

AUTOR: Aguas Santas González Gómez

TUTOR: José Clares López

CURSO

**2017-
2018**

**ESTUDIO SOBRE EXPRESIÓN EMOCIONAL
Y ARTÍSTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**



Trabajo de Fin de Grado

Facultad Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

Todo niño es un artista.

El problema es cómo seguir siendo artistas al crecer.

PABLO PICASSO.

RESUMEN

Con esta investigación se busca conocer los resultados de la aplicación del Programa para el desarrollo de habilidades artísticas y creativas a través de la Expresión y Comunicación Emocional, DISEMFE – Arte.

La investigación se llevará a cabo con niños de distintos cursos de Educación Primaria. En este proyecto, ha participado un centro de un pueblo de Sevilla. Se realizará un pretest antes de la realización de las diez actividades de las que está formada este proyecto, además de un post-test tras estas. Con ello pretendemos recoger datos para saber si han surgido cambios tras la aplicación del programa.

Tras el análisis de los diferentes aspectos, se puede decir que este ha surgido efecto entre los alumnos, consiguiéndose resultados positivos en todos los ámbitos estudiados.

PALABRAS CLAVES

Arte, expresión y comunicación de emociones, emociones, motivación, programa DISEMFE-ARTE, opinión alumnado y docentes.

ABSTRACT

With this research we seek to know the results of the application of the program for the development of artistic skills and communication of emotions through expression and emotional communication, DISEMFE-Arte.

The research will be carried out with children from different Primary Education courses. In this project, a center of a town of Seville has participated. A pre-test will be carried out before carrying out the 10 activities of which this project is formed, as well as a post-test. With this we intend to collect data to know if there have been changes after the application of this program.

After the analysis of the different aspects, it can be said that the program has taken effect among the students, achieving positive results in all the areas studied.

KEYWORDS

Art, expression and communication of emotions, emotions, motivation, programme DISEMFE-ARTE, opinion student and teachers.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.	1
2. MARCO TEÓRICO.	2
2.1. EMOCIÓN	2
2.1.1. Concepto de emoción.....	3
2.1.2. Dimensión biológica de las emociones.	4
2.1.3. Naturaleza de las emociones.....	5
2.1.4. Inteligencia emocional.....	6
2.1.5. Comunicación emocional	8
2.2. ARTE.	9
2.2.1. Arte y emoción.....	9
2.2.2. Arte en el crecimiento personal	10
2.2.3. Diferentes corrientes artísticas.....	11
2.3. CREATIVIDAD.	12
2.3.1. Concepto de creatividad	12
2.3.2. Dimensiones de la creatividad	13
2.3.3. Creatividad como potencia del ser humano.	14
2.3.4. Barreras que impiden la creatividad en la escuela.	15
2.4. MOTIVACIÓN	16
2.4.1. Concepto de motivación	17
2.4.2. Tipos de motivación	18
2.5. RELACIÓN ENTRE PERSONALIDAD, MOTIVACIÓN Y CREATIVIDAD	19
2.6. EMOCIONES, MOTIVACIÓN Y CREATIVIDAD EN EL AULA.	20
2.7. PROGRAMAS QUE TRABAJAN DE UNA FORMA U OTRA LAS EMOCIONES.	21
2.7.1. PROGRAMAS DE HABILIDADES EMOCIONALES.	22
2.7.2. Programas de fomento de relaciones interpersonales.....	23
2.7.3. Programas de arte.....	24
2.7.4. Programas para trabajar la inteligencia emocional.	25
2.7.5. Programas de expresión y comunicación emocional.	25
3. INVESTIGACIÓN.	26
3.1. INTRODUCCIÓN.	26
3.2. CONTEXTO.	27

3.3. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN.	27
3.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	28
3.5. VARIABLES.	29
3.6. MUESTRA.	29
3.7. DISEÑO.	30
3.8. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	31
3.9. ANÁLISIS DE RESULTADOS	32
3.9.1. Análisis de resultados relacionados con el objetivo “comparar las respuestas de los alumnos al “cuestionario alumnado 1 primaria” antes y después de aplicar el programa”.	33
3.9.2. Análisis de resultados relacionados con el objetivo “conocer que desean los alumnos más profundamente”.	42
3.9.3. Análisis de resultados relacionados con el objetivo “conocer las respuestas de los alumnos a cuestiones artísticas”	45
3.9.4. Análisis de resultados relacionados con el objetivo “recoger los diferentes incidentes críticos que han surgido en el trascurso del programa”.	50
3.9.5. Análisis de resultados relacionados con el objetivo “conocer la opinión de los alumnos sobre las tareas del programa disemfe – arte”.	52
3.9.6. Análisis de resultados relacionados con el objetivo “conocer la opinión de los profesores sobre el programa disemfe – arte”.	54
3.10. CONCLUSIONES	58
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	59
5. ANEXOS	

1. INTRODUCCIÓN.

Este trabajo lleva siendo abordado desde diciembre de 2018, configurando por una parte el marco teórico y por otro lado la investigación sobre el tema que a continuación se explica.

Conté con un programa, que fue ofrecido por mi tutor de TFG, Dr. José Clares López, el cual debía llevarse a cabo con una población, la cual finalmente, fueron alumnos de diversos cursos de Educación Primaria.

Por un lado, se ha recogido diversa información que aclare lo que posteriormente va a ser investigado. Así pues, el marco teórico aborda temas como las emociones, el arte y la creatividad, así como la motivación, y las relaciones existentes entre algunos de dichos conceptos. Además, a modo de ejemplo de cómo abordar estos temas en la enseñanza, se recogen programas que tratan las emociones y el arte en la escuela.

La presente investigación intentará solucionar preguntas como: ¿Cómo reaccionan los alumnos al trabajar con ellos las emociones? ¿Es posible trabajar la comunicación emocional de forma transversal en la escuela? ¿Qué supone aplicar un programa de comunicación y expresión emocional con niños de Primaria? ¿Qué opinan los tutores de estos alumnos de la aplicación de tal programa? ¿Qué opinan los alumnos de dicho programa?, con el fin de entender la necesidad del trabajo de estas cuestiones en la escuela, puesto que las emociones repercuten tanto en el rendimiento del alumno, así como en las relaciones que este tiene con sus iguales, familiares y maestros.

Así pues, se llevará a cabo el programa DISEMFE- Arte, en tres aulas de Educación Primaria, de diferentes cursos, con el fin de, posteriormente, analizar las respuestas de los alumnos a diferentes cuestionarios y actividades, así como de sus profesores. Este programa cuenta con 10 actividades y unos cuestionarios para antes y después de su aplicación, que se llevarán a cabo durante doce sesiones.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. EMOCIÓN

El principal punto de partida de este marco teórico son las emociones, a partir de las cuales los seres humanos convivimos y nos realizamos en la sociedad.

Existen signos de las emociones que se aprecian desde el exterior de la persona, sin embargo, otros muchos ocurren en nuestro organismo, y quizás nunca hemos prestado atención a esto. Gracias al avance de la fisiología, se pueden apreciar la cantidad de órganos que se ven afectados. Desde el corazón, las glándulas, la piel y otras vísceras. Dependerá de si la emoción es intensa o de naturaleza más ligera el que nuestro organismo se vea afectado momentáneamente o seriamente afectados. (James, 1985)

Estudiando los procesos emocionales, llegamos a la conclusión de que nuestra vida mental y corporal se encuentran conectadas. Las emociones en sí, empieza y termina con sus efectos o manifestaciones. Su estatus mental está ligado al sentimiento o idea de estas manifestaciones. Es decir, que cualquier activación voluntaria de estas, debería darnos dicha emoción. El autor lo ejemplifica con argumentos como que el pánico aumenta con la huida, o, por el contrario, al privarse de expresar una pasión provocaremos que esta desaparezca. (James, 1985)

Podemos abordar el estudio de las emociones desde diferentes vertientes, para conseguir poco a poco un concepto claro de ellas.

Desde el ámbito de la sociología, el estudio de las emociones, al igual que en la mayoría, es reciente, pese a que la participación de las emociones en la acción y en la estructura social resulta evidente por sí misma.

Tras la impronta positivista de la modernidad, aún se rechazaba más el relacionar la sociología con cualquier aspecto emocional. Así pues, no pueden encontrarse teorías sociológicas de la emoción como tales en la tradición sociológica antes del año 1975. Pese a que han pasado bastantes años, la sociología de la emoción sigue siendo desconocida en ámbitos académicos y comunidades científicas.

Se podría decir que la sociología estudia las emociones en base a la variedad de afectos, emociones, sentimientos o pasiones que están presentes en la realidad social, y como esto influye en las relaciones sociales. (Alastuey, 2000)

Si lo abordamos desde la psicología discursiva de la emoción, esta se centra en el uso que le damos a las emociones en el discurso, tomando como foco principal las acciones y efectos que produce el discurso en las relaciones, interesándose en factores sociales, cognitivos, individuales, así como en la interacción de estos factores y los procesos de mediación por los que pasan. Así pues, las emociones, desde el análisis del discurso emocional, son producciones lingüísticas (Belli y Rueda, 2008).

Lo que sí podemos asegurar es que los procesos cerebrales que se llevan a cabo al activarse una emoción son procesos cerebrales sensoriales combinados de forma diversa (James, 1985)

2.1.1. Concepto de emoción.

En cuanto al significado de emoción, podemos decir que según la Real Academia Española (2018), es “aquella alternación del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática; así como de un interés, generalmente expectante, con que se participa en algo que está ocurriendo”.

Las emociones la hemos solido identificar con fenómenos pasivos que son inherentes a las personas, que son las encargadas de experimentarlos, sin poder actuar sobre ellas. Con respecto a esto, diferentes autores, proponen otras vertientes con las que identificar las emociones.

Mora (2013), propone que las emociones son aquellos utensilios que nos permiten, como seres humanos, sobrevivir y comunicarnos, así como que las emociones y el lenguaje de las emociones están totalmente vinculadas a nosotros.

Por otro lado, Rolls (1999), plantea que las emociones están dentro de un sistema cerebral, el cual nos ayuda a distinguir entre ciertos estímulos, sean estos de castigos o recompensantes, que nos ayudan a actuar en el mundo en el que vivimos, es decir, el sistema es el intermediario entre estímulos y conductas.

Bisquerra (2009), explica el concepto de emoción de la siguiente forma; las emociones se activan tras las valoraciones que se hacen sobre los acontecimientos, así como dependiendo del estilo de evaluación que tenga la persona. Esto determina la emoción que se va a experimentar. El estilo que tome la persona para enfrentarse a las situaciones puede aprenderse o modificarse, lo que supone importantes aplicaciones psicopedagógicas.

2.1.2. Dimensión biológica de las emociones.

Siguiendo el hilo del apartado anterior, puesto a que muchos de los autores con los que he trabajado encuentran oportuno calificar a las emociones como una respuesta del organismo, los he unido en este.

Según Muñoz (2017), las emociones son experiencias humanas, donde el cuerpo tiene el papel central, lo que nos permite diferenciar las emociones de otros estados mentales, como las creencias. Propone que son intencionales, distinguiéndose así de las sensaciones como el dolor, es decir, no son procesos corporales internos.

James (1884), al igual que el autor anterior, considera las emociones son respuestas del organismo ante determinados estímulos del medio ambiente.

Por otro lado, Goleman, D. (1996), afirma que todos venimos equipados con diversas predisposiciones biológicas hacia las acciones del día a día. Pero esto no supone que nuestro contexto social, así como nuestras experiencias vitales modelen esta genética.

Bisquerra (2009), comenta que, desde la última década del pasado siglo, el interés por el estudio del cerebro emocional ha aumentado, así como a su vez se ha producido un avance en el conocimiento del cerebro y de las relaciones entre estructuras anatómicas y sistemas funcionales.

Así pues, es indudable que estos autores proponen que las emociones forman parte de nuestro organismo, y que el cerebro, como principal órgano racional es quien gestiona su funcionamiento.

2.1.3. Naturaleza de las emociones.

Tras la lectura de *El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual* de Belli, S. y Íñiguez-Rueda, L. (2008), los autores determinan que existen diferentes miradas para entender las emociones.

Así pues, siguiendo a determinados autores, proponen lo siguiente:

- Emoción y cultura: la relación es íntima, se entenderá una emoción en relación de la cultura donde se dé.
- Significado de las emociones: siguiendo a Prada (2003), las emociones se categorizan según su semántica, dividiéndolas en categorías según el movimiento: activas y pasivas, además de las que responden al orden de valor: negativas y positivas.
- Comunicar las emociones: interacción comunicativa de las emociones, es decir, Hallet (2003), explica que las interacciones dinámicas en distintos contextos están mediadas por las emociones.
- Emociones e identidad: son las emociones las cuales construyen la personalidad.
- Emociones incontrolables: considera que las emociones no se rigen por las normas de la sociedad.

Por otro lado, Barlow (2011), nos habla de que las emociones tienen naturaleza tanto funcional como adaptativa. Las funcionales son aquellas que nos alertan de situaciones externas a nosotros, para que respondamos a ellas. Las adaptativas, por otro lado, son las que preparan al organismo ante dicha situación. Además, concreta que las emociones constan de tres componentes, que son:

- Fisiológico, es decir, las respuestas físicas que van en relación con los estados emocionales.
- Cognitivo, lo que pensamos provocado por los estados emocionales.
- Conductual, respuesta activa del estado emocional.

2.1.4. Inteligencia emocional.

Bisquerra (2009), comenta que, desde la última década del pasado siglo, el interés por el estudio del cerebro emocional ha aumentado, así como a su vez se ha producido un avance en el conocimiento del cerebro y de las relaciones entre estructuras anatómicas y sistemas funcionales.

Todos estamos constituidos por dos tipos de inteligencias, la emocional y la cognitiva, pero de forma segura podemos decir que la inteligencia emocional es aquella que aporta las cualidades necesarias que necesitamos para denominarnos seres humanos. Se podría decir que venimos configurados temperamentalmente, pero los primeros años de vida son de suma importancia en cuanto a nuestra configuración cerebral y constituyen nuestro repertorio emocional. (Goleman, 1996). Goleman, denomina la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades, tales como el autocontrol, el entusiasmo, la empatía, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo.

La inteligencia emocional, se constituye por un conjunto de habilidades que facilitan tanto el reconocimiento, como la expresión de emociones. Además, nos permite regular de forma efectiva las emociones y usarlas para motivar, planificar y guiar nuestra toma de decisiones (Salovey y Mayer, 1990). Podríamos esclarecer cada una de las habilidades que establece Goleman (1996) dentro de la inteligencia emocional de la siguiente forma:

- Perseverancia: firmeza y constancia en cuanto a la forma de ser o de actuar de la persona.
- Entusiasmo: exaltación del ánimo dada por la admiración hacia algo o alguien, manifestándose en la forma de actuar y hablar.
- Autocontrol emocional: controlar y manejar de manera adecuada nuestros impulsos.
- Automotivación: capacidad que nos impulsa, mediante el uso adecuado de nuestras emociones, a alcanzar nuestras metas.
- Empatía. Responder de forma correcta a comportamientos y necesidades de los demás, así como compartir su sentimiento.

De esta forma, la definición de Goleman, atendiendo a estas habilidades, de inteligencia emocional es: “capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y por último, -pero no por ello menos importante- la capacidad de empatizar y confiar en los demás”. (Goleman, 1995)

Además, hemos de darle importancia a las relaciones interpersonales, es decir, el relacionarnos de forma efectiva con las personas, así como el autoconocimiento personal, es decir, conocer e identificar nuestras emociones para poder expresarlas de forma correcta. En cuanto a las relaciones interpersonales, podemos decir que las emociones en estas son intrínsecas (Reeve, 2009)

De acuerdo con Bharwaney (2010), “la inteligencia emocional es la habilidad para sintonizar las emociones, comprenderlas y tomar medidas necesarias”.

Así pues, Goleman (1996), determina que algunas de estas dependerán de nuestra genética. Sin embargo, tras numerosas investigaciones puede asegurarse que las habilidades emocionales son susceptibles a aprenderse y perfeccionarse durante nuestra vida, siempre y cuando la metodología sea la adecuada.

La escuela, en este sentido, tiene la labor de cumplimentar la educación necesaria en estos primeros años, que en algunos casos es deficiente en el ámbito doméstico. Así pues, debemos conseguir personas que sean conscientes de sus emociones y que las doten de inteligencia (Goleman, 1996).

A la hora de fomentar la inteligencia emocional entre los individuos, la mejor opción es traspasar esos conocimientos a través de la educación formal, ya que así se llegaría a toda la población. La educación emocional proporciona herramientas básicas para nuestro día a día. (Bisquerra Alzina, 2009).

