



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TRABAJO FIN DE GRADO:

La expresión y comunicación emocional a través de diferentes disciplinas artísticas en dos poblaciones diferenciadas.

Cenizo Bonachea, María.

Tutor: Clares López, José.

Departamento. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

A mis padres y hermana, por apoyarme en mis decisiones y sueños. A mis amigos, mi mejor amiga y familiares, porque vuestra presencia es más de lo que creéis.

A Arantxa Cejudo y José Clares López, por guiarme y hacer de mi TFG una de las experiencias más bonitas. Por lograr que me fascine todavía más de las emociones y del arte.

A José Antonio, por lo especial y feliz que me haces sentir siempre.

A ti, lector, porque espero que la lectura de este trabajo te llame la curiosidad lo suficiente como para sumergirte en el mundo de las emociones. Disfrútalo.

ÍNDICE

RESUMEN.....	6
1. Introducción.....	7
2. Mundo emocional.....	7
2.1. Importancia de las emociones en la vida.....	8
2.1.1. Repercusión de las emociones en la salud.....	9
2.1.2. Repercusión de las emociones en la cultura.....	10
2.2. Elementos característicos de las emociones.....	11
2.2.1. Tipos de emociones que se dan.....	11
2.2.2. Proceso emocional.....	12
2.3. Emociones en la escuela.....	15
2.3.1. El cambio hacia la escuela emocional.....	15
2.3.2. Finalidades de la escuela emocional actual.....	16
2.4. Competencias emocionales en la vida humana y en la escuela.....	18
2.4.1. Papel y competencias del docente.....	20
2.4.2. Misión del docente emocional en la escuela.....	22
3. Línea de investigación sobre expresión y comunicación emocional.....	23
3.1. El origen de la línea de trabajo.....	23
3.1.1. Inteligencias múltiples (Empatía y Motivación).....	23
3.1.2. Educación Emocional e Inteligencia Emocional.....	27
3.2. Expresión y comunicación emocional.....	29
3.2.1. Expresión emocional.....	30
3.2.2. Comunicación emocional.....	30
3.2.2.1. Modelos de comunicación.....	32
3.2.2.2. El valor de la comunicación en la escuela.....	33
4. Arte y su importancia.....	33
4.1. Arte en el ser humano, en la escuela y en las emociones.....	34
4.1.1. Arte en la vida del ser humano.....	34
4.1.2. El uso del arte en la escuela.....	36
4.2. Creatividad.....	37
4.2.1. Características de la creatividad.....	37
4.2.2. Relación entre arte y creatividad.....	38

4.3. Disciplinas artísticas.	39
4.3.1. Expresión escrita.	39
4.3.2. Expresión corporal.	40
4.3.3. Música.	42
4.3.4. Dibujo/Pintura.	42
4.3.5. Tacto (Modelado).	44
5. Otros proyectos artísticos y emocionales.	45
5.1. DISEMFE- ARTE.	45
5.2. Proyecto ARTE-ÈTE.	47
5.3. Arteterapia para todos.	48
5.4. La pintura y los cinco sentidos.	49
6. Investigación Educativa.	50
6.1. Tipo de investigación.	50
6.2. Contextualización.	50
6.3. Actividades que se han llevado a cabo.	52
6.4. Objetivos e hipótesis de la investigación.	53
6.5. Variables.	55
6.6. Muestra.	55
6.7. Instrumento de recogidas de datos.	56
6.8. Diseño y procedimiento.	57
6.9. Análisis de los datos.	58
6.9.1. Análisis cuantitativo.	59
6.9.2. Análisis cualitativo.	83
6.10. Conclusiones.	92
6.11. Limitaciones y ampliaciones.	94
7. Bibliografía/Webgrafía.	95
7.1. Bibliografía.	95
7.2. Webgrafía.	100
8. Anexos.	102
8.1. Anexo 1: Pretest/postest arte.	102
8.2. Anexo 2: Pretest/Postest emociones.	103
8.3. Anexo 3: Primera página del cuaderno de trabajo.	104
8.4. Anexo 4: Cuestionario final.	105

8.5.	Anexo 5: Cuestionario al profesorado.	106
8.6.	Anexo 6: Rúbrica para evaluar el dibujo.	107
8.7.	Anexo 7: Rúbrica para evaluar el modelado.....	108
8.8.	Anexo 8: Rúbrica para evaluar la expresión escrita.....	109
8.9.	Anexo 9: Fotografías del programa.	110

RESUMEN

Actualmente el valor de la expresión y comunicación de las emociones está cobrando mayor importancia, ya que sus resultados son muy gratificantes a nivel personal como profesional. Fomentar este tipo de expresión en la escuela es de vital importancia para facilitar el desarrollo integral positivo del alumnado. En el presente trabajo se ha estudiado la opinión sobre las actividades realizadas y el nivel de expresión emocional a través de actividades artísticas. El programa se ha realizado a dos clases de quinto de Primaria de dos colegios muy diferentes, en Sevilla.

Palabras claves: emoción, arte, expresión, educación, educación primaria.

ABSTRACT

Nowadays, the importance of expression and communication of emotions is becoming increasingly, because their results are very rewarding in a personal and profesional level. Encouragin this type of expression in the school is important to facilitate the positive integral development of the students. In the current study we have studied the opinión about the activities and the level of emotional expresión through artistic activities. The program has been carried out to two clases of fifth of Primary from two very different schools in Seville.

Keywords: emotion, art, expression, education, primary education.

1. Introducción.

La expresión emocional es un acontecimiento gratificante y fundamental para el desarrollo del ser humano. Y, en concreto, la escuela es espacio básico para que los alumnos puedan expresar sus emociones. Martínez (2009) confirma la importancia del desarrollo de estos espacios, puesto que las emociones son determinantes en cualquier decisión, acción, etc. Por ello, es importante su inclusión en la escuela en todos los niveles educativos.

Este Trabajo Fin de Grado se divide en dos partes. Por un lado, el Marco Teórico, donde se habla sobre diversos conceptos emocionales y artísticos, ya que se establece una relación entre ambos elementos puesto que se piensa que el arte ayuda a la expresión emocional.

La segunda parte se centra en la investigación desarrollada a alumnos de quinto de colegios diferentes. Aquí se explica el proceso de las sesiones y la forma en la que se han analizado los datos recogidos. Finalmente se encuentran las conclusiones del programa.

2. Mundo emocional.

Es correcto empezar las primeras líneas del trabajo definiendo el primer concepto de los varios que le dan forma a la experiencia vivida con el presente proyecto de investigación. Así, en el punto uno concretaremos en el concepto de emoción y su transcendencia a lo largo de la vida humano. Se verá, también, la influencia de las emociones en las personas y en su bienestar. Se descubrirá el interrogante existente sobre los tipos de emociones y el proceso que siguen desde que nacen hasta que se transmiten al exterior. Por último, se ahondará sobre el valor de las emociones en la escuela y las competencias emocionales existentes y que a su vez sirven para educar emocionalmente a otras personas.

Para empezar a entender el término de emoción dentro de las líneas de este trabajo, se realizará un viaje hacia la antigua lengua del latín para averiguar que

emoción significa “moveré” o, en castellano, mover. Mover, en este sentido, se refiere a mover hacia fuera algo que guardamos dentro. Ampliando un poco más, Bisquerra (2010) (citado por Rodríguez y Delgado, 2015) nos adelanta que sentir emociones es igual a sentir un estado complejo, el cual modifica el interior del organismo humano. Éstas, además de guardar intensas sensaciones en el interior, se conforman como un elemento abstracto en el sentido de que pertenecen a un mundo amplio y subjetivo (Ramos, Piqueras, et al., 2009). Esto quiere decir que, aunque existan unas emociones básicas fijadas por la sociedad, realmente cada persona es diferente la una de la otra y, por tanto, no todos tienen que cumplir con lo socialmente esperado. De esta forma, ante un mismo evento, una persona puede presentar una emoción diferente a la de otra persona que también esté vivenciando ese acontecimiento. Por tanto, el mundo emocional se conforma como un estado variante según el momento y la persona (Ramos, Piqueras, et al., 2009). Nos referimos con esto a que las emociones poseen una intensidad que puede variar de una persona a otra, siempre dependiendo de la personalidad y el momento en el que se viva.

Todo esto da lugar a que el mundo emocional se termine entendiendo como una dimensión difícilmente de analizar y evaluar. Realmente Goleman (1998) confirmaba tras su investigación que las emociones no eran algo que se pudieran medir con un examen o un test en un papel. En su lugar, era más acertado averiguar el estado emocional de una persona a través de grabaciones y/o fotografías, pero sobre todo a través de la observación de actuaciones, habilidades, etc.

2.1. Importancia de las emociones en la vida.

La importancia de las emociones ve su origen desde los momentos más antiguos de la historia humana. Cuando el ser humano era un ser prehistórico, quien sólo vivía por y para la supervivencia, las emociones ya estaban existiendo y eran sentidas por todos, contribuyendo en el desarrollo y evolución del ser humano (Bermejo, 2005). El periodo de tiempo que duraba la infancia y adolescencia de una persona era el momento donde mayor adquisición y hábitos emocionales y comportamientos podía integrar en su desarrollo (Bisquerra, 2000). Estas emociones y hábitos son duraderos en la vida de una persona. Un ejemplo de esto puede ser el

apego en el sentido de que, si una persona era más cariñosa o cercana venía determinada a si en su infancia había recibido ese trato y si éste se había interiorizado (Duncan, 2017).

Además, las emociones son determinantes en el desarrollo humano y en la vida de éste, puesto que pone en marcha numerosos mecanismos que desencadenan los diferentes pensamientos, sentimientos y acciones del ser humano (Ramos, Piqueras, et al., 2009). No se debe olvidar, pues, darle su merecido valor en el desenvolvimiento social, pues la socialización se da gracias a que las personas muestran diversas conductas (Trull y Phares (2003) llevadas por unas emociones. Expuesto así, las personas necesitan de las emociones, pues si no se comunican con los demás, no serían personas felices y, por tanto, no podrían sobrevivir.

2.1.1. Repercusión de las emociones en la salud.

Con relación a la importancia de las emociones en la vida humana, también se debe hacer hincapié en la repercusión de éstas en el bienestar físico, mental y emocional (Amigo, Fernández y Pérez (1998), Brannon y Feist (2000), Taylor (2007)) (Oblitas, 2012). No obstante, es necesario diferenciar entre emociones positivas y negativas. Éstas se concretarán en los siguientes puntos. Sin embargo, es preciso explicar en este que, mientras las emociones positivas hacen sentir a la persona feliz, relajada, tranquila y percibe el entorno con una visión más feliz (citado por Oblitas, 2012), las emociones negativas, por el contrario, conllevan un estado emocional predominado por preocupaciones, actitud negativista, exceso de estrés, impulsividad e ira, etc. Las emociones negativas, para Kail y Cabanaught (2006), no sólo producen un impacto en la persona que las sufre, sino en todo el entorno que le rodea, expandiendo una preocupación en sus seres queridos (Gil, 2004). Esto es debido a que las emociones negativas pueden ser muy perjudiciales en la salud de la persona y desembocar, incluso, a enfermedades agudas y crónicas (citado por Oblitas, 2012).

Por otro lado, es importante resaltar que no sólo la aparición de emociones negativas por diferentes experiencias influye en la salud del ser humano. Muchas

veces, la propia conducta y los mecanismos mentales que se ponen en acción también producen un desgaste emocional. Taylor (2007) u Oblitas (2004 y 2006) hablaban concretamente de la represión de emociones. Al existir tantas emociones y con intensidades tan diferentes a lo largo del día, reprimirlas supone un agotamiento emocional que influye negativamente en el desempeño de otras acciones. Las emociones negativas son las emociones que más coste pueden tener a la hora de esconderlas y no mostrarlas al público. Al final, la consecuencia de este acto, especialmente si se repite una y otra vez, conlleva a que se padezca ansiedad, depresión y, en general, una mala calidad de vida.

Es muy importante no reprimirlas, sino afrontar la situación y movilizar las emociones, aceptándolas y dejándolas salir.

2.1.2. Repercusión de las emociones en la cultura.

Igual que las emociones son importantes en la historia y desarrollo del ser humano, también ejercen un gran papel en la cultura. Hochschild (2003) ya explicaba que el lugar donde cada uno vive determina nuestro papel y la forma en la que debemos percibir el exterior y cómo uno debe sentirse respecto a ello. Esto viene a estar principalmente influenciado por las normas sociales y valores de cada cultura (Guedes y Álvaro (2010)). De esta forma, aunque existan unos estímulos que den como respuesta unas emociones obvias y universales para todos, la forma de expresión puede variar según la cultura en la que te encuentres. Incluso se podía dar la situación donde se prefiriera mantenerlo en la intimidad (Goleman, 1998).

Esta diversidad cultural es, dentro de las emociones, un factor enriquecedor para la sociedad en el sentido de que la diversidad debe ser entendida como una característica positiva. Esto es debido a que permite que existan diferentes tipos de poblaciones, cada una con sus peculiaridades que las convierten en origen de riquezas y particularidades culturales. Dicha diversidad es característica del mundo humano, por lo que realmente debe de existir un sentimiento de orgullo hacia ello (García, 2012) y no entenderse como una característica negativa del ser humano. En esta línea, será interesante cualquier comparación de expresiones de diferentes culturas, algo que se muestra especialmente a través del arte, pues ya es sabido que

ambas transmitirían diferentes cosas y de formas diversas, pero todas ellas con un gran valor artístico y emocional.

2.2. Elementos característicos de las emociones.

2.2.1. Tipos de emociones que se dan.

Una de las grandes características de las emociones son la gran variedad y complejidad que presentan, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tipos de emociones	Definición	Ejemplos
Emociones negativas	Causan malestar emocional y acaba ocasionando un deterioro del bienestar físico y mental.	Tristeza, miedo, ira, aversión y ansiedad.
Emociones positivas	Son las emociones que más benefician positivamente al estado emocional. Aumenta el afecto y suelen ser muy gratificantes para la persona	Amor, alegría, felicidad y humor.
Emociones ambiguas	Se refiere a emociones cuyo significado está sujeto a la subjetividad y al contexto. Pueden ser emociones tanto positivas como negativas.	Sorpresa, sobresalto, asombro, confusión, etc.
Emociones sociales	Emociones que se manifiestan durante la comunicación e interacción social.	Vergüenza, inseguridad, bochorno, sonrojo, humillación, celos, gratitud...
Emociones estéticas	Se dan tras creaciones artísticas como el dibujo/pintura, escritura, modelado, danza y música.	Todos los ejemplos expuestos anteriormente.

Tabla 1. Clasificación de emociones elaborada por Bisquerra (2009) (citado por Ostúa, 2017).

Aunque en la tabla se vean numerosas emociones, existen unas emociones denominadas “emociones básicas” y universales para todo el mundo: miedo, ira, tristeza y alegría. No obstante, lo cierto es que el mundo emocional es mucho más

amplio. Tras numerosas investigaciones, la clasificación exacta de las emociones es muy compleja de fijar (Goleman, 1998), puesto que son numerosas emociones las que existen, cada una con sus posibles variaciones. También se pueden dar emociones como un producto de la mezcla de dos o más emociones.

Lo que sí se puede establecer de forma clara es que cada emoción básica (miedo, ira, tristeza y alegría) posee su propia reacción corporal. Esta, a su vez, posee unas características somáticas concretas, así como una percepción única de esa emoción y un contenido neuroanatómico específico de la emoción que se siente en ese preciso momento. Esto viene a referirse a que, por ejemplo, la tristeza será reflejada de forma muy similar o igual en toda la población. No obstante, esto sólo se limita a las emociones básicas, por lo que el resto sufre de variaciones dependiendo de diferentes factores: personalidad, vivencias pasadas, contexto, etc. (citado por Piqueras, Ramos, et al., 2009).

Se ha añadido en la tabla anterior un apartado referido a las emociones que se producen a través de la expresión artística. En las futuras líneas se expondrá que este medio posee una gran importancia y utilidad en la expresión emocional de la persona.

Las emociones presentan una serie de características descritas por diferentes autores (citados por Ramos, Piqueras, et al., (2009):

- Versátiles. Van apareciendo y desapareciendo, pudiendo llegar incluso a sentir un gran número de emociones en un solo día.
- Polares. Existen dos categorías de emociones básicas: negativas y positivas, con características que las diferencia las una de las otra.
- Complejas. Las emociones suponen poner en marcha unos mecanismos fisiológicos, conductuales y de conciencia.

2.2.2. Proceso emocional.

Otra característica interesante e importante corresponde al proceso que sigue cada emoción. Las emociones viajan por un proceso emocional donde participan

diferentes elementos. Empezando desde la izquierda y acabando por la derecha de la Ilustración 1, las emociones aparecen ante diferentes estímulos (internos y externos) dados en situaciones concreta. Así, las emociones se entienden como una agrupación de mecanismos (James y Lange, 1884) (citado por Ostúa, 2017) que se ponen en marcha, dando lugar a diferentes fenómenos y expresándose, finalmente, a través de una reacción conductual.



Ilustración 1 Proceso emocional (Coon, 2005)

Existe un constante debate entre si lo primero que se da, ante los diferentes estímulos, son las emociones o los procesos cognitivos. No obstante, ambos elementos están estrechamente relacionados y éstos son únicos en cada persona (Lyddon y Jones, 2002) (citado por Oblitas, 2012).

Aparte de las emociones existen diferentes factores involucrados y que son importantes para entender el recorrido emocional. Estos serán explicados a continuación:

- **Situación:** La situación viene a referirse a los estímulos internos o externos que se producen y son vividos por la persona. Según los estímulos percibidos, el proceso emocional adquirirá mayor o menor intensidad. Esta variedad e incertidumbre coloca a las emociones como un estado diferenciado de los demás estados mentales del ser humano (citado por Ostúa, 2017). Esto se puede justificar por la multitud de factores implicados y otras formas de expresión existentes que se pueden transmitir.

- **Procesos cognitivos:** Una vez que se recibe el estímulo preciso para que se inicie el proceso emocional, junto con la emoción se desencadena una serie de mecanismos cognitivos y fisiológicos. En este sentido, las habilidades cognitivas (como, por ejemplo, la habilidad memorística, atención, memoria de trabajo, concentración) dependerán de la intensidad de la emoción implicada en el proceso emocional. Esto puede provocar situaciones donde si, por ejemplo, se presenta una emoción muy intensa, esto puede dificultar la memoria, concentración, etc. y, por tanto, impedir la realización adecuada de la actividad o acción que se quiera llevar a cabo. Del mismo modo, las emociones también afectan positivamente a los procesos cognitivos. Así, podemos recordar situaciones gracias a la emoción que sentíamos en ese momento o, por poner otro ejemplo, las emociones positivas pueden alimentar la motivación e incitar la realización de la tarea con éxito (Goleman, 1998). Así es que Gardner (citado por Goleman, 1998) aconsejaba que, en el ámbito educativo, se intentase percibir y atrapar aquellos elementos y/o ideas que fuesen atractivos o motivadores para los alumnos como recurso para captar la atención y trabajar, así, con un mayor entusiasmo.
- **Reacción fisiológica/somática:** La percepción del estímulo provoca una serie de reacciones fisiológicas que se manifiestan a través del cuerpo en forma de cambios en la respiración, alteración del pulso, sudoración, etc. lo cual determina en gran medida el tipo de conducta que se desencadenará al final. Así, se puede decir que las emociones no sólo conllevan un cambio neurológico, sino también un cambio fisiológico (Oblitas, 2012). Respecto a la reacción fisiológica, que un descontrol de los síntomas fisiológicos puede desestabilizar el bienestar de la persona, por lo que es razón de observación para el control de emociones en el momento de expresarlas (Plutchik, 1980) (citado por Piqueras, Ramos, et al., 2009).
- **Conductas:** La conducta es la última parada del proceso emocional. Diferentes autores como Goldstein (2005) o Best (2002) explican las situaciones a las que puede desencadenar una conducta llevada por las emociones. Por un lado, las conductas pueden manifestarse como elemento comunicativo con otras personas. También son entendidas como una forma de reacción automática de

supervivencia hacia determinadas situaciones (Goleman, 1998). Esta reacción suele poseer una reacción universal para todas las culturas. Es decir, existen estímulos que producen unas determinadas emociones-reacciones iguales para todo el mundo (Piqueras, Ramos, et al., 2009). Por último, también se puede entender como una forma de selección de las conductas más adecuadas que permitan manejar una situación correctamente de forma tranquila y serena (Oblitas, 2012).

Para concluir, se puede resumir que las emociones ejercen un gran peso sobre las acciones que se realizan al sentir emociones motivadoras y que resultan inspiradoras para lograr grandes cosas frente a aquellas acciones que se realizan sin sentir tales emociones (Duncan, 2007).

2.3. Emociones en la escuela.

“Para que la educación sea una fuerza liberadora interior no debemos degradarla a la categoría de herramienta, sino que debemos convertirla en la esencia del crecimiento y desarrollo personales.” (Bruno Bettelheim, 1982: 163-9)

Ya se ha justificado el valor de las emociones en la historia y vida del ser humano, así como en su salud y en la cultura humana. No obstante, las emociones también cobran importancia en el contexto educativo. Se debe especialmente a que la edad comprendida dentro de Educación Primaria es el periodo donde los niños empiezan a adquirir diferentes hábitos emocionales y donde se empiezan a conocer a sí mismos y afianzar las relaciones con los demás. En ese momento de la vida del niño, no se puede ignorar que la escuela debe de ofrecer recursos y espacios necesarios para el desarrollo emocional de los alumnos. No obstante, no siempre se ha entendido así.

2.3.1. El cambio hacia la escuela emocional.

La escuela, desde siempre, se ha centrado en la enseñanza meramente racional. Así, lo esencial para ser una persona “exitosa” era poseer un Coeficiente Intelectual (CI) alto y sacar unas notas de sobresaliente (Goleman, 1996). Al no tener en cuenta el mundo emocional de cada niño, la escuela se convirtió en un espacio

vacío de oportunidades para la expresión y comunicación emocional (García Retana, 2012). No obstante, en el siglo XXI esta idea de escuela empezó a desmoronarse. Ocurrió por dos razones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002); la primera fue que se determinó que el éxito académico era insuficiente para tener éxito en el mundo laboral. En su mayoría, aquellos profesionales que actualmente tienen muy buena reputación, posiblemente no es porque fueran los mejores de su clase, sino porque poseen un control y gestión sobre sus emociones y con ello, consiguen motivarse a sí mismo y a los demás. La segunda razón es que la inteligencia intelectual no llena de felicidad, ni hace tener más o menos amigos ni tener o no pareja. Sin embargo, y por desgracia, para muchos abrir su mundo emocional al mundo exterior les causa una sensación de “vulnerabilidad” (Bermejo, 2005) que aleja la posibilidad de interactuar con el mundo emocional.

Así, nace en la escuela la necesidad de satisfacer una serie de necesidades, pues las personas ante tanta sobreactividad en la educación meramente racional echan en falta un espacio donde puedan hablar de sus emociones y poder entenderlas y entenderse (Rodríguez y Delgado, 2015). Esto es porque la población se ve asolada por una constante capa de estrés y tensiones, así como conflictos sociales y personales. Por ello, muchos empiezan a ser conscientes y a demandar espacios donde se puedan expresar, comunicar, conocer y crear, alejándose, por un momento, de los conflictos del mundo exterior. No obstante, los niños no tienen las mismas capacidades de los adultos para demandar estas soluciones. Por ello, la escuela debe ser consciente y asegurarse de que se dé una formación emocional. Sin embargo, en casi todas las escuelas el mundo emocional, así como su conocimiento y gestión, quedan al margen de los contenidos reflejados en el currículum.

2.3.2. Finalidades de la escuela emocional actual.

Las finalidades de la escuela emocional que existen actualmente en nuestra sociedad se caracterizan por ser varias y por poseer un gran valor en el desarrollo integral del alumnado. Esto es porque muchos de los discentes sólo poseen la escuela como único vehículo de Expresión y Comunicación Emocional. Por ello, la escuela, en un primer lugar, debe entenderse como un espacio de expresión emocional donde los alumnos entren a su mundo emocional, se descubran a sí mismos y se intente

corregir las carencias socioafectivas (Goleman, 1998), así como resaltar las habilidades donde sean más diestros. Además, la escuela debe de transmitir unos valores y lecciones al alumnado para que éste pueda percibir la vida de forma más real.

La escuela, por tanto, asume un gran papel en el desarrollo integral del alumno en el sentido de que debe de poder realizar un trabajo conjunto entre la dimensión emocional y racional. Es decir, aunque la escuela haya evolucionado hacia un punto más emocional, bien es cierto que el plano más analítico también posee gran importancia en los métodos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la escuela debe dedicar gran parte de su tiempo a trabajar ambas dimensiones para que se produzcan procesos donde el alumno vea un incremento de la motivación, interés, predisposición a aprender, etc. dirigidos en mayor medida por emociones positivas. Pues, si se tuviera que hablar sobre una situación escolar donde alguien se encontrase con estados emocionales negativos, estos obstaculizarían el proceso de aprendizaje (García Retama, 2012).

De igual forma, el hemisferio racional y el hemisferio emocional deben tratarse de forma igualitaria porque de esa forma se facilita el manejo de procesos cognitivos, debido a que existe una influencia recíproca entre ambos hemisferios. Esto supondría un aprendizaje más satisfactorio del alumnado. Por ejemplo, en el caso de la memoria, una persona, llevada por las emociones en un momento en concreto, mostrará más atención y tendrá mejor percepción respecto a algo, así como guardará ese momento en la memoria con mucho más peso que otras situaciones de la vida. Así, de cara al futuro una persona recordará mejor aquellos momentos donde las emociones hayan sido el principal protagonista, recordando la sensación emocional que le producía dicha situación y los aprendizajes adquiridos en éste (Guedes y Álvaro, 2010).

