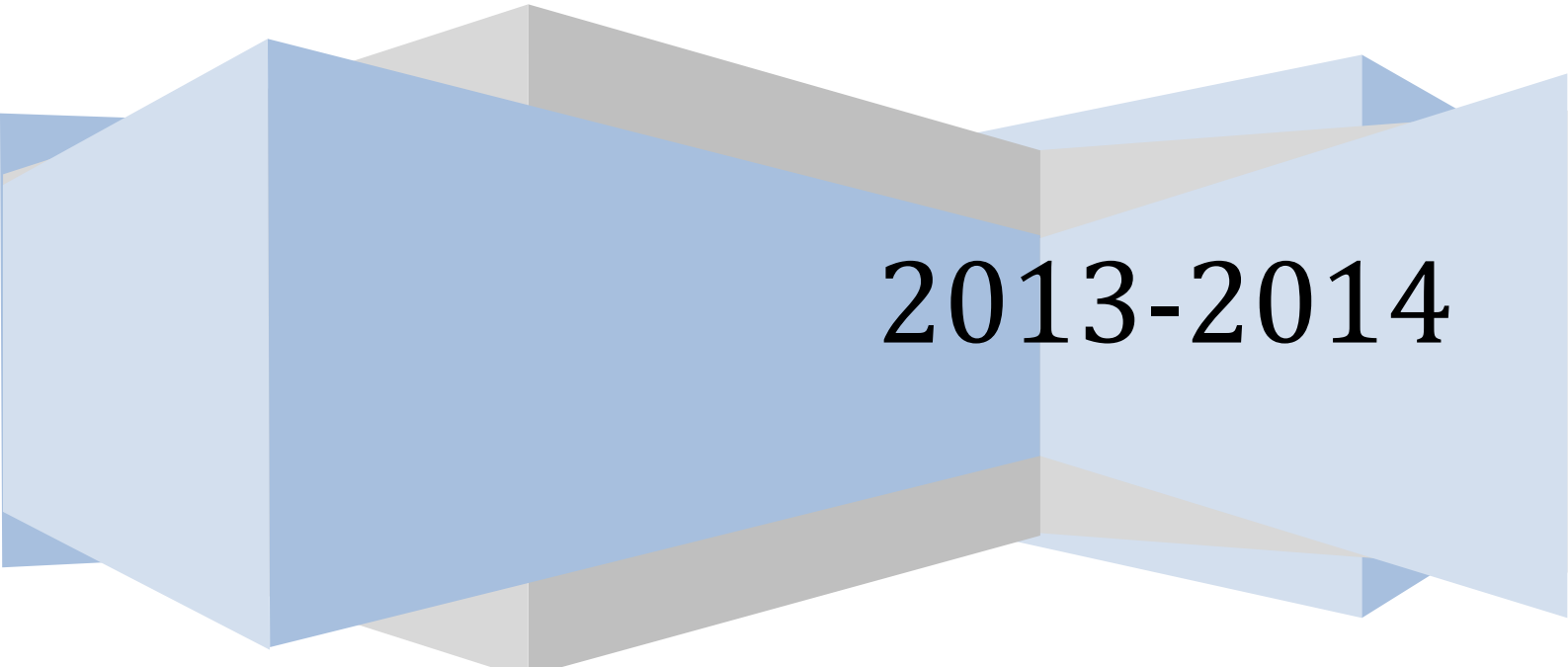


Grado en Educación Primaria. Mención Especial

Las emociones y su expresión en la escuela

Estudiante: Mónica Rodríguez Salguero

Tutor: José Clares



2013-2014

ÍNDICE

A. INTRODUCCIÓN	4
B. REVISIÓN TEÓRICA SOBRE LAS EMOCIONES Y SU EXPRESIÓN	5
1. EXPRESIÓN EMOCIONAL	5
1.1. La expresión de las emociones y su relación con las habilidades mentales.....	5
1.2. La expresión emocional en la educación	7
2. EMOCIONES	8
2.1. Concepto de emoción. Cómo entenderlo	8
2.2. Procesos emocionales.....	9
2.3. Variables de estudio de la emociones	10
2.4. Funciones de las emociones.....	10
2.5. Diversos aspectos relacionados con las emociones	11
2.6. Clasificación de las emociones	12
2.7. Instrumentos de estudio de las emociones	13
3. EMPATÍA	15
3.1. Definición y efectos de la empatía.....	15
3.2. Instrumentos de medida de la empatía	16
3.3. Conclusión.....	17
4. INTELIGENCIA EMOCIONAL	17
5. MINDFULNESS	19
5.1. Concepto de Mindfulness	19
5.2. Origen del Mindfulness	20
5.3. Características	20
5.4. Componentes del Mindfulness.....	20
5.5. Beneficios.....	21
5.6. Métodos	23
5.7. Componentes terapéuticos y psicoterapéuticos del Mindfulness	24
5.8. Aplicaciones clínicas	24
5.9. Conclusiones	24
C. INVESTIGACIÓN	26
1. CONTEXTO	26
2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	26
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	27
3.1. Objetivos	27
3.2. Hipótesis	27
4. Variables, muestra y diseño	28
4.1. Variables	28

4.2.	Muestra	30
4.3.	Diseño	31
5.	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	31
5.1.	El cuestionario	31
5.2.	Nuestros cuestionarios.....	32
5.3.	Registro de incidentes críticos	33
5.4.	Nuestro registro de incidentes críticos	33
5.5.	Memoria de la experiencia	34
6.	ANÁLISIS DE DATOS	34
7.	RESULTADOS	35
7.1.	El análisis de nuestros resultados cuantitativos.....	35
7.2.	El análisis de nuestros datos cualitativos	40
8.	CONCLUSIONES	56
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
10.	ANEXOS	60

Las emociones y su expresión en la escuela

A. INTRODUCCIÓN

La educación no solo implica el desarrollo de la inteligencia en el plano intelectual, el aspecto emocional también desempeña un papel importante en la vida de todos y todas. Por tanto educar y trabajar la inteligencia emocional, las emociones y su expresión, así como la empatía de los estudiantes se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo, que el docente debería aprender, porque las aulas son el modelo de aprendizaje socio-emocional adulto de mayor impacto para los alumnos y porque la investigación está demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo.

Trabajar con las emociones es fundamental y es algo que puede y debe hacerse desde la etapa preescolar. Por ello, con este trabajo pretendemos indagar cómo se enfrenta el alumnado a reconocer emociones en los demás, a escribir sobre ellas, a expresarlas en gran grupo y por supuesto a respetarse unos a otros.

Por tanto, si se viese la efectividad de dicho estudio, su finalidad sería implantarlo en el colegio para que se beneficiasen tanto alumnos y alumnas como profesores y profesoras, ya que si un profesor/a conoce bien a su alumnado, puede actuar con mayor efectividad y eficacia.

Al inicio del trabajo nos planteamos recopilar la información necesaria para el estudio del mismo, intentando resolver nuestras dudas en cuanto a la inteligencia emocional y sus componentes, la misión de las emociones, la relación entre pensamiento y emoción, si se pueden prevenir dificultades escolares mediante la expresión de las emociones, qué dificultades pueden causar los conflictos emocionales, si el sexo femenino y el masculino expresan igual las emociones...

En principio vamos iniciar la experiencia con tres grupos de quinto de primaria del Colegio Aljarafe de Mairena del Aljarafe (Sevilla). Pensamos que tras la aplicación del programa, se conseguirá un mayor conocimiento y percepción de cada una de sus emociones y su expresión.

En este trabajo se pueden diferenciar tres partes, la introducción, la parte de revisión teórica sobre las emociones y su expresión en la escuela y la parte de investigación. En la revisión teórica se estudian diferentes temas, como son la expresión emocional, las emociones en sí, la empatía, la inteligencia emocional y el Mindfulness y en la parte de investigación se ahonda un poco en cada uno de los aspectos que conforman una investigación y se describe lo relacionado con nuestra propia investigación.

B. REVISIÓN TEÓRICA SOBRE LAS EMOCIONES Y SU EXPRESIÓN

1. EXPRESIÓN EMOCIONAL

Mediante la metáfora del árbol Clares (2009) nos explica las emociones y su expresión. Así para él las emociones son una parte a la que es difícil acceder y comprender, tanto para cada individuo en sí mismo, como para ser entendido por los demás.

Además hay una serie de mecanismos físicos que se producen cuando tenemos o sentimos una emoción, conocer estos mecanismos puede ayudarnos a interpretar y conocer mejor dichas emociones. El objetivo de nuestro trabajo, más que centrarnos en esos mecanismos, va a ser centrarnos en lo que sentimos y aprender a explicar esto mismo mediante el lenguaje, compartiendo y comparando con los demás la realidad que todos vivimos, “las emociones aparecen en todos los seres humanos y tanto la expresión como el reconocimiento de las mismas es innato y universal” (Chóliz, 2005:24).

Las experiencias de cada individuo están íntimamente relacionadas con sus emociones y no con las últimas que ha sentido o vivido, sino con las que ha acumulado a lo largo de su vida y las que forman parte de la memoria ancestral. Experiencia y emociones se retroalimentan (Clares, 2009).

1.1. La expresión de las emociones y su relación con las habilidades mentales

Nos preguntaremos cómo estudiar las emociones, pues bien, “en lo que se refiere a la expresión emocional, tanto histórica como teóricamente, el objeto de estudio de mayor interés ha sido la expresión facial de las emociones” (Chóliz, 2005:23). Según Fernández, Dufey & Mourgues (2007), numerosos estudios concluyen que el procesamiento de la expresión emocional precede al reconocimiento facial.

Como señala Clares (2009) hay emociones que son más fáciles de comprender de un sujeto a otro porque su expresión corporal es más visible, en cambio hay otras más complejas y que no se expresan de una manera tan clara. Debido particularmente a nuestra subjetividad, encontrar el medio para comunicar algo de la manera más eficaz es de suma importancia. Actualmente científicos, filósofos, psicólogos y educadores están focalizando su atención a las relaciones entre emoción-razón y comunicación. En esa línea (Redó, 2010) basándose en Damasio (2001) que mediante sus estudios del cerebro confirmó la relación entre emoción-cognición y memoria. De esta forma, averiguó que la emoción influye en la cognición y en la memoria, porque el sistema límbico y la corteza se influyen entre sí. Haciendo un poco de memoria, “El sistema límbico es un conjunto de estructuras cerebrales que responden a ciertos estímulos ambientales produciendo respuestas emocionales; como: miedo, alegría, enojo o tristeza” (Méndez-Díaz, y Mendoza-Fernández, 2009:60). Y La corteza cerebral es la zona más evolucionada del cerebro humano, en ella están representados los órganos sensoriales, tiene áreas de asociación y motoras, que son fundamentales para la memoria, el aprendizaje y el comportamiento (Quijada, 2014).

Siguiendo con las relaciones emoción-razón-comunicación, Redó (2010) explica que LeDoux (1999) demuestra que la emoción se puede estudiar de igual manera que la razón si analizamos la forma en que el cerebro procesa los estímulos que recibe. Sus investigaciones le han ido llevando a la conclusión de que la emoción es más fuerte que la razón porque es posible que la razón pueda controlar una reflexión que estemos haciendo, pero es muy difícil que nuestros pensamientos controlen una emoción; esto puede verse más claramente en los casos de depresión o ansiedad, en los que por mucho que la razón se esfuerce en reflexionar sobre los hechos y quiera decir basta, casi nunca lo consigue, ya que para que el estrés o la ansiedad desaparezcan, hay que gestionar la emoción y ahí la mente no tiene nada que hacer.

También Maturana (2001) refuerza la idea de que la emoción está por encima de la razón, ya que si cambian nuestras circunstancias emocionales cambia también nuestra forma de razonar, por lo tanto, las emociones filtran la realidad; dando lugar por tanto cada emoción a una serie de acciones y a que se eliminen otras. Para Punset (2005) también todo está supeditado a las emociones, ya que todo empieza con una emoción y es esta la que a fin de cuenta nos hace decidir qué hacer. Si careciéramos de emociones y sólo tuviéramos la razón para decidir, esto sería una tarea ardua y que en ocasiones no nos llevaría a ningún sitio.

Y todo lo explicado anteriormente, nos lleva según Redó (2010) a la afirmación de que al ir juntas razón y emoción, la comunicación también tiene ambas dimensiones. La comunicación humana, no puede ser o racional o sentimental, ambos elementos no pueden ir separados, siempre van de la mano ya que no somos dos partes, una sentimental y otra racional, sino que todo está fusionado, no poseemos un sistema nervioso que se especialice en lo sentimental y otro en lo racional, todo se gestiona desde el mismo sitio; por tanto nuestra comunicación siempre estará influenciada por nuestras emociones. Maturana (1993), también corrobora nuestra idea de que en el lenguaje manifestamos nuestras emociones, ya que cuando hablamos, y en este hablar argumentamos, damos razones, justificamos todo está impreso sobre una base emocional que es también la que nos empuja a la acción.

Clares (2009) afirma entonces que tanto para las emociones más claras de expresar y para las menos claras, el método de expresión más fiel que tenemos es el lenguaje, bien sea oral o escrito; ya que al pasar nuestros pensamientos a la expresión, los hacemos más comprensibles para nosotros y para los demás. Redó (2010) a través de Gergen (1996) dice que socialmente utilizamos el lenguaje oral para expresar el momento en que estamos inmersos, por tanto esa expresión describe la realidad individual y a su vez hace que ocurran determinadas cosas, porque el hablar tiene sus consecuencias. Además desde pequeños aprendemos mediante el lenguaje a moldear nuestras emociones. La capacidad comunicativa del hombre se conoce como inteligencia social, para Bruner (1998), esta inteligencia hace que hagamos una lectura constante de lo que interpreta la mente sobre nosotros mismos y sobre los demás, en esta capacidad está fundamentado el proceso de socialización, que condiciona también nuestra actividad cognitiva, esto es así porque el lenguaje y las emociones son componentes primarios de nuestra especie que posibilitan las relaciones interpersonales y que actuemos tal y como lo hacemos (Redó, 2010).

De todas formas, la expresión de las emociones a través del lenguaje, no es algo fácil y al alcance de todos, ya que se trata de traducir una emoción a una palabra.

Para ello podríamos basarnos en elementos de la realidad, “como por ejemplo una puesta de sol, un sonido, un olor, una mirada, un sentimiento conocido, algún elemento de la naturaleza...” (Clares, 2009:8) para que de esta forma tanto los demás como nosotros mismos entenderíamos mejor las emociones y por consiguiente nos beneficiaríamos de un mayor grado de tranquilidad. El simple hecho de escribir o expresar lo que sentimos ya es liberador, ya que sacamos de dentro elementos que pueden herirnos si quedan ahí; normalmente, la mayoría de nosotros solemos contar a las personas con las que tenemos más relación, problemas o cuestiones que nos preocupan y parece ser que con ese simple gesto, ya vemos el problema de otra forma o nos sentimos mejor. En este sentido, el aprender a compartir con el grupo clase lo que solemos compartir con nuestros amigos o familiares más allegados sería muy beneficioso para el grupo. Además otro aspecto positivo de la expresión escrita es el desarrollo de nuestra forma de expresarnos y por consiguiente la satisfacción de hacerlo bien. Además de todo esto la canalización correcta de las emociones puede llevarnos a la creación artística. Actualmente y gracias a los nuevos medios de comunicación que han ido apareciendo y a los nuevos soportes, tenemos más formas de expresar nuestras emociones (Clares, 2009).

1.2. La expresión emocional en la educación

La escuela a lo largo de su existencia ha ido evolucionando en determinados aspectos, hace algunos años, y no solo en el ámbito de la escuela, se pensaba que las emociones lo distorsionaban todo, ahora en cambio se sabe que las emociones están siempre presentes y que tan malo es dejarse llevar por ellas como no sentirlas (Punset, 2008). Hoy en día algunos centros más innovadores, aun sin restarle importancia a las asignaturas instrumentales, están abogando por un conocimiento más personal del alumnado, planteándose que la inteligencia emocional y las emociones de los individuos repercuten en sus aprendizajes (Clares, 2009).

Si observamos a nuestro alumnado también nos daremos cuenta de que, se dan cuenta de los sentimientos, creencias y pensamientos de cada uno y de los demás Redó (2010). Practicando esta observación, nos daremos cuenta de que hay niños que no integran bien la expresión emocional de sus emociones durante su desarrollo, bien porque sus padres no son expresivos o porque se lo hayan prohibido y por tanto, pueden expresarlas de forma indirecta, mediante comportamientos extraños, en tal caso, tendremos que ver qué hay detrás (Chías, 2009).

Por otro lado, el profesor tiene que potenciar su competencia socio-emocional para mostrarse como modelo delante de sus alumnos, para que no se repitan los modelos que se encuentran con más facilidad en nuestra sociedad y que son el modelo agresivo o sumiso. Es de capital importancia que el docente se preocupe por su competencia socio-emocional, ya que siempre va a ser el modelo a copiar por el alumno. Esta competencia le permitirá resolver conflictos de manera constructiva, ser capaz de relajarse, tener creatividad en el día a día, ser flexible, tener sentido del humor, ser tolerante, etc. Desde nuestro punto de vista, la escuela, debe comprometerse con la educación emocional, tanto por el bien de la escuela como por el de la sociedad Redó (2010).

El hecho de escribir sobre las emociones puede integrarse en el día a día de la escuela, dentro por ejemplo de la asignatura de lengua o en tutoría, ahora bien, para escribir sobre las emociones hay que identificarlas bien, y aunque parezca mentira en la infancia suelen confundirse emociones con otros conceptos. Para Cabrera (2006), escribir sobre los hechos traumáticos beneficia a la persona que ha pasado por ellos y le resulta difícil hablar con los demás. Las experiencias se pueden contar desde diferentes perspectivas, aunque sea personal se puede contar desde el tú, él, o ellos y de esta forma tener una visión de estar fuera del hecho. El contar sucesos que nos han ocurrido hace que aprendamos a secuenciar lo sucedido y que nos visualicemos en el antes y en el después del hecho, de esta forma podemos aprender a ver expectativas. También mediante la escritura aprendemos a integrar las emociones que hemos sentido, cómo hemos actuado, que percepción hemos tenido del suceso, etc. En nuestra opinión, todos son efectos positivos que nos ayudaran de cara a los imprevistos del día a día.

