



Competencia Emocional: La base de una Educación Creativa

Trabajo de Fin de Grado



Diana López Maldonado

Tutor académico: José Clares López

(Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)

Grado en Educación Primaria

Mención Especialidad en Lengua Inglesa

Curso 2016-2017

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, por ser el apoyo incansable que propicia todos mis éxitos.

Y a mi tutor por darme la posibilidad de sumergirme en el mundo de las emociones.

Gracias.

Índice

Resumen	5
Palabras clave	5
Abstract.....	6
Keywords.....	6
A. MARCO TEÓRICO	7
1. Creatividad.....	7
1.1 La creatividad y los niños/as.....	8
1.2 La escuela no fomenta la creatividad.....	9
1.2.1 Deterioro de las capacidades creativas.....	9
1.2.2 La oportunidad del desarrollo creativo.	11
1.3 Formas de fomentar y usar la creatividad en el aula.....	12
1.4 Test de Torrance como herramienta de baremación de la Creatividad	13
2. Las emociones.....	14
2.1 Concepto de Expresión Emocional	15
2.2 Proceso de Expresión y Comunicación Emocional	17
2.3 Manifestaciones del proceso de expresión emocional	19
3. Emociones y escuela.....	20
3.1 Evolución de las emociones y escuela	20
3.2 Educación emocional	22
3.2.1 Concepto de Educación Emocional.	22
3.2.2 Control de las emociones negativas.	23
3.3 Inteligencia emocional.....	24
3.3.1 Cómo funcionan nuestras inteligencias.....	24
3.3.2 Inteligencia emocional y problemas que erradica.	25
3.3.3 Beneficios y beneficiarios de alta Inteligencia Emocional.	25
4. Programas	27
4.1 Programa de fomento de la capacidad creativa mediante la metodología de formulación de preguntas investigativas.....	27
4.1.1 Principios de la metodología de la formulación de preguntas.....	27
4.1.2 Resultados del programa	28
4.2 Programa DISEMFE-CREA.....	28

4.2.1 Por qué de la necesidad del programa DISEMFE.....	28
4.2.2 Finalidad del programa DISEMFE.	29
4.3 Programa sobre la dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional.....	30
4.3.1 Descripción del programa sobre la dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional.....	30
4.3.2 Resultados del programa sobre la dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional.....	30
4.4 Programas de intervención de Expresión Emocional en situaciones traumáticas o pos traumática ...	31
4.4.1 Cómo realizar una intervención psicológica en situaciones traumáticas.	32
4.4.2 Programa de intervención en mujeres con cáncer de mama.	33
B. INVESTIGACIÓN.....	34
5. Contexto de la investigación.....	34
6. Preguntas de la investigación.....	35
7. Objetivos de la investigación	36
8. Variables, muestra y diseño de la investigación	38
8.1 Variables de la investigación	38
8.2 Muestra de la investigación	38
8.3 Diseño de la investigación	39
9. Instrumentos de recogida de datos.....	40
10. Análisis de los datos y los resultados obtenidos	42
10.1 Registro de incidentes críticos.....	42
10.2 Juegos grupales del programa DISEMFE-CREA	46
10.2.1 Juego número 6: El guiñol de plastilina	47
10.2.2 Juego número 7: Canciones con emociones.	53
10.2.3 Juego número 8: El mimo reproduce.	56
10.3 Valoración de las sesiones del programa DISEMFE-CREA	57
10.4 Pre test y pos test de opinión sobre las emociones.....	64
10.5 Cuestionarios del profesorado.....	72
10.6 Test de Creatividad de Torrance	74
11. Conclusiones.....	80
12. Bibliografía	82

Índice de tablas

Tabla 1: Tipos de resolución de conflictos en el juego 6.....	53
Tabla 2: Recopilación de las frases dramatizadas en el juego 8	56
Tabla 3: Desglose del promedio de la valoración del alumnado por actividades	60
Tabla 4: Frecuencia de la puntuación en las valoraciones de los juegos	64
Tabla 5: Respuestas del ítem 21 (pre y pos test).....	70
Tabla 6: Desglose de los porcentajes obtenidos mediante el test de Creatividad	76
Tabla 7: Media de la puntuación total del test de Creatividad.....	77

Índice de gráficos

Gráfico 1: Promedio de las valoraciones por actividad	59
Gráfico 2: Valoración del juego 7.....	63
Gráfico 3: Discrepancias entre el pre test y el pos test	67
Gráfico 4: Diferenciación del pre test y el pos test en el ítem 12	68
Gráfico 5: Índice de respuestas en el pre y pos test	71
Gráfico 6: Diferenciación por sexos de la puntuación del test de Creatividad	78
Gráfico 7: Media de los percentiles obtenidos del test de Creatividad	79

Resumen

Las emociones son algo intrínseco en el ser humano, pero la forma en la que gestionamos estas emociones no lo son. Para nuestro bienestar y el de las personas que nos rodean es indispensable un correcto conocimiento de nuestras emociones y una correcta relación con las emociones de aquellos que nos rodean.

En este trabajo se intentó clarificar algunos términos tan conocidos en el ámbito educativo como son Educación Emocional, Inteligencia Emocional, Expresión Emocional y Comunicación Emocional. Tras esto se procedió a explicitar la estrecha relación entre estos términos y la Creatividad, la cual reconocemos como un pilar fundamental del progreso y la innovación. Para finalizar, analizaremos el programa DISEMFE-CREA y los resultados de su aplicación en una población objeto de 25 alumnos y alumnas que cursaban el segundo curso de Educación Secundaria.

Se destaca la necesidad de un compromiso conjunto de docentes y alumnado para su buen desarrollo.

Palabras clave

Análisis de datos, Comunicación Emocional, Creatividad, Expresión Emocional, Programa de investigación.

Abstract

The emotions are something intrinsic in the human being, but the form in which we manage these emotions they are not. For our well-being and that of the persons who surround us, there is indispensable a correct knowledge of our emotions and a correct relation with the emotions of those that surround us.

In this work, we tried to clarify some terms so known in the educational area since it is Emotional Education, Emotional Intelligence, Emotional Expression and Emotional Communication. After this one proceeded to explicit the narrow relation between these terms and the Creativity, which we recognize as a fundamental prop of the progress and the innovation. To finish, we will analyze the program DISEMFE - CREA and the results of his application in a population I object of 25 pupils and pupils who were dealing the second course of Secondary Education.

Is outlined the need for a teachers' joint commitment and student body for his good development.

Keywords

Creativity, Data analysis, Emotional Communication, Emotional Expression, Research programmes.

A. MARCO TEÓRICO

1. Creatividad

Antes de comenzar hablando de creatividad, vamos a ver cómo se refiere la Real Academia Española al término “Creatividad”.

Creatividad: Dícese de la facultad de crear o la capacidad de creación (Academia Española, 2014, 23º ed.).

Ante esta definición se nos empieza a venir a la mente una serie de preguntas como pueden ser: ¿Qué es crear? ¿Todos podemos crear? ¿Todos podemos ser “creativos”? Sin duda la creatividad es uno de los términos más estudiados en la actualidad desde la rama de la educación, la cual ha roto con los esquemas de qué facultades consideramos importantes en la educación, para proseguir con qué tipo de educación debemos emplear para el fomento de las mismas.

En las siguientes líneas vamos a intentar clarificar cómo la creatividad influye en los niños y niñas.

1.1 La creatividad y los niños/as

Todos conocemos la extraordinaria capacidad que tienen los niños, su capacidad de innovación, de ser creativos. Pero no son excepcionales en singularidad, sino que la infancia es lo excepcional. Todos los niños son excepcionales, lo que ha habido tras esas personas que destacan es una persona que ha sido capaz de encontrar el talento en esos niños y niñas y que con una dedicación extraordinaria les ha ofrecido la oportunidad de desarrollarse. Los niños tienen talento, somos nosotros los que lo despilfarramos (Robinson, 2006).

Sir Ken Robinson es capaz de hacer una pausa y mostrarnos a los docentes que aquello que consideramos excepcional (la creatividad) no podría ser más natural. Lo excepcional, y triste a la vez, sería que solo algunas personas son capaces de darse cuenta cómo niños y niñas de corta edad dejan fluir esta facultad de crear. Para ello, en las siguientes líneas podremos clarificar con un ejemplo esta situación.

Es como la niña de la que habló Sir Ken Robinson (2006) en la Conferencia TED: Esta niña nunca prestaba atención, pero un día, en clase de dibujo, estaba muy concentrada a la explicación y volcada en su trabajo. La profesora estaba fascinada, por ello se acercó a ella y que le preguntó qué estaba dibujando tan concentrada. La niña, en su plena inocencia le respondió "Estoy haciendo un dibujo de Dios." A lo que la maestra le afirmó, "Pero nadie sabe cómo se ve Dios" Entonces la niña la miró le y dijo, convencida: "Lo sabrán en un minuto."

Como podemos observar en este ejemplo, en el mundo de esta niña no hay barreras, todo se puede crear. Probablemente sea esto lo que nos falta en el mundo de los adultos y nos encadena a pensar que la creación es solo la excepción, que hay límites. Una vez comprendida esta dicotomía, debemos explicar el por qué hay una diferenciación tan clara entre la niñez y la adultez y cómo se ha formado esta diferenciación.

Si algo está claro es que hay que estar preparados para equivocarse, porque si no estamos preparados para equivocarnos, nunca llegaremos a nada original. Hay que estar dispuestos a equivocarse. Los niños y niñas no tienen miedo a equivocarse, no perciben ese miedo a caerse, el problema es que cuando llegan a adultos, la mayoría ya han perdido esa capacidad, y temen equivocarse. Hemos llegado a estigmatizar los errores, lo vemos cuando trabajamos en los sistemas educativos, donde los errores son lo peor que puedas hacer. Como resultado a todo esto, estamos educando a la gente fuera de sus capacidades creativas, ya que nos son capaces de arriesgar por miedo a equivocarse (Robinson, 2006).

Como nos dice Sir Ken Robinson, es el miedo a equivocarnos el que provoca que no nos arriesguemos, que no sobrepasemos esos límites razonables que nosotros y la sociedad nos ponemos constantemente. El error es algo malo, ahí todos estaríamos de acuerdo, pero hay veces en las que tenemos que sopesar qué es peor, cuánto se puede ganar y cuánto perder. Estamos acostumbrados a escuchar en nuestro día a día que “quien no arriesga no gana”, sin embargo, seguimos poniéndonos barreras por el miedo a cometer errores en nuestro ámbito profesional, miedo a ser “malos docentes”. Sin darnos cuenta, nuestros miedos como docentes están provocando un deterioro en las capacidades creativas de nuestro alumnado. Este hecho lo vamos a intentar explicar a continuación.

1.2 La escuela no fomenta la creatividad

1.2.1 Deterioro de las capacidades creativas.

Picasso afirmaba que todos los niños nacen artistas, el problema es seguir siendo artistas a medida que crecemos. Es por eso que cuando no crecemos en la creatividad, crecemos fuera de ella, o nos educan fuera de ella. Esto es la consecuencia de que a medida

que los niños y las niñas van creciendo, empezamos a educarlos progresivamente de cintura para arriba, para luego centrarnos en sus cabezas. Sólo en un lado de éstas (Robinson, 2006).

El Alumnado se encuentra en las aulas para aprender, y es por ello que a lo largo de los cursos cada vez van aprendiendo más y más en casi todas las áreas de desarrollo, como pueden ser las matemáticas, lengua, ciencias sociales, etc. El alumnado va mejorando con la edad e interiorizando más conocimiento. Sin embargo, encontramos que en otras áreas de desarrollo, como son las esferas artísticas (plástica, música) los datos nos informan de que el grado de competencia es altísimo en alumnado de corta edad, mientras que con el paso de los años, se produce un gran declive. Los alumnos de preescolar, por ejemplo, adquieren una gran cantidad de conocimiento y competencia artística. Es por ello que podemos afirmar que el aprendizaje artístico contrasta con la forma tradicional de enseñanza, y el papel que supone en ella todas aquellas asignaturas “de segunda”. (Gardner, 1983)

Mientras aprendemos más y más en las áreas que tradicionalmente hemos considerado importantes, en otras áreas vamos en declive. Como nos afirma Sir Ken Robinson, nos encontramos con la dicotomía de que o enseñamos en la creatividad, o no, pero no podemos “enseñar un poco en la creatividad”. La creatividad es un todo, es ser capaz de no tener miedo a crear, de no tener barreras imaginarias. El grave problema es que en las aulas no valoramos la creatividad, no sentimos que sea un papel fundamental en la educación de nuestro alumnado, aunque lo sea.