En resumen, la escuela debe de permitir al alumnado expresar su mundo interior al mismo tiempo que ofrece aprendizajes amenos donde los alumnos puedan manejar y poner en manifiesto sus emociones al mismo tiempo que aprenden.

2.4. Competencias emocionales en la vida humana y en la escuela.

Tras haber puesto la atención en el mundo emocional y la importancia de éste en diferentes ramas de la vida humana, uno no puede olvidarse de que el dominio emocional es un trabajo complejo y que requiere de una serie de competencias emocionales.

Antes de profundizar sobre las competencias más claves, requiere de su importancia recordar unas pautas expuestas por Rocamora (citado por Bermejo, 2005) para todo aquel que quiera adentrarse en un proceso emocional adecuado:

- Ninguna persona puede entender y conocer si antes no se conoce ni se entiende a sí mismo.
- Ante cualquier opinión positiva externa, ésta influye en la autoestima de uno mismo.
- Aceptarse tal como es.
- Primero amarse a sí mismo y luego podrá amar a los demás.

Profundizando más, se puede confirmar que se necesita de una serie de competencias emocionales concretas para poder darse una desenvolvura exitosa en el mundo emocional.

Las competencias se definen como un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y aptitudes imprescindibles para ser conscientes, comprender, expresar y movilizar los (Alberici y Serreri, 2005) estados emocionales. Estos autores las visualizaban como la capacidad que iba más allá del mero ámbito profesional, es decir, viajar al aprendizaje de pensar, de elaborar un propio pensamiento o ideas, el saber actuar, reflexionar ante las posibles situaciones que se puedan dar, etc.

Una vez se ha llegado a una definición, se prosigue al siguiente punto donde se expone una clasificación de las cinco competencias emocionales (Bisquerra 2009) (Citado por Rodríguez y Delgado, 2015):

- **Conciencia emocional:** Competencia para identificar signos que permiten reconocer un estado emocional propio o de los demás, ejerciendo de precedente a la actuación (Reno, 2011).

La conciencia emocional se puede dar en dos dimensiones diferentes:

DIMENSIÓN PERSONAL	DIMENSIÓN SOCIAL
Autoconciencia: - Conciencia emocional de uno mismo. - Valoración adecuada de uno mismo. - Confianza en uno mismo.	Conciencia social: - Empatizar. - Conciencia de la organización (justicia, ética, etc.). - Servicio hacia otras personas.

Tabla 2 creada por Goleman, Boyatzis y Mckee (2003)

- **Regulación emocional:** Competencia donde se da la capacidad de gestionar y movilizar las emociones de forma adecuada para su futura expresión física. Esta regulación permite sobrevivir a situaciones emocionales y evitar conflictos (Pérez-Escoda, Filella, et al., 2012).

La regulación emocional también tiene lugar en dos dimensiones diferentes:

DIMENSIÓN PERSONAL	DIMENSIÓN SOCIAL
Autogestión: - Autocontrol emocional (Goleman, 1997). - Transparencia de emociones. - Adaptabilidad de la situación. - Logro de metas. - Iniciativa para realizar tareas. - Pensamiento optimista.	Gestión de las relaciones: - Liderazgo. - Influencia sobre los demás. - Ayudar en el desarrollo de los demás. - Dar lugar a posibilidad de cambios. - Gestión de los conflictos. - Establecer vínculos con los demás y entre las personas. - Trabajo en equipo y colaboración

Tabla 3 creada por Goleman, Boyatzis y Mckee (2003).

- **Autoestima:** Competencia donde es muy importante la visión sobre uno mismo, en especial la visión positiva (Bisquerra, 2009).
- **Habilidades socioemocionales:** Competencia con la cual se poseen las habilidades que facilitan la comunicación y relación con los demás (Renom, 2011).

- Habilidades de vida: Competencia por la que se obtienen recursos y estrategias personales para afrontar situaciones de la vida.

Estas competencias influyen en el aprendizaje de los discentes en relación con el grado de motivación que estos puedan poseer, tener iniciativa, ser responsable, poseer paciencia, etc. Estas características son otorgadas gracias a la asimilación de las competencias emocionales, debido a la necesidad de interacción con el mundo externo y con uno mismo. Además, estas habilidades son las que contribuyen a que un aprendizaje se dé con menor o mayor éxito. Por ello, es de gran importancia que se tenga en cuenta a la hora de elaborar el currículum y que tanto el ámbito académico como el socio-personal lleguen a convivir el uno con el otro (Bisquerra y Pérez, 2007).

2.4.1. Papel y competencias del docente.

Sin duda alguna, el docente ejerce un papel de gran valor (SEP, 1993) (Hernández y Sancho, 1993) (Resnick y Klopfer, 1996) (citados por García et al., 2000) dentro del desarrollo emocional de los alumnos en la escuela, y por ello, debe ser consciente del mundo emocional que envuelve a cada escolar (Miret, 2009). Un educador incompetente emocionalmente no sería capaz de promover en los alumnos el aprendizaje emocional y cognitivo adecuado (García Retama, 2012).

Los docentes son la imagen de referencia para los alumnos. Por tanto, reconocer, comprender, movilizar las emociones, entre otros, es una de las funciones primordiales que debe encontrarse dentro de un educador. Estas actuaciones repercutirán en el bienestar físico, mental y emocional del alumnado. Además, otro aspecto positivo del desarrollo de habilidades sociales y emocionales sería la relación que se forma entre profesor y alumno, pues este último siente como el primero es más cercano a su mundo interno. Esto también da lugar a una mejora del rendimiento escolar (Cabello, Ruiz y Fernández, 2010) por parte de los discentes que, al notar el cambio de actitud en los profesores y la relación con ellos, se muestran más motivados y dispuestos a tomárselo en serio (Casassus, 2006) (citado por García Retama, 2012).

No hay duda de que el buen trabajo del docente es complejo, pero enormemente gratificante. De esta forma, tal como dijeron Felder (1990) y Pérez (1995) (citados por Amado Brito y Pérez, 2007) compatibilizar la metodología educativa en uso y la forma de aprendizaje de los alumnos con las emociones como foco central, provocará una mejora en el rendimiento y en las relaciones de la comunidad educativa. Esto, a su vez, propiciará la producción de más emociones positivas al percibir los resultados tan placenteros para todas las partes de la comunidad educativa (García Retama, 2012). Por ello, aunque suponga un trabajo extra y sea costoso para el profesorado, fomentar un estilo de enseñanza-aprendizaje basado en las emociones de los alumnos y la forma de aprender, sólo conlleva a una magnífica y exitosa actuación educativa.

De forma más amplia, exponemos a continuación un listado de algunas actuaciones que pueden fomentar el buen desarrollo de una práctica educativa emocional (Martínez y Fernández, 2004):

- Con cada actividad, el participante realiza una autoexploración de su mundo interior con relación a las experiencias vividas y las emociones presentes. El profesional debe servir de apoyo en este proceso y fomentar sus puntos fuertes.
- Seguir los obstáculos con los que se encuentren los sujetos, así como observar el comportamiento de cada uno y su evolución.
- El profesional debe hacer un seguimiento del proceso de todos los niños, respetando el espacio y quedarse al margen de forma que se dé lugar la libertad de expresión y no presionar a los participantes.
- El alumno es el centro y protagonista del proceso.
- No interpretar ni juzgar, sino aceptar y respetar la forma que tiene cada uno de percibir y entender su obra.
- Fomentar un feedback entre todos los participantes.
- Innovar y ser creativos en la elección de los materiales a usar.
- Aceptar la forma de expresión y de ser de cada uno, pues se entiende que cada uno es diferente y todos poseen sus carencias y fortalezas.
- Tratar los conflictos que se puedan dar o se previene que se puedan originar.
- Crear un espacio de autoconsciencia y facilitar todos los recursos posibles para que cada alumno pueda entenderse a sí mismo, a su mundo inconsciente y emocional.

2.4.2. Misión del docente emocional en la escuela.

Cumplir con las competencias emocionales para el docente es esencial, pues conforma gran parte de la formación de éste. Este cumplimiento facilitará que el docente pueda llevar su misión en la escuela de forma adecuada y exitosa.

En primer lugar, es labor del docente es darle importancia al mundo interno de sus alumnos, preocuparse por la vida de éstos y ayudarles a resolver los conflictos que asolan en su interior y su contexto exterior. En muchas ocasiones los alumnos rehúyen la idea de expresarse emocionalmente (Bermejo, 2015) y abrir su mundo interno en el contexto escolar, especialmente ante un profesor. Sin embargo, el docente debe de intentar llevar a cabo una enseñanza enfocada principalmente en las emociones y que el alumnado se familiarice con este entorno. No obstante, cuando se intenta enseñar no se puede cometer el error de formar en emociones a través de la instrucción verbal. Ser dueño de tu mundo emocional requiere mucha práctica. El rol del profesor no es indicar verbalmente si está bien o si está mal, sino que, ante una situación en concreto donde la reacción emocional no ha sido lo correcta, se debe de poner en marcha diferentes habilidades como percibir las emociones, controlarlas, gestionarlas, etc. Es decir, el docente debe de facilitar pautas al alumnado para que éste sepa adaptarse correctamente a los acontecimientos. Otras formas de enseñar emociones mediante la práctica puede ser el uso del modelado o el role-play, entre otros (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Por último, es misión del docente disolver la creencia impuesta sobre la escuela de que el Coeficiente Intelectual (CI) es el único determinante para un futuro brillante. Goleman (1996) venía diciendo que, aunque la lógica haga pensar que la persona con alto nivel de CI tendrá más éxito, lo cierto es que ser poseedor de unas competencias emocionales significará tratar de forma efectiva con los demás, mostrar carisma, movilizar las emociones según lo que se sienta, etc. y, por tanto, tendrán un mejor desenvolvimiento en la vida.

En definitiva, el desarrollo emocional y social del alumnado depende en muchos casos del papel del docente, por lo que, aunque se trate de una profesión complicada y que requiere trabajo y esfuerzo, acompañar a los alumnos en su crecimiento personal resulta muy gratificante y enriquecedor.

3. Línea de investigación sobre expresión y comunicación emocional.

3.1. El origen de la línea de trabajo.

Como ya se ha ido diciendo en el apartado anterior, las emociones no poseían el mismo valor que mantienen ahora. No obstante, fue gracias a Gardner (citado por Clares-López, 2015) y su teoría de las Inteligencias Múltiples que se dio el despegue del importante sentido del mundo emocional en todo el entorno humano. A partir de su teoría, y paralela a ella, fueron surgiendo más investigaciones con el fin de ahondar en el significado emocional.

En los siguientes puntos se justificará el porqué del enfoque entorno a la Expresión y Comunicación Emocional. Primeramente, se hablará de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Posteriormente se centrará en la Educación Emocional e Inteligencia Emocional como dimensiones estrechamente relacionadas con la Expresión y Comunicación Emocional. Finalmente, el último epígrafe irá dedicado a este último concepto mencionado.

3.1.1. Inteligencias múltiples (Empatía y Motivación).

Gran parte de lo que se conoce hoy empezó con la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983). Este autor se apoyó en la teoría de que no existe un único tipo de inteligencia, sino que se da la existencia de muchas inteligencias, dándose en mayor o menor medida según la situación y la persona. Por tanto, se considera que una persona puede ser más diestro en un ámbito u otro en función del predominio de una inteligencia o inteligencias sobre otra/s:

- Inteligencia Lingüística.
- Inteligencia Espacial-Visual.
- Inteligencia musical.
- Inteligencia naturalística.
- Inteligencia Emocional Interpersonal.
- Inteligencia Emocional Intrapersonal.

- Inteligencia Cenestésico-Corporal.
- Inteligencia Lógico-Matemática.

Concretamente, este origen del que se viene hablando girará alrededor de la inteligencia interpersonal e intrapersonal que, como se ve en la Ilustración 2, está al mismo tiempo relacionado con la Inteligencia Emocional:

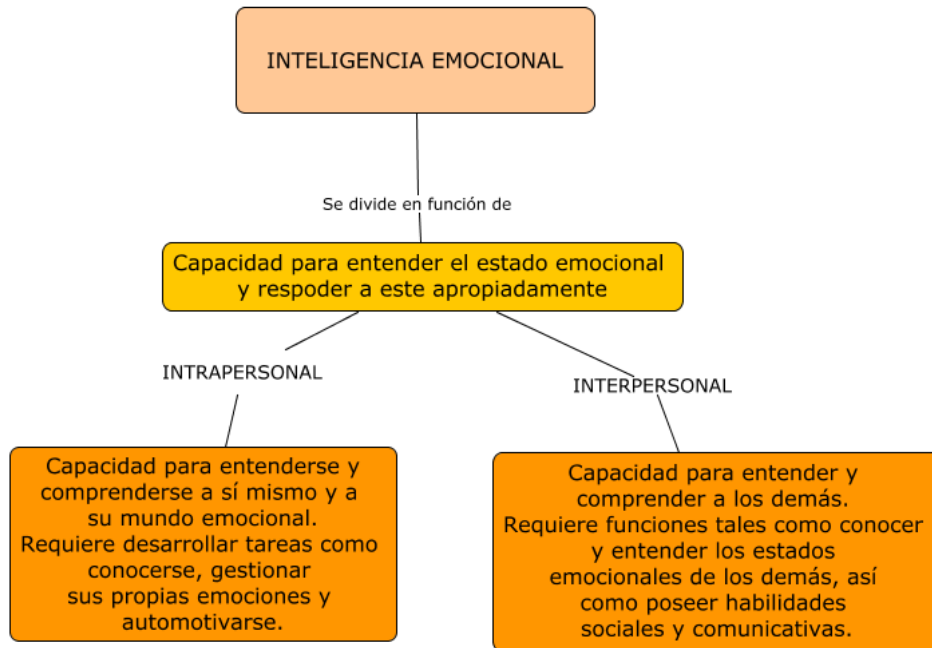


Ilustración 2 tomando de referencia el esquema original de Goleman (1995).

Respecto a la Ilustración 2, ambas inteligencias no se tienen que dar a la misma vez en una misma persona. Por ejemplo, existe aquella persona que comprende rápidamente a los demás y empatiza de forma inmediata y que, sin embargo, luego no es capaz de movilizar sus propias emociones. También puede pasar todo lo contrario y no ser capaz de empatizar con los demás, pero sí poder identificar, comprender y gestionar sus propias emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

De esta forma, tanto la inteligencia intrapersonal como la interpersonal requieren de un autoconocimiento e interacción con el mundo exterior y al final, eso sólo desemboca en la adquisición de recursos para la expresión emocional, puesto que ésta es útil tanto para la expresión interna como para la externa. De hecho, con

relación a la inteligencia interpersonal Guedes y Álvaro (2010) citaban a Turner y Stets (2004) para justificar que la organización e interacción social se cumplen efectivamente siempre y cuando exista una buena gestión y expresión de emociones.

Destacamos igualmente que, aunque la inteligencia intrapersonal es muy importante, la Expresión y Comunicación Emocional se da con mayor peso en la inteligencia interpersonal, puesto que socializar es una necesidad básica del ser humano. Para Burns (2006) (citado por Oblitas, 2012), por ejemplo, las personas emocionalmente felices en su mayoría suelen ser personas muy sociables, con muchos amigos con los que poder pasar el tiempo, hablar de cosas, realizar actividades o relajarse juntos. Las personas emocionalmente felices socializan y comparten muchos momentos; cumpleaños, viajes, salir a bailar, etc. Estas personas, por el simple hecho de saber que cuentan con personas ante cualquier problema, se genera una emoción social que transmite felicidad, tranquilidad y confianza. Por ello, las emociones positivas y el bienestar emocional están muy influenciados por las habilidades interpersonales y el grupo social en el que uno se ve incluido. Así, la forma que cada persona posee para expresarse y comunicarse determinará gran parte de su personalidad y carácter. Como forma de complementar a lo explicado anteriormente se cita a Consedine, Magai y Bonnanni (2002), quienes explicaban que el estado emocional de una persona es percibido por los demás, por lo que es más probable que una persona caracterizada por ser alegre, divertida y optimista tenga un círculo de amigos más amplio que una persona que refleje emociones negativas constantes. Se da el caso también de que haya una predisposición de ayudar a las personas que se observe que estén mal. Sin embargo, ese estado emocional negativo permanente acaba siendo perjudicial para los demás, por lo que al final se acaba evitando ese contacto. Al final, estos perfiles emocionales son determinantes a la hora de socializar y que, a su vez, esta socialización influya en la persona. No es lo mismo tener amigos en los que apoyarse ante situaciones difíciles que no tener a nadie con el que desahogarse y expresar los miedos y preocupaciones. Ya que, muchas veces, el simple hecho de contarle en voz alta lo que ocurre ya resulta liberador (Oblitas, 2012).

Dentro de la inteligencia interpersonal existen multitud de habilidades. Sin embargo, se ha visto oportuno profundizar específicamente en la empatía, puesto que la habilidad social implica poseer empatía. Ésta facilita parte del camino social pues se movilizan mejor las emociones, así como persuadir, influir o tranquilizar a los demás al ser capaz de entender su estado emocional (Goleman, 1998). Así, Bermejo (2005) define la empatía como la forma en la que se percibe las emociones en las otras personas. Esta observación de las emociones a menudo se confunde con la capa superficial que puede uno mostrar. Y, sin embargo, ser empático tiene un significado mucho más profundo y que va más allá de los detalles que puede uno ver por fuera. Empatía conlleva también a percatarse de las emociones escondidas tras gestos no verbales; volumen de voz, la mirada, el silencio, etc. Todas estas señales se acaban recopilando de forma que son cruciales para entender mejor cómo se siente esa otra persona y poder, de esta forma, hacerlo saber y facilitar apoyos para que se sienta en la comodidad de expresar sus emociones y preocupaciones.

Al igual que ocurre con la inteligencia interpersonal, dentro de la inteligencia intrapersonal también existe un gran abanico de habilidades. Sin embargo, se ha decidido profundizar en la motivación. Esta decisión ha sido tomada debido a que la motivación es fundamental para el rendimiento académico y, además, ésta se ve muy influenciada por las emociones, ya que son las que traspasan la energía para que una persona se sienta capaz de realizar las actividades o tareas con viveza y esfuerzo (Piqueras, Ramos, et al., 2009).

Se quiere hacer especialmente hincapié en el hecho de que las emociones también tienen que ver con la automotivación (Bermejo, 2005). Esto consiste en buscar el combustible en el interior y no en terceras personas. Así, la motivación viene a referirse como una capacidad propia de cada persona, relevante especialmente en los momentos más cruciales a lo largo de la vida de cada persona, pues en este camino todos encontramos baches, quiebras e incluso precipicios. Y ahí, más que en ningún otro momento, se necesita tirar de las emociones más fuertes, automotivarse y avanzar.

Bermejo (2005) seguía añadiendo sobre la motivación el gran papel dentro de la dimensión emocional en cuanto al factor tan esperanzador que posee. Al fin y al cabo, motivar también implica poseer cierta esperanza respecto a que aquello que se desea se va a cumplir. Esa misma actitud también posee valores terapéuticos, control del momento presente y constancia por avanzar mientras, al mismo tiempo, se debe poseer una gran paciencia hasta conseguir aquello que se ha propuesto.

Dentro del contexto escolar, el papel del docente respecto al nivel de motivación del alumnado es importante en el sentido de que el docente debe despertar la curiosidad por iniciar las tareas, crear intención por aprender y que estas capacidades, posteriormente, se vayan realizando por parte del alumnado sin necesidad de que el profesor intervenga. Estas capacidades facilitarán el desarrollo de los niños en la vida real y en el futuro (Tapia, 2005) (Corchuelo, 2014). Del mismo modo, la motivación es una dimensión que (Barca et al., 2008) (citado por Corchuelo, 2014) se puede medir mediante la observación de conductas. Esto es por ejemplo observar qué tipo de actividad elige, el esfuerzo y constancia en la realización de las tareas, entre otros.

Con estas pinceladas se deja en manifiesto la relación entre Expresión y Comunicación Emocional con las Inteligencias Múltiples. Así mismo, también se ven relaciones entre lo expuesto anteriormente y los conceptos que vamos a tratar a continuación: Educación Emocional e Inteligencia Emocional.

Así, en el siguiente epígrafe se centrará en estos dos conceptos y en su relación con la Expresión y Comunicación emocional.

3.1.2. Educación Emocional e Inteligencia Emocional.

Damasio (2010) (citado por Carrillo y Clares-López) exponía que la atención en la Expresión y Comunicación de emociones ha pasado a ser mayor porque, en muchas ocasiones, durante esa expresión también se da paso al desarrollo de la Inteligencia Emocional y Educación Emocional y viceversa. Esto tiene sentido si se piensa que expresar implica procesamientos previos de autoconocimiento y

autogestión. Por tanto, el éxito en el desarrollo emocional necesita de la expresión de las emociones.

En resumen, y antes de profundizar en cada concepto, para que una persona se considere “educado emocionalmente” debe de ser capaz de conocer e identificar sus emociones y la de los demás, añadiendo a esta parte la habilidad de comprender los estados emociones de las otras personas. Consiste en conducir las emociones correctamente hacia fuera, expresarlas y comunicárselas al mundo externo. Para ello, no obstante, no se puede ignorar la importancia de uno mismo. Es decir, aceptarse y quererse tal como es, pues la autoestima también influye en el estado emocional de cada persona (Ostúa, 2017).

Educación Emocional	Inteligencia Emocional	Expresión y Comunicación Emocional
Conocer y educar Emociones	Gestionar emociones	Crear espacios para expresar y comunicar

Tabla 4. Conceptos que se están tratando en el punto 2 (Clares-López, 2015).

Siguiendo el orden de la Tabla 4, se empezará a hablar sobre la Educación Emocional. De ella se puede decir que ésta entra en juego en el momento en el que el desarrollo integral nace de la aceptación del remolino de emociones que vive en el interior de cada uno, dejándolo ser y encontrándose cada persona dentro de ese mundo emocional que adueña cada parte del ser (Bermejo, 2005). Se recalca que la Educación Emocional no es importante sólo en la vida de la persona, sino que en las escuelas también es fundamental e imprescindible para la prevención de conflictos, bloqueos y problemas emocionales en el desarrollo del niño (Bisquerra, 2010) (Citado por Rodríguez y Delgado, 2015).

Para Casassus (2006) la conducta surgida con la aparición de una emoción puede ser manejada gracias a la Educación Emocional. Aunque las emociones en su mayoría tengan un origen involuntario, pues ante diversos estímulos una persona no puede controlar cómo se siente, es a través del conocimiento y “control” de las emociones como mejor se puede tratar. Ésta debe ser entendida no como una forma

de reprimirlas o esconderlas, sino como una forma de notarlas (Bermejo ,2005), aceptarlas, sentir las en el interior y, sobre todo, ser dueños de lo que sentimos y no permitir que sean ellas las que se adueñen de uno mismo. Por ello, la Educación Emocional se puede manejar y desarrollar adecuadamente a través de la Expresión Emocional.

Respeto a la Inteligencia Emocional, Goleman (1995), quien es uno de los autores precursores de este concepto, la define como una manera de interactuar con el mundo y con los demás. En esta interacción van implícitos aspectos como las emociones, las habilidades sociales, empatía, motivación, autoconciencia, etc. (Citado por Duncan, 2007). A su vez se da una relación entre todo lo anterior y la Expresión y Comunicación de emociones, pues de nada sirve interactuar sin expresarse ni comunicarse. Además, esta gestión emocional sirve para redirigir el sentimiento y la conducta al afrontamiento (Citado por Dueñas, 2002) de situaciones de una manera más adecuada (García Retana, 2012). Según lo expuesto anteriormente, lo ideal es encontrar un equilibrio entre conocimientos, habilidades y actitudes (Bermejo, 2005). Esta Inteligencia Emocional, según López Cassá (2011) y citado por Pérez y Clares-López (2015) es importante que sea desarrollada en cada individuo, pues esto permite conocerse a uno mejor y también entender mejor a los demás.

Se concluye que todas las dimensiones relacionadas con las emociones están interrelacionadas de una forma u otra y que, al darse una, se conlleva a que se dé también otras dimensiones emocionales o parte de éstas.

3.2. Expresión y comunicación emocional.

Finalmente, tras parar en diferentes conceptos dentro del mundo emocional, aterrizamos en el tema que verdaderamente importa y ocupa en el trabajo presente: la Expresión y Comunicación Emocional. En el presente punto se descubrirá, por un lado, qué es expresar, y por otro, en qué consiste comunicar. Sin embargo, aunque se traten por separado, son dos conceptos que se dan prácticamente a la misma vez.

3.2.1. Expresión emocional.

Sentir emociones es tan importante como entrar en un espacio donde poder expresarlas. Tras haber iniciado el tema con esa frase, se prosigue anunciando a autores como Duncan (2007) el cual hablaba de la importancia de un espacio donde uno pudiera expresarse. Y no se habla de expresión verbal, sino de un espacio donde uno pueda sentir y expresar. En este enfoque, no es tanto el fin de resolver los conflictos internos de cada uno, sino más bien dejarlos fluir, encontrarse en esa nube caótica en la que puedan estar sumergidos y apoderarse de la sensación de libertad y sosiego. Muchas veces la acción terapéutica, no es tan vital como el desahogo tras haberse expresado. Clares-López (2015) pone en manifiesto su deseo de integrar las emociones dentro del currículum escolar e implementar un espacio donde éstas puedan desarrollarse y expresarse. Este deseo es debido a que, desgraciadamente, en la escuela no se le da una considerable atención, a pesar de que en educación siempre se le ha dado importancia al desarrollo integral del alumnado. Por ello, cada vez se le da más valor a la integración oficial de la creación de espacios para la Expresión y Comunicación Emocional. Esto persigue el objetivo de que los alumnos no padezcan de represión emocional o incapacidad de expresión al no ver abierta la posibilidad de expresarse. Así, trabajar las emociones y su expresión ayuda a que el alumno descubra nuevas formas de expresión; verbal, a través del arte, etc. Además, esta expresión de emociones fomenta otras capacidades como la creatividad, motivación o en relación con la comunicación, habilidades como la empatía (Carrillo y Clares-López, 2015).