Inconscientemente, solemos pensar que los demás sobreentienden las emociones que estamos sintiendo o lo que queremos, pero esto no es así en la mayoría de los casos, sería mucho más efectivo, expresar lo que queremos que los otros sepan, de esta forma nos ahorraríamos muchos conflictos diarios, por ello “es importante transmitir al niño que todos necesitamos saber lo que estamos sintiendo y que los demás lo sepan. Expresar las emociones, hablar de cómo nos sentimos nos ayuda a pensar y actuar de la manera más adecuada. Si compartimos nuestras emociones, sean las que sean, nos sentiremos mejor y encontraremos ayuda en los demás” (Asociación Española Contra el Cáncer). Para conseguir este objetivo podemos enseñarles a hablar de sentimientos, proponiéndoles que cuando tengan alguno, se lo comuniquen a alguien y por qué, por ejemplo.

2. EMOCIONES

2.1. Concepto de emoción. Cómo entenderlo

Si preguntamos a determinadas personas o ambientes sobre el concepto de emoción, probablemente no obtendríamos un concepto similar, e incluso, para algunos resultaría difícil definir las, “la mayoría de los autores coinciden en señalar que las emociones son fenómenos complejos multifactoriales que ejercen una poderosa influencia sobre el comportamiento de las personas y posibilitan su adaptación al medio” (Moltó, Montañés, Poy, Segarra, Pastor, Tormo, Ramírez, Hernández, Sánchez, Fernández, y Vila, 1999; 56), además las emociones son experiencias multidimensionales en la que pueden darse hasta tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo, conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo. Por eso en este campo vamos a encontrar diferentes modelos teóricos, que están relacionados con el papel que se le da a las diferentes dimensiones que componen cada emoción. Estos tres sistemas de respuesta no son idénticos para cada una de las emociones que existen, ni tienen la misma incidencia en todas las personas, ni en todas las situaciones. Por tanto tenemos que tener en cuenta los tres sistemas de respuesta anteriormente indicados (cognitivo / subjetivo, conductual / expresivo y fisiológico / adaptativo para entender el concepto de emoción (Chóliz, 2005).

2.2. Procesos emocionales

En cuanto a los procesos emocionales, para Chóliz (2005), estos llevan implícitos procesos psicológicos y cognitivos, en mayor o menor medida.

2.2.1. Procesos psicológicos

En cuanto a los procesos psicológicos “podemos convenir que la reacción emocional de diversa cualidad y magnitud es algo omnipresente a todo proceso psicológico” (Chóliz, 2005:3).

2.2.2. Procesos cognitivos

Para algunos autores las emociones son consecuencia de procesos cognitivos (Chóliz, 2005):

Cuando se iniciaron los estudios sobre las emociones, no se pensaba que tras una emoción hubiera un proceso cognitivo, “en las aproximaciones cognitivas iniciales de la emoción se defendía que la reacción ante una situación es de tipo fisiológico, consistente en un incremento difuso y generalizado de la activación” (Chóliz, 2005:29).

Ahora bien, entre los autores que defienden que los procesos cognitivos forman parte de las emociones, cada vez se le ha ido dando más importancia a estos aspectos en detrimento de la reacción fisiológica, incluso han llegado a apuntar, que lo que verdaderamente es imprescindible para que tenga lugar una emoción son los procesos cognoscitivos implicados (Chóliz, 2005).

“Según postula este modelo, en un primer momento se evalúan las consecuencias positivas o negativas de una situación determinada (valoración primaria). Posteriormente se analizan los recursos que se poseen para hacer frente a dicha situación (valoración secundaria)” (Chóliz, 2005:30).

De todos es conocida la relación existente entre los procesos mentales y los orgánicos. Por lo tanto, según el temperamento de cada persona, se producirán una serie de enfermedades. Este campo aún no está a fondo estudiado, desde aquí resaltamos este aspecto y la utilidad de más vale prevenir que curar (Chóliz, 2005).

Fernández, Zubieta y Páez (2000), clasifican los procesos emocionales según el momento en que tienen lugar en primarios y secundarios:

2.2.3. Procesos emocionales primarios

En primer lugar suceden los procesos primarios, en este estadio tiene lugar el estímulo e inmediatamente después se produce la evaluación del mismo, interpretándose en tal caso como emoción. Posteriormente tienen lugar las respuestas, que son de tres tipos, subjetivas, como su propio nombre indica es la impresión que siente el sujeto de su emoción, expresivas, es decir, movimientos

y respuestas no lingüísticas y fisiológicas, que son las respuestas corporales que son diferentes a las expresivas.

2.2.4. Procesos emocionales secundarios

Tras los procesos primarios, vienen los secundarios, que suceden a nivel cognitivo y social y se basan en la interpretación, memorización y autorregulación de los primarios, en vista a las consecuencias psicológicas y sociales que pueden producir las emociones. Por tanto, estos procesos tendrán que ver con las estrategias para hacer frente a sus consecuencias tanto psicológicas, como sociales.

2.3. Variables de estudio de la emociones

Los diferentes modelos teóricos que estudian o han estudiado las emociones, son tan variados porque cada uno de ellos se ha centrado en diferentes variables que componen las emociones, además de que cada uno ha utilizado diferentes procedimientos metodológicos para su estudio.

En cuanto a las variables cognitivas de las emociones, funcionan de la siguiente manera, primero se evalúan las consecuencias positivas o negativas de la situación y después se analizan los recursos que se tienen para poder hacer frente a dicha situación de la mejor manera posible.

Aunque hay numerosas respuestas fisiológicas asociadas a diferentes emociones, no todas estas respuestas están investigadas experimentalmente, sería de gran utilidad para la investigación los programas psicobiológicos, que facilitarían la relación de las conductas adaptativas con cada emoción (Chóliz, 2005).

2.4. Funciones de las emociones

Para Chóliz (2005) todas las emociones, sean agradables o desagradables son útiles para el ajuste personal del individuo y su adaptación social. Cada una de ellas evoca una conducta en el sujeto. Por ello entendemos que conocer nuestras propias emociones y saber expresarlas adecuadamente va en beneficio de nuestra felicidad, forma de afrontar nuestras experiencias y por tanto de nuestras relaciones con los demás. Hay diversos tipos de funciones, pasamos a hablar un poco de las más significativas, como son las funciones adaptativas, las motivacionales y las sociales.

Las funciones adaptativas son unas de las más importantes, ya que su función es preparar al organismo para que lleve a cabo la conducta que se le exige según las condiciones ambientales y hacia un objeto determinado, utilizando la cantidad de energía necesaria para ello.

Emoción y motivación (funciones motivacionales), están íntimamente relacionadas, ya que ambas se encuentran en cualquier actividad a realizar. La emoción da energía a la conducta, llevándose esta a cabo de una manera más vigorosa. Aquí también entra en juego la función adaptativa de las emociones, encargadas de facilitar la ejecución de la conducta necesaria en cada caso. En este sentido, por ejemplo, la

cólera da lugar a reacciones defensivas, la alegría provoca la atracción entre personas, la sorpresa, la atención hacia lo nuevo....

La expresión de las emociones hace que los demás sepan que comportamiento va a realizar el individuo, de ahí su importancia, ya que es un hecho social. Además en nuestra opinión, al ser una de las funciones principales de las emociones el hacer posible la aparición de conductas apropiadas en sociedad, este comportamiento que emitimos al sentir una emoción, va evolucionando con nosotros, ya que vamos aprendiendo poco a poco a emitir respuestas más acordes en función de la edad, el momento, o el lugar donde son percibidas dichas emociones. Además en función de cómo expresemos dichas emociones, podemos ser comprendidos o incomprensidos por los demás y a su vez ser más o menos aceptados

2.5. Diversos aspectos relacionados con las emociones

2.5.1. Aspectos conductistas y conductuales de las emociones

Por su parte Chóliz (2005), señala que las emociones pueden verse desde una visión conductista o conductual, en cuanto a la visión conductista dice que las emociones son respuestas condicionadas que se producen cuando un estímulo neutro se asocia con estímulo incondicionado que es capaz de dar lugar a una respuesta emocional intensa. En cuanto a la visión conductual Para Enríquez (2011) las emociones son también consideradas como procesos adaptativos que pueden motivar la conducta, también sirven de ayuda para almacenar y evaluar acontecimientos relevantes, para central la atención en las mejores opciones, para tomar decisiones y para influir en nuestro comportamiento. El tener conocimiento acerca de las emociones puede ayudarnos sin duda a manejar nuestras vidas de una forma saludable, a adaptarnos social y emocionalmente de forma adecuada. Este aspecto conductual está muy relacionado con nuestro trabajo investigativo, ya que como pensamos nosotros, trabajar el conocimiento de las emociones beneficia a la persona y esto a su repercute en el grupo clase.

2.5.2. Emoción y cultura

Está claro que la cultura influye en las vivencias emocionales, sobre todo en los procesos secundarios de comunicación y en la manera de afrontarlas (Fernández, Zubieta y Páez, 1997). Aspecto muy en nuestra línea investigativa, ya que uno de los aspectos que se estudian es la comunicación de las emociones.

“Las sociedades caracterizadas por una alta distancia de poder presentan una menor expresión emocional y menores reacciones mentales de tristeza y enojo. Lo mismo ocurre con los países con cultura masculina, colectivista y bajo nivel de incertidumbre. La alexitimia secundaria es mayor en culturas colectivistas y con una alta distancia de poder. En estas sociedades se declara una menor expresión verbal, una menor reacción mental subjetiva y una activación fisiológica confusa o indiferenciada” (Fernández, Zubieta y Páez, 1997:18). Hoy en día este es un aspecto a tener en cuenta como futuros profesores, ya que es rara el aula donde no hay un alumno o alumna de otro país o de otra cultura. Por ello en este sentido, también tendremos que estar atentos.

2.5.3. Emoción y salud

Desde los inicios de la medicina y la psicología se han investigado las agentes causantes de las enfermedades, se ha visto la relación entre los procesos mentales y la salud y la enfermedad y más concretamente dentro de los procesos mentales, la relevancia que tienen las emociones sobre el estar sanos o enfermar. Hay corrientes que han apostado por investigar las causas que producen las enfermedades, ya que si combatimos esas causas, se supone que las enfermedades desaparecerían, en este sentido se ha intentado investigar las relaciones entre emociones tales como ansiedad, ira o depresión con trastornos coronarios, alteraciones gastrointestinales, etc. También se está investigando el papel que tiene la expresión de las emociones y en su defecto su inhibición sobre la salud y la enfermedad (Chóliz, 2005). He aquí la importancia de nuestra investigación que radica a nuestro entender, en que si ya desde la escuela empezamos a trabajar la expresión emocional, estaremos avanzando en estos aspectos desde la prevención, sin tener que llegar a la enfermedad y por tanto a plantearnos la intervención psicológica.

2.5.4. Modelos neurológicos de las emociones

Los modelos neurológicos han ido evolucionando, se comenzó desde la perspectiva de que sólo había un sistema que activaba o daba lugar a las emociones. Actualmente se tiene constancia de que al menos existen dos sistemas de activación. El primero está relacionado con el córtex cerebral, y por tanto tiene que ver con los procesos cognitivos y el rendimiento. El otro sistema implicar estructuras subcorticales y en este caso relacionado con el estado emocional (Chóliz, 2005).

2.5.5. Cultura y los resultados de la investigación IAPS

Algo que nos puede venir bien en nuestra investigación es el hecho a tener en cuenta, que las emociones pueden verse influenciadas por la cultura de los sujetos expuestos al visionado de imágenes que muestran sentimientos o situaciones de la vida cotidiana, como nos confirman Moltó, Montañés, Poy, Segarra, Pastor, Tormo, Ramírez, Hernández, Sánchez, Fernández y Vila, (1999) que le ocurrió a ellos en su investigación con IAPS.

2.6. Clasificación de las emociones

La dimensión agrado-desagrado sería exclusiva y característica de las emociones y podría servirnos más claramente para clasificar las emociones, respecto a otros procesos psicológicos; ya que todas las reacciones afectivas se ven afectadas por una de estas dos dimensiones. Resulta difícil hacer clasificaciones teniendo en cuenta dimensiones independientes (Chóliz, 2005). “Así, una emoción podría definirse como una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo” (Chóliz, 2005:4).

Actualmente no está clara la existencia de emociones básicas, ya que no hay consenso entre los investigadores. Los autores que defienden la existencia de emociones básicas, defienden que éstas están íntimamente relacionadas con la adaptación y evolución humanas, que son innatas y universales y se asocian a un estado afectivo único.

Se vislumbran ciertas características especiales en la alegría, la tristeza, la ira, la sorpresa, el miedo y el asco. Estas emociones pueden facilitar conductas adaptativas, producen reacciones fisiológicas o motoras propias, suelen presentar patrones de reacción afectivos generalizados en los seres humanos. Por ello muchos autores las consideran emociones básicas cuyo reconocimiento puede llegar a ser universal. Aunque como hemos comentado con anterioridad este tema es fruto de controversia entre los teóricos que investigan las emociones.

Los evolucionistas defienden la existencia de las emociones básicas, ya que son necesarias para la supervivencia de la especie y derivan de reacciones animales. Su componente innato es fuerte, dándose en los individuos de la misma especie expresiones emocionales similares Chóliz (2005).

2.7. Instrumentos de estudio de las emociones

2.7.1. Medida de las emociones

Moltó, Montañés, Poy, Segarra, Pastor, Tormo, Ramírez, Hernández, Sánchez, Fernández y Vila (1999), señalan que los objetos que se utilizan para medir las emociones tienen que ver con el concepto y la estructura de las mismas.

Por su parte, Chóliz (2005), señala que desde el inicio de la psicología científica se han intentado analizar los componentes de la emociones con el objetivo de clasificarlas y distinguirlas unas de otras.

Todos los métodos existentes ofrecen problemas, el problema más acusado es la falta de objetividad, ya que a través del autoinforme el investigador recibe una información del investigado, pero el investigador no se puede poner en la mente, ni en la vida de la persona investigada, por lo que siempre habrá manipulación cognitiva (Moltó, Montañés, Poy, Segarra, Pastor, Tormo, Ramírez, Hernández, Sánchez, Fernández y Vila, 1999).

2.7.2. Metodología de investigación psicofisiológica de las emociones

Según Chóliz (2005) la metodología utilizada tradicionalmente para investigar los cambios psicofisiológicos ha consistido en inducir reacciones emocionales y evaluar los cambios a nivel de actividad del sistema nervioso central autónomo o somático.

Por su parte, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003a) el test Trait Meta-Mood Scale (TMMS) desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y su versión española el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), evalúan la atención a los sentimientos, la claridad emocional y la reparación en

los estados de ánimo. Aunque suelen utilizarse normalmente para medir la inteligencia emocional.

Nosotros vamos a centrarnos en el estudio del International Affective Picture System (en adelante IAPS) en su versión española, por su analogía con nuestro instrumento de estudio de las emociones y su expresión.

2.7.3. International Affective Picture System

Tal y como nos explican Moltó, Montañés, Poy, Segarra, Pastor, Tormo, Ramírez, Hernández, Sánchez, Fernández, y Vila (1999), el IAPS consta de un conjunto estandarizado de imágenes de animales, escenas de naturaleza, objetos caseros, escenas eróticas, caras humanas expresivas, etc. Estas imágenes pueden ser utilizadas internacionalmente, teniendo la capacidad de evocar emociones en el amplio sentido de la palabra, para de esta forma utilizarlo como un útil de medida estandarizada de las emociones. Este instrumento es muy parecido al que utilizaremos en nuestra investigación, que en este caso va a constar de una serie de fotografías caseras, donde están expresadas un amplio abanico de emociones, con el objetivo de que varios grupos de estudiantes de primaria las visualicen, escriban sobre la emoción que sienten al verla, poniéndose en el lugar de los protagonistas de las fotos y expresen la emoción que les produce.

La base que subyace a las técnicas que utilizan fotografías para provocar reacciones emocionales, es que los visualizadores realizan un análisis común en todos ellos, provocando el procesamiento de estos estímulos, una acción facial y de vivencia similar a cuando se presenta un estímulo real.

Podemos hacer una aproximación o tener una idea de los resultados de nuestra investigación en función de los resultados que obtuvieron Moltó, Montañés, Poy, Segarra, Pastor, Tormo, Ramírez, Hernández, Sánchez, Fernández y Vila, (1999), su muestra eran estudiantes de diferentes licenciaturas, se entrevistaron más hombres que mujeres y las edades iban de diecisiete a cuarenta y siete, siendo la media los veinte años. En nuestro caso la media son diez años y son cincuenta niñas y treinta y cuatro niños.

Un buen procedimiento para inducir estados emocionales tendría que tener las siguientes características; una teoría sobre la que sustentar el procedimiento, unos estímulos objetivos cuyos efectos sobre los tres componentes de la respuesta afectiva sean conocidos, que sea rápido de administrar y posea validez ecológica. El IAPS satisface todos estos requisitos. Gracias a las correlaciones que se han dado entre las evaluaciones norteamericanas y españolas, se entiende que los estímulos seleccionados son correctos.

Ellos proyectaron las diapositivas a la misma hora del día, nosotros haremos lo mismo, las proyectaremos el mismo día de la semana y a la misma hora aprovechando el horario de tutoría, que es cuando llevaremos a cabo las actividades.

El trabajo que propusieron es mucho más complicado que el que vamos a proponer nosotros a nuestros estudiantes, aún así seguimos pensando que será

interesante, tanto para el profesorado como para el alumnado, ya que los profesores conocerán mejor a sus alumnos y los alumnos se conocerán mejor entre ellos y a sí mismos, teniendo la oportunidad de percibir una mayor capacidad empática entre ellos.

Los autores de este artículo señalan que las estimaciones norteamericanas y españolas coinciden en una estructura bimotoivacional, con un sistema apetitivo y otro adversivo. Este patrón ha permanecido igual con el paso de los años y de haber ido buscando imágenes cada vez más apropiadas, además, aunque se incluyan estímulos sonoros o verbales, se sigue repitiendo la misma estructura.

En cambio si se comparan las dimensiones afectivas, ya no son tan similares los resultados entre norteamericanos y españoles. Se observa que los españoles se activan más en los estímulos afectivos y los norteamericanos en cambio muestran un mayor nivel de control en los estímulos afectivos.

Los resultados de la presentación de las cuatrocientas diapositivas valoradas por los jóvenes españoles y seiscientas pasadas a norteamericanos, dan como resultado que los sucesos desagradables nos activan y los neutros nos dejan indiferentes; corroborándose también que existen diferencias sexuales en la misma medida entre Norteamérica y Europa (Moltó, Montañés, Poy, Segarra, Pastor, Tormo, Ramírez, Hernández, Sánchez, Fernández y Vila, 1999).

El IAPS cumplió su objetivo y es considerado un buen instrumento de estudio científico de las emociones.

3. EMPATÍA

Favorecer la empatía en el grupo clase es entre otros, uno de los objetivos que se pretenden con el desarrollo de la expresión emocional.

3.1. Definición y efectos de la empatía

Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014) citando a Davis (1996) y Jolliffe y Farrington (2004) nos acercan su opinión sobre el concepto o definición de empatía, como el proceso que permite comprender y sentir los pensamientos y estados emocionales de los otros. En este sentido gira nuestra investigación, ya que a través del visionado de una serie de fotografías, los alumnos para averiguar la emoción que están sintiendo los fotografiados tienen que ponerse sin ser conscientes en la piel de esos personajes. Además en el momento en que expresen lo que cada uno ha pensado, se sentirán sorprendidos por lo que piensan los demás y en ese proceso, iniciarán su aprendizaje de comprensión de los estados emocionales de los otros.

Diferentes autores han comparado los resultados de distintos análisis sobre los efectos que produce en las personas un tasa alta de empatía y han llegado a las siguientes conclusiones: en los niños-as mejora las habilidades sociales, produce estabilidad emocional, crea un autoconcepto positivo; aseguran también, que origina unas conductas más cooperativas y por último, que estas personas con tasa alta de autoestima dicen que cuentan con las estrategias necesarias para resolver conflictos.

Por otro lado, una baja tasa de empatía favorece la aparición de conductas violentas entre otros efectos negativos, tanto para la persona como para el grupo (Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014), he aquí la importancia de llevar a cabo actividades que desarrollen la empatía en el colegio y la inclusión de actividades o programas para desarrollarlo.

Estos mismos autores expresan mediante los estudios de diferentes investigadores, que hay investigaciones que muestran unas tasas de empatía más acusadas en las mujeres que en los hombres, y que por lo visto se debe al componente afectivo de la emoción. En relación a la edad, unos estudios encuentran relación y otros no (Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014). En nuestro caso, podremos investigar si se producen diferencias en las respuestas entre niños y niñas, en cambio en relación a la edad, no podremos llegar a ninguna conclusión, puesto que todos los alumnos investigados tienen entre 10 y 11 años.

3.2. Instrumentos de medida de la empatía

Hay diferentes instrumentos para medir la empatía, uno de ellos es el Índice de Empatía para niños y adolescentes (IECA), otro es la versión reducida de la Trait Meta-Mood Scale para adolescentes (TMMS-23) en su versión reducida y el Test de Empatía Cognitiva y afectiva en adelante (TECA) (Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014).

Estos autores seleccionan el Test de Empatía Cognitiva y afectiva (TECA), como instrumento para evaluar la empatía porque incluye tanto el componente afectivo como cognitivo de la empatía, así como su vertiente positiva y negativa. TECA no se pudo aplicar tal cual, hubo que adaptarlo a niños-as vascos ya que era para adultos. También se tradujo del castellano al euskera. El instrumento presenta menor fiabilidad que la versión castellana, pero de todas formas su efectividad es óptima.

Las relaciones entre IE y empatía que observaron Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014) en su estudio con TECA, son similares a las de otros estudios y recalcan que las personas que atienden adecuadamente a sus emociones, también lo hacen con las de los demás. Aseguran que comprender y compartir el malestar de los demás requiere un gran esfuerzo y aclaran que sus resultados son similares a los de Extremera y Fernández-Berrocal (2004), Lopez (2008) y Salovey (2002).

Por su parte” (Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2012: 11) no informan de que: “los resultados del presente estudio concuerdan con los obtenidos en diversas investigaciones en las que se ha observado que las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas que los varones,..”.

Gracias a esta investigación, hemos avanzado en el conocimiento sobre las relaciones que existen entre la dimensión cognitiva y la afectiva de la empatía con la Inteligencia Emocional, el género y la edad en el contexto escolar (Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2012); relaciones que nos hacen ver de nuevo lo interesante de nuestro proyecto.

3.3. Conclusión

Toda la información revelada en esta investigación es útil para diseñar programas de intervención en la escuela, no solo en relación a la empatía, sino con la conciencia que tiene el alumnado sobre sus comportamientos cooperativos o de ayuda a sus pares en el aula (Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2012). Citando también los estudios realizados por diversos autores, se vuelve a destacar lo importante que es para el proceso de socialización y el desarrollo de la personalidad del niño, el promover y evaluar las habilidades cognitivas y afectivas de la empatía. Citando también a Barr y Higgins-D'Alessandro (2007) se resaltan la importancia de estudiar la empatía para favorecer la convivencia entre iguales, en una etapa de la vida muy importante en este aspecto es la que está entre la infancia la adolescencia, ya que en esta etapa, las habilidades que proporciona la empatía hacen que se desarrollen en mayor medida las pautas de pensamiento y comportamiento de acuerdo a las normas del grupo y al desarrollo del autoconcepto (Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014).

4. INTELIGENCIA EMOCIONAL

La Inteligencia emocional es un concepto que está en expansión gracias al gran número de investigaciones que se están llevando a cabo a este respecto. La IE está aportando elementos que hacen que cada vez se comprenda mejor la inteligencia humana, dando lugar a una visión más realista sobre los factores que promueven su eficacia y la adaptación personal (Vivas, Gallego y González, 2007).

Diferentes autores sensibles a la inteligencia emocional, no se ponen de acuerdo en sus componentes exactos, todos opinan en que ese conjunto de habilidades hacen la vida más fácil y feliz (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Para aclarar un poco el término, encontramos que la aproximación inicial al concepto de Inteligencia Emocional es la más defendida, se definiría como un conjunto de habilidades que se relacionan con el procesamiento emocional de la información y por tanto de las emociones y afinando aún más “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997: 10). Por lo tanto, como podemos observar, Inteligencia Emocional, emociones y expresión emocional van de la mano y por qué; como su propio nombre indica “inteligencia emocional” es el uso inteligente de las emociones y ¿qué será eso del uso inteligente de las emociones?, pues saber utilizarlas a nuestro servicio, que nos guíen en nuestra conducta y en nuestros procesos de pensamiento. Y ¿cuál es la mejor forma de conocer nuestras emociones y las de los demás y viceversa?, el mejor modo sería mediante la expresión de las mismas. Algunas emociones se expresan de manera fortuita, sin darnos cuenta, pero otras llevan a confusión, es por eso por lo que expresarlas de la manera más clara, nos beneficiará a nosotros mismos y a los demás. Es por ello por lo que decimos que estos tres conceptos se relacionan unos con otros y a su vez se complementan (Arturo, 2011).

Por otro lado, Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2012), también observaron en su estudio sobre la relación entre la empatía y la inteligencia emocional que las personas que atienden adecuadamente a sus emociones, también lo hacen con las de los demás. Por lo

que probablemente se relacionarán mejor con las personas o tendrán menos conflictos que los que no atienden o entienden sus emociones.

Entre los años 1997 y 1999 diversos autores hablaron sobre los beneficios de una IE adecuada, pero ninguno fue avalado por datos empíricos. Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003b), llevaron a cabo un estudio en Málaga con estudiantes de 3º y 4º de la ESO, en la línea de investigaciones realizadas en EEUU. Con los resultados del mismo concluyen en que la inteligencia emocional influye en la salud mental y este equilibrio afecta al resultado académico. Se sabe que los alumnos con déficits en habilidades emocionales, desajuste social y problemas de aprendizaje experimentan estrés durante sus estudios, por lo que podrían beneficiarse del buen uso de sus habilidades emocionales.

Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003b) citando a Petrides, Frederickson y Furnham, (2004), resaltan otro aspecto de este estudio que indica que en el alumnado con problemas de aprendizaje o con un CI bajito, la IE podría actuar como moderadora de los efectos de las habilidades cognitivas en cuanto al rendimiento.

En este mismo sentido, la literatura sobre Inteligencia Emocional, ha demostrado que las carencias en habilidades de IE afectan dentro y fuera de la escuela, y pueden dar lugar a bajo nivel de bienestar en los alumnos, baja calidad y cantidad de relaciones interpersonales, pobre rendimiento académico, problemas de conducta y consumo de sustancias. Por lo que por lo expresado hasta este momento, entendemos que el entorno escolar es idóneo para fomentar esta habilidad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b).

Así, a la vista de todos los resultados que están saliendo en diferentes investigaciones avalando el poder de la inteligencia emocional sobre todos los ámbitos de la sociedad, la psicología debería centrarse en la tarea de cómo desarrollar en las personas, tanto en el ámbito educativo, como social, un buen índice de IE (Vivas, Gallego y González, 2007). Con el desarrollo de la inteligencia emocional aprenderemos a regular reflexivamente nuestras emociones, este proceso requiere de varias estructuras cerebrales, que funcionan correctamente en las personas que no tienen lesiones cerebrales o psicopatológicas, aunque funcionen bien estas estructuras, en ellas se dan varios niveles de regulación reflexiva de las emociones, que no solo son diferentes entre personas, sino que pueden variar dentro de la misma persona, según cada emoción experimentada o dependiendo de factores externos (Arturo, 2011).

Ahora bien, como punto positivo a resaltar, “la inteligencia emocional es la base de la competencia emocional, entendida como una capacidad adquirida que puede desarrollarse a través del modelamiento y la educación” (Vivas, Gallego y González, 2007:14), por lo tanto desde la escuela, y viendo los beneficios que produce una buena inteligencia emocional, se podrían establecer programas que favorezcan su desarrollo.

Además, diversos autores revisados por Vivas, Gallego y González (2007), confirman que los resultados del TMMS-24 que pasaron a alumnos de los cursos de primero y tercero de magisterio, resaltan la importancia que le dan los futuros docentes al aprendizaje de recursos afectivos para solucionar conflictos en la escuela. Por lo que sería de interés incluir en la formación de futuros maestros un programa de aprendizaje de destrezas socioemocionales. De esta forma se estará formando un profesorado

experto tanto en conocimiento pedagógico como en gestión de emociones y conflictos afectivos y estos mismos profesores, podrán desarrollar sus conocimientos con sus alumnos y todo se irá retroalimentando y avanzando.

5. MINDFULNESS

Últimamente se está empezando a incluir un nuevo aspecto o habilidad dentro del concepto de inteligencia emocional, ya no solo se considera como decíamos las habilidades para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás, sino que se está incluyendo la capacidad para ser conscientes de lo que tenemos en la mente en cada momento, a este concepto se le llama Mindfulness (Clares, 2009). Y como ya comentamos anteriormente, si la inteligencia emocional está relacionada con las emociones y con su expresión, de ahí la importancia de este nuevo término o filosofía de vida.

5.1. Concepto de Mindfulness

Kabat-Zinn (2011), nos adelanta que las investigaciones en torno a este vocablo, intentan aproximarse a la naturaleza de la mente y su relación con los procesos cognitivos, el cerebro, el cuerpo como un todo y el “yo”.

El término Mindfulness, es un concepto anglosajón (Vallejo, 2006) que no suele traducirse (Moñivas, García y de Silva, 2012) o que no tiene traducción directa al castellano (Vallejo, 2006), aunque en castellano significa conciencia o atención plena, relacionado con el disfrute y el aquí y ahora, ya que si lo traducimos literalmente del inglés, sólo sería eso; por ello algunos autores prefieren no traducirlo (Enríquez, 2011).

Por tanto, es una filosofía de vida, con la que se adquiere una forma de llevar a cabo las situaciones que se nos presentan (Enríquez, 2011). Sería pasar del piloto automático a un funcionamiento consciente y electivo (Moñivas, García y de Silva, 2012). Vallejo (2006), nos aclara que esta atención al momento presente está exenta de crítica o valoración, lo que se está viviendo ha de ser vivido desde la aceptación sin valorar ni rechazar, es decir, aceptando.

“El Mindfulness puede entenderse... como una forma de implicarse en las distintas actividades habituales, sean estas problemáticas o no. Se puede considerar, por tanto, como una habilidad que permite no sólo un punto de vista distinto sino que implica también conductas concretas “(Vallejo, 2006; 234).

En nuestra opinión sería dejar de divagar entre pasado y futuro, que es a lo que suele tenernos acostumbrados la mente, puesto que sin darnos cuenta, en vez de vivir el aquí y ahora, pensamos o analizamos lo que ya hemos hecho o nos proyectamos en lo que haremos. Esto no solo nos ocurre a los adultos, a los niños también, a veces están más atentos a lo que haremos después que a lo que estamos haciendo; por tanto sería importante ir entrenándolos en este aspecto, ya que ellos son más moldeables que nosotros. Por otro lado, si no estamos presentes, nos perdemos las emociones que podríamos estar sintiendo en ese momento, ya que solemos estar en

una emoción pasada o futura, lamentándonos o disfrutando de momentos pasados o agobiándonos o ilusionados con el futuro.

Y por qué creemos que esta filosofía de vida tiene que ver con nuestro tema de estudio, pues porque para trabajar las emociones, primero tenemos que estar presentes, para ser conscientes de lo que verdaderamente sentimos o percibimos. Por eso vemos interesante introducir esta práctica en la escuela.

5.2. Origen del Mindfulness

Parece ser que el Mindfulness aparece gracias al interés de la cultura occidental por la oriental y más concretamente por el budismo Zen y la meditación como forma de conseguir experiencias Mindfulness (Vallejo, 2006). Su origen se encuentra en dos tipos de meditaciones Shamatha y Vipashyana (Gálvez-Galve, 2012). La meditación Shamatha es un tipo de meditación en la que se utiliza un objeto al que hay que prestar atención para que la mente no se distraiga. La meditación Vipashyana intenta comprender el modo en que son las cosas.

5.3. Características

Todos reaccionamos a los estímulos según hemos ido aprendiendo a través de la familia, la educación, etc. Gracias al Mindfulness nos relacionamos de una manera más sana con los estímulos que recibimos, lo que repercute en nuestra salud, bienestar y felicidad. Así, Mindfulness es un método para sosegar la mente, focalizándola en uno o varios elementos, todo lo que nos lleve al aquí y ahora (Moñivas, García y de Silva, 2012).

Vamos a ver ahora cual es el proceso que hace que no veamos el presente tal y como es. En primer lugar nos llega la información del exterior a través de los órganos de los sentidos, de ahí pasa al sistema nervioso, donde se modela a través de las redes neuronales en función de criterios que se basan en la experiencia particular de cada uno. Entonces la dificultad está en saber quitar los elementos que están haciendo que veamos las cosas deformadas (Enríquez, 2011).

5.4. Componentes del Mindfulness

La definición de Mindfulness podemos ampliarla añadiendo las siguientes características o componentes, según diferentes autores.

- Ceder/ dejar (Enríquez, 2011), es decir, percibir la experiencia tal y como es.
- Confianza en nosotros mismos y en nuestros sentimientos (Enríquez, 2011).
- Aceptación, “la aceptación significa ver las cosas como son en el presente. Es mostrarse receptivo y abierto a lo que sienta, piense y vea, y aceptarlo porque está ahí y en ese momento” (Enríquez, 2001:101).
- Paciencia o estar abierto a todo, en todo momento y aceptarlo (Enríquez, 2011).
- Mente de principiante: “Para ver la riqueza del momento presente, el Mindfulness enseña a promoverla a través de lo que se viene denominando -mente de principiante, que es la actitud mental de estar dispuesto a ver las

cosas como si fuera la primera vez y mantenerse abierto a nuevas potencialidades” (Enríquez, 2011: 100).

- No esforzarse, practicar el no hacer, no tener expectativas ni siquiera cuando meditamos (Enríquez, 2011).
- No juzgar, según Enríquez (2011) para no juzgar tenemos que darnos cuenta de los juicios que emitimos y observarlos sin actuar, bloquearlos, ni aferrarnos a ellos, hay que dejarlos ir.
- Centrarse en el momento presente consiste en sentir y vivir ese momento tal y como es, sin analizarlo, sin intentar cambiarlo, sin poner resistencia (Vallejo, 2006).
- Apertura a la experiencia y a los hechos, para Vallejo (2006), el lenguaje puede falsificar lo que está ocurriendo
- Control, Vallejo (2006), dice que en Mindfulness al aceptar se renuncia al control directo, aunque se produzcan reacciones fisiológicas, estas no se buscan, se experimentan.
- Elección de experiencias, “...”, quiere decir que una vez que una situación es elegida debe vivirse y experimentarse tal y como es, de forma activa, aceptando todo lo que se dé” (Vallejo, 2006: 235).

5.5. Beneficios

Aunque al principio no es fácil que una persona contemple lo que le rodea sin interceder, con la práctica, sin que para el individuo suponga una tarea extra, éste va a ser capaz de generar efectos emocionales y cognitivos terapéuticos (Vallejo, 2006).

Según Vallejo (2006), diversos estudios han demostrado los beneficios del Mindfulness en el control del estrés y los aspectos emocionales que están implicados en el mismo. Otros beneficios son: reducir distracciones y automatismos, minimizar los efectos negativos de la ansiedad, aceptar la realidad tal y como es, disfrutar del momento presente, potenciar nuestra autoconciencia, reducir el sufrimiento y evitar o reducir la impulsividad (Moñivas, García y de Silva, 2012).

Moñivas, García y de Silva (2012) citando a Davidson (2011) aclara que con esta práctica se activan las ocho vías de entrada de estimulación y se producen cambios estructurales. Davidson ha observado un aumento en la lateralidad izquierda, lo que conlleva estados de ánimo más positivos y a su vez habilidades para afrontar los negativos, se desarrollándose también la empatía y la compasión.

Según constata Enríquez (2001) a través de la clasificación de Siegel de los ocho sentidos a través de los que recibimos la información del mundo, lo que se hace en Mindfulness es prestar una atención especial y detallada de esa información que nos llega, para así ir dificultando poco a poco el funcionamiento preestablecido o automático que hacemos de ellos, de esa forma se favorece la llegada de una información más rica a las zonas prefrontales.

Ahora bien, tras nuestra atención a una de las 8 corrientes sensoriales, habremos de poner en marcha la auto observación que hace que seamos conscientes de los procesos mentales que se están sucediendo y así podremos flexibilizar nuestra

respuesta, ya que lo que hemos hecho es desconectar la forma automática que tenemos de proceder, así nuestra respuesta será más consciente (Enríquez, 2011).

De todas formas, pese a todos los beneficios que corroboran la práctica de la atención plena, el maestro Zen Thich Nhat Hahn afirma que la mayor parte del tiempo hacemos lo opuesto a la atención plena (Gálvez-Galve 2013). ¿Y qué es lo opuesto a la atención plena? Para Enríquez (2011) esto es vivir como vivimos la mayoría, haciendo los quehaceres del día a día sin prestar atención, sin estar presentes, o lo que es lo mismo, con el piloto automático, en este caso, el único que está presente es el cuerpo, la mente anda divagando, no se sabe dónde está. El Mindlessness se produce cuando estamos ensimismados en pensamientos y opiniones y no estamos practicando la atención consciente, así como cuando nos encontramos rumiando pensamientos. “Algunas características o ejemplo que se han asociado al estado de Mindless son: precipitarse en la realización de actividades sin prestar atención, no darnos cuenta de las sensaciones sutiles de tensión física o malestar, descubrimos rumiando el pasado o preocupándonos del futuro en piloto automático, ingerir alimentos sin conciencia de estar comiendo, romper o derramar cosas como consecuencia de descuidos, inatención, o estar pensando en otra cosa y no escuchar con atención” (Enríquez, M., 2001:102).

En este sentido, creemos que la mayoría de las personas en su día a día se encuentran más en Mindlessness que en Mindfulness. A nuestro modo de entender, son dos términos contrarios, por lo tanto pasar del Mindlessness al Mindfulness, consiste en cambiar todos nuestros esquemas de pensamiento y de forma de vivir, lo que tiene que resultar bastante complicado. Es por ello, por lo que habitualmente se requiere de la realización de un curso, para ir aprendiendo a vivir de esta forma, ya que cada uno por sí mismo puede ir haciendo pequeños avances, que pueden ser verdaderamente costosos.

5.5.1. Elementos psicológicos en los resultados del mindfulness

Para Vallejo 2006, hay varios elementos psicológicos que pueden ser responsables de los resultados terapéuticos del Mindfulness:

- a) “Exposición conductual y aprendizaje de nuevas respuestas “
 - b) “Regulación emocional”
 - c) “Reducir la creencia en las reglas”
 - d) “Control de la atención”
- (Vallejo, 2006, 242:243)

“Solo hay una forma de “controlar” esas actividades involuntarias e indeseadas: dejándolas estar, dejando que ocurran, observándolas con la menor interferencia posible, dejando que se autorregulen automáticamente, que realicen su tarea los servomecanismos biológicos responsables de su actividad” (Vallejo, 2006: 247).

Gálvez-Galve (2013) confirma a través de Richard Davidson (2011) que hay una relación entre la Atención Plena y la neuroplasticidad del cerebro, afirmando que con la práctica de la meditación aumenta la plasticidad de los centros afectivos que inhiben las emociones destructivas y favorecen las positivas.

5.5.2. Habilidades y ámbito de aplicación

Las habilidades que se consiguen con la práctica del Mindfulness: “Empatía, compasión, simpatía, paciencia, aceptación, ecuanimidad, no aferrarse, mente de principiante y no juzgar”. Como vemos vuelve a aparecer empatía, concepto que ya vimos que estaba relacionado con el tema que nos ocupa.

El ámbito de aplicación sería bastante extenso, ya que produce efectos beneficiosos en: estrés, dolor crónico, dolor agudo, enfermedades cardiovasculares, hipertensión, cefaleas, fatiga crónica, problemas de piel y alteraciones de sueño (Moñivas, García y de Silva, 2012).

5.6. Métodos

Hay diferentes tipos de procedimientos para desarrollar el Mindfulness, como por ejemplo, la meditación, la relajación, ejercicios que se centran en sensaciones corporales, autohipnosis e hipnosis (Vallejo, 2006).

5.6.1. Inicio

Según Enríquez (2011) el Mindfulness nace con la humanidad, aunque es difícil saber o prácticamente imposible, qué grupo de humanos lo practicó de forma sistemática, ya que no quedan vestigios de ello. Lo que sí sabemos es que el Mindfulness procede del budismo, su máximo representante fue Siddharta Gautama o el Buda Shakyamuni, con el que se produjo el punto más álgido de práctica hace unos 2.500 años.

5.6.2. Entrenamiento

Probablemente al principio nos choque en qué consiste su entrenamiento, e incluso pensemos que lo hacemos correctamente, “... la práctica de Mindfulness supone dirigir la atención al momento presente que estamos viviendo, con una actitud de compasión, interés, apertura y amabilidad, independientemente de si la experiencia resulta agradable o desagradable” (Enríquez, 2011:96).

5.6.3. Formas de hacer Mindfulness

El Mindfulness se puede considerar como un medio para obtener una respuesta de relajación (Vallejo 2006). Moñivas, García y de Silva (2012), nos adelantan que se puede llevar a cabo individualmente, en familia, grupos, comunidades.

Existen varias técnicas para serenar la mente y llevarla al aquí y ahora, todas relacionadas con la meditación y la relajación y son: la respiración consciente que consiste en poner toda nuestra atención en la inspiración y la espiración, esta forma es la más fácil y común, aunque lo difícil es encontrar un momento para hacerlo, aunque es muy difícil que la mente esté mucho tiempo centrada en los movimientos respiratorios, lo normal es que se vaya con pensamientos, cuando esto ocurre lo único que hay que hacer es volver a decir a la mente que se centre en la respiración ; el escaneo corporal, caminar conscientes en los pies y la

respiración y hacer con atención plena cualquier actividad diaria (Moñivas, García y de Silva, 2012) y (Gálvez-Galve, 2013).

La meditación se ha asociado al control emocional y es por ello por lo que entendemos que podemos relacionar también estos conceptos con el tema que nos ocupa.

5.7. Componentes terapéuticos y psicoterapéuticos del Mindfulness

Vallejo (2006) nos recuerda que según Shapiro, Carlston, Astin y Freedman los componentes del Mindfulness son: la intención, la atención y la actitud. Según estos tres axiomas, el Mindfulness tiene un elemento fundamental que es según ellos la re-percepción, que a su vez está formada por la autorregulación, la clarificación de valores, la flexibilidad cognitiva, emocional y comportamental y la exposición.

Algunos mecanismos psicoterapéuticos relacionados con el Mindfulness según diferentes autores son: la atención sostenida, el cambio cognitivo, la relajación la autogestión y la aceptación (Enríquez, 2011).

5.8. Aplicaciones clínicas

El Mindfulness “más allá del uso de la meditación Mindfulness como procedimiento de reducción del estrés, el Mindfulness ha sido integrado en procedimientos clínicos de gran interés y que, además, han aportado evidencia empírica de su utilidad” (Enríquez, 2011:99).

En principio Mindfulness ha estado ligada al control fisiológico-emocional, teniendo en cuenta que meditación y relajación, también tuvieron un papel importante en ese aspecto (Vallejo, 2006).

Enríquez (2011) y Vallejo (2006), nos citan algunos aspectos donde el Mindfulness es aplicable: Es una buena solución en problemas recurrentes, en el tratamiento de la depresión, en terapias cognitivas basadas en el modelo de aceptación, en el tratamiento de la ansiedad. Además se ha introducido en diferentes programas para mejorar la salud, así como en tratamientos psicológicos.

Según Enríquez (2011), para Germer y Bishop se observan tres elementos imprescindibles en las aplicaciones clínicas de Mindfulness: conciencia, la experiencia presente y la aceptación.

5.9. Conclusiones

Aunque al principio es un contrasentido aceptar las emociones negativas sin intentar controlarlas, es importante aprender a hacerlo. Experimentar nos hace aprender (Vallejo, 2006). El vivir en el aquí y ahora repercute en nuestro cuerpo y cerebro, por lo que este es su máximo objetivo. Moñivas, García y de Silva (2012), mediante Hick&Bien (2008) dice que es una forma de encarnar el ser.

Esta técnica no está relacionada con ninguna religión y da lugar a una filosofía de vida, es un paso previo a otras intervenciones y un complemento de otras terapias.

Las evidencias científicas sobre los beneficios de su práctica, hacen que se esté llevando a diferentes ámbitos. “Más allá del uso de la meditación Mindfulness como procedimiento de reducción del estrés, el Mindfulness ha sido integrado en procedimientos clínicos de gran interés y que, además, han aportado evidencia empírica de su utilidad” (Enríquez, 2011: 99).

Para terminar un mensaje de Buda, “Una vez que se ha controlado a la mente, la cual tiende a divagar, ser cambiante y difícil de dominar, nos conducirá hacia la felicidad”.

C. INVESTIGACIÓN

1. CONTEXTO

La investigación que vamos a llevar a cabo, la vamos a desarrollar en el Colegio Aljarafe Sociedad Cooperativa Andaluza, situado en la Avda. de Palomares s/n, de la localidad de Mairena del Aljarafe de Sevilla. La muestra total del estudio está compuesta por 84 alumnos/as de 5º de Primaria, que pertenecen a tres grupos/clase.

Se va a llevar a cabo con ellos dos actividades, una de expresión emocional y otra de expresión emocional escrita. La primera actividad consiste en el visionado de diez fotografías de personas que están expresando alguna emoción. Se les van pasando las imágenes dándoles tiempo para que respondan a las preguntas: qué siente, por qué, qué le ha pasado. Al finalizar el visionado, los alumnos comparten con el grupo clase sus respuestas. La segunda actividad es muy similar a la anterior, en este caso son siete cuestiones, las únicas diferencias son las preguntas a las que tienen que responder y que en este caso son: qué te sugiere la foto. Busca una palabra que la defina.

2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Las preguntas que se hacen en una investigación, son de gran importancia, pues “una pregunta está bien formulada cuando no ejerce influencia en el sentido de la respuesta y no incita a una respuesta inexacta, que no corresponde con la información buscada. La influencia ejercida por una pregunta puede provocar, desde el error, si la pregunta es ambigua y puede ser mal interpretada, hasta la orientación más o menos fuerte del encuestado, en un sentido determinado (sesgo o bias)” (García 2003:13-14).

Lo mejor es que las preguntas se planteen en términos amplios. Las preguntas de investigación que nos planteamos en un principio fueron las siguientes:

- ¿Cuál será la opinión del profesorado una vez realizada la intervención?
- ¿Cómo se desarrollarán las actividades?
- ¿Servirá el programa para conseguir los objetivos que pretendemos?
- ¿Habrá diferencias en la percepción de los sentimientos entre niños y niñas?
- ¿Les costará trabajo ponerse en el lugar de los personajes de las fotografías?
- ¿Se mantendrá un clima de respeto durante la expresión oral?

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos

Para Hernández, Fernández y Baptista (1991), a través de los objetivos se plasma lo que queremos conseguir con nuestra investigación, éstos, por supuesto, tienen que ser congruentes entre sí. Por otro lado, los objetivos no son algo fijo e inamovible, sino que pueden ir variando, suprimiéndose, añadiéndose, en función del sentido que vaya tomando la investigación.

Los objetivos que se pretenden conseguir con el desarrollo de la investigación son los siguientes:

- Conocer la opinión del profesorado sobre el planteamiento de las actividades.
- Saber cómo se desarrollarán las actividades.
- Averiguar si servirá el programa para conseguir los objetivos que pretendemos.
- Saber si habrá diferencias en la percepción de los sentimientos entre niños y niñas.
- Conocer si les costará trabajo ponerse en el lugar de los personajes de las fotografías.
- Averiguar si se mantendrá un clima de respeto durante la expresión oral.

3.2. Hipótesis

A partir de las preguntas y objetivos de la investigación surgen las hipótesis; además éstas suelen dar las respuestas a las preguntas de investigación, por lo que entre ambas mantienen una relación íntima y directa. También están muy relacionadas con el planteamiento del problema y de la bibliografía que hayamos consultado, ya que podríamos establecer hipótesis ya comprobadas o negarlas, si nuestra revisión bibliográfica no es exhaustiva. Al igual que ocurría con los objetivos, a lo largo del proceso de investigación, también podemos reformularnos las hipótesis, gracias a las reflexiones que hayamos ido haciendo, ideas o experiencias que hayamos tenido. Hernández, Fernández y Baptista (1991).

“La formulación de hipótesis, sólo tiene razón de ser en los cuestionarios de recogida de datos para una investigación experimental” (García 2003:10).

“Las hipótesis nos indican lo que estamos buscando o tratando de probar y pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones” (Hernández, Fernández y Baptista 1991:79).

No tienen por qué ser verdaderas, ni tienen por qué poder comprobarse con los hechos investigados, suelen implicar dos o más variables y pueden ser más o

menos precisas, lo que nos tiene que quedar claro es que son proposiciones que pueden ser verificadas en la realidad según nos sugieren.

Algunas características de las hipótesis son:

- Las hipótesis deben referirse a una situación social real.
- Los términos (variables) de la hipótesis tienen que ser comprensibles, precisos y lo más concreto posible.
- La relación entre variables propuesta por una hipótesis debe ser clara y verosímil (lógica).
- Los términos de la hipótesis y la relación planteada entre ellos, deben poder ser observados y medidos, o sea tener referentes en la realidad.

Las hipótesis deben estar relacionadas con técnicas disponibles para probarlas” (Hernández, Fernández y Baptista 1991:82-83).

No hay un número exacto de hipótesis a formular en cada investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 1991), las que planteamos al inicio de nuestra investigación fueron las siguientes:

- El alumnado que ha hecho las actividades conoce mejor a sus compañeros.
- El alumnado que ha hecho las actividades se conoce mejor a sí mismo.
- Al alumnado le han divertido las actividades.

4. Variables, muestra y diseño

4.1. Variables

Para Morales (2012), es muy importante haber tenido en cuenta las variables que nos pueden interesar de cara a la recogida de la información, por lo tanto para iniciar una investigación no podemos olvidarnos de ellas.

Se pueden distinguir dos acepciones de variables, según las características de la muestra y tipos de datos que queremos obtener, así como la forma de obtenerlos.

Como a Morales (2012), a nosotros lo que más nos interesan son los sujetos, una variable sería lo que podemos observar, cuantificar o codificar de los individuos que vamos a investigar.

El término variable puede referirse a distintos ámbitos:

- Condiciones experimentales: puede ser por ejemplo la pertenencia a un grupo, como es el caso de nuestros sujetos objetos de investigación, grupo de alumnos y profesores de 5º curso de primaria del colegio Aljarafe de Mairena del Aljarafe

(Sevilla). A estas variables suele llamárseles independientes. Estas variables son las que se eligen libremente para verificar su relación con las dependientes.

-Características personales de los sujetos: estas son las variables demográficas, tales como sexo, edad, profesión, etc. También pertenecen a este grupo las variables relacionadas con inteligencia, valores, etc. Estas son variables dependientes. Estos rasgos se miden en nuestro caso a través de un cuestionario que se pasa al final, aunque también pueden medirse mediante test, escalas, observación directa, etc.

-El objeto directo de una investigación, suele ser verificar la relación entre las variables independientes y las dependientes. Lo normal es que al iniciar una investigación, los investigadores se centren en una variable independiente principal y en varias dependientes. En nuestro caso, verificaríamos la relación existente entre nuestro grupo de alumnos, el sexo y las respuestas que den a las cuestiones.

-Variables moderadoras: son variables que pueden influir en las dependientes, tales como la hora, el género, los conocimientos. Es el investigador el que decide como utilizar estas variables, puede utilizarlas para comprobar su influencia o neutralizarlas. Estas variables son independientes porque es el investigador el que las selecciona y utiliza en su investigación. En nuestro caso la variable moderadora que intervendría sería sobre todo el género, la hora y los conocimientos de cada alumno/a.

-Las variables controladas: son las que el investigador prefiere no incluir en su investigación, son neutralizadas, por supuesto hay que tener en cuenta esta neutralización a la hora de interpretar los resultados. Hay tres formas de neutralizar variables: mediante muestreo aleatorio o probabilístico (si todos los sujetos de la muestra tuvieron la misma oportunidad de ser seleccionados), mediante el diseño apropiado y mediante análisis estadísticos. Todos los sujetos de nuestra muestra tuvieron las mismas posibilidades, menos los alumnos con necesidades educativas especiales, para los que no se encontraban adaptados los cuestionarios y unos no los pudieron contestar y a otros les faltó tiempo.

-Variables confundidas: se pueden confundir con las independientes y pueden influir en la eficacia de la experiencia, pueden ser por ejemplo datos personales o pertenencia a un grupo.

-Variables desconocidas: las variables pueden ser desconocidas porque es normal que no tengamos todos los datos que lleva implícitos una persona o porque haya características relevantes que no hemos tenido en cuenta. Estas variables se presentan como una limitación en las investigaciones de carácter humano (Morales 2012). Creemos que en nuestro caso, las variantes desconocidas eran los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Nuestras variables:

- Reducción del nivel de ansiedad en el alumnado con la realización de estas actividades.
- Conocer situaciones de riesgo.

- Conocer mejor al alumnado.
- Aumentar el nivel de atención.
- Nivel de expresión emocional.
- Qué sienten los alumnos cuando hablan de sus emociones.
- Conocen los sentimientos de los compañeros.
- Gusto por escribir sobre sus sentimientos.
- Si tienen posibilidades de hablar de sus sentimientos en clase.
- Qué hacen cuando un compañero no se encuentra bien.
- Si les ha parecido fácil o difícil el juego.
- Si les ha gustado hacer esta actividad.
- Si les ha parecido divertido el juego.
- Si volverían a hacer estas actividades.

4.2. Muestra

Para Morales (2012) en función de lo que quiere conseguir el investigador, así será el tamaño de la muestra, si el investigador quiere extrapolar datos, su muestra deberá representar a la población objeto de estudio, también hay que tener en cuenta cómo se obtiene la muestra. Aquí se han de tener en cuenta tres variables: el nivel de confianza (se sitúa en el .05), la varianza (a mayor diversidad de repuestas, mayor ha de ser la muestra) y el margen de error (si queremos que el margen de error sea pequeño, la muestra ha de ser grande)

Gracias a programas informáticos hoy en día, podemos calcular la muestra en función de la población. Si lo que el investigador quiere es estudiar una muestra concreta, el tamaño de la muestra será el tamaño del grupo objeto de investigación, como es nuestro caso.

Según Morales (2012) las muestras pueden ser probabilísticas o no probabilísticas:

-Probabilísticas: son las más profesionales y son aquellas en la que todos los individuos de la población han tenido la oportunidad de ser seleccionados para dicha muestra. Este tipo de muestra facilita la extrapolación de resultados, ya que en ella se encuentran representadas las características de la población en la proporción justa. Se hace a través de diversos procedimientos, como son, muestreo aleatorio simple, sistemático o estratificado.

-No probabilística: no es representativa de la población y por lo tanto estará sesgada. Los procedimientos que se utilizan para la selección de esta muestra son muestras de conveniencia (es una muestra que está disponible, se utilizan para hacer estudios específicos de la misma muestra y en estudios experimentales), de bola de nieve (se obtiene yendo de unos sujetos a otros, se utiliza cuando la selección de la muestra es difícil, cuando la característica de la población es poco común) o por cuotas (como el estratificado, pero sin selección aleatoria, puede ser un buen sistema para extrapolar datos) (Morales 2012).

Nuestra muestra, es una muestra concreta y no probabilística, formada por ochenta y cuatro alumnos de quinto de primaria del Colegio Concertado Aljarafe de Mairena del Aljarafe, provincia de Sevilla, aunque se podría haber hecho con

cualquier ciclo. Se eligió esta muestra pues son los alumnos ya conocidos por el investigador, por complicidad con el profesorado y porque en este nivel, la expresión oral y escrita están más desarrolladas.

4.3. Diseño

El diseño indica al investigador la forma de llevarlo a cabo, de plantear las preguntas, de valorar las hipótesis planteadas en el contexto. Los diseños de investigación dependerán del tipo de investigación, si ésta es experimental o no experimental (Hernández, Fernández, Baptista 1997).

Nuestra investigación se va a desarrollar dentro del horario escolar, coincidiendo con el módulo destinado a tutoría, ya que perfectamente es un tema para tratar en este espacio. Tendrá lugar los viernes, por lo que habrá que tener en cuenta, que el alumnado puede encontrarse un poco cansado.

El planteamiento de nuestra investigación va a ser el estudio de los tres grupos de quinto del Colegio Aljarafe.

G	A	X	D
1	0 ₁	x/0 ₂	0 ₃
2	0 ₁	x/0 ₂	0 ₃
3	0 ₁	x/0 ₂	0 ₃

Se va a observar y tomar nota de lo ocurrido, antes de pasar los cuestionarios y actividades, durante y después.

5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

5.1. El cuestionario

El cuestionario es un instrumento de recogida de datos cuantitativos, que sirve para constatar puntos de vista, se basa en el uso de estadísticas que extienden los resultados de una muestra al conjunto de la población (Aguaded, Correa, Duarte, Tirado, Guzmán, Martínez, Pavón, 2001).

Según García (2003), el cuestionario también puede abarcar aspectos cualitativos, este tipo es muy utilizado en el campo de las ciencias sociales. En este caso el registro de la información es menos profundo e impersonal que la entrevista, permitiendo consultar a la población de una forma más rápida y económica. Consta de una serie de preguntas, enfocadas a la investigación que se quiere realizar, está pensado para administrar a grupos y su finalidad es ofrecer información acerca de la población a la que se la pasará el mismo. Los datos que se pueden recoger pertenecen a cuatro categorías: hechos, opiniones, actitudes, motivaciones y sentimientos y cogniciones.

Para él hay varios tipos de preguntas a los que se recurre para obtener información:

Preguntas abiertas o cerradas, de hecho o de opinión (son las más utilizadas), directas e indirectas y sobre intenciones de acción.

Según la función de las preguntas en el cuestionario, pueden ser de filtro, de control y otras preguntas (de introducción, de muelle y de batería).

Por otro lado para García (2003) un cuestionario debe poseer el número de ítems justo para obtener los objetivos que se pretenda obtener con la investigación, por tanto el número de ítems ideal es treinta. Otra cuestión interesante es el tiempo que se emplea en contestarlo, él sugiere entre media hora y una hora. El orden en que se formulan los ítems, también es de vital importancia; más que la secuencia lógica, se debe tener en cuenta la secuencia psicológica.

En cuanto a los aspectos formales del cuestionario, según García (2003), deben incluir datos personales, nunca ha de figurar el nombre, para preservar el anonimato de la persona. Es importante que aparezcan las instrucciones para completarlo correctamente; éstas por tanto deben estar redactadas con la máxima claridad posible. También se debe procurar que la persona sea capaz de rellenarlo sin necesidad de hacer preguntas al instructor. En la presentación, hay que tener en cuenta que sea legible y que no dé lugar a equivocaciones. La estructura, el diseño y la disposición de las preguntas deben ser ágiles y agradables. Las cuestiones han de estar redactadas lo más claramente posible, siendo además lo más adecuadas a la consecución del fin que se proponen, frases cortas y en un lenguaje conocido, evitando tecnicismos, dobles negaciones, vaguedad en las afirmaciones, etc.; intentar además que todas las preguntas que se pongan sean necesarias.

En relación a la codificación de las respuestas, resulta de utilidad, dar un número a cada ítem, y otro a cada una de las respuestas posibles, con el objetivo de dar un tratamiento automatizado a los datos.

5.2. Nuestros cuestionarios

Para llevar a cabo nuestra investigación, vamos a utilizar como instrumento los siguientes cuestionarios:

-Cuestionario al profesorado: es un cuestionario cuantitativo, de 20 ítems con cinco opciones de respuesta, a marcar con la que cada profesor/a esté más de acuerdo. Los ítems que nos hemos planteado con ellos pueden verse en el ANEXO I.

-Cuestionario al alumnado 1: también es un cuestionario cuantitativo, consta de diecisiete preguntas cerradas de hechos, todas directas con 4 opciones. Los ítems que les pasaremos a los alumnos se clasifican en tres tipos: Cómo responden sobre las actitudes que adoptan ante tareas de clase. Cómo se sienten ante diferentes aspectos relacionados con sentimientos. Maneras de actuar ante situaciones que suelen ocurrir en el aula. Pueden verse detalladamente en el ANEXO II.

-Cuestionario al alumnado 2: cuantitativo, con cuatro preguntas y seis opciones. Dentro de estos cuestionarios, aparecen tres preguntas cualitativas. Los ítems del cuestionario alumnado 2 Pretenden conocer la valoración personal de ambas actividades. Qué hacen cuando se ponen tristes o se enfadan. Qué es lo que más y lo que menos les ha gustado en forma de pregunta abierta. pueden consultarse en el ANEXO III

En cuanto a los ítems, si tenemos en cuenta la opinión de García (2003), ambos son insuficientes, pues son diecisiete preguntas en el primer caso y cuatro en el otro.

En relación al tiempo empleado en contestarlo, tampoco cumplimos con el tiempo que propone García, en nuestro caso por cada test se tarda como mucho quince minutos. En el caso del alumnado, creemos que este tiempo está bien, de otro modo hubiese resultado demasiado pesado.

En lo que se refiere a los aspectos formales del cuestionario, se incluyen los datos personales y aunque para García (2003), se debe preservar anonimato, no ha sido nuestro caso, se les ha pedido todo, aunque luego en el análisis sólo se introducirá nombre y las iniciales de los apellidos. Como nos indica García (2003) aparecen las instrucciones muy bien redactadas y legibles. La estructura, el diseño y la disposición de las preguntas son ágiles y agradables. De todas formas, al tratarse de niños, habremos de explicarlas a toda la clase y solventar dudas antes de que empiecen a contestar, para evitar errores.

-Cuestionarios cualitativos, los datos que recogeremos serán sobre hechos, opiniones y sentimientos. Las preguntas que les haremos serán abiertas de opinión. En la actividad 1 se pretende saber qué opinan sobre lo que siente el niño de la foto y por qué. Y en la actividad 2, qué les sugiere la foto y por qué. Para contestar a estos ítems, tendrán que ponerse en situación, verse reflejados en cada foto (ANEXO IV).

5.3. Registro de incidentes críticos

Los registros de incidentes críticos son registros de información y forman parte de los registros narrativos que se llevan a cabo en las investigaciones. En ellos se describe lo sucedido durante la sesión de investigación. Con ellos se pretende comprender lo que está sucediendo y por qué, en ellos se recogen conductas relevantes para el estudio (Bisquerra, 2004).

5.4. Nuestro registro de incidentes críticos

Inevitables han sido los comentarios por grupitos tras algunas intervenciones. Ha habido algún que otro alumno, que se ha tomado la actividad a modo de juego, aprovechando para llamar la atención con sus comentarios. Todos se han extrañado cuando había respuestas muy parecidas. Se han necesitado coger dos clases lectivas de una hora y media cada día, repartidas en dos días, algunos se han quejado de que se les ha hecho demasiado largo. La expresión la hemos tenido que acortar en todos los casos por falta de tiempo. A una proporción aproximada de tres alumnos por clase les ha costado expresar y no son

precisamente alumnos que demuestren ser tímidos, se les dio la oportunidad de que lo hicieran en la actividad 2, rogándole yo a los demás el máximo respeto para ellos, aun así dos de ellos han esperado a la última pregunta y una persona, no ha querido participar. Les ha resultado difícil rellenar los test de valoración y el último apartado del mismo, donde pone que digan qué hacen cuando se enfadan o están tristes, por su ubicación en el papel, 8 personas no lo han contestado. Tres o cuatro han señalado dos respuestas correctas en el cuestionario del alumnado 1. El último día tuvimos problemas con el ordenador, no había internet en la sala y perdimos algún tiempo en ello.

5.5. Memoria de la experiencia

Hemos comenzado las actividades con el grupo más numeroso de 5º, son 29 alumnos, dos de ellos con adaptación curricular significativa y uno con adaptación curricular no significativa. Uno de los alumnos con adaptación curricular significativa no ha completado los test ni ha escrito, ya que su capacidad intelectual no se lo permite, está aprendiendo a leer y escribir ahora y además para hacer algo tendría que ser a nivel individual, tiene mala comprensión y expresión de ideas. Para realizar la actividad hemos reservado la biblioteca del centro, para que todos estuviésemos lo más cómodos posible. A la mayoría le ha gustado participar en este juego, aunque a algunos se les ha hecho un poco pesado.

El segundo grupo al que ha desarrollado la actividad, está formado por 28 alumnos, uno con adaptación curricular significativa y otro con adaptación curricular no significativa. Todo se ha desarrollado correctamente, se han respetado los comentarios de los demás. En esta clase se ha disfrutado más de la experiencia, han estado más comprometidos.

El tercer grupo, ha sido bastante más inquieto que los otros dos grupos, les ha costado estar en silencio escuchando a los demás, puede que fuera porque la actividad se ha desarrollado en el último módulo y las temperaturas eran muy altas. Ha habido que llamar varias veces la atención. En ocasiones algunos no querían responder, no sé si por vergüenza o por llamar la atención y esto se contagiaba a otros alumnos.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Como señalan Duarte, Tirado, Guzmán, Martínez y Pavón (2001), en este proceso se suceden diferentes momentos:

-Revisar los datos obtenidos, para depurar errores, tanto los cualitativos como los cuantitativos.

-Codificación de las respuestas. En este sentido, las preguntas abiertas suelen generar dificultades ya que son difíciles de codificar. Según Hernández, Fernández y Baptista (1991), esta operación se hace actualmente con paquetes estadísticos.

-Ordenación en tablas y presentación gráfica de los datos cuantitativos para facilitar la interpretación y la explicación de los resultados.

En primer lugar como nos indican Duarte, Tirado, Guzmán, Martínez y Pavón (2001), revisaremos los datos, posteriormente los ordenaremos e introduciremos en una plantilla de Microsoft Excel, tanto los cuantitativos como los cualitativos, cuidando que al introducir los datos utilizando siempre el mismo vocabulario y forma de expresarlos para que así nos salgan con facilidad los resultados similares.

A los datos cuantitativos les hallaremos la frecuencia con que se produce, los ordenaremos en función de ella, de los más frecuentes a los menos frecuentes y hallaremos la media o la moda. De esta forma extraeremos los datos más relevantes para nuestra investigación.

En cuanto a los datos cualitativos, sacaremos las ideas principales de los mismos con el fin de reducirlos, después observaremos los que se repiten más frecuentemente y a partir de ahí obtendremos resultados.

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados de una investigación deben facilitarse con claridad y teniendo en cuenta al organismo donde van dirigidos. Lo normal es que haya dos contextos, el contexto académico y el no académico. El académico, como su propio nombre indica es el que va dirigido a profesores-investigadores, a alumnos de una institución superior a la que nos encontramos nosotros, a una agencia de investigación. En este contexto se encuentran las tesis, artículos, libros, etc. Y el contexto no académico, que son los que se presentan con fines comerciales o al público en general, a ejecutivos o personas que no tienen formación en investigación (Duarte, Tirado, Guzmán, Martínez y Pavón, 2001).

7.1. El análisis de nuestros resultados cuantitativos

7.1.1. Cuestionario al profesorado

En la tabla 1 se recogen las respuestas que han dado cada uno de los tres profesores a las preguntas recogidas en el Anexo I. También se ha calculado la moda de las respuestas a cada una de las preguntas y la frecuencia de cada respuesta.

		PREGUNTAS																			
PREG. Nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
RESPUESTAS		5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5
RESPUESTAS		4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	5	3	3	4	4	4	4	4	5
RESPUESTAS		4	4	5	4	4	3	5	5	5	4	4	4	3	3	3	4	4	5	4	4
MODA		4	4	5	4	5	3	5	5	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	5
FRECUENCIA 1		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FRECUENCIA 2		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FRECUENCIA 3		0	0	0	0	0	2	1	1	0	1	0	0	2	2	1	0	0	0	0	0
FRECUENCIA 4		2	2	1	3	2	1	0	0	2	2	3	2	1	1	2	3	3	2	3	1
FRECUENCIA 5		1	1	2	0	1	0	2	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2

Tabla 1: Cuestionario al profesorado

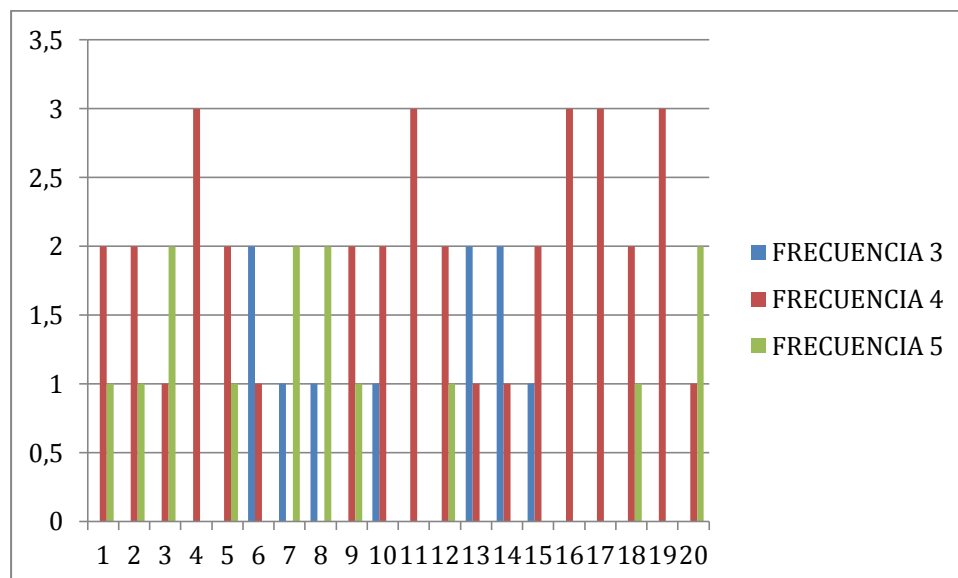


Gráfico 1: Cuestionario al profesorado

En este gráfico sólo se han representado la frecuencia de las respuestas 3, 4 y 5 del Anexo I. Las respuestas 0 y 1 no se han representado porque ningún profesor las ha contestado en ninguna de las preguntas. Las respuestas en las que han coincidido los tres profesores han sido las siguientes: están todos de acuerdo en que el alumnado calma su excitación con estas actividades (4), en que con el desarrollo de estas actividades mejora su capacidad de síntesis (11) y se inician en la expresión escrita de sus sentimientos (16), además han llegado a conocer mejor a su alumnado (17) y por último con el desarrollo de estas actividades se podrían conocer situaciones en la que puede haber riesgo de dificultades de aprendizaje (18).

Solo una de las profesoras, ha añadido que las actividades le han resultado interesantes.

7.1.2. Cuestionario al alumnado 1 (PRETEST):

En la tabla 2 se recoge la media correspondiente al Cuestionario del Alumnado 1 (Anexo II), así como la frecuencia que se ha observado en cada respuesta.

		PREGUNTAS															
PREG Nº	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
MEDIA	3	2.4	2.7	2.2	2.5	2.5	2.5	3.2	3.1	3.2	2.6	3.2	3	2.8	2.7	2.4	3
FREC. 1	2	9	6	15	3	5	7	7	0	6	2	9	1	0	5	14	3
FREC. 2	5	28	23	26	32	38	32	3	11	5	28	2	13	27	24	23	4
FREC. 3	51	31	28	34	37	18	23	15	29	14	35	16	36	30	27	27	45
FREC. 4	21	11	22	4	7	18	17	53	37	53	14	52	29	22	23	14	26

Tabla 2: Cuestionario al alumnado 1 (PRESTEST)

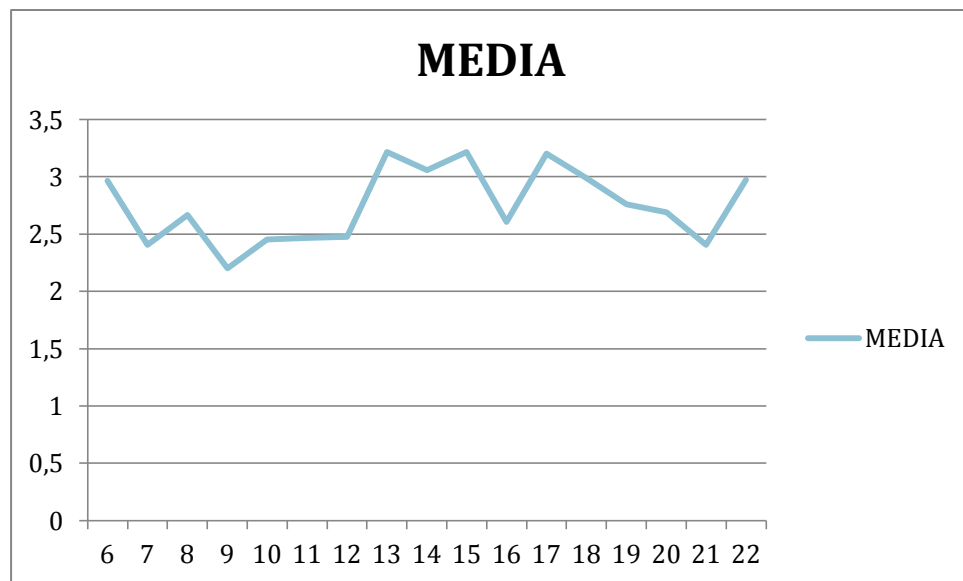


Gráfico 2: Cuestionario al alumnado 1 (PRETEST)

Al analizar los datos del cuestionario 1 (Anexo II), hallando la media y la frecuencia de los mismos, nos salen los siguientes resultados: Para la mayoría cuando algo les interesa se fijan bastante para ver cómo es (6). Si tienen en clase la oportunidad de hablar de sus sentimientos y emociones lo hacen algunas veces (7). Les suelen interesar casi todas las cosas que pasan a su alrededor (8). Cuando les dicen que hablen de sus sentimientos, si lo tienen que hacer lo hacen, no les importa (9). Sienten que los respetan bastante cuando hablan en clase (10). Cuando exponen un trabajo en clase se sienten nerviosos por si no les gusta a sus compañeros (11). Conocen un poco lo que sienten sus compañeros (12). Cuando un niño de la clase hace algo que creen que está bien, les dicen “está muy bien” (13). Si se enteran de que un compañero no está bien se preocupan y les preguntan cómo pueden ayudarlo (14). Si dos compañeros discuten, se acercan para que paren de discutir (15). Ante una tarea de sacar las ideas más importantes en una lectura, lo hacen sin grandes problemas (16). Si les dicen que tienen que escribir un texto, intentan mejorar su escritura (17). Si les dicen que tienen que leer algo, no les importa (18). Si les dicen que tienen que escribir una redacción, no les supone un gran esfuerzo hacerlo (19). Cuando hay alguna palabra que no entienden al leer, suelen preguntar lo que significa (20). Cuando les dicen que tienen que escribir sobre sus sentimientos, no les importa hacerlo (21). Después de escribir sobre sus emociones, se sienten más tranquilos (22).

7.1.3. Cuestionario alumnado 2 actividad 1

En esta tabla se representa la Moda en las cuatro preguntas del cuestionario 2 con respecto a la actividad 1, así como la frecuencia que se ha dado en cada una de las respuestas (Anexo III).

PREGUNTAS

Nº PREG.	6	7	8	9
MODA	6	6	6	6
FREC. 1	0	3	6	8
FREC. 2	3	4	3	8
FREC. 3	8	15	12	13
FREC. 4	10	8	10	6
FREC. 5	18	17	16	15
FREC. 6	41	30	29	24
FREC. 0	0	2	3	5

Tabla 3: Cuestionario alumnado 2 actividad 1

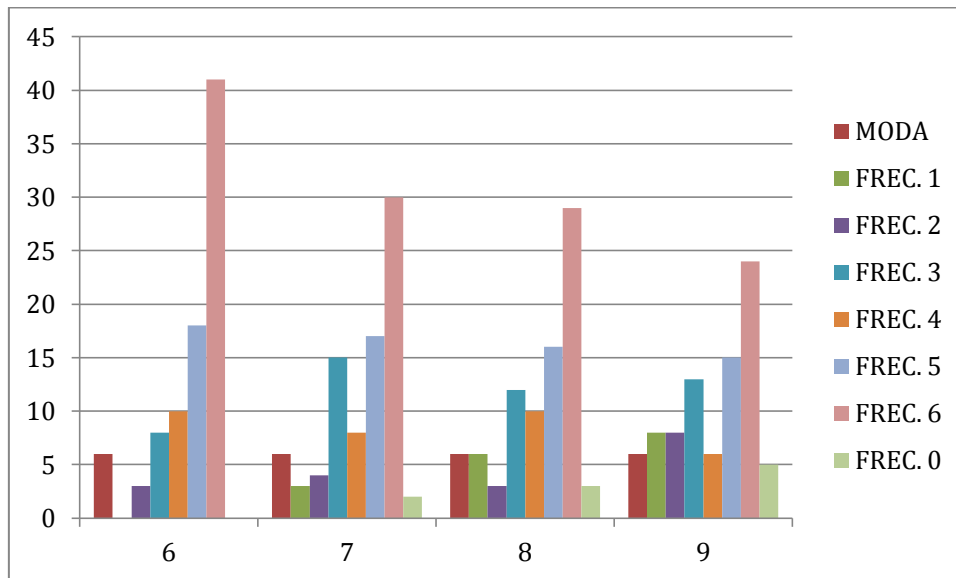


Gráfico 3: Cuestionario alumnado 2 actividad 1

Analizando las respuestas de este cuestionario, la mayoría del alumnado opina que el juego les ha parecido muy fácil (6), les ha gustado muchísimo (7), les ha parecido muy divertido (8) y lo volverían a hacer siempre (9).

7.1.4. Cuestionario alumnado 2 actividad 2

Los datos representados en esta tabla se relacionan con las respuestas dadas por los alumnos/as en relación al cuestionario del alumnado 2 referente a la actividad 2. Se ha calculado la moda y la frecuencia con que se ha respondido a cada pregunta (Anexo 3).

PREGUNTAS

Nº PREGUNTA	6	7	8	9
MODA	6	6	6	6
FRECUENCIA 1	0	1	5	8
FRECUENCIA 2	0	6	7	11
FRECUENCIA 3	4	18	7	12
FRECUENCIA 4	12	11	15	11
FRECUENCIA 5	16	11	12	8
FRECUENCIA 6	38	21	22	16
FRECUENCIA 0	1	4	4	5

Tabla 4: Cuestionario al alumnado 2 actividad 2

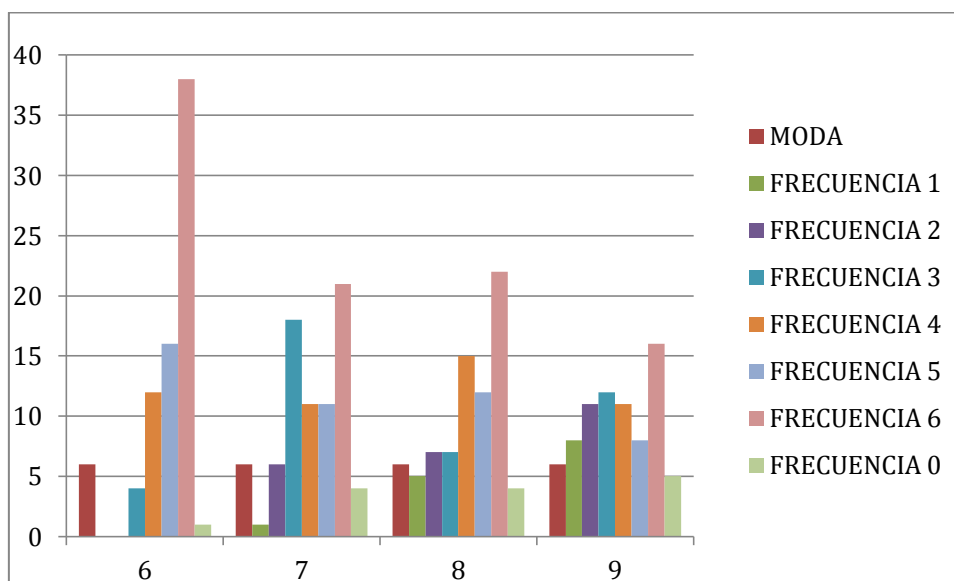


Gráfico 4: Cuestionario al alumnado 2 actividad 2

El resultado en cuanto a la moda, ha sido el mismo que en la actividad uno, el juego les ha parecido muy fácil, les ha gustado muchísimo, les ha parecido muy divertido y siempre volverían hacerlo.

7.1.5. Cuestionario al alumnado 1 (POSTEST)

En esta ocasión en la tabla aparecen representado la media y la frecuencia de respuesta de cada una de las preguntas (Anexo II)

PREGUNTAS

Nº PREGUNTA	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
MEDIA	3	3	3	2	2.4	2.4	2.6	3	3	3.2	2.6	3.1	3	2.8	2.7	2.4	2.7
FRECUENCIA 1	2	9	6	14	5	6	6	10	0	6	5	10	4	3	6	16	11
FRECUENCIA 2	9	23	23	24	37	34	27	2	18	3	26	3	11	21	22	19	6
FRECUENCIA 3	49	28	30	26	29	19	26	27	26	27	30	23	32	32	27	31	33
FRECUENCIA 4	19	19	20	15	8	18	20	39	35	43	18	43	32	23	24	13	27

Tabla 5: Cuestionario al alumnado 1 (POSTEST)

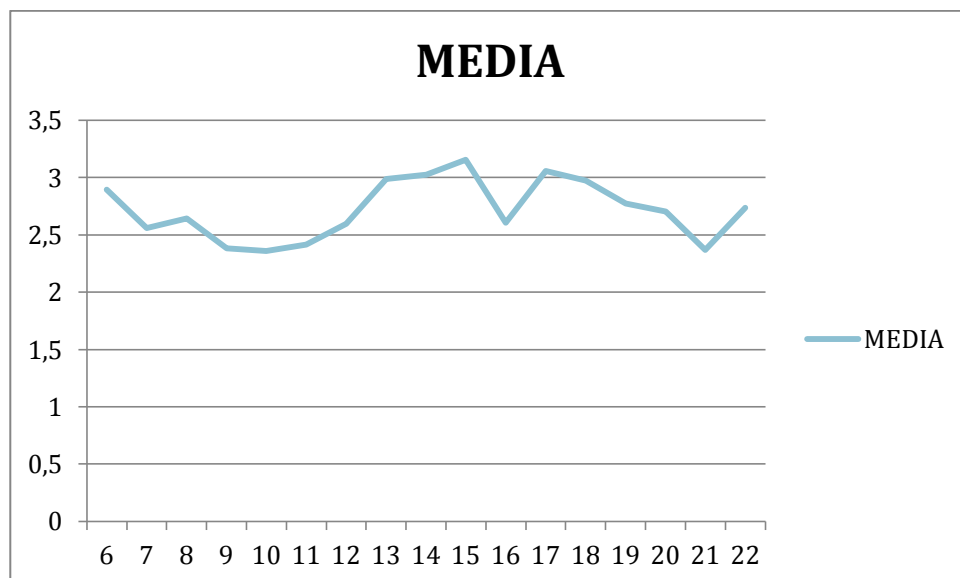


Gráfico 5: Cuestionario al alumnado 1 (POSTEST)

Los resultados que han surgido al pasar el Cuestionario alumnado 1 (POSTEST) han sido los mismos, excepto en las cuestiones: “Sientes que cuando hablas los demás te respetan”, que han pasado de opinar que los respetaban bastante a que lo respetan un poco. La otra respuesta que ha cambiado ha sido “cuando tienes que leer”, ahora opinan que les gusta leer y si pueden leen otras cosas, frente a la respuesta anterior que era que no les importaba.

7.2. El análisis de nuestros datos cualitativos

Ahora pasaremos a analizar los resultados de nuestros cuestionarios cualitativos. Se han establecido diferentes categorías en función de la similitud de las respuestas.

7.2.1. Cuestionario alumnado 2 Actividad 1. Pregunta 10 “lo mejor”

En esta tabla se presenta la frecuencia con que el alumnado respondió a la pregunta 10 del cuestionario alumnado 2 en relación a la Actividad I (Anexo III).

LO MEJOR	FRECUENCIA
Las diapositivas de las personas	18
Expresarnos	12
Todo	10
Cuestionario alumnado 1 (PRETEST)	8
Escribir sobre nuestras emociones	5
Nada	2
Escuchar los sentimientos de los demás	2
Adivinar los sentimientos de los niños de las imágenes	2
Poner nuestra opinión	2
Estar con nuestros amigos	2
Responder a las preguntas	1
Escuchar lo que decían mis compañeros y me hacía ver que aunque no era lo que yo tenía, tenían razón	1
Buscar las palabras dentro de nosotros	1
Jugar con nuestros sentimientos	1
Saber más de sentimientos	1
Regular	1
No nos ha gustado mucho	1
No ha estado nada mal	1
Casi todo	1
Ayudar a una persona que lo está necesitando	1
Por qué	1

Tabla 6: Escribe lo que más te ha gustado del juego

Con respecto a la pregunta “qué es lo que más te ha gustado del juego”; a la mayoría lo que más les ha gustado han sido las diapositivas, expresarse y en la misma proporción les ha gustado todo.

7.2.2. Cuestionario alumnado 2 Actividad 1. Pregunta 11 “lo peor”

En esta tabla se presenta la frecuencia con que el alumnado respondió a la pregunta 11 del cuestionario alumnado 2 en relación a la Actividad I (Anexo III).

LO PEOR	FRECUENCIA
Nada	31
Cambiar algunas fotos	6
Las preguntas	4
Muy largo	4
Contestar ¿por qué?	3
Algunas imágenes	3
Todo	3
No cambiaría nada	3
Contestar ¿qué le ha pasado?	2
Decirlo en público	2
El tiempo, porque apenas daba tiempo de acabar	2
Cambiaría el punto 12 del cuestionario de valoración	1
El pretest	1
Escribir mis sentimientos	1
La pregunta 11 del cuestionario	1
La pregunta 5 de la actividad 1	1
Las fichas	1
Las imágenes tristes	1
Que hay mucho rollo, muchas cosas	1
Aburrido	1

Tabla 7: Explica lo que menos te ha gustado y qué cambiarías

En cuanto a la cuestión sobre “lo que menos les ha gustado o qué cambiarías” 31 alumnos de los 84 han contestado “nada”, esta es la respuesta más significativa, el resto se sitúa por debajo del 6 y son cambiar algunas fotos, las preguntas, les ha parecido demasiado largo.

7.2.3. Cuestionario alumnado 2 Actividad 1. Pregunta 12 “triste/enfadado”

Una cuestión a aclarar en la pregunta 12 es que como se hacía referencia tanto a la tristeza como al enfado, en la mayoría de los casos han contestado un aspecto, sin decir cuál y en otros han expresado claramente a qué sentimiento se referían; por esto motivo se han hecho dos tablas, una sobre la tristeza y otra sobre el enfado. En los casos en que no expresaba a qué sentimiento se refería se han contado en ambos casos. (Anexo III)

TRISTE	FREC.	TRISTE	FREC.
Me voy a mi cuarto	8	Ver qué leo	1
Me callo (no me gusta hablar de sentimientos)	4	Compongo canciones, canto, toco la guitarra, juego al móvil y al ordenador y miro Instagram	1
Lloro	3	Tocar el piano y escuchar música	1
Me voy a mi cuarto a llorar y relajarme	3	Contar hasta 10 y respirar tres veces	1
lloro un poco	2	Me tranquilizo y pienso en cosas bonitas y divertidas	1
Aislarme y llorar	2	Intentar pensar en algo bueno	1
Me gusta quedarme sola	2	Me duermo y así se me olvida	1
Me voy con mis amigos porque con ellos me siento mejor	2	Pensar porqué estoy triste y buscar una solución	1
Me aguanto	2	Respiro tres veces y pienso en otra cosa	1
Me pongo a jugar a videojuegos	2	Decírselo a mi madre	1
Me pongo la tele	2	Hablar con alguien y expresar mis sentimientos	1
Algunas veces llorar, y otras se me pasa y ya está	1	Hablar con mis amigos	1
Lloro un poco y me siento mal, pero enseguida se me pasa	1	Hablar con mis padres	1
Tiro cosas al suelo y muerdo chicle	1	Siempre estoy con alguien, así que se lo cuento e intentamos responderla	1
Irme y quedarme sólo	1	No escuchar a nadie	1
Me encierro en mi cuarto y no salgo hasta que no se me pasa	1	En el colegio: poner la cara de tacón. En mi casa: encerrarme en mi cuarto y ponerme a llorar	1
Me encierro en mi cuarto y me tiro en la cama	1	Me alejo de todo el mundo y me subo corriendo a mi cuarto	1
Me aílo de todos y espero mientras reflexiono	1	me subo a mi cuarto e insulto al que me ha hecho algo malo	1
Me voy a mi habitación y no hablo con nadie en unos minutos	1	Me tiro en el sofá a comer pastelitos viendo la Fox	1
Me voy a mi rincón, sólo	1	No hago y no reacciono	1
Me voy corriendo o ensucio algo	1	Irme de donde esté	1
		Ofendido	1

Tabla 8: Explica qué haces cuando te encuentras triste

Lo que hace la mayoría cuando están tristes es irse a su cuarto, le sigue a mitad de frecuencia los que se callan porque no les gusta hablar de sus sentimientos, otros se van a su cuarto y lloran o se relajan o lloran en cualquier sitio. El resto hace cosas variadas.

ENFADO	FREC.	ENFADO	FREC.
Me voy a mi cuarto	8	Intento relajarme	1
Me defiendo	4	Me pongo a jugar a videojuegos	1
Me callo (no me gusta hablar de sentimientos)	4	Ver qué leo	1
Me voy a mi cuarto a llorar y relajarme	3	Compongo canciones, canto, toco la guitarra, juego al móvil y al ordenador y miro Instagram	1
Me gusta quedarme sola	2	Contar hasta 10 y respirar tres veces	1
Me voy con mis amigos porque con ellos me siento mejor	2	Respiro tres veces y pienso en otra cosa	1
Me pongo la tele	2	Pensar en otra cosa y se me pasa	1
Me cabreo un poco	1	Intentar pensar en algo bueno	1
Chula y borde	1	Tocar el piano y escuchar música	1
Rompo algo	1	Decírselo a mi madre	1
Intento no pegar ni hacer sangre	1	Hablar con alguien y expresar mis sentimientos	1
Tiro cosas al suelo y muerdo chicle	1	Hablar con mis amigos	1
Me aguanto	1	Hablar con mis padres	1
Le pego a un cojín	1	No le hable y lo evito	1
Algunas veces llorar, y otras se me pasa y ya está	1	En el colegio: poner la cara de tacón. En mi casa: encerrarme en mi cuarto y ponerme a llorar	1
Me pongo muy nervioso	1	No escuchar a nadie	1
Me encierro en mi cuarto y no salgo hasta que no se me pasa	1	Siempre estoy con alguien, así que se lo cuento e intentamos responderla	1
Me voy a mi habitación y no hablo con nadie en unos minutos	1	Me alejo de todo el mundo y me subo corriendo a mi cuarto	1
Me voy corriendo o ensucio algo	1	me subo a mi cuarto e insulto al que me ha hecho algo malo	1
Lloro un poco y me siento mal, pero enseguida se me pasa	1	Me tiro en el sofá a comer pastelitos viendo la Fox	1
Aislarme y llorar	1	cabreado	1
Me aísló de todos y espero mientras reflexiono	1	me tranquilizo y pienso en cosas bonitas y divertidas	1
Me voy a mi rincón sólo	1	Irme de donde esté	1

Tabla 9: Explica lo que haces cuando estás enfadado

Lo que hacen la mayoría cuando están enfadados, es irse a su cuarto igual que cuando están tristes, además con la misma frecuencia “8”, le sigue con la mitad de frecuencia “4” los que se callan porque no les gusta hablar de sus sentimientos o se defienden y ya con “3” de frecuencia se van a su cuarto y lloran o se relajan.

7.2.4. Cuestionario alumnado 2 Actividad 2. Pregunta 10 “lo mejor”

Aquí representamos la frecuencia con que el alumnado respondió a la pregunta 10 del cuestionario alumnado 2 en relación a la Actividad 2 (Anexo III).

LO MEJOR	FRECUENCIA
Las imágenes	12
Todo	11
Expresarme	7
Escoger la palabra exacta	6
El cuestionario	4
Estar con mis amigos	3
Recordar momentos de mi vida	3
Algunas imágenes muy divertidas	2
El juego en sí	2
Nada	2
Que cada uno opina una cosa diferente, es decir, que nuestros sentimientos son diferentes	2
Casi todo	1
Jugar con mis sentimiento	1
La imagen de tren	1
Las caras de felicidad	1
No me ha gustado mucho	1
Pensar en lo que me recuerda	1
Pensar y escribir	1
Regular	1
Tener que pensar	1
Todo me encanta y ayudar a Mónica	1

Tabla 10: Escribe lo que más te ha gustado del juego

Al hacer la misma pregunta (10), que escriban sobre lo que más les ha gustado, pero ahora con respecto a la actividad 2, las respuestas más destacadas, son que les ha gustado todo y las imágenes, con la mitad de frecuencia que las anteriores, lo que más les ha gustado ha sido expresarse y escoger la palabra exacta.

7.2.5. Cuestionario alumnado 2 Actividad 2. Pregunta 11 “lo peor”

Se presenta la frecuencia con que el alumnado respondió a la pregunta 11 del cuestionario alumnado 2 en relación a la Actividad 2 (Anexo III).

LO PEOR	FRECUENCIA
Nada	28
No cambiaría nada	4
Algunas fotos	3
Cambiaría algunas fotos	3
Las fotos	3
Buscar la palabra que sugiera la foto	2
Íbamos muy rápido	2
¿Qué te sugiere la foto?	1
Alguna vez me pongo a llorar y me cabreo	1
Casi todo	1
Decir qué ha pasado	1
El cómo te sientes	1
Esta ficha	1
Ha sido largo	1
Hablar de mis sentimientos	1
Hacer diferentes cuestionarios	1
La del tren	1
las caras de tristeza	1
Otro juego diferente mejor	1
Tanto papeles a los que escribir	1
Un poco aburrido, lo cambiaría para que fuese divertido	1

Tabla 11: Explica lo que menos te ha gustado y qué cambiarías

Como vemos en la tabla, para la mayoría no ha habido nada peor, por lo tanto les ha gustado todo. El resto de respuestas se dan con muy poca frecuencia.

7.2.6. Actividad 1 Expresión emocional ¿Qué siente? ¿Por qué? ¿Qué le ha pasado?

Esta actividad consistió en proyectar en power point diez imágenes con personas manifestando diferentes emociones, sobre todo niños solos o acompañados. Los alumnos tenían que responder a las preguntas ¿Qué siente? ¿Por qué? ¿Qué le ha pasado? De las diez preguntas se han analizado cinco, buscándose la diversidad de sentimientos y opiniones (Anexo IV)

- 1. A y 1.B. Imagen en blanco y negro de un niño que apoya su cara sobre sus manos y sonríe con los ojos medio cerrados.

1. A.¿QUÉ SIENTE?	FREC.
Felicidad	39
Alegría	24
Felicidad/alegría	7
Alegría/Ternura	1
Amor	1
Contento	1
Felicidad/Alegría/Emoción	1
Felicidad/Contentamiento	1
Felicidad/risa	1
Felicidad/Ternura	1
Risa	1
Ternura	1

1. B ¿POR QUÉ? ¿QUÉ LE HA PASADO?	FREC.
Está viendo algo gracioso(peli, persona, animal, casa)	17
Ha pasado algo (bueno, alegre)	11
La ha hecho reír su familia o amigos con algo gracioso	11
Le han regalado o le van a regalar algo	9
Ha sacado muy buenas notas (le van a regalar algo)	4
Le gustan los animales y ha sentido el impulso de abrazarlo	3
Está pensando en algo divertido	3
Le han dado una buena noticia	3
Es su cumple	2
Ha tenido un hermano o va a tener un hermanito	2
No está solo y tiene un amigo o familia	2
Cosquillas	1
Está alegre	1
Ha aprobado o la han besado por primera vez	1
Ha ganado un viaje a París con su familia y un amigo	1
Imagina que una nube es un perro	1
La han adoptado	1
Le gusta alguien	1
Porque está con su padre	1
Se ha cumplido su sueño	1
Se va a tirar a la piscina	1
Tiene una familia perfecta que hace tiempo que no ve	1
Va a una fiesta que va alguien famoso	1

Tabla 12: ¿Qué siente? ¿Por qué? ¿Qué le ha pasado? 1A-1B

Según podemos observar en la tabla, treinta y nueve alumnos/as piensan que el niño siente felicidad y veinticuatro alegría, siete de ellos piensan que o es felicidad o es alegría no tienen claro estos términos. En cuanto al por qué o qué le ha pasado, diecisiete opinan que está viendo algo gracioso, una peli, persona, animal o casa. Once creen que le ha pasado algo bueno o alegre. Y once, que lo ha hecho reír su familia o amigos con algo gracioso.

- 2. A y 2.B. Imagen en blanco y negro de una niña que llora, aparece despeinada y parece que sucia también.

2. A.¿QUÉ SIENTE?	FREC.	2. B ¿POR QUÉ? ¿QUÉ LE HA PASADO?	FREC.
Tristeza	67	Se le ha muerto o están matando (padre, madre, familiar, alguien, mascota) y está sola	38
Pena	5	Se ha caído y se ha ensuciado o lastimado	7
Tristeza/Pena	3	Ha pasado algo malo e inesperado y lo han perdido todo	4
Pena/dolor	1	Abandono familiar	4
Sufrimiento	1	La han separado de su familia	4
Tristeza/Angustia	1	Hay guerra	3
Tristeza/Preocupación/Angustia	1	Ha visto algo muy feo o triste	2
		Se ha perdido	2
		Recuerda cosas tristes	2
		Se despide de su madre que va a viajar a un país lejano	2
		Se ha peleado con alguien	2
		Echa de menos a un ser querido	1
		Es pobre	1
		Está mal	1
		No le dan lo que quiere	1
		Se le ha quedado el dedo atascado	1
		Se va de viaje y le dan miedo los aviones	1
		Su madre le ha reñido	1
		Sufrimiento por un familiar	1

Tabla 13: ¿Qué siente? ¿Por qué? ¿Qué le ha pasado? 2A-2B

Tras analizar la primera tabla podemos ver que la inmensa mayoría, 67 alumnos/as piensan que la niña siente tristeza. En cuanto a por qué, qué le ha pasado el dato más significativo es que 38 piensen que se le ha muerto o están matando a su padre, madre, familiar, alguien o a su mascota y además está sola.

- 4. A y 4.B. Imagen a color de una niña a medio cuerpo con el ceño fruncido y la boca apretada.

4. A.¿QUÉ SIENTE?	FREC.
Enfadada	61
Furia	9
Vacías	2
Rabia	2
Cabreo	2
Ira	1
Enfado/Ira/Furia	1
Enfado/cabreo	1
Enfadada/impulsiva	1
Angustia	1

4. B ¿POR QUÉ? ¿QUÉ LE HA PASADO?	FREC.
la han castigado	8
Le han quitado algo	8
No le han comprado algo	7
No quiere hacer algo que tiene que hacer	7
No le dejan hacer algo	6
No le gusta algo	4
Se ha peleado con alguien	4
Su hermano le ha pegado	4
Vacías	4
Le han hecho algo malo	3
Le han insultado	3
Le han pegado	3
Se ha enfadado con alguien	3
Le ha pasado algo injusto o que no le ha gustado	2
Le han empujado	2
Se ha caído y se ha hecho daño	2
A su hermano le han regalado una bici y a ella no	1
Ha estado en una pelea	1
Ha perdido la carrera con sus amigos	1
Le han dicho algo que no puede hacer	1
Le han reñido	1
No le dan lo que quiere	1
No le echan cuenta	1
Quiere matar a alguien con un lanzacohetes	1
Se han reído de ella	1
Se le ha caído algo	1
Su novio ha cortado con ella	1

Tabla 14: ¿Qué siente? ¿Por qué? ¿Qué le ha pasado?4.A-4.B

La gran mayoría del alumnado, un total de 61 opina que está enfadada, el por qué, hay varias respuestas con la misma proporción de causas, entre ellas, la han castigado o le han quitado, no le han comprado algo o no quiere hacer lo que tenía que hacer y no le dejan hacer algo.

- 5A y 5B. Cara de un niño a color que se está tapando los oídos, está serio y tiene el ceño fruncido.

5. A. ¿QUÉ SIENTE?	FREC.
Enfadado	39
Dolor	9
Enfadado/triste	6
Tristeza	4
Tristeza/enfado	3
Ignorancia	2
Injusticia	2
Sonido horrible	2
Vacías	2
Aislado	1
Cabreado	1
Celoso	1
Enfadado/coraje	1
Frustración	1
Furia	1
Incomodidad	1
Nervios	1
No escucha	1
No le importa nada	1
Pensando	1
Tristeza/agobio/pena	1

5. B ¿POR QUÉ? ¿QUÉ LE HA PASADO?	FREC.
Está harto de ruido	17
Lo están insultando, molestando, humillando o chinchando	7
No quiere escuchar lo que le están diciendo	7
Le han castigado	5
Le duele algo	4
Ha sacado malas notas	3
Le han dicho cosas que no le han gustado o no le interesan	3
Su madre le ha reñido	3
Le están gritando	2
Le han echado la culpa de algo	2
Le han echado una bronca y no quiere escuchar	2
Le han pegado	2
No le hacen caso y no quiere escuchar	2
No lo dejan en paz	2
Se ha peleado con sus padres	2
Vacías	2
En ligarse a una chica	1
Han puesto una música que no le gusta	1
Intenta tener amigos	1
Le están todo el día diciendo cosas que tiene que hacer	1
Le estarán haciendo algo	1
Le han puesto la comida que menos le gusta	1
Los padres le han dicho que haga algo y él no quiere, los ignora	1
Los padres no lo escuchan	1
No han escuchado lo que ha dicho	1
No paran de decirle cosas, está enfadado, no puede más	1
Porque es autista	1
Se ha caído y se ha mareado	1
Su amigo se ha buscado a otra y se pasa todo el día con él	1
Su hermana le ha roto el móvil	1
Sus padres han discutido	1
Tiene que estudiar y no lo dejan	1

Tabla 15: ¿Qué siente? ¿Por qué? ¿Qué le ha pasado?5.A-5.B

En esta ocasión, tras analizar la tabla, observamos que de nuevo, la mayoría de los niños opinan que el niño está enfadado. El motivo en esta ocasión, también por mayoría es que está harto de ruido.

- 10. A y 10.B. Niño en blanco y negro, sólo se le ve la cara, tiene la mirada fija y una mano cerca de la cara, está apoyado en una puerta.

10. A. ¿QUÉ SIENTE?	FREC.
Miedo	47
Tristeza	6
Traumatizado	5
Pánico	4
Miedo/tristeza	2
Vacías	2
Amargura	1
Angustia	1
Ansiedad	1
Asombro/miedo	1
Asustado	1
Interés	1
Intriga	1
Intriga/Tristeza	1
Miedo/susto/espanto	1
Sorpresa/terror	1
Susto	1
Temor	1
Terror	1
Trauma/terror	1
Tristeza/miedo	1

10. B ¿POR QUÉ? ¿QUÉ LE HA PASADO?	FREC.
Ha visto algo que no debería ver	26
Lo están persiguiendo	6
Está solo, no sabe qué hacer	3
Ha pasado algo malo o triste	3
Le han dicho algo que le da miedo	3
Sus padres se están peleando	3
Está espiando a alguien	2
Ha cogido a un ladrón	2
Le han pegado o le van a pegar	2
Se ha perdido	2
Tendrá miedo	2
Vacías	2
A que no le quieran	1
Alguien le está persiguiendo	1
Cree que no va a encontrar a su madre	1
Están atacando a su pueblo	1
Ha encontrado algo	1
Ha escuchado ruidos	1
Ha jugado a Slender (juego de miedo)	1
Ha recordado una cosa mala	1
Han atropellado a su perro	1
Hay guerra y han matado a su abuela	1
Hay una pelea entre amigos	1
Le duele la cabeza	1
Le ha pasado algo/han herido sus sentimientos	1
Lo han secuestrado	1
Mataron a su madre delante suya	1
Pobreza en su país	1
Por conocer lo que hay al otro lado del bosque	1
Por si le pillan los matones del colegio	1
Sabe que va a pasar algo	1
Se cree que hay un ladrón	1
Se ha asustado de su propia sombra	1
Se ha escapado, su padre la está buscando y cuando la encuentre le pegará	1
Su hermana ha desaparecido una noche y la está buscando	1
Su madre le va a pegar, la ha insultado	1
Su padre está en la guerra y tiene miedo de que muerta	1

Tabla 16: ¿Qué siente? ¿Por qué? ¿Qué le ha pasado?10.A-10.B

Una vez analizados los resultados, se observa que 47 niños/as piensan que el sentimiento que expresa este niño es miedo. En cuanto al porqué 26 opinan que ha visto algo que no debería haber visto.

7.2.7. Actividad 2 Iniciación a la expresión emocional ¿Qué te sugiere la foto? Busca una palabra que la resuma

Esta actividad consistió en proyectar siete imágenes de diverso tipo, con el fin de que el alumnado respondiese a las preguntas “¿Qué te sugiere la foto?” y “Busca una palabra que la resuma”. En esta ocasión se han analizado los resultados de cuatro de las siete preguntas trabajadas con el alumnado.

- 1. A y 1.B. En la imagen aparecen varios niños, parece el campo, pero una de las niñas están montada en una especie de laberinto.

1. A ¿QUÉ TE SUGIERE LA FOTO?	FREC.
Cuando estamos en el parque con los amigos	23
Diversión y juegos	21
Una chica y sus amigos se divierten	8
Felicidad o alegría	6
Mi infancia en el parque	5
parque con una niña	3
Un día en el campo	2
A la guardería que yo iba	1
beber agua	1
La parte de arriba es muy peligrosa	1
Me recuerda cuando me rompí el brazo	1
Pobreza en el país y no hay dinero para comprar más atracciones para el parque	1
Que juegue en el parque	1
Que le da un poco de miedo	1
Que me mataría ahí	1
Que se lo está pasando muy bien	1
Una vez que me monté en eso y me caí	1

1. B BUSCA UNA PALABRA QUE LA RESUMA	FREC.
Diversión	43
Jugar	8
Vacías	7
Alegre	4
parque	4
Dolor	3
Feliz	3
aburrimiento	1
beber	1
Bien	1
Empeño	1
Ganas de jugar	1
intentos	1
	1
	1
Morir	1
juego	1
libertad	1
Volar	1

Tabla 17: ¿Qué te sugiere la foto? Busca y escribe una palabra que la resuma ? 1 .A-1.B

Tras el análisis de la tabla, nos damos cuenta que un grupo de 23, les hacer recordar a ellos mismos cuando están en el parque y 21 piensan en diversión y juegos. La palabra que para ellos resume la foto es “diversión”, para la mayoría, 23 de ellos.

- 3. A y 3.B. En la imagen podemos ver una niña sentada delante de una tarta de primera comunión y pasteles. Su cara es de posado cansado.

3. A ¿QUÉ TE SUGIERE LA FOTO?	FREC.
Su primera comunión	20
Fiesta de cumpleaños	14
Comer, hambre	10
Niña comiendo mucho o con hambre	8
Una fiesta	5
Dulces, pasteles, tarta	4
El día de la boda de su madre	3
Feliz por una boda, cumpleaños o comunión	3
A un hotel que estuve con mis padres	1
Alegría	1
Cumpleaños aburrido	1
Cumpleaños divertido	1
Emoción y curiosidad en una primera comunión	1
Fiesta aburrida	1
No le gusta la tarta	1
No me gusta esta foto	1
Que va a haber una fiesta	1
Un día de fiesta	1

3. B BUSCA UNA PALABRA QUE LA RESUMA	FREC.
Celebración	14
Felicidad	11
Comida	10
Hambre	10
Aburrimiento	7
Comer	4
Divertirse	4
Alegría	3
Contenta	2
Nervios	2
Pasteles	2
Dulce	1
Emoción	1
Llena	1
Mal	1
No le gusta	1
Tranquilidad	1
Tristeza	1

Tabla 18: ¿Qué te sugiere la foto? Busca y escribe una palabra que la resuma? 3.A-3.B

En esta ocasión observamos que a 24 alumnos/a la foto les sugiere a una primera comunión, aún así, 14 piensan en una fiesta de cumpleaños y 10 en comer y hambre. En este caso la palabra que le sugiere la foto está más repartida, pues hay una palabra diferente en las cuatro opciones más frecuentes y son: celebración, felicidad, comida y hambre.

- 5. A y 5.B. Se ve a una niña caminando por las vías del tren, va en chándal y un poco sucia.

5. A ¿QUÉ TE SUGIERE LA FOTO?	FRE C.	5. B BUSCA UNA PALABRA QUE LA RESUMA	FREC.
Una niña paseando por una vía del tren	16	Miedo	8
Unas antiguas vías de tren en invierno	7	Pobreza	8
Cuando voy en tren y veo los raíles	4	Tren	7
Suicidarse o muerte segura	4	Frío	4
Una excursión a Río Tinto con el cole o la familia	4	Diversión	3
Alegría	3	Muerte	3
Está en el campo en una vida de tren	3	Paseo	3
Me sentiría asustada porque la van a pillar	3	Antigüedad	2
Pobreza porque no hay estación de tren	3	Caminar	2
Está loca	2	Correr	2
La niña quiere hacerse una foto en la vía del tren	2	Felicidad	2
Que está en la vía del tren	2	Locura	2
Salvarla	2	Suicidio	2
Una niña pobre	2	Vías	2
Aburrida	1	aburrida	1
Amor con la familia	1	alegría	1
Andando	1	atrevida	1
Felicidad	1	atropello	1
Ferrocarril	1	Aventura	1
La primera vez que me monté en el AVE	1	Bien	1
Le puede atropellar el tren	1	Broma	1
Me recuerda las típicas películas donde la mujer está atada a la vía del tren y el hombre la rescata	1	Campo	1
Muerte	1	construcción	1
Muy bien	1	contenta	1
Pasarlo bien en la vía	1	Crisis	1
Que busca comida	1	Deporte	1
Que está explorando una vía el tren	1	Exploración	1
Que está sola en medio de la nada	1	Fotito	1
Que no nos acerquemos a la vía	1	Ilusión	1
Que va a morir	1	Invierno	1
Un accidente de tren	1	Niña	1
Un día entre vías del tren	1	Paisaje	1
Viene el tren	1	Película	1
		Peligro	1
		Rescate	1
		Risa	1
		Sequía	1
		Solitario	1
		Susto	1
		Valencia	1

Tabla 19: ¿Qué te sugiere la foto? Busca y escribe una palabra que la resuma? 5.A-5.B

A 16 alumnos la foto le sugiere simplemente lo que ven, una niña paseando por las vías del tren. En cuanto a la palabra que resume la foto, hay tres grupos de alumnos con la misma cantidad de opiniones diferentes y son miedo, pobreza y tren.

- 7. A y 7.B. Se ve una especie de formación natural con agua

7. A ¿QUÉ TE SUGIERE LA FOTO?	FREC.
Al pozo de alguien	13
Pozo o bidé romano o antiguo	8
Agua	7
Reflejo	4
Es un lago o estanque sin fauna	3
Ganas de nadar y de beber agua	3
Alguien mirándose en un pozo	2
Charco de piedra en el suelo provocado por la lluvia	2
Me trae recuerdos de viajes o sueños	2
Un charco de piedra en el suelo provocado por la lluvia	2
WC de piedra	2
Buscar si hay monedas	1
Cuando veo algo extraño	1
Donde se lava la ropa	1
El sol en el agua	1
Está en un pozo y tiene sed	1
Este pozo está tranquilo, me recuerda una vez que fui a un río y cerré los ojos para relajarme	1
Hay agua en el WC	1
Mojado	1
Que en un círculo hay agua	1
Que tiene mucha hambre y sed	1
Recoger agua	1
Refrescarse para el calor, pensar en solitario	1
Seco	1
Un cuenco de agua	1
Un día de mucho calor	1
Un espejo en el que se está mirando un hombre	1
Un hueco de piedra con agua	1
Un niño viendo un charco	1
Un ojo	1
Un pantano para guardar el agua	1
Una hoya	1
Una mini montaña con agua y una persona reflejándose	1
una peli de miedo con una niña asesina	1
Una persona que está amargada y se quiere tirar a un pozo	1
Una pila de bautismo	1
Una piscina con agua en un día de sol	1
Verano porque recuerda el agua	1
Volcán de agua	1

7. B BUSCA UNA PALABRA QUE LA RESUMA	FREC.
Agua/sed	20
Alegría	1
Amargado	1
Antigüedad	4
Arena	1
Ayudar	1
Bañera	1
Beber agua	1
Buscar	1
Calor	2
Charco	4
Cuidado	1
Cultura	1
Curiosidad	1
Escalofrío	1
Frescura	2
Interesante	1
Largo	1
Lago	1
Pantano	1
Mentalizar	1
Limpieza	1
Mar	1
Miedo	1
Paz	2
Piedra	1
Piscina	2
Pozo	6
Reflejo	6
Refrescante	1
Volcán	1
WC	2
Una excursión	1
Verano	1
Visitando	1

Tabla 20: ¿Qué te sugiere la foto? Busca y escribe una palabra que la resuma? 7.A-7.B

Aquí las respuestas son muy variadas, 12 piensan en el pozo de alguien o en un pozo o bidé romano o antiguo. La palabra que evoca en la mayoría es agua o sed.

8. CONCLUSIONES

Según los resultados expuestos podemos concluir por un lado en que sabemos que al menos a un profesor le ha resultado interesante la intervención.

Las actividades se han desarrollado correctamente aunque en ocasiones ha habido muestras de cansancio y apatía por parte de una minoría. No les ha costado trabajo ponerse en la piel de los fotografiados, ya que se han visto reflejados en algunas de las escenas que se mostraban. Durante toda la sesión se ha mantenido un clima de respeto hacia los compañeros que intervenían, aunque en ocasiones ha sido inevitable el murmullo al oír algunas respuestas, bien porque no tenían nada que ver con las propias o por coincidencias. Sabemos que a la mayoría le ha divertido el juego, dato que nos indica que podemos seguir en la línea en que estamos si se decide implantar en el colegio actividades para fomentar la expresión de emociones.

Algunos alumnos han sugerido que se cambiasen algunas imágenes y también a unos cuantos les ha resultado largo, pensamos que estas sugerencias tendríamos que tenerlas en cuenta de cara a futuras intervenciones. El tiempo para desarrollar las actividades ha sido muy justo, por ello deberíamos plantearnos hacerlo más continuo a lo largo del curso en vez de tan intenso y con tanta prisa como esta vez, por este motivo es por el que nos hemos visto obligados a acortar las expresiones orales, puesto que era lo único factible de acortar. Nos ha resultado sorprendente que algunos alumnos que en el día a día demuestran soltura en sus expresiones y comportamientos, en la expresión oral de sentimientos hayan tenido dificultades, e incluso algunos se hayan negado, unos pensamos que porque de verdad no se veían capaces y nos imaginamos que otros más bien ha sido una llamada de atención.

Los test de valoración de las actividades 1 y 2 les han resultado difíciles de realizar, tuvimos que explicarlo en sucesivas ocasiones e incluso así opinamos que algunos lo han hecho como han podido sin entenderlo correctamente. Esto puede deberse a que no están familiarizados con este tipo de formatos. Algo similar ha ocurrido con el cuestionario al alumnado 1, algunos han marcado dos opciones y otros ninguna, pensamos que habría que adaptar estos cuestionarios de cara al público al que van dirigidos. Otro aspecto a tener en cuenta es la adaptación de estas cuestionarios y actividades a alumnos con Necesidades Educativas Especiales, sería interesante tener la visión de este alumnado y con estos medios resulta imposible. Otro aspecto a mejorar sería poder hacer las actividades en grupos más reducidos, ya que con casi treinta alumnos por aula, es difícil. Las temperaturas de los días en que se hicieron las actividades, también actuaron en detrimento de su éxito, así como los horarios que se han tenido que elegir dentro del horario de cada grupo.

Nos ha resultado significativo el cambio de opinión que se ha producido en relación a si se sienten respetados cuando hablan, al principio pensaban que los respetaban bastante y tras la expresión oral, pasaron a pensar que los respetan un poco. Este

cambio de opinión consideramos que es debido a la realización de las actividades, ya que lo que leían era lo que habían expresado con anterioridad por escrito.

Otra respuesta que ha cambiado ha sido que cuando tienen que leer, han pasado de darles igual a sentir que les gusta leer y si pueden leen otras cosas, ha habido por tanto un cambio significativo, que ha sucedido con motivo del desarrollo de la actividad.

Al observar que la mayoría de los alumnos cuando están tristes o enfadados se van a su cuarto, es decir, se aíslan en vez de intentar solucionar lo sucedido hablando, entendemos que este es un buen caldo de cultivo para trabajar las emociones y que estamos en lo correcto si lo hacemos. Un aspecto a tener en cuenta es que en el horario de tutoría desde los tres años se trabaja en este colegio la expresión emocional y la solución de conflictos, aunque no quede recogido ningún documento oficial. Así si estos alumnos están acostumbrados a expresar emociones en la escuela, es curioso ante la pregunta qué hacen cuando se enfadan se trasladen todos al ambiente familiar y que en vez de expresarlo se aíslan. Sólo hay una alumna que diferencia su comportamiento en función de si está en casa o en el colegio. Por tanto este trabajo de expresión emocional debería trabajarse también con las familias tal y como se trata en la pedagogía sistémica. También sería interesante comparar los resultados de esta investigación con los de otro colegio en el que no se trabaje la resolución de conflictos ni la expresión de emociones.

Las emociones que más han aparecido en las respuestas del alumnado son:

- Felicidad o alegría, no tienen claros los conceptos y utilizan uno u otro indistintamente. Entendemos que la felicidad es un sentimiento, en cambio la alegría es una emoción básica, por ello es importante trabajar las emociones, empezando por aclarar que son y cuales, para diferenciarlas de cosas que sentimos que no son emociones. En este caso sería la alegría la emoción y el sentimiento que la acompaña la felicidad.
- Tristeza, es significativo que la mayoría la asocien con la muerte y la soledad, esta emoción la tienen más clara.
- Enfado, consecuencia de la ira, aunque esta palabra los alumnos no la utilizan, la ira que sí es una de las emociones básicas. En algunas ocasiones lo confunden con dolor.
- Miedo. Relacionado por la mayoría con el órgano de la vista.

Tras el análisis de los resultados de la actividad “qué te sugiere la foto”, hemos llegado a la conclusión de que las imágenes les evocan recuerdos de sus propias vidas. La elección de la palabra que resuma la imagen, les ha resultado difícil de realizar, algunos no han puesto nada y otros aunque se les pedía una palabra han puesto más de una. Este tipo de respuesta ha sido muy variado. Unos han escrito literalmente lo que han visto y otros han ido más allá, demostrándose así las capacidades de cada uno.

En general, profesores, alumnado e investigadores nos sentimos ilusionados de poder seguir en esta línea y en la medida de lo posible, para el próximo curso nos plantearemos avanzar en este sentido.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agueda, J., Correa R. I., Duarte, A., Tirado, R., Guzmán, M^a D., Martínez, M^a E., Pavón, I. (2001). Memoria de investigación. Huelva: Exma. Diputación Provincial de Huelva. Área de Educación.
- Arís, N. (2010). La educación emocional y la comunicación escolar. *Vivat Academia*, 113, P-9.
- Bisquerra, R. (2004) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Cabrera, C. (Julio 2006). Efectos terapéuticos de la escritura emocional expresiva. *Hojas informativas de los Psicólogos de Las Palmas* (pp 73-98). Buenos Aires: Paidós.
- Clares, J. (2013). Autogestión del talento en la expresión de las emociones. Tercer Congreso internacional Gestión del Talento: Talento Emprendedor. UNED. Lanzarote: Facultad Ciencias de la Educación.
- Chías, M. (2019). Las emociones y su expresión en los niños. Madrid: Instituto Galene.
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: El proceso emocional. Valencia: Universidad de Valencia.
<http://www.uv.es/~choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Enríquez, H.A. (2011). Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de Regulación Emocional Basado en la Conciencia Plena. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Facultad de Psicología
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el día 8 de Enero 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández, A. M., Dufey, M. & Mourgues, C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias, *Revista Chilena de Neuropsicología*, Pág. 8 – 20.
- Fernández I., Zubietta, E. y Páez D. (2000). Expresión e Inhibición emocional en diferentes culturas. In D. Páez & MM Castillo (Comps) *Cultura y Alexitimia: ¿cómo expresar aquello que sentimos?* (pp 73-78). Buenos Aires: Paidós.

- Gálvez-Galve, J. J. (2013). Atención Plena. Revisión. *Medicina Naturista* Vol. 7 -- N.º 1: 3--6.
- García, M. (2010). Las emociones, comprenderlas para vivir mejor. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la Empatía en el ámbito educativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Revista de Educación*, 364. (pp 12-38)
- Hernández, R., Fernández C., Baptista P. (1997). Metodología de Investigación. México: McGraw-Hill.
- Kabat-Zinn, J. (2011). *Manual Clínico de Mindfulness*. Bilbao: Desdée,
- López, D. I., Valdovinos de Yahya, A., Méndez-Díaz, M. y Mendoza-Fernández V. *Psicología Iberoamericana* (Julio-Diciembre, 2009), Vol. 17, No. 2, pp. 60-69.
- Méndez-Díaz, M. y Mendoza-Fernández V. (2009). El Sistema Límbico y las Emociones: Empatía en Humanos y Primates. *Psicología Iberoamericana* Vol. 17, No. 2, pp. 60-69.
- Moltó, J., Montañés, S. Poy, R., Segarra, P., Pastor, M^a. C., Tormo, M^a P., Ramírez, I., Hernández, M^a A., Sánchez, M., Fernández, M^a.A. y Vila J. (1999). Un nuevo método para el estudio experimental de las emociones: El International Effective Picture System (IAPS). Adaptación Española. *Rev. De Psicol. Gral y Aplic.* 52 (1), 55-87.
- Moñivas, A., García, G. y de Silva, R. (2012) Mindfulness (atención plena): Concepto y teoría. *Portularia* Vol. 12. N^o Extra (pp 83-89).
- Morales, P. (2012). Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de una investigación. Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
<http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/VARIABLES.pdf>
- Morales, P. (2012). Tamaño necesario para la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? Madrid. Universidad Pontificia Comillas.
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/TAMAÑO%20NECESARIO%20PARA%20LA%20MUESTRA.pdf>
- Punset, E. (5/10/2008). Por qué nos emocionamos. Recuperado de <http://www.eduardpunset.es/420/charlas-con/por-que-nos-emocionamos>
- Vallejo, M. (2006). Atención Plena. Mindfulness. *UNEDeduPsykhé*, Vol. 5, No. 2, 231-253.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B.. (2007). *Educación de las emociones*. Mérida (Venezuela): Producciones Editorial

Este trabajo está dentro de la línea de investigación del Dr. José Clares versada sobre la expresión emocional para la prevención de dificultades.

10. ANEXOS

ANEXO I

ANEXO I

CUESTIONARIO al profesorado. Después de las actividades

Dpto. MIDE 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() 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)

ANEXO II

ANEXO II

CUESTIONARIO ALUMNADO 1 PRETEST – POSTEST (Primaria)

ANTES() DESPUÉS()

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

El cuestionario se pretende valorar las actividades hechas para ver si se producen cambios, y poder mejorarlas.

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

4. Colegio 5. Localidad.....

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

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

ANEXO III

ANEXO III CUESTIONARIO ALUMNADO 2. Valoración de la actividad

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

Con este cuestionario pretendemos saber tu opinión sobre la actividad que acabas de hacer para poder mejorarla. Sólo tienes que rodear el número con el que valores la pregunta que se te hace. Lee bien lo que significan las puntuaciones.

Señala con una X la Actividad que vas a valorar: () "Juego de las emociones" () "Juego: encuentra las palabras"

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

4. Colegio 5. Localidad.....

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	(Muchísimo)
8. ¿Te ha parecido divertido el juego?	(Muy aburrido)	0	1	2	3	4	5	6	(Muy divertido)
9. ¿Volverías a hacer el juego?	(Nunca)	0	1	2	3	4	5	6	(Siempre)

10. Escribe que ha sido lo que más te ha gustado del juego. (Si te falta espacio sigue detrás poniendo el número 10)

11. Explica que ha sido lo que menos te ha gustado o que cambiarías. (Si te falta espacio sigue detrás poniendo el número 11)

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

CUESTIONARIO ALUMNADO 2. Valoración de la actividad

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

Con este cuestionario pretendemos saber tu opinión sobre la actividad que acabas de hacer para poder mejorarla. Sólo tienes que rodear el número con el que valores la pregunta que se te hace. Lee bien lo que significan las puntuaciones.

Señala con una X la Actividad que vas a valorar: () "Juego de las emociones". () "Juego: encuentra las palabras"

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

4. Colegio 5. Localidad.....

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	(Muchísimo)
8. ¿Te ha parecido divertido el juego?	(Muy aburrido)	0	1	2	3	4	5	6	(Muy divertido)
9. ¿Volverías a hacer el juego?	(Nunca)	0	1	2	3	4	5	6	(Siempre)

10. Escribe que ha sido lo que más te ha gustado del juego. (Si te falta espacio sigue detrás poniendo el número 10)

11. Explica que ha sido lo que menos te ha gustado o que cambiarías. (Si te falta espacio sigue detrás poniendo el número 11)

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

ANEXO IV

ACTIVIDAD 1: Esta actividad consiste en pasar mediante power point diez imágenes de personas, sobre todo niños expresando diferentes sentimientos, una vez observadas tienen que responder por escrito a las preguntas ¿Qué siente? ¿Por qué? ¿Qué le ha pasado? Y posteriormente expresarlo en gran grupo.

ACTIVIDAD 2: En esta actividad se presentan siete fotografías que los niños tienen que observar y contestar a la pregunta ¿Qué te sugiere la foto? Y buscar y escribir una palabra que la resuma.