Y con esto hemos provocado que innumerables personas con mucho talento, creativas, brillantes, piensan, y siempre han pensado, que no lo son. Piensan que no lo son porque nadie les valoró en la escuela todo aquello en lo que eran buenos, incluso pudieron ser estigmatizados. Y hacer esto es un lujo que no podemos permitirnos llevar adelante (Robinson, 2006).

1.2.2 La oportunidad del desarrollo creativo.

Ante este problema, también encontramos soluciones, y el eje fundamental de esta solución es algo más sencillo de lo que podemos imaginar: la oportunidad.

Los niños y niñas son capaces de construir sus propias interpretaciones originales, pero ello depende de si tienen o no la oportunidad de hacerlo. El currículum debería apoyarlo y dar la oportunidad de trabajar de una forma que no dependiese directamente de la memoria. También el alumnado debe ver modelos de originalidad, no para imitarlos, si no para aprender a valorar y respetar los modelos que ellos observan. El alumno o alumna que observe a su profesor o profesora construyendo interpretaciones originales sobre algo, va a poder realizarlas e interiorizarla por sí mismo o misma; es por ello la originalidad algo bueno y valioso (Runco, 2008).

La creatividad que necesitamos para crear, para hacer cosas originales, está tan a la mano como la oportunidad de que puedan expandirse y el ejemplo de una persona creativa. La importancia de un docente creativo radica en el hecho de que nuestros alumnos y alumnas van a ser como sean sus ejemplos, los cuales somos nosotros. Si un alumno o alumna ve en su profesor o profesora cómo el miedo a errar no lo paraliza, cómo no tiene un orgullo herido cuando muestra el él o ella también se equivoca, o cómo es capaz de hacer cosas diferentes; ese alumno o alumna seguirá los mismos pasos y llegará a ser una persona creativa, al igual que su profesor o profesora.

Los docentes tenemos en nuestras manos el don de la sabiduría, del conocimiento. Y es con sabiduría como debemos utilizar este don, para evitar algunos de los problemas reales que nos rodean actualmente en el ámbito de la educación. La única manera en la que lo haremos es viendo nuestras capacidades creativas con el valor que verdaderamente tienen, y

viendo a nuestros niños y niñas como la esperanza para el futuro que son. Debemos por ello educar en la totalidad de su ser para que puedan enfrentarse a ese futuro. Un futuro que nosotros no veremos, pero que ellos sí harán. Nuestro trabajo no es otro que ayudarles a hacer algo bueno con ese futuro (Robinson, 2006).

La educación no es solo un trabajo actual con unos resultados a final de curso, son las bases de una sociedad futura que sin duda tendrá nuestra seña de identidad. Está es nosotros hacernos responsables de esa doble responsabilidad que tenemos y dar constantemente lo mejor de nosotros para que otros en un futuro puedan enriquecerse de ello.

1.3 Formas de fomentar y usar la creatividad en el aula

Tenemos la falsa creencia de que tanto el alumnado como nosotros somos más creativos mientras más cosas originales hagamos. Esta concepción no es más que una visión cuantitativa de la creatividad, lo cual difiere enormemente con el propio fundamento de la creatividad. La creatividad es cualitativa, y debemos fomentar que nuestro alumnado sea capaz de hacer las cosas bien, no de realizar una innumerable cantidad de “originalidades” de una muy baja calidad por estar sometidos al yugo de la valoración cuantitativa.

Como dice Runco (2008), los docentes debemos atender a todos los potenciales creativos, ya que aunque algunos alumnos produzcan mayor cantidad de producciones creativas, como son historias, soluciones, ideas o contribuciones en la clase, otros alumnos pasan desapercibidos. Es por ello que no debemos que la creatividad esté subordinada a una mayor o menor productividad.

Otro de nuestros grandes problemas son los refuerzos educativos. Los refuerzos educativos nacen como algo fundamental para la motivación del alumnado, su autoestima y el bienestar general del aula. Pero debemos saber diferenciar los refuerzos que debemos utilizar

en un aula, a refuerzos más típicos del perro de Paulov. En otras palabras, los refuerzos educativos no pueden basarse en un mero proceso de estímulo-respuesta, debe estar fundamentado y sincero.

Los docentes debemos tener cuidado cuando demos refuerzos al alumnado para potenciar su creatividad, ya que un refuerzo inapropiado puede tener una consecuencia nefasta, haciendo que el alumno o alumna produzca por el mero hecho de recibir un incentivo, lo que hace que se pierda la motivación intrínseca (Amabile, 1990; Runco, 2006; Runco 2008).

Lo que hemos querido ilustrar es que un refuerzo no es un regalo, al igual que no podemos incentivar el hecho de la producción creativa, tampoco debemos castigar el hecho de que no siempre se pueda conseguir una producción creativa.

Los niños y niñas no siempre pueden ser originales y creativos, hay un tiempo y lugar para todo. Debemos tener un equilibrio, una armonía, y saber qué se adapta mejor a las necesidades de cada situación (Runco, 2008). O como dice Runco (2008) “Nadie quiere niños que son extraordinariamente originales, pero que no conocen su alfabeto o las horas.”.

La filosofía es que todo se debe realizar en su justa medida y en su tiempo, ya que la verdadera utilidad es ser capaces de encajar todas las piezas que conforman el sistema educativo que creemos que será el idóneo para los tiempos en los que vivimos.

1.4 Test de Torrance como herramienta de baremación de la Creatividad

Para adaptarnos a un aula, debemos conocer las capacidades de nuestro alumnado. Siguiendo con la creatividad, los docentes tenemos a nuestro alcance herramientas que nos ayudan a conocer el nivel de creatividad que tiene nuestro alumnado, y percibir los cambios

que se produzcan en ellos. Un buen test para la creatividad es sin duda el test de Torrance, el cual hemos utilizado en nuestra investigación. A continuación vamos a intentar explicar la finalidad del test de Torrance mediante el artículo *Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada*. Este artículo contiene todas las herramientas necesarias para conocer de qué trata el test de Torrance y cómo podemos trasladarlo a un aula, junto con su posterior evaluación.

La finalidad del artículo de *Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada. Educación Primaria y Secundaria* es evaluar el nivel de creatividad mediante la realización de dibujos, valorando sus cuatro componentes: originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración. La variable de fluidez se mide por el número de respuestas que da el niño o la niña, a la vez que la variable flexibilidad se obtiene por la variedad de respuestas. La variable de originalidad es medida por las respuestas novedosas y no convencionales, constituyendo la variable elaboración la cantidad de detalles que embellecen y mejoran la producción creativa (Jiménez, Artiles, Rodríguez & García, 2007).

2. Las emociones

Llamamos emoción a aquella alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. También denominamos emoción a ese interés, generalmente expectante, con que se participa en algo que está ocurriendo (Academia Española, 2014, 23º ed.).

Las emociones nos acompañan en nuestro día a día, ya que todos sentimos, a distinto nivel y por cosas diferentes, pero todos sentimos. Pero las emociones no están hechas para encerrarse en nuestro interior, están hechas para que fluyan. Al igual que el nacimiento del

río espera que su agua limpia brote por las colinas creando preciosas vías fluviales, nuestras emociones están esperando fluir por nuestro cuerpo y hacer partícipe al mundo interior.

Nacemos con la capacidad de emocionarnos, con nuestras emociones y sentimientos, pero no nacemos con el conocimiento de cómo gestionarlas. Desde muy pequeños debemos aprender a comunicarnos, tanto lingüística como emocionalmente, debemos saber expresarnos, compartir nuestras emociones con las personas importantes que nos rodean. Pero para todo ello necesitamos tener las herramientas necesarias para hacer frente a un mundo de emociones que a veces nos abrumba y no podemos controlar.

En las siguientes líneas vamos a intentar acotar la terminología específica como pueden ser: Expresión Emocional, Inteligencia Emocional, Educación Emocional, etc. Justo a estas palabras vamos a indagar qué significan, qué diferencias encontramos entre ellas y cómo nos afectan a nosotros y a nuestro alrededor.

2.1 Concepto de Expresión Emocional

Como nos sostiene Clares-López (2013), apoyado en Chóliz y Tejero (1994), podemos entender la expresión de las emociones de dos maneras. La primera es la llamada “neodarwinista” la cual reivindica que el conocer y expresar las emociones responde a un patrón de respuesta innato, y que estas emociones se encuentran en todos los individuos de la especie, siendo por tanto emociones básicas de carácter universal. La segunda manera de entender la expresión de las emociones es la llamada “antidarwinista”, esta corriente sostiene que los factores que determinan la manifestación y respuestas emocionales son la experiencia y el propio aprendizaje.

Estas dos corrientes nos ponen en la tesitura de preguntarnos por cuál de ellas nos decantamos, ya que al ser tan opuestas la elección de una de ellas significaría el rechazo de la

otra. Y la tesitura no es tanto nuestra respuesta o elección, sino cómo ésta cambiaría la metodología utilizada para la enseñanza y aprendizaje de las emociones. O al menos es eso lo que ocurre con casi todos los temas en el ámbito educativo. Con esto quiero decir que en el aula nos encontramos con los “vetos biológicos”, si la biología tiene algo que objetar, nosotros como docentes empezamos a vetar. Sin embargo, en aquellos ámbitos en los cuales la biología no aparece como sostén de los contenidos o la metodología educativa, no les ponemos fronteras. Llegados a este punto me pregunto, ¿cambiaría en algo el hecho de elegir la corriente neodarwinista o antidarwinista en el ámbito de la expresión y conocimiento de las emociones? ¿Por qué o por qué no?

Vamos a seguir indagando en el concepto de Expresión Emocional y su vinculación con la Educación Emocional, para así poder clarificar las vinculaciones educativas que se nos han quedado como interrogantes en los párrafos anteriores.

Como nos clarifica Clarés-López (2015), la expresión de las emociones ya constituye por sí misma un valor importante que tanto nos mejora como nos prevé de dificultades con las que el sujeto se puede enfrentar en su vida. Es por ello que la generación de espacios y estrategias en las que se puedan expresar y comunicarse emocionalmente es tan importante. Pero hay que tener en cuenta que no es lo mismo que se pretende con la inteligencia emocional y la educación emocional, aunque algunos contenidos se compartan.

Las diferencias las podemos ver claras si en contraposición observamos la definición de Educación Emocional:

Podemos referirnos a la educación social y emocional como el proceso y métodos que usamos para promover las competencias sociales y emocionales (Cohen, 2001).

Es necesaria la Educación Emocional para ofrecernos las herramientas básicas que nos permitirán conocer nuestras propias emociones y las emociones de las personas que nos

rodean. Pero será la Expresión y Comunicación Emocional la que nos enseñen a verbalizar, escribir, dibujar nuestras emociones, y hacer partícipe de las mismas a las personas que nos rodeen.

2.2 Proceso de Expresión y Comunicación Emocional

El proceso de Expresión y Comunicación Emocional, como todos los procesos, comienza en un punto que los irá llevando por los caminos de la expresión. Este cambio consciente (o inconsciente) debe provocarse por la necesidad de expresar aquellas emociones que sabemos que inundan nuestro interior, y que solo la expresión nos liberará de su peso. A continuación encontramos un ejemplo de lo más clarificador de qué es lo que nos lleva a sentarnos frente a un papel y escribir nuestros mundos interiores más inhóspitos, o ser capaces de vocalizar qué nos aturde a un ser querido.

Clarés-López (2015) empezó a escribir en consecuencia de que su mundo emocional se encontraba en una constante ebullición, provocados en esencia por unos impetuosos amores adolescentes que le provocaban una desconcentración en los estudios hasta llegar a poner en riesgo la superación de los mismos. Ante esta espada y pared (realidad emocional vs. deber) que estaba haciendo mella en su propio equilibrio personal, empezó a escribir sus emociones, sentimientos, pensamientos, inquietudes. Y fue ahí donde se dio cuenta de un detalle muy importante: el hecho de escribir lo que sentía, darle forma, leerlo para él y para sus amigos producía un importante efecto tranquilizador en su persona que le permitía el hecho de volverse a concentrar en sus tareas. A veces la propia idea o propósito de la escritura ya le proporcionaba paz, lo cual era inimaginable anteriormente.