2.1.5. Comunicación emocional

Sin duda alguna, las emociones forman parte del discurso humano. Esto, lleva estudiándose desde hace siglos. De hecho, Aristóteles, fue uno de los primeros pensadores que se planteó que era la comunicación emocional. Así pues, este pensador griego, propuso que el discurso estaba formado por el conocimiento racional de la persona (logos), la personalidad y la conducta del emisor (ethos) y las emociones que el emisor refleja más allá de las palabras (pathos), lo que hoy conocemos como comunicación emocional.

El hombre, necesita comunicación y expresión para su relación con los demás. El ser humano, ha ido creando símbolos a través del tiempo, los cuales se han ido modificando de acuerdo con su evolución intelectual, social y cultural. Al ir desarrollando su lenguaje el hombre está contribuyendo a su desarrollo intelectual, creativo y sensitivo. (Verján, 2000)

“La esfera de los afectos, de las emociones, de las pasiones y de los sentimientos constituyen la base de la mente y de la formación activa del sujeto humano” (Gavilán, 2008). Este autor pretende aclarar la unión existente entre razón y emoción, ya que cree que de la misma manera que el cerebro procesa la información de la percepción, también procesa la del sentido emocional, no hay circuitos neuronales separados para los sentimientos y para la razón, ambos confluyen entre sí en el seno del cerebro.

Gavilán, (2008), ejemplifica lo anterior haciendo referencia a cuando estamos desmotivados, deprimidos o emocionalmente bajos, no nos apetece hablar.

Y si tan vinculado está comunicación y emoción, ¿cómo se explica la dificultad de expresar de forma verbal los sentimientos y emociones? Gavilán (2008), en su libro *Lenguaje y creación*, propone que usan códigos distintos. Esto lo explica por el hecho de que la adquisición del cerebro verbal se ha producido bastante después de la formación de las funciones ancestrales para el procesamiento emocional, que eran utilizadas como cuestión de simple supervivencia.

Podemos decir, que a la comunicación emocional se llega a través de la inteligencia emocional, ya que permite la identificación de estados emocionales de otras personas, objetos, colores y diseños por medio de la atención y decodificación de los símbolos verbales, espaciales o auditivos. Así pues, la capacidad de expresar emociones en el lugar y el modo adecuado deriva de la rama de la inteligencia emocional. (Cabello, Castillo, Rueda y Fernández, 2013)

2.2. ARTE.

Podríamos decir que el arte es entendido generalmente como cualquier actividad o producto realizado con una finalidad estética y también comunicativa, mediante la cual se expresan ideas, emociones o, en general, una visión del mundo, a través de diversos recursos. Su función puede variar desde lo práctico hasta lo ornamental, con contenido religioso o estético, siendo así duradero o efímero.

Según la Real Academia Española (1992), el arte es la manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros.

2.2.1. Arte y emoción.

Bisquerra (2009), propone que el arte se justifica por la emoción que trasmite. Así pues, justifica que las emociones estéticas son respuestas emocionales que experimentamos ante una obra de arte. Entorno a esto, hace énfasis al trabajo de las emociones estéticas en la escuela.

Como propone este autor, en el aula, podríamos introducir diferentes formas artísticas para hacer que los alumnos desarrollen emociones que quizás, si no son tratadas desde la escuela, no las podrán vivir, debido a las diferentes circunstancias sociales y familiares de los alumnos.

Musso y Enz (2014), proponen que, “la empatía en una persona puede evolucionar “a través de su ejercitación y mayor comprensión por medio de la lectura (literatura), contemplación (pintura, escultura, danza, cine) y/o escucha (música) de obras maestras del arte universal”. Estos autores se justifican explicando que los autores de estas obras artísticas pueden infundir en el

espectador eficacia simbólica y, por consiguiente, conseguir que dicha persona se vuelva más sensible y empática.

Concretando este aspecto en una de las artes, Dissanayake (1992), nos habla sobre la importante relación que tiene la música con las emociones. Desde tiempos remotos, el uso de instrumentos de los distintos pueblos ha estado relacionado con diferentes ritos y celebraciones, así como la celebración de fenómenos climáticos.

En esta línea, Almogera (2004), afirma que, numerosas investigaciones demuestran que la música es uno de los mayores potenciadores de experiencias emocionales, y que, la mayoría de las personas a las que se les pregunta, recuerdan haber sentido diversos cambios en su ánimo y físico mientras oían algún pasaje musical.

2.2.2. Arte en el crecimiento personal.

El arte es fundamental en el proceso educativo, puesto que genera el desarrollo de la expresión creativa y estimula cualidades, autoestima, así como valores sociales y morales. De acuerdo con sus etapas de desarrollo el dominio de la actividad artística va persistiendo de forma creativa e interpretativa. Para que llegue a su cauce se necesita de la estimulación del ambiente escolar y de la sociedad misma. (Verján, 2000)

Tomando el libro “El camino del artista para padres” de Cameron (2014), podemos establecer distintos puntos que hemos de cultivar para que nuestros pequeños crezcan siendo seres creativos. Nos propone el cultivo de la seguridad, de la curiosidad, de la conexión y de los límites. Además de la expresión personal, la inventiva, la toma de conciencia, la concentración, el descubrimiento, la humildad, la independencia y la fe.

Según Cameron (2014), para conseguir individuos creativos debemos de cultivar diferentes aspectos, tales como la seguridad, la curiosidad y la conexión. Además, es importante establecer límites y cultivar la expresión personal y la inventiva, así como la toma de conciencia, la concentración y el afán de descubrir. No hemos de olvidar la humildad, la independencia y la fe.

Vecci (2013), propone que la estética, es decir, el arte, interviene en el proceso de aprendizaje de forma beneficiosa, y que su relación es íntima. Esto lo justifica, de modo que “la estética promueve la sensibilidad y la capacidad de conectar cosas muy alejadas entre sí y si el aprendizaje tiene lugar a través de nuevas conexiones entre elementos muy diferentes, la estética puede considerarse como un importante activador del aprendizaje”. Entonces, si esto es así, ¿por qué no introducir el arte en el día a día de la escuela? Este autor cree que las escuelas, pese a considerar agradable la estética del aprendizaje, la toman como superflua, indispensable e innecesaria.

2.2.3. Diferentes corrientes artísticas.

Las diferentes corrientes artísticas se pueden clasificar según sean de arte mayor o menor. Consta de que ya en la antigua Grecia las artes eran diferenciadas según los sentidos que fuesen empleados para percibir las obras, siendo en aquel entonces consideradas de arte menor las que podían ser olidas, saboreadas o tocadas y de arte mayor las que se veían y escuchaban. Al final del siglo XX, se establecieron nuevas clasificaciones para el arte, así pues, estas fueron las acordadas (Lasso, 2018)

- Arquitectura
- Escultura
- Pintura
- Literatura
- Danza y teatro
- Música y fotografía
- Cómic

A su vez, las corrientes artísticas pueden clasificarse en (Lasso, 2018):

- Artes visuales, en las que prima el contenido visual (pintura, fotografía, vídeo, dibujo, grabado)
- Artes plásticas, en las que el artista crea la obra usando activamente la materia (escultura, arquitectura, pintura, grabado, dibujo)
- Artes aplicadas, en las que la estética está supeditada a su función (arquitectura, diseño, ilustración)

- Artes escénicas, practicadas en un espacio escénico (performance, danza, teatro)
- Artes musicales o sonoras, en las que se manipulan los sonidos y silencios, percibidas a través del oído.
- Artes literarias, que su principal elemento es la escritura, siendo manipulada para ser leída o escuchada.
- Artes gráficas, tras la invención de la imprenta de Gutenberg.

2.3. CREATIVIDAD.

Es importante que este término figure en dicho trabajo ya que, desde la opinión del autor, la creatividad potencia la creación y comunicación artística. Como veremos más adelante, es la facultad de crear con personalidad.

2.3.1. Concepto de creatividad

La creatividad, es un término relativamente novedoso. A partir del Siglo XX, se ha defendido la necesidad de su estudio, llegando a considerarse como una categoría más de la psicología. Han surgido ante esto personas en contra, pero a su vez se ha despertado el interés de otras muchas (Ruiz, 2010)

Podríamos empezar definiendo la creatividad de mano de diferentes enciclopedias y diccionarios. En el Diccionario de la Real Academia Española (1992), se define como “facultad de crear, capacidad de creación”.

Por otro lado, en la Enciclopedia de Psicopedagogía Océano (1998), la encontramos definida como “disposición a crear que existe en estado potencial en todo individuo y a todas las edades”. Sin embargo, en el Diccionario de las Ciencias de la Educación Santillana (1995), se señala: “el término creatividad significa innovación valiosa y de reciente creación”.

La mayoría de los autores prefieren centrarse en su evolución terminológica, más que en su definición concreta. Según Ruiz (2010), Runco y Sakamoto (1999), proponían que “se asocia la creatividad con una conducta humana compleja al estar influida por el propio desarrollo social y humano, lo cual hace que la propia conceptualización sea una construcción socio-histórica en continua revisión y re-construcción.

Por otro lado, la manifestación de la creatividad puede ser muy diferente dependiendo del campo ante el que nos encontremos. El hecho de que el término sea tan complejo origina las complicaciones para definirlo.

Según Esquivas (2004) el proceso creativo es una de las potencialidades más elevadas y complejas de los seres humanos, éste implica habilidades del pensamiento que permiten integrar los procesos cognitivos menos complicados, hasta los conocidos como superiores para el logro de una idea o pensamiento nuevo.

La creatividad, consiste en producir ideas que tengan originalidad, que suponga un salto cualitativo con respecto a la tradición, además de tener el requisito de ser útiles e importantes (Gavilán, 2018). Este autor cree, que el espíritu creativo pertenece solo a aquellos que tienen el valor de apartarse de los demás.

Según Mitjás (1995), “la creatividad es el proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo que cumple exigencias de una determinada situación social y en el cual se expresa el vínculo de los aspectos cognitivos y afectivos de la personalidad”.

Como vemos, son muy diversas las aportaciones, pero sí podemos concretar, que en todas ellas la novedad es la característica común, derivada de un proceso mental sofisticado y complejo. (Mitjás, 1995)

2.3.2. Dimensiones de la creatividad

La creatividad, según Csikszentmihalyi (1988) no es un simple proceso mental. La creatividad, es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos. Los tres subsistemas son necesarios para que tenga lugar una idea, producto o descubrimiento creativo:

- Cultura, la cual contiene normas simbólicas.
- Sujeto, que aporta novedad al campo simbólico.
- Ámbito de expertos, que reconocen y validan la innovación.

Según la aportación de este último, la creatividad no es producto cerebral, sino que tiene que estar en interacción con el contexto sociocultural, puesto que somos seres sociales, psicológicos y culturales.

Por su parte, Mitjans (1995), propone que en la creatividad podemos diferenciar distintos elementos, tales como sujeto, proceso y producto.

Ruiz (2010), comprende el estudio de la creatividad desde cuatro dimensiones diferentes, de las cuales realiza un detallado estudio. Las dimensiones según Samuel (2010), son: proceso, personalidad, producto y ambiente. Este mismo autor menciona que, Torre y Violant (2006), llama a estas cuatro dimensiones las cuatro “P”, “persona, proceso, potenciación y producto”. La “P” se refiere metafóricamente a pilares, los cuales mantienen la creatividad.

2.3.3. Creatividad como potencia del ser humano.

Existen aportaciones desde numerosos ámbitos sobre el concepto de creatividad, dependiendo de la época, así como de la fundamentación de la rama desde donde se defina (Serrato, 2004). Esta autora menciona, cronológicamente algunas de las más relevantes, entre las que me gustaría destacar:

- “Es una aptitud mental y una técnica del pensamiento” (Barron, 1955).
- “La creatividad es la habilidad de producir formas nuevas y reestructurar situaciones estereotipadas” (Getzels y Jackson, 1962).
- “Capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados” (Guilford, 1971).
- “El pensamiento creativo puede ser definido como un proceso metacognitivo de autorregulación, en el sentido de la habilidad humana para modificar voluntariamente su actividad psicológica propia y su conducta o proceso de automonitoreo” (Pesut, 1990).

- “La creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino ‘inteligencias’, como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso iconoclasticamente imaginativa, en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás” (Gardner, 1999).

2.3.4. Barreras que impiden la creatividad en la escuela.

Según el Catedrático de Didáctica y organización escolar de la Universidad de Málaga, Miguel López Melero (2011), la educación inclusiva permite el desarrollo íntegro de la persona en el aula. En esta escuela, además de atender a las necesidades de cada alumno, se fomenta la escucha entre los compañeros. El diálogo entre la comunidad educativa nos permite conocernos mejor, y, así pues, ser capaces de ayudarnos en el momento necesario. Además, este tipo de escuela permite que el alumno sienta motivación por aquella tarea que va a realizar, lo que permite desarrollar habilidades que ante una escuela tradicional difícilmente desarrollaría.

El hecho de que la creatividad no esté más desarrollada se debe en gran parte a que la mayoría de las personas eligen el camino más seguro y más cómodo a corto plazo, puesto que nuestra cultura no nos ha preparado a tomar riesgos (Gavilán, 2008). Así pues, a la creatividad la podemos denominar riesgo, es decir, nos exponemos a que esa idea novedosa y totalmente nuestra fracase, o quizás triunfe.

Gavilán (2008), hace referencia a las investigaciones de H. Gardner (1993), sobre la creatividad, en la que afirmaba que su época esplendorosa está en los primeros años de edad. Así pues, podemos decir que la creatividad en los niños se ve limitada en toda su cumbre, puesto que las normas, el excesivo respeto a las convenciones y las reglas, perjudican el talento y la espontaneidad creativa.

Vecci (2013), propone que la estética, es decir, el arte, interviene en el proceso de aprendizaje de forma beneficiosa, y que su relación es íntima. Esto lo justifica, de modo que “la estética promueve la sensibilidad y la capacidad de conectar cosas muy alejadas entre sí y si el aprendizaje tiene lugar a través de

nuevas conexiones entre elementos muy diferentes, la estética puede considerarse como un importante activador del aprendizaje”. Entonces, si esto es así, ¿por qué no introducir el arte en el día a día de la escuela? Vecci (2013), cree que las escuelas, pese a considerar agradable la estética del aprendizaje, la toman como superflua, indispensable e innecesaria.

Los niños, a medida que crecen, van fortaleciendo su conocimiento artístico, pero cuando llegan a la escuela primaria, reciben un condicionamiento que limita su expresión. No somos conscientes del problema que esto, poco a poco, va generando. No se llevan a cabo el desarrollo de habilidades y destrezas, ya que todo está basado en teoría, sin hacer hincapié en la practicidad, llevando a cabo un aprendizaje conductivo, y no inductivo. Esto supone en el alumno un retraimiento, convirtiéndolo en un ser poco expresivo. (Verján, 2000)

Así pues, hemos de darle importancia a la individualidad y la expresividad con el alumnado, ya que supone que el aprendizaje del alumno sea más significativo e integral, teniendo en cuenta sus emociones. Si todo esto no se tiene en cuenta, el maestro no estará logrando su función social, ni el alumno logrará resolver los problemas con los que se tendrá que enfrentar, además que propiciaremos que, en un futuro no muy lejano, tenga dificultades tanto del manejo psicomotor de las habilidades físicas, como en el desarrollo de su pensamiento. Con este sistema educativo, creamos alumnos reproductores de esquemas, sin propuestas ni iniciativas. (Verján, 2000)

2.4. MOTIVACIÓN

Tomamos el término motivación como punto importante en este marco teórico puesto que, al estar enfocado, en este caso, el estudio de la comunicación y expresión emocional, en la escuela, se determina que dicho término es de gran importancia. Sin motivación, muchos de los alumnos no consiguen expresar sus emociones artísticamente, lo cual ha sido comprobado durante la intervención.

2.4.1. Concepto de motivación

Actualmente a ninguno de nosotros se nos ocurriría decir que la motivación no es precisa en el ámbito educativo. Pese a esto, en las programaciones educativas, así como en el desarrollo cotidiano del día a día en las aulas, en pocas ocasiones los docentes se paran a diseñar como la sesión podría motivar a los alumnos.

Si hablamos de motivación, la podríamos definir, según el Diccionario de la Real academia española (1992), como la “acción y el efecto de motivar”, “motivo, causa” o “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”.

Aguado (2005) define motivación como aquel estado inducido por la interacción entre factores internos y externos, es decir, aquellos estados internos inferidos a partir de ciertas alteraciones de conducta.

La motivación, va dirigida hacia una meta concreta. Así pues, dependerá del esfuerzo que la persona haga para conseguir esta. A su vez, la aptitud también está relacionada y la capacidad de la persona para analizar problemas. La motivación como vemos es dependiente de otros muchos factores, además de los anteriormente citados, depende de las variables organizacionales, variables fisiológicas, del entorno y psicológicas. Es decir, el individuo reaccionará ante estímulos externos de acuerdo con su formación biológica, las experiencias anteriores y el estado de sus procesos internos. (Guillén, 2012)

Es decir, la motivación es aquel proceso que propicia conductas y las mantiene, además de guiarlas, con el fin de conseguir algún objetivo o satisfacer una necesidad.

La motivación y la emoción son procesos psicológicos que están estrechamente vinculados, y suelen estudiarse juntamente. Ambos se tratan de estados internos referidos a reforzadores. Además, la emoción actúa como factor motivador de la conducta y pueden realizar el papel de indicadores de eficacia de la conducta motivada (Aguado, 2005).

2.4.2. Tipos de motivación

Al igual que existen multitud de proyectos que proponernos, los tipos de motivación existentes son muy variados.

Existen diversos enfoques teóricos y fenómenos que engloban la psicología de la motivación.

Aguado (2005), determina distintos tipos de motivación, dependiendo del ámbito al que nos refiramos. Por un lado, la motivación biológica, es decir, la que se refiere a nuestras necesidades básicas. Estas son limitadas, y se centran en ámbitos de mantenimiento del organismo.

Por otro lado, la motivación sociocognitiva, es aquella que es entendida como orientación de la conducta hacia metas establecidas. Dentro de las metas sociocognitivas, encontramos las extrínsecas y las intrínsecas. De las intrínsecas, decimos que son aquellas que son ejecutadas por el interés o placer que crea, mientras que las extrínsecas, son aquellas que se lleva a cabo para conseguir una recompensa externa, o por el contrario evitar un castigo. “Hay determinantes extrínsecos e intrínsecos que pueden influir en una misma conducta en distintos momentos temporales” (Aguado, 2005). En cuanto a si ambas pueden afectar simultáneamente a la conducta, hay estudios que determinan que la motivación extrínseca hace que la intrínseca disminuya.

Podríamos determinar distintos tipos de motivación, dependiendo en qué nos centremos (García-Allen, 2018), agrupándolas en:

- Motivación extrínseca e intrínseca, dependiendo desde donde nazca el estímulo, desde fuera o dentro de la persona.
- Motivación positiva y negativa, si nos centramos en qué se busca al conseguir la meta, si un refuerzo positivo, o evitar un refuerzo negativo, pudiéndose ambas internas o externas.
- Motivación básica y cotidiana, refiriéndonos a la distancia en el tiempo de la motivación, es decir, si el objetivo es continuo o es inmediato.

- Motivación centrada en el ego y centrada en la tarea, si lo que se busca es la competencia con otra persona, o por el contrario, superar metas personales dependiendo de las tareas.

2.5. RELACIÓN ENTRE PERSONALIDAD, MOTIVACIÓN Y CREATIVIDAD.

Es cierto que existen personas que de forma natural son creativas, y otras que no. Por ello, se ha llegado a numerosos estudios que buscan concretar “las características, rasgos o cualidades de las personas creadoras”. Así pues, tras estos, se llega a un acuerdo de que las personas creativas no comparten un perfil único de personalidad. No son rasgos que se manifiesten en todos los ámbitos en los que el individuo se desarrolla, pero sí concretan que la creatividad es “la expresión de la implicación de la personalidad en una esfera concreta de la actividad, el producto de la optimización de sus capacidades en relación con fuertes tendencias motivacionales, donde el sujeto de la actividad está implicado como un todo” (Mitjás, 1995).

Desde la Psicología Humanista, se considera que la personalidad está muy implicada en el acto creativo. Se entiende la creatividad como la forma de expresar la autorrealización de la persona (Mitjás, 1995).

La consideración de Mitjás (1995) de la creatividad entiende que existen entre las personas diferentes grados de desarrollo. Establece indicadores que considera vinculados a la habilidad creativa del sujeto:

- Flexibilidad en el sujeto en cuanto a reorganizar su comportamiento, así como en torno a tener en cuenta diversas alternativas.
- El hecho de tener una postura activa y no adaptativa ante la realidad, es decir, elaborar reflexiones personalizadas sobre la información que recibe.
- Estos sujetos fijan metas futuras, de forma que su motivación es fuerte. Pese a que sufren momentos de frustraciones, las afrontan. Esto supone a su vez un “largo y difícil proceso de estudio, preparación y búsquedas alternativas”.

2.6. EMOCIONES, MOTIVACIÓN Y CREATIVIDAD EN EL AULA.

Si enfocamos la relación de los conceptos de motivación, emociones y creatividad a cuestiones educativas, podríamos hablar, en primer lugar, del aprendizaje significativo, que en cierta forma se relaciona con el hecho de tener alumnos motivados y creativos.

Según Ausubel (1961), el aprendizaje significativo presupone que el alumno manifieste una disposición para relacionar, el material nuevo con su estructura de conocimientos previos. El material ha de ser significativo para él, es decir debe activar la motivación propia del alumno cuando con lo que está tratando le interesa. Aquí pues, se deja de manifiesto que tanto la flexibilidad cognitiva del alumno, como la motivación ante la tarea, es importante para el aprendizaje.

En cuanto al hecho de la flexibilidad, encontramos aportaciones que recalcan la importancia del pensamiento crítico en la persona, considerada pues creativa. Así, Freire y Pichón Riviére (1986), nos plantean que “el desarrollo del pensamiento crítico implica desmitificar, esclarecer lo obvio de lo cotidiano presente en la relación establecida entre el sujeto y el mundo. La mirada crítica plantea un desvelamiento de la vida cotidiana como ejercicio permanente en el conocimiento de la realidad y de sí mismo”

Todo esto, nos hace plantearnos la importancia de tener en cuenta estos procesos y cualidades en el aula, ya que somos los encargados de propiciar la motivación de los alumnos en el ámbito en el que necesitemos de su creatividad. En torno a esto, Mitjás (1995), propone diversos aspectos a tener en cuenta:

- Debemos cuidar ambiente de trabajo, así como nuestro papel como docentes, que ha de ser de modelo creativo.
- Además, como hemos visto existen elementos de la personalidad implicados en la creatividad, los cuales a través de la escuela se pueden trabajar, como son la flexibilidad ante hechos que ocurran, el propósito de metas en los alumnos, etc.

- No hemos de olvidar que el planteamiento de un sistema didáctico integral es indispensable. Esto, además de favorecer la creatividad del alumno en distintos ámbitos, nos ayuda a conocerlos más allá de sus aspectos intelectuales.

Tras la lectura de numerosos documentos que tratan sobre las emociones en la escuela, desde mi propia opinión creo que, para formar a alumnos que estén educados de forma integral, es imprescindible el trabajo de las emociones en el aula, por ello, se han de buscar medios que permitan que esta educación se lleve a cabo y lograr así nuestro objetivo. Para ello, es conveniente que se trabaje con proyectos educativos, que traten sobre educación emocional, así como la social; que los docentes estén formados de forma específica, para poder actuar con propiedad ante estas situaciones; así pues, que existan recursos humanos suficientes, disponibles para atender la educación integral; sin olvidar los programas educativos que solucionen problemas socioafectivos de los alumnos. No podemos pasar por alto la importancia de el buen clima en el aula, en el que la convivencia, la resolución de conflictos, así como el desarrollo de las competencias y habilidades sociales estén presentes.

2.7. PROGRAMAS QUE TRABAJAN DE UNA FORMA U OTRA LAS EMOCIONES.

Los sistemas educativos deben de proporcionar las herramientas necesarias para educar a los jóvenes para que sean capaces de dar respuesta a las situaciones que se les irán interponiendo en su camino. Además, lo que sienten los niños sobre sus experiencias de aprendizaje es tan importante o más como lo que aprenden. Así pues, las emociones deben ser parte del currículum desde el principio de la enseñanza. (de Andrés Vilorio, 2005)

Si reforzamos la inteligencia emocional a través de la educación, conseguiremos individuos con mejor salud física y mental, con mejor funcionamiento social y rendimiento académico. Está demostrado que cuanto mejor dominemos la inteligencia emocional, menos síntomas de ansiedad, estrés social, síntomas depresivos y problemas escolares existirán, sin olvidar los temas relacionados con el suicidio. Por lo tanto, aumentará en los alumnos un

comportamiento prosocial, su empatía, las percepciones positivas entre iguales y profesores, su rendimiento académico, reforzando además las relaciones sociales. (Cabello González, 2013)

El hecho de educar a los más jóvenes emocionalmente es importante, ya que influye sobre sus situaciones vitales, es decir, en nuestra vida experimentamos continuas emociones. El saber actuar ante estas, nos permite estar satisfechos y, no por el contrario, molestos continuamente. También influirá en sus situaciones educativas. En el ámbito escolar se ha de buscar el desarrollo cognitivo y emocional. La educación, ha estado siempre enfocada a la trasmisión de conocimientos, pero debido a la sociedad de la comunicación en la que vivimos, en la que, gracias a las tecnologías, las personas pueden adquirir conocimientos en el momento en el que lo precise, sería mucho más útil formar a los alumnos moralmente. (de Andrés Vilorio, 2005)

Para ello, sería conveniente llevar a cabo programas de diferentes temáticas en el aula, para que los alumnos aprendan a trabajar con sus emociones y con las personas que les rodea. A continuación, dejo recopilados alguno de los programas que ya se han llevado a cabo sobre diferentes aspectos que mejoran el control emocional de los alumnos.

2.7.1. PROGRAMAS DE HABILIDADES EMOCIONALES.

Hablaremos del programa del autor Antonio Vallés Arándiga (2003), “PIECE” dirigido a alumnos de segundo ciclo de infantil y primero de educación primaria.

Su objetivo principal es enseñar a los alumnos habilidades emocionales, que le permitan enfrentarse a las dificultades de la vida diaria que se dan en el ámbito escolar, así como, lograr que alcancen un buen desarrollo de la inteligencia emocional.

Este programa se centra en contenidos de identidad personal, identidad de emociones, valores, solución de conflictos, etc.

Se realizará mediante cuadernos que representarán cada habilidad para desarrollarse en clase con los recursos que haya disponibles, usando este cuaderno como apoyo gráfico. Si los alumnos no saben escribir aun, se podrá verbalizar junto con los compañeros y el maestro las respuestas oportunas.

Begoña Ybarrola (2005), propone otro programa. “sentir y pensar”, cuyo objetivo principal es ayudar a los niños a ser personas emocionalmente sanas, con actitudes positivas, sabiendo expresarse y controlar lo que sienten. Con este programa se intenta que los niños sepan conectar sus emociones con las de otras personas, llegando a una adecuada autonomía y capacidad para tomar decisiones, superando los obstáculos que encontrarán en su día a día. Para ello, se tratan contenidos como:

- Conciencia emocional
- Regulación emocional
- Autoestima
- Habilidades socio-emocionales
- Habilidades de vida.

Para llevar a cabo el programa se propondrán diferentes bloques temáticos con diferentes actividades y material complementario para la puesta en práctica. Para que el programa sea efectivo se ha de desarrollar de forma continua, incluso en etapas posteriores, En especial, esta autora propone el programa para niños entre tres y seis años.

2.7.2. Programas de fomento de relaciones interpersonales.

Encontramos otro programa basado en el fomento de las relaciones interpersonales positivas con iguales y adultos de su entorno social, llamado “PAHS”. Este, creado por M Inés Monjas Casares (2006), se basa en contenidos relacionados con habilidades sociales agrupadas en torno a las siguientes áreas:

- interacción social
- hacer amigos/as
- habilidades conversacionales
- habilidades relacionadas con los sentimientos y opiniones
- solución de problemas interpersonales

- habilidades para relacionarse con los adultos

Está pensado para llevarlo a cabo en aulas ordinarias de cualquier nivel, dirigida especialmente a alumnos en riesgo de exclusión social, aunque podrá aplicarse a cualquier ámbito y personas.

2.7.3. Programas de arte

Otro tipo de programas son los talleres de arte. Como hemos ido viendo, el arte y las emociones están muy relacionados, por lo que el uso de estos talleres puede ayudar a los alumnos en su educación emocional.

Los talleres, son espacios donde se da a los alumnos oportunidades de plasmar emociones y técnicas. Los talleres de las escuelas municipales de Reggio Emilia, son un ejemplo de cómo, usando el espacio arquitectónico de esa escuela y con su debida equipación, en cuanto a mobiliario, contenedores, recursos electrónicos y materiales tradicionales como colores, arcilla, alambres, materiales reciclados, etc.; se hace posible que los niños tengan experiencias en las que su pensamiento adopte diferentes formas. Estos talleres los imparte una tallerista, la cual no tiene formación en magisterio, solo en arte, pero que está en contacto continuamente con los profesores de los alumnos con los que trabaja en el taller. (Vecci, 2013)

En el CEIP Pintor Escudero Espronceda, se lleva a cabo un proyecto llamado "Reflejarte". Este proyecto une las artes plásticas con la educación emocional, social y creativa. Una vez más, partimos de la idea de que, para lograr el desarrollo íntegro de la persona, no solo son necesarias competencias curriculares, sino que son imprescindible el conocimiento de nuestras emociones, así como el saber transmitir las y entender la de los demás. Así pues, este colegio desarrolla este proyecto a lo largo de un trimestre durante el cual, trabajan en la relación de los colores con las emociones. Para ello siguen una fase en la que:

- Observan diferentes obras de arte, a la vez que exteriorizan sus sentimientos, emociones...
- Visualizan obras a través de galerías de arte visual.

- Crearán sus propias emociones, usando el color que crean oportuno según la emoción que quieran transmitir.

Los alumnos, podrán exponer sus trabajos a familiares y otras aulas, expresando así sus sentimientos, dejando, además, que los espectadores intenten entender las emociones de estos alumnos.

2.7.4. Programas para trabajar la inteligencia emocional.

Encontramos programas para trabajar la inteligencia emocional como INTEMO+, el cual consta de doce sesiones distribuidas en cuatro fases que corresponden a las cuatro ramas del modelo teórico de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997): percepción y expresión, facilitación, comprensión y regulación emocional. Cuenta también con dos sesiones de carácter transversal que consisten en ejercitar las habilidades de inteligencia emocional en su conjunto. Se realizarán sesiones de 55 minutos. Se ha probado que este programa supone beneficios a corto y medio plazo en cuanto a salud mental y prevención de conductas disruptivas en adolescentes (Cabello González, 2013).

2.7.5. Programas de expresión y comunicación emocional.

Se encontró un programa que trabaja la expresión y comunicación emocional con niños entre 6 y 9 años, llamado “La expresión corporal para la exploración, manejo y comunicación de emociones en niños”, llevado a cabo por Gabriela Leyva Peñuelas (2005).

Este consta de 15 sesiones, que se llevarán a cabo durante evaluaciones semanales y mensuales, así como con la observación directa. Las sesiones tratan de dinámicas de ejercicio corporal, registrando características de autoconocimiento, autoconcepto, adaptación al medio, apertura al cambio, aceptación del otro, atención, concentración, así como la comunicación, el hecho de compartir con el otro, la conciencia de sí mismo, la coordinación motriz y la confianza. También la colaboración, el cuerpo humano, la imaginación, la fantasía, etc.

Estas sesiones desarrollan en el niño el proceso creativo, la libre expresión y comunicación de sus emociones a partir del conocimiento de su cuerpo, la exploración de sus emociones, el desarrollo del autoconocimiento y el fortalecimiento de la autoconfianza.

3. INVESTIGACIÓN.

3.1. INTRODUCCIÓN.

La investigación que vamos a abordar se basa en el análisis de resultados de una población objeto formada por alumnos de educación primaria a la cual se le ha aplicado el programa DISEMFE – Arte, un programa que pretende el desarrollo de habilidades artísticas y creativas a través de la Expresión y Comunicación Emocional.

Dicho programa consta de diferentes instrumentos que miden el nivel de partida con el que los alumnos cuentan, en cuanto a habilidad artística y comunicación emocional; otros instrumentos que pretenden desarrollar dichas habilidades; otros que consisten en la recogida de datos por parte del alumnado de las diferentes sesiones; los de recogida de opinión del docente y de los alumnos; y, por último, aquellos que miden la evolución de las habilidades trabajadas por parte de los alumnos.

Se desarrolla durante doce sesiones, de unos 45 minutos. En la primera y última sesión se evaluarán las habilidades de los alumnos, así como sus opiniones. En las diez intermedias, se desarrollarán las diferentes actividades con las que cuenta el programa, las cuales son 10.

Este programa pretende que los alumnos mejoren su vida académica, personal y social. Esto se intentará a través de la eliminación de tensiones emocionales que afecten a estos ámbitos y que suelen darse en la escuela. Además, se pretende desarrollar la creatividad y las artes en el alumnado, tratando con pintura, música, el modelado, la escritura y la expresión corporal.

3.2. CONTEXTO.

El Proyecto se ha llevado a cabo en un Centro Educativo Público de Educación Primaria, CEIP Nuestra Señora de Aguas Santas; en tres cursos diferentes 1º, 5º y 6º de Primaria.