3.2.2. Comunicación emocional.

En la comunicación, igual que ocurre con cualquier concepto involucrado con el mundo emocional, se da una interacción entre la parte racional y emocional del cerebro. Por tanto, no hay comunicación meramente racional o emocional. Del mismo modo que se explicó en el proceso emocional, a la hora de comunicar también se da una construcción donde las opiniones, explicaciones, etc. se transmiten apoyándose en una base emocional que, finalmente, da lugar a una acción (Citado por Arís Redó, 2010).

Se puede argumentar que la comunicación corresponde a una de las funciones primarias del ser humano y que, a través de ella, los seres humanos interactúan y actúan con la sociedad en la que viven (Arís Redó, 2010).

Muchas veces vivimos situaciones donde las emociones son protagonistas. Una risa contagiosa, un llanto que emociona y provoca más lágrimas, gritos precursores de otros gritos... Y al final, todo ello tiene que ver con la comunicación de nuestras emociones. Con la comunicación, las personas entienden y comprenden lo que la otra persona siente y/o quiere expresar. Es decir, no sólo es limitarse a expresar las emociones, sino hacerlas llegar a los demás y al final, esa comunicación es lo que acaba conmoviendo, alegrando, emocionando y, en resumen, transmitiendo (Gutiérrez y García, 2015). En este sentido la empatía es clave para la comunicación, sobre todo si se quiere comprender la emoción del otro.

Expresar y comunicar al final consiste en sentir y emocionar y permitir que el otro te sienta y también se emocione contigo. Además, el modelo comunicativo protagoniza otras funciones como, por ejemplo, la posibilidad de crear distintas realidades. Muchas veces, a través de la interacción y comunicación con los demás, se pueden abrir diferentes puertas llenas de inspiraciones, ideas, etc. que da lugar a diferentes formas de crear diversas realidades (Arís Redó, 2010). Por ejemplo, es muy conocida aquellas situaciones donde, hablando con otra persona, van apareciendo diferentes ideas de forma que al final de esa conversación puede nacer y suceder cosas muy interesantes y mágicas. Por ello, comunicar también puede conllevar a un fin creador y artístico, fundamentado específicamente en las emociones.

Del mismo modo, a través de estas comunicaciones y del lenguaje, las personas van modificando y manejando sus propias emociones. Así, en una misma conversación un interlocutor puede padecer diferentes estados de ánimos o expresar diferentes emociones (Arís Redó, 2010).

3.2.2.1. Modelos de comunicación.

En la comunicación no hay una forma fija de usar el lenguaje. De esta forma, podemos destacar tres modelos (Arís Redó, 2010) diferentes que se pueden dar dentro de una conversación: pasivo, asertivo y agresivo.

Estilo pasivo	Estilo asertivo	Estilo agresivo
<ul style="list-style-type: none"> - Son vulnerables a que se aprovechen de ellos y no tengan en cuenta sus derechos. - No suelen conseguir sus metas. - Se sienten infelices, frustrados, incomprendidos e incluso heridos. - Se sienten reprimidos y limitados por los demás. - Conceden que las demás personas decidan en su lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Luchan por sus derechos respetando el de los demás. - Pueden lograr sus objetivos sin perjudicar a otras personas. - Poseen autoconfianza y una autoestima adecuada. - Son sociales y expresan correctamente sus emociones y opiniones. - Tienen la capacidad de decidir por ellos mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> - No les importa agredir los derechos de los demás para lograr sus objetivos. - Disfrutan humillando y menospreciando a los demás. - Reaccionan a los estímulos de forma exagerada y en ocasiones, agresivas. - Se interponen en las decisiones de los demás y pretenden decidir por ellos.

Tabla 5 elaborada por Bueno y Garrido, 2012.

Para Arís Redó (2010), al igual que para muchos otros autores, el mejor modelo de comunicación donde se dé una interacción amena y que se pueda conocer los estados emocionales implicados en una conversación sería el estilo asertivo. Sin embargo, es muy complicado ponerlo en práctica debido a la complejidad de las relaciones humanas y el esfuerzo que supone mantener las ideas y emociones propias al mismo tiempo que también se aceptan y tienen en cuenta las de los demás. Por ello, es importante la actuación del docente en expandir una intervención asertiva ante la resolución de conflictos en los alumnos.

Tras haber llegado al final de este punto, se quiere concluir exponiendo la importancia de tratar todas las dimensiones emocionales para que niños y adultos puedan tener un desarrollo integral exitoso. Y especialmente, se debe de tratar todas las dimensiones en un espacio correctamente equipado donde se facilite la Expresión y Comunicación Emocional.

3.2.2.2. El valor de la comunicación en la escuela.

Se ha querido dedicar un espacio para hablar de la comunicación emocional en la escuela porque es de gran importancia que, igual que el docente es un punto de referencia de muchos aspectos para el alumnado, la forma de cómo se comunica con los demás también es un papel representativo en el profesorado. Esto es debido a que, al final, los alumnos tienden a copiar aquello que ven en los adultos. Por ello, los educadores deben de poner en práctica formas asertivas para interactuar con los demás y enseñarles a los más pequeños que la forma de resolver los problemas no es a través de la agresividad, sino con el diálogo. Con relación a la adquisición de este modelo de comunicación, es de vital importancia recalcar que, para esto mismo, los docentes también deben poseer las competencias emocionales precisas. El perfil del docente que cumpla con los requisitos previamente expuestos se mostrará como una persona flexible, tolerante, con humor, con herramientas para solventar diferentes conflictos, mente innovadora, creatividad, regulación emocional, etc. (Arís Renó, 2010).

Parece un trabajo complicado. Y ciertamente, lo es. No obstante, serán los satisfactorios resultados que se obtengan los que motiven al profesorado a actuar con esa clase de estilo y esté dispuesto a intervenir de la forma más flexible y adaptable en función de las necesidades de los alumnos.

4. Arte y su importancia.

“El arte no tiene que embellecer nuestra vida, ni encubrir o reinterpretar lo feo. Ha de crear vida, nacer vida como el acto más propio del hombre”. CLIMENT (2011: 20).

El tercer y último tema de nuestro trabajo de investigación gira en torno al mundo artístico. El arte, presente en cualquier parte del mundo exterior y dentro de cada persona, será tratado en este trabajo por su labor en los procesos de Expresión y Comunicación Emocional a través de la observación y percepción del arte creado por uno mismo y del arte creado por los demás (Martínez y Fernández, 2004). Así, se concretará en una forma de expresión caracterizada por ser especial y única: El arte.

De forma clasificatoria, se expondrá a continuación unas características y valores básicos del arte en la vida y desarrollo humano:

- Único espacio donde se aceptan respuestas múltiples y válidas por igual, puesto que el arte es subjetivo y se puede entender de diversas formas (citado por Graeme, 2013).
- Permite el desarrollo integral y construcción de uno mismo. Mejora la autoestima y el autoconcepto, esenciales para el desenvolvimiento y desarrollo en la vida.
- Contribuye a la socialización y a ponernos en contacto con el mundo de los demás, mostrando así al arte como un medio de comunicación.
- Integra (García, 2012) en la sociedad a aquellas personas que puedan estar en riesgo de exclusión.
- Desarrolla habilidades sociales, corporales y psicológicas.

En resumen, el arte transforma a las personas y las ayuda en su proceso de mejora personal al facilitar el entendimiento del mundo y de sí mismo.

Posteriormente se profundizará en este concepto y en su valor universal.

4.1. Arte en el ser humano, en la escuela y en las emociones.

De la misma forma que se ha desarrollado el primer punto sobre el mundo emocional, también se tratará la vida humana y la escuela en relación con el arte.

4.1.1. Arte en la vida del ser humano.

Todos los seres humanos, durante todas las etapas de la historia del ser humano, han sido creadores de arte. Así, en menor o mayor medida, y de una forma u otra, el arte siempre ha estado presente en nuestras vidas a la hora de querer

expresar y comunicar “algo”. Este proceso se ha dado de forma que, antes de su producción, se ha requerido de observación, percepción y asimilación de todo aquello que haya alrededor a través de los sentidos. Y eso, posteriormente, es producido artísticamente de la forma más cómoda para uno/a (Aparicio, 2013).

Posteriormente, con la evolución de la sociedad, el arte se empezó a entender como una forma de elaborar un producto asignado específicamente a un grupo de artistas poseedores de unas habilidades específicas y cualificadas (García, 2012). Por tanto, por aquel entonces no todos podían acceder al mundo artístico como actualmente sí se puede entrar.

No obstante, al arte, junto con la sociedad e igual que la ciencia, ha seguido evolucionando de forma que ahora es entendida con un concepto mucho más amplio que la presentación de un simple producto artístico. En esta línea, el arte consiste en:

- Reflexión sobre el mundo y su realidad.
- Terapia. Estimula la percepción de la realidad y desarrolla una visión crítica sobre ésta.
- Transmitir emociones de una manera que no se puede lograr verbalmente.
- Vía de comunicación. El arte bebe de los productos originados en las relaciones sociales y en el contexto social en sí.

Con esta visión, aquello que la persona perciba o sienta dentro de su entorno, será un recurso válido para la creación de arte (Graeme, 2003)

Más concretamente, fue a partir de la XXX Conferencia General de la UNESCO cuando se introdujo diferentes disciplinas artísticas en la formación y desarrollo del niño y del adolescente. Calaf, Fontal y Valle (2007, 63) (Citados por Aparicio, 2013) expresaban que esta inclusión se debía a la afirmación de que educar a través del arte colabora en la formación de la personalidad, desarrolla las emociones y el proceso cognitivo. ¿Qué razones llevaron a considerar esta inclusión? Se exponen a continuación:

- Contribución positiva en todos los ámbitos.

- Fomenta la creatividad y facilita la adquisición de nuevos conocimientos, ya que estos se integran más fácilmente cuando son llevados por el arte y las emociones.
- Ejercita la imaginación, expresión oral, concentración, memoria, relaciones interpersonales, habilidades motrices, entre otros.
- Permite autoconocerse.
- Facilita un espacio único y concretamente para expresar y comunicar emociones.
- Logra que las personas se interesen y fomenta un feedback intercultural. El arte consigue que las técnicas y expresiones de un autor queden impresas implícitamente en la obra plástica, por lo que en ocasiones observando todo ese conjunto se puede entender lo que se quiere expresar y transmitir sin necesidad de conocer al autor o su vida (García, 2012).

4.1.2. El uso del arte en la escuela.

Es un error, pero desgraciadamente muy común, que el arte, en la escuela, se enseñe como un simple pasatiempo, donde los niños se limitan a jugar y a hacer manualidad, sin ver más allá de todo aquello. Graeme ya nos viene comentando desde 2003 que los educadores, especialmente los artísticos, deben empezar a enfocar la enseñanza del arte hacia un valor más profundo, como es la presencia del arte en todos los lugares y en la misma vida social, así como la variedad artística de la que se conforma.

Por otro lado, es muy usual en los escolares la visión del arte como un uso meramente estético. No obstante, no todo gira en torno a la forma, dibujo, color, etc. Sino que, aparte, el arte también se empapa de significado. Y este significado, proveniente de cada persona que participa en la obra, es lo que nutre a la actividad artística de un valor especial y único (Graeme, 2003).

Además, el arte sirve como canal de expresión de emociones y mundo del inconsciente. Esto es porque el arte está muy relacionado con el mundo simbólico y éste, a su vez, está vinculado con el hemisferio emocional del ser humano. Muchas

veces, es a través del arte por donde se puede expresar y representar aquello que se mantiene guardado, debido a que resulta más fácil explicarlo de forma simbólica, ya sea dibujando o pintando. El dibujo, a su vez, es uno de los recursos más útiles, usados y disfrutados por los alumnos, además de que con él se obtienen resultados que no se podrían obtener con otros recursos (Goleman, 1998).

Así pues, la obra artística del niño puede servir para que se entienda a sí mismo, pues a través del arte une tanto su mundo interno como el externo. El alumno desarrolla mayor consciencia sobre sí mismo y sobre los demás, además de ver desarrollada su creatividad, imaginación y expresión (Miret, 2009).

4.2. Creatividad.

“El mundo sería un lugar muy diferente si no fuera por la creatividad. (...) No habría lenguaje, ni canciones, ni ideas, ni herramientas, ni ideas tales como amor, libertad o democracia. Sería una existencia tan mecánica y empobrecida que ninguno de nosotros querría participar de ella.” (Mihaly Csikszentmihalyi, 1998, capítulo 13)

La creatividad es una capacidad importante en el ser humano, reconocida en elementos como los procesos cognitivos y la mente, motivación, emociones, etc. Por otro lado, esta capacidad no debe ser contemplada como poseedora de unos pocos, pues todos los seres humanos son creativos. Sólo hay que ejercitarla y desarrollarla correctamente (Esquivias Serrano, 2004) (Citado por Álvarez, Valdivia, et al., 2015).

Este concepto se ha incluido dentro del apartado debido a la relación existente entre la creatividad y el arte, pues en todos los casos en los que se da una creación artística, la creatividad se ve enormemente presente.

4.2.1. Características de la creatividad.

Según Torrance (1996) (citado por Aranguren, 2013) el proceso creativo está compuesto por cuatro habilidades. Éstas son:

- **Fluidez.** Consiste en la facilidad de dar muchos tipos de respuestas en un tiempo limitado.

- Flexibilidad. Capacidad de poder pensar más allá de los límites y de los patrones impuestos por la sociedad.
- Originalidad. Conlleva innovación, imaginación, crear algo diferente.
- Elaboración. Añadir los últimos detalles a la idea ya formada en la mente de la persona, aumentando así su valor y calidad.

Aparte, se puede considerar al concepto creativo como un compuesto de variables que determinan, en cierta medida, las diversas formas de usarla y plasmarla. Algunas variables mencionadas en ciertas investigaciones son: los distintos tipos de actividades, test y cuestionarios usados para evaluar la creatividad, el tiempo para la realización de la actividad, el nivel de la dificultad y la finalidad de la tarea (si va más enfocado a la diversión o no, por ejemplo) (Bass et al., 2008) (Aranguren, 2013). No obstante, se han ido realizando investigaciones más amplias y por ello, las variables no se pueden limitar sólo a unas pocas. Así, autores como (citado por Aranguren, 2013) también añadían otras variables como el nivel de afectividad. Éste guarda relación con la creatividad respecto a la autoconfianza y autoestima que (James et al., 2004) (Aranguren, 2013) que posee una persona. Se refiere a que una persona que muestre emociones y sentimientos verá aumentada su autoconfianza y autoestima en el sentido de que es consciente de lo que siente, y ello conlleva a verse capacitado para afrontar una forma de vida caracterizada por grandes experiencias, nuevas aventuras y retos y, en resumen, vivir la vida de la forma más emocional y creativamente posible.

4.2.2. Relación entre arte y creatividad.

En este apartado se verá reflejada la relación entre creatividad y arte, puesto que es necesario justificar el valor de este último en el primero y en cómo esta colaboración acaba influyendo en la expresión emocional.

Arte y creatividad, de una forma más inconsciente o menos, dependen la una de la otra. D.W. Winnicot citaba que la sensación de libertad y el deseo del juego abre las puertas de la imaginación y que ésta, a su vez, facilita el desarrollo integral de la persona. De esta forma, imaginación y creatividad son dos elementos que trabajan conjuntamente y éstas, junto con el arte, permiten que la persona pueda

transformarse, abrirse, ampliarse y situarse en un continuo crecimiento (Aparicio, 2013).

Igual que el arte, la creatividad también tiene una concepción abstracta y cada persona posee su propia forma de expresarla. La creatividad se da como un producto al unir conocimientos, emociones y experiencias, al mismo tiempo que aprovecha todas las variables suspendidas en cada situación en la que cada persona se encuentre (citado por Martínez y Fernández, 2004). De esta manera, con la creatividad se pueden crear y producir ideas artísticas originales e innovadoras que ayuden a responder cuestiones sociales y necesidades, así como percibir la realidad con una visión más inusual (Runco, 2004) (citado por Aranguren, 2013). Por tanto, con la creatividad se consiguen resultados muy útiles y significativos (Barcia Moreno, 2007) (Citado por Álvarez, Valdivia, et al., 2015).

4.3. Disciplinas artísticas.

A veces las personas mantienen un concepto erróneo de lo que es arte, relacionándolo únicamente con las artes plásticas (dibujo y pintura). Sin embargo, estas también van relacionadas con otras disciplinas como la música, la danza (García, 2012), escritura o modelado. A continuación, se hablarán de todas estas disciplinas debido a la importancia que tienen para la expresión artística, así como la finalidad que poseen dentro del proyecto de intervención que se irá desarrollando en las futuras líneas.

4.3.1. Expresión escrita.

Para Simon de Beauvoir, escribir significa extraer aquello que sea representativo para cada uno y que contenga un gran valor (Citado por Martínez y Fernández, 2004).

Aunque la finalidad del trabajo artístico sea expresar y comunicar, se entiende que, expresar de forma oral o escrita lo que se ha creado y lo que ha supuesto ese proceso para el desarrollo integral de la persona también constituye un factor importante. Así, con estas anotaciones, Martínez y Fernández (2004) dejan en manifiesto el valor de las sensaciones, experiencias e ideas que van rondando durante

una creación artística. En numerosas ocasiones, esta expresión escrita complementaria también sirve para que el autor vuelva a observar la obra, de forma que pueda llegar a ver cosas de las que antes no fue consciente. Además, traspasar los acontecimientos vividos a palabras produce que la propia persona que lo cuenta sea aún más consciente de las emociones sentidas, de forma que pueda organizarlas y asimilarlas mejor (citado por Oblitas, 2012). Así, con este tipo de expresión resultaría más fácil abordar la situación de mejor forma, pues la persona se ve con la mente más clara, centrada y concentrada, de forma que recupera las capacidades cognitivas para poder realizar otras tareas mentales (Reynoso y Seligson, 2005) (citado por Oblitas, 2012).

Para Martínez y Fernández (2004) la expresión escrita persigue una serie de finalidades:

- Escribir conlleva a un fomento positivo de la comunicación.
- La escritura puede ser escrita de forma personal, para sí mismo. También posee un valor cognitivo narrativo-constructivista, usado para escribir historias. Esta construcción narrativa puede servir de diagnóstico terapéutico.
- La escritura como vehículo para la expresión emocional.
- Uso de la escritura como fomento de la inspiración y creatividad. Con ello, se dan resultados positivos y gratificantes como nuevas formas de expresión, mayor fluidez, autoestima, etc.
- Con la escritura también se puede relacionar la resolución de problemas en el sentido de que se quedan reflejadas todas las ideas, opiniones y sentimientos.

4.3.2. Expresión corporal.

Numerosos autores como Salzer (1984), Stokoe (1986), García-Ruso (1997), Montávez (2003), Fux (1976), Abraldes y Martínez (2003) o Pastor-Pradillo (2003) (Citados por Ruano y Barriopedro, 2006) aportan pinceladas sobre lo que es la expresión corporal. Ésta posee varias finalidades que resultan satisfactorias para el bienestar personal:

- Con la expresión corporal uno puede conocerse y aceptarse tal como es.
- Sentir una conexión con el cuerpo durante actividades como relajación, ejercicios de respiración, etc.

- Además de sentir la sensación de liberación, expresión libre y desarrollo de la creatividad, resulta una práctica que es aceptada por gran parte del alumnado. Esto es precisamente por abrirles las puertas al juego, al movimiento, diversión, placer y dejarlos levantarse, por un momento, de la silla en la que están sentados la mayor parte del tiempo.

Las experiencias se viven a través del cuerpo, y en su mayoría, estas percepciones corporales dan paso al mundo perceptivo y representativo del niño/a. Así pues, con el cuerpo las personas sienten; dentro de él y a través de éste. Con la figura corporal las personas también se expresan y actúan. De esta forma, el cuerpo se conforma como un espacio donde se guardan todo tipo de emociones, sensaciones, recuerdos, pensamientos e incluso ideas, pues, con el cuerpo también va integrado el cerebro y todas las terminaciones nerviosas localizadas desde los pies hasta la cabeza. Con el cuerpo también se puede sentir a los demás y cada persona puede construir su propia identidad, así como adoptar comunicaciones, relaciones, percepciones específicas adaptadas a según qué entorno (Martínez y Fernández, 2004).

La expresión corporal además es una disciplina que facilita la socialización a través de diferentes modalidades. Por ejemplo, usando las dramatizaciones. Es decir, el alumnado puede conocerse mejor, al igual que mejora las relaciones interpersonales y la expresión de emociones, al tener que desempeñar diferentes roles en cada dramatización (citado por Ruano y Barriopedro, 2006).

Otro ejemplo puede ser la expresión corporal a través de la danza, puesto que el cuerpo puede expresarse y representar diferentes visiones de entender la realidad (García, 2012). De esta forma, se puede concluir con que una actuación educativa que se apoye en el cuerpo como medio psicoafectivo-motriz facilitará el aprendizaje, así como la atribución de la identidad, la imagen corporal y la percepción del espacio a la plataforma simbólica. Estos factores son de vital importancia y es necesario tenerlo en cuenta a la hora de una expresión corporal óptima.

4.3.3. Música.

Cuando se habla de música, ésta no sólo es considerada como la producción musical de instrumentos, sino que también se puede ver en otros lugares como en la voz. A través de la voz, y con la intención de la que se cante, se pueden expresar diversas cosas. Cuando escuchamos a alguien cantar, ésta puede transmitirnos desde alegría, felicidad, tranquilidad o relajación hasta emociones igual de intensas como ira, impotencia, etc. La garganta, donde se encuentran las cuerdas vocales y desde donde sale la voz, se manifiesta como una unión entre la cabeza (mente) y el corazón (emociones) (Mosquera, 2013).

Por otro lado, escuchar música produce unos estímulos que despiertan diferentes partes del cerebro, como por ejemplo las zonas del movimiento, las emociones más primarias, la sintaxis e incluso la gramática del lenguaje (Sáez, 2010) (citado por Mosquera, 2013). Por ello, podemos decir que la música da lugar a cambios psicológicos y fisiológicos (Mosquera, 2013).

La música influye en el desarrollo social, comunicativo, emocional, intelectual, etc. Este desarrollo de los diferentes ámbitos puede dar lugar a una facilitación de la expresión emocional; forma de alivio hacia miedos, ansiedades; activación del cuerpo, forma de llenarlo de energía; herramienta de relajación, etc. (Yáñez, 2011). Así, se puede confirmar que la música lleva consigo propiedades beneficiosas tales como terapéuticas (danzaterapia), sociales (identidad social-musical), ocio, pero también afectivas y educativas (García, 2012). Así, la producción de música también facilita la expresión de emociones y la capacidad de comunicar a través de la melodía y el ritmo.

4.3.4. Dibujo/Pintura.

Ostúa (2017) nos dice que, cuando un niño dibuja, nos enseña algo más que una imagen; abre ante nosotros su mundo interior, sus emociones y sus pensamientos. Su ser.

El dibujo para Greco (2013) (citado por Ostúa, 2017) es el recurso utilizado con más interés por parte de los niños. Para un educador, es interesante descubrir cómo un papel en blanco y varios lápices de colores sirven como plataforma de

transporte al mundo creativo y emocional del niño donde éste pueda expresar sus ideas más originales, creativas e imaginarias. Además, el dibujo y la pintura desarrollan otros procesos cognitivos como la perspectiva espacial, habilidad memorística y otros mecanismos complejos (Ostúa, 2017). Dirigiéndonos a un aspecto más emocional, Drake y Winner (citados por Ostúa, 2017) explican que el dibujo también puede funcionar como una forma de trabajar los problemas emocionales, los hechos traumáticos y problemáticos vividos y que han sido retenidos por no saber expresarlos. Por tanto, el dibujo, de forma consciente o no, también sirve para liberar y recuperar un estado emocional positivo.

Respecto a la forma de dibujar de los niños, es interesante observar las diferentes edades, donde se puede ver una evolución del dibujo. Al principio la representación artística es un garabato hasta que, a una edad más avanzada, se puede empezar a identificar el sentido de la obra plástica. Al principio puede que los adultos no sean capaces de titular el dibujo, pero para un niño esa actividad artística ya significa una entrada al mundo simbólico. Con esta consciencia, el niño tendrá la capacidad artística para crear y transformar su realidad (Martínez y Fernández, 2004).

El dibujo del niño se representa como una imagen con muchos detalles, algunos visibles y otros no tantos. Muchos de esos detalles y elementos representan el mundo emocional en el que se sitúa el niño en ese momento. A continuación, mostramos una clasificación (Regidor, 2007) (citado por Ostúa, 2017) sobre unos criterios para tener en cuenta a la hora de analizar el dibujo de un niño:

- Presión sobre el papel: Cuando un niño se muestra inseguro y/o con baja autoestima suele dibujar de forma suave, casi delicada, usando trazos finos que suele borrar y corregir varias veces. En el otro extremo, los niños que dibujan apretando mucho el lápiz contra el papel suelen pertenecer a un perfil más agresivo. Por otro lado, según lo que estén dibujando y la emoción en la que se estén apoyando en ese momento, el trazo también puede ir variando.
- El color: En cada etapa del desarrollo del niño es común ver cambios en la elección de colores. Poniendo un ejemplo, un niño con un estado emocional normal, usará colores cálidos y bien definidos, mientras que alguien que

presente un estado emocional con alteraciones, podrá usar colores más oscuros o colores excesivamente chillones.

- Proporciones: Tamaño de los elementos y el lugar que estos ocupan en la hoja. Estos detalles reflejan la importancia que tiene para el niño cada personaje u objeto.
- El lugar en el que empieza el dibujo: Normalmente un niño al dibujar usa el centro del folio como punto de inicio. No obstante, si empieza en la parte inferior puede indicar cierto realismo o, por el contrario, si comienza por la parte superior, refleja que el niño puede ser muy orgulloso.
- Trazos: Uso de líneas rectas, curvadas, haciendo “zigzag”. El uso de figuras geométricas y ángulos reflejan una intención más realista, mientras que usar curvas y trazos redondeados refleja más sensibilidad.