Según Clares-López (2013), existe una enorme interacción entre las experiencias y las emociones, las cuales se retroalimentan entre ellas. Es por ello que lo que sentimos marca nuestra experiencia, y la experiencia alimenta nuestras emociones.

Sin duda alguna los recuerdos que tenemos son mucho más vinculantes a las emociones que nos hicieron sentir en ese momento que al hecho en realidad. Es por eso que cuando recordamos algo importante para nosotros que ocurrió ya hace mucho, probablemente no recordemos los detalles objetivos, pero sin duda alguna tendremos grabado las emociones y sentimientos que vivimos, y cómo en nuestro interior vivimos esa experiencia. Desde nuestro punto de vista, las emociones son las manos del alfarero que modelan el material aún blando (la experiencia actual) hasta tener la forma deseada para guardarlo en nuestro cajón de recuerdos. Es por todo ello la experiencia objetiva y general con la que todo el mundo puede interactuar, mientras que al interactuar con nuestro mundo de las emociones se convierte en algo único.

Con todo esto nos hemos estado refiriendo a personas adultas o con altos niveles madurativos que son capaces de reflexionar y conocer las sensaciones y emociones que inundan a sus mundos interiores. Pero ahora necesitamos saber qué papel juega todo esto en nuestro alumnado, cómo interfieren las emociones en ellos mismos y cómo se deben tramitar estas emociones en seres tan sociales como es el ser humano.

Está claro para aquellos que trabajan con niños pequeños cómo los pequeños se sienten con ellos mismos y con otros. Sus capacidades sociales emocionales afectan poderosamente a la habilidad de escuchar y comunicarse, de concentrarse, de reconocer, de entender y solventar problemas, de cooperar, modelar sus estados emocionales, se llegara a ser automotivadores y adaptarse a la resolución de conflictos; en resumen, de llegar a ser un miembro del grupo (Cohen, 2001).

Los niños y niñas necesitan por tanto de herramientas mediante las cuales relacionarse con la sociedad en la que viven. Al igual que tenemos la necesidad de comunicarnos para poder relacionarnos con los demás, tenemos la necesidad de expresarnos y comunicarnos

emocionalmente, de contar nuestras preocupaciones, de sentir que no estamos solos, de buscar apoyo emocional, etc.

Para la manifestación de las emociones es imprescindible el lenguaje. Esta concreción hace que nuestros pensamientos sean más comprensibles, ya que tenemos la obligación de reordenar las ideas y darles forma. Es por esto que las ideas que tenemos se aclaran cuando les damos forma escrita, somos capaces de profundizar en ellas y hacerlas más comprensibles tanto para nosotros mismos como para nuestros posibles lectores. En el momento en el cual incrementamos el conocimiento y el dominio del lenguaje, nos abrimos el acceso a unas grandes posibilidades de comunicación (Clares-López, 2013).

Generalmente, la expresión de aquello que sentimos es algo liberador y gratificante para el ser humano. Puede tener tanto ventajas liberadoras y de comprensión para aquellas personas que se están expresando, como para las personas que lo están entendiendo y comprendiendo de una manera más profunda. La comunicación y la relación entre los interlocutores se mejora, conllevando que el ambiente de convivencia y trabajo se mejora (Clares-López, 2015).

2.3 Manifestaciones del proceso de expresión emocional

Para conocer los beneficios de las actividades de expresión y comunicación emocional debemos tener en cuenta tanto su proceso como los resultados. Los resultados son al fin y al cabo los que nos manifiestan si los frutos de las prácticas son los adecuados o no, junto con las nuevas creaciones que brotan de los procesos de expresión emocional.

Los resultados producidos por las actividades de expresión y comunicación emocional están por encima del nivel académico que tuviese el grupo en el que éstas se producen. Se producen unos resultados positivos desde la infancia hasta la vejez, ya que la experiencia de

compartir y expresar las emociones hace que los que participan tengan unas sensaciones buenas. Es por ello que se producen unos frutos importantes y recomendables tanto para el grupo que se expresa como para el responsable del grupo por el conocimiento que está teniendo del grupo (Clares-López, 2015).

Una de estas creaciones que debemos tener en cuenta para la expresión de las emociones son los dibujos. Las formas y los colores que conforman nuestras creaciones artísticas expresan nuestros sentimientos y emociones, las cuales se pueden traspasar a los demás individuos mediante la evocación de los mismos. Una herramienta artística muy adecuada para este contexto son las Mandalas, las cuales vamos a intentar describir en las siguientes líneas.

Las mándalas se pueden usar como un medio de expresión a través del dibujo y el color, es por tanto un medio de comunicación, e incluso un medio para superar situaciones emocionales negativas. Es por ello que las mándalas son un recurso valioso aunque sólo se utilice para la expresión de las emociones y para que los demás puedan observar ese mundo interior de las emociones (Pérez y Clares-López, 2015).

3. Emociones y escuela

3.1 Evolución de las emociones y escuela

Cuando nacemos no llevamos con nosotros la pesada carga de las emociones mezcladas, de los miedos y de las dudas. Llegamos a este mundo con una predisposición curiosa y repleta de emociones que son nuestro nexo para conectar con los demás y descubrir el mundo. Cuando somos niños, tenemos pasión por vivir. A partir de ahí, es cuando se van

cambiando las cosas. En los primeros años de vida se configuran aquellos patrones que nos van a regir de por vida: el amor y la curiosidad. Aprendemos si podemos ser amados y, lo que es más importante, si merece la pena amar. La curiosidad nos debate entre si el mundo es algo que queremos explorar y conocer todos sus detalles, o si por el contrario es mejor idea esconderse y cerrarse a los demás. Es por todo esto que los primeros cinco años de vida son, en sí, una vida entera. Estos cinco años estarán marcados por si el entorno es inseguro o agresivo, lo que nos haría que entrásemos en el modo de supervivencia. Y es en el futuro cuando aprenderemos a desconfiar, a cerrarnos en nosotros mismos, lo cual se trasladará a todo nosotros, entrometiéndose de manera física y mental. Pero esto no es un rasgo distintivo de nosotros, es algo que todos los seres vivos necesitamos, es la necesidad de sentirnos seguros y amparados, de estar conectados con los demás (Pérez y Clares-López, 2015).

Además, las emociones no son algo que empezamos a sentir cuando llegamos a adultos, son algo intrínseco en el ser humano y que están con nosotros desde los primeros años de vida, y es por tanto un agente que nos va a definir y a marcar nuestras singularidades como personas. La escuela tiene un papel fundamental, ya que es el pilar de la socialización de los niños y niñas, y junto a esta socialización queda íntimamente ligada la influencia de las emociones (Pérez y Clares-López, 2015).

Pero al igual que los niños y niñas sienten y en la escuela debemos tener siempre muy presente el valor de las emociones de nuestro alumnado, los docentes también sentimos, y esos sentimientos nos acompañan a lo largo de nuestra jornada laboral e influyen directamente con nuestra manera de enseñar.

El profesorado siente tristeza cuando el alumnado tiene un mal comportamiento, o cuando empatizan con el alumnado, o cuando sienten que el alumnado no fue educado en todo su potencial. El miedo que el profesorado siente cuando ellos notan que el alumnado

tiene mal comportamiento o participa en actividades peligrosas, o el miedo que sienten cuando admiten la gran responsabilidad que tienen sobre el alumnado. El regocijo que el profesorado siente por la autonomía del alumnado dentro de las interacciones diarias agradables con niños o cuando los niños son felices (Prosen, Smrtnik Vitulić, y Poljšak-Škraban, 2013).

Todas estas emociones y sentimientos confluyen un mismo lugar: el aula. El aula se convierte por lo tanto en un lugar donde se entremezclan las emociones de más de 25 niños y niñas, y de uno o varios docentes. Por ello, el aula debe ser un espacio inteligente emocionalmente, en el cual la comunicación y la expresión de las emociones se algo normal y natural. Pero para todo esto es necesaria una educación previa, es necesaria la Educación Emocional.

3.2 Educación emocional

3.2.1 Concepto de Educación Emocional.

Podemos referirnos a la educación social y emocional como el proceso y métodos que usamos para promover las competencias sociales y emocionales. Es la capacidad para “leernos” a nosotros mismos y a los demás, son los cimientos para un aprendizaje social y emocional (es justo igual que para el aprendizaje lingüístico la base es la capacidad de decodificar fonemas). La competencia social y emocional mide la habilidad de entender, procesar, manejar y expresar los aspectos sociales y emocionales de nuestras vidas (Cohen, 2001).

Esto es sin duda un eje fundamental para la expresión y comunicación de las emociones y para el fomento de la Inteligencia emocional. Una buena Educación Emocional nos proveerá de las herramientas necesarias para nuestro bienestar emocional y las relaciones

inter e intrapersonales que ejerzamos con nosotros mismos y los que nos rodean. Y aunque creemos que es algo muy significativo, aún es algo que debe seguir desarrollándose y valorándose.

Como dice (Cohen, 2001), algunas educaciones ancestrales (como las que se daban en la Antigua Grecia) hacían hincapié en la mejora del conocimiento propio y de los demás como un valioso esfuerzo educacional. Sin embargo, sólo en el último siglo ha habido una más explícita y continuada apreciación que puede ayudar a enseñar a todos los niños sobre las dimensiones sociales y emocionales de sus vidas en las escuelas. Nosotros debemos proveerles de un entendible concepto de las competencias sociales emocionales, como aquellas competencias específicas que deben conseguir.

3.2.2 Control de las emociones negativas.

El mundo de las emociones es sin duda un mundo abrumador. Y sin duda lo más complicado del mundo de las emociones son las emociones negativas. Las emociones negativas pueden minar nuestro mundo interior, la manera en la que nos relacionamos con nosotros mismos y la manera en la que nos relacionamos con nuestro entorno.

Como dice Pérez & Clares-López (2015), existe la capacidad de controlar las emociones, en especial aquellas emociones que sean negativas. Los niños son totalmente capaces de hacer desaparecer las emociones negativas para volver al estado de ánimo inicial, lo cual es una herramienta muy importante para su utilización cuando las emociones negativas interfieren con la capacidad de aprender de los niños. Por ello es tan necesario la Expresión y Comunicación Emocional.

Son la Expresión y la Comunicación Emocional las herramientas que nos ayudan a difuminar hasta hacer desaparecer nuestras emociones negativas. Todos hemos sentido

alguna vez cómo la angustia que se aloja en nuestro pecho se va desvaneciendo mientras nos desahogamos con algún ser querido, o cuando hemos escrito un poema dejando fluir nuestro dolor interior. Al igual que las lágrimas, las letras, colores, dibujos, palabras, danza, todo nos ayuda a sacar aquello que llevamos dentro cuando ya no es capaz de residir en un lugar tan pequeño como somos nosotros mismos.

3.3 Inteligencia emocional

3.3.1 Cómo funcionan nuestras inteligencias.

La inteligencia está en el punto de mira en este último siglo, suscitando así un gran interés en disciplinas tales como la Psicología, la Pedagogía, la Filosofía o la Neurología (Pérez y Costa, 2006).

Como dice Robinson (2006), sabemos dos cosas sobre la inteligencia. La primera es que nuestra inteligencia es diversa, esto quiere decir que pensamos de tantas formas como experimentamos el mundo que nos rodea. Pensamos visualmente, de manera kinestésica, en sonidos, en términos abstractos o mientras nos movemos. La segunda, es que la inteligencia es dinámica. Si nos fijamos en las interacciones de un cerebro humano, nos damos cuenta de que la inteligencia es maravillosamente interactiva. El cerebro no está dividido en compartimentos, sino que está en continua interacción. La creatividad no se da de otra manera que no sea por medio de la interacción de diferentes formas disciplinarias de ver las cosas. Las dos mitades de nuestro cerebro están unidas por el cuerpo calloso (y es más grueso en las mujeres). El cerebro es intencional.

3.3.2 Inteligencia emocional y problemas que erradica.

Dentro de estas inteligencias, encontramos a la Inteligencia Emocional. La Inteligencia Emocional es un aspecto muy relevante que dota al sujeto de habilidades y capacidades necesarias, que a su vez les favorecen y facilitan la consecución de las metas del propio individuo. Además, la Inteligencia emocional actúa como predictora de la adaptación de una persona al medio en el que vive (Pérez y Costa, 2006; basado en Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006).