El centro en cuestión, CEIP Nuestra Señora de Aguas Santas, está situado en la localidad de Villaverde del Río. Éste, es un es un municipio español de la provincia de Sevilla, Andalucía. Cuenta con una extensión de 42 km2, y con unos 7777 habitantes. Está bañada por el río Guadalquivir, por el río Viar (donde desemboca) y se halla a las faldas de Sierra Morena, de donde baja el Siete Arroyos.

El Colegio Nuestra señora de Aguas Santas es un centro público compuesto de 4 edificios independientes los cuales se dividen por ciclos. Está localizado en la periferia de la ciudad, Villaverde del Río (Sevilla), situado calle cruz 25, en una zona cercana al casco histórico del pueblo con un nivel económico medio, cuyo sector laboral predominante es el agrícola. Como he mencionado antes, el Centro, debidamente autorizado, imparte las enseñanzas de: Educación infantil (en un edificio independiente) y Educación Primaria (en edificios independientes separados por ciclos). De tal modo que: Educación infantil y Educación primaria, hasta el primer ciclo lindan entre ellos, y los demás edificios albergan segundo y tercer ciclo conviviendo entre ellos.

3.3. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN.

Las investigaciones surgen de la necesidad de responder a una serie de preguntas, de las cuales surgen los objetivos. Si planteamos adecuadamente las preguntas de la investigación, la selección del diseño de investigación, de las variables de estudio, el análisis de los resultados y la generación de las conclusiones se facilitarán. (Arguedas, 2009)

Así pues, dada la importancia de estas preguntas, he seleccionado las más propias:

- ¿Cómo reaccionan los alumnos al trabajar con ellos las emociones?

- ¿Es posible trabajar la comunicación emocional de forma transversal en la escuela?
- ¿Qué supone aplicar un programa de comunicación y expresión emocional con niños de Primaria?
- ¿Qué opinan los tutores de estos alumnos de la aplicación de tal programa?
- ¿Qué opinan los alumnos de dicho programa?

Una vez establecidas, el estudio se basará en sacar conclusiones para responder a dichas cuestiones.

3.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

En una investigación, es importante dejar claros los objetivos que queremos conseguir, siendo alcanzables tras el desarrollo de la secuencia del programa. Los objetivos nos sirven como guía para llevar a cabo el programa (Rojas, 2001).

De forma particular, mi investigación se centra en, tras la aplicación del programa DISEMFE – Arte, poder lograr la consecución de los objetivos concretos que especifico a continuación:

- Ver si hay diferencia en las respuestas de los alumnos al “cuestionario alumnado 1 primaria” antes y después de aplicar el programa.
- Recoger los diferentes incidentes críticos que han surgido en el transcurso del programa.
- Conocer que desean los alumnos más profundamente.
- Conocer las respuestas de los alumnos a cuestiones artísticas.
- Conocer la opinión de los alumnos sobre las tareas del programa DISEMFE – Arte
- Conocer la opinión de los profesores sobre el programa DISEMFE – Arte.

3.5. VARIABLES.

Hernández, Fernández y Baptista (2010), señalan que las variables son aquellas propiedades que pueden variar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse. Así pues, las entendemos como cualquier característica, propiedad o cualidad que presenta un fenómeno que varía, y, por lo tanto, puede ser medido o evaluado.

Esta investigación contará con diferentes variables, tales como:

- Nivel de arte de los alumnos antes y después del programa DISEMFE – Arte.
- Diferentes respuestas de los alumnos, antes y después de llevar a cabo el programa DISEMFE – Arte.
- Datos recogidos por la persona que imparte el programa durante el desarrollo del mismo.
- Opiniones positivas y negativas de los alumnos sobre el proyecto.
- Opinión de los profesores sobre el proyecto.

3.6. MUESTRA.

La población se refiere al conjunto para el cual serán válidas las conclusiones que se obtengan: a los elementos o unidades involucradas en la investigación. La muestra es un "subconjunto representativo de la población." (Morles, 1994).

Hablando de la muestra de este proyecto, trataré con una población objeto formada por 56 sujetos que provienen de diferentes cursos de educación primaria, 21 de 6º, 19 de 5º y 16 de 1º.



3.7. DISEÑO.

A continuación, se observa una tabla donde quedan recogido los diferentes cursos de educación Primaria donde se ha trabajado con el proyecto DISEMFE – Arte. Todos estos cursos pertenecen al mismo centro de educación Primaria CEIP Nuestra Señora de Aguas Santas, por lo que no se especifica en la tabla.

Por otro lado, encontramos “O1” representando aquellos cursos a los que se le ha aplicado los cuestionarios “pre” y “post” test, y, marcados con “X1”, aquellos a los que se les ha aplicado el proyecto DISEMFE – Arte. En esta ocasión todos los grupos son experimentales y no contamos con grupo control.

GRUPO	RECOGIDA DE INFORMACIÓN PRETEST	IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA	RECOGIDA DE INFORMACIÓN POSTEST
PRIMERO	O ₁	X ₁ O ₂	O ₁
QUINTO	O ₁	X ₁ O ₂	O ₁
SEXTO	O ₁	X ₁ O ₂	O ₁

Además, en este esquema, podemos ver como se ha organizado la investigación, de forma que, tras conocer el programa que iba a aplicar, comencé el proceso de selección de centros de educación Primaria.

Esta ha sido la tarea más complicada, debido a que varios centros a los que acudí no me permitían ocupar parte de su tiempo en desarrollar el programa, y los que sí, coincidían en horario disponible, por lo que era imposible llevar a cabo varios centros a la vez. En el caso del CEIP Nuestra Señora de Aguas Santas no hubo problemas. Fue la directora quien me propuso los cursos con los que trabajar, puesto que, tras conocer de qué iba el programa, me comentó que estos eran problemáticos y les convendría trabajar sobre estos aspectos.

Posteriormente, se aplicaron todos los instrumentos en las diferentes aulas durante 12 sesiones diferentes, distribuidas en algo más de dos meses, con la intención de recoger todos los datos de los que constará la investigación.

Tras esto, se analizan los datos, con ayuda de las diferentes hojas Excel en las que anteriormente han quedado recogidos los datos de alumnos y profesores, así como con el RIC, donde personalmente, anotaré los datos más relevantes de cada sesión con cada uno de los grupos.



3.8. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Rodríguez (2008) propone que los instrumentos de una investigación son, aquellos medios empleados para recolectar información, entre los que destacan la observación, cuestionarios, entrevistas, encuestas.

Durante el proyecto, se han usado diferentes instrumentos, cada uno de estos se explicarán a continuación y se adjuntarán en los anexos:

1. Cuestionario al alumnado 1: está formado por preguntas de la 6 a la 22 en la que los alumnos han de contestar eligiendo una opción entre cuatro, con la que más se identifiquen. Estas preguntas se relacionan con datos tanto académicos como personales, y nos servirán para aproximarnos a los alumnos antes de desarrollar el programa con ellos, por ello lo hacemos en la primera sesión de este. Además, este mismo instrumento se usará tras la aplicación del programa como post-test, para averiguar si han surgido cambios en las respuestas de los alumnos.

2. Cuestiones sobre arte.

Este documento pretende saber qué nivel en cuanto al arte tienen los alumnos, por lo que para poder apreciar si ha surgido efecto el programa, se pasará antes del inicio de este y después.

3. Cuestionario alumnado 2ª.

Este documento es un cuadernillo que los alumnos irán contestando a medida que realizamos las actividades en el aula. En él, tendrán que contestar cuestiones sobre dificultad del juego, si les ha gustado, si les ha divertido y si lo volverían a hacer. Deberán de contestar marcando un número en el intervalo de 0 a 6, siendo 0 el valor mínimo y 6 el máximo. Además, debajo de la tabla tienen un espacio donde pueden aportar otros detalles que quieran resaltar de la actividad.

4. Cuestionario 2b.

Es un cuestionario que los alumnos han de rellenar para conocer su opinión global del programa.

5. Cuestionario al profesorado.

Este cuestionario va destinado a los tutores de los diferentes grupos donde se ha llevado a cabo el programa, y con él, queremos saber su opinión mediante 20 cuestiones. Estas han de ser contestadas rodeando las respuestas en función de si están de acuerdo o en desacuerdo con las diferentes preguntas. Se realiza al finalizar el programa.

6. Registro de incidentes críticos.

El RIC, nos servirá para recoger todos aquellos aspectos e incidentes críticos y relevantes que sucedan durante el desarrollo de las diferentes sesiones. En él, se recogerán diferentes acontecimientos relacionados con la dinámica de las actividades, en cuanto al tiempo, dificultad con los alumnados o con las actividades, aspectos a resaltar en cuanto a actividades que han llamado más la atención, encuentros emocionales, etc.

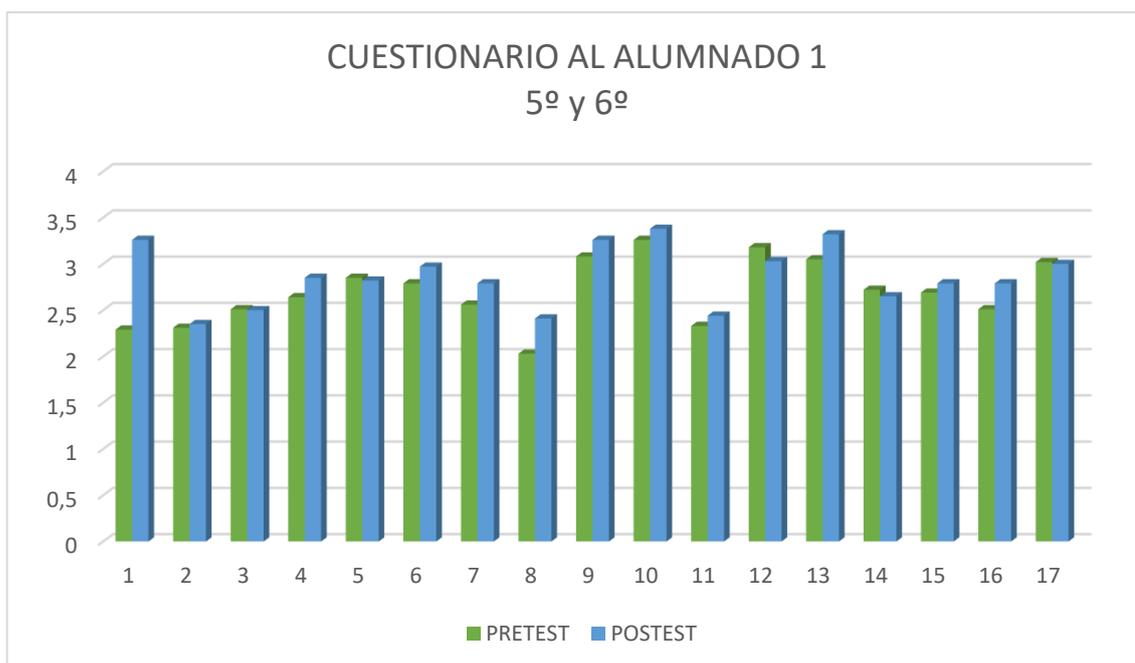
3.9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los datos los analizaremos a través de los diferentes objetivos que nos planteamos antes de comenzar la investigación. Por ello, pasaré a nombrar cada uno de ellos, seguido de su correspondiente análisis.

3.9.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS RELACIONADOS CON EL OBJETIVO “COMPARAR LAS RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS AL “CUESTIONARIO ALUMNADO 1 PRIMARIA” ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA”.

El primer objetivo del que partiremos para analizar los resultados de la investigación es “**comparar las respuestas de los alumnos al “cuestionario alumnado 1 primaria” antes y después de aplicar el programa**”. En un primer momento, se hicieron medias de las respuestas de los alumnos de quinto y sexto por un lado y de primero, por otro, a las diferentes preguntas, lo cual se recoge en las siguientes tablas.

Gráfico 1: Resultados Cuestionario al alumnado 1, 5º y 6º curso.



Los alumnos se encontraban con diecisiete preguntas diferentes, en las que podían contestar del uno al cuatro, tomando el uno como respuesta “negativa” y el cuatro como “positiva. Con la gráfica 1, se pretendía resaltar la diferencia entre las respuestas de los alumnos antes y después de que se aplicara el programa DISEMFE- Arte. Solo en una cuestión, la diferencia es clara, en la que se le pregunta sobre que hacen cuando una cosa le interesa. Apreciamos que la media aumenta tras el post-test.

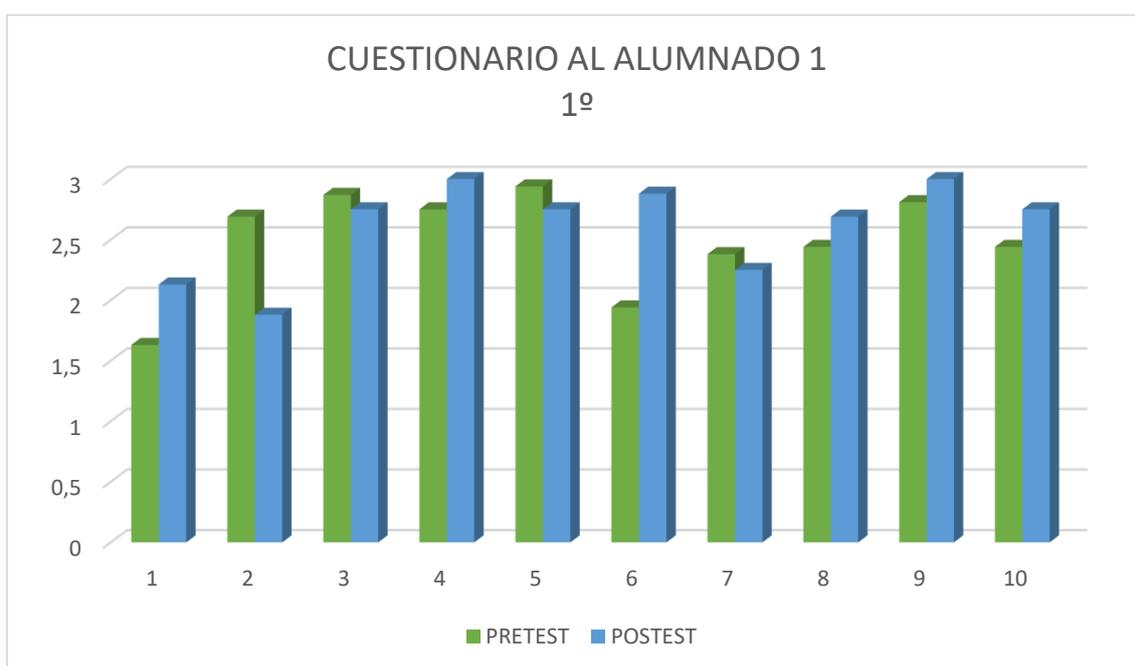


Gráfico 2: Resultados Cuestionario al alumnado 1, 1º curso.

A los alumnos de primero de primaria se les pasó un cuestionario distinto, adaptado a su nivel que contaba con diez preguntas, a las que tenían que contestar marcando una casilla del uno al tres. En este caso, el cambio más significativo a ocurrido en la pregunta que cuestionaba si conocían a sus compañeros. Tras el post-test, los alumnos han aumentado la media, por lo que, en este sentido, se puede decir que el programa ha surgido efecto.

Dado que no existen muchas referencias en esta gráfica para poder analizar los datos, se cambió de metodología por la siguiente.

A continuación, quedan recogidos de forma general los datos pretest y post-test en diagramas con fin ilustrativo, con el fin de ver claramente las diferencias en los datos recogidos, diferenciando tres gráficos diferentes, uno por cada grupo.

En las tres gráficas podemos ver recogidas las medias de las repuestas a dicho cuestionario, tanto antes como después de aplicar el programa, y separada por los distintos cursos, 1º, 5º y 6º. Se ha de tener en cuenta, que, mientras que los alumnos de 5º y 6º tenían un margen de respuesta del 0 al 4, los alumnos de primero solo tenían respuestas del 1 al 3, por lo que la media de estos posiblemente sea más baja.

Por último, en la leyenda encontramos que se diferenciarán con dos colores diferentes los datos de los cuestionarios pretest de los de los cuestionarios post-test.

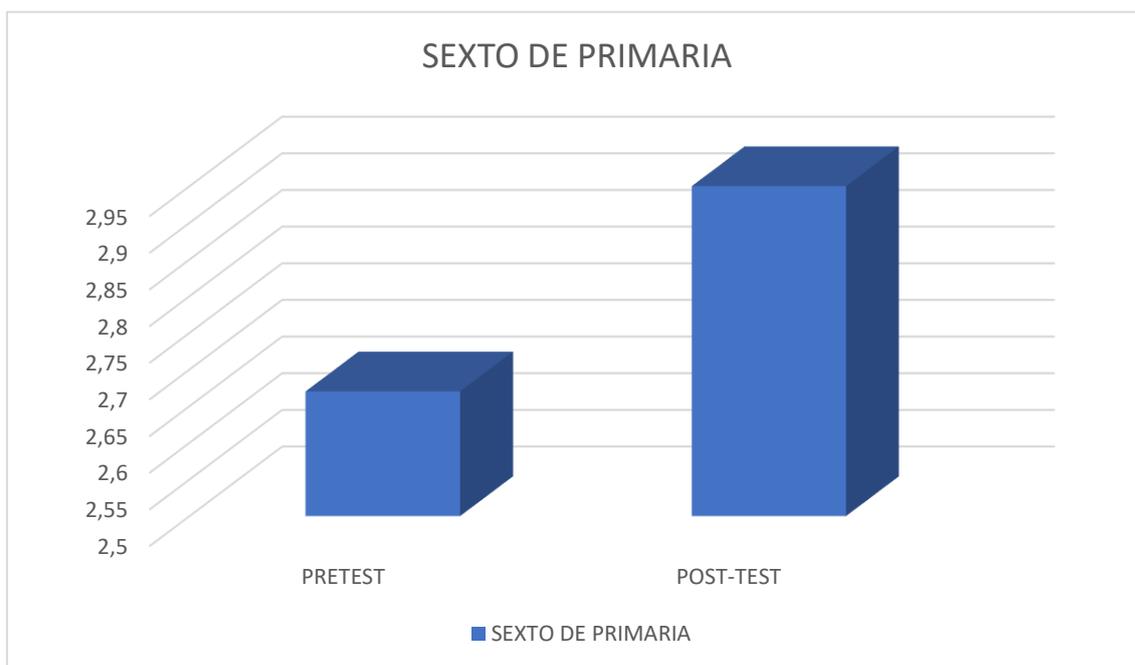


Gráfico 3: Resultados pretest y post-test 6º de Primaria

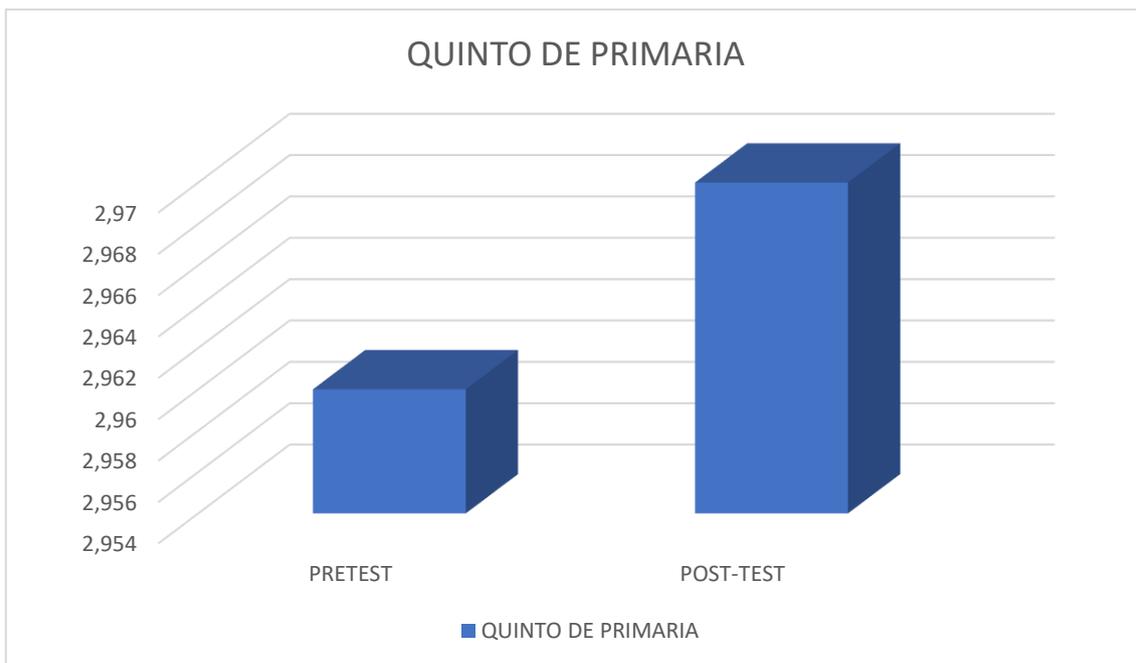


Gráfico 4: Resultados pretest y post-test 5º de Primaria.

En el caso del cuestionario de primero de Primaria, se cuentan las respuestas de los alumnos del 1 al 3, puesto que este cuestionario está adaptado y es distinto al resto.

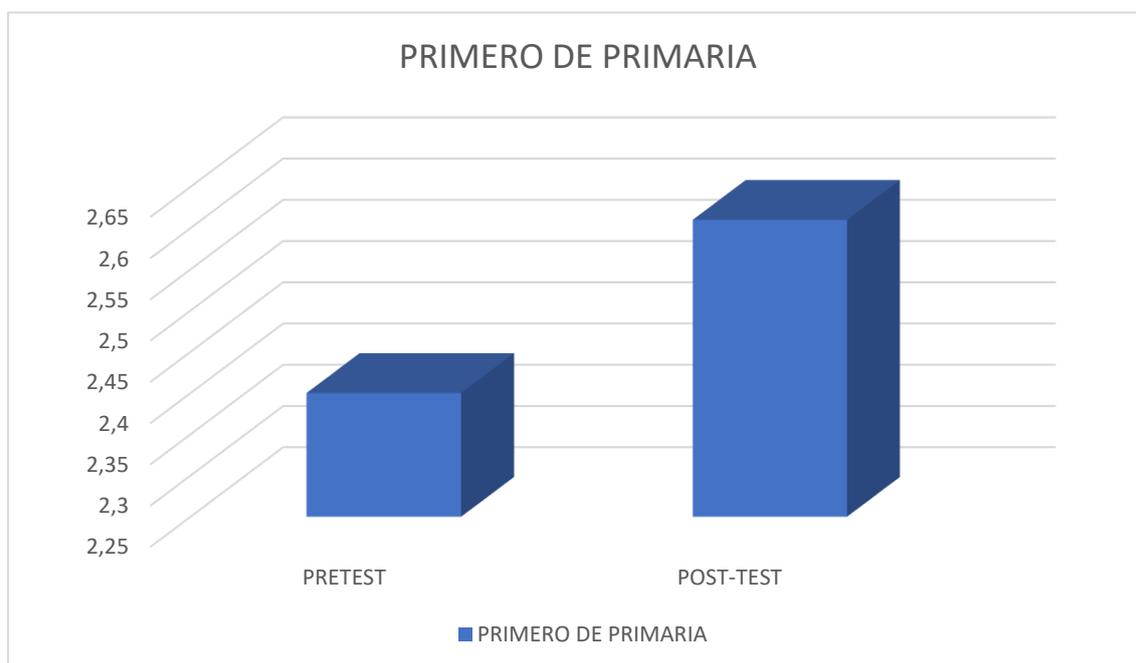


Gráfico 5: Resultados pretest y post-test 1º de Primaria.

Pasando a analizar los tres gráficos de barras (3,4 y 5), podemos ver que en todos los casos la media ha aumentado, lo que significa que los alumnos han puntuado más alto en el cuestionario post-test. Teniendo en cuenta que el 4 es el número más favorable dentro del cuestionario, podemos decir que el programa ha surgido efecto entre los alumnos de alguna que otra forma.

El caso en los casos donde la diferencia se ve más marcada es en 6º y 1º, ya que en 5º no existe diferencia apenas.

De forma más concreta, me gustaría profundizar en algunas de las preguntas que se les han realizado a los alumnos en estos cuestionarios, cuyos datos creo importantes basándome en lo que, principalmente, se basa la investigación. Las respuestas de los alumnos que se analizan a continuación, a diferencia de las anteriores, estarán unificadas en un mismo gráfico.

Para poder valorar la oportunidad de comunicación emocional que tienen los alumnos en el aula antes y después de aplicar el programa DISEMFE – Arte, se recogen las respuestas de los alumnos a la pregunta: “¿Tienes en clase oportunidad de hablar de tus sentimientos y emociones?”, antes y después del programa, que quedan recogida en el siguiente gráfico:

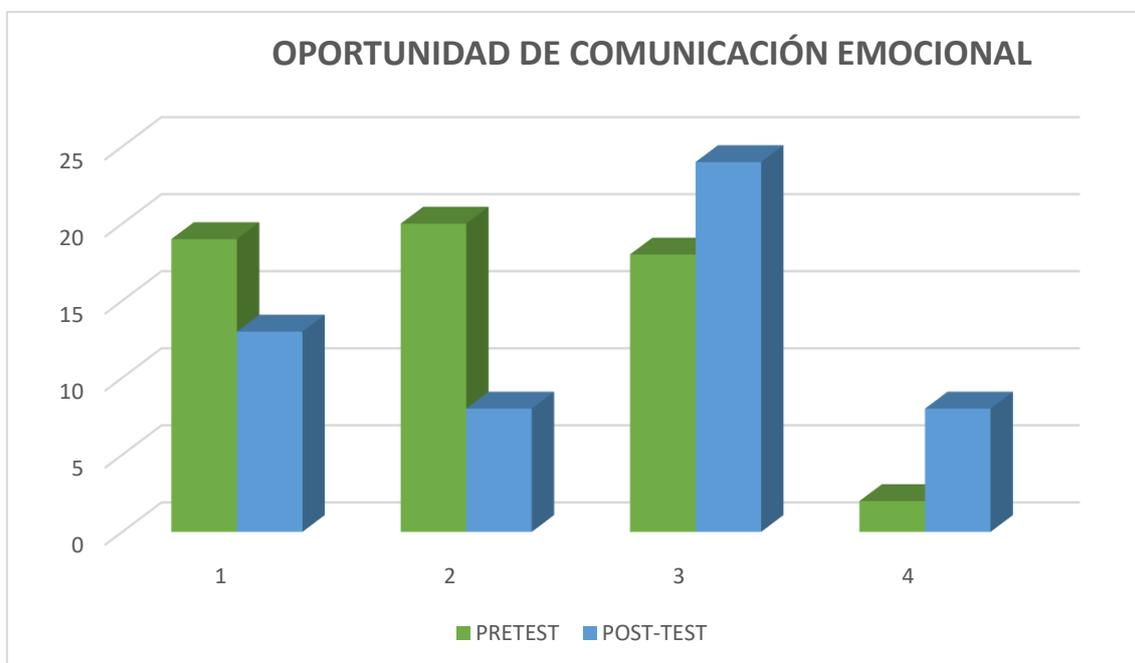


Gráfico 6: Respuestas de los alumnos a la pregunta 7 del cuestionario al alumnado 1 primaria.

En el Gráfico 6, podemos ver las respuestas de los alumnos, clasificadas en barras del 1 al 4, en las que las respuestas son:

- (1) Nunca
- (2) Pocas veces
- (3) Algunas veces
- (4) Muchas veces

Como se puede ver, la opinión de los alumnos con respecto a este tema ha cambiado tras la aplicación del programa DISEMFE – Arte. Se ha producido una evolución en la oportunidad de comunicación de los alumnos en el aula, aunque no todo lo que podría haberse dado.

Esto puede deberse a que el programa no ha durado más de tres meses, y pese a que durante las horas durante las cuales yo estaba en el aula intentaba que el tema principal fuese la comunicación emocional, es posible que el resto de las horas de clase, las asignaturas siguieran con el transcurso normal, sin implicar las emociones en ellas.

Por otro lado, para conocer cómo se sienten los alumnos al hablar de sus emociones y sentimientos, he analizado las respuestas de estos a dicha cuestión (Cuando me dicen que hable de mis emociones y sentimientos...), las cuales quedan reflejadas en el siguiente gráfico de barras:



Gráfico 7: Respuestas de los alumnos a la pregunta 9 del cuestionario al alumnado 1 primaria.

Los números del 1 al 4 se corresponden con las respuestas:

- (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.

Como vemos en el Gráfico 7, la mayoría de los alumnos han contestado que no se ponen nerviosos al hablar de las emociones y sentimientos, tanto antes como después de llevar a cabo el programa. Sin embargo, si hemos encontrado una diferencia en los datos recogidos en cuanto a la pregunta referida a si les gusta hacerlo. En un principio, el 33% de los alumnos contestaron que no les gustaba hacerlo, sin embargo, tras pasar el programa, han sido solo el 17% de estos los que lo han hecho. La mayoría de los alumnos, lo hacen sin importarles, y en ambos casos, tanto antes como después, solo el 18% de alumnos contestan que les gusta hablar sobre emociones y sentimientos, que se sienten mejor al hacerlo.

Según estos resultados, algunos de los alumnos han conseguido sentirse cómodos al hablar de sus emociones gracias al programa. Quizás, al darle la oportunidad de hacerlo, se han dado cuenta de que no es tan complicado, y de la satisfacción que esto les provoca.

Por otro lado, tenemos el análisis a la pregunta *“cuando me dicen que tengo que escribir sobre mis sentimientos o emociones...”* A esta pregunta solo han contestado un total de 38 alumnos, puesto que a los alumnos de 1º de Primaria no se les preguntó sobre esto en los cuestionarios Pre y Post-test.

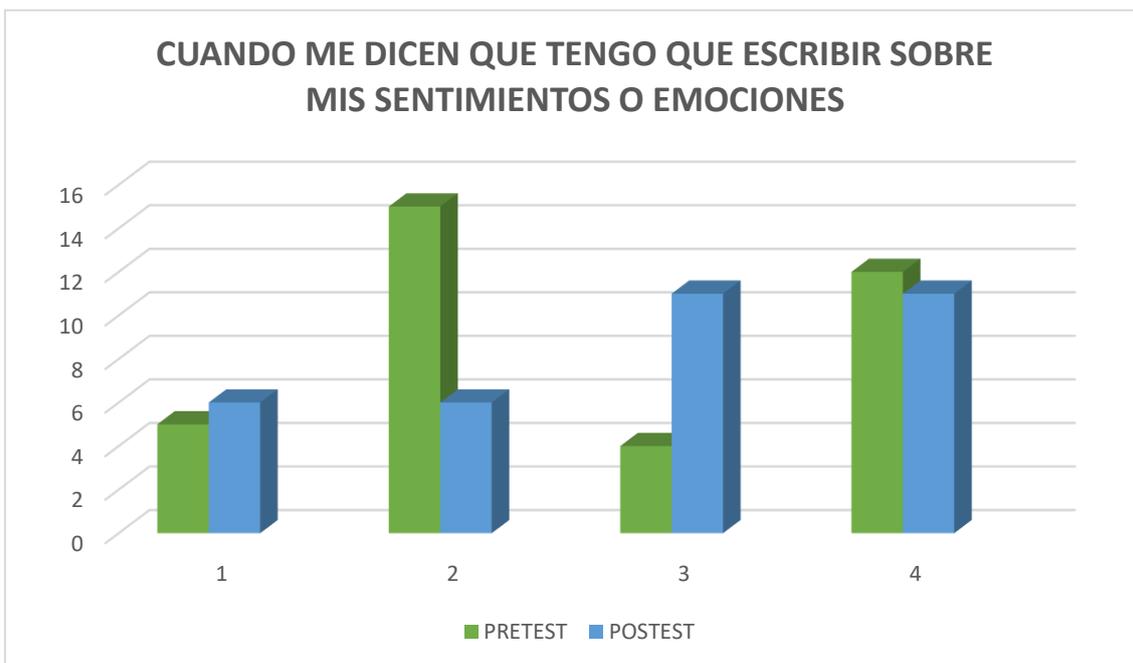


Gráfico 8: Respuestas de los alumnos a la pregunta 21 del cuestionario al alumnado 1 primaria.

Los números del 1 al cuatro se corresponden con las siguientes respuestas:

- (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.

Como vemos en el Gráfico 8, el aspecto más importante a señalar es la variación de la comparativa de los resultados ante la respuesta: “me cuesta escribir sobre esto”. Antes de la aplicación del programa, un 44% marcó esta casilla. Tras el programa, solo un 17%. Según estos resultados, el programa ha conseguido que los alumnos se sientan cómodos al escribir sobre sus emociones, lo que puede ayudarlos en su día a día como foco de liberación y desahogo.

Por último, encontramos la cuestión referida a qué sienten después de escribir sobre sus emociones, que también ha sido contestada solo por los alumnos de 5º y 6º de primaria.

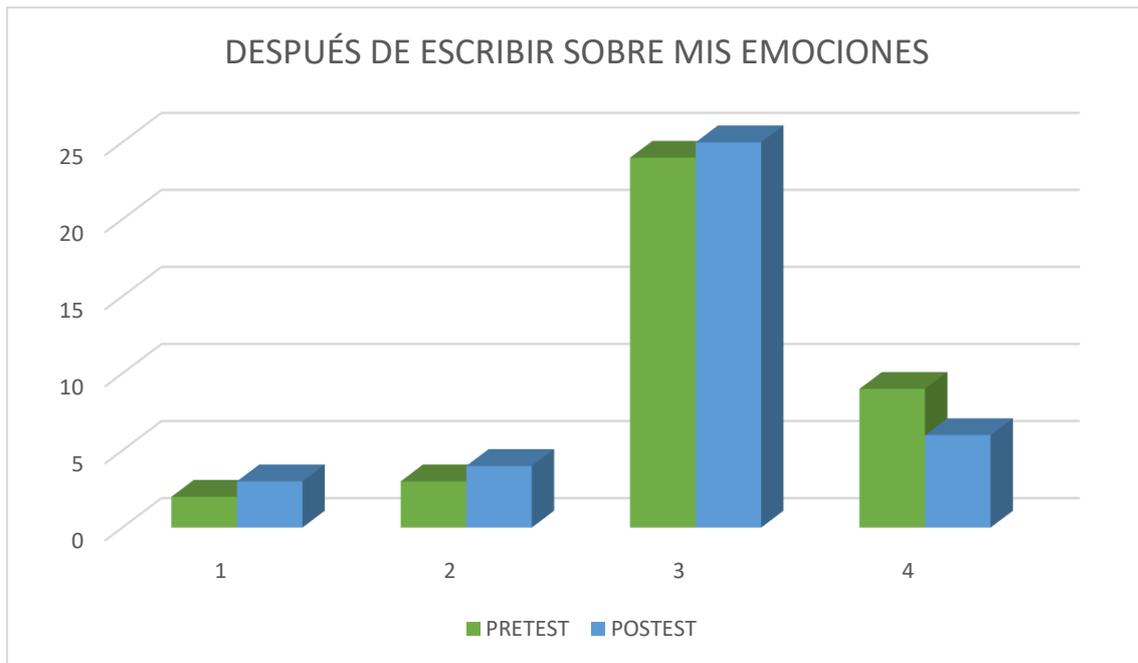


Gráfico 9: Respuestas de los alumnos a la pregunta 22 del cuestionario al alumnado 1 primaria.

Los números del 1 al cuatro se corresponden con las siguientes respuestas:

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

La mayoría de los alumnos, un 63%, responde que se siente más tranquilo tras hablar sobre las emociones antes de llevar a cabo el programa, lo cual mejora algo más tras la aplicación de este, pues la marca un 66% de los alumnos. Solo un 5% de los alumnos se sienten angustiados tras escribir sobre sus emociones, y un 8% se sienten tristes. Es curioso apreciar, que, el porcentaje de alumnos que se sentían felices al hablar de emociones antes de la aplicación del programa ha bajado tras la aplicación de este mismo. Mi hipótesis antes esto es que, posiblemente, no se hubiesen visto obligados antes a realizar escritos sobre este tema, y que, tras el programa, han sido conscientes de que se han sentido algo incómodos.

3.9.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS RELACIONADOS CON EL OBJETIVO “CONOCER QUE DESEAN LOS ALUMNOS MÁS PROFUNDAMENTE”.

Otro de los objetivos planteados fue “**conocer que desean los alumnos más profundamente**”, para lo que he recogido, en diferentes categorías las respuestas de los alumnos. Nos referimos a “viajes” cuando los alumnos sueñas con conocer lugares nuevos, vivir nuevas aventuras, etc. Con “futuros trabajos” hacemos alusión a los alumnos que se plantean que su sueño sería trabajar en algo determinado. Por otro lado, algunos alumnos no desean nada más allá que su vida siga tal y como lo es ahora, lo cual se refleja en la siguiente categoría. Con “sociales”, se hace referencia a aquellos deseos que tengan que ver con el bien común para la sociedad. La categoría “materiales” hace referencia a aquellos deseos que tienen que ver con fines económicos, lujosos o simplemente de objetos, y, por último, la categoría “imposibles”, se refiere a aquellos deseos que en la vida real no podrían ser factibles.

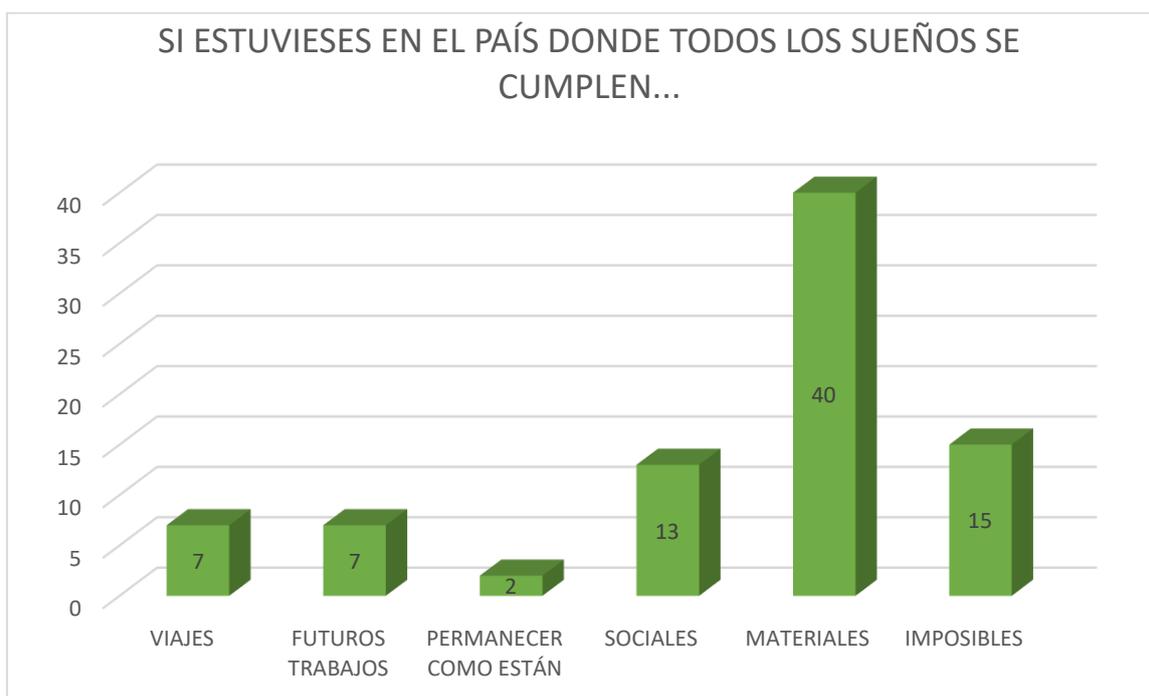


Gráfico 10: Respuestas de los alumnos a la pregunta “si viajaras al país donde todos los sueños se cumplen”.

En la Gráfica 10, como he adelantado anteriormente, podemos ver agrupadas en seis categorías, en el eje horizontal, las respuestas de los alumnos de primero, quinto y sexto curso; y en el vertical el número de alumnos que ha contestado a algo relacionado con esto. Encontramos más respuestas que alumnos puesto que, muchos de ellos mezclaban categorías en sus respuestas.

Como respuestas a resaltar serían las de aquellos niños que solo han deseado cosas sociales, tales como “que se acabe la homofobia”, “que no exista la guerra”, “me encantaría poder acoger a muchos animales abandonados”, “encontrar la cura del cáncer”. Personalmente, no esperaba este tipo de respuestas en niños de esta edad, cosa que me ha sorprendido. Puede que estas sean propiciadas por algo que hayan vivido de cerca o personalmente. No estaría nada mal indagar en el tema con los alumnos que han contestado esto y, mucho más ponerlo en común con la clase, propiciando la sensibilización en diversos temas. En mi opinión, en estos alumnos se muestra una madurez mayor a la de sus compañeros.

Por otro lado, solo encontramos a alumnas que no desea nada más que permanecer como están, con respuestas como “soy feliz así”, de primer curso, o, “me quedaría tal y como estoy, y seguiría estudiando”, alumna de sexto curso.

Partiendo de la edad que tienen estas alumnas, estas respuestas muestran, según mi percepción, poca imaginación y aspiraciones, aunque a su vez, madurez, puesto que prefieren mantener todo lo que tienen, señal de que aprecian su día a día.

En cuanto a la categoría del trabajo, son todas respuestas de alumnos de quinto y sexto curso y, encontramos variantes como “me gustaría ser peluquera”, “mi sueño es ser maestra”, “quiero una finca y ser tractorista como mi padre”, “sería médica y veterinaria”, etc. En el caso de poder seguir el contacto con estos alumnos, propiciaría que los alumnos que no tienen como fin llegar a estudiar para trabajar, no pierdan la motivación por los estudios, y entiendan que la formación integral que puede llegar a ofrecerles la escuela les puede ser muy útil, así como que pueden cambiar de opinión con respecto a su futuro en cualquier momento.

Es curioso que tengan claras sus futuras profesiones desde pequeños, sobre todo si estas son de poco salario, como puede ser una peluquera o un tractorista comparado con el esfuerzo que provocan. A mí me hace pensar que sea la profesión de uno de sus seres queridos y que por ello les llame la atención.

Han sido 7 alumnos, un 13%, los que incluyen en sus deseos el hecho de viajar. En mi opinión, esto muestra en los alumnos un deseo de aprender y experimentar interesante en estas edades. Solo dos de ellos viajarían por el hecho de conocer parques temáticos, ambos de primer curso.

Por otro lado, un 73% de alumnos ha contestado a esta pregunta con alguna referencia a lo material, tal como “ser millonaria”, “tener una mansión”, “poder comprar todos los juguetes que me gustan”, “poder comprar todo lo que me imagine”. En esta categoría encontramos a la mayoría de los alumnos, pero he de destacar, que los de primer curso son los que han remarcado más lo material en sus respuestas. Dado a la sociedad consumista en la que vivimos, estas respuestas eran esperadas. Los niños, ven disfrutar a los mayores con cosas materiales y son las que desean.

En la categoría de imposible encontramos respuestas como “ser inmortal”, “poder volar”, “que mis padres nunca mueran”, “que no exista la muerte”, “poder desaparecer algunas veces” etc. Estas se reúnen sobre todo en primer curso de primaria, aunque también alguna de ellas en niños de sexto curso. Deseos que muestran creatividad desde mi punto de vista. Se salen de lo común y, al tener la oportunidad de pedir cualquier cosa, piden cosas que en la vida real no pueden cumplirse.

Pese a ser contradictorio, los más pequeños se encuentran en su mayoría en los dos extremos, lo material, puesto que al ser niños de esa edad su mayor deseo es jugar, y dada la época en la que estamos, los juegos son a través de objetos caros, y, por otro lado, en lo imposible, puesto que son los más creativos.

3.9.3. ANÁLISIS DE RESULTADOS RELACIONADOS CON EL OBJETIVO “CONOCER LAS RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS A CUESTIONES ARTÍSTICAS”.

El siguiente objetivo, **“conocer las respuestas de los alumnos a cuestiones artísticas”**, englobará dos análisis distintos los cuales se basarán en los datos recogidos a partir del **cuestionario de arte**. Uno de ellos lo centraremos en el interés y conocimiento de los alumnos por la música antes y después del desarrollo del programa, y, por otro lado, en la creación artística, tanto de escultura con plastilina como de pintada de los alumnos.

Las preguntas relacionadas con este aspecto en el cuestionario son **“¿Sabes tocar algún instrumento musical?”, “¿Te gustaría aprender a tocar alguno?,¿cuál?”, “¿Cuántas canciones te sabes?”, “¿Te sientes mejor cuando cantas?”, “¿Te gusta cantar en público?”, “¿Te gusta imitar a los animales?”**.

En esta ocasión, los alumnos no han variado mucho en sus respuestas de antes y después de la realización del proyecto. En mi opinión, puede deberse al poco tiempo que se le dedica a esto durante el programa. No existe un trabajo sobre el área musical suficiente como para que los alumnos puedan presentar cambios en las respuestas.

La única variación que ha surgido se ha dado en las respuestas a la cuestión **“¿Te sientes mejor cuando cantas?”**. A continuación, se muestra a las respuestas de los tres cursos, comparadas con datos del pretest como del post-test.

¿TE SIENTES MEJOR CUANDO CANTAS?						
RESPUESTA	PRIMERO		QUINTO		SEXTO	
	PRETEST	POST-TEST	PRETEST	POST-TEST	PRETEST	POST-TEST
1. Nunca.	4	1	1	2	3	3
2. Muy poco.	6	3	6	4	5	1
3. Regular.	0	2	7	4	4	4
4. Bastante.	4	4	5	8	5	8
5. Muchísimo.	2	6	0	1	3	4
TOTAL	16	16	19	19	20	20

Tabla 1: Respuestas de los alumnos a la pregunta ¿Te sientes mejor cuando cantas? del cuadernillo de arte.

Cómo podemos ver en la Tabla 1, en los tres casos, las respuestas de los alumnos han variado de modo que, han crecido los alumnos que opinan que se sienten mejor cuando cantan, y han disminuido los que creían que no. El hecho de trabajar con la actividad “creamos una canción”, produjo en las tres aulas un clima muy agradable. Los alumnos trabajaron de forma grupal para conseguir la letra y posteriormente la cantaron. Creo que esto ha propiciado que los alumnos se sientan bien cantando, ya que al menos, en ese momento, se creó un vínculo de confianza y diversión entre ellos.

Por otro lado, el análisis de la escultura y de la pintura de los alumnos, tanto del pretest como del post-test, se realizará analizando tales obras a través de unos ítems, uniéndolos a estos en una rúbrica. Para la realización de esta rúbrica, se ha tomado ejemplo de una obtenida del siguiente enlace: <http://reducarte30.blogspot.com/2013/10/rubrica-para-evaluar-un-dibujo.html>.

ITEMS	4 Se entiende la figura perfectamente		3 La figura se entiende, pero está algo desfigurada		2 Podría asemejarse al animal que se le pide ya que incluye detalles específicos		1 La figura no representa al animal que se le pide		
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	
CONTENIDO: el dibujo o escultura representa el animal que se le pide	1º	6	10	4	2	2	0	4	4
	5º	7	12	5	5	5	4	2	0
	6º	14	10	4	10	1	0	1	0
		4 Sí.				1 No.			
TIEMPO: el dibujo o escultura se ha terminado en el tiempo establecido	1º	11	12	0	0	0	0	5	4
	5º	17	19	0	0	0	0	2	0
	6º	18	17	0	0	0	0	2	3
		4 Muestra total interés y se detiene al realizarla.		3 Muestra interés pero no se detiene mucho en el diseño.		2 Pese a que no muestra interés, se detiene en el diseño.		1 No muestra interés ni se para a hacerlo bien.	

INTERÉS: realiza el dibujo o escultura cuidadosamente, no a la ligera.	1º	4	4	6	8	5	3	1	1
	5º	6	3	4	0	6	6	0	10
	6º	17	8	3	0	0	3	0	9
	4 Sí								1 No
CREATIVIDAD: añade detalles extras al dibujo o escultura	1º	1	3	0	0	0	0	15	13
	5º	4	8	0	0	0	0	15	11
	6º	1	4	0	0	0	0	19	16
	4		3			2		1	
Realiza el animal completo		Realiza el animal con casi todos los detalles			Al animal le faltan muchos detalles		El animal no está completo		
COMPLEJIDAD: realiza al animal completo, con todos sus detalles.	1º	3	8	2	6	3	0	8	2
	5º	7	9	4	6	6	3	2	1
	6º	5	6	7	9	2	1	6	4

Tabla 2: Análisis de dibujos y esculturas de alumnos. Cuestionario de arte.

En esta rúbrica dejo recogido el análisis de las esculturas y dibujos de los alumnos. Con el color amarillo he marcado al primer curso, con el celeste a quinto curso y, por último, las casillas blancas corresponden con sexto curso.

La rúbrica se separa en cinco ítems diferentes, con los cuales se ha llevado a cabo el análisis. Estos se valorarán del uno al cuatro, siendo el cuatro la valoración más positiva. En dos de los casos, tanto en la creatividad como en el tiempo, no han existido medidas intermedias (ni 2 ni 3) puesto que realizando el análisis he considerado que era más bien un Sí/No, no podía medirse de otra forma.

También puede verse la diferencia pretest (de color morado), post-test (de color rojo), en esta rúbrica, con la finalidad de comparar visualmente el cambio producido en los alumnos.

El primer ítem, *contenido*, no se ha visto muy afectado. En la mayoría de los casos se entendía lo que los alumnos querían representar.

Se puede decir que, en general, se ha producido un cambio positivo en la mayoría de los alumnos. Lo vemos claramente en el ítem *complejidad*, donde los alumnos que antes añaden detalles a los dibujos y esculturas antes y después del desarrollo del programa han aumentado. La *creatividad*, en la que los alumnos dibujan más allá del dibujo que se les pide, sufre cambios también significativos, en todos los cursos, disminuye el número de alumnos que realizan dibujos sin detalles extras.

En el ítem *tiempo*, sin embargo, encontramos que, en algunos casos, en el post-test, los alumnos no han terminado las creaciones. Según mi opinión, al quererlas hacer más elaboradas, tardaban más.

El *interés* de los alumnos por el dibujo no ha aumentado, al revés. Este análisis, más allá de observar las creaciones, lo realizo más bien a través de mi experiencia con los alumnos en el aula, así pues, a través de la observación. Dejando a un lado a primero de Educación Primaria, que no cambia en cuanto a interés, quinto y sexto sí. Estos alumnos no estaban predispuestos a realizar el post-test, ya que creían inoportuno “volver a hacer lo mismo que el primer día”, “por qué no repetimos mejor alguna actividad”, “quiero repetir tu cara me suena”.

Estas son algunas de las aportaciones de los alumnos tras explicar el contenido de la última sesión, tanto en un aula como en otra. Se les explicó a los alumnos el fin con el que se realizaba, tomando como recompensa que al final de la clase repetirían alguna de las actividades. Pese a que se pusieron con el trabajo, la mayoría no lo hizo con interés.

3.9.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS RELACIONADOS CON EL OBJETIVO “RECOGER LOS DIFERENTES INCIDENTES CRÍTICOS QUE HAN SURGIDO EN EL TRASCURSO DEL PROGRAMA”.

Para el objetivo “recoger los diferentes incidentes críticos que han surgido en el transcurso del programa”, he creado el siguiente gráfico:

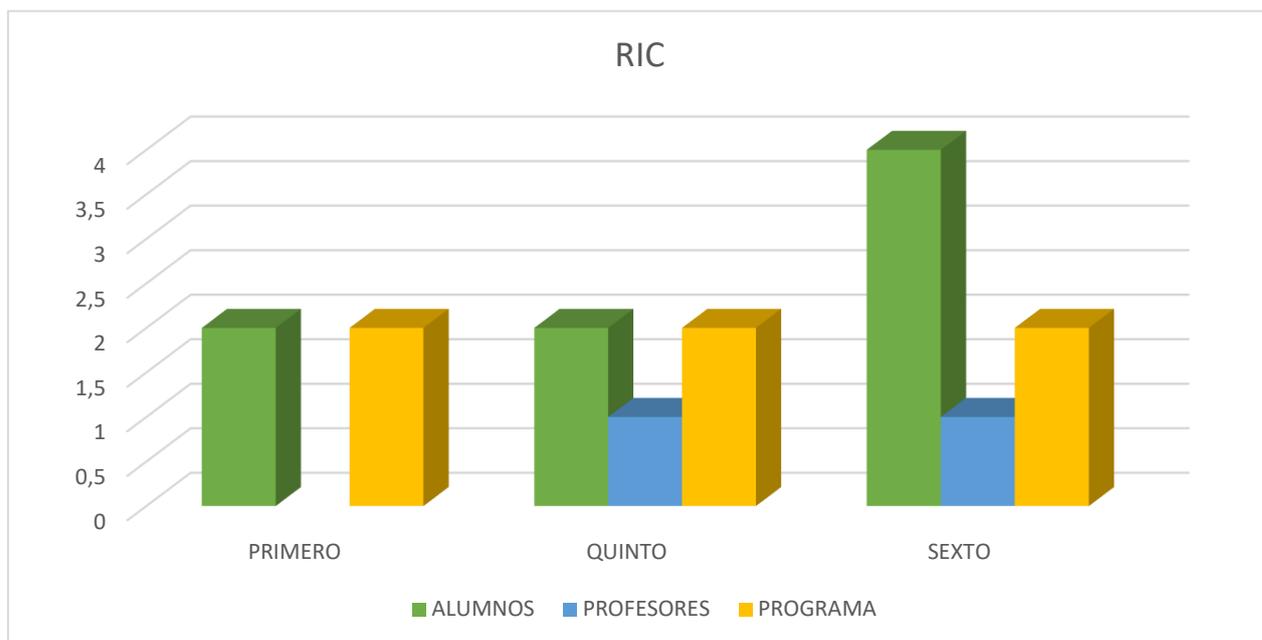


Gráfico 11: Datos recogidos del RIC.

En esta gráfica, he querido agrupar los comentarios del RIC más significativos. Las gráficas representan el número de incidentes ocurridos a lo largo del transcurso del programa dependiendo del curso donde se ha llevado a cabo, así como con quien tiene que ver cada incidente.

Los tres cursos coinciden en dos de los incidentes relacionados con el programa. Uno de ellos es que, tanto en mi opinión como en la de varios de los tutores y de muchos alumnos con los que el programa se ha desarrollado, este dura muy poco tiempo, y, en el caso de que se hubiese desarrollado en un curso escolar, las actividades podrían haberse hecho mucho mejor, e incluso podrían haberse expuesto al resto del colegio. El otro incidente es que el programa no tiene en cuenta que durante el desarrollo de este los alumnos suelen faltar. Esto no es problema hasta que encuentras que hay alumnos que han hecho el cuestionario pretest y no el post-test y viceversa.

Los incidentes ocurridos en primero de primaria se centran sobre todo en el nivel lingüístico de los alumnos. La mayoría de estos alumnos no sabían ni leer ni escribir bien, por lo que el programa se desarrolló de otra forma totalmente diferente a los otros dos cursos. Se preguntaba la opinión de los alumnos de forma oral, tanto individual como de forma grupal. Las sesiones de primero, bajo el consentimiento de la tutora y con el acuerdo de no ser publicadas en ningún lugar, fueron grabadas, con el fin de que, lo que los alumnos no podían escribir, quedara reflejado en algún lugar para su posterior análisis.

Otro incidente significativo en el aula de primero, siguiendo con los relacionados con los alumnos, fue que, con el desarrollo de una de las actividades, en la que los alumnos tenían que pensar que querían que pasase si todos sus sueños pudieran cumplirse, uno de los alumnos tras estar un rato trabajando en ello, comenzó a llorar. Todo apunta a que, el chico no consiguió expresar sus emociones y deseos, por lo que se saturó y terminó de este modo.

En quinto, encontramos incidentes relacionados con la organización del tiempo entre la tutora y yo, puesto que, concretamos unos días al acordar el programa y en el transcurso de este ocurrían sucesos que no permitían que este se desarrollara al completo.

Por otro lado, en este curso existían varios alumnos con necesidades específicas, con los que, sobre la marcha, realizaba adaptaciones.

Hablando de sexto curso, al principio, la mayoría de los alumnos no se tomaban en serio el programa en las primeras sesiones. En el desarrollo de la actividad “el mimo reproduce”, cometí un fallo, puesto que, para motivarlos más y propiciar la creatividad, dejé que los alumnos se pintaran unos a otros los rostros. Esto no fue todo lo bien que debería, y tuve que terminar retirando las pinturas y reorganizando la actividad.

Otro de los días, un alumno de dicho curso se negaba a participar en la actividad. Tras organizarla y hacer que todos los compañeros trabajaran en ella, conseguí que explicara que le ocurría, lo que era un conflicto con sus compañeros, que se comentó en forma de debate al finalizar la sesión.

En una de las sesiones tras el recreo, comenzamos la actividad de “la cara de mi compañero”, y dos de los alumnos que, sentados en pareja la estaban realizando, comenzaron a pelearse. En esta ocasión, fue el tutor el que intervino a intentar solucionarlo.

Por último, la actividad de “creando ritmos”, no se desarrolló en este curso, puesto que el tutor creyó que, debido al comportamiento generalizado de esta clase, era preferible eliminarla de las sesiones.

3.9.5. ANÁLISIS DE RESULTADOS RELACIONADOS CON EL OBJETIVO “CONOCER LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LAS TAREAS DEL PROGRAMA DISEMFE – ARTE”.

El objetivo “conocer la opinión de los alumnos sobre las tareas del programa DISEMFE – Arte”, se analizará a través del siguiente gráfico de barras:

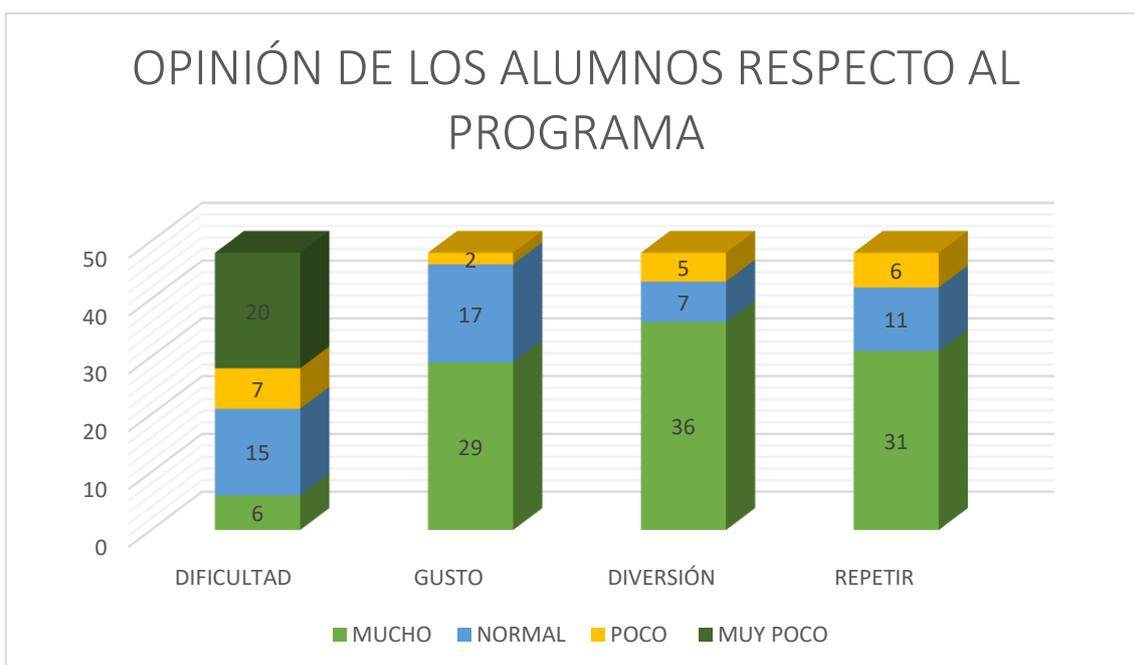


Gráfico 12: Datos del cuestionario a alumnos 2b.

En este gráfico se observa como en cada columna quedan agrupadas las preguntas de este cuestionario, resumidas en lo que se basan. En la leyenda, se reflejan por colores las respuestas que son representadas en el gráfico dependiendo del grado en el que les hayan parecido difíciles, les haya gustado, se hayan divertido o les gustase repetir el conjunto de actividades.

Podemos ver como resaltan las respuestas de los alumnos en torno a lo mucho que se han divertido y les han gustado las actividades, y, por tanto, les gustaría repetirlas.

En cuanto al hecho de la dificultad de las actividades del programa, también se ve claramente que, la mayoría de los alumnos no las han apreciado difíciles, aunque hay un porcentaje de un 31% de alumnos que opinan que la dificultad es “normal”. Estos deben ser aquellos que junto con un 12% de los alumnos les ha costado más trabajo entender las actividades y llevarlas a cabo.

El hecho de que los alumnos no presencien dificultad en el programa puede estar vinculado al hecho de que les haya gustado mucho y que por consiguiente quieran repetir.

En este mismo cuestionario, se pide a los alumnos que expresen opiniones sobre diversos temas como: lo que les ha gustado más y lo que menos, lo que se han quedado con ganas de hacer, qué hacen cuando se sienten tristes y qué han aprendido.

A continuación, resalto las respuestas de los alumnos que creo más significativas respecto a la cuestión, ¿qué has aprendido?

“He aprendido a valorar a mis compañeros, a comprender los juegos y las actividades”. GB,V (6 años)

“He aprendido a relacionarme con más gente de la clase y a que hablemos entre nosotros de emociones” GJ, L (10 años)

“He aprendido a hablar con mis compañeros de cosas diferentes y a llevarme mejor con ellos” SS,A (11 años)

“A ponerme en la piel de los demás” MR, M (12 años)

3.9.6. ANÁLISIS DE RESULTADOS RELACIONADOS CON EL OBJETIVO “CONOCER LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE EL PROGRAMA DISEMFE – ARTE”.

El último objetivo que analizaré es “conocer la opinión de los profesores sobre el programa DISEMFE – Arte”, para el cual he creado un gráfico de barras que recoge la información del “cuestionario profes final”

Antes del correspondiente análisis, creo oportuno aportar los datos personales recogidos de los tutores, a modo de presentación para posteriormente poder hablar de cada uno de ellos y de sus respuestas.

Sexo	Edad	Nivel	Años Exp	Colegio	Localidad
2	32	5	4	NTRA SRA AGUAS S	VILLAVERDE DEL I
2	58	1	14	NTRA SRA AGUAS S	VILLAVERDE DEL I
1	35	6	5	NTRA SRA AGUAS S	VILLAVERDE DEL I

Tabla 3: Datos del cuestionario final profes.

En la casilla la Tabla 3, correspondiente a “sexo”, el número 2 representa a las mujeres, y el 1 a los hombres. Contamos con dos tutores de edades similares, y una de ella de edad más avanzada. Se indica también a qué nivel pertenecen como tutores, 1º, 5º y 6º de Primaria.

La siguiente casilla marca los años de experiencia de cada uno de ellos. Siguiendo a la edad, la tutora mayor es la que más años de experiencia tiene. Por último, las dos últimas casillas se corresponden con el centro en el que son tutores, así como la localidad, en las que las respuestas de los tres tutores coinciden.

En este gráfico, podemos ver agrupadas las respuestas de los tres tutores de las tres aulas en las que el programa se ha llevado a cabo.

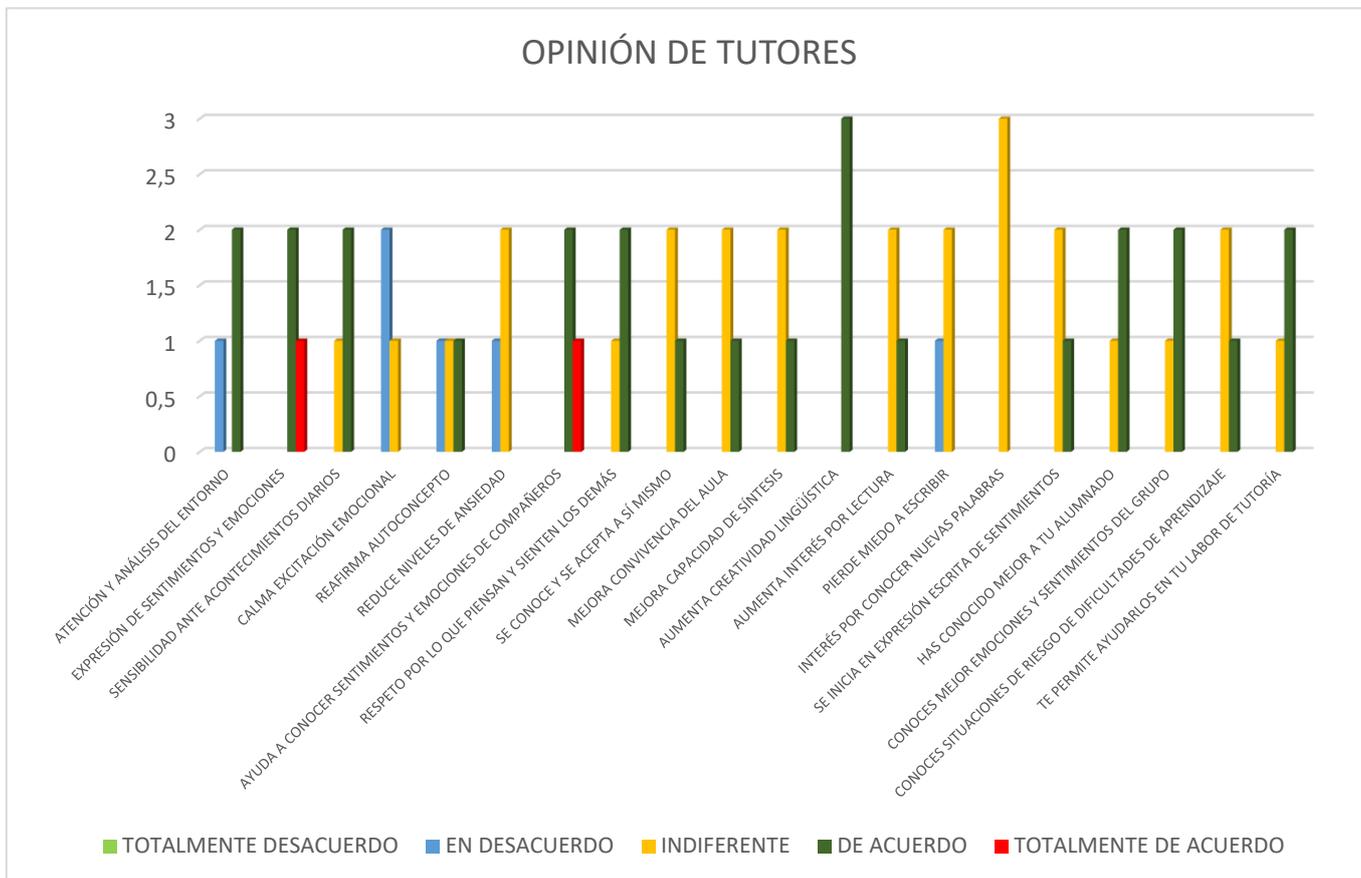


Gráfico 13: Resultados del cuestionario a profesores final.

En el eje horizontal del Gráfico 13, encontramos resumidas las diferentes preguntas que se les hicieron a estos tutores. En el vertical, el número de profesores que ha marcado cada una de las respuestas, que vienen concretadas en la leyenda.

He de resaltar que los tutores solo han estado de acuerdo en las respuestas a dos de las preguntas. Estas son la referida a si el programa ha aumentado la creatividad lingüística de los alumnos, en la que los tres están de acuerdo con que esto ha ocurrido, y, por otro lado, la pregunta referida a si el programa aumenta el interés de los alumnos por conocer nuevas palabras, en la que los tres coinciden con sentirse indiferentes ante esto.

Las demás respuestas han sido más variadas.

Podría pararme a analizar la respuesta de los tutores en cuenta a si este programa **ha permitido a los alumnos prestar mayor atención y poder analizar su entorno**, en la que la tutora de 5º curso, contesta que está en desacuerdo, mientras que los otros dos, están de acuerdo en que esto ha ocurrido. Esta respuesta de esta tutora en concreto me ha sorprendido, puesto que yo misma he presenciado como los alumnos han estado al tanto de todo lo que ocurría en el aula durante las diferentes sesiones. Puede deberse a que esto ocurriera antes de mi llegada también, por esto ella no notara mejoría.

Si nos centramos en la reflexión en cuanto a si el programa ha mejorado **la expresión de emociones y sentimientos de los alumnos**, los tres coinciden en que están de acuerdo, solo que la tutora de primer curso está totalmente de acuerdo.

La mayoría de los alumnos han sacado provecho del programa sobre todo en este aspecto, y me ha dado la impresión de que además se han divertido haciéndolo, cosa que los tutores han presenciado y agradecido.

En cuanto a la pregunta referida **al autoconcepto de los alumnos**, la opinión es diversa, mientras que el tutor de sexto curso está de acuerdo, la de primero contesta que es indiferente y la de quinto que está en desacuerdo. La respuesta del tutor de sexto puede deberse a que, sus alumnos, al ser mayores, si se han parado a pensar más en cosas como estas. Este mismo tutor, ha sido quien ha estado de acuerdo en cuanto a que el programa ha potenciado que el alumno se conozca mejor a sí mismo y se acepte.

Otro de los aspectos en los que los tutores han notado una mejoría es en el hecho de **conocer mediante el programa las emociones y sentimientos de los compañeros**.

Las preguntas referidas directamente al tutor son las siguientes:

- **Con las actividades desarrolladas has llegado a conocer mejor a tu alumnado.**
- **Con las actividades llevadas a cabo conoces mejor los sentimientos y emociones del grupo.**

- **Estas actividades permiten conocer algunas situaciones en las que había, o habría, riesgo de que produjeran dificultades de aprendizaje.**
- **Las actividades de expresión emocional te han servido para conocer mejor a los alumnos/as y poder ayudarles mejor en tu labor de tutoría.**

A todas ellas, la tutora de quinto curso ha contestado que es indiferente el programa en estos aspectos. Puede deberse a la actitud con la que ella haya interpretado las sesiones, así como las intervenciones de los alumnos, puesto que, en mi opinión, la clase en cuestión ha sido la más participativa y activa de las tres en las que el programa se ha aplicado.

Por otro lado, los otros dos tutores han estado de acuerdo en estas cuestiones, menos en el caso de la tutora de primer curso en la pregunta relacionada con las **dificultades de aprendizaje de los alumnos**. En mi opinión, esto se debe a que, al ser un curso inferior, las actividades se han adaptado y se han hecho de forma más lúdica, y en pocas ocasiones han surgido problemas a la hora de realizarlas entre los alumnos.

He de destacar que, el tutor de sexto curso, antes de aplicar este cuestionario, ya me había comentado que estaba siendo consciente de que, alumnos de los que no sospechaba dificultades en ningún ámbito, los estaban teniendo a la hora de expresarse en público y de trabajar de forma grupal junto a sus compañeros. Además, en esta clase, existe un alumno con necesidades específicas, el cual, en pocas ocasiones siguió el ritmo normal de las sesiones y prefería sentarse junto al tutor mientras los demás realizaban las diferentes actividades.

Por último, incluyo las opiniones aportadas por parte de los profesores respondiendo a: **“Y además quisiera añadir (Aspectos que destacaría tanto buenos, como mejorables)”** de este cuestionario:

“Es una clase complicada, no sienten empatía por sus compañeros ni tienen lazos afectivos. estoy trabajando mucho con ellos, pero es difícil”. Tutora de 5º de Primaria.

“El alumnado disfruta de las actividades, en las que participan activamente”. Tutora de 1º de Primaria.

“Considero importante este programa para aumentar la consciencia sobre el papel de las emociones en el aula, así como su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no es suficiente con aplicar únicamente un programa. Además, el éxito de las actividades que incluye depende en gran medida de las instrucciones al alumnado y de la gestión del grupo. Desconozco los indicadores e instrumentos de valoración del efecto cognitivo y pedagógico del programa entre el alumnado”. Tutor de 6º curso de Primaria.

3.10. CONCLUSIONES

En primer lugar, he de decir que pese a tener pocas expectativas de que el programa pudiese desarrollarse plenamente, estoy muy contenta con los resultados. Al principio, no encontraba centros con los que trabajar, pero, finalmente, el centro que me lo permitió me dio disponibilidad absoluta y toda la ayuda que he precisado.

Con respecto a los resultados de la investigación, se ha corroborado que el programa DISEMFE- Arte, provoca cambios observables en los alumnos, puesto que, tanto a nivel de expresión emocional como de expresión artística los alumnos han evolucionado.

Por otro lado, en el colegio, los propios tutores han sido partícipes del desarrollo del programa, lo cual creo que es importante, puesto que, al ver los resultados positivos que este ocasiona en los alumnos, pueden plantearse el hecho de trabajar de alguna forma a lo largo del curso escolar el tema emocional y artístico.

Es muy importante el hecho de que los alumnos se conozcan a sí mismos, así como a sus compañeros, más allá de las clases ordinarias y de las charlas puntuales. La educación emocional y artística debería de propiciarse, ya si bien no cabe de esta forma, puesto que los programas y objetivos curriculares a veces no se lo permiten a los tutores, de forma trasversal.

Personalmente, en mi futuro como docente, no dudo el hecho de trabajar en esto profundamente, ya que, además, me permitirá conocer a mis alumnos de forma más plena, y que el funcionamiento del aula mejore.

En definitiva, aún queda mucho que trabajar sobre esto en la enseñanza obligatoria, pero todo paso es uno menos para finalizar el camino.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ✓ Aguado, L. (2005). Emoción, afecto y motivación. Madrid, España: Alianza Editorial.
- ✓ Almogera, A. (2004). Un estudio de los casos acerca de la intensidad emocional en la interpretación de la trisonata bwv1039. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 95–100.
- ✓ Ausubel, D. (1961). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo, Trillas, México.
- ✓ Belli, S., & Íñiguez-Rueda, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- ✓ Bharwaney, G. (2010) Vida emocionalmente Inteligente: Estrategias para incrementar el coeficiente emocional.
- ✓ Bisquerra Alzina, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Madrid, España, 253 .
- ✓ Cabello González, R., Castillo Gualda, R., Rueda Gallego, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes. Madrid: Ediciones Pirámide.
- ✓ Cameron, J. (2014). El camino del artista para padres. México: Aguilar.
- ✓ Csikszentmihalyi, M. (1998). Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención). Barcelona: Paidós.
- ✓ De Andrés Vilorio, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de profesores.
- ✓ Diccionario de la Lengua Española. Real Academia de la Lengua Española. (1992). Madrid, España.
- ✓ Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1995). México. Editorial Santillana.
- ✓ Dissanayake, E. (1992). Where art comes from and why. *Homo Aestheticus*. Free Press
- ✓ Enciclopedia de la psicopedagogía: (1998). Barcelona, España. Océano.
- ✓ Esquivas Serrano, M. T (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. Monterrey: Universidad Anáhuac
- ✓ Freiré, P & Pichón, E. (1986). El proceso educativo, según Paulo Freiré y Enrique Pichón Riviére. Ediciones 5, Buenos Aires, Argentina, 1986.
- ✓ Fundación Botín. (s.f.). La educación emocional a través del arte. Obtenido de <https://www.fundacionbotin.org/post-plataforma/la-educacion-emocional-a-traves-del-arte.html>

- ✓ García-Allen, J. (2018). Tipos de motivación: las 8 fuentes motivacionales. Obtenido de Psicología y mente: <https://psicologiaymente.net/psicologia/tipos-de-motivacion>
- ✓ Gavilán, J. (2008). Lenguaje y creación. Las raíces cerebrales del procesamiento lingüístico. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- ✓ Goleman, D. (2008). La inteligencia emocional. España: Kairós.
- ✓ H. Barlow, D. & Farchione, T. J.(2011). Protocolo unificado para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales. Madrid: Alianza Editorial.
- ✓ Haupt, I., James, W., & Lange, C. (1922). The Emotions, Baltimore
- ✓ Landa, J. Á. (1998). Acción, relato, discurso. Estructura de la ficción narrativa. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- ✓ Martínez Guillén, M. (2012). Motivación (Díaz de los Santos ed.). Madrid.
- ✓ Melero, m. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. Innovación educativa. Málaga, España.
- ✓ Mitjás, M. A. (1995). Creatividad Personalidad y Educación. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- ✓ Mora Teruel, F. (2013). ¿Qué es una emoción?. Arbor, 189(759)
- ✓ Musso CG, Enz PA. El arte como instrumento educativo en medicina. *Arch Argent Pediatr* 2014;112(6):494-5.
- ✓ Ortega y Gasset, J. (1924). La deshumanización del arte. Madrid: Biblioteca nueva.
- ✓ Palma Muñoz, J. M. (2017). Emoción, percepción y acción. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctorales.
- ✓ Reeve, J. (2009). Motivación y emoción. Mexico, DF: Interamericana editores.
- ✓ Rolls, E.T. (1999). The Brain and Emotion. Oxford: Oxford University Press
- ✓ Ruiz Gutiérrez, s. (2010). Práctica educativa y creatividad en educación infantil. Tesis doctoral, Málaga, España.
- ✓ Vecci, V. (2013). Arte y creatividad en Reggio Emilia. Madrid: Morata.
- ✓ Verján, B. L. (2000). EL ARTE: FACTOR DETERMINANTE EN EL PROCESO EDUCATIVO. EDUCAR: REVISTA DE EDUCACION, 56-65.

5. ANEXOS.

Anexo 1: Cuestionario al alumnado 1.

CUESTIONARIO ALUMNADO 1 PRIMARIA (8-12 años) 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 en el alumnado.

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

Nivel.....

4. Colegio 5. Localidad.....

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

Para responder marca con una X el	número entre paréntesis con el que	estés más de acuerdo.
6.- Cuando alguna cosa me interesa. (1) En cuanto la veo se me pasa el interés. (2) La veo un poco y es suficiente. (3) Me fijo bastante para ver cómo es. (4) La estudio todo lo que puedo para enterarme muy bien	7.- ¿Tienes en clase oportunidad de hablar de tus sentimientos y emociones? (1) Nunca (2) Pocas veces (3) Algunas veces (4) Muchas veces	8.- Las cosas que pasan a mi alrededor... (1) No me afectan, estoy en lo mío. (2) Me interesan 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/as. (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 2: Cuestionario al alumnado 1 infantil.

CUESTIONARIO ALUMNADO 1 INFANTIL-1º-2ºPrim.

Nombre + iniciales de apellidos: (ejem. JuanTJ)

El cuestionario se pasará antes y después de hacer el programa. Señalar lo que corresponde () ANTES () DESPUÉS

((Ponemos todos y todas el dedo sobre el gusano... y os pregunto... ¿A qué te gusta jugar más? Hay tres opciones: 1. Bañarte en la piscina, 2. Jugar al fútbol y 3. Jugar al escondite. Haz una cruz en el cuadro que te guste más, el 1, 2 o 3.)) EJEMPLO ¿A qué te gusta jugar más?



1. Bañarte en piscina 	2. Jugar al fútbol 	3. Jugar al escondite 
--	---	--

1.- ¿Hablas en clase de lo que piensas, de lo que sientes?



1. Nunca 	2. Algunas veces 	3. Muchas veces 
---	--	--

2. Cuando te dicen que haga un dibujo sobre ti ¿qué sientes?



1. No sé qué dibujar 	2. Dibujo siempre lo mismo 	3. Intento mejorarlo 
---	--	---

3.- ¿Te gusta hablar de ti, de las cosas que te pasan?



1. No me gusta 	2. Me da igual, me gusta un poco 	3. Si me gusta 
---	--	---

4.- Cuando tú hablas a los demás niños ¿Te escuchan?



1. No me escuchan 	2. Me escuchan a veces 	3. Si me escuchan 
--	--	--

5.- Cuando cuentas cosas sobre ti ¿cómo te sientes?



1. No me siento bien 	2. Me encuentro igual 	3. Me siento mejor 
---	--	---

Anexo 3: Cuestiones sobre arte.

1

CUESTIONES SOBRE ARTE

Pre _____ Post _____

El objetivo es conocer como responde a diversas manifestaciones artísticas.
Coord. José Clares L. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Sevilla.

No hay respuestas erróneas, todas son correctas si sois sinceros/as.

Nombre _____ Apellidos _____ Edad _____ Nivel _____

Centro/Colegio _____ Poblado/ciudad _____ Fecha _____

A. Dibuja un gato lo mejor que puedas

B. Haz con la plastilina un gato (se fotografiará)

C. Responde a las siguientes preguntas

1¿Sabes tocar algún instrumento musical? _____ 2¿Te gustaría aprender a tocar alguno? ¿cuál? _____

3¿Cuántas canciones te sabes? _____

4¿Te sientes mejor cuando cantas? Nunca(), muy poco(), regular(), bastante(), muchísimo().

5¿Te gusta cantar en público? Nada(), muy poco(), regular(), bastante(), muchísimo().

6¿Te gusta imitar a los animales? Nada(), muy poco(), regular(), bastante(), muchísimo().

7¿Te gusta hacer de actriz o actor? Nada(), muy poco(), regular(), bastante(), muchísimo().

8¿Qué haces cuando estás muy triste?__

9¿Qué haces cuando estás muy contento/a?__

D. Escribe una historia inventada de lo que le pasaría si viajases al país donde los sueños se cumplen. (Sigue escribiendo por detrás de la hoja)

Anexo 4: Cuestionario alumnado 2ª.

CUESTIONARIO ALUMNADO 2b. Al final del programa. PRIMARIA

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

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

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

4. Colegio 5. Localidad.....

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

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

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

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

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

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

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

Final del documento

Anexo 5: Cuestionario al profesorado.

CUESTIONARIO al profesorado. Después de las actividades

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

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

Tutor() Tutora() Otro, indicar() Edad: ___ Nivel: ___ Grupo: ___ curso: ___ Años Experiencia: 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 reaffirmado 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 logrado 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 habla, o habría, riesgo de que procleraran 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 tutor/a. 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)

Final del documento

Anexo 6: Rúbrica para evaluar dibujos y esculturas.

ITEMS	4		3		2		1	
	Se entiende la figura perfectamente		La figura se entiende, pero está algo desfigurada		Podría asemejarse al animal que se le pide ya que incluye detalles específicos		La figura no representa al animal que se le pide	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
CONTENIDO: el dibujo o escultura representa el animal que se le pide	1º							
	5º							
	6º							
	4 Sí.				1 No.			
TIEMPO: el dibujo o escultura se ha terminado en el tiempo establecido	1º							
	5º							
	6º							
	4 Muestra total interés y se detiene al realizarla.		3 Muestra interés pero no se detiene mucho en el diseño.		2 Pese a que no muestra interés, se detiene en el diseño.		1 No muestra interés ni se para a hacerlo bien.	

INTERÉS: realiza el dibujo o escultura cuidadosamente, no a la ligera.	1º								
	5º								
	6º								
	4								1
Sí								No	
CREATIVIDAD: añade detalles extras al dibujo o escultura	1º	1							
	5º	4							
	6º	1							
	4	3	2	1					
Realiza el animal completo		Realiza el animal con casi todos los detalles		Al animal le faltan muchos detalles		El animal no está completo			
COMPLEJIDAD: realiza al animal completo, con todos sus detalles.	1º								
	5º								
	6º								