Se debe tener en cuenta que el análisis del dibujo es muy completo y que un elemento puede significar muchas cosas. Por tanto, no es aconsejable ceñirse a una sola clasificación.

4.3.5. Tacto (Modelado).

El tacto, o más artísticamente hablando, el modelado, implica un contacto directo y físico con el objeto. Requiere de una predisposición para percibir diferentes emociones y sensaciones a través del tacto y maleabilidad de la pieza.

Soler (1989) agrupaba en tres bloques las sensaciones que una persona siente a través del tacto. Éstas son la sensación térmica (notar diferentes temperaturas como cálido o frío), la sensación ponderal (sentir diferentes pesos en un objeto) y la sensación táctil, la cual conlleva a un tacto más cercano (agarrar, acariciar, coger, frotar, palpar, tirar, etc) (Citado por Canales Lacruz, 2006). Aparte otros autores también añaden otros tipos de sensaciones como, por ejemplo, la consistencia (blando, duro, etc.) (Canales Lacruz, 2006).

Esta variedad de descubrimientos a través del tacto permite que el niño pueda viajar a otros momentos de su vida, así como revivir experiencias, recordar situaciones concretas o, simplemente, desarrollar la imaginación y la creatividad, ya que los materiales moldeables tienen una característica especial; se pueden manejar y

transformar según como la persona lo desee. Así, a través de esto el niño también puede crear una obra artística.

El tacto en Educación Primaria, y realmente en toda la vida humana, es muy importante. Todas las personas se pasan el día constantemente tocando, rozando, agarrando, etc. cosas o a personas. No obstante, el uso del tacto va más allá del simple contacto superficial. Con el tacto también se sienten emociones y sensaciones, por tanto, el hecho de restringir este sentido obstaculiza el encuentro con el pensamiento abstracto (Canales Lacruz, 2006). Respecto a esta última información, el uso de la vista en muchas ocasiones sirve de distractor para poder percibir con mayor presencia el entorno a través del tacto. Por ello, cuando alguien cierra los ojos y toca algo, lo puede notar de forma diferente e incluso resulta más fácil poder entrar en el mundo emocional de cada uno; supone un descubrimiento nuevo.

5. Otros proyectos artísticos y emocionales.

Hoy en día existen diferentes proyectos que actualmente se centran en la Expresión y Comunicación Emocional a través del arte. Esto es debido a la gran consciencia emocional que han llegado a poseer numerosos autores y la necesidad de implementar diferentes programas emocionales y artísticos dentro de diversos colectivos, especialmente dentro la Educación Infantil y Primaria.

Siguiendo esta línea, se puede comprobar que son numerosos autores los que desarrollan sus propios proyectos con el fin de que, en la escuela, haya un espacio emocional y transformar así, el concepto que se tiene de la escuela. La lista de programas, proyectos, recursos, etc. dirigida a las diferentes dimensiones emocionales es interminable. Por ello, a continuación, se nombrarán sólo algunos proyectos que puedan resultar de su interés:

5.1. DISEMFE- ARTE.

Se empezará hablando primero de DISEMFE-ARTE, pues el presente trabajo se apoya en la metodología, objetivos y actividades desarrollados en este programa.

DATOS

- Nombre del proyecto: DISEMFE-Arte,
- Autores/a: José Clares López.
- Destinatarios: Alumnos entre 8 y 12 años. También existe adaptaciones para Educación Infantil.
- Sesiones y duración: 10 sesiones en cada bloque más las sesiones de pre-test y pos-test.

CONTENIDO

DISEMFE-Arte (Programa para el desarrollo de habilidades artísticas y creativas a través de la Expresión y Comunicación Emocional) surge como un subprograma reciente de DISEMFE: Programa de Prevención de Dificultades Socio-Educativas Mediante la Foto-Expresión Emocional. DISEMFE se presenta como un programa lúdico-educativo con el fin de fomentar la expresión emocional. Persigue, además, la prevención de dificultades de aprendizajes que tengan un origen emocional o social, fomentar un buen clima de aula y otorgar una buena comunicación entre docente y alumno.

El proyecto consta de tres fases: la fase inicial consiste en la recogida de ideas previas a través de un pre-test (son dos cuestionarios, uno sobre emociones y otro sobre arte), la segunda fase se centra en la puesta en práctica de las actividades de expresión y comunicación emocional y por último, la tercera fase sería pasar un pos-test (los mismos cuestionarios del pre-test) para comparar las ideas antes y después del programa. También existe un cuestionario para los docentes presentes en el programa y así recoger sus ideas y pensamientos sobre el programa y el valor emocional en la educación (Clares-López, 2014).

En concreto, DISEMFE-Arte posee un carácter creativo y artístico al presentar actividades donde el alumnado debe desempeñar diferentes habilidades artísticas: dibujo y pintura, modelado, expresión escrita, expresión corporal y expresión musical. Estas disciplinas se distribuyen en dos bloques; A y B. Cada bloque posee 10 actividades

de una duración aproximada de 45 minutos (Clares-López, 2018).

Tabla 6 proyecto DISEMFE-Arte.

5.2. Proyecto ARTE-ÈTE.

DATOS	<ul style="list-style-type: none">• Nombre del proyecto: Art-Ète• Autores/a: Maricruz Moreno Soler.• Destinatarios: Alumnos entre 6 y 12 años de un colegio de Murcia los cuales presenten problemas socioeconómicos, familias desestructuradas y sentimiento de exclusión por la sociedad.• Sesiones y duración: Todo el curso escolar.
CONTENIDO	<p>Nace ante la ausencia de recursos educativos para poder satisfacer las necesidades emocionales. Durante las sesiones el alumnado disfruta de actividades como la creación de historias, pintura, expresión corporal, arcilla, etc. Se presta especial atención a la dramatización, usando las historias creadas por los propios alumnos para representarlas, pues se considera que es una gran forma de desarrollar la creatividad, practicar la expresión oral y cooperar entre todos. La metodología usada en este proyecto se apoya principalmente en las actividades artísticas y la explicación de cada obra a los demás participantes. Los grupos son homogéneos, intentando que en los grupos formados todos tengan las mismas edades. Antes de organizar los grupos, se determinan las NEE (Necesidades Educativas Especiales) de cada alumno y, posteriormente, durante las sesiones, se van observando cambios de conducta: relajación, feedback, etc.</p> <p>La evaluación que persigue es continua por parte del profesional que imparte el proyecto, el cual colabora con los educadores del centro para que, entre todos, puedan determinar el avance de cada alumno (Moreno Soler, 2009).</p>

Tabla 7 Proyecto Arte-Ète.

5.3. Arteterapia para todos.

DATOS	<ul style="list-style-type: none">• Nombre del proyecto: Arteterapia para todos.• Autores/a: M^a Ángeles Miret y Gloria Jové.• Destinatarios: Alumnos de 4º, 5º y 6º de un colegio de Lérida.• Sesiones y duración: Duración de un trimestre entero, con 45 minutos por sesión.
CONTENIDO	<p>Todas las actividades planteadas en este proyecto se presentan de una manera no directiva, es decir, no hay reglas fijadas, sino que los alumnos tienen libertad para ser creativos y poner en práctica sus habilidades artísticas de forma totalmente libre. El proyecto persigue la facilitación de un espacio de expresión y comunicación de emociones donde los alumnos puedan transmitir pensamientos y sensaciones, a veces relacionado con elementos sobre la inclusión social (Ej: la aceptación de un alumno inmigrante). Con el arte, el alumnado puede investigar sobre sus habilidades, así como sus limitaciones. En todas las sesiones del proyecto los recursos a usar giran en torno al arte, pasando desde el dibujo y la pintura hasta otras disciplinas como la música. Las autoras del proyecto mantienen comunicación con los tutores y los familiares, quienes son testigos de las transformaciones interiores y evolución que padecen sus hijos a medida que van pasando las sesiones.</p> <p>Respecto al análisis de datos, éste se apoya en una metodología denominada “Análisis de Interacción”, la cual consiste en prestar atención (las autoras graban las sesiones) a las interacciones que surgen en los acontecimientos producidos durante las sesiones, respondiendo a preguntas de “cómo ha pasado”, “quién interviene”, etc., con el fin de tener una imagen más real de todo lo que ocurre (Miret y Jové, 2013).</p>

Tabla 8 Proyecto Arteterapia para todos.

5.4. La pintura y los cinco sentidos.

Este programa, aunque refleje que los destinatarios son alumnos con diversidad funcional, lo cierto es que la razón principal por la que se ha querido añadir este programa es por la experiencia de una participación real y en primera persona dentro de “La pintura y los cinco sentidos”, por lo que se puede corroborar los beneficios emocionales positivos que se dan con cada actividad.

DATOS

- Nombre del proyecto: La pintura y los cinco sentidos.
- Autores/a: Cristina Pérez de Villar.
- Destinatarios: Alumnos con discapacidad intelectual de la Asociación Arcoíris (Sevilla) en el año 2013.
- Sesiones y duración: 13 sesiones en total. Un día a la semana y una duración de tres horas por sesión.

CONTENIDO

Se trabaja la Educación Emocional a través de la pintura y usando diferentes sentidos sensoriales. El programa le da mucha importancia al momento presente y a la creación artística del momento. Se debe partir de que el alumnado al que fue dirigido este programa eran personas que no poseían ningún recurso para poder transmitir lo que sentían. Muchos, de hecho, no entendían qué era lo que sentían. Se manejan diferentes materiales artísticos (colores de madera, ceras blandas, pinceles, etc.), lo que fomenta el desarrollo de las habilidades motrices de los alumnos. Por otro lado, la importancia que se le da a la obra plástica que realiza cada persona ofrece como resultado un incremento de la autoestima.

Este proyecto no sólo usa materiales artísticos, sino que la percepción sensorial también cobra gran importancia en el transcurso de las sesiones. De esta forma, los alumnos pueden pasar de usar el tacto sin poder ver nada hasta pintar según lo que una pieza musical les transmite.

Se facilita un tiempo de explicación de lo que ha hecho cada

participante, momento en el que cada persona tiene la posibilidad de expresar cómo se ha sentido y el valor que tiene la pintura que ha creado. Con el requisito de escuchar siempre bajo la tolerancia y el respeto, los alumnos pueden adquirir diferentes herramientas de expresión extrapolables a otros momentos de sus vidas, así como una gratificante experiencia que tiene como fin, en este contexto, la lucha contra la exclusión social (Pérez de Villar, 2013).

Tabla 9 Proyecto La pintura y los cinco sentidos.

6. Investigación Educativa.

6.1. Tipo de investigación.

La investigación detallada a continuación se caracteriza por ser una investigación mixta, puesto que engloba características de dos enfoques: cuantitativo y cualitativo.

De esta forma, se puede decir que, para el análisis de datos, se ha llevado a cabo procedimientos cuantitativos al hablar del uso de instrumentos estadísticos para obtener unas respuestas válidas y fiables (Bisquerra, 2016). No obstante, factores cualitativos como el contexto social y la acción del investigador como instrumento de recogida de datos también han resultado claves para la investigación. La interacción que se produce en el escenario y su observación y anotaciones (Bisquerra, 2016) sirven para encontrar información y posibles respuestas que los datos cuantitativos no otorgan.

6.2. Contextualización.

La investigación se centra en un estudio comparativo, ya que se ponen en comparación el proceso y los resultados de dos contextos educativos diferentes. Estos contextos se han elegido previamente en función de las características que se presentan y suponiendo, así, que se verían diferencias entre una población y otra.

C.E.I.P ANDALUCÍA

Colegio público localizado en el Polígono Sur, Sevilla. El programa se realizó en una clase de 5ºB, con una muestra de 8 niños. Las sesiones se llevaron todos los jueves y viernes. El tutor de la clase ya trabajaba con ellos le educación emocional, sobre todo en Educación Física. Se trata de una muestra ubicada de una población de nivel socioeconómico bajo y en un contexto desfavorecido con riesgo de exclusión. La muestra escogida se presenta con una diversidad socioemocional (Díez y Huete, 1997), que viene a referirse a la raza que posee la muestra o la población en sí (citado por Clares-López, 2016). Este caso en concreto se refiere a la etnia gitana.

El centro se inició en la comunidad de aprendizaje en el curso de 2016-2017. Ésta se trata de una medida innovadora para ofrecer un cambio en las escuelas y darle solución a las necesidades y problemas dentro de las aulas, así como forma de evitar el fracaso escolar (citado por Clares-López, 2016). Esto es porque en un colegio con tales características socioeconómicas y emocionales es muy frecuente el bajo rendimiento escolar, fracaso escolar y el gran porcentaje de absentismo de los alumnos.

En esta práctica pueden colaborar diferentes personas relacionadas con la escuela: familiares, otros profesores ajenos al centro, estudiantes, etc. (citado por Clares-López, 2016). Esta participación contribuye a un enriquecimiento cultural, social y académico (Vallas y Munté, 2010) (Clares-López, 2016). Dentro de las comunidades de aprendizajes es muy común el uso de los grupos interactivos, ya que se entienden como una estrategia (Ortega y Gómez, 2014) (citado por Clares-López, 2016) donde los alumnos pueden ayudarse los unos a los otros en una serie de actividades de corta duración y de constante rotación de grupos. De esta forma, se consigue una forma de enseñanza más dinámica donde no existe lugar para el aburrimiento ni la monotonía y los alumnos trabajen de forma conjunta. Esto contribuye a un aumento de la solidaridad y generosidad (Puigvert y Santacruz, 2006) (citados por Clares-López, 2016). Además, es un centro educativo que no usa los libros de textos, sino que los contenidos se transmiten a través de actividades, juegos, fichas y ejemplos.

C.E.I.P. LA PAZ

Colegio público ubicado en la localidad de San José de La Rinconada, Sevilla. El programa se realizó en la clase de 5ºB, con una muestra de 18 niños. En total son 21, pero los 3 restantes asistían a clase de apoyo que coincidía con las sesiones. Las sesiones se llevaron a cabo todos los miércoles y jueves, coincidiendo con Educación Física, donde el docente estaba dando expresión corporal con la clase, y en la asignatura de Ciudadanía, donde casualmente también trabajaban con emociones y educación en valores. El nivel socioeconómico del centro es medio, y el contexto donde se ubica es tranquilo y humilde. Una de las razones de selección ha sido por la cercanía con la vivienda de la investigadora que ha llevado a cabo el programa.

Trabaja por proyectos, es decir, eligen una temática y enfocan todas las asignaturas a ese tema. Por otro lado, es un centro educativo donde usan libros de textos para trabajar los contenidos. En resumen, en diferencia al colegio explicado anteriormente, este centro educativo se presenta dentro de un perfil de centro más ordinario y tradicional en la manera de enseñar y de los recursos a usar. No obstante, posee docentes competentes emocionales que intentan evitar el uso excesivo de los libros de textos e iniciar una enseñanza más innovadora y creativa.

Ambos colegios aceptaron de manera voluntaria la puesta en práctica de las sesiones en la clase seleccionada tras leer el contenido del programa y la carta de autorización.

6.3. Actividades que se han llevado a cabo.

El programa desarrollado en este trabajo procede de DISEMFE-Arte. DISEMFE-Arte es sólo una variación de DISEMFE, un proyecto desarrollado en España, de la mano de José Clares López, en el año 2015. Tiene como finalidad la creación de espacios de expresión y comunicación emocional y, para ello, se idearon programas como DISEME-Leyendas o DISEMFE-CREA y, por supuesto, DISEMFE-Arte. Esta última, la cual es la que ocupa este trabajo, se centra especialmente en el arte como expresión emocional. Este programa contiene

actividades muy dinámicas y dirigidas sobre todo para realizarse en pequeños grupos.

El programa consta de dos bloques: A y B. En cada bloque hay un total de 10 actividades. Dentro de estas 10 actividades existen dos para cada disciplina artística: Dibujo, tacto, música, expresión escrita y expresión corporal. En la presente investigación se ha trabajado con el bloque A, mostrada en la Ilustración 3:

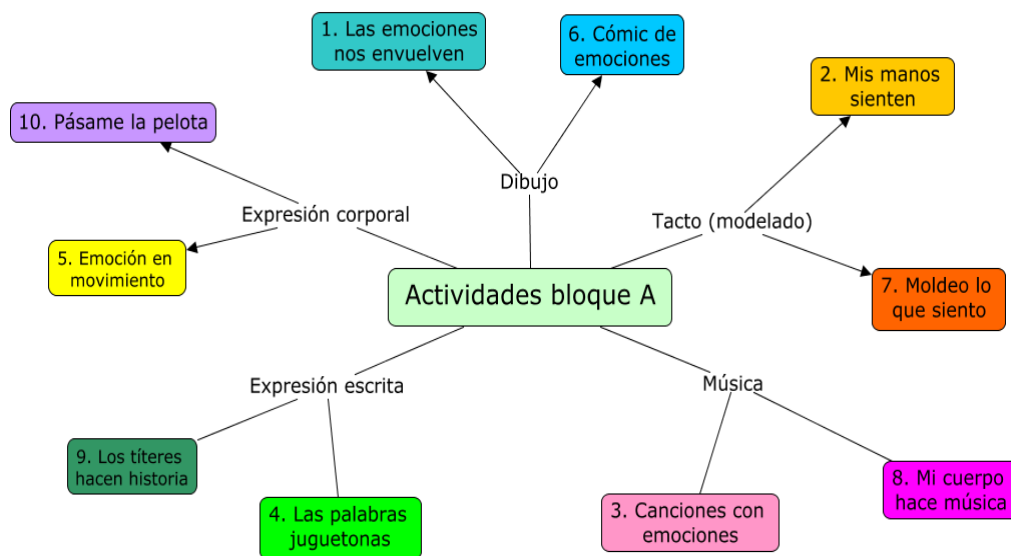


Ilustración 3. Estructura del bloque A.

6.4. Objetivos e hipótesis de la investigación.

Los objetivos son metas alcanzables y coherentes que deben ser formulados de forma clara y concretas respecto al tema que se quiere tratar (citado por Clares-López, 2016). Además, se caracterizan por ser flexibles en cuanto a que pueden existir variaciones durante la investigación (citado por Clares-López, 2016).

En este trabajo primeramente se ha fijado un objetivo general, el cual corresponde a la principal meta de la investigación. A continuación, ese objetivo general se ha subdividido en objetivos específicos.

- Objetivo general de la investigación:

El objetivo general de investigación consiste en analizar el desarrollo de la expresión y comunicación emocional de los alumnos de quinto del CEIP La Paz y CEIP Andalucía.

- Objetivos específicos de la investigación:

1. Examinar los resultados obtenidos en el cuestionario pretest y postest y averiguar si hay diferencias.
2. Cotejar los resultados en los cuestionarios de arte pretest y postest.
3. Descubrir la valoración de los alumnos sobre el programa realizado.
4. Indagar en el conjunto de emociones que los sujetos expresan a través de sus experiencias.
5. Indagar en el nivel de reconocimiento de emociones ante diversas situaciones.
6. Descubrir la opinión de los docentes presentes durante el programa.
7. Averiguar la respuesta emocional respecto a las diferentes disciplinas artísticas.

Una hipótesis expone alguna idea que se quiere saber y se pretende encontrar mediante la observación. Lo aconsejable es que al principio se formulen de una forma más amplia y posteriormente se vayan concretando (Clares-López, 2016). Las hipótesis pueden dar unas explicaciones o también sirven para describir una situación que haya ocurrido (Sabariego, 2012) (citado por Clares-Lópe, 2012).

Las hipótesis del presente trabajo son:

- Hipótesis 1: Existen diferencias entre los resultados del pretest y el postest del cuestionario de emociones.
- Hipótesis 2: Se van a ver diferencias entre el cuestionario de arte pretest y postest.
- Hipótesis 3: El alumnado al que se le realiza el estudio van a mostrar interés por las actividades.
- Hipótesis 4: Los alumnos que hacen el programa van a ofrecer un gran abanico de respuestas y estados emocionales a través de las actividades.
- Hipótesis 5: Los alumnos van a reconocer las emociones que se les presente.

- Hipótesis 6: Los docentes presentes en el programa van a valorar el programa positivamente.
- Hipótesis 7: Los alumnos van a mostrar mayor afinidad en las actividades que tienen que ver con el dibujo ya que es la práctica artística más usada en el colegio.
- Hipótesis 8: Los alumnos muestran empatía ante diferentes situaciones donde se tienen que poner en el lugar de diversas personas.

6.5. Variables.

Una variable representa un rol importante dentro de cualquier investigación (Morales, 2012) (citado por Clares-López, 2016). Se aconseja que las variables puedan observarse y medirse (Sabariega, 2012) (citado por Clares-López, 2016).

Las variables que se han tenido en cuenta en esta investigación son:

- Variable 1: Estado emocional del alumnado, en función de si se encuentra feliz, triste o enfadado en ese momento.
- Variable 2: Opinión y valoración de los alumnos, sobre las actividades que se han realizado.
- Variable 3: Tipo de disciplina artística en cada actividad.
- Variable 4: La forma de trabajar, en función a si se trabaja individual o en grupo.
- Variable 5: La exigencia de pensar y/o recordar en una vivencia emocional y saber expresarlo correctamente a través del arte.
- Variable 6: Las emociones presentes en cada actividad propuesta y que los alumnos deben reconocer.

6.6. Muestra.

La muestra se puede entender de dos formas diferentes. Por un lado, con una perspectiva cuantitativa. Es decir; un subconjunto de la población previamente seleccionada a través de alguna técnica específica de muestreo, la cual desde ser representativa de la población. Si es así, los resultados se pueden generalizar para toda la población. Por otro lado, si hablamos de una muestra cualitativa, ésta se refiere a un análisis de un grupo de personas, contextos, eventos, etc. sobre la cual se

recogen los datos y que no necesariamente debe ser representativa a la población (Sabariego, 2012) (citado por Clares-López, 2016).

La muestra de la presente investigación corresponde a un muestreo no probabilística, los cuales “*son aquellos en los que la selección de los individuos de la muestra no depende de la probabilidad, sino que se ajusta a otros criterios relacionados con las características de la investigación o de quien hace la muestra*” (Bisquerra, 2016, p.143). En concreto se trata de un muestreo casual. Éste utiliza como muestra a sujetos de fácil acceso para la persona que lleva a cabo la investigación (Bisquerra, 2016).

Las muestras que han sido investigadas provienen de dos poblaciones. Por un lado, están los alumnos de 5º del CEIP Andalucía. Por otro lado, los alumnos de 5º de Educación Primaria del CEIP La Paz. Ambos pertenecen a la ciudad de Sevilla.

6.7. Instrumento de recogida de datos.

Los instrumentos de recogida de datos son aquellos a través de los cuales obtenemos los datos útiles para poder proceder a hacer el análisis (Clares-López, 2016). Para la recogida de datos de la intervención se utilizó diferentes instrumentos. Primeramente, se pasó un pretest, el cual consiste en dos cuestionarios. El cuestionario se entiende como un instrumento conformado por unas preguntas relacionados con el tema que se quiere investigar. Los datos recogidos del cuestionario se deben exponer por escrito (Martín, 2012) (citado por Clares-López, 2016).

El primer cuestionario trata sobre arte (Anexo 1) y otro sobre preguntas emocionales (Anexo 2). En el primer **cuestionario (arte)** se pide dibujar un animal en concreto y posteriormente representarlo con plastilina. Luego, se responde a unas preguntas sobre música y sobre qué hacen cuando estaban tristes y enfadados. Por último, se debe inventar una historia y escribirla. Para valorar estas respuestas se diseñaron **tres rúbricas** centradas en las disciplinas artísticas donde los alumnos dibujaban, moldeaban y creaban una historia. Así, se pudo valorar de forma más

precisa la composición de cada creación a través de unos criterios (Anexo 6, 7 y 8) El otro **cuestionario (emociones)** contiene preguntas sobre la expresión emocional propia y la de los otros compañeros, así como preguntas que buscan averiguar la afinidad frente a diferentes tareas como lectura, redacción, etc. Después del programa se ha pasado el mismo cuestionario, esta vez denominado **postest**. Desde la primera sesión se les ha facilitado a los alumnos un **cuaderno de trabajo** (Anexo 3), donde escribieron, con cada actividad, lo que realizaron, cómo se sintieron, así como otras cuestiones emocionales y valorativas sobre las actividades que realizaron. Al mismo tiempo se llevó a cabo una **observación directa** de cada actividad y de las actuaciones de los alumnos en función de la expresión emocional transmitida a través de las disciplinas artísticas. Estas anotaciones se fueron apuntando en notas de campo. Al final del programa se le pasó a la población un **cuestionario final** (Anexo 4) para averiguar la opinión general del programa y su valoración.

Por otro lado, también se recogió la opinión de los docentes presentes en el programa. Esto se hizo a través de un **cuestionario (profesores)** (Anexo 5), y con éste se trató de ver la importancia que se otorgaba a las actividades realizadas.

Todo lo observado durante las sesiones, así como aquello que resultó más representativo o que llamó la atención, se fue recogiendo en una **memoria**. Se utilizó también un **registro de incidentes críticos** (RIC) donde se apuntaron sucesos que resultaron inusuales.

6.8. Diseño y procedimiento.

El diseño de la intervención sigue un diseño universal establecido por los autores Cook y Campbell (1976) y Campbell y Stanley (1963) (citados por Bisquerras, 2016). En dicho diseño aparecen una serie de notaciones, las cuales son:

R: Muestra es aleatoria. En el caso de que no lo sea, se refleja como “no R”.

O: Observación que se realiza a través del pretest y el postest.

X: Tratamiento que se realiza sobre la muestra.

Grupo	Asignación	Recogida de datos antes (Pretest)	Tratamiento	Recogida de datos después (Postest)
Población A	No R	O ₁	X ₁	O ₁
			O ₂	
Población B	No R	O ₁	X ₁	O ₁
			O ₂	

Tabla 10. Diseño proceso de investigación.

En la tabla se puede reflejar la forma de diseño que se ha seguido durante la intervención. Primeramente, se ha elegido dos muestras de forma no aleatoria. Antes de presentar las actividades (X₁) se les ha suministrado un cuestionario para recoger datos (O₁) que corresponde al pretest. Durante las actividades también se les ha facilitado otro cuestionario dentro del cuaderno de trabajo. En él los alumnos han escrito lo que iban haciendo, cómo se iban sintiendo y una evaluación sobre cada actividad (O₂).

Finalmente, al acabar el programa se volvió a pasar un cuestionario de recogida de información; postest (O₁). Se recalca que la recogida de información de los cuestionarios O₁ se han realizado en sesiones independientes a las actividades.

6.9. Análisis de los datos.

La presente intervención se caracteriza por ser mixta. Por ello, en el análisis de datos habrá datos tanto cuantitativos como cualitativos, para los cuales se ha usado unos instrumentos específicos.

Por un lado, el análisis cuantitativo se caracteriza por fijar relaciones entre el sujeto y el entorno que le rodea de forma objetiva. Es decir, se busca encontrar unas respuestas a través de unas leyes preestablecidas y fijas. Entre los instrumentos de recogidas de datos para el análisis cuantitativo se pueden encontrar ejemplos como el test, pruebas objetivas, etc. (Clares-López, 2016).

Por otro lado, en el análisis cualitativo se focaliza más en la interpretación del observador. Por tanto, existe una percepción más subjetiva (Clares-López, 2016).

A continuación, se muestra una división entre el análisis cuantitativo y el análisis cualitativo, dentro de los cuales se explicará la organización de cada objetivo correspondiente a cada análisis. Los objetivos son expuestos en orden y tras la exposición de resultados y la representación gráfica, se describe si la hipótesis se acepta o rechaza con relación al objetivo al que corresponde y su naturaleza (cuantitativo y cualitativo).

6.9.1. Análisis cuantitativo.

El primer objetivo de nuestra investigación cuantitativa es el objetivo 1, cuya finalidad es **“Examinar los resultados obtenidos en el pretest y postest”**, averiguando si existen diferencias entre ambos. Para extraer estos datos se ha llevado a cabo una comprobación de fiabilidad del cuestionario pretest y postest (O₁). Posteriormente y de forma separada, se ha calculado la media de cada ítem. Finalmente se ha realizado una comparación entre los dos cuestionarios para comprobar si existen diferencias.

La fiabilidad del pretest y postest se ha llevado a cabo con el coeficiente *Alfa de Cronbach*. Se ha realizado en ambas muestras de forma conjunta. El coeficiente posee un valor que varía entre el 0 y el 1, considerándose el 1 como el valor con mayor fiabilidad.

En la Tabla 11 la fiabilidad del pretest es de un 0’875, por lo que se puede considerar una fiabilidad alta.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,875	17

Tabla 11. Fiabilidad pretest.

En el caso de la Tabla 12 la fiabilidad es aún mayor, llegando casi al valor 1. Por tanto, podemos decir que la fiabilidad del cuestionario postest es muy alta.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,922	17

Tabla 12. Fiabilidad postest.

En la tabla 13 aparece las medias de los ítems del pretest y del postest.

	Media		Media
A6	3,0769	D6	3,1538
A7	2,6923	D7	3,2692
A8	2,5000	D8	2,5769
A9	2,3846	D9	2,6154
A10	2,8846	D10	2,8846
A11	2,4615	D11	2,6538
A12	2,6538	D12	3,0769
A13	3,8077	D13	3,7692
A14	3,4615	D14	3,3846
A15	3,6154	D15	3,2308
A16	2,7692	D16	2,7308
A17	3,3846	D17	3,2692
A18	2,8077	D18	3,0769
A19	2,6923	D19	2,9231
A20	2,7308	D20	3,0385
A21	2,6923	D21	2,7692
A22	2,8077	D22	2,8462

Tabla 13. Media de las respuestas del pretest (A) y postest (D)

Según la media mostrada en la tabla 13, la pregunta con el nivel más bajo es la A9, con un 2'38. Esta pregunta corresponde a “*Cuando me dicen que hable de mis emociones y sentimientos...*”. En el otro extremo, la pregunta A13 presenta el mayor nivel (3'80). Esta pregunta es “*Cuando un niño/a en mi clase hace algo que crees que está muy bien... ¿qué harías?*”. Entre ambas medidas hay una diferencia de 1'42. Los valores pueden variar entre 1 y 4, siendo 4 el máximo. Por tanto, las puntuaciones más cercanas al cuatro supondrán un mayor nivel de expresión de emociones. Por otro lado, los valores más bajos como el de la pregunta A9 (“*Cuando*

me dicen que hable de mis emociones y sentimientos...”) querrá decir que la expresión emocional ha sido menor.

Observando los resultados del postest de la tabla 13, se puede percibir que el valor más alto, con un 3’76, vuelve a corresponder a la pregunta D13; “*Cuando un niño/a en mi clase hace algo que crees que está muy bien... ¿qué harías?*”. Por otro lado, la puntuación 2’57, y por tanto la más baja, corresponde a la pregunta D8: “*Las cosas que pasan a mi alrededor...*”. En esta ocasión el valor de la pregunta D9 “*Cuando me dicen que hable de mis emociones y sentimientos...*” (A9 en el cuestionario pretest y que corresponde al valor más bajo) ha subido algo, lo que significa una mayor expresión emocional. Sin embargo, la puntuación tampoco ha variado tanto.

En general todas las puntuaciones han subido en el postest, por lo que se confirma que los alumnos han ido evolucionando durante el proyecto y sus ideas y/o opiniones, así como la concepción que poseen sobre la expresión emocional, han cambiado.

A continuación, se ha realizado la comparación de los resultados del cuestionario sobre emociones tanto en el pretest como en el postest. Para ello, se ha usado la prueba estadística *Wilcoxon* para muestras relacionadas, ya que el pretest y postest se ha pasado a las mismas personas y poseen un valor numérico.

En este sentido encontraríamos dos hipótesis:

- H_0 : No van a existir diferencias entre los resultados del pretest y postest.
- H_1 : Van a existir diferencias entre los resultados del pretest y postest.

Por otro lado, también existe el *Nivel de Alfa*, es decir el porcentaje de error que se puede cometer al realizar la prueba. Generalmente se usa un *Nivel Alfa* del 0’05. Al principio se llevó a cabo una prueba paramétrica llamada *T de Student*, pero la distribución de normalidad figuraba por debajo del 0’05, lo cual significaba que no provenía de una distribución normal. Por tanto, se optó por una prueba no paramétrica; *Wilcoxon*. Ésta se aplica con datos ordinales.

Los resultados de la tabla 14 se representan a partir del valor de la última columna. Todos los resultados salvo uno están por encima del *Nivel de Alfa* 0'05. Por tanto, de manera general se acepta la H_0 . No obstante, existe una única columna con un valor por debajo del 0'05. Estos ítems son A7-D7: “¿Tienes en clase oportunidad de hablar de tus sentimientos y emociones?”. Estar por debajo del 0'05 significa que se resalta una diferencia entre el antes y el después, por lo que en este caso se aceptaría la H_1 .

	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
A6-D6	-,263	,793
A7-D7	-2,366	,018
A8-D8	-,215	,830
A9-D9	-1,021	,307
A10-D10	-,165	,869
A11-D11	-1,032	,302
A12-D12	-1,477	,140
A13-D13	-,431	,666
A14-D14	-,359	,719
A15-D15	-1,479	,139
A16-D16	-,034	,973
A17-D17	-,653	,514
A18-D18	-,956	,339
A19-D19	-,819	,413
A20-D20	-1,524	,128
A21-D21	-,221	,825
A22-D22	-,144	,886

Tabla 14. Distribución normalidad Wilcoxon.

Aunque sólo se destaque una diferencia, se quiere dar importancia a este dato ya que esta pregunta tiene mucha relación con el proyecto. Por tanto, se considera un gran logro la existencia de un cambio de opinión de los alumnos respecto a si tienen oportunidad para expresarse o no. Por esta razón aceptamos en parte la hipótesis 1 de la intervención “Existen diferencias entre los resultados del pretest y el postest del cuestionario de emociones.”

Para el objetivo 2 “**Cotejar los resultados en los cuestionarios de arte pretest y postest**” se han analizado los resultados del cuestionario de arte pretest y postest, donde los alumnos respondieron a preguntas más enfocadas a temas artísticos. Este cuestionario se divide en cuatro partes (Parte A, Parte B, Parte C y Parte D). Para la parte A, B y D se han diseñado tres rúbricas (Anexos 6, 7 y 8) con unos criterios enumerados con valores del 1 al 4, de forma que 1 es el valor más bajo y 4 el más alto. De esta forma, se ha puesto una puntuación en todos los criterios de cada rúbrica para posteriormente hacer la media de las dos actividades de cada bloque y sumarlas. Con el postest se hizo el mismo procedimiento, por lo que al final obteníamos un valor final por cada bloque tanto en el pretest como en el postest y que se ha usado para comparar. Para el cálculo del valor del pretest y postest primeramente se ha observado lo que realizaron y luego se ha puesto una puntuación numérica teniendo en cuenta los tres criterios. Por ejemplo: Un alumno ha conseguido un 2 en el primer criterio, un 3 en el segundo y un 2 en el tercer criterio. La suma de todo ello es 7. Éste se divide entre 12, ya que son las celdas totales entre todos los criterios. Finalmente se multiplica por 10, dándose una puntuación numérica.

De esta forma: $2+3+2=7$.

$7/12=0'583$

$0'583 \times 10: 5'83\%$.

El cálculo final del pretest y postest se ha averiguado con la siguiente cuenta: $((\text{nota postest} - \text{nota pretest}) / \text{nota pretest}) \times 10$. Por ejemplo $(5-3'3)/3'3 \times 10 = 5'1\%$. Por tanto, la mejora ha sido positiva.

La **parte A** corresponde a la actividad donde los alumnos dibujaban un animal. A continuación, se muestra la comparación del pretest y postest.

Alumnos	Parte A (Pretest)	Parte A (Postest)	Tasa variación
A1	3'3	5	5'1%
A2	2'5	2'5	0%
A3	5	5'8	1'6%
A4	4'16	5'8	3'94%
A5	2'5	4'16	6'64%
A6	2'5	2'5	0%
A7	2'5	3'3	3'2%
A8	2'5	2'5	0%
A9	5	5	0%
A10	7'5	8'3	1'06%
A11	5'8	6'6	1'38%
A12	3'3	4'16	2'6%
A13	2'5	7'5	20%
A14	4'16	5	2'01%
A15	6'6	7'5	1'36%
A16	7'5	6'6	-1'2%
A17	3'3	5'8	7'57%
A18	4'16	5'8	3'94%
A19	3'3	4'16	2'6%
A20	2'5	2'5	0%
A21	5'8	8'3	4'31
A22	7'5	8'3	1'06%
A23	2'5	2'5	0%
A24	4'16	2'5	-3'99%
A25	9'16	9'16	0%
A26	4'16	4'16	0%

Tabla 15. Comparación resultado parte A dibujo.

En la tabla 15 existe un mayor número de alumnos que presentan una mejora en la disciplina de dibujo. Puesto que, al comparar el valor adquirido en el pretest y en postest, el porcentaje ha sido muy alto. El porcentaje total en esta parte del cuestionario es de 63'18% y, por tanto, positivo. Este cálculo se ha averiguado sumando todos los porcentajes de la columna *tasa de variación*.

Un ejemplo significativo sería del alumno DR, donde se ve una clara diferencia del pretest al postest:

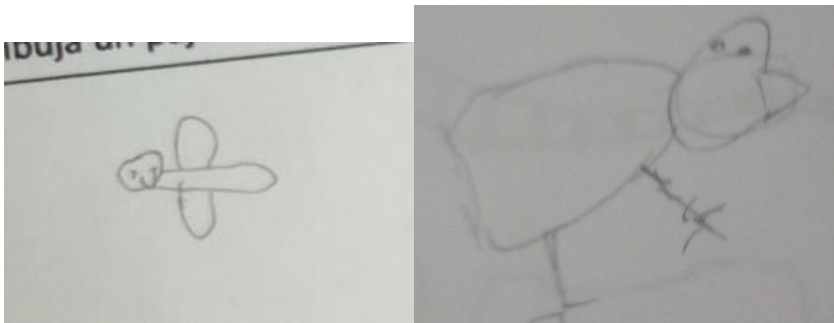


Ilustración 4. Pretest dibujo (izquierda) y postest dibujo (derecha).

Para la **parte B** se ha hecho el mismo procedimiento usado en la parte A, sólo que esta vez se ha observado la actividad del modelado.

Alumnos	Parte B (Pretest)	Parte B (Postest)	Tasa variación
A1	2'5	4'16	6'64%
A2	2'5	2'5	0%
A3	3'3	3'3	0%
A4	2'5	3'3	3'2%
A5	4'16	4'16	0%
A6	2'5	2'5	0%
A7	2'5	2'5	0%
A8	2'5	2'5	0%
A9	10	10	0%
A10	9'16	7'5	-1'81%
A11	5	6'6	3'2%
A12	2'5	7'5	20%
A13	2'5	5	10%
A14	5	5	0%
A15	2'5	2'5	0%
A16	5'83	4'16	-2'86%
A17	8'33	8'33	0%
A18	2'5	5	10%
A19	5'83	4'16	-2'86%
A20	2'5	2'5	0%
A21	2'5	2'5	0%
A22	5'8	5'8	0%
A23	2'5	2'5	0%
A24	2'5	2'5	0%
A25	2'5	8'3	23'2%
A26	4'16	3'3	-2'067%

Tabla 16. Comparación resultados parte B modelado.

En la tabla 16 se percibe numerosos casos donde no ha habido ni mejora ni empeoramiento (0%). No obstante, existen más valores positivos que negativos y si

se compara con la parte A, se observa que son más los alumnos que controlan la disciplina de dibujo pero que, sin embargo, en el modelado existe una mejora más notable. Esto es porque el porcentaje total en esta parte es de 66'64%.

Un ejemplo de ello sería:



Ilustración 5. Pretest modelado (izquierda) y posttest modelado (derecha).

En la **parte C** se dan una serie de preguntas sobre habilidades musicales y la expresión corporal. Las respuestas de estas preguntas se agruparon en categorías, sumándolas y dividiéndolas entre 100. Posteriormente se representaron algunas a través de gráficos (E1, E2, E3, E8 y E9) y otras a través del programa estadístico SPSS (E4, E5, E6 y E7). Esto se hizo así debido a la forma de las preguntas, ya que algunas eran de respuesta abierta y otra con hasta un máximo de 6 opciones.

E1: “¿Sabes tocar algún instrumento musical?”

En la tabla 17 se aprecia una disminución de respuesta en el “sí”, por lo que se entiende que en el pretest algunos alumnos no fueron del todo sinceros y en el posttest han concretado más, aceptando que no saben tocar o que saben tocar pocos instrumentos. No obstante, en ambas partes el porcentaje supera la mitad, por lo que la mayoría de los alumnos saben tocar uno o varios instrumentos musicales.

Pretest	SÍ (88'4%)	NO CONTESTA (3'84%)	NO (3'84%)	REGULAR (3'84%)
Posttest	SÍ (73'07%)	NO (23'07%)	POCOS (3'84%)	

Tabla 17. Comparación respuestas E1.

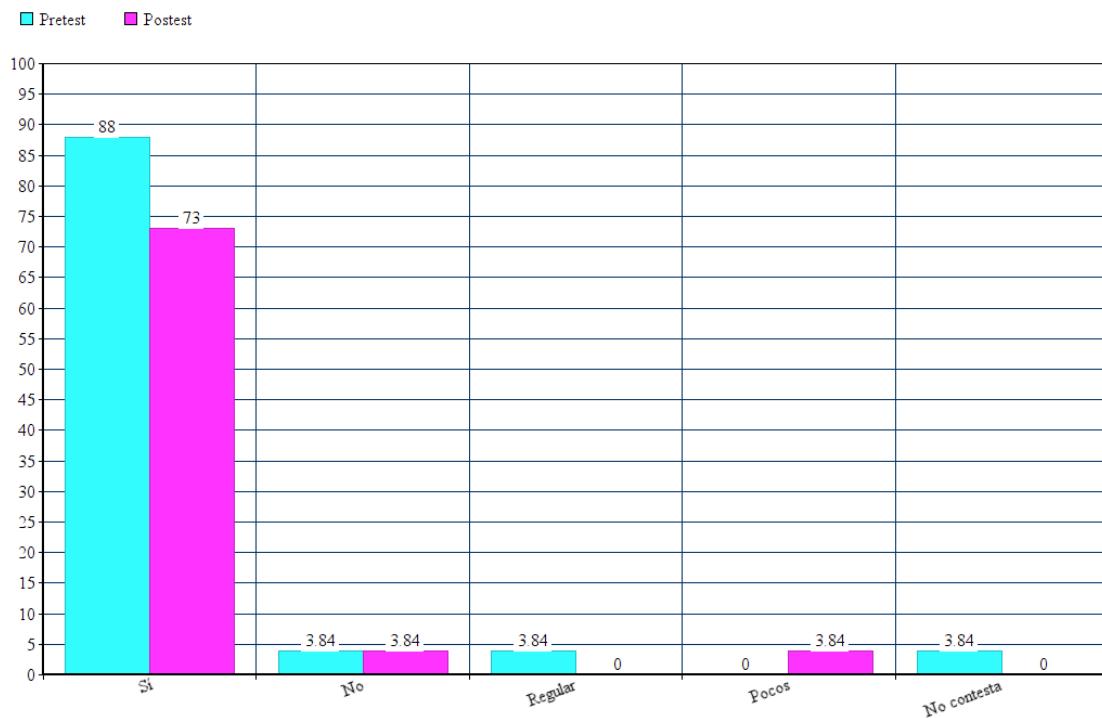


Gráfico 1. Representación gráfica tabla 17.

E2:” *¿Te gustaría aprender a tocar alguno? ¿cuál?*”

En la tabla 18 se ha dado el mismo porcentaje en el “sí” tanto antes como después (80’76%). No obstante, es interesante destacar que en el posttest un 3’84% ha respondido que les gustaría aprenderlos todos, lo que conlleva a pensar que poseen interés por el mundo musical.

Entre los instrumentos que quieren aprender se encuentran la caramba, flauta, guitarra, flauta travesera, piano, violín, etc.

Pretest	Sí (80’76%)	NC (11’53%)	NO/NINGUNO (7’69%)
Posttest	Sí (80’76%)	NO (15’38%)	TODOS (3’84%)

Tabla 18. Comparación respuestas E2.

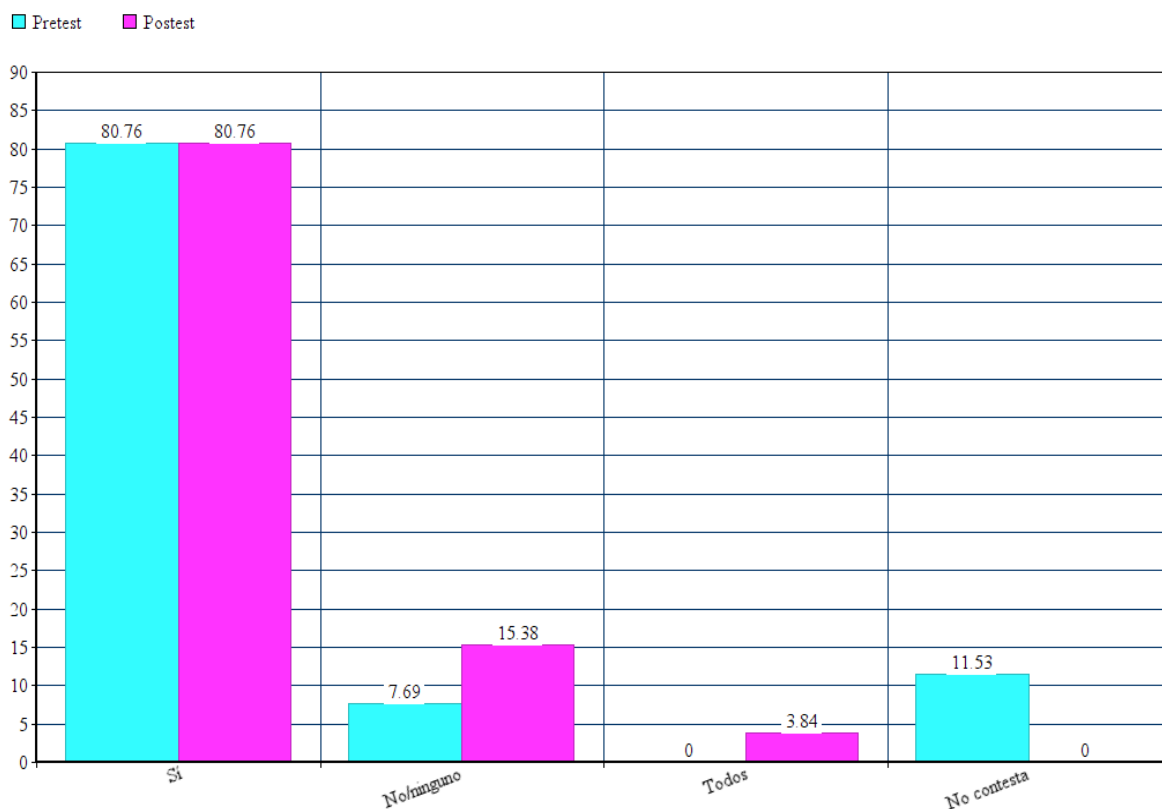


Gráfico 2. Representación gráfica tabla 18.

E3: “¿Cuántas canciones te sabes?”

En la tabla 19 se puede ver una evolución, ya que los alumnos en el pretest respondían con números muy concretos (65’38%) y a veces algo incoherentes, puesto que se considera complicado recordar tantas canciones en tan poco tiempo. No obstante, en el postest existe un mayor porcentaje de estudiantes que han respondido con muchas o números infinitos (61’53%) en comparación a una cantidad concreta (23’07%), lo puede ser más cercano a la realidad.

Pretest	MUCHAS (26’92%)	CANTIDAD NUMÉRICA CONCRETA (65’38%)	NI IDEA/NO CONTESTA (7’69%)
Postest	MUCHAS/INFINITAS (61’53%)	CANTIDAD NUMÉRICA CONCRETA (23’07%)	POCAS, NINGUNA/NO ME ACUERDO (15’38%)

Tabla 19. Comparación respuestas E3

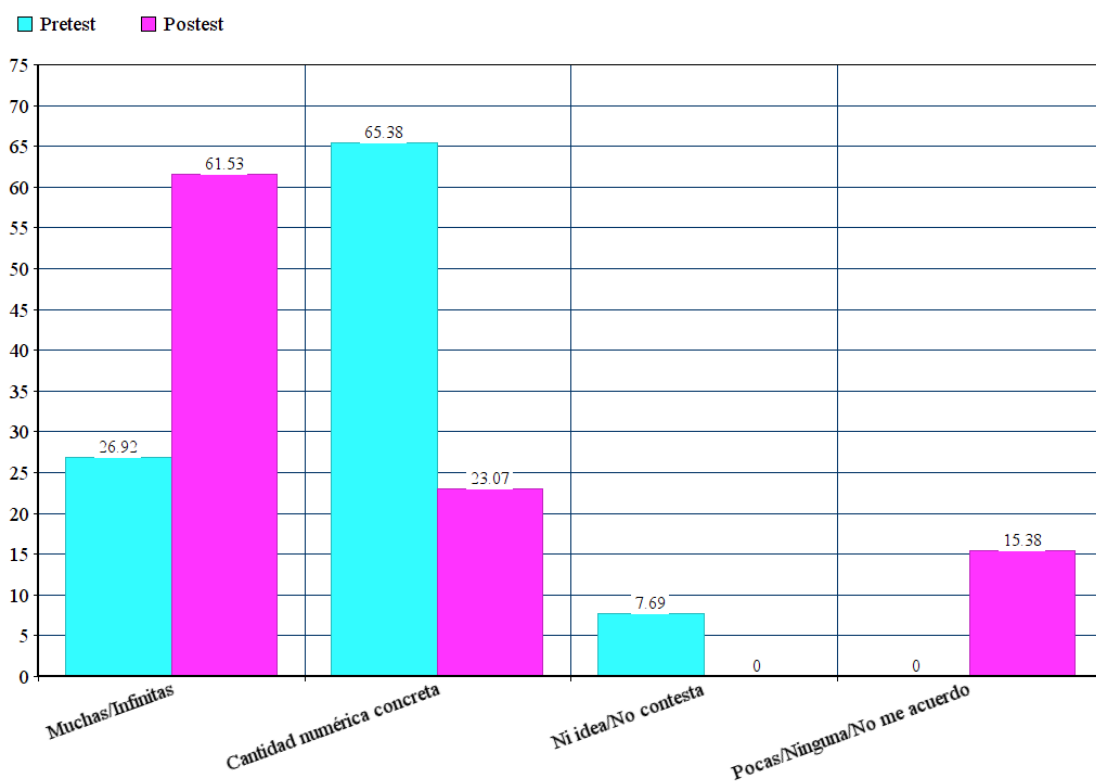


Gráfico 3. Representación gráfica tabla 19.

En la tabla 20 se aprecia diferentes variaciones. Por un lado, sólo se ha percibido un incremento positivo en la pregunta E5/O5 “¿Te gusta cantar en público?”, lo que significa que con la actividad los alumnos han perdido un poco el miedo de cantar en público. Por lo demás, las medias han bajado levemente, pero la diferencia es poco apreciable. Además, si nos fijamos en el postest las medias están por encima de la mitad, algunas rondando el 4, por lo que los resultados se valoran positivamente.