Aunque podemos encontrar discordancias en las habilidades que debe poseer una persona emocionalmente inteligente, pero lo que sí está claro, es que estos componentes hacen que la persona sean más feliz y le haga más fácil su vida (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Por ello, cuando no somos emocionalmente inteligentes, podemos encontrarnos con una serie de problemas. En este contexto es necesario recalcar la importancia de la Inteligencia Emocional en el aula, y por lo tanto, los perjuicios que acompañan cuando no está.

Algunos problemas del contexto educativo pueden estar asociados a bajos niveles de Inteligencia Emocional. Estos pueden ser: Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, descenso del rendimiento académico, y apariciones de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

3.3.3 Beneficios y beneficiarios de alta Inteligencia Emocional.

En contraposición a la idea que acabamos de exponer, tenemos la gran cantidad de beneficios propios de una alta Inteligencia Emocional. Para apoyarnos en la verificación de

estos beneficios, vamos a intentar aunar las reflexiones y opiniones con los resultados y conclusiones de experiencias e intervenciones previas.

Los estudios que han sido realizados en Estados Unidos en la comunidad universitaria (alumnado) han dejado patente que aquellos alumnos y alumnas que tenían mayor Inteligencia Emocional solía tener un menor número de síntomas físicos, rumiación, ansiedad social y depresión; mientras que tenían mejor autoestima, satisfacción interpersonal y utilizaban más estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas. Además, estos alumnos y alumnas fueron expuestos a tareas estresantes de laboratorio, y percibían los estresores como menos amenazantes, mientras que sus niveles de cortisol y presión sanguínea son más bajos (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002; citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

La Inteligencia Emocional no sólo ayuda en las habilidades intrapersonales, haciendo así a las personas con Inteligencia Emocional más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones. Además de ello, estas personas son capaces de extrapolar sus habilidades emocionales al resto de personas. Es por ello que también debemos hacer énfasis a en los beneficios interpersonales que la Inteligencia Emocional nos aporta (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Resultados de investigaciones estadounidenses confirman que aquellas personas que tienen ciertos déficits (tanto problemas de aprendizaje como desajustes emocionales) es más probable que se encuentren ante más dificultades durante su periodo de estudiante. Es por eso, que este tipo de estudiantes son los que más se beneficiarían del buen uso de las habilidades emocionales adaptativas que les permitiesen afrontar y superar tales dificultades (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Todos estos datos nos muestran cómo existe una vinculación directa entre una alta Inteligencia Emocional y un mejor rendimiento escolar, a la vez que unas mejores relaciones interpersonales e intrapersonales. Por ello, la Inteligencia Emocional nos hace personas más capaces tanto en nuestro interior como en las relaciones que formamos con el entorno y las personas que nos rodean.

4. Programas

4.1 Programa de fomento de la capacidad creativa mediante la metodología de formulación de preguntas investigativas

4.1.1 Principios de la metodología de la formulación de preguntas.

Las preguntas nos permiten la reflexión a partir de la lectura de un texto, de nuestra propia experiencia, de la observación de lo que nos rodea, de la información de la clase en la que estamos o mediante la interacción con objetos determinados. Es por eso que la pregunta permitirá el planteamiento de conjeturas, problemas deducciones e hipótesis que les lleven a una búsqueda de alternativas y fuentes de información donde poder encontrar respuestas a esas preguntas sin resolver. Las preguntas son las precursoras de una perspectiva creativa que aúna la flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración de ideas, por el simple hecho de encontrarse enmarcada en un contexto de interacción más complejo que de lo explícito a lo implícito. Por lo tanto, es el método de la pregunta en investigación el que debe convertirse en un punto de partida para la creación de inquietudes que nos conlleven al despliegue de grandes conocimientos (Klimenko, Giraldo, Dereix, Montaña, 2014).

Al ser la pregunta la clave para la construcción del conocimiento, se convierte en el núcleo central sobre el que gira todo el proceso de investigación. La respuesta a esta pregunta

no es la solución al interrogante, sino que son todas aquellas etapas que componen el proceso a seguir desde el inicio de la pregunta hasta su respuesta. Por tanto, la habilidad de formular preguntas no queda reducida a una acción de curiosidad, esta actividad comprende un gran número de componentes cognitivos como pueden ser: la formulación, la búsqueda y la clasificación de la información. Y es el pensamiento creativo el que realiza que esa habilidad de formular las preguntas investigativas se convierta en el punto de partida para ampliar el horizonte de conocimiento, fomentado por la necesidad de dar respuestas, el interés y la propia motivación del alumnado (Klimenko, Giraldo, Dereix, Montaña, 2014).

4.1.2 Resultados del programa.

Pero no podemos ser capaces de afirmar la veracidad de lo anteriormente comentado sin un apoyo. Es por eso que en la revisión de los resultados podemos encontrar cómo los objetivos y las hipótesis planteadas han sido más que confirmadas y verificadas.

Las diferentes actividades que se realizaron en base a esta metodología incidieron positivamente en el fomento del componente cognitivo de la capacidad creativa. Son estos resultados los que demuestran la validez de este planteamiento metodológico, que estrecha la relación entre el proceso de formulación de “buenas” preguntas investigativas y la capacidad creativa, ubicando así la habilidad de preguntar como base para tanto el proceso creativo como el investigativo (Klimenko, Giraldo, Dereix, Montaña, 2014).

4.2 Programa DISEMFE-CREA

4.2.1 Por qué de la necesidad del programa DISEMFE.

Nuestro sistema educativo no tiene una implementación normativa de programas basados en la Expresión y la Comunicación Emocional que nos permitan trabajarlos de

manera eficaz en las aulas, ya que aún hoy en día no es algo que se considere prioritario. Existe una gran separación entre el mundo académico y el mundo de las emociones, la cual existe porque nos creemos que esta separación dota al mundo académico de seriedad y eficiencia. Es una seriedad y eficiencia que sólo sirve como apariencia, ya que necesitamos de las emociones para formar nuestros pensamientos, y son éstos los que se convierten en los ejecutores de nuestros actos de una forma afectiva. En respuesta a esta realidad, el programa DISEMFE ha sido creado para poder propiciar el desarrollo de la conciencia emocional a la vez que la expresión y comunicación de las emociones (Pérez & Clares-López, 2015).

4.2.2 Finalidad del programa DISEMFE.

La finalidad del programa DISEMFE es mejorar la vida académica, personal y social del alumnado, por lo que pone hincapié en la reducción o prevención de tensiones emocionales que puedan interferir en la vida tanto social como académica del estudiante. Es cierto que las actividades desarrolladas no abarcan muchas áreas, hay principalmente dos de ellas a las que se intenta llegar. Estas dos son la Expresión y Comunicación Emocional, y la Iniciación a la Expresión Emocional Escrita y otros formatos. Con esta serie de actividades se procura introducir al alumnado en la expresión escrita de manera pausada y sencilla, pretendiendo que no se sienta incapaz de desarrollarla, ni mucho menos que le falten recursos para desarrollarla (Pérez & Clares 2015).

4.3 Programa sobre la dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional

4.3.1 Descripción del programa sobre la dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional.

Colmenero, García y Tendero (2013) han diseñado un programa para la comprobación de los efectos que produce la dramatización en la expresión y reconocimiento de las emociones. Este estudio se realizó con un total de 45 alumnos y alumnas que cursaban Educación Primaria, en edades que oscilaban entre los 10 y los 11 años. Este alumnado fue dividido en dos grupos, uno de ellos experimental (con 23 alumnos y alumnas) y el otro como grupo control (con 22 alumnos y alumnas). La recogida de datos de esta investigación se realizó mediante escalas de observación diseñadas ad hoc de acuerdo a los objetivos que ya se habían aplicado con anterioridad y posterioridad a una intervención basada en la dramatización en el grupo experimental a la vez que en el grupo control (aunque el grupo control no recibió el tratamiento). Este programa de intervención anteriormente señalado constó de seis sesiones de una hora de duración en las cuales se trabajó la expresión y el reconocimiento de las emociones a través de una serie de ejercicios dramáticos. Los resultados constataron que el programa mejoró de manera significativa la capacidad de expresión y reconocimiento del alumnado.

4.3.2 Resultados del programa sobre la dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional.

Los resultados que se pudieron extraer del este estudio verificaron que hubo una mejora en la competencia emocional en los dos grupos diferenciados, aunque esta mejora fue más acentuada en el grupo experimental como consecuencia del tratamiento. El programa de

entrenamiento en expresión y reconocimiento de emociones a través de la dramatización se ha mostrado por lo tanto efectivo en la mejora de la expresión y reconocimiento de uno mismo y también en la de los demás. Se puede afirmar que las competencias para el reconocimiento y la expresión de las emociones están fuertemente unidas y relacionadas entre sí, por lo que el refuerzo en una de ellas provocará un desarrollo en la otra también (Colmenero, García y Tendero, 2013).

4.4 Programas de intervención de Expresión Emocional en situaciones traumáticas o pos traumática

Se puede encontrar un consenso en el momento de identificar las fases de la reacción de la población después de que haya sufrido una catástrofe natural (García & Mardones, 2010).

Según García & Mardones (2010) basándose en Páez et al., (1995), las fases de reacción se pueden dividir en:

1. Una primera fase que se caracteriza por la sensación de víctima y de abandono que sufren los afectados.
2. La segunda fase caracterizada por conductas adaptativas que intentan tomar distancia del hecho ocurrido, una búsqueda de explicación para entender lo que acaba de ocurrir, el comienzo de la expresión emocional y las primeras acciones destinadas a protegerse del peligro. También encontramos el pánico colectivo, la queja y la huida.
3. La tercera fase hace referencia al incremento de los rumores, la recuperación de la autoestima, la ayuda a los demás y la recuperación del control.

4. Por último, en la cuarta fase encontramos el periodo postcrítico, dependiendo de las características individuales, se desarrollarán conductas evitativas o por el contrario, se pensará en el evento acontecido y se rumiará sobre ello.

Debemos tener en cuenta por lo tanto las distintas fases que las víctimas van a padecer, para sí podernos adaptar a las necesidades específicas. Nuestra visión intenta implementar la Expresión y Comunicación Emocional como herramienta para propiciar la resiliencia en los pacientes y poder llegar al bienestar.

4.4.1 Cómo realizar una intervención psicológica en situaciones traumáticas.

La intervención psicológica en los supervivientes de una catástrofe tiene como objetivos disminuir la sintomatología asociada y mejorar la calidad de vida que se ha visto alterada por el desastre natural. La necesidad de una intervención puede darse en cualquiera de las etapas del proceso: inicialmente para dar soporte psicológico frente a la crisis y prevenir la aparición de síntomas; meses después buscando la reducción en la sintomatología y creando adaptabilidad a los cambios; o a largo plazo para dotar a las personas de las herramientas necesarias para continuar con su nuevo estilo de vida y afrontar sus dificultades anteriores (García & Mardones, 2010).

El objetivo que tiene la terapia narrativa para este tipo de situaciones es ayudar al paciente a reescribir su vida, incorporando a su propio relato pedazos de la historia que han sido marginados, acontecimientos que constituyen excepciones a la narrativa actual. Es entonces cuando la persona será capaz de encontrar un nuevo significado a su vida pasada y futura, liberando así su futuro de la carga que tenga en ese momento. Los nuevos significados cobran un valor mayor cuando son transmitidos, comunicados, compartidos de manera social a aquellos que rodean al paciente, lo que propicia crear una conexión, ya sea simbólica

(cartas terapéuticas) o en forma directa (mediante foros, talleres, encuentros familiares...)
(García & Mardones, 2010).

4.4.2 Programa de intervención en mujeres con cáncer de mama.

Otra adaptación de la Expresión y Comunicación Emocional como herramienta para fomentar la resiliencia en los pacientes que han vivido situaciones traumáticas, en la intervención de Cerezo, Ortiz-Tallo & Cardenal (2009) en mujeres que padecen cáncer de mama. En las siguientes líneas se explica cómo se efectuó esta intervención y los resultados que se pudieron apreciar.

Para la intervención realizada por Cerezo, Ortiz-Tallo & Cardenal (2009) para la expresión de las emociones de un grupo de mujeres con cáncer de mama, se realizó una evaluación psicológica previa a un grupo de 40 mujeres con cáncer de mama, tras lo cual se efectuó una intervención psicológica grupal voluntaria a 20 de ellas. La evaluación previa consistió en una entrevista y en la aplicación del Inventario Clínico Multiaxial de Millon (MCMI-III). En esta evaluación se encontraron rasgos de personalidad que indicaban dificultades en la expresión emocional, junto a síndromes clínicos que afectan al bienestar. Siguiendo a Millon, se diseñó y realizó una psicoterapia integradora con técnicas de diferentes enfoques, las cuales fueron seleccionadas por su contribución global al procedimiento terapéutico. Estas sesiones se llevaron a cabo durante 12 semanas, y para comprobar su eficacia se pasó una escala de Inteligencia Emocional, TMMS-24 y las Escalas de Bienestar Personal de Diener, Emmons, Larsen y Griffin junto con las de Mroczek y Kolarz, tanto antes como después de la realización de la terapia.

Los resultados obtenidos en esta intervención mostraron que las mujeres que participaron en la terapia fueron capaces de mejorar la regulación de sus emociones negativas

y su bienestar personal, mientras que este incremento no se percibió en el grupo comparativo de mujeres (Cerezo, Ortiz-Tallo & Cardenal, 2009).

Una vez recorrido todo este camino bibliográfico, ya tenemos las bases y el encuadre en el que poder desarrollar la investigación de este trabajo. En las siguientes páginas se podrán observar las variables que han formado parte de esta investigación, los resultados de la misma y por último las conclusiones a las que hemos llegado.

B. INVESTIGACIÓN

5. Contexto de la investigación

Este trabajo está basado en el programa DISEMFE-CREA, el cual está dentro de la línea de investigación del Dr. José Clares versada sobre la expresión emocional para la prevención de dificultades. El programa está compuesto por 10 juegos de realización obligatoria y 1 juego de realización opcional. Los juegos son los siguientes:

1. Mi diario de Emociones.
2. Las pelis también sienten.
3. ¿Cómo te sientes?
4. El globo de las preocupaciones.
5. Círculo de las emociones.
6. El guiñol de plastilina.

7. Canciones con emociones.
8. El mimo reproduce.
9. Recetas de emociones.
10. El avión de la liberación.
11. Este olor me recuerda... (opcional).

Para ello, se ha contado con la ayuda voluntaria de 25 alumnos y alumnas de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria de un colegio de la localidad de Sevilla.

6. Preguntas de la investigación

Según De La Cuesta-Benjumea (2008), la pregunta de investigación debe ser congruente con la metodología propuesta para un estudio en concreto, y a su vez, esta pregunta refleja el paradigma en el que el investigador está situado. En la práctica podemos afirmar que en la construcción de la pregunta de investigación intervienen dos fases: la primera de ellas haría referencia al razonamiento intuitivo, mientras que la segunda se refiere al razonamiento práctico y teórico. Debemos tener en cuenta que la importancia de la investigación radica en qué y cómo se pregunte, ya que será esto lo que determinará el método de investigación a seguir, y por ende el conocimiento generado. La pregunta además debe estar en coherencia con la forma de ver el mundo que el investigador o investigadora quiere mostrar, y a su vez con el método que ha elegido para contestar la misma. La pregunta, el paradigma y el método son asuntos complementarios que deben estar ligados con coherencia.

Las preguntas de investigación propuestas para esta investigación son las siguientes:

- ¿Ha habido cambios en los sujetos tras la intervención del programa DISEMFE-CREA?

- ¿Cuáles son las opiniones de los participantes en el programa DISEMFE-CREA?

7. Objetivos de la investigación

Como nos define Rojas (2013) el establecimiento de los objetivos es sin duda una parte fundamental en cualquier estudio, ya que son los puntos de referencia que nos guían en el desarrollo de una investigación, y a cuyo logro se dirigen todos los esfuerzos. Para plantear estos objetivos es indispensable conocer aquellos detalles que queremos lograr a través de la investigación, ya que esto permitirá fijar los objetivos de manera fundamentada y con posibilidad de alcanzarse. Los objetivos que se establezcan deben estar adecuadamente expresados para evitar posibles desviaciones en el proceso de investigación, especialmente cuando nuestro trabajo ya tenga cierto avance. Es normal que al principio de la investigación los objetivos se modifiquen mientras realizamos el planteamiento del problema y el marco teórico y conceptual. También debemos tener en cuenta que los objetivos deben ser congruentes con la justificación del estudio y los elementos que conforman la problemática a investigar. En el caso particular de los objetivos específicos, su correcta formulación dependerá de la claridad alcanzada en la delimitación y definición de nuestro problema. Debemos tener presentes que en el momento de elaborar los objetivos podemos tener presentes ciertos aspectos que pueden limitar (e incluso impedir) su plena realización.

Al igual que los objetivos, las hipótesis tienen una estrecha vinculación con el problema de investigación. Tanto es, que las hipótesis surgen de su seno, ya que al iniciar la formulación del problema es cuando empiezan a generarse, aunque éstas se vayan modificando a la vez que avanza el proceso de construcción del conocimiento (Rojas, 2013).

Los objetivos planteados para esta investigación son los siguientes:

- Conocer la valoración y opinión del programa DISEMFE-CREA por parte del alumnado y del profesorado.
- Conocimiento de los incidentes críticos que hayan ocurrido durante la intervención.
- Conocer, evaluar y comprobar si los objetivos del programa DISEMFE-CREA se han cumplido en la población objeto seleccionada.

Para la comprobación de los objetivos del programa DISEMFE- CREA, debemos conocer con anterioridad los objetivos del mismo, que son los siguientes:

- Facilitar la expresión de las emociones en el alumnado.
- Reducir el nivel tensión emocional del alumnado.
- Disponer de espacios físico-temporales para la comunicación de las emociones propias y de los demás.
- Prevenir las dificultades escolares originadas por la tensión emocional.
- Desarrollar las potencialidades de expresión emocional del alumnado.
- Proporcionar vías para la iniciación de la expresión emocional escrita y otros formatos.

- Fomentar la creatividad a través de la expresión y comunicación de las emociones.

8. Variables, muestra y diseño de la investigación

8.1 Variables de la investigación

Como nos dice Cazau (2006), un experimento es un dispositivo para probar un vínculo casual, es por ello que el investigador hace intervenir de manera deliberada la posible causa (lo cual sería la variable independiente) para probar si influye sobre el efecto (lo que sería la variable dependiente).

Por lo tanto, podemos dividir las variables de investigación en dos grupos muy diferenciados: variables dependientes y variables independientes. En el caso de esta investigación las variables podrían especificarse en:

- Variable independiente: La cual sería el programa DISEMFE-CREA que hemos utilizado en nuestra intervención.
- Variable dependiente: La cual serían los efectos producidos en el alumnado de la intervención del programa DISEMFE-CREA.

8.2 Muestra de la investigación

Cuando intentamos responder a las preguntas “a quiénes” y “a cuántas personas se aplicará el instrumento de recolección de datos” estamos haciendo referencia a la muestra de población a la que le hemos aplicado la investigación. Las técnicas de muestro se usan ya que normalmente el experto no es capaz de investigar a toda la población, por el costo que esto supondría. Es por ello, que a excepción de los censos, las investigaciones sociales se llevan a

cabo en un reducido número de casos denominado “muestra” que nos ayudan a conocer el comportamiento de las distintas variables a nivel de toda la población. La teoría del muestreo nos dice que es posible trabajar con bases en muestras para obtener un conocimiento de las medidas de población. La muestra, por lo tanto, podríamos definirla como una parte de la población que, por similitud en sus características, nos podría informar como la totalidad de la población respectiva. Las medidas de las muestras se denominan “estadísticos” (Rojas Soriano, 2013).

En el caso de esta investigación, no podríamos hablar de muestra, ya que no ha sido analizada una muestra representativa de la población, si no que por el contrario, se ha analizado sólo una clase de 2º de Educación Secundaria encuadrada en un contexto específico y sin relevancia a nivel poblacional. Es por ello, que en esta investigación nos hemos centrado en una población objeto. Nuestra población objeto se compone de 25 alumnos y alumnas que cursan 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

8.3 Diseño de la investigación

Podemos encontrar tres técnicas diferenciadas en el diseño de una investigación: cualitativo, cuantitativo y métodos mixtos. Pero no son métodos rígidos, si no que hacen referencia a que los estudios pueden tender a ser más cualitativos que cuantitativos o viceversa. En el centro de estos tipos de investigaciones, encontramos lo métodos mixtos, que incorporan elementos tanto cuantitativos como cualitativos. Algunas veces la distinción entre los métodos cualitativos y cuantitativos radica en un marco que usa palabras (cualitativo) más que números (cuantitativo), o en el uso de preguntas cerradas (hipótesis cuantitativas) más que preguntas abiertas (preguntas cualitativas) (Creswell, 2013).

La investigación cualitativa es una técnica de exploración y entendimiento de individuos o grupos asignados a un problema humano. Mientras que la investigación cuantitativa es una técnica para probar teorías objetivas por examinación de las relaciones entre sus variables, cuyas pueden ser medidas y esa recolección de datos analizados mediante procedimientos estadísticos. A su vez, los métodos mixtos utilizan técnicas que involucran la recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos, utilizando distintos diseños que implican marcos teóricos y conjeturas filosóficas (Creswell, 2013).

En esta investigación, la metodología utilizada ha sido la mixta, ya que se ha hecho uso tanto de marcos teóricos y recolección de datos numéricos, como de recolección de datos de carácter cualitativo.

9. Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos de recogida de datos deben reunir las condiciones de confiabilidad y validez. Eso significa que, si los instrumentos son capaces de captar siempre bajo las mismas condiciones la misma información, se puede decir que es confiable; y cuando es capaz de recoger la información específica para la que fue diseñado, se puede afirmar que es válido. Los instrumentos deben proporcionarnos información que pueda ser procesada y analizada sin grandes dificultades. Es por ello que debe preverse su presentación y las técnicas estadísticas que van a emplearse (Rojas, 2013).

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos han sido los siguientes:

- Cuestionario a los niños/as: Estos cuestionarios están compuestos por un pre test y un pos test que recogen la opinión que el alumnado tiene sobre las emociones. El cuestionario pretende ver si las

actividades hechas han producido cambios en el alumnado. Se compone de 17 ítems que constan de cuatro respuestas tipo test.

- Valoración del que implementa la actividad: El cuestionario del profesorado se pasa al finalizar la intervención para conocer la opinión y valoración por parte del profesorado de la eficacia del programa. El cuestionario consta de 20 ítems con respuestas graduales que van desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

- Análisis de documentos: resultados de las actividades. El resultado de las actividades está recogido en el cuaderno de trabajo del alumnado junto con las valoraciones individualizadas de las actividades.

- Valoración las actividades por parte de los niños/as: Tras la realización de los juegos, al alumnado se le pasa un cuadro valorativo que consta de 4 ítems con respuestas graduales que van desde el 0 (nada) al 6 (mucho).

- Análisis del Test de Torrance: El Test de Torrance está destinado al cálculo de la creatividad del alumnado. Esta prueba está compuesta de tres actividades: *Componemos un dibujo*, *Acabamos un dibujo* y *Las líneas*. Para la corrección de esta prueba es necesaria la división de la creatividad en cuatro partes: fluidez, originalidad, elaboración y flexibilidad. Estas partes son las que componen lo que posteriormente será el resultado total de creatividad.

Con estos instrumentos buscamos responder a los objetivos planteados con anterioridad.

10. Análisis de los datos y los resultados obtenidos

10.1 Registro de incidentes críticos

El registro de incidentes críticos que se mostrará en el recuadro de más abajo, es un resumen del clima vivido en el aula durante la intervención del programa DISEMFE-CREA. En él, se ha intentado ilustrar las sensaciones y emociones que se han vivido desde el comienzo hasta el final de la intervención. Este apartado sirve para conocer mejor el contexto en el cual se ha realizado la intervención.

En general, la intervención se ha realizado con naturalidad y sin sobresaltos. El alumnado ha dado lo mejor de ellos y ellas mismos y mismas, lo cual ha propiciado la consecución de los objetivos propuestos por este trabajo y por el programa DISEMFE-CREA. Es por ello que la extensión de este registro de incidentes críticos es bastante breve, por la falta de incidentes relevantes que supongan un problema en la realización de la intervención. Ante todo se agradece a la población objeto su predisposición abierta y su buen comportamiento, que sin duda han repercutido muy positivamente en la realización de este trabajo.

En las siguientes líneas veremos cómo han transcurrido las sesiones más detalladamente:

El primer contacto con los alumnos, tras las presentaciones y un poco de conversación para romper el hielo, ha sido hablar de las emociones. El grupo al ser de segundo curso de Educación Secundaria es propicio a la terminología un poco más madura que aquella que usaríamos en un aula de Educación Primaria. Tras esto, hablamos de los juegos que a continuación realizaríamos y que los realizaríamos en diferentes sesiones. Se especificaron cuántos días estaban propuestos para la intervención y cuál era el sentido de la misma.

Después de esta pequeña introducción hicimos preguntas sobre qué saben de las emociones, si las reconocen en la vida cotidiana y qué importancia tienen para ellos. De sus respuestas se deduce claramente que las conocen y las reconocen en la vida cotidiana, que las sienten pero nunca han reparado en tales reacciones.

La primera idea generalizada es que se van a aburrir. No les apetece en absoluto, lo ven más como un trabajo que como una actividad donde puedan pasar un rato divertido. Sus reacciones son consecuciones de gestos que muestran que se están preparando para realizar una obligación que no podría distar más de una devoción.

Ellos y ellas conocen las emociones, pero son reacios y reacias a escribir y expresar lo que sienten personalmente. El intentar ahondar en ellos es como una mirada indiscreta de alguien que quiere “cotillear” algo que es suyo, es una intromisión. Esto es algo que irá cambiando conforme las sesiones se vayan sucediendo y vayan lentamente bajando la guardia y dejando de sentirse amenazados cuando se les pide que se expresen, que fluyan.

Las sesiones se van sucediendo y poco a poco el alumnado va descubriendo los juegos desde otro punto de vista, como algo que conocían pero que ahora pueden definir, están absorbiendo las emociones al mismo tiempo que las sienten y participan de ellas. Hay que tener en cuenta que es un alumnado participativo, son comunicadores, y se respetan y apoyan entre ellos. Trabajan muy bien en grupo, adaptándose y organizándose rápidamente.

Estas cualidades quedan patenten a partir de los juegos en grupos. Ese es el punto de inflexión. El teatro les abre una puerta nueva, se vuelcan en el juego. No tienen dificultad en armar una historia sencilla, que en la representación cobra una vivacidad y una comunicación que no se advierte a primera vista en los textos cortos y sencillos que redactan. Trasmiten las emociones, empiezan las primeras sonrisas de complicidad y el clima del aula se va relajando, notándose la nueva comodidad.

En el siguiente juego (juego 7) se desbordan, aquí es donde realmente todos cambian por completo ante la intervención. Se divierten, disfrutan, dan rienda suelta a todo aquello que se les puede ocurrir mientras crean una canción con emociones. A partir de este momento la disposición es más favorable, más ameno y así continúa hasta la conclusión de la intervención.

Una vez finalizada la intervención mantenemos un pequeño coloquio donde ponen de manifiesto lo que han aprendido, lo que han descubierto de ellos mismos y de los demás compañeros. Se sienten satisfechos y les ha gustado la experiencia.

Han reconocido su cambio de opinión y son conscientes de la importancia que tienen las emociones. Les ha resultado enriquecedora. Ahora reconocen las emociones y su naturaleza.

Personalmente, como interventora, me he sentido muy bien, ya que cuando estás observando que ellos y ellas van evolucionando, van relajándose, es sencillamente maravilloso. La etapa de la Educación Secundaria es sin duda una etapa turbulenta en la vida de ellos y ellas, van aconteciendo cambios físicos, psicológicos y ambientales que pueden llevarlos a una gran confusión. El hecho de realizar intervenciones como esta en esa etapa es algo muy beneficioso que los provee de una serie de herramientas que van a necesitar para la gestión de sus emociones y sentimientos a corto, medio y largo plazo.

10.2 Juegos grupales del programa DISEMFE-CREA

El programa DISEMFE-CREA se compone de 10 juegos que intentan dar respuesta a los objetivos planteados. Tres de los juegos más importante son sin duda alguna los juegos 6, 7 y 8, ya que son tres juegos que además de fomentar la creatividad, y la expresión y comunicación de las emociones, son actividades grupales. Como ya sabemos, es un eje indispensable la realización de trabajos en grupo, en especial si estamos fomentando la comunicación de las emociones.

Con estos tres juegos se ilustran la consecución de los objetivos del programa DISEMFE-CREA. Desde nuestro punto de vista los objetivos que de forma más clara se ven expresados y superados en los siguientes juegos son:

- Facilitar la expresión de las emociones del alumnado.
- Reducir el nivel de tensión emocional del alumnado.
- Disponer de espacios físico-temporales para la comunicación de las emociones propias y de los demás.
- Desarrollar las potencialidades de expresión emocional del alumnado.
- Proporcionar vías para la iniciación de la expresión emocional escrita y otros formatos.
- Fomentar la creatividad a través de la expresión y comunicación de las emociones.

Además de estos objetivos, cada juego tiene unos objetivos específicos que iremos analizando de manera individualizada para comprobar la superación de los mismos.

10.2.1 Juego número 6: El guiñol de plastilina.

Por grupos hacen dos muñecos de plastilina o papel, y éstos se pelean por un juguete que quieren los dos. Cuentan lo que sienten cada uno cuando se pelean y después se perdonan y vuelven a ser amigos, contando de nuevo lo que sienten cuando vuelven a ser amigos. Lo hacen sobre un palo y hacen un teatrillo breve de marionetas para toda la clase.

Los objetivos de este juego son:

- Desarrollar la capacidad de análisis de experiencias positivas propias.
- Reflexionar sobre los acontecimientos que tienen lugar día a día.
- Ser conscientes de las emociones que se tienen en situaciones conflictivas.
- Comparar lo sentido en enfrentamientos y en reconciliaciones.
- Desarrollo de la expresividad escénica.
- Estimulación de la creatividad.

A continuación tenemos la recopilación de los pequeños teatros grupales que nuestra población objeto de 25 alumnos y alumnas han realizado.

Grupo I.

Este grupo está compuesto por 4 miembros.

En el patio del colegio están peleando dos niños por una pelota.

- ***Te he dicho que es falta.***
- ***No, no le he dado con el brazo.***

Los niños se están enfadando y ninguno quiere ceder.

- ***¿Y ahora qué?***
- ***Pues nada no es falta.***
- ***¿Y si sacamos del centro del campo?***
- ***Vale, me parece bien.***

Los niños siguen jugando y disfrutan del partido.

En esta respuesta podemos observar cómo la problemática va evolucionando hasta el punto en el que deciden realizar un acto imparcial que no beneficie ni a uno ni a otro. En este teatro podemos observar por lo tanto que ninguno de los niños cede en beneficio al otro, si no que los dos deben ceder. Este teatro es un ejemplo de la naturalidad con la que se pueden resolver los conflictos del día a día, que pueden llevarnos a enfadar y en el siguiente instante denotar una gran resiliencia y continuar la actividad.

Grupo II.

Este grupo está formado por 5 miembros.

Mientras la madre prepara la cena, dos hermanos quieren jugar al mismo videojuego y se están peleando, los dos están gritando.

- ***Hoy me toca a mí, tú jugaste ayer todo el rato.***
- ***Solo un rato y después te lo dejo.***
- ***No, que ayer no me lo dejaste.***
- ***Bueno, ¿y si jugamos una partida doble los dos?***
- ***Vale.***

Los niños juegan juntos y se lo pasan pipa.

En este teatro podemos observar cómo la resolución del problema está en jugar juntos. Y al final nos encontramos con “Los niños juegan juntos y se lo pasan pipa” lo cual nos quiere expresar que los niños son conscientes de lo divertido que es no jugar solos. Este grupo ha sido capaz de escenificar, sin decirlo de manera directa, que las actividades que realizamos y nos gustan son aún mejores si se hacen en compañía, lo cual ha sido una reflexión muy significativa.

Grupo III.

Este grupo está compuesto por 4 miembros.

Dos niños llegan corriendo al mismo tiempo a un columpio.

- ***Yo***
- ***No, yo***
- ***Mío***
- ***¡Mamáááá!***

Las madres que los ven y ya saben que ninguno se va a conformar, suben a los dos niños al columpio, uno hacia adelante y otro hacia atrás. Los niños descubren que es más divertido y que siempre quieren montar así.

En este teatro encontramos un eje fundamental: las madres. En los otros teatros hemos observado cómo era los propios niños y niñas los que se daban cuenta de su error y buscaban una solución, pero en este teatro es la acción de las madres lo que provoca la resolución del conflicto. Al final de la historia, los niños comprenden que es divertido compartir y disfrutar juntos. Esta reflexión ha sido bastante significativa, ya que nos muestra que muchas veces no somos nosotros mismos los que llevamos a cabo la resolución de nuestros conflictos, si no que necesitamos de un agente externo nos muestre una solución a nuestros problemas.

Grupo IV.

Este grupo está compuesto por 4 miembros.

Dos niñas se pelean por una muñeca porque las dos quieren ser la madre y después de un rato las dos deciden que serán sus tías y así pueden jugar las dos y estar contentas.

Este teatro ha sido el más breve, y nos muestra que a veces es más importante tener un papel menos relevante y compartido, que sentirse protagonista a costa de la persona que tenemos al lado.

Grupo V.

Este grupo está compuesto por 4 miembros.

Hay dos niños que quieren el mismo juguete al mismo tiempo.

- ***Me toca a mí***
- ***No, tú lo has tenido todo el rato.***
- ***Pero no he terminado.***
- ***Pues ahora me toca a mí.***

Se pasan un buen rato discutiendo y los dos se están cansando.

- ***Bueno y que te parece si jugamos los dos juntos.***
- ***Me parece buena idea.***

En este teatro podemos ver la resolución de conflictos basado en el aburrimiento. Esto se explica como la pesadez que se forma cuando se discuten cosas que en nuestro interior sabemos que no son relevantes. Cuando nos cansamos de discutir es por lo tanto cuando se propicia el entorno para poder llegar a la resolución de conflictos.

Grupo VI.

Este grupo está formado por 4 miembros.

Por una pelota están dos niños discutiendo y no se ponían de acuerdo.

- ***Vamos a jugar al fútbol.***
- ***No, vamos a jugar a otra cosa.***
- ***¿A qué?***
- ***No sé, pero a otra cosa.***

Así llevaban un rato cuando a otro niño se le ocurrió que tiraran la pelota hacia arriba y el que la cogiera podía elegir el juego.

En este teatro vemos como resolución de conflictos el azar. Si no somos capaces de decidir, que la decisión sea del azar. El azar es por lo tanto una manera fácil de resolución de conflictos, ya que nos provoca quitarnos el peso de la responsabilidad de decidir, vinculando esta responsabilidad al azar el cual es simplemente aleatorio y no sopesa cuál debería ser la mejor elección o la más justa.

Conclusiones.

Como hemos visto anteriormente, la resolución de conflictos puede tener muy distintas variables. Vamos a intentar recopilarlas de manera visual para clarificarlo.

<i>TIPOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</i>	
<i>GRUPO 1</i>	Resolución imparcial y neutra. No beneficia ni perjudica a ninguna de las partes.
<i>GRUPO 2</i>	Resolución por realizar la actividad conjuntamente en vez de por separado.
<i>GRUPO 3</i>	Resolución mediante la mediación de agentes externos (madres).
<i>GRUPO 4</i>	Resolución por cesión por ambas partes. Conversión a dos coprotagonistas.
<i>GRUPO 5</i>	Resolución por hastío de ambas partes. Reconocimiento de la no relevancia.

<i>GRUPO 6</i>	Resolución basada en el azar.
----------------	-------------------------------

Tabla 1: Tipos de resolución de conflictos en el juego 6

10.2.2 Juego número 7: Canciones con emociones.

Antes de nada he de resaltar que esta actividad ha sido una de los juegos que ha obtenido una puntuación más alta en la valoración de las actividades que describiremos más adelante. El alumnado se divirtió mucho con esta actividad que comenzó siendo un reto para ellos y ellas. Sin lugar a dudas esta actividad hizo que pasáramos un muy buen rato todos juntos.

Este juego está compuesto por 5 grupos de 5 miembros. Y los objetivos propuestos desde el programa DISEMFE-CREA de este juego son los siguientes:

- Saber escuchar diferentes opiniones.
- Iniciarse en la dramatización musical.
- Desarrollar el gusto por la expresión musical.
- Iniciación a la expresión escrita.
- Desarrollar la creatividad y originalidad escrita.
- Discriminar los sentimientos y emociones.
- Desarrollar el respeto por las opiniones y sentimientos de los demás.

En las siguientes líneas veremos las canciones que cada uno de los grupos formaron mediante el cambio de letra de la famosa canción infantil “La vaca lechera”.

Grupo I: La oveja triste.

*Tengo una oveja muy triste
Que no sabe contar chistes
Está triste y ojerosa
Se pasa el día en una fosa
Qué horror, qué horror, qué horror, qué horror.*

Grupo II: El gusano marchoso.

*Tengo un gusano de seda
Que le encantan las moreras
Es alegre y revoltoso
Que gusano más marchoso
Que tengo yo, que tengo yo.*

Grupo III: El loro hambriento.

*Tengo un loro muy salado
Es un loro enamorado
Come pipas muy alegre
Pero un día le dio fiebre
Y no comió, y no comió.*

Grupo IV: El perro feliz.

*Tengo un perro feliz
Que parece una perdiz
Salta y brinca todo el tiempo
Este perro es un portento
Guau, guau, guau, guau.*

Grupo V: La gata enamorada.

*Tengo una gata enamorada
Que suspira y está chiflada
Maúlla por los tejados
Busca un novio enamorado
Pá ser feliz, pá ser feliz.*

Conclusiones.

Como conclusión debemos resaltar la implicación de los grupos que han formado verdaderas maravillas con las canciones, y sobre todo, que han disfrutado en compañía de sus compañeros y compañeras. Como analista de este juego debo afirmar que los objetivos han sido superados de manera satisfactoria y ha provocado un punto de inflexión en la mejora del clima del aula que no ha parado de aumentar hasta la finalización de la intervención.

10.2.3 Juego número 8: El mimo reproduce.

De nuevo se realizan nuevos grupos. El alumnado se agrupa en 5 grupos de 5 miembros cada uno. Por grupos, el alumnado debe escribir una frase que se repartirá entre los grupos para la dramatización de la misma. De manera opcional se podría crear un breve concurso, aunque por su nivel competitivo no hemos visto oportuno realizar el concurso. Los objetivos propuestos por el programa DISEMFE-CREA para este juego han sido:

- Desarrollar la capacidad expresiva corporal.
- Reflexionar sobre los acontecimientos que tienen lugar en el día a día.
- Relacionar la expresión corporal con la emoción.
- Fomentar la solidaridad y aceptación entre los miembros del grupo.
- Fomento de la implicación y trabajo en equipo.
- Fomento de una competitividad sana, en la cual no gana solo un grupo, ganan todos por su esfuerzo y creatividad.

Para poder verlo de manera más visual y clarificadora, hemos realizado una tabla que reúne todas las frases dramatizadas por cada grupo.

<i>FRASES DRAMATIZADAS EN EL JUEGO 8</i>	
<i>GRUPO 1</i>	<i>Cuando llego a casa del cole y mi madre me da un beso.</i>
<i>GRUPO 2</i>	<i>Los días que toca verduras me dan miedo.</i>
<i>GRUPO 3</i>	<i>Cuando mi madre me premia con mi plato favorito me siento feliz.</i>
<i>GRUPO 4</i>	<i>Cuando suena el despertador por la mañana me siento triste y enfadada.</i>
<i>GRUPO 5</i>	<i>Cuando mi padre llega del trabajo me siento muy contento.</i>

Tabla 2: Recopilación de las frases dramatizadas en el juego 8

Ha sido una actividad entretenida aunque se ha realizado de manera bastante superficial sin mucha reflexión previa ni posterior. Creemos que los objetivos han sido alcanzados aunque no de la manera que esperábamos.

10.3 Valoración de las sesiones del programa DISEMFE-CREA

El alumnado en el programa DISEMFE-CREA ha estado valorando de manera individualizada cada una de las actividades realizadas. La valoración está formada por cuatro preguntas, con puntuación de 0 a 6, siendo 0 nada y 6 mucho:

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

Estas valoraciones se le han pasado a cada uno de los alumnos y alumnas al terminar cada actividad. En el programa podemos encontrar 10 actividades, las cuales, en orden ascendente, son:

1. Mi diario de Emociones.
2. Las pelis también sienten.
3. ¿Cómo te sientes?
4. El globo de las preocupaciones.
5. Círculo de las emociones.
6. El guiñol de plastilina.
7. Canciones con emociones.
8. El mimo reproduce.
9. Recetas de emociones.
10. El avión de la liberación.

En base a esta información, hemos realizado una serie de cuestiones que están encaminadas a dar forma al análisis que en las siguientes páginas describiremos. Las cuestiones a resolver han sido:

- ¿Cuál ha sido el juego más fácil / difícil?
- ¿Cuál ha sido el juego que más / menos ha gustado?
- ¿Cuál ha sido el juego más / menos divertido?
- Porcentaje de niños y niñas que volverían a realizar el juego.
- Porcentaje de niños y niñas que no volverían a realizar el juego.
- Actividad mejor valorada de manera general.
- Actividad más indiferente de manera general.
- Actividad peor valorada de manera general.

Con este análisis buscamos a dar respuesta al objetivo propuesto para este trabajo:

- Conocer la valoración y opinión del programa DISEMFE-CREA por parte del alumnado.

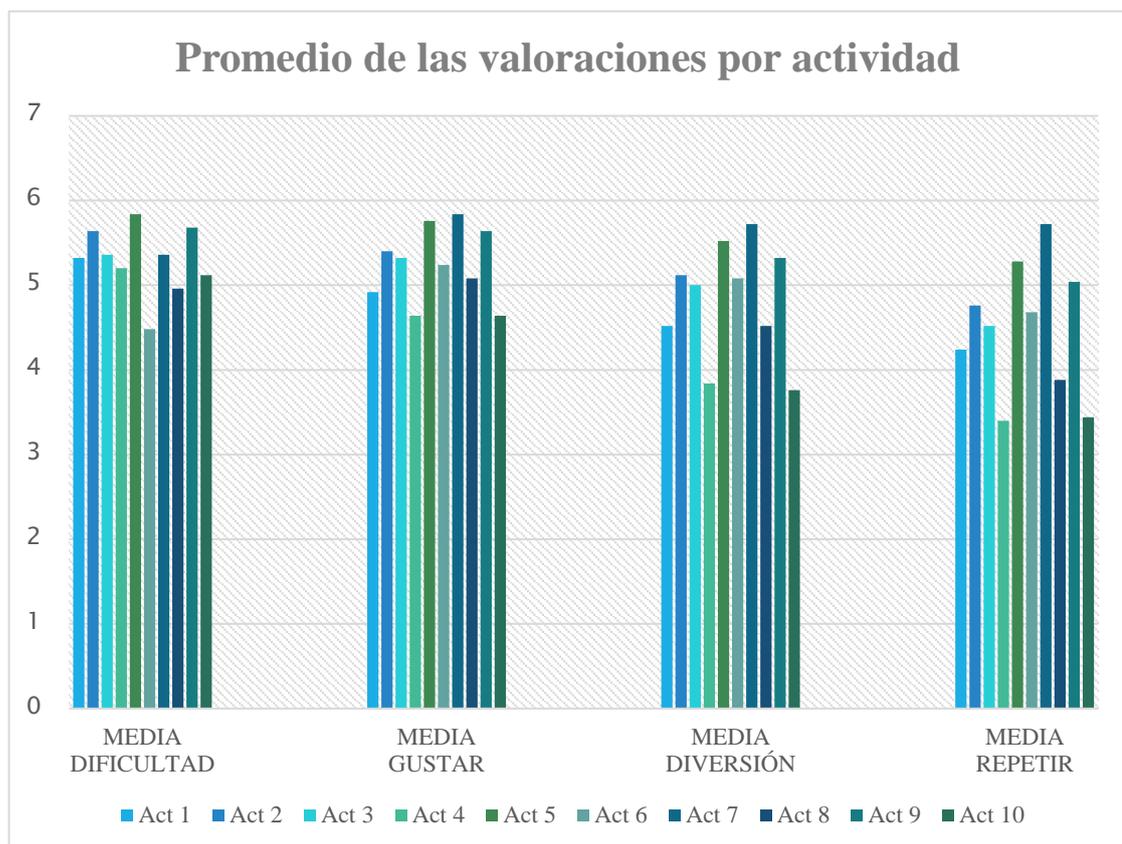


Gráfico 1: Promedio de las valoraciones por actividad

A continuación, en la tabla 3 podemos ver el desglose del gráfico 1. Esta puntuación debe entenderse con un máximo de 6, que es la mayor puntuación que el alumnado puede otorgar a la valoración de los juegos. Tanto en el gráfico 1 como en la tabla 3 observamos que el juego 7 obtiene las mejores puntuaciones en su valoración, la cual analizaremos más detalladamente en las siguientes páginas.

	MEDIA DIFICULTAD	MEDIA GUSTAR	MEDIA DIVERSIÓN	MEDIA REPETIR
Act 1	5,32	4,92	4,52	4,24
Act 2	5,64	5,4	5,12	4,76
Act 3	5,36	5,32	5	4,52
Act 4	5,2	4,64	3,84	3,4
Act 5	5,84	5,76	5,52	5,28
Act 6	4,48	5,24	5,08	4,68
Act 7	5,36	5,84	5,72	5,72
Act 8	4,96	5,08	4,52	3,88
Act 9	5,68	5,64	5,32	5,04
Act 10	5,12	4,64	3,76	3,44

Tabla 3: Desglose del promedio de la valoración del alumnado por actividades

A partir de las medias obtenidas, vamos a comenzar el análisis exhaustivo de la puntuación obtenida en cada una de las valoraciones de los juegos.

Ante la cuestión *¿Cuál ha sido el juego más fácil?*, podemos concluir que el juego más fácil ha sido el juego número 5 con una frecuencia de 21 respuestas con valoración de 6 sobre un total de 25 alumnos; en segundo y tercer lugar encontraríamos el juego número 9 y el juego número 7, respectivamente. Mientras que ante la cuestión *¿Cuál ha sido el juego más difícil?* nos encontramos con que nadie del alumnado ha valorado con 0 en esta cuestión, por lo que nadie piensa que ningún juego ha sido muy difícil. Por esto podemos afirmar que a ningún alumno ni alumna le ha resultado un problema la dificultad de los juegos.

Pasando a la cuestión *¿Te ha gustado el juego?*, podemos afirmar que el juego que más ha gustado ha sido el juego número 7 con un total de 146 sobre 150 puntos en su valoración total. A su vez, los juegos que menos han gustado han sido los juegos número 4 y número 10, los dos con una puntuación de 116 sobre 150.

A la cuestión *¿Cuál es el juego más divertido y cuál el que menos?*, afirmamos que el juego más divertido es el juego número 7 con 147 puntos sobre 150, a la vez que el juego menos divertido ha sido el juego número 10 con una puntuación de 94 sobre 150.

La puntuación total es sobre 150 ya que es el número que nos resulta de multiplicar 25 alumnos y alumnas por 6 que es la puntuación máxima que se puede otorgar.

El juego número 7 es la actividad con mayor porcentaje de alumnos y alumnas que querrían repetir el juego, esto se apoya en que 21 de los 25 niños y niñas que conforman la clase han respondido con un 6 en su valoración a la pregunta *¿Volverías a hacer el juego?*, lo cual conformaría un 84% del total del alumnado. El juego que menos porcentaje de valoración de 6 ha obtenido en esta cuestión sería el juego número 4, con un total de 4 alumnos y alumnas y un porcentaje del 16%. Esta última afirmación se ve reforzada en el hecho de que el mayor índice de valoración de 0 en esta cuestión (lo cual significaría que nunca volverían a realizar el juego) lo obtiene el juego 4 con un total de 1 alumno/a, junto con el juego número 1; estos dos juegos han obtenido un 4% de valoración 0 en la cuestión *¿Volverías a hacer el juego?*

Para el análisis de los datos de las valoraciones generales de todas las actividades hemos utilizado el valor total de 100. Es valor es el resultante de la multiplicación de 25 alumnos y alumnas por 4 preguntas que componen cada valoración (25x4). Es por ello que todos los datos siguientes que se describan estarán encuadrados en un total de 100.

El juego con un mayor índice de 6 en su valoración, y siendo por lo tanto el juego mejor valorado, ha sido el número 7 con un total de 80 sobre 100. El juego que menos número de respuestas 6 ha obtenido ha sido el juego número 4.

A su vez, el juego más “indiferente” por ser el juego con mayor índice de valoración 3 ha sido el juego 1 con 14 respuestas sobre 100.

Con sorpresa podemos concluir que el juego peor valorado (con mayor índice de valoración 0) es el juego 1, con un total de 3 respuestas sobre 100. Ha sido la actividad con mayor índice de 0, en contraposición con el juego número 4 que fue el que obtuvo un menor índice de valoración 6, y en consonancia con ser el juego que más valoraciones 3 (indiferencia) obtuvo.

En respuesta a nuestro objetivo propuesto, podemos afirmar que el programa DISEMFE-CREA ha sido altamente valorado por la población objeto utilizada para esta intervención. En general las puntuaciones son bastante altas y las valoraciones de 0 son realmente escasas e incluso nulas en algunos juegos. La dificultad de los juegos ha sido valorada como baja, ya que en la cuestión *¿Cuál ha sido el juego más difícil?* nos hemos encontrado con una respuesta no vinculante ya que ningún alumno o alumna ha valorado con un 0 a esta cuestión en ninguno de los juegos. Por ello podemos afirmar también que el nivel de dificultad del programa no es un impedimento para la realización de los juegos para este grupo de alumnos y alumnas.

Los juegos más resaltados han sido el juego número 7 *Canciones con emociones*, el juego número 1 *Mi diario de emociones* y el juego número 4 *El globo de las preocupaciones*. El juego número 7 ha sido destacado de manera positiva y notoria durante todo el análisis de la valoración del programa DISEMFE-CREA como podemos observar en la cuestión *¿Te ha gustado el juego?* donde el juego que más ha gustado ha sido el número 7 con un total de 146 sobre 150 puntos en su valoración total, a la vez que en la cuestión *¿Cuál es el juego más divertido y cuál el que menos?* el juego más divertido ha sido el número 7 con 147 puntos sobre 150. El juego número 7 también es la actividad con mayor porcentaje de alumnos y alumnas que querrían repetir el juego con un 84% (21 sobre 25) de valoración 6.

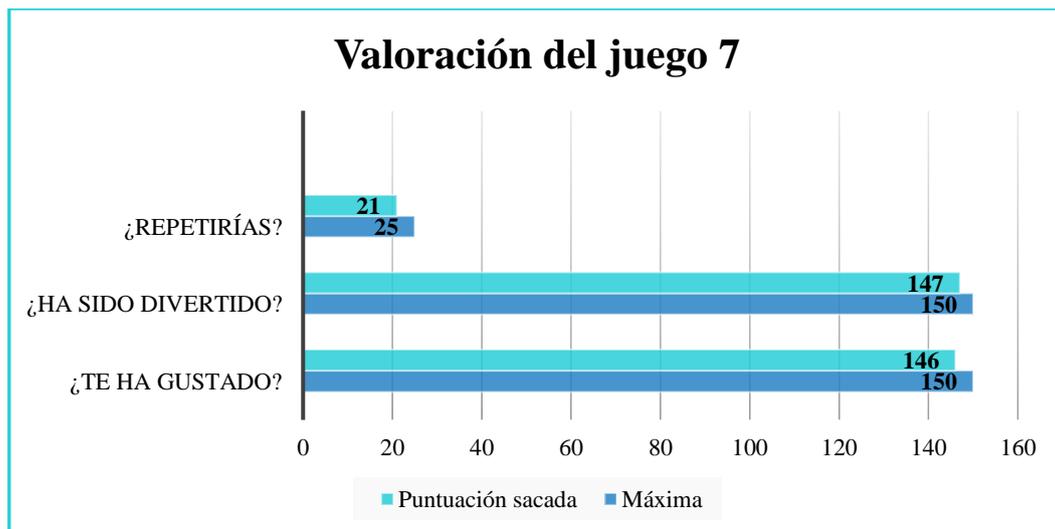


Gráfico 2: Valoración del juego 7

A su vez, los juegos 1 y 4 han sido los peor valorados, algunas veces también seguidos por el juego número 10. Los juegos 1 y 4 se han llevado las puntuaciones más bajas, con 3 valoraciones de 0 el juego 1 y 1 valoración de 0 el juego 4.

Preguntas	Act 1	Act 2	Act 3	Act 4	Act 5	Act 6	Act 7	Act 8	Act 9	Act 10
¿Cuál ha sido el juego más fácil?	15	17	13	8	<u>21</u>	3	18	7	19	9
¿Cuál ha sido el juego más difícil?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
¿Cuál ha sido el juego que más / menos ha gustado?	123	135	133	116	144	131	<u>146</u>	122	141	116
¿Cuál ha sido el juego más / menos divertido?	113	128	125	96	138	127	<u>143</u>	108	133	94
Porcentaje de niños y niñas que volverían a realizar el juego	8	11	9	4	18	8	<u>21</u>	4	12	5
	32%	44%	36%	16%	72%	32%	<u>84%</u>	16%	48%	20%
Porcentaje de niños y niñas que no volverían a realizar el juego.	<u>1</u>	0	0	<u>1</u>	0	0	0	0	0	0
	<u>4,0%</u>			<u>4,0%</u>						
Actividad con mayor índice de "6" en su valoración	42	58	46	22	75	30	<u>80</u>	25	62	25

Actividad con mayor índice de "3" en su valoración	<u>14</u>	10	9	9	4	7	2	10	5	10
Actividad con mayor índice de "0" en su valoración	<u>3</u>	0	0	1	0	0	0	0	0	0

Tabla 4: Frecuencia de la puntuación en las valoraciones de los juegos

En la tabla 4 podemos observar todos los datos que hemos analizado con anterioridad, mostrando su frecuencia de respuesta y el porcentaje del mismo.

10.4 Pre test y pos test de opinión sobre las emociones

En la intervención se ha pasado el cuestionario del alumnado tanto antes como después de la intervención. El objetivo de este test es comprobar si se han producido cambios en la opinión que el alumnado tiene de las emociones tras su intervención, respondiendo así a nuestro objetivo propuesto para este trabajo:

- Conocer evaluar y comprobar si los objetivos del programa DISEMFE-CREA se ha cumplido en la población objeto seleccionada.

Más específicamente, intentamos analizar si el objetivo del programa DISEMFE-CREA *Facilitar la expresión de las emociones del alumnado* se ha cumplido. Esto se comprueba mediante la observación de los cambios acontecidos tras la intervención.

Este test se compone de 17 ítems de respuesta múltiple con 4 opciones a elegir. Las 4 respuestas están ordenadas de manera gradual de aquello que es menos deseable que el alumnado realice (1) a aquello que sería lo ideal que el alumnado realizase (4).

A continuación vamos a analizar los dos test de manera comparativa, tanto de manera general como parándonos en algunas cuestiones importantes. Además de esto, valoraremos

qué han respondido en los ítems más importantes desde nuestra opinión. Las cuestiones a analizar han sido las siguientes:

- ¿Cuántas coincidencias hemos encontrado entre las respuestas del test de antes y el de después?
- ¿Cuántas discrepancias hemos encontrado entre las respuestas del test de antes y el de después?
- ¿Cuál ha sido el ítem con una mayor coincidencia antes/después?
- ¿Cuál ha sido el ítem con una mayor discrepancia antes/después?
- ¿El alumnado se ha sentido mejor tras escribir sus emociones?

Comparativa entre el antes y el después (Referencia a ítem número 22).

- ¿Ha cambiado la percepción de sí mismos (ítem número 10) ante el grupo entre el test de antes y el de después?
- ¿Ha cambiado el interés en las cosas que ocurren a su alrededor (ítem 8) respecto a test de antes y el de después?
- ¿Ha cambiado la disposición a la expresión emocional (ítem 9) respecto al test de antes y al de después?
- ¿Ha cambiado el conocimiento de los sentimientos que el alumnado tiene de sus propios compañeros? (Referencia al ítem número 12).
- Índice de respuestas 4 en el ítem 21 del test de antes e índice de respuestas 4 en el ítem 21 del test de después.
- Índice de respuestas 4 en el test de antes e índice de respuestas 4 en el test de después.

Empezaremos analizando las coincidencias y discrepancias entre el pre test y el pos test. Cuando nos referimos a las coincidencias, nos estamos refiriendo a que las respuestas del alumnado ha sido exactamente igual. Para saber esto se ha analizado las respuestas del pre test y el pos test de los 25 alumnos y alumnas de manera individual, observando qué alumnos y en qué preguntas han cambiado sus respuestas (comparando respuestas del pre test y del pos test). A su vez, hablamos de discrepancias. Estas discrepancias hacen referencia a las respuestas del pre test y el pos test que difieren (del mismo alumno/a y en el mismo ítem). Creemos que las discrepancias son un hecho importante, ya que nos informan de en qué ha cambiado la visión de la población objeto. Más adelante analizaremos también si estas discrepancias han servido para la consecución de los objetivos planteados, o por el contrario ha sido una intervención contraproducente.

Comenzando desde una visión más general, hemos observado que las coincidencias entre el test de antes y el de después han sido de 369 respuestas de un total de 425 (25 alumnos/as por 17 ítems que contiene el cuestionario), lo que significa que el porcentaje de coincidencia entre el test de antes y el de después ha sido de un 86'82%. Junto a este dato, podemos observar que la discrepancia entre un test y otro ha sido de 56 respuestas de un total de 425, lo que supondría una discrepancia de un 13'17%. Nuestro total de 425 se ha hallado mediante la multiplicación de los 25 alumnos y alumnas que conforman nuestra población objeto por 17 que son los ítems de los que se componen los test.

El siguiente análisis cuantitativo se ha realizado en base a la comparativa de los dos test que ha realizado cada alumno y alumna. Es por ello que todos los números se deben encuadrar en un total de 25, al ser éste el alumnado total. Debemos tener esto en cuenta aunque el número de test totales haya sido 50 (2 por cada alumno/a) ya que las discrepancias y o coincidencias se cuentan sobre 25 (alumnado) por ser una comparativa.

Especificando un poco más, podemos concluir que el ítem con mayor discrepancia ha sido el ítem número 12, con un total de 9 discrepancias. Mientras que los ítems que han resultado más inmutables han sido los ítems número 6, 8, 13, 16, 18 y 19, que están igualados con una sola discrepancia en su registro.

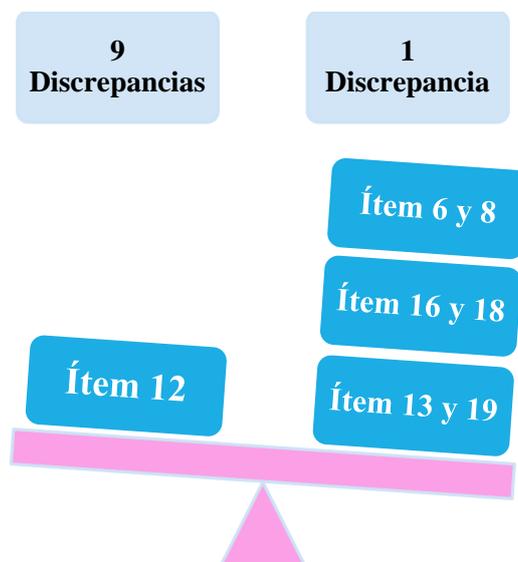


Gráfico 3: Discrepancias entre el pre test y el pos test

Ante la cuestión *¿El alumnado se ha sentido mejor tras escribir sus emociones?*

Comparativa entre el antes y el después hemos encontrado una discrepancia de 5 alumnos y alumnas en el ítem número 22, lo cual conformaría un 22,72% del total. A su vez, a la cuestión *¿Ha cambiado la percepción de sí mismos ante el grupo entre el test de antes y el de después?*, la discrepancia que hemos encontrado en el ítem número 10 ha sido de solo 2 alumnos y alumnas, lo que compone un 8% del total.

Es aún menor la discrepancia que podemos encontrar ante la pregunta *¿Ha cambiado el interés en las cosas que ocurren a su alrededor respecto a test de antes y el de después?*, ya que solo un alumno o alumna ha cambiado su respuesta en el ítem número 8, formando así un 4% del total.

Uno de los mejores datos podemos afirmar que ha sido la respuesta a la pregunta *¿Ha cambiado la disposición a la expresión emocional respecto al test de antes y al de después?*, ya que 6 alumnos y alumnas mostraron discrepancias entre el test de antes y el de después, conformando así un 24% de discrepancia en las respuestas del ítem número 9. Esto supondría que casi una cuarta parte del alumnado ha cambiado su disposición a la expresión emocional tras la aplicación de la intervención propuesta.

Otras de las cuestiones más importantes a analizar ha sido *¿Ha cambiado el conocimiento de los sentimientos que el alumnado tiene de sus propios compañeros?* En respuesta a esta cuestión, