para interactuar con los compañeros y estudiantes, buscando ayuda para solucionar situaciones estresantes, además de cambiar el significado por pensamientos que favorecen la salud mental” (González Angarita, 2009, p. 106).

Teniendo presente la importancia del afrontamiento y la expresión emocional dentro de este, sería recomendable su inclusión en la educación básica y obligatoria, incluyendo “estrategias encaminadas a liberar las emociones que acontecen en el proceso de estrés” (González Angarita, 2009, p. 49). Por último, de manera paralela y como tarea para tutores y otros profesionales de la educación será importante “generar y ampliar las redes de apoyo social, lo cual contribuye de alguna manera, a proporcionar un efecto protector contra el agotamiento emocional” (González Angarita, 2009, p. 60).

2.6. Expresión emocional y trastornos de la alimentación

La expresión emocional, así como su inclusión en el espacio escolar, cobra especial relevancia si tenemos en cuenta su vinculación con diferentes trastornos de la alimentación. Especialmente en la etapa de la adolescencia, encontramos una mayor presencia de trastornos como la bulimia o la anorexia nerviosa, especialmente en chicas que están cambiando sus esquemas corporales y quieren verse delgadas y aceptadas por la sociedad y por sus pares, sus iguales.

En el estudio de Behar (2011) se analiza la presencia y la expresión de las emociones en pacientes con diferentes trastornos de la alimentación, en su mayoría mujeres. De hecho, la naturaleza del mismo trastorno de la alimentación puede afectar a dicha expresión de las emociones, así como a la asertividad. En este sentido, la detección de la alexitimia en sesiones de expresión emocional en el entorno escolar podría ayudar a identificar y diagnosticar casos de trastornos de la alimentación. De no tratarse, esto podría conllevar un aislamiento mayor de la persona, que es precisamente de lo que intenta huir (aunque, paradójicamente, es precisamente lo que consigue) una persona con trastorno de la alimentación, que se siente sola y no aceptada por la sociedad. En este sentido,

tanto la presencia de alexitimia, que posee un efecto moderador implícito del proceso de información emocional que no puede ser explicado por el ánimo o la afectividad negativa y la falta de asertividad, como mecanismos de regulación emocional, interfieren en la competencia social y en la expresión emocional, generando un déficit comunicacional y limitando la adaptación con el entorno y el manejo de las relaciones interpersonales, que puede llegar a producir un verdadero aislamiento social y una incapacidad para relacionarse eficaz o hábilmente con los demás (Behar, 2011, p. 343).

El tratamiento, primero de la expresión emocional, para detectar el caso, y posteriormente del trastorno de la alimentación (una vez detectado gracias a esta “pista” dada por la actividad de expresión emocional en la escuela o instituto) mejoraría no sólo el estado físico de la persona, sino también el emocional y psicológico, mental, valorándose más a sí misma y regulando sus emociones.

En cuanto a la regulación emocional, ésta destaca por englobar

toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso; desde el punto de vista interpersonal, Silva ha demostrado que las pacientes con trastornos de la conducta alimentaria (TCA) que suprimen sus afectos pueden llegar a disminuir notoriamente su expresividad emocional, presentando una característica falta de asertividad (Behar, 2011, p. 338).

Asumiendo esta supresión de las emociones y de la expresión de las mismas, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que el entrenamiento en expresión emocional puede ayudar a estas personas en su trastorno, desde el plano mental, emocional y psicológico.

Conviene sin embargo hacer una distinción entre los dos principales trastornos de la alimentación que se dan en las adolescentes y mujeres de mayor edad, en cuanto a la expresión de sus emociones y la regulación de las mismas. Hablamos de los casos de anorexia nerviosa, por una parte, y de bulimia, por otra:

- Las primeras “experimentan sus emociones de modo desconcertante y generalmente no son capaces de describirlas, mientras que las bulímicas a menudo responden al estrés con comilonas y purgas, pero poseen dificultad para relacionar estas conductas con sus desencadenantes emocionales” (Behar, 2011, p. 339). Vemos así que las pacientes que sufren de anorexia nerviosa no pueden identificar o describir sus emociones, ni transmitirlos verbalmente; sin embargo, aunque las bulímicas sí pueden hacerlo, no encuentran una conexión de las mismas con su trastorno, que no ven como tal.
- De hecho, “las bulímicas tuvieron mayor dificultad para discriminar señales emocionales” (Behar, 2011, p. 342), lo que no las incapacita para detectar las emociones o expresarlas, pero sí para distinguirlas y expresarlas de manera diferente. Esto concuerda con su conducta y con su incapacidad para enlazar dicho comportamiento con las emociones que están sintiendo.

Finalmente, recordar una vez más la importante vigilancia de la expresión emocional en adolescentes, no sólo para detectar cualquier problema que estén teniendo sino más específicamente para detectar casos de trastornos de la alimentación. Así,

los profesionales deben vigilar cuidadosamente la identificación y expresión emocional en las pacientes con TCA y el desarrollo de estrategias específicas para fomentar el reconocimiento y el intercambio de emociones que implica una mejor evolución a mediano y largo plazo, con la eventual disminución de la probabilidad de recaídas (Behar, 2011, p. 344).

En otras palabras, la actividad de expresión emocional en estos casos puede ayudar a detectar el trastorno, tratarlo y salvar una vida.

2.7. Expresión emocional y necesidades educativas especiales

El estudio de las necesidades educativas especiales se ha visto vinculado recientemente con la expresión emocional. Concretamente hablamos del estudio de Tejero Cabrera (2013) que tuvo lugar en un centro de educación especial, con la implicación directa del alumnado y del profesorado que estaba al cargo.

A partir de la evaluación de las habilidades sociales de un grupo de alumnos y alumnas [...], a través de la valoración realizada por el profesorado, y en [la] que se muestran muchas diferencias entre ellos, y unas expectativas positivas de los profesionales, [se desarrolló] una propuesta de intervención enfocada a facilitar la relajación, mejorar la expresión de las emociones, y conseguir nombrar e identificarlas. Por ello

las actividades [fueron] encaminadas a la relajación y la expresión artística. A su vez se trabajan las emociones mediante cuentos y fichas en las que los alumnos tienen que reconocer las expresiones contento, triste y enfadado (Tejero Cabrera, 2013, p. 2).

Así pues, se trabajaron las tres emociones básicas, en consonancia con el nivel educativo y cognitivo de los alumnos y teniendo en cuenta sus necesidades, especiales.

La base del estudio partió de una propuesta práctica y una base teórica; empezando por la identificación de las emociones, los niños y niñas podrían expresarlas, mediante lenguaje verbal y no verbal, así como regular dichas emociones. “Una vez identificadas las emociones podemos conseguir expresarlas de forma apropiada, aceptarlas y regularlas (control de la impulsividad, tolerancia a la frustración, etc.)” (Tejero Cabrera, 2013, p. 12). En este sentido, es especialmente importante una buena convivencia en un centro de educación especial, donde los alumnos pueden sentirse especialmente vulnerables. Más adelante, en otro apartado, se volverá al punto de la convivencia escolar en mayor profundidad.

La base teórica del estudio se concretó en la propuesta de educación emocional de Goleman, contemplando los siguientes beneficios:

- Autocontrol emocional: Mejor reconocimiento y designación de las emociones.
- El control de las emociones: Mayor tolerancia a la frustración y mejor manejo de la ira, etc.
- Aprovechamiento productivo de las emociones: Menor impulsividad y mayor autocontrol. Mejora de las puntuaciones obtenidas en los test de rendimiento.
- Empatía, la comprensión de las emociones: Capacidad de asumir el punto de vista de otra persona... Mayor capacidad de escuchar al otro.
- Dirigir las relaciones: Mayor capacidad de analizar y comprender las relaciones..., más preocupación y consideración hacia los demás..., más participativos, cooperadores y solidarios.

A través de estas áreas podemos prevenir la aparición de conflictos, mejorando el clima del aula, las relaciones sociales, la motivación y confianza del alumno, la responsabilidad social, etc. (Tejero Cabrera, 2013, p. 14).

La educación emocional partiría de una concepción integral del ser humano, entendiéndolo como algo más que su dimensión académica o escolar tradicional; alejándonos de las clásicas lengua y matemáticas, se trataría de educar al niño en su totalidad, sin priorizar estas materias.

A lo largo de la historia se ha considerado a un niño inteligente cuando dominaba ciertas materias, como lengua y matemáticas. Pero dado que la inteligencia académica no conlleva el éxito laboral y el cociente intelectual no contribuye a nuestro equilibrio emocional ni a nuestra salud mental se han empezado a tener en consideración otros aspectos de la enseñanza (Tejero Cabrera, 2013, p. 13).

Así pues, se da cabida a otros aprendizajes que el niño debe realizar y que son diferentes a los que anteriormente se daban dentro del entorno escolar.

Siguiendo con la educación emocional, cabe destacar los diferentes proyectos y programas que han estado encaminados a la educación de las emociones en diferentes contextos:

El proyecto SOCS (Situación, Opciones, Consecuencias, Soluciones) una versión del método del semáforo que opera en cuatro pasos para solucionar problemas: describir la situación y cómo te hace sentir, determinar las opciones de que dispones para resolver el problema y cuáles serían sus posibles consecuencias, tomar una decisión y llevarla a cabo.

SelfScience tratan los sentimientos, de problemas reales (ofenderse, sentirse rechazado, miedo...) a través de la resolución de conflictos, asertividad y la escucha activa.

Resolving Conflict Creatively Program encaminado a la prevención de la violencia. Aplica su programa también fuera del aula (cafetería, patio, etc.) cuando finalizó se detectó aumento de “respeto entre niños” y disminución de peleas e insultos (Tejero Cabrera, 2013, p. 16).

Si nos trasladamos al contexto español, destaca principalmente el Proyecto Intemo, que engloba numerosas actividades y de entre ellas destacamos dos:

Percepción emocional: en parejas los alumnos se observan y apuntan en un diario que emociones cree que tiene su compañero y porque. También trabajan observando fotografías películas, etc. identificando sus emociones.

Asimilación emocional: crean un “termómetro emocional” se sitúan en él, después realizan alguna tarea creativa para finalizar reflexionando sobre cómo sus emociones y pensamientos afectan en las actividades cotidianas (Tejero Cabrera, 2013, p. 16).

Sin embargo, la educación emocional en educación especial aún no ha tenido tanta presencia. No obstante cabe destacar dos interesantes, y diferentes, propuestas:

Programa de musicoterapia en educación especial (Ortega, Esteban, Estévez & Alonso, 2009) A través de la musicoterapia se ha demostrado que se favorece: la expresión y comunicación, la afectividad, la manifestación de tensiones (problemas, inquietudes, miedos, bloqueos, etc.) disminuyendo la ansiedad. Consiguiendo mayor equilibrio psicofísico y emocional.

Una Experiencia del humor en personas con Discapacidad Intelectual (Gómez, 2008) describe el sentido del humor como experimentar y/o estimular respuestas como la sonrisa y la risa (observable o no) y, como consecuencia, mantener un estado de ánimo positivo. La experiencia se basa en el Modelo de García (2006 citado por Gómez, 2008) formado por

cuatro dimensiones: creación o generación de humor, apreciación del humor y disfrute de la vida, afrontamiento optimista de problemas y establecimiento de relaciones positivas (Tejero Cabrera, 2013, p. 17).

2.8. Expresión emocional y alumnos de altas capacidades

En el otro extremo, también se ha estudiado, y con anterioridad, la expresión emocional en alumnos de altas capacidades. A este respecto cabe destacar que “los niños y niñas de alta capacidad intelectual poseen también una capacidad empática superior” (Palazuelo Martínez et al. 2010, p. 52), y por ende una capacidad de expresión emocional mayor, expresando e identificando las emociones que otras personas expresan, y compartiéndolas. Sobre el tema de la empatía volveremos a hablar en el próximo apartado, en el que ahondaremos todo lo posible sobre su concepción, medición, etc.

El estudio citado se centró en niños y niñas de altas capacidades, enfocándose en las variables de género. En otras palabras, la hipótesis de partida establecía que habría diferencias en la expresión emocional entre niños y niñas de altas capacidades intelectuales. De esta manera se encontraron diferencias en dos categorías: por una parte, en la expresión de las emociones relacionadas con acontecimientos y situaciones pasadas; por otro, en el tipo de emociones que niños y niñas expresan, y que son muy diversas.

Así, las emociones pasadas se expresan de diferente manera en niños y niñas de altas capacidades.

Las mayores diferencias ligadas al género a la hora de expresar emociones mediante frases con carga emocional se ha dado en la tarea en la que se les pedía que expresaran por escrito alguna situación que recordaran en la que habían sentido algún tipo de emoción, resultado éste que estaría acorde con el encontrado por Seidlitz y Diener (1998) cuando informaron de que, en sus estudios, no se dieron diferencias respecto al género a la hora de referirse a circunstancias con carga emocional en situaciones actuales, pero sí de forma retrospectiva, en las cuales las mujeres describían de manera más intensa sus experiencias (Palazuelo Martínez et al. 2010, p. 64).

Como vimos en un apartado anterior, las mujeres son educadas para afrontar los problemas de manera que los analizan (en clave de pasado, aunque sea reciente) y digieren sus emociones para olvidar después; los niños, como hacen con posterioridad los adolescentes y más tarde como hombres en su vida adulta, olvidan el pasado y sólo con posterioridad, y si surge la ocasión, se preguntarán acerca de qué sintieron y cómo lo sintieron, y en el menor de los casos se expresaran las citadas emociones que han podido sentir.

En cuanto a los tipos de emoción sentidos y expresados por niños y niñas de altas capacidades,

se han constatado también diferencias cualitativas [...] a la hora de expresar diferentes tipos de emociones: en las redacciones de los chicos

aparecen más frases referidas a miedo que en los escritos de las niñas; por el contrario éstas escriben más oraciones referidas a las emociones sorpresa, alegría y tristeza. Finalmente se ha visto que los destinatarios de la “carta a un ser real o imaginario” era más veces amigos o familiares en el caso de las niñas, mientras que los niños dirigían más sus cartas a personajes de ficción (Palazuelo Martínez et al. 2010, p. 64-65).

En este sentido, la expresión de las emociones deberá contemplar también a quién va dirigida, así como su existencia real y el vínculo presente con la persona emisora de dicha expresión emocional.

2.9. Expresión emocional y género

Sin profundizar demasiado en el tema ya podemos reconocer que existen diferencias en la expresión emocional entre hombres y mujeres, es decir, respecto al género. Sin embargo, esto debía comprobarse para saber si realmente era así y, sobre todo, en qué grado y cómo se llegaba a ello.

Así, el estudio de la expresión emocional ya ha arrojado luz sobre su relación con el género (Carceller-Maicas, 2013). A grandes rasgos, se identifican dos procesos muy diferentes de afrontamiento en la expresión de las emociones entre hombres y mujeres. Por una parte, los hombres realizan un proceso cuyo primer paso es el olvido, para luego pensar y reflexionar sobre aquello que le ha suscitado la emoción que siente. Sin embargo, la expresión de las emociones de las mujeres pasa generalmente por dar por primero este segundo paso, es decir, que piensan y reflexionan sobre el acontecimiento o situación que las emociona para, con posterioridad a la reflexión, olvidar la situación y el sentimiento. De esta manera podemos afirmar que hombres y mujeres expresan sus emociones y las afrontan de maneras muy diferentes: los hombres *olvidan* (al menos momentáneamente) y *piensan*, mientras que las mujeres *piensan* y después *olvidan*.

Es más, también encontramos diferencias a la hora de reflexionar en torno a las emociones si hablamos de hombres o mujeres. Mientras las segundas hablan y verbalizan dichas emociones, en ocasiones por escrito y las más de las veces debatiéndolas con sus amigas, familiares y conocidas, los primeros *rumian*, reflexionan internamente, en el mejor de los casos, sobre las emociones que están sintiendo. A los varones, de hecho, no parece que se les permita verbalizar sus emociones, y puede que ni a ellos mismos se les permita expresárselas. Esto queda patente especialmente en la adolescencia, cuando “los adolescentes [varones] externalizan su disforia a través de actuaciones como el consumo de sustancias y la rabia” (Carceller-Maicas, 2013, p. 315).

Esto no es más que la consecuencia de un proceso socializador en nuestros niños y adolescentes. La educación emocional, así como la inclusión de la expresión emocional en el currículum escolar, debe entender el proceso que se ha venido dando hasta ahora; comprenderlo para poder cambiarlo y ayudar a que estas personas identifiquen y expresen sus emociones, entendiendo sus diferencias de género. Como sostiene Carceller Maicas (2013, p. 313),

la reflexión y el análisis de factores socioculturales y la construcción de roles de género permiten mostrar cómo la cultura y la sociedad influyen

en el modo de expresar los malestares y los estados de ánimo según el género (...) [luchando contra] los estereotipos de género mantenidos desde familia y escuela [y que] son asumidos por los adolescentes.

En definitiva, las investigaciones que han estudiado la expresión emocional y su relación con el género abogan por un cambio en “el sistema actual y [mediante] acciones novedosas, encaminadas a erradicar patrones dañinos y obsoletos, perjudiciales para la salud” (Carceller-Maicas, 2013, p. 318).

2.10. Empatía

2.10.1. Constructo de empatía

Si queremos hablar de empatía, debemos entender que ésta no puede “verse” u observarse como tal, sino que debemos entenderla como un constructo y, a partir de ahí, observar sus efectos, por los cuales podemos deducir y estudiar la capacidad que nos ocupe; en este caso, la empatía, una capacidad humana.

La empatía humana se define como la habilidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás

poniéndose en el lugar del otro” para entender desde su perspectiva una situación. Se trata de un proceso que implica, por un lado, la capacidad de compartir emociones con otros, de “contagiarse” de ellas, basada en la experiencia del otro como similar y, a su vez, la capacidad de comprender al otro como diferente, es decir, como un individuo cuyo mundo mental es distinto al propio (Arán Filipetti et al. 2012, p. 65).

La empatía por tanto reconoce también al otro como persona, y al mismo tiempo identifica las emociones propias en las de la otra persona.

A priori podemos entender, por tanto, que la empatía humana nos permite “ponernos en la piel del otro”. Sin embargo, sigue siendo algo demasiado difícil de entender si pretendemos estudiarlo en base a sus componentes físicos y neurológicos. Porque la empatía es una capacidad humana, asumiendo que es una capacidad innata que puede desarrollarse mediante la educación, debemos encontrar el punto exacto en el que se encuentra.

Como la gran mayoría de aspectos relacionados con la mente humana, no existe un órgano dentro del cerebro dedicado en exclusiva a la empatía. No podemos decir que exista una “neurona de la empatía” o un hemisferio cerebral que sea más empático que el otro. En un esfuerzo por estudiar y comprender mejor la empatía humana, dónde se encuentra y cómo actúa, se aboga últimamente por entenderla como un constructo multidimensional; esto es, un sistema que en realidad se compone de dos sistemas. En palabras de Arán Filipetti et al. (2012, p. 66), se trataría de

definir a la empatía en función de dos grandes sistemas o componentes: (a) un sistema básico de contagio emocional relacionado con el sistema de neuronas espejo (EA; empatía afectiva), y (b) un sistema más avanzado de toma de perspectiva relacionado con funciones cognitivas de alto orden

(EC; empatía cognitiva) (...) La evidencia empírica indica que, si bien ambos componentes son complementarios, son procesos disociados tanto desde el punto de vista funcional (Shamay-Tsoory, Tomer, Goldsher, Berger, & Aharon-Peretz, 2004) como neurobiológico (Blair, 2005; Shamay-Tsoory et al., 2009).

Ahora bien, ¿cómo afecta este constructo a la comprensión de la empatía o la falta de empatía? La respuesta se resume en que,

en base a la hipótesis que sostiene que la EA y la EC son componentes separados pero complementarios, [existirían] 4 desórdenes de la empatía, dos resultantes de un desequilibrio entre la EA y la EC: (1) Déficit en la EC: baja EC pero alta EA, y (2) Déficit en la EA: baja EA pero alta EC, y los dos restantes definidos como un déficit general de la empatía: (3) Déficit general de la Empatía: baja EC y baja EA y (4) Déficit general por exceso de Empatía: alta EC y alta EA. (...) Por lo tanto, lesiones en diferentes regiones corticales, estructuras subcorticales o circuitos, pueden conducir a una alteración de la empatía o incluso a una falta de habilidad empática (Decety & Moriguchi, 2007), con características diferentes según el trastorno de base o la causa (Arán Filipetti et al. 2012, p. 75).

Así pues, la cosa se complica aún más, ya que no hablamos de una sola falta de empatía, sino de hasta cuatro tipos diferentes de déficit o exceso de capacidad empática, de uno u otro tipo. Es innegable que esto afecta, y muy estrechamente, a la capacidad de una persona de relacionarse con los demás, así como de expresar sus sentimientos o compartir los que otras personas expresan.

De hecho, se ha podido observar la falta de empatía en personas que han sufrido daño cerebral de uno u otro tipo. Se ha demostrado la falta de empatía, de diferentes grados, en sujetos con trastornos del espectro autista, esquizofrenia, psicopatía y desórdenes de la conducta, especialmente entre las personas del espectro autista y las que se engloban dentro de la psicopatía. En este sentido, la falta de empatía puede darnos pistas sobre un posible caso de daño cerebral o problema psicológico, con lo que podríamos detectarlo dentro del entorno escolar y derivarlo al especialista.

2.10.2. Empatía y género

“Los niños y niñas de alta capacidad intelectual poseen también una capacidad empática superior” (Palazuelo Martínez et al. 2010, p. 52). En este sentido, sabemos que las personas de altas capacidades son las que en general disfrutan de una mayor capacidad empática. Al mismo tiempo, como se vio en el apartado de afrontamiento, en general a las mujeres y a los hombres se los educa de manera que tienen distintas expresiones para afrontar sus emociones.

Podemos establecer un paralelismo; asumiendo que hombres y mujeres son educados para afrontar y expresar sus emociones de distinta manera, también sienten o valoran las emociones del otro de distinta manera. En este sentido, y como ya se comentó, los hombres tienden a encerrar sus propios sentimientos y olvidarlos, y rechazan compartir los de otros hombres. Por el contrario, las mujeres son educadas

para expresar en mayor grado sus emociones, y al mismo tiempo compartir dicha expresión con otras personas, lo que sin duda desarrolla su capacidad empática en un grado superior al de los hombres que han sido educados en valores tradicionales. En este sentido, también encontramos importantes puntos de educación en la conducta prosocial o antisocial en los varones, como se verá en otro de los apartados de este marco teórico, dentro de la convivencia escolar.

2.10.3. Medición de la empatía

Tan importante como entender la empatía es poder medirla. Es importante contar con un instrumento preciso que nos indique el grado de empatía de la persona en cuestión, especialmente en caso de déficit o exceso de empatía de uno u otro tipo.

Es más, y como veremos más adelante con respecto a la convivencia en general y la convivencia escolar en concreto, la empatía y su medición cobran especial relevancia en los problemas de conducta antisocial. En otras palabras,

una baja capacidad empática puede ser la base de la conducta antisocial en general, observada de forma especial en muchos niños y adolescentes con conducta agresiva seria (Ascione, 1993; Dodge, 1993; Loeber & Hay, 1997). Por ejemplo, Ascione (1993), ve la baja capacidad empática como la principal explicación de la crueldad hacia los animales evidenciada en muchos niños agresivos (Rey, 2003, p. 187).

A este respecto, la medición de la empatía resulta especialmente relevante no sólo para detectar posibles casos de autismo o psicopatía, sino también para determinar problemas de conducta antisocial, especialmente importante dentro del entorno escolar. Además, la medición de la empatía puede ser de utilidad a la hora de evaluar los programas de tratamiento y prevención de la conducta antisocial.

Cuando educamos a nuestros niños y niñas debemos entender que la empatía pertenece a ambos géneros, así como una saludable expresión de las emociones. Sin embargo, y como veremos en otros apartados,

el comportamiento que exhiben los padres hacia sus hijos, es diferente de acuerdo con el sexo de éstos. Aunque en la etapa preescolar el comportamiento paterno y materno hacia sus hijos no es muy distinto, en la edad escolar ambos padres empiezan a promover en sus hijos varones la dureza, el trato fuerte y otros comportamientos que podrían desfavorecer la capacidad empática, castigando muestras de "debilidad" como llorar. La rudeza y la brusquedad, de hecho, son vistas en esa edad como algo propio de los niños y algo impropio en las niñas por ambos padres (Rey, 2003, p. 188).

La medición de la empatía nos ayuda, por tanto, a discernir también la capacidad empática por razón de género, viendo que es diferente debido a los procesos de socialización.

Por último, pero no por ello menos relevante, es la importancia de la medición de la empatía en casos de maltrato infantil. Rey (2003) defiende que los malos tratos en

la etapa infantil pueden influir y de hecho influyen en el desarrollo de la capacidad empática de los niños y niñas. Dentro del trabajo que pueda incrementar la empatía y entrenarla entrarían también estos menores que han sufrido abusos en su infancia y que podrían beneficiarse de una mejora en su capacidad empática y por lo tanto de sus relaciones personales.

2.11. Convivencia escolar

“Sería excesivamente optimista atribuir a la escuela los resultados en la medición de las variables individuales pro-convivencia”, sostiene Carrasco (2009, p. 262). Sin embargo, no conviene olvidar la importante tarea socializadora y educadora de la escuela, en cuyo currículum deben entrar todos aquellos aspectos que contribuyan a la formación integral de la persona. Así, un currículum no debe reducirse a la Lengua y a las Matemáticas, ya que es “igualmente básico (...) aprender a convivir (Carrasco, 2009, p. 259). Ya hemos dicho que la escuela no debe limitarse a las enseñanzas tradicionales como la Lengua o las Matemáticas como materias; también es relevante y aconsejable la educación emocional y, dentro de ella, la expresión de las emociones, que incide a su vez en la convivencia de cualquier tipo, también en la escolar.

Por su parte, Martínez-Otero Pérez ya apuntaba en 2001 a los problemas de la convivencia escolar como “un mal cada vez más presente en el mundo de la escuela, acaso reflejo de la creciente discomunicación social” (2001, p. 297). En este sentido, la escuela se perfila como espejo deformante de la realidad en cuanto que puede ampliar y exagerar sus efectos; pero, en definitiva, serían problemas de convivencia presentes tanto en la sociedad en su conjunto como en la escuela como institución. De manera muy resumida, los problemas en la convivencia escolar se resumen en los siguientes:

- Disrupción en las aulas
- Indisciplina
- Maltrato entre compañeros
- Vandalismo y daños materiales
- Violencia física
- Agresión sexual
- Conflicto multicultural

El mismo autor también recomendaba entonces un mayor “fomento de la competencia social” (Martínez-Otero Pérez, 2001, p. 313), lo que podríamos llamar hoy una mayor y mejor educación emocional. Dicha educación emocional pasa también por la expresión de las emociones dentro del marco escolar, y por supuesto dentro de su currículum. En otras palabras, se trata de “dar valor a la empatía, así como a la identificación, expresión y gobierno de los fenómenos afectivos” (Martínez-Otero Pérez, 2001, p. 316).

2.11.1. Convivencia escolar, reversibilidad y anticipación

Si queremos educar para la convivencia escolar, debemos estudiar previamente cuáles son los procesos implicados en una convivencia escolar positiva, es decir, una convivencia escolar que se aleje de la actual.

Un estudio de 2012 concluye que

el aprendizaje de las habilidades y destrezas sociales, necesarias para gestar escenarios de convivencia sana y pacífica, no solo depende de la personalidad de los individuos y del contexto en el que interactúan sino que también depende de su desarrollo cognitivo. Se demuestra que los niños en edad preescolar [sí] poseen reversibilidad y anticipación aunque de manera primaria y que [estos] dos procesos cognitivos no surgen de la nada, no se desarrollan ni se [fortalecen] sin entrenamiento (García Sánchez y Rodríguez Corredor., 2012, p. 204).

En otras palabras, podemos decir que existen procesos que parten de capacidades innatas en los niños y que se van desarrollando y evolucionando con la edad; pero si estas capacidades no se refuerzan y desarrollan aún más con la educación, no pueden por sí solas resolver los conflictos o preverlos. En suma, la evolución de estas capacidades no garantiza la prevención ni la resolución de los conflictos, también en el contexto escolar, sin que la propia educación se ocupe de ello.

Dicha educación debería ocuparse de los dos principales procesos que un niño puede desarrollar en relación con los conflictos (también los escolares). Hablamos por una parte de anticipación y, por otra, de reversibilidad.

La anticipación se define como “un proceso de evaluación cognitiva que prevé las consecuencias que un acontecimiento dado provocará en el individuo, sobre la base de la experiencia y otras fuentes de conocimiento” (García Sánchez y Rodríguez Corredor, 2012, p. 209). La anticipación permite al niño deducir las consecuencias de sus actos, especialmente si estamos hablando de los actos que inciden en otras personas u objetos, como es nuestro interés en la convivencia escolar.

Por su parte, la reversibilidad permite al niño “devolverse en el pensamiento para concebir las cosas en su totalidad, a través de ello el sujeto es capaz de comprender las nuevas relaciones que aparecen dándole así verdadero sentido a la acción” (García Sánchez y Rodríguez Corredor, 2012, p. 209).

Tanto la anticipación como la reversibilidad son necesarias en la prevención y resolución de conflictos. Mediante la anticipación el niño prevé las consecuencias de sus actos antes incluso de que los lleve a cabo; por otra parte, la reversibilidad aúna todos los conocimientos adquiridos para construir esquemas de ecosistemas sociales en los que se comprenden las relaciones e interacciones de los miembros. En otras palabras, mediante la anticipación y la reversibilidad el niño entiende que:

1) Hay otras personas a las que puedo molestar u ofender, y esto está en mi mano, mediante mis actos, tanto los que llevo a cabo como los que dejo de hacer.

2) Todas las personas pueden tener relación entre sí, tanto yo con los demás como los demás conmigo, así como los demás entre ellos. Los actos de los demás también tienen consecuencias sobre los otros.

Así pues, entendiendo las propiedades de estos dos procesos, así como su presencia en niños en su etapa escolar y preescolar, no parece descabellado proponer su inclusión en el currículum escolar; máxime si tenemos en cuenta que “una de las

situaciones más sentidas en las instituciones educativas es la dificultad que existe para generar ambientes adecuados de convivencia pacífica” (García Sánchez y Rodríguez Corredor, 2012, p. 215). Estaríamos hablando entonces de generar una convivencia pacífica que, por una parte, pueda prevenir los conflictos escolares y, por otra, solucionarlos si estos llegan a darse.

Entre los criterios emocionales de cara a una propuesta para una buena convivencia escolar pueden encontrarse los siguientes (García Sánchez y Rodríguez Corredor, 2012, p. 219 y 220):

Manejo de emociones y sentimientos: El niño debe aprender a entender mejor sus sentimientos y emociones, de tal manera que llegue a comprender lo que pasa dentro de sí a la hora de sentir algo y que pasa a su alrededor cuando estos sentimientos se hacen presentes. (...) el pequeño debe entender que sentimientos como miedo, temor, ansiedad, rabia y odio son naturales y que no son malos en esencia. El error que cometen los seres humanos es satanizarlos. Contrario a esto lo que debe aprender es la forma como se deben manejar en caso de llegar a experimentarlos.

Se debe tener en cuenta que los niños deben aprender a escuchar al otro, intentar comprender el punto de vista de los demás, evitar los prejuicios y expresar sus pensamientos de forma clara y coherente. La convivencia se hace más efectiva en la manera en la que mejoran los canales de comunicación y entra en vigencia el diálogo.

La empatía: Al niño se le debe fortalecer la capacidad de conectarse con universos distintos al propio, para imaginar y sentir cómo es el mundo de la otra persona, incluso con situaciones en las que no está familiarizado por experiencia propia.

3. INVESTIGACIÓN

3.1. Contexto

El contexto en el que se realizó el estudio fue el Colegio Beaterio Santísima Trinidad de Sevilla, en pleno centro de la capital. Se trata de un colegio privado-concertado al que pude tener acceso gracias al contacto del que dispongo en una compañera de clase. Dicho colegio oferta estudios hasta terminar el bachillerato, y en la educación primaria desglosa a sus alumnos en dos grupos, A y B, de hasta 25 alumnos como máximo. Por tanto, de cada curso de educación primaria hay hasta 50 alumnos, divididos en dos grupos de 25 alumnos y alumnas como máximo.

3.2. Preguntas de la investigación

Las preguntas de la investigación se centran en el tema de interés, en este caso la expresión de las emociones, y constituyen interrogantes que nos permiten concretar nuestras dudas acerca del tema a investigar. “Las preguntas de investigación, aunque sean muy generales, suelen ser explícitas y, expresadas de una manera u otra, constituyen el objetivo general de la investigación que suele exponerse al comienzo de la misma” (Morales Vallejo, 2010, p. 4). Las preguntas fundamentales de esta investigación son:

¿Cómo es la expresión emocional en los alumnos y alumnas del tercer ciclo de educación primaria?

¿Cuál es la opinión del profesorado sobre la expresión emocional de sus alumnos?

¿Qué valoración tienen los alumnos y alumnas de la expresión escrita?

¿Cree el profesorado que existe una relación entre la expresión escrita de las emociones y la valoración que los alumnos tengan sobre la escritura y la lectura?

¿Cuál es la valoración de los alumnos y alumnas sobre las actividades de expresión emocional?

¿Creen los alumnos y alumnas que tienen oportunidad de expresar sus emociones y que dicha expresión se respete?

¿Qué estrategias siguen los alumnos y alumnas cuando sienten tristeza o enfado?

3.3. Objetivos e hipótesis de la investigación

Los objetivos de la investigación tienen la “finalidad de señalar lo que se pretende y a lo que se aspira en la investigación” (Sabariego Puig y Bisquerra Alzina, 2012, p. 95). Los objetivos para esta investigación son:

- Describir las manifestaciones de expresión emocional que realizan los alumnos y alumnas del tercer ciclo de educación primaria.

- Anotar y exponer las emociones que más fácilmente se reconocen o se enumeran con mayor frecuencia.
- Anotar y exponer las opiniones y propuestas de los profesores de estos alumnos y alumnas para mejorar la expresión emocional de estos últimos.
- Describir las opiniones y propuestas de estos alumnos y alumnas para mejorar las actividades propuestas.

Para alcanzar los objetivos de la investigación, es necesario basarse en hipótesis. Éstas son “proposiciones generalizadas o afirmaciones comprobables que se formulan como posibles soluciones al problema planteado: su función es ofrecer una explicación posible o provisional que tiene en cuenta los factores, sucesos o condiciones que el investigador procura comprender” (Sabariego Puig, 2012, p. 128). Las hipótesis de este estudio son:

H1: Las manifestaciones de expresión emocional en los alumnos y alumnas del tercer ciclo de educación primaria son variadas y diversas.

H2: Los alumnos y alumnas del tercer ciclo de educación primaria son capaces de expresar la mayor parte de las emociones, relacionándolas con una causa y empatizando con lo que el otro que siente.

H3: Los profesores de estos alumnos y alumnas creen que debe reforzarse la educación que se relaciona con la expresión de las emociones para esta etapa de la vida.

H4: Los alumnos y alumnas se muestran dispuestos a participar en las actividades propuestas y mejorarlas con críticas constructivas.

H5: La valoración que los alumnos y alumnas hacen de la escritura y la lectura es positiva.

H6: Los alumnos y alumnas consideran que se sienten mejor al expresar sus emociones, tanto antes, como durante y con posterioridad a dicha expresión emocional.

3.4. Variables, muestra y diseño del estudio

3.4.1. Variables

Para comprobar las hipótesis y objetivos del estudio es necesario estudiar sus variables; “una variable es una característica que varía según los sujetos, una propiedad que puede adoptar distintos valores. Una variable es susceptible de medirse u observarse” (Sabariego Puig, 2012, p. 134). Las variables para este estudio son:

V1: *Emociones*, que recoge las diferentes emociones identificadas por los alumnos y alumnas en las dos actividades realizadas.

V2: *Opinión de los profesores*, sobre la expresión emocional, las actividades desarrolladas y sus efectos en el alumnado (sobre sus emociones, el respeto a los otros alumnos, el interés en la escritura, el autoconcepto, convivencia, prevención de dificultades de aprendizaje...).

V3: *Opinión de los alumnos*, sobre las actividades desarrolladas, así como el respeto que manifiestan hacia la opinión de los otros alumnos.

V4: *Opinión de la escritura*, valoración que los alumnos hacen del acto de escribir y leer.

V5: *Manifestaciones de enfado o tristeza*, recogiendo las estrategias emocionales que los alumnos y alumnas siguen cuando sienten alguna de estas dos emociones.

3.4.2. Muestra

Para el trabajo de campo se seleccionó una muestra. Una muestra, desde la perspectiva cuantitativa, se define como

un subconjunto de la población que se selecciona a través de alguna técnica de muestreo y que debe ser representativo de aquella. Si la muestra es representativa de la población, las conclusiones de la investigación realizada a partir de de la muestra podrán generalizarse a la población (Sabariego Puig, 2012, p. 143).

Desde la perspectiva cualitativa, la muestra se define como “una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos o sucesos sobre la cual se recolectan los datos sin que necesariamente sea representativa de la población que se estudia” (Sabariego Puig, 2012, p. 143).

En el caso que nos ocupa se hizo uso de un muestreo no probabilístico, concretamente el muestreo casual. Este tipo de muestreo se caracteriza por “utilizar como muestra a individuos a los que se tiene facilidad de acceso, dependiendo de las distintas circunstancias fortuitas. Por eso a veces se le denomina muestreo por accesibilidad” (Sabariego Puig, 2012, p. 148). La muestra para este estudio la constituyó el curso de 6º de educación primaria del Colegio Beaterio Santísima Trinidad, de Sevilla. Este curso se divide en dos, 6ºA y 6ºB, que se analizaron por separado. Cada grupo tenía un máximo de 24 alumnos y alumnas en el primer día en el que se desarrollaron las actividades, y 16 en el segundo día.

3.4.3. Diseño

Para planificar la puesta en marcha se realizó un diseño de la investigación. “El diseño de investigación es el plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio” (Sabariego Puig y Bisquerra Alzina, 2012, p. 120). Así, el diseño recogió la planificación, los instrumentos y los grupos necesarios para recoger la información o los datos necesarios para la investigación, así como la muestra participante. Dicho diseño queda recogido en la Tabla 2.

Resumen de diseño

Grupo	RDA	X	RDD
6ºA	O ₁	X ₁	O ₁
		O ₂	
6ºB	O ₁	X ₁	O ₁
		O ₂	

Tabla 2: Resumen de diseño de la investigación.

Para entender la representación del diseño hay que tener en cuenta que trabajamos con dos grupos distintos, aunque del mismo curso. Además, se recogen datos antes de realizar las actividades (RDA) mediante el Cuestionario 1 (O₁). Después (X), se realizan las actividades (X₁) y los alumnos rellenan el Cuestionario 2 (O₂). Por último, se vuelven a recoger los datos (RDD) con el Cuestionario 1, en el postest.

3.5. Instrumentos de recogida de datos

Con objeto de recopilar los datos necesarios para la investigación, se hizo uso de diferentes instrumentos. “Los instrumentos son medios reales, con entidad propia, que los investigadores elaboran con el propósito de registrar información y/o de medir características de los sujetos” (Sabariego Puig, 2012, p. 150). Así, se elaboraron dos cuestionarios (el primero pretest y postest sobre las variables de estudio, el segundo relacionado con la opinión de las actividades) para los alumnos, así como un cuestionario para el profesorado, que además se encargó de registrar una memoria de actividades, en la que se recogía todo lo hecho durante la sesión, así como un registro de incidentes críticos en el que se tomaba nota de todo hecho fuera de lo común durante el desarrollo de las actividades.

Estos instrumentos se encuentran dentro de los Anexos, siendo su consulta especialmente recomendada para la interpretación y valoración de los resultados del análisis de los datos recogidos.

3.6. Análisis de los datos

El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS, evaluando la fiabilidad del primer cuestionario (pretest y postest) mediante el Alfa de Cronbach y las correlaciones entre los diferentes ítems que componen el cuestionario. También se ha estudiado si existen diferencias significativas en los resultados del primer cuestionario, mediante el análisis comparativo de las medias, empleando la prueba T de Student.

El análisis de los datos cualitativos se realizó de manera manual, codificando las respuestas y relacionando los principales conceptos con la frecuencia con la que aparecían. Las respuestas de los alumnos y profesores se englobaron dentro de códigos que describían el contenido de los mismos. La frecuencia de estos códigos en las respuestas determina su relación con otros códigos y aporta una visión real de los resultados cualitativos, de los cuales se pueden extraer las conclusiones.

3.7. Resultados

3.7.1. Análisis cuantitativo

Fiabilidad del pretest y el postest (Cuestionario 1)

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,807	,802	17

Tabla 3: Fiabilidad del pretest.

La fiabilidad de una prueba nos permite distinguir si el instrumento que empleamos para la recogida de datos es *fiable*, es decir, si realmente está midiendo aquello que queremos medir, si recoge la información que buscamos. Este es el primer paso para tomar datos relevantes y realistas del contexto que estamos estudiando.

La fiabilidad del pretest es superior a 0,80, (0,807, como se indica en la Tabla 3) en este caso, por lo que es aceptable. De la misma manera, la fiabilidad del postest es aceptable (0,847, como se recoge en la Tabla 4). La fiabilidad de la prueba viene marcada por el valor del Alfa de Cronbach; éste debe ser superior a 0,80 para que la prueba se considere fiable. Cuanto mayor sea este número, más fiable es la prueba. En este caso la prueba es bastante fiable.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,847	,847	17

Tabla 4: Fiabilidad del postest

Media de los resultados para el pretest y el postest (Cuestionario 1)

Confirmada la fiabilidad de la prueba (cuyas preguntas y opciones de respuesta quedan recogidas en el Anexo I), pasamos a la descripción de los resultados de los ítems. En la tabla 5 se recogen las medias de los resultados para cada ítem del pretest. Observamos que ningún ítem recoge un valor inferior a 2; si fuera así, se darían resultados negativos. Por el contrario, algunos de los ítems superan el 3 de media (3,34 para la pregunta 18 - *Cuando me dicen que tengo que leer algo...*- y 3,31 para la pregunta 13 - *Cuando un niño/a en mi clase hace algo que crees que está muy bien... ¿qué harías?-*), alcanzando los valores más positivos en los que los alumnos y alumnas muestran mayores signos de expresión emocional y aprecio por la lectura y escritura.

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
6a	2,97	,822	32
7a	2,81	,693	32
8a	2,75	,842	32
9a	2,41	1,012	32
10a	3,13	,609	32
11a	2,50	,880	32
12a	2,44	,669	32
13a	3,31	,965	32
14a	2,97	,861	32
15a	3,34	1,035	32
16a	2,66	,701	32
17a	3,16	1,167	32
18a	3,34	,653	32
19a	2,50	,803	32
20a	2,78	,941	32
21a	2,66	,745	32
22a	3,16	,628	32

Tabla 5: Media de las respuestas del pretest.

La media de los ítems aumenta en el postest, aunque también encontramos ítems cuya valoración media ha bajado (ítems 6 - *Cuando alguna cosa me interesa*-, 21 - *Cuando me dicen que tengo que escribir sobre mis sentimientos o emociones...*-, etc.). Esto queda recogido en la Tabla 6.

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
6d	3,03	,482	31
7d	3,06	,574	31
8d	2,84	,860	31
9d	2,48	,962	31
10d	3,10	,597	31
11d	2,71	,783	31
12d	2,52	,769	31
13d	3,45	,925	31
14d	3,06	,814	31
15d	3,26	,965	31
16d	2,90	,790	31
17d	3,16	1,068	31
18d	3,16	,735	31
19d	2,61	,803	31
20d	2,94	,854	31
21d	2,65	,877	31
22d	3,29	,529	31

Tabla 6: Media de las respuestas del postest.

En cuanto a las correlaciones de los ítems en el pretest, y como se aprecia en la Tabla 7, estas han sido bajas o moderadas. Los mayores valores de correlación, los moderados, se dan entre los ítems 11 (*¿Cómo te sientes cuando expones un trabajo en clase?*) y 17 (*Si me dicen que tengo que escribir un texto*), con un valor de 0,550, referidos a la exposición de trabajos en clase y a la escritura de textos; los ítems 14 (*Te has enterado que hay otro niño/a que no se encuentra bien, ¿qué harías?*) y 20 (*Cuando hay alguna palabra que no entiendo al leer, yo...*), con un valor de 0,509, centrados en la ayuda hacia un compañero y las palabras desconocidas en los textos; y entre el ítem 18 (*Cuando me dicen que tengo que leer algo...*) y el 22 (*Después de escribir sobre mis emociones...*), con un valor de 0,494, cuyo contenido engloba la lectura y lo que uno siente tras escribir sobre las propias emociones.

Las correlaciones de los ítems del postest se observan en la Tabla 8. También aquí encontramos correlaciones entre ítems de manera moderada o alta. Los valores mayores se concentran en los ítems 14 (*Te has enterado que hay otro niño/a que no se encuentra bien, ¿qué harías?*) y 16 (*Ante la tarea de sacar las ideas más importantes de una lectura...*), con un valor de 0,736; y el 14 y el 19 (*Cuando me dicen que tengo que escribir una redacción...*), con un valor de 0,702, por lo que la correlación entre estos ítems es alta. Lo mismo ocurre entre los ítems 8 (*Las cosas que pasan a mi alrededor...*) y 21 (*Cuando me dicen que tengo que escribir sobre mis sentimientos o emociones...*), con un valor de 0,684. La correlación es alta siempre que se supere un valor de 0,6, y moderada si el valor de la significación se encuentra entre el 0,4 y el 0,6.

Matriz de correlaciones inter-elementos

	6a	7a	8a	9a	10a	11a	12a	13a	14a	15a	16a	17a	18a	19a	20a	21a	22a
6a	1,000	-,124	,035	,210	,008	,201	,202	-,028	,044	,127	,205	,072	,021	-,024	-,092	-,018	,072
7a	-,124	1,000	,138	,250	,134	,318	,252	,235	,152	,408	,195	,397	-,138	,174	,034	,121	,366
8a	,035	,138	1,000	,047	,126	,087	-,086	,020	-,145	,472	,396	,205	,103	,048	,051	,116	-,107
9a	,210	,250	,047	1,000	,334	,199	,158	,427	,311	,232	,021	,464	,221	,099	,469	,405	,405
10a	,008	,134	,126	,334	1,000	,361	,336	,096	,008	,083	,285	,425	,051	,000	,162	,169	,032
11a	,201	,318	,087	,199	,361	1,000	,199	,400	,149	,230	,435	,550	,028	,091	,136	,418	,146
12a	,202	,252	-,086	,158	,336	,199	1,000	,131	,305	,288	,262	,199	,014	,060	,054	-,012	,062
13a	-,028	,235	,020	,427	,096	,131	,131	1,000	,400	,147	,164	,328	,285	,186	,322	,322	,396
14a	,044	,152	-,145	,311	,008	,400	,400	,400	1,000	,085	,142	,230	,192	,490	,509	,234	,367
15a	,127	,408	,472	,232	,083	,230	,288	,147	,085	1,000	,435	,381	,085	,136	,278	,325	,113
16a	,205	,195	,396	,021	,285	,435	,262	,142	,142	,435	1,000	,265	,055	,315	,322	-,094	-,094
17a	,072	,397	,205	,464	,425	,381	,265	,328	,230	,381	,265	1,000	,181	,465	,208	,435	,186
18a	,021	-,138	,103	,221	,051	-,085	,014	,192	,192	-,085	,055	,181	1,000	,277	,389	,118	,494
19a	-,024	,174	,048	,099	,000	,091	,060	,490	,490	,136	,315	,465	,277	1,000	,235	,189	,224
20a	-,092	,034	,051	,469	,162	,136	,054	,326	,509	,278	,176	,208	,389	,235	1,000	,303	,223
21a	-,018	,121	,116	,405	,169	,418	-,012	,154	,234	,325	,322	,435	,118	,189	,303	1,000	,256
22a	,072	,366	-,107	,405	,032	,146	,062	,396	,367	,113	-,094	,186	,494	,224	,223	,256	1,000

Tabla 7: Correlaciones de los ítems del pretest.

Matriz de correlaciones inter-elementos																	
	6d	7d	8d	9d	10d	11d	12d	13d	14d	15d	16d	17d	18d	19d	20d	21d	22d
6d	1,000	,233	,415	,397	,105	,202	,133	340	,249	,125	,271	,184	,267	,292	,410	,343	,224
7d	,233	1,000	,224	,425	,176	,192	,375	,195	,205	,330	,161	,200	-184	,345	,145	,511	,266
8d	,415	,224	1,000	,380	,086	,176	,029	,597	,206	,494	,173	,320	,254	,148	,167	,231	,180
9d	,397	,425	,380	1,000	,322	,149	,237	,271	,214	,152	,207	,181	,216	,207	,526	,684	,436
10d	,105	,176	,086	,322	1,000	,133	,105	,220	,055	,091	,150	,445	,039	,209	,449	,180	,092
11d	,202	,192	,176	,149	,133	1,000	,257	,049	,240	,328	,133	,217	-090	,270	,136	,130	,130
12d	,133	,375	,029	,237	,105	,257	1,000	,083	,219	,305	,388	,084	,282	,103	,280	,275	,275
13d	340	,195	,597	,271	,220	,049	,083	1,000	,314	,290	,435	,375	,315	,376	,189	,070	,004
14d	,249	,205	,330	,214	,055	,240	,233	,314	1,000	,736	,183	,314	,218	,342	,173	,110	,110
15d	,125	,330	,494	,328	,091	,328	,165	,233	,233	1,000	,622	,375	-014	,183	,348	,175	,175
16d	,271	,161	,173	,152	,271	,161	,290	,736	,165	,1000	,622	,375	,315	,435	,189	,070	,070
17d	,184	,200	,320	,181	,445	,217	,396	,314	,218	,375	,503	1,000	,221	,195	,455	,204	,204
18d	,267	-184	,254	,216	,039	-090	,282	,218	,149	,315	,222	,221	1,000	,336	,195	,133	,133
19d	,292	,345	,148	,207	,150	,133	,388	,376	,173	,133	,503	,222	1,000	,205	,413	,116	,116
20d	,410	,145	,167	,526	,449	,136	,280	,163	,173	,189	,435	,336	,205	1,000	,413	,264	,264
21d	,343	,511	,231	,684	,449	,136	,280	,163	,173	,189	,435	,336	,205	,413	1,000	,301	,301
22d	,224	,266	,180	,436	,092	,130	,275	,004	,110	,175	,070	,204	,133	,116	,301	1,000	,000

Tabla 8: Correlaciones de los ítems del postest.

Sin embargo, para comprobar si las diferencias en las medias del pretest y del postest son significativas, es necesario realizar la prueba T de Student para muestras relacionadas. Los resultados de este análisis se muestran en la Tabla 9.

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error tít. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	6a - 6d	-,031	,782	,138	-,313	,251	-,226	31	,823
Par 2	7a - 7d	-,188	,592	,105	-,401	,026	-1,791	31	,083
Par 3	8a - 8d	-,125	,554	,098	-,325	,075	-1,277	31	,211
Par 4	9a - 9d	-,031	,538	,095	-,225	,163	-,329	31	,745
Par 5	10a - 10d	,031	,400	,071	-,113	,176	,442	31	,662
Par 6	11a - 11d	-,188	,780	,138	-,469	,094	-1,359	31	,184
Par 7	12a - 12d	-,063	,564	,100	-,266	,141	-,626	31	,536
Par 8	13a - 13d	-,125	,609	,108	-,345	,095	-1,161	31	,255
Par 9	14a - 14d	-,032	,547	,098	-,233	,168	-,329	30	,745
Par 10	15a - 15d	,065	,442	,079	-,098	,227	,812	30	,423
Par 11	16a - 16d	-,219	,751	,133	-,489	,052	-1,648	31	,109
Par 12	17a - 17d	,063	,564	,100	-,141	,266	,626	31	,536
Par 13	18a - 18d	,156	,574	,101	-,051	,363	1,539	31	,134
Par 14	19a - 19d	-,094	,466	,082	-,262	,074	-1,139	31	,263
Par 15	20a - 20d	-,125	,751	,133	-,396	,146	-,941	31	,354
Par 16	21a - 21d	,063	,669	,118	-,179	,304	,528	31	,601
Par 17	22a - 22d	-,156	,574	,101	-,363	,051	-1,539	31	,134

Tabla 9: Diferencias en las medias del pretest y el postest.

Estos resultados se interpretan a partir del valor de la significación. Con un grado de confianza del 95%, serían necesarios valores inferiores al 0,005 para que se encontraran diferencias significativas. Como esto no es así, rechazamos la hipótesis, por lo que no se encuentran diferencias significativas entre los resultados del pretest y el postest, a partir de la muestra estudiada.

Cuestionario 2

Preguntas sobre la actividad Juego de las emociones

El Cuestionario 2 (cuyas preguntas y opciones de respuesta pueden consultarse en el Anexo II), al recoger únicamente preguntas sobre la opinión de los estudiantes (*¿Te ha parecido difícil o fácil el juego?*, *¿Te ha gustado el juego?*, *¿Te ha parecido divertido el juego?* y *¿Volverías a hacer el juego?*), no precisa de un análisis de fiabilidad del mismo. Pasaremos por tanto a la descripción de los resultados por las medias de cada ítem, para cada una de las dos actividades que se realizaron.

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
Dificultad1	4,81	1,108	31
Gusto1	4,65	1,199	31
Divertido1	4,42	1,455	31
Repetir1	4,23	1,383	31

Tabla 10: Valoración media de la actividad Juego de las emociones.

La valoración media de la actividad es positiva (como se recoge en la Tabla 10), siendo el valor 0 el más negativo y el 6 el más positivo para cada pregunta. La valoración media de cada pregunta supera el valor 4 y se acerca al 5 en cuanto a la dificultad. Así, los alumnos y alumnas encontraron el juego sencillo, de su gusto, bastante divertido y, además, les gustaría repetir la experiencia.

Preguntas sobre la actividad Encuentra las palabras

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
Dificultad2	4,87	1,024	31
Gusto2	5,03	,983	31
Divertido2	4,81	1,327	31
Repetir2	4,45	1,387	31

Tabla 11: Valoración media de la actividad Encuentra las palabras.

La valoración de esta actividad, como se aprecia en la Tabla 11, es superior. El mayor de estos valores lo encontramos en la pregunta relativa al gusto (5,03). Los alumnos y alumnas encontraron este juego más sencillo y más divertido de media, y también mostraron su buena disposición a la hora de volver a jugarlo.

3.7.2. Análisis cualitativo

Cuestionario de alumnos 2

La valoración en las preguntas del Cuestionario 2, dirigido a los alumnos, se recogió en dos secciones de preguntas, las primeras relacionadas con lo mejor (10, *Escribe que ha sido lo que más te ha gustado del juego*) y lo peor (11, *Escribe que ha sido lo que menos te ha gustado o cambiarías*) de la actividad Juego de las emociones, así como las estrategias que los alumnas usaban cuando estaban tristes o enfadados (12, *Explica por detrás qué haces cuando te sientes triste o enfadado*); y la segunda apuntaba los mejores y los peores aspectos de la actividad Encuentra las palabras.

Preguntas	Respuestas
10	Empatizar, las fotos, encontrar las palabras, escribir sobre las fotos
11	Fotos (tristes, negativas...), nada
12	Encerrarse en la habitación, no hablar con nadie, hablar con amigos/as, pegar golpes, buscar ayuda o consejo

Tabla 12: Lo mejor y lo peor del Juego de las emociones.

Sobre la actividad Juego de las emociones, como se observa en la Tabla 12, los alumnos y alumnas destacaron como los aspectos más positivos el hecho de empatizar con los sujetos de las fotografías o con sus propios compañeros, así como las fotografías empleadas y el hecho de encontrar las palabras adecuadas y escribir sobre las fotos. En contraposición, los aspectos que se deben mejorar son las fotos, eliminando las tristes o negativas; algunos alumnos no quisieron cambiar nada. En cuanto a las estrategias que emplean cuando se encuentran tristes o enfadados, los alumnos y alumnas emplean mayoritariamente dos estrategias: encerrarse en la habitación, no hablar con nadie (y su contrario, hablar con amigos o amigas), pegar golpes y buscar ayuda o consejo.

Preguntas	Respuestas
10	Fotos, encontrar palabras
11	Fotos (tristes, difíciles...), nada

Tabla 13: Lo mejor y lo peor de Encuentra las palabras.

Los aspectos más y menos valorados por los estudiantes sobre la actividad Encuentra las palabras se recogen en la Tabla 13. Lo que se valoró más fueron, una vez más, las propias fotografías, así como el hecho de encontrar las palabras. Por el contrario, lo que menos se valoró fueron las fotografías relacionadas con emociones negativas como la tristeza; algunos alumnos no cambiarían nada de la actividad

Actividad Juego de las emociones

La actividad Juego de las emociones recogía diez fotografías diferentes con personas, situaciones y paisajes. Los alumnos debían responder a dos cuestiones:

A, *¿Qué siente?*

B, *¿Por qué? ¿Qué le ha pasado?*

De esta manera los niños expresaron una emoción y le atribuyeron una causa. También compartieron sus opiniones al respecto con sus compañeros y compañeras.

En la Tabla 14 se recogen las palabras más empleadas en las distintas preguntas de la actividad Juego de las emociones. Observamos que en general se identifican las mismas emociones o muy similares. Llama la atención, en la pregunta B de la segunda fotografía, la preocupación de los alumnos y alumnas por la muerte de un ser querido, la pérdida o la necesidad, el hambre que pasan las personas necesitadas, todo esto relacionado con el miedo y la tristeza.

Preguntas	Respuestas	
	A	B
1	Alegría, felicidad	Buena noticia, éxito, regalo, ver algo bello
2	Miedo, tristeza	Muerte (ser querido), pérdida, necesidad (hambre)
3	Tristeza, compasión, consuelo	Solidaridad, compasión, consuelo
4	Enfado, ira, furia	Pelea, enfado, impedimento
5	Enfado, molestia	Riña o castigo, molestia, pelea
6	Amor, alegría, cariño	Ser querido (madre), unión con ser querido
7	Tristeza, miedo	Rechazo, abandono
8	Enfado, tristeza, arrepentimiento	Riña, culpabilidad, arrepentimiento
9	Amor, cariño, alegría	Unión (ser querido), reencuentro
10	Miedo, tristeza	Desconocido, maltrato

Tabla 14: Actividad Juego de las emociones

También en la pregunta B de la sexta fotografía se destaca a un ser querido en particular, la figura de la madre, así como la unión con el ser querido. Este ser querido se relaciona con emociones de amor, alegría o cariño.

Actividad Encuentra las palabras

La actividad Encuentra las palabras siguió una mecánica similar a la anterior. En este caso se trabajaron siete fotografías distintas, respondiendo a dos preguntas:

A, *¿Qué te sugiere la foto?*

B, *Busca y escribe una palabra que resuma lo que te dice la foto.*

En este caso los alumnos y alumnas se volvieron hacia lo que ellos mismos sentían y expresaron sus emociones, las que las imágenes les sugerían, por escrito, compartiéndolo además con sus compañeros y compañeras de manera verbal.

Preguntas	Respuestas	
	A	B
1	Juego en parque, diversión, deporte	Diversión, columpios
2	Visita castillo, visita monumento	Castillo, antigüedad
3	Comunión, cumpleaños, comida	Cumpleaños, comida, pasteles
4	Payaso, persona disfrazada	Payaso, diversión, carnaval
5	Niña en vía de tren, niña (atropello)	Vías/raíles, niña, locura
6	Visita cueva, visita ruinas	Cueva, ruinas, curiosidad, misterio
7	Reflejo, metal, pozo, cristal	Agua, misterio, sorpresa

Tabla 15: Actividad Encuentra las palabras.

Los resultados de la actividad Encuentra las palabras se observan en la Tabla 15. También en esta actividad encontramos palabras muy similares entre sí. En la pregunta

5, por el contrario, destaca la posibilidad de un atropello en la niña y la locura que supone tal riesgo, aunque no se contestó esto de manera mayoritaria. En la última pregunta hubo dificultades para reconocer el objeto de la fotografía, aunque la mayoría coincidió en el reflejo, producido en agua, así como el misterio y la sorpresa que ocasiona.

Cuestionario profesorado

Los datos sobre la opinión del profesorado se recogieron en dos cuestionarios rellenos por dos docentes, de 7 y 20 años de experiencia docente, respectivamente. Las preguntas y opciones de respuesta de este cuestionario pueden consultarse en el Anexo III.

En cuanto al primero, la mayoría de los ítems se puntuaron en los valores de 4 ó 5, mostrándose de acuerdo o muy de acuerdo con las distintas afirmaciones realizadas en el cuestionario. Sólo se puntuó más bajo uno de los ítems, el 13 (*Actividades como la desarrollada hacen que aumente el interés por la lectura*) y que se puntuó como 3, indiferente, por lo que el docente no considera que las actividades hayan podido influir en las motivaciones del alumnado para leer más.

Por otra parte, el docente con menos años de experiencia ha puntuado valores más bajos, siendo la mayoría de 4 y algunos en 5. Cuatro de los ítems (6 - *Después de hacer las actividades se reduce los niveles de ansiedad en el alumnado-*, 12 - *Estas actividades pueden hacer aumentar la creatividad lingüística del alumnado-*, 13 - *Actividades como las desarrolladas hacen que aumente el interés por la lectura-* y 14 - *Después de actividades como las llevadas a cabo el alumnado pierde el miedo a escribir-*) se puntuaron en 3 (indiferente). Estos ítems relacionaban las actividades desarrolladas con una reducción de los niveles de ansiedad en los alumnos, un aumento en la creatividad lingüística y el interés en la lectura, así como incentivar al alumnado para que pierda el miedo a escribir. El docente no consideró que las actividades desarrolladas afectara a ninguno de estos aspectos, de manera positiva o negativa.

Memoria de actividades

La memoria de actividades recogió los aspectos principales de las actividades, como son la escritura sobre las fotos, la invención de historias, la identificación de las emociones y la relación que puede hacerse con la experiencia personal. También se destacó el respeto hacia la opinión de los demás, así como el buen comportamiento.

Por último, se hizo hincapié en el trabajo relacionado con la empatía y la inteligencia emocional, englobándose estas actividades en las que ya lleva a cabo el gabinete de orientación del centro.

Registro de incidentes críticos

Se registraron pocos incidentes críticos o dignos de mención. Por una parte, se destacó la falta de vocabulario entre los alumnos de 6º de primaria, los cuales a menudo repetían los mismos términos.

Otro aspecto a comentar es el de la participación en la actividad, ya que hubo una menor participación directa de los alumnos más tímidos. En este sentido, es importante animar a los alumnos y alumnas a que se expresen y dejen atrás sus miedos y recelos, a veces mediante la propia participación del profesor o profesora, quien también puede responder a las preguntas de la actividad.

Finalmente, y aunque en menor grado, se encontraron algunas manifestaciones en las que los alumnos no respetaban la opinión de los otros, declarándolo abiertamente. Esto no fue, sin embargo, algo mayoritario en el desarrollo de las actividades, aunque cualquier irrupción al respecto puede romper con el equilibrio y la confianza en los otros para comunicar y expresar nuestras emociones. En este sentido, siempre pertinente insistir todo lo posible en la importancia del respeto a la opinión de los otros, aunque no sea la misma que uno posee.

4. CONCLUSIONES

Los datos de este estudio confirman o siguen la línea de otros trabajos realizados. Como ya apuntó Huang (2013), los niños y niñas que expresan sus emociones dentro del currículum del aula presentan un afrontamiento más sano y directo en su actitud hacia la vida y la resolución de problemas. En este sentido, no es de extrañar que muchos de los alumnos y alumnas del 6° curso de primaria del Colegio Beaterio Santísima Trinidad empatizaran con las personas de las fotografías en las actividades realizadas. Más aún, el deseo expresado de cambiar algunas fotografías (las más tristes o que expresaban emociones negativas) por otras más alegres y divertidas. Estos alumnos y alumnas desean, al fin y al cabo, reproducir emociones de alegría y felicidad en esas fotografías, porque además redundan en una mayor satisfacción personal. En otras palabras, las actividades desarrolladas promovieron la reflexión emocional en los alumnos y alumnas, así como a una búsqueda de una mejor convivencia al empatizar con los otros; una extensión de los sentimientos y las emociones positivos no sólo a sí mismos, sino también a los demás.

Continuando con el afrontamiento, cuya relación con la expresión emocional ya puso de relieve González Angarita (2009), los niños y niñas del Colegio Beaterio Santísima Trinidad describieron distintas estrategias para las situaciones en las que se encuentran tristes o enfadados. Llamaban especialmente la atención el aislamiento al que algunos se someten, así como las manifestaciones de agresividad (que toman la forma de golpes, etc.) y que buscan descargar la frustración; debían tomarse especialmente en consideración para evitar futuros problemas de convivencia, dentro y fuera de la escuela, como ya apuntó Rey (2003) a la hora de detectar problemas de empatía y de conducta antisocial a través del trabajo de las emociones.

La identificación de las emociones por parte de los alumnos y alumnas retoma el trabajo de Cubillos Moreno (2013), que ya relacionó el desarrollo de la expresión escrita como instrumento para el trabajo de las emociones, su expresión y liberación. Los alumnos y alumnas del Colegio percibieron una gran diversidad de emociones, atribuyéndolas además a distintas causas. En ocasiones estas causas surgían de las propias vivencias del alumno o alumna, lo que facilitó la empatía y la relación entre la experiencia personal vivida y las experiencias vitales (y las emociones que éstas siempre conllevan) en los otros.

Los datos analizados nos llevan a defender una educación en la que se dispongan los medios necesarios para incluir la expresión de las emociones dentro del currículum básico del alumnado. En este sentido, será el desarrollo cognitivo de los niños y niñas (García Sánchez y Rodríguez Corredor, 2012) el que determine en qué momento deben trabajarse la expresión emocional, la empatía y la convivencia dentro de la escuela. Sin embargo, a partir de ese momento, deberán ponerse en marcha todos los mecanismos precisos para dicha expresión emocional, vinculada también al propio entorno familiar y social de los alumnos. De esta manera podrían evitarse problemas de convivencia dentro y fuera de la escuela, al mismo tiempo que se detectan casos de trastornos relacionados con las emociones o lesiones cerebrales (Arán Filipetti et al., 2012) o trastornos de la alimentación (Behar, 2011), los cuales suelen aparecer a edades cada vez más tempranas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Behar, R.A. (2011). Expresión emocional en los trastornos de la conducta alimentaria: alexitimia y asertividad. *Revista chilena de neuropsiquiatría*, 2011; 49 (4): 338-346.
- Carrasco, A. (2009). ¿Cómo evaluar la convivencia escolar? La mirada desde los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, ISSN-e 1989-0397, Vol. 2, N°. 1, 2009, págs. 257-271.
- Carceller-Maicas, N. (2013). Los senderos de las emociones. Narrativas sobre el malestar depresivo en una muestra de adolescentes catalanes. En Martínez-Hernández y Masana, L. y DiGiacomo, S. M. (2013). *Evidencias y narrativas en la atención sanitaria. Una perspectiva antropológica*. Publicacions URV. Associação Brasileira da Rede Unida. ISBN URV: 978-84-695-7892-6.
- Cubillos Moreno, A. C. (2013). Una aventura escrita en la expresión de las emociones :articulación entre la expresión emocional y la escritura creativa en niños de grado segundo del Colegio Atabanza I.E.D. (Maestría en Pedagogía, Universidad de La Sabana). Recuperado en intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/9378/1/Andrea%20Carolina%20Cubillos%20Moreno%20%20%28TESIS%29.pdf
- De Rueda Villén, B. y López Aragón, C. E. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, ISSN 1579-1726, N°. 24, 2013, págs. 141-148.
- Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (2010). Ministerio de Educación.
- Filipetti, V.A., López, M.B. y Richaud, M.C. (2012). Aproximación Neuropsicológica al Constructo de Empatía: Aspectos cognitivos y Neuroanatómicos. *Cuadernos de Neuropsicología*, ISSN-e 0718-4123, Vol. 6, N°. 1, 2012, págs. 63-83.
- García Sánchez, Y. y Rodríguez Corredor, A. M. (2012). Reversibilidad y anticipación en situaciones de convivencia escolar. *Plumilla Educativa*, ISSN-e 1657-4672, N°. 10, 2012, págs. 203-222.
- Giuliani, M.M., Zariello, M.F., Scolni, M. & Walker, G.G. (2013). Disimulación Emocional. *Revista Temática Kairós Gerontologia*, 16(4). “Las emociones a través del curso vital y Vejez”, pp.97-118. Online ISSN 2176-901X. Print ISSN 1516-2567. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP.
- González Angarita, M. V. y Lizcano Delgado, L. A. (2009). Evaluación de un programa cognitivo-conductual en las estrategias de afrontamiento para la minimización de riesgos psicosociales en los empleados de una institución pública en Bucaramanga. (Trabajo de Grado para optar al título de Psicólogos. Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Ciencias Sociales, Facultad de Psicología). Bucaramanga. Recuperado de

http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/562/1/digital_18021.pdf

- Huang, W. (2013). An investigation into early childhood art education in two Shanghai kindergartens (Master of Education thesis, The University of Waikato). Recuperado de <http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/8453/thesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista complutense de educación*, ISSN 1130-2496, Vol. 12, N° 1, 2001 (Ejemplar dedicado a: El bajo rendimiento), págs. 295-318.
- Morales Vallejo, P. (última revisión 2010). Planteamientos generales sobre investigación en educación y psicología. Recuperado el 19 de mayo de 2014 de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Planteamientosgenerales.pdf>
- Palazuelo Martínez, M. M., Marugán de Miguelsanz, M., Del Caño Sánchez, M., De Frutos Diéguez, C. y Quintero González, M. (2010). La expresión emocional en alumnos de altas capacidades. *Faisca: revista de altas capacidades*, ISSN 1136-8136, Vol. 15, N° 17, 2010, págs. 50-66.
- Rey, C. (2003). La medición de la empatía en preadolescentes y adolescentes varones: adaptación y validación de una escala. *Revista latinoamericana de psicología*, ISSN 0120-0534, Vol. 35, N° 2, 2003, págs. 185-194.
- Sabariego Puig, M. y Bisquerra Alzina, R. (2012). El proceso de investigación (parte 1). En Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2012). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 89-125). Editorial La Muralla S.A. Madrid.
- Sabariego Puig, M. (2012). El proceso de investigación (parte 2). En Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2012). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 127- 163). Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Tejero Cabrera, P. (2013). Intervención en gestión emocional en alumnado con necesidades educativas especiales. Trabajo Fin de Grado. Grado en Educación Primaria. Mención Educación Especial. Universidad de Valladolid. Recuperado en <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3941/1/TFG-G%20314.pdf>

ANEXO I

Cuestionario 1 (pretest y posttest, alumnos)

1. *Nombre.*

2. *Edad.*

3. *Nivel.*

4. *Colegio.*

5. *Localidad.*

6. *Cuando alguna cosa me interesa:*

(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.

7. *¿Tienes en clase oportunidad de hablar de tus sentimientos y emociones?*

(1) Nunca.

(2) Pocas veces.

(3) Algunas veces.

(4) Muchas veces.

8. *Las cosas que pasan a mi alrededor...*

(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.

9. *Cuando me dicen que hable de mis emociones y sentimientos...*

(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.

10. *Cuando hablas en clase, ¿sientes que los demás respetan lo que piensas?*

(1) No me respetan.

(2) Me respetan un poco.

(3) Me respetan bastante.

(4) Me respetan mucho.

11. *¿Cómo te sientes cuando expones un trabajo en clase?*

(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.

12. *En cuanto a los sentimientos de mis compañeros/as...*

(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.

13. *Cuando un niño/a en mi clase hace algo que crees que está muy bien... ¿qué harías?*

- (1) No decirle nada.
- (2) Le diría: "No está mal".
- (3) Le diría: Está bien.
- (4) Le diría: "Está muy bien".

14. *Te has enterado que hay otro niño/a que no se encuentra bien, ¿qué harías?*

- (1) Como no es mi amigo/a no le digo nada.
- (2) Le pregunto que qué le pasa.
- (3) Intento ayudarle si puedo.
- (4) Me preocupa y le diría que como puedo ayudarle.

15. *Ante una fuerte discusión entre dos de tus compañeros, ¿qué harías?*

- (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.

16. *Ante la tarea de sacar las ideas más importantes de una lectura...*

- (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.

17. *Si me dicen que tengo que escribir un texto.*

- (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.

18. *Cuando me dicen que tengo que leer algo...*

- (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.

19. *Cuando me dicen que tengo que escribir una redacción...*

- (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.

20. *Cuando hay alguna palabra que no entiendo al leer, yo...*

- (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.

21. *Cuando me dicen que tengo que escribir sobre mis sentimientos o emociones...*

- (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.

22. *Después de escribir sobre mis emociones...*

- (1) Me siento angustiado/a.
- (2) Me siento triste.
- (3) Estoy más tranquilo/a.
- (4) Me siento más feliz.

ANEXO II

Cuestionario de alumno 2

1. Nombre.
2. Edad.
3. Nivel.
4. Colegio.
5. Localidad.

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	(Muchísimo)
--------	---	---	---	---	---	---	---	-------------

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)
---------	---	---	---	---	---	---	---	-----------

10. Escribe que ha sido lo que más te ha gustado del juego.

11. Escribe que ha sido lo que menos te ha gustado o que cambiarías.

12. Explica por detrás qué haces cuando te sientes triste o enfadado. (Sólo se escribe después de la primer actividad).

ANEXO III

Cuestionario dirigido al profesorado

Tutor () Tutora () Otro, indicar ()

Nivel.

Grupo.

Curso.

Años Experienc. Docente.

1. Cuando el alumnado hace estas actividades aumenta la atención y el análisis que hace de su entorno.

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

2. El alumnado, al hacer las actividades, tienen la oportunidad de incrementar la expresión de sus sentimientos y emociones.

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

3. Estas actividades ayudan a sensibilizar al alumnado ante los acontecimientos diarios.

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

4. El alumnado calma su posible excitación emocional cuando hace estas actividades.

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

5. El autoconcepto del alumnado se ve reafirmado después de hacer estas actividades.

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

6. Después de hacer las actividades se reduce los niveles de ansiedad en el alumnado.

- 1) Totalmente en Desacuerdo

- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

7. La implementación de estas actividades en el aula lleva a conocer los sentimientos y emociones de los compañeros.

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

8. Estas actividades hacen que aumente entre el alumnado el respeto a lo que sienten y piensan los demás.

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

9. Al desarrollar en clase estas actividades el alumnado se conoce mejor y se acepta más a sí mismo.

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

10. Con estas actividades se mejora el clima de convivencia del aula.

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

11. Al hacer estas actividades el alumnado desarrolla su capacidad de síntesis.

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

12. Estas actividades pueden hacer aumentar la creatividad lingüística del alumnado.

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

13. Actividades como las desarrolladas hacen que aumente el interés por la lectura.

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

14. Después de actividades como las llevadas a cabo el alumnado pierde el miedo a escribir.

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

15. Este tipo de actividades fomentan en el alumnado el deseo de aprender nuevas palabras...

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

16. Como resultado de las actividades desarrolladas, el alumnado se inicia en la expresión escrita de sus sentimientos.

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

17. Con las actividades desarrolladas has llegado a conocer mejor a tu alumnado.

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

18. Con las actividades llevadas a cabo conocer mejor los sentimientos y emociones del grupo.

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

19. Estas actividades permiten conocer algunas situaciones en las que había, o habría, riesgo de que produjeran dificultades de aprendizaje.

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo

- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

20. Las actividades de expresión emocional te han servido para conocer mejor a los alumnos/as y poder ayudarles mejor en tu labor de tutoría.

- 1) Totalmente en Desacuerdo
- 2) en Desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De Acuerdo
- 5) Totalmente de Acuerdo

Y además quisiera añadir... (Aspectos que destacaría tanto buenos, como mejorables)