Pretest	Media	Postest	Media
E4	4,3077	O4	4'04
E5	2,4615	O5	2'85
E6	3,6538	O6	3'35
E7	4,0385	O7	3'58

Tabla 20. Resultado Cuestionario pretest E4, E5, E6 y E7 y postest O4, O5, O6 y O7.

Para la **parte D** se ha evaluado la expresión escrita de los alumnos a través de la creación inventada de una historia.

Alumnos	Parte D (pretest)	Parte D (Postest)	Tasa de variación
A1	3'1	3'1	0%
A2	3'1	2'5	-1'93%
A3	3'1	3'1	0%
A4	2'5	2'5	0%
A5	3'1	3'7	1'93%
A6	2'5	2'5	0%
A7	2'5	2'5	0%
A8	2'5	2'5	0%
A9	4'3	5'6	3'02%
A10	3'1	3'1	0%
A11	5'6	5	-1'071%
A12	4'3	5'6	3'023%
A13	2'5	5'6	12'4%
A14	5	4'3	-1'4%
A15	5'6	5	-1'071%
A16	4'3	3'7	-1'39%
A17	2'5	7'5	20%
A18	3'1	4'3	3'87%
A19	3'1	3'1	0%
A20	2'5	2'5	0%
A21	4'3	4'3	0%
A22	3'1	3'1	0%
A23	3'1	2'5	-1'935%
A24	3'1	5	6'129%
A25	6'8	5'6	-1'764%
A26	4'3	2'5	-4'186%

Tabla 21. Resultados comparación parte D escritura.

En la tabla 21 existe un menor porcentaje de mejora en los alumnos respecto a la expresión escrita. Aunque el porcentaje total es positivo (35'6%) ha sido menor que en las otras disciplinas. Se quiere hacer hincapié en los numerosos errores ortográficos, sintácticos y de puntuación que tienen los alumnos. Especialmente se han visto errores como obviar la s del final, confusión entre la b/v y c/s, ausencia de la h, etc. Se acepta, por tanto, la hipótesis 2: “Se van a ver diferencias entre el cuestionario de arte pretest y postest”.

Para el objetivo 3 “Descubrir la valoración de los alumnos sobre las actividades realizadas” se han analizado los resultados del cuestionario final (O₂). No obstante, este análisis se divide en dos partes. Por un lado, se ha calculado , a través del programa estadístico SPSS, la media de las cuatro primeras preguntas del cuestionario ; F6 *“¿Cómo te han parecido en general las actividades del programa que has hecho, difíciles o fáciles?”*; F7 *“¿Te han gustado las actividades y los juegos que has hecho durante el programa?”*; F8 *“¿Te han parecido divertidos los juegos y actividades que has hechos”* y F9 *“¿Te gustaría volver a hacer actividades de este tipo?”*.

	Medias
F6	3,9231
F7	4,4615
F8	4,4615
F9	4,1923

Tabla 22. Medias cuestionario O₂

Siendo el nivel máximo de 5, se puede aceptar que, observando la Tabla 22, los sujetos han encontrado la práctica muy positiva, puesto que la mayoría de las medias superan el cuatro.

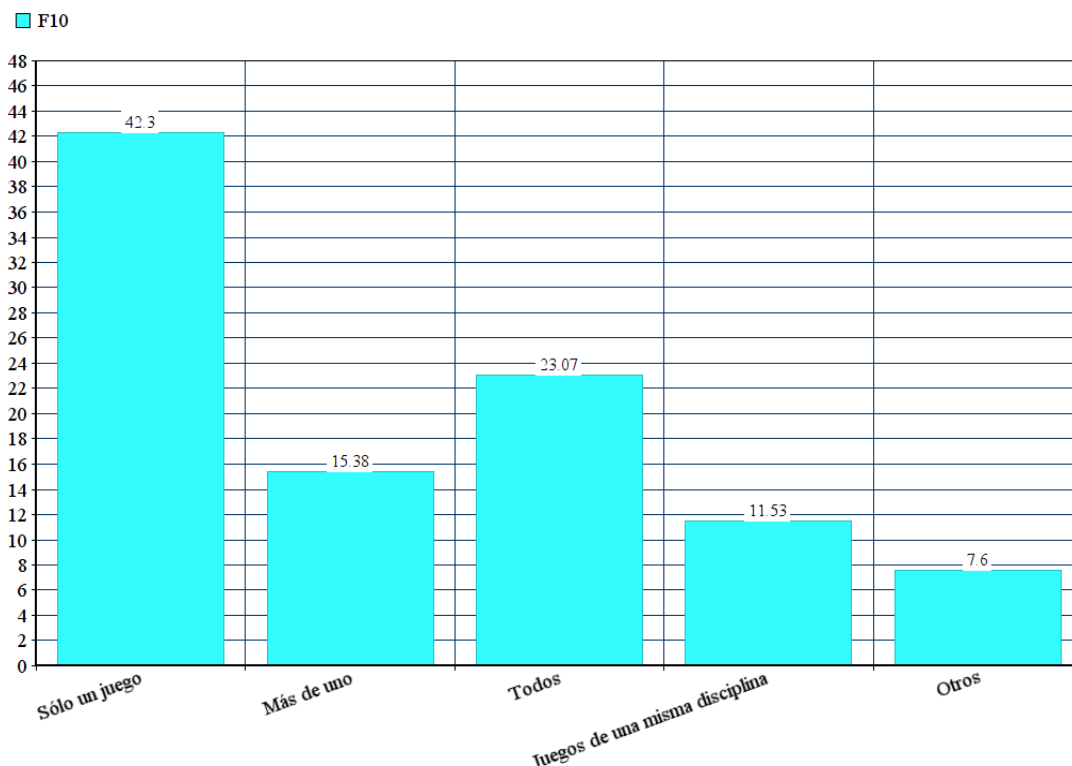
Para la segunda parte de este análisis se ha representado, mediante tablas de distribución de frecuencias, la opinión general de los alumnos respecto a las preguntas F10 *“Escribe las actividades que más te han gustado”*, F11 *“Escribe las actividades que menos te han gustado”*, F12 *“Di lo que crees que has aprendido al*

hacer las actividades”, F13 “¿Qué no has hecho durante el programa y te hubiese gustado hacer?” y F14 “Explica lo que haces cuando te sientes triste o enfadado”.

La tabla 23 refleja que la mayoría de las respuestas (42'30%) corresponden a que los alumnos respondieron que le gustaron una actividad concreta. Entre todas ellas, destaca el juego “Pásame la pelota”. En segundo lugar, con un 23'07% se encuentran aquellos alumnos a los que les gustó todas las actividades. En tercer lugar, un 15'38% eligió más de una actividad, concretamente dos actividades preferidas. Un 11'53% de los sujetos no optaron por elegir una actividad, sino una disciplina artística como, por ejemplo, “los juegos con plastilina”.

Sólo un juego	Más de uno	Todos	Juegos de una misma disciplina	Otros
42'30%	15'38%	23'07%	11'53%	7'6%

Tabla 23. Distribución frecuencias F10 “Escribe las actividades que más te han gustado”



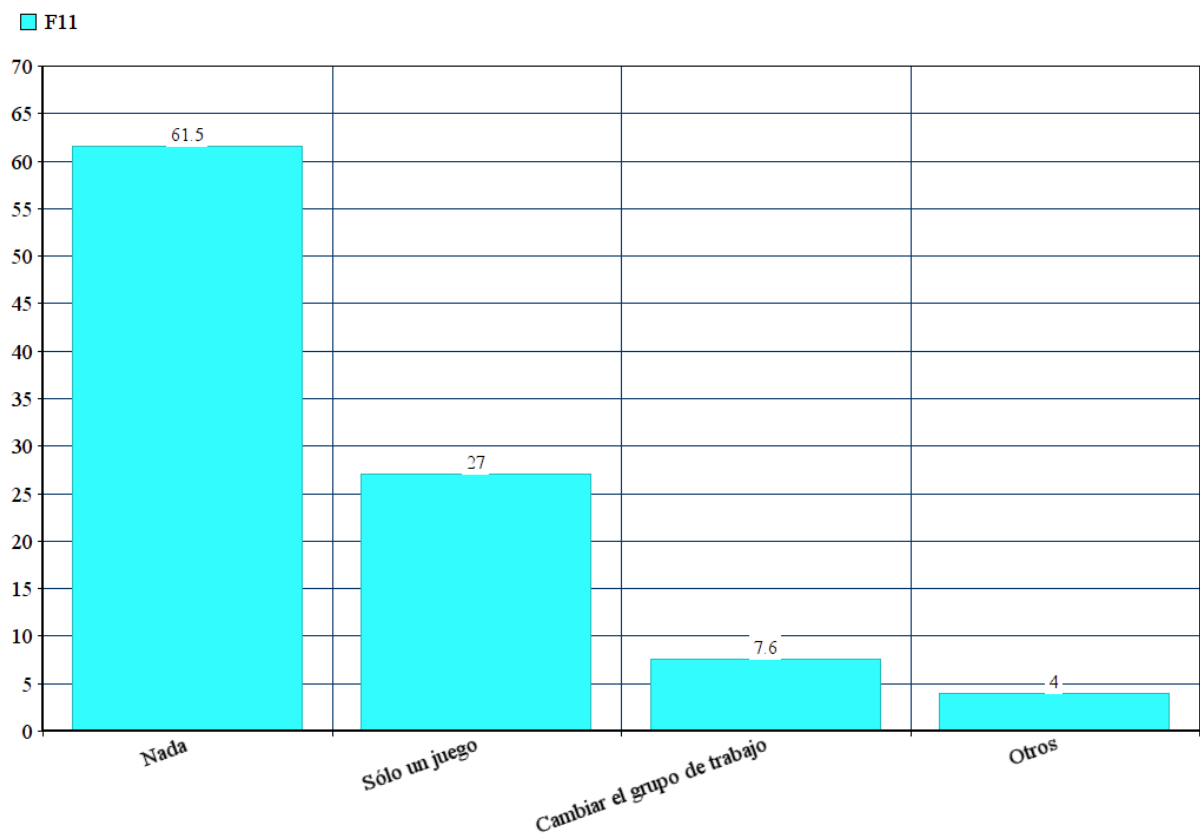
Gráfica 4. Representación tabla 23.

En la tabla 24 sobresale en especial la categoría de “nada”, con un 61'5. Ésta hace referencia a que en general les ha gustado todas las actividades que se han

realizado con ellos. En segundo lugar, se encuentra la categoría donde había una actividad que no les había gustado demasiado (27%). En este apartado resalta que algunos alumnos opinaron que los grupos de trabajo se podrían haber cambiado en algunas actividades (7'6%).

Nada	Sólo un juego	Cambiar el grupo de trabajo	Otros
61'5%	27%	7'6%	4%

Tabla 24. Distribución frecuencia F11 "Escribe las actividades que menos te han gustado"



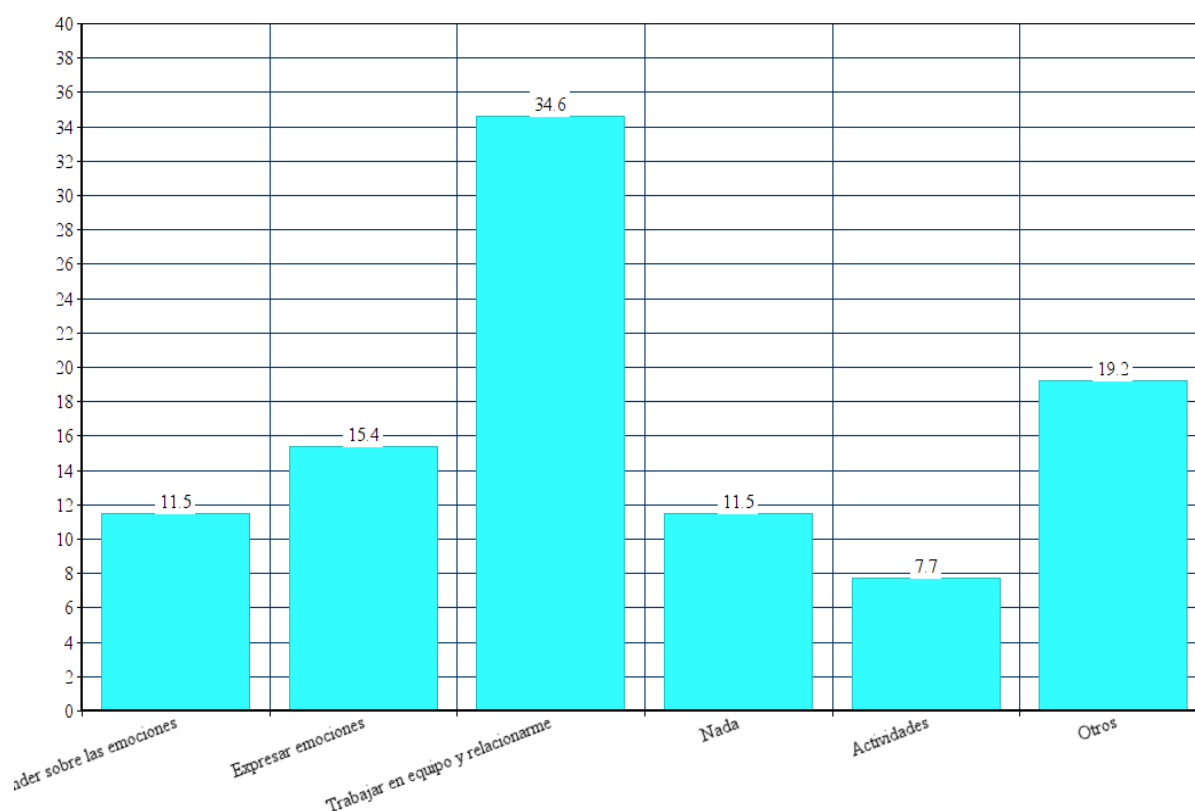
Gráfica 5. Representación gráfica tabla 24.

El ítem con mayor nivel de la tabla 25, con un 34'6%, significa que los alumnos han aprendido sobre todo a trabajar con sus compañeros y a relacionarse con ellos. Lo segundo que han aprendido, con un 15'4%, es a expresar sus emociones. Luego, en tercer lugar y en empate (11'5%), son menos los alumnos que han aprendido sobre las emociones en general y otros que han respondido que no han aprendido nada relevante. En la categoría de otros (19'2%) destacan respuestas como

“He aprendido a ser feliz”, “He aprendido a dar oportunidades” o “He aprendido a estar más tranquila”.

Aprender sobre las emociones	Expresar emociones	Trabajar en equipo y relacionarme	Nada	Actividades	Otros
11'5%	15'4%	34'6%	11'5%	7'7%	19'2%

Tabla 25. Distribución frecuencia F12 “Di lo que crees que has aprendido al hacer las actividades”

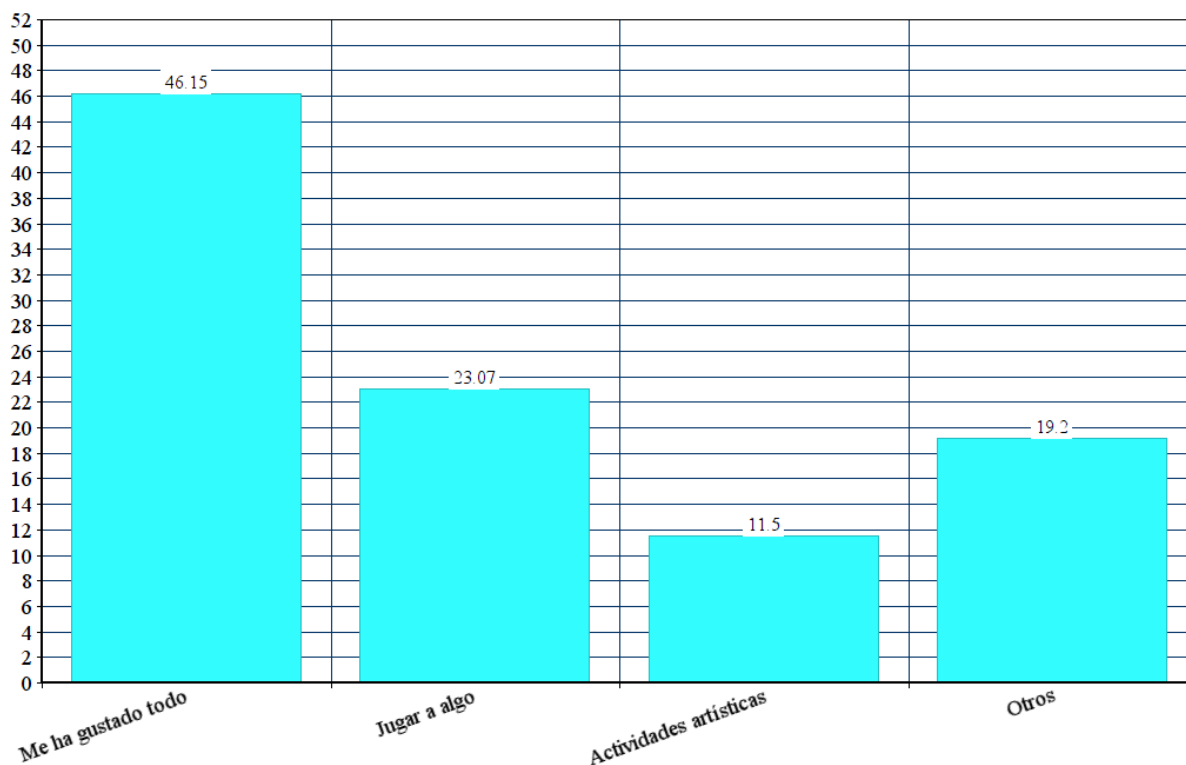


Gráfica 6. Representación gráfica tabla 25.

En la tabla 26 la mayoría opinó que les gustaba todo lo que se había hecho. Este corresponde al porcentaje más alto de la tabla (46'15%). En un segundo lugar, con un 23'07%, algunos alumnos respondieron que hubieran querido jugar a fútbol, a las palmaditas, etc. Otros alumnos, correspondientes al 11'5%, respondieron que les hubiera gustado pintar, jugar más con la plastilina o bailar. En “otros”, con un 19'2%, se encuentran respuestas como “ir de excursión”, “un debate”, “buscar cosas en Internet” o “que la maestra se quede más tiempo”.

Me ha gustado todo	Jugar a algo	Actividades artísticas	Otros
46'15%	23'07%	11'5%	19'2%

Tabla 26. Distribución de frecuencia F13 "¿Qué no has hecho durante el programa y te hubiese gustado hacer?"

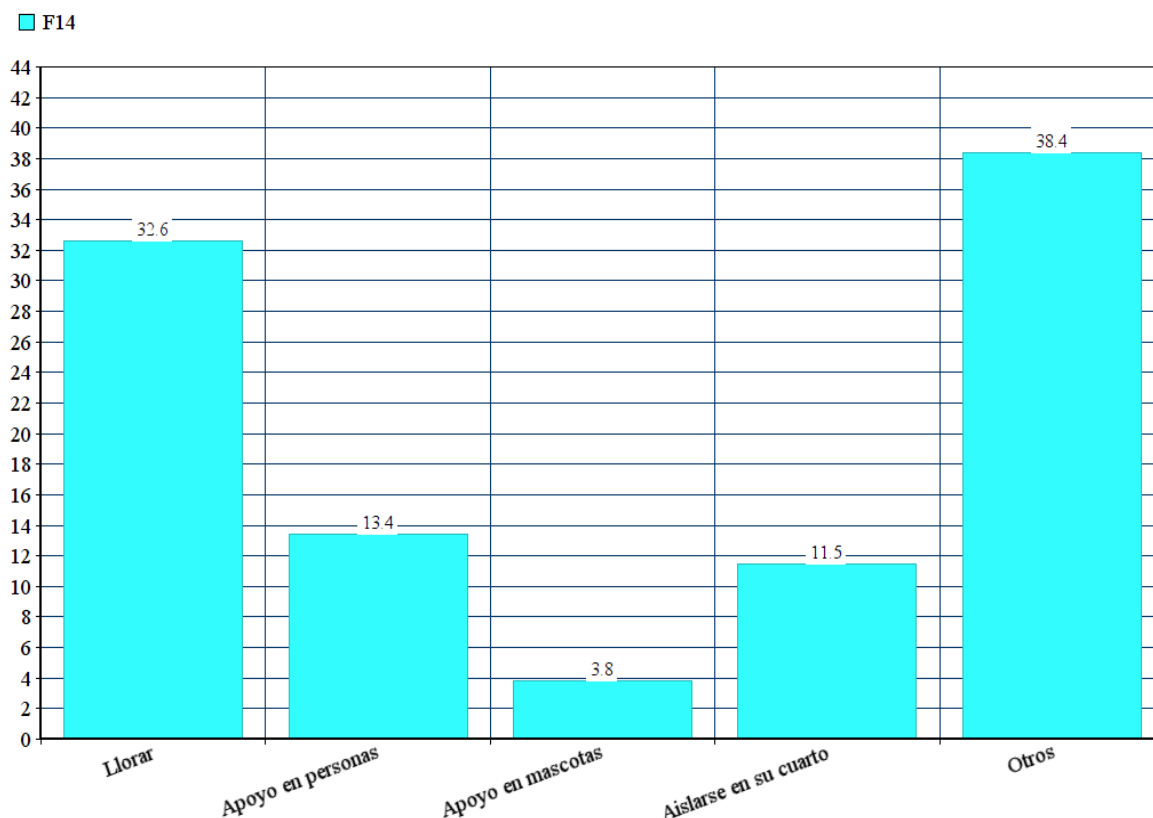


Gráfica 7. Representación gráfica tabla 26.

En la tabla 27 la mayoría de los estudiantes (38'4%) expresaron opiniones dispares, por lo que se han metido en la categoría de otros. Aquí se pueden ver respuestas como "escuchar música", "dibujar", "jugar a los videojuegos", "pensar", "pasear" o conductas violentas. En un segundo lugar (32'6%) lo que hacían cuando estaban tristes o enfadados era llorar. Luego, en un tercer lugar (13'4%) comentaron que lo que hacían en estos casos era buscar a su familia o amigos, es decir, apoyarse en otras personas. Un 11'5% de los sujetos preferían encerrarse en su cuarto hasta que se calmaran. Por último, existe un 3'8% que se sienten mejor cuando están con sus mascotas. Se destaca de esta tabla que hubo 4 alumnos que diferenciaron entre lo que hacían al estar tristes y enfadados, por lo que dieron más de una respuesta.

Llorar	Apoyo en personas	Apoyo en mascotas	Aislarse en su cuarto	Otros
32'6%	13'4%	3'8%	11'5%	38'4%

Tabla 27 distribución frecuencia F14 “Explica lo que haces cuando te sientes triste o enfadado”



Gráfica 8. Representación gráfica tabla 27.

Tras exponer las tablas y gráficas anteriores y analizado sus resultados, se acepta la hipótesis 3 “El alumnado al que se le realiza el estudio van a mostrar interés por las actividades”. Puesto que las puntuaciones más altas corresponden a respuestas positivas y satisfactorias.

Para el objetivo 6 “Descubrir la opinión de los docentes presentes durante el programa” se han analizado las respuestas del cuestionario a profesores a través del programa estadístico SPSS. Los docentes que respondieron el cuestionario fueron

un total de 6 docentes, donde 3 procedían del CEIP Andalucía, 2 del CEIP La Paz y la última corresponde a la alumna investigadora.

	Media
D1	4,1667
D2	5,0000
D3	4,3333
D4	3,5000
D5	3,8333
D6	4,0000
D7	5,0000
D8	3,8333
D9	4,0000
D10	4,1667
D11	3,6667
D12	4,0000
D13	3,3333
D14	3,8333
D15	3,6667
D16	3,8333
D17	3,8333
D18	3,8333
D19	3,1667
D20	4,0000

Tabla 28. Respuestas cuestionario docentes

En general en la Tabla 28 se aprecia una buena aceptación al programa. Por tanto, se acepta la hipótesis 6 “Los docentes presentes en el programa van a valorar el programa positivamente”. Algunas de las preguntas alcanzan el nivel máximo. Éstas son las preguntas D2 y D7, en concreto “*El alumnado, al hacer las actividades, tienen la oportunidad de incrementar la expresión de sus sentimientos y emociones*” y “*La implementación de estas actividades en el aula lleva a conocer los sentimientos y emociones de los compañeros*”.

Algunas opiniones de los docentes fueron “*El desarrollo de las sesiones han sido muy agradables*” [...] “*hemos podido descubrir lo que sienten. Son actividades diferentes*”, “*las actividades son adecuadas*” [...] “*el cuestionario final individual debería ser más concreto. Tal vez, preguntas de afirmativo, negativo*”.

Para el objetivo 7 “**Averiguar la respuesta emocional respecto a las diferentes disciplinas artísticas**” se extrajeron las respuestas valorativas del cuestionario de cada actividad a través del cuaderno de trabajo (X₁). En dicho cuestionario siempre aparecían cuatro preguntas: *¿Te ha parecido difícil o fácil el juego?* (Dificultad), *¿Te ha gustado el juego?* (Gusto), *¿Te ha parecido divertido el juego?* (Diversión) y *¿Volverías a hacer el juego?* (Repetir).

En cada tabla aparece las preguntas acortadas en la palabra del paréntesis. Éstas van seguidas de un número, el cual corresponde a la actividad de la que se ha sacado la valoración. Las dos actividades correspondientes a cada bloque vienen reflejadas en la Ilustración 3 (Página 5). De esta forma las abreviaciones acabadas en 1 significarán que procede de la actividad 1; las que acaban en 6, de la actividad 6, etc. Para calcular la media total de cada pregunta en cada actividad se utilizó el programa estadístico SPSS.

- Bloque dibujo:

En la tabla 29 se detalla la valoración de ambos colegios sobre las dos actividades correspondientes a la disciplina de dibujo. La valoración es positiva puesto que están muy cerca del valor máximo (6'00).

	Media		Media
Dificultad1	5,59	Dificultad 6	5'12
Gusto1	5,55	Gusto6	5'16
Divertido1	5,68	Divertido6	5'00
Repetir1	5,32	Repetir6	4'56

Tabla 29. Valoración actividad 1 y actividad 6

- Bloque tacto (modelado):

En la tabla 30 se observa la valoración con relación a las dos actividades centradas en el tacto. Salvo la dificultad de la actividad 2 (3'91), que les ha resultado algo complicada, en general los alumnos opinan positivamente sobre estas

actividades. Esto es porque poseen puntuaciones altas y cercanas al valor máximo (6'00).

	Media		Media
Dificultad2	3,91	Dificultad7	5'77
Gusto2	5,22	Gusto7	5'82
Divertido2	5,30	Divertido7	5'82
Repetir2	4,83	Repetir7	5'50

Tabla 30. Valoración actividad 2 y actividad 7

- Bloque expresión musical:

En la tabla 31 se refleja la valoración de ambas muestras sobre las dos actividades que proceden de la expresión musical. Se puede confirmar que la valoración es positiva, puesto que todos los valores están cercanos del valor máximo (6'00).

	Media		Media
Dificultad3	4,83	Dificultad8	5'36
Gusto3	5,12	Gusto8	5'60
Divertido3	5,42	Divertido8	5'52
Repetir3	3,92	Repetir8	5'00

Tabla 31. Valoración actividad 3 y actividad 8

- Bloque expresión escrita:

En la tabla 32 se representa la valoración sobre las dos actividades que corresponden a la expresión escrita. La valoración es positiva puesto que todos están cerca del valor máximo (6'00).

	Media		Media
Dificultad4	5,35	Dificultad9	4'89
Gusto4	5,57	Gusto9	4'74
Divertido4	5,26	Divertido9	4'89
Repetir4	4,57	Repetir9	4'53

Tabla 32. Valoración actividad 4 y actividad 9

- Bloque expresión corporal:

En la tabla 33 se representa la valoración sobre las actividades relacionadas con la disciplina de expresión corporal. En general la valoración es positiva puesto que los valores están cerca de la puntuación máxima (6'00).

	Media		Media
Dificultad5	5,79	Dificultad10	5'42
Gusto5	5,25	Gusto10	5'69
Divertido5	5,29	Divertido10	5'50
Repetir5	4,54	Repetir10	5'08

Tabla 33. Valoración actividad 5 y actividad 10.

En la tabla 34 se refleja las puntuaciones finales de cada bloque artístico tras haber sumados las puntuaciones de las dos actividades por bloque. Es decir, en el bloque de dibujo se sumaron las dos puntuaciones de dificultad, gusto, divertido y repetir. Y así con todos los bloques.

Criterios	Bloque dibujo	Bloque tacto	Bloque expresión musical	Bloque expresión escrita	Bloque expresión corporal
Dificultad	10'71	9'68	10'19	10'24	11'21
Gusto	10'71	11'05	10'72	10'31	10'94
Divertido	10'68	11'12	10'84	10'15	10'79
Repetir	9'88	10'33	8'92	9'1	9'62

Tabla 34. Comparación bloques artísticos

Se puede ver que en general las puntuaciones son altas, ya que el máximo en este caso es 12. Esto significa que los alumnos han aceptado positivamente las

actividades y se lo han pasado bien probando las cinco disciplinas artísticas. No obstante, teniendo en cuenta las puntuaciones más altas, se puede observar que el bloque de la expresión corporal es el que se ha desempeñado con mayor dificultad. Por otro lado, el bloque de tacto posee los valores más altos en cuanto a gusto, diversión y repetición en un futuro. Por tanto, se puede concluir con que la disciplina artística relacionado con el modelado es la que más ha llamado la atención y la que más ha gustado entre los alumnos. De esta forma se rechaza la hipótesis 7 “los alumnos van a mostrar mayor afinidad en las actividades que tienen que ver con el dibujo ya que es la práctica artística más usada en el colegio”. Considerábamos que las actividades sobre dibujo tendrían más apoyo e interés puesto que es la habilidad artística que más se desarrolla en la escuela.

6.9.2. Análisis cualitativo.

Para el objetivo 4 **“Indagar en el conjunto de emociones que los sujetos expresan a través de sus experiencias”** se analizaron las respuestas de los sujetos de las actividades 6, 7, 8 y 10. Se ha escogido así porque son en estas actividades donde los alumnos han expresado alguna experiencia, deseos, etc. personales y donde mejor se puede ver su expresión emocional. Se ha analizado cada actividad, diferenciando entre los dos colegios, agrupando las respuestas en categorías emocionales según lo que expresaban. Posteriormente los resultados se han expuesto a través de una gráfica circular:

En el gráfico 9 de la actividad 6 los niños del CEIP Andalucía expresaron tres tipos de estados emocionales, destacando “alegría” e “ira” en sus respuestas, obteniendo un empate de porcentaje (37%). De aquí se quiere resaltar que la mayoría de las experiencias de “ira” iban dirigidas al colegio y al no querer ir a alguna clase o no querer hacer alguna tarea.

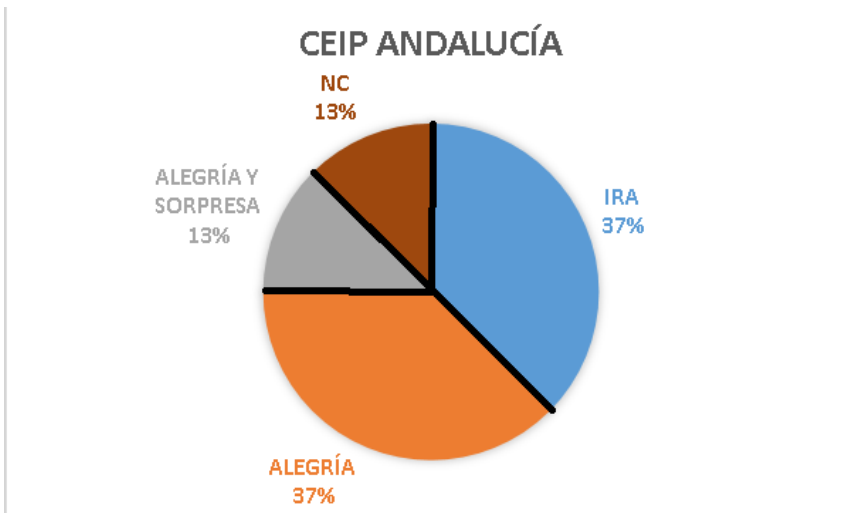


Gráfico 9. Respuestas emocionales actividad 6 CEIP Andalucía.

En el gráfico 10 se refleja una variedad de respuestas emocionales. En primer lugar, se encuentra la emoción de “alegría y sorpresa” con un 28%, que viene a referirse a fiestas de cumpleaños y/o regalos sorpresas, sobre todo de mascotas. En un segundo lugar está el porcentaje de 22%, con “alegría”, manifestándose sobre todo con eventos familiares y con amigos. En un tercer lugar, y dándose un empate con un 17%, se dan las emociones de “amor” y “tristeza”. Respecto a “amor”, ésta ha sido expresada por alumnos que han vivido alguna situación amorosa en clase o en el colegio. En cuanto a “tristeza” predomina experiencias donde ha fallecido algún familiar o mascota.

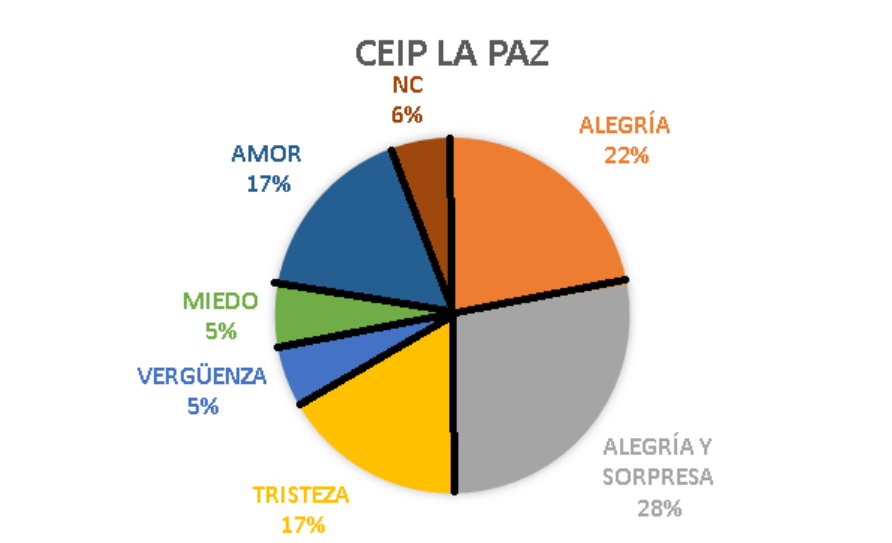


Gráfico 10. Respuestas emocionales actividad 6 CEIP La Paz.

En el gráfico 11 se puede ver reflejado claramente dos emociones fundamentales, teniendo una mayor puntuación la emoción de “tristeza” (50%). Aquí destacan respuestas sobre la muerte o el deseo de que éstos salgan de la cárcel.

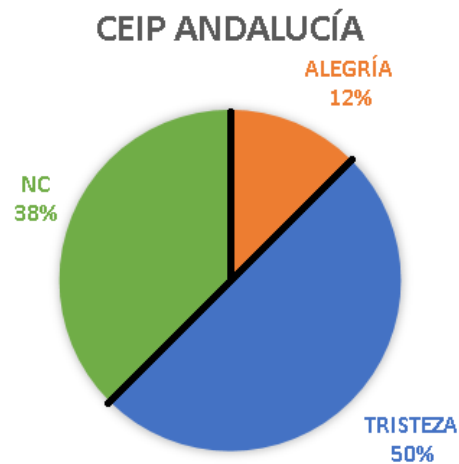


Gráfico 11. Respuestas emocionales actividad 7 CEIP Andalucía.

En la gráfica 12, en comparación a la del otro colegio, se puede percibir una mayor variedad de respuestas emocionales. Además, en este caso es la emoción de “alegría” (50%) la que se encuentra en primer lugar. Destacan deseos como viajar a algún lugar o algún regalo; teléfono, mascota, un hermano/a, etc. En segundo lugar, se encuentra la emoción “miedo”, la cual empata con el grupo de emociones mixta: “alegría y miedo” (17%). Respecto a la emoción “miedo”, destacan situaciones sobre alguna fobia. En cuanto a “alegría y miedo” se refiere a aquellos alumnos que pusieron más de un deseo, en los cuales siempre predominaba, por un lado, el miedo a morir y por el otro, un deseo más feliz sobre algo que quisieran de regalo.

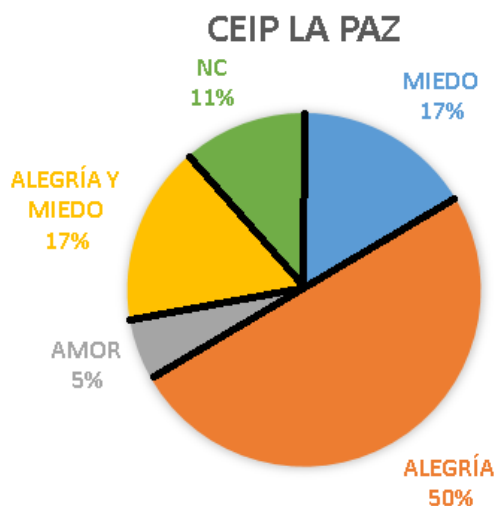


Gráfico 12. Respuestas emocionales actividad 7 CEIP Andalucía

En la gráfica 13 se ve un cambio en la variedad de respuestas, puesto que en esta actividad las emociones fueron más numerosas y diferentes. Destaca en primer lugar la emoción “alegría” (37%). Aquí resaltan algunas respuestas como querer ir a viajar o salir con sus amigos a hacer algo. En un segundo lugar se encuentra “tristeza” (25%), donde los alumnos expresaban deseos con relación al bienestar de sus familiares y que no les pasara nada. Se quiere destacar además la emoción de “indiferencia” (12%), el cual viene a referirse a alumnos que decían que no les hacía ilusión nada.

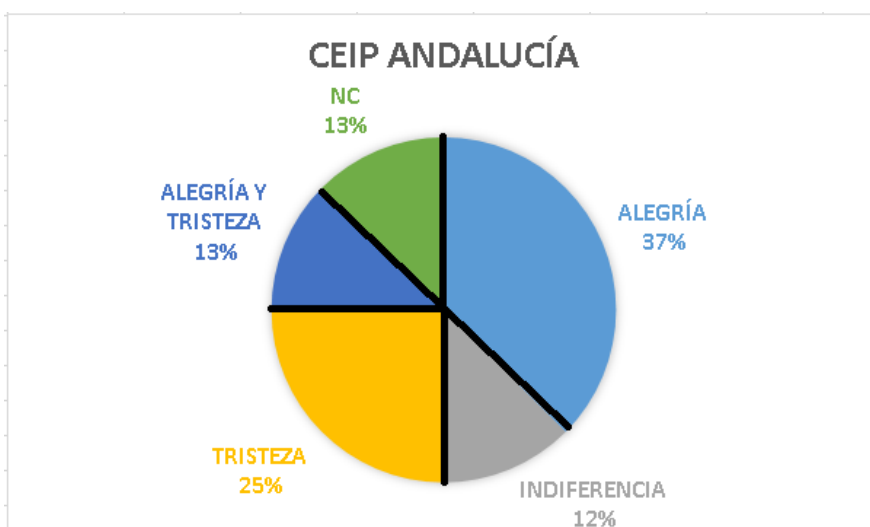


Gráfico 13. Respuestas emocionales actividad 8 CEIP Andalucía

En la gráfica 14 se muestra de forma diferentes a las anteriores, no sólo porque sólo se diferencian dos emociones, sino por el alto porcentaje de una de ella; “alegría” (89%). Aquí hubo respuestas sobre diversos temas; viajes, regalo de mascotas, nacimiento de un familiar, eventos especiales como comuniones, etc. De forma más íntima y personal, hubo alumnos que respondieron que sentían alegría por poseer la familia y amigos que tenían.

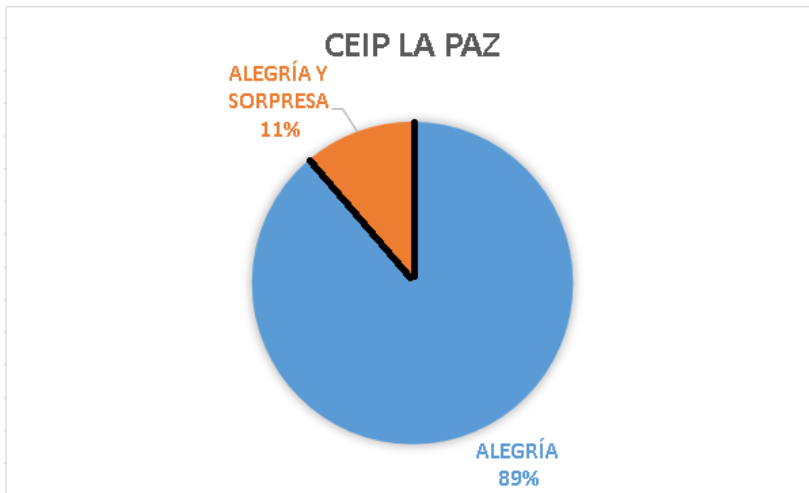


Gráfico 14. Respuestas emocionales actividad 8 CEIP La Paz

En la gráfica 15 se manifiesta en primer lugar la emoción de “miedo” (50%). Predominan experiencias donde se cayeron, se hicieron daño o alguna herida, así como algún momento en el que se perdieron y no encontraban a sus familiares. En un segundo lugar se encuentra una mezcla de dos emociones; “alegría y tristeza” (25%). Aquí se encuentran vivencias como la de perder una cantidad de dinero en la feria y luego encontrarlo en objetos perdidos, o lo que contó un alumno sobre su primo, el cual nació con una discapacidad mental y eso le ponía triste al mismo tiempo que se alegraba de que hubiera nacido.

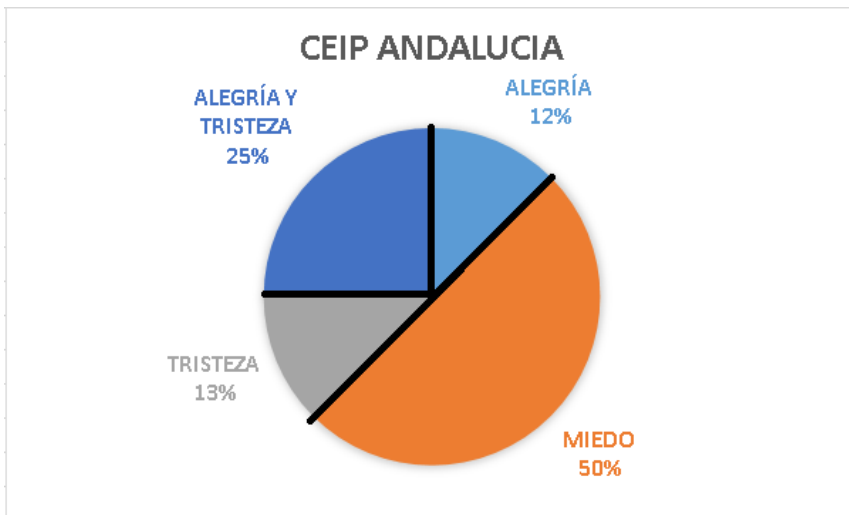


Gráfico 15. Respuestas emocionales actividad 10 CEIP Andalucía

En la gráfica 16 se puede ver una gran variedad de respuestas. La emoción con mayor valor es “alegría” (39%). Destacan respuestas sobre regalos de mascotas, tener un nuevo primo/a o hermano/a, conocer a una serie de amigos, etc. En un segundo lugar se encuentra la emoción “tristeza” (28%). Aquí se ve un avance respecto al tipo de respuesta emocional, ya que han pasado a ser más personales; fallecimiento de mascotas o familiares, algún familiar en el hospital, etc.

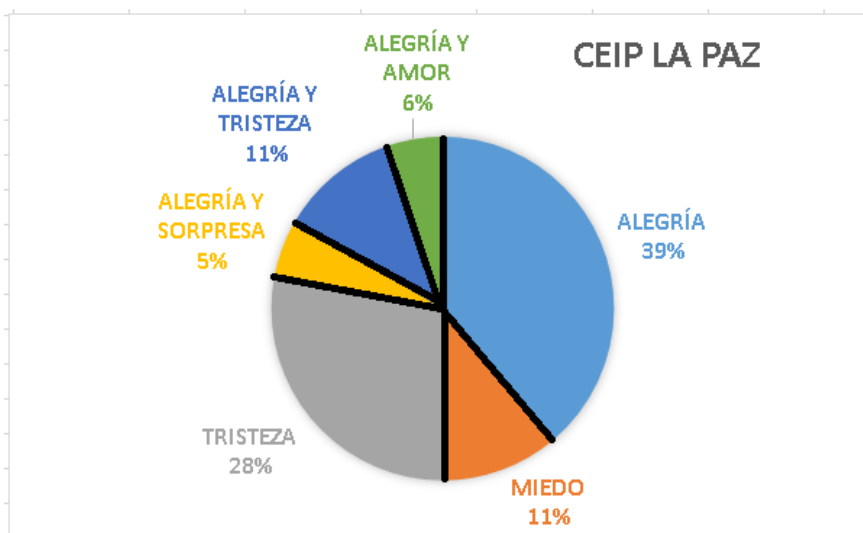


Gráfico 16. Respuestas emocionales actividad 10 CEIP La Paz

Tras exponer los resultados de todos los gráficos se puede aceptar la hipótesis 4 “Los alumnos que hacen el programa van a ofrecer un gran abanico de respuestas y estados emocionales”. Quitando una tabla donde sólo había dos emociones, en las

demás hubo más de dos tipos de respuestas emocionales, además de resaltar aquellas categorías donde en una respuesta se veían integradas dos emociones o más a la vez.

Además, se quiere destacar la diferencia en algunas respuestas. En el CEIP Andalucía predominaron respuestas más dirigidas al bienestar familiar, mientras que en el CEIP La Paz los temas más tocados han sido las mascotas. Además, en el CEIP La Paz las respuestas son más detalladas y se ha podido ver un avance más claro. Por otro lado, en el CEIP Andalucía las respuestas emocionales siempre seguían la misma temática y sólo se ha visto una evolución a través de la comunicación con el tutor de la clase y las actividades que realizaron fuera de las sesiones (Anexo 9. Imagen 6).

Para el objetivo 5 **“Indagar en el nivel de reconocimiento de emociones ante diversas situaciones”** se analizaron los resultados dados en la actividad 4 con la pregunta “¿Por qué crees que deja el niño de llorar cuando la niña le da un abrazo?” y con la actividad 6, ya que se mostraban 4 imágenes y los alumnos debían escribir la emoción que se mostraba en cada ilustración.

En el gráfico 17 se muestra 4 columnas con diferentes emociones. No obstante, se percibe un predominio claro en cada una de ellas. En la imagen uno, se trata de *alegría*, en la imagen dos es *tristeza* y en la imagen tres, *amor*. En la última imagen parece haber dos emociones más iguales, pero hay más cantidad de *vergüenza*.

Se ha de comentar que en las tres primeras imágenes ambos colegios coincidieron en sus respuestas. En cambio, en la cuarta imagen, mientras que los alumnos del CEIP Andalucía escribieron que la emoción era vergüenza, en el CEIP La Paz también había una gran cantidad de niños que escribieron esa emoción, pero hubo un mayor porcentaje de estudiantes que opinaron que se trataba de miedo.

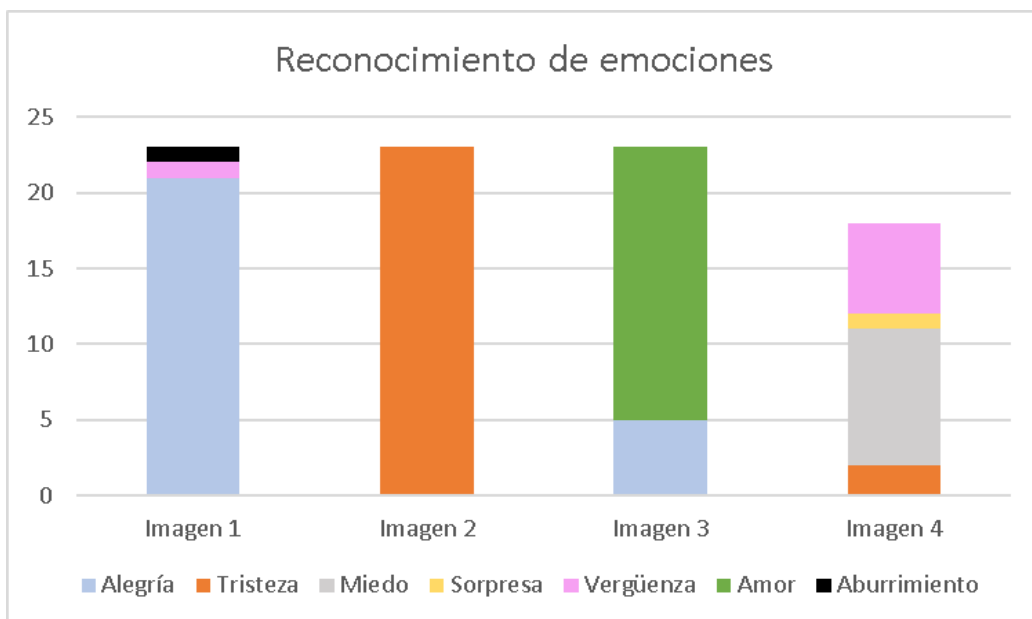


Gráfico 17. Reconocimiento emociones actividad 6.

Con la actividad 4, los alumnos mostraron a través de sus respuestas, su reconocimiento de las emociones presentes antes y durante el abrazado al protagonista del poema. En la Ilustración 6 se encuentran algunas respuestas textuales de los alumnos, donde se puede entender que reconocen la tristeza del protagonista y la emoción que aparece con el abrazo, aunque algunos no lo pongan directamente. En línea continua se encuentran las emociones de los alumnos del CEIP Andalucía y en línea discontinua las respuestas de los alumnos del CEIP La Paz. En general, reconocen que se trata de amor y felicidad.

Por tanto, de manera general se confirma la hipótesis 5 “Los alumnos van a reconocer las emociones que se les presente”.



Ilustración 6. Respuestas textuales actividad 4

Además, gracias a la justificación que han mostrado también se puede confirmar la hipótesis 8 “Los alumnos muestran empatía ante diferentes situaciones donde se tienen que poner en el lugar de diversas personas” ya que en la ilustración también se ve reflejado por qué pensaban ellos que se sentía mejor el protagonista del poema, poniéndose en su lugar.

Del mismo modo, en la actividad 6, mostrada en la Ilustración 7, con cada imagen los alumnos justificaron la emoción escogida para cada situación, situándose en el contexto:

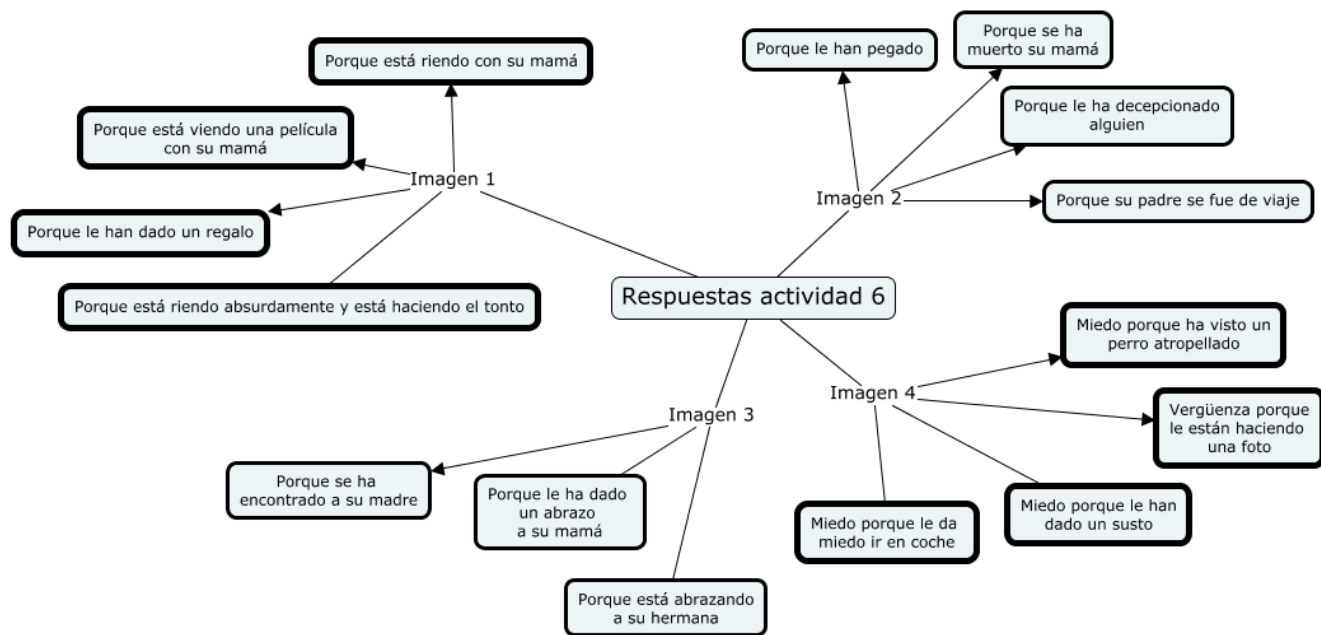


Ilustración 7. Respuestas textuales actividad 6.

6.10. Conclusiones.

El objetivo general del presente trabajo es analizar cómo es el desarrollo de la expresión y comunicación emocional de los alumnos de quinto de Educación Primaria. A partir de este objetivo se fijaron pequeños objetivos concretos que han ayudado, al mismo tiempo, a alcanzar el objetivo general. Entre los objetivos específicos está el tipo de respuestas emocionales ofrecidas, el control artístico, el reconocimiento de emociones, entre otros. Los objetivos se han ido cumplimentando a través del análisis de los datos recogidos en los instrumentos como, por ejemplo, diferentes cuestionarios, rúbricas, etc.

Respecto a las hipótesis, en general han sido aceptadas, aunque en el caso de la hipótesis 1 “Existe diferencia entre los resultados del pretest y el postest” sólo se encontró una única diferencia. No obstante, se da gran importancia a este ítem puesto que aumentó el número de alumnos que pensaban que ahora tenían más tiempo en la escuela para expresar sus emociones.

Por otro lado, la hipótesis 7 “Los alumnos de quinto van a mostrar mayor afinidad en las actividades que tienen que ver con el dibujo.” fue rechazada puesto que, aunque se creía que el dibujo sería la disciplina artística con una mejor respuesta

y manejo, lo cierto es que las actividades de modelado tuvieron una respuesta más positiva. Por lo demás, los alumnos han mostrado habilidades emocionales adecuadas: reconocer diversas emociones, mostrar empatía con otras personas, ser capaces de representar experiencias personales a través del arte, etc. Por tanto, han conseguido familiarizarse con el tema artístico y obtener recursos para poder expresar lo que sienten.

El clima de clase, durante las actividades, fue muy positivo y los alumnos participaron en las actividades, mostrando un gran interés y colaborando los unos con los otros cuando debían hacerlo. Siempre preguntaban todas las dudas que les surgían y ponían el mayor esfuerzo para que las actividades salieran bien. Por supuesto, se tenía muy en cuenta e influenciaba en gran medida la emoción que sentían los alumnos ese día, puesto que, según el estado emocional de cada uno, la conducta y la forma de trabajar también pueden variar (especialmente en el CEIP Andalucía).

Ya que el perfil de los colegios es diferente, la actuación docente también ha sido diferente en los dos contextos. En el caso de los alumnos del Polígono Sur, se tuvo que explicar las actividades de una forma más sencilla e incluso añadiendo varios apoyos para que los alumnos pudieran realizarlo, ya que carecían de autonomía para realizar la tarea. Aunque son pocos alumnos, los conflictos son mayores en este tipo de contextos, por lo que la resolución de conflictos ha estado muy presente en las sesiones, sobre todo para conseguir que realizaran las actividades. Por otro lado, en el caso de los alumnos del CEIP La Paz, aunque eran más niños, las actividades siempre se han entendido sin complicaciones y se han mostrado más autónomos. Únicamente hubo conflictos en algunos grupos concretos en aquellas actividades que se realizaban en grupal. Sin embargo, estos alumnos mostraron empatía y comprensión y podían resolver los conflictos hablando y llegando a un acuerdo.

Se considera que la expresión de emociones es muy importante en la escuela, puesto que es de relevancia que los alumnos puedan contar lo que sienten y lo que les ocurre. Esto se ha visto durante el programa en ambas partes. En muchas ocasiones se ha percibido que la expresión de emociones ha poseído mayor peso en los

alumnos del Polígono Sur, puesto que sus problemas familiares y personales son más intensos. Por ejemplo: hubo niños que hablaron de familiares encarcelados.

Siguiendo esta línea, el programa ha resultado de gran utilidad para que el docente pueda acercarse a los alumnos, descubrir y comprender las preocupaciones, necesidades, ilusiones, etc. de sus alumnos, creando así un lazo más fuerte y aumentando la motivación de los discentes.

Por último, se destaca los grandes beneficios de programas como DISEMFE-Arte, puesto que muchos resultados se ven después de las actividades. Poniendo varios ejemplos, en el CEIP Andalucía la clase de quinto, a raíz de una de las actividades del programa, elaboró un cartel donde pintaron un árbol de colores según las emociones que sentían (Anexo 9. Imagen 6), de forma que pudieran comprenderlas y gestionarlas. Lo llamaron “El árbol emocional”. En cuanto al CEIP La Paz, se observaron avances en la resolución de conflictos dentro de los grupos gracias a la mediación emocional que se realizaba cada vez que ocurría algo. A través de la empatía, la conducta asertiva y la expresión de emociones, los alumnos conseguían resolver sus problemas y llegar a un acuerdo. De esta forma, muchos alumnos confesaron al final del programa que habían aprendido a trabajar en grupo.

6.11. Limitaciones y ampliaciones.

Han existido limitaciones durante el desarrollo del programa. En primer lugar, la diferencia de las muestras de un colegio a otro. En el CEIP Andalucía existe un alto grado de absentismo. Sólo había 8 alumnos en clase y muchas veces ese número bajaba. Por otro lado, el momento en el que se realizaron las sesiones también ha influido. Esto es porque las sesiones se realizaron en las últimas horas y los alumnos en ese momento del día ya estaban muy cansados y no se percibía el mismo rendimiento que si se hubiera realizado en las primeras horas.

Respecto a las actividades, han sido muy adecuadas al nivel de los alumnos. No obstante, la duración de cada actividad en ocasiones ha sido muy notable y mientras una actividad se podía realizar en 30 minutos, otras actividades eran más

largas y se necesitaba de más tiempo (incluso abarcar dos sesiones para una actividad).

El programa debería tener una mayor duración y que no sólo abarque 10 sesiones, sino llegar a un curso escolar entero. Así, los beneficios serán mayores y no sólo se quedará en un periodo de tiempo. Esto se ve de gran importancia ya que el mundo emocional necesita de estimulación constante y si después de 10 sesiones ya no se trabajan estos contenidos con los alumnos, los avances conseguidos sufrirán un retroceso.

7. Bibliografía/Webgrafía.

7.1. Bibliografía.

Álvarez, M., Valdivia Guzmán, J., Marchesani, C. y Erbllich, C. (2015). La motivación personal del estudiante al servicio de la creatividad para solucionar problemas: un proyecto de extensión. En D. Clares-López. y Ángel Benavides (Dir.). *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional: Prevención de dificultades socioeducativas*. (pp 27-39). Sevilla: CIECE.

Aparicio Mainar, E. (2013). Libro, máquina y ciudades comestibles. Arte público e inclusión. En D. Fernández Ramírez (Dir.). *Algunas reflexiones y aportaciones al Seminario Internacional de Arte Inclusivo*. (pp. 7-20). Almería: SIAI.

Aranguren, M. (2013). Emoción y creatividad: Una relación compleja. *Suma Psicológica*, vol. 20(2), 217-230. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134229985007>

Arís Redó, N. (2010). La educación emocional y la comunicación escolar. *Vivat Academia*. n° 113. Diciembre. 2010. Recuperado de <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/949/821>

- Bermejo, J.C. (2005). *Inteligencia emocional: la sabiduría del corazón en la salud y en la acción social*. Madrid: Tres Cantos.
- Bisquerra Alzina, R. (2016). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial Arco.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bueno Moreno, M.R. y Garrido Torres, M.A. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Canales Lacruz, I. (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8205/Tic11de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carrillo Rivas, A. y Clares-López, J. (2015). DISEMFE: estudio de experiencias de expresión y comunicación emocional en centros de primaria de Sevilla. En D. Clares-López. y Ángel Benavides (Dir.). *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional: Prevención de dificultades socioeducativas*. (pp 305-313). Sevilla: CIECE.
- Clares-López, J. (2014). *DISEMFE: Programa de Prevención de Dificultades Socio-Educativas Mediante la Foto-Expresión Emocional*. Recuperado el 8 de febrero de 2018, de <http://personal.us.es/jclares/expresion/DISEMFE.html>
- Clares-Lopez, J. (2014) *Programa de Prevención de Dificultades Socio-Educativas Mediante la Foto-Expresión Emocional. DISEMFE*. Proyecto piloto de investigación. Universidad de Sevilla.

- Clares-López, J. (2015). Expresión y comunicación emocional como estrategia personal para la prevención de dificultades socioeducativas. En D. Clares-López. y Ángel Benavides (Dir.). *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional: Prevención de dificultades socioeducativas*. (pp 6-16). Sevilla: CIECE.
- Clares-López, J. (2016). *Metodología de Investigación Educativa. Proyectos de Investigación: Un abordaje global desde la diversidad, sus necesidades e intervención*. Sevilla: AIECE.
- Corchuelo Fernández, C. (2014). *Respuestas educativas del profesorado en la Escuela de segunda oportunidad. Estudio de caso* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8875>
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en Arteterapia. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, Vol. 2, 39-49.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. 29(1), 1-6.
- García Morales, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. ASRI. *Arte y Sociedad: Revista de Investigación*, 1. Consultado el 14 de diciembre del 2013. Disponible en: <http://asri.eumed.net/1/cgm.html>
- García Retana, J.A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, vol. 36, núm. 1, 2012, pp. 1-24.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. España: Círculo de lectores.

- Graeme Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Guedes Gondim, S.M. y Álvaro Estramiana, J. L. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *RES. Revista Española de Sociología*, Nº 13, 31-47.
- Gutiérrez Tapias, M. y García Cué, J.L. (2015). La comunicación emocional, una necesidad para una sociedad en crisis. En D. Clares-López. y Ángel Benavides. (Dir.). *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional: Prevención de dificultades socioeducativas*. (pp 397-408). Sevilla: CIECE.
- Machado Arenós, C.M. (2015). La importancia de la inteligencia emocional en la expresión y comunicación de las Emociones. En D. Clares-López. y Ángel Benavides (Dir.). *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional: Prevención de dificultades socioeducativas*. (pp 135-145). Sevilla: CIECE.
- Martínez Díez, N. y Fernández Cao, M.L. (2004). *Arteterapia y educación*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Miret Latas, M.A. (2014). *Arteterapia en un entorno escolar inclusivo y el método del análisis de la interacción* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/285602>
- Miret, M.A. y Jové, G (2009). Arteterapia para todos: La clave está en la diferencia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, vol. 6 (pp. 13-32). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/37082>

- Moreno Soler, M. (2009). Art-Éte: Proyecto socioeducativo a través de la Arteterapia. En D^a. Santos Sánchez-Guzman y D. Jesús Coll (Coord). *I Congreso Internacional de Intervención Psicosocial, Arte Social y Arteterapia*. Murcia.
- Mosquera Cabrera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 34-38.
- Nieves Flores, E. (2015). El uso de la rúbrica en la comunicación y expresión emocional mediante leyendas en el alumnado con NEE; programa DISEMFE. En D. Clares-López. y Ángel Benavides (Dir.). *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional: Prevención de dificultades socioeducativas*. (pp 335-347). Sevilla: CIECE.
- Oblitas Guadalupe, L.A. (2012). Emociones, salud y enfermedad. *Revista Athenea*.
- Ostúa Garrido, A. (2017). *El dibujo y las emociones* (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/12753/OstuaGarridoAndrea.pdf?sequence=1>
- Piqueras Rodríguez, J.A., Ramos Linares, V., Martínez González, A.E., y Oblitas Guadalupe, L.A. (2009). Emociones Negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*. Vol 16 (2), pp 85-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134213131007>
- Pérez Portillo, F. y Clares-López, J. (2015). Programa DISEMFE: expresión y comunicación emocional. Una experiencia en secundaria. En D. Clares-López. y Ángel Benavides (Dir.). *I Congreso Internacional de Expresión y*

Comunicación Emocional: Prevención de dificultades socioeducativas. (pp 291-304). Sevilla: CIECE.

Pérez de Villar, C. (2013). Arteterapia y discapacidad: una convivencia con alumnado universitario. En D. Fernández Ramírez (Dir.). *Algunas reflexiones y aportaciones al Seminario Internacional de Arte Inclusivo.* (pp 91-124). Almería: SIAI.

Ramos Linares, V., Piqueras Rodríguez, J.A., Martínez González, A.E., y Oblitas Guadalupe, L.A (2009). Emoción y Cognición: Implicaciones para el Tratamiento. *Terapia Psicológica.* Vol. 27, Nº 2, 227-237.

Rodríguez Toranzo, B. y Delgado García, M. (2015). Las competencias emocionales en primaria: diagnóstico de necesidades a partir de un estudio de caso. En D. Clares-López. y Ángel Benavides (Dir.). *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional: Prevención de dificultades socioeducativas.* (pp 106-116). Sevilla: CIECE.

Rodríguez Toranzo, B. y Delgado García, M. (2015). Una aproximación teórica a la educación emocional en primaria. En D. Clares-López. y Ángel Benavides (Dir.). *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional: Prevención de dificultades socioeducativas.* (pp 95-105). Sevilla: CIECE.

Ruano Arriagada, M.A. y Barriopedro Moro, M.I. (2006). Impacto de la expresión corporal sobre las emociones en el ámbito educativo. *European Journal of Human Movement*, Vol 15.

7.2. Webgrafía.

Anaya . (2010). *Plástica 5 evaluación: Anexo de evaluación.* Recuperado de http://www.edistribucion.es/anayaeducacion/programaciones/Ceuta/Plastica_5/ET018055_Plastica5p_pdf/03a_Anexo/Anexo_Plastica5p.pdf

Lee Vázquez, S. (2013). *Reduc@rte 3.0*. Recuperado el 24 de abril de 2018, de <http://reducarte30.blogspot.com.es/2013/10/rubrica-para-evaluar-un-dibujo.html>

Reigosa, L. (2013). *Leydia Reigosa*. Recuperado el día 24 de abril de 2018, de <https://leydiareigosaveraguas.weebly.com/metacognicioacuten.html>

8. Anexos.

8.1. Anexo 1: Pretest/postest arte.

1	CUESTIONES SOBRE ARTE	Pre_____ Post_____
	El objetivo es conocer como responde a diversas manifestaciones artísticas. Coord. José Clares L. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Sevilla.	
No hay respuestas erróneas, todas son correctas si sois sinceros/as.		
Nombre_____ Apellidos_____ Edad_____ Nivel_____		
Centro/Colegio_____ Pueblo/ciudad_____ Fecha_____		
A. Dibuja un gato lo mejor que puedas	B. Haz con la plastilina un gato (se fotografiará)	
C. Responde a las siguientes preguntas		
1¿Sabes tocar algún instrumento musical? _____ 2¿Te gustaría aprender a tocar alguno? ¿cuál? _____		
3¿Cuántas canciones te sabes? _____		
4¿Te sientes mejor cuando cantas? Nunca(), muy poco(), regular(), bastante(), muchísimo().		
5¿Te gusta cantar en público? Nada(), muy poco(), regular(), bastante(), muchísimo().		
6¿Te gusta imitar a los animales? Nada(), muy poco(), regular(), bastante(), muchísimo().		
7¿Te gusta hacer de actriz o actor? Nada(), muy poco(), regular(), bastante(), muchísimo().		
8¿Qué haces cuando estás muy triste?__		
9¿Qué haces cuando estás muy contento/a?__		
D. Escribe una historia inventada de lo que le pasaría si viajases al país donde los sueños se cumplen. (Sigue escribiendo por detrás de la hoja)		

8.2. Anexo 2: Pretest/Postest emociones.

CUESTIONARIO ALUMNADO 1 PRIMARIA (8-12 años)

ANTES() DESPUÉS()

Opdo. MIDE Facultad de CC. De la Educación, Universidad de Sevilla. CXX, José Clavés L.

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

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

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

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

Para responder marca con una X el número entre paréntesis con el que estés más de acuerdo.	número entre paréntesis con el que estés más de acuerdo.	estés más de acuerdo.
<p>6.- Cuando alguna cosa me interesa.</p> <p>(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</p>	<p>7.- ¿Tienes en clase oportunidad de hablar de tus sentimientos y emociones?</p> <p>(1) Nunca (2) Pocas veces (3) <u>Algunas</u> veces (4) Muchas veces</p>	<p>8.- Las cosas que pasan a mi alrededor...</p> <p>(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.</p>
<p>9.- Cuando me dicen que hable de mis emociones y sentimientos...</p> <p>(1) Me pongo muy nerviosa 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.</p>	<p>10.- Cuando hablas en clase, ¿sientes que los demás respetan lo que piensas?</p> <p>(1) No me respetan. (2) Me respetan un poco. (3) Me respetan bastante. (4) Me respetan mucho.</p>	<p>11.- ¿Cómo te sientes cuando expones un trabajo en clase?</p> <p>(1) Me siento mal, porque pienso que no estará bien y no gustará. (2) Me siento nerviosa por si no les gusta a mis compañeras. (3) Me siento tranquila 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.</p>
<p>12.- En cuanto a los sentimientos de mis compañeras...</p> <p>(1) No los conozco. (2) Conozco un poco lo que sienten mis compañeras. (3) Conozco los sentimientos de bastantes compañeras. (4) Conozco lo que sienten casi todas mis compañeras.</p>	<p>13.- Cuando un niño/a en mi clase hace algo que crees que está muy bien... ¿qué harías?</p> <p>(1) No decirle nada (2) Le diría: "No está mal". (3) Le diría: "Está bien". (4) Le diría: "Está muy bien".</p>	<p>14.- Te has enterado que hay otro niño/a que no se encuentra bien, ¿qué harías?</p> <p>(1) Como no es mi amiga 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.</p>
<p>15.- Ante una fuerte discusión entre dos de tus compañeros, ¿qué harías?</p> <p>(1) Me apartaría, para no meteme 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.</p>	<p>16.- Ante la tarea de sacar las ideas más importantes de una lectura...</p> <p>(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</p>	<p>17.- Si me dicen que tengo que escribir un texto.</p> <p>(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.</p>
<p>18.- Cuando me dicen que tengo que leer algo...</p> <p>(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.</p>	<p>19.- Cuando me dicen que tengo que escribir una redacción...</p> <p>(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.</p>	<p>20.- Cuando hay alguna palabra que no entiendo al leer, yo...</p> <p>(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 <u>cuaderno</u> que significa.</p>
<p>21.- Cuando me dicen que tengo que escribir sobre mis sentimientos o emociones...</p> <p>(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.</p>	<p>22.- Después de escribir sobre mis emociones...</p> <p>(1) Me siento angustiada (2) Me siento triste (3) Estoy más tranquila (4) Me siento más feliz</p>	

8.3. Anexo 3: Primera página del cuaderno de trabajo.

CUESTIONARIO ALUMNADO 2A +Act. en cada sesión.

Cuaderno de trabajo

Programa DISEMFE, Dpto. INDE Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Sevilla. Coord. José María L.

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

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

4. Colegio 5. Localidad.....

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

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

Valoración..

Rodea con un círculo el valor que elijas

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

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

Juego nº... 2... Nombre de la sesión:.....

Escribe lo que me dice mi maestra/o durante el juego.

Valoración..

Rodea con un círculo el valor que elijas

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

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

8.4. Anexo 4: Cuestionario final.

CUESTIONARIO ALUMNADO 2b. Al final del programa. PRIMARIA

Programa DISENFE. Dpto. MDE Facultad de CC. O e la Educación. Universidad de Sevilla. Coord. José Carlos L.

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

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

4. Colegio 5. Localidad.....

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

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

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

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

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

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

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

8.5. Anexo 5: Cuestionario al profesorado.

CUESTIONARIO al profesorado. Después de las actividades *Dpto. MIIE Facultad de CC. De la Educación. Universidad de Sevilla. Coor. José Clares L.*

El cuestionario se pasaría después de hacer las dos actividades previstas con el alumnado.

Tutor() Tutora() Otro, indicar() Edad: ___ Nivel: ___ Grupo: ___ curso: ___ Años Experienc. Docente ___

Centro: _____ Localidad: _____

Marca con una X sobre el número de la respuesta con la que esté más de acuerdo.

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 en el 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.1)
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 conoces 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) (Por detrás)

8.6. Anexo 6: Rúbrica para evaluar el dibujo.

CRITERIOS	1	2	3	4
Contenido	El dibujo no transmite el mensaje o emociones deseadas	El dibujo intenta reflejar el mensaje, pero no se muestra de forma clara o con algunos obstáculos	El dibujo transmite el mensaje y las emociones deseadas	El dibujo transmite de forma muy intensa y clara el mensaje y las emociones deseadas
Diseño	El dibujo es simple y no presenta ningún elemento o detalle que represente el mensaje deseado	El dibujo está ligeramente alejado de lo que se quiere transmitir. No presenta muchos detalles que aclaren el mensaje.	El dibujo está bastante claro y detallado y los elementos dibujados concuerdan con lo pedido.	El dibujo se presenta de forma muy clara y detallada. Muestra muchos detalles bien integrados que transmiten correctamente el mensaje deseado.
Creatividad	Los elementos empleados son muy comunes e ineficientes.	Ha pretendido usar elementos originales, pero es mejorable	Usa elementos algo comunes, pero que son interesantes y le da al dibujo un toque atractivo	Utilizó elementos inusuales y creativos que ayudan a una excelente transmisión del mensaje y emociones deseados.

Tabla 35. Rúbrica para la evaluación del dibujo (Lee Vázquez, 2013).

8.7. Anexo 7: Rúbrica para evaluar el modelado.

CRITERIOS	1	2	3	4
Creatividad	Los elementos empleados son muy comunes e ineficientes.	Ha pretendido usar elementos originales, pero es mejorable.	Usa elementos algo comunes, pero que son interesantes y le da al dibujo un toque atractivo	Utilizó elementos inusuales y creativos en la manualidad.
Detalles	Los detalles de la manualidad no se aprecian. La construcción aparenta un diseño o poca planificación previa.	Algunos de los detalles se ven claramente. El planteamiento ha sido pensado previamente, aunque presenta algunos fallos.	Muchos detalles de la manualidad se ven claramente sin estar excesivamente cerca. El diseño ha sido pensado y presenta muy pocos fallos.	Los detalles de la manualidad son abundantes y fáciles de ver. El diseño fue muy pensada y cuidadosamente representado. No presenta ningún fallo apreciable.
Transmisión	La manualidad se aleja del mensaje que se quiere comunicar	La manualidad transmite más, pero aún no se entiende bien el mensaje y las emociones deseadas	El producto está muy relacionado con el mensaje que se quiere transmitir	Se puede entender el mensaje y/o emociones al ver el producto

Tabla 36. Rúbrica para evaluar el modelado (Reigosa, 2013).

8.8. Anexo 8: Rúbrica para evaluar la expresión escrita.

CRITERIOS	1	2	3	4
Partes del texto	El texto no está bien elaborado ni presenta las partes correspondientes	Al texto le faltan algunas partes	Al texto le falta una parte o alguna parte está algo incompleta.	El texto contiene todas las partes requeridas
Creatividad	Usa ideas muy simples y básicas.	Utiliza ideas típicas, pero con un toque de creatividad que resulta interesante y atractivo.	La idea es mayoritariamente inventada de forma creativa y diferente, aunque podría mejorar.	Texto muy creativo y original. Las ideas son atractivas y diferente a lo ya conocido.
Corrección ortográfica	No usa mayúsculas ni signos de puntuación. Realiza muchas faltas de ortografía	Tiene algún error de mayúsculas y/o signos de puntuación. Tiene errores ortográficos, pero no muchos.	Contiene muy pocos errores de mayúsculas y signos de puntuación. Posee muy pocos errores ortográficos	Está escrito sin errores ortográficos relevantes. Uso adecuado de las mayúsculas y signos de puntuación. Dos o tres errores máximos.
Extensión	Menos de 6 líneas	6 y 10 líneas	Entre 10 y 15 líneas	Más de 15 líneas

Tabla 37. Rúbrica expresión escrita (Anaya, 2010).

8.9. Anexo 9: Fotografías del programa.



Ilustración 8. Imagen “El árbol emocional” realizado por el CEIP Andalucía.



Ilustración 9. Imagen CEIP Andalucía en una de las sesiones.



Ilustración 10. Imagen CEIP La Paz en una de las sesiones.



Ilustración 11. Imagen dinámica de clase CEIP La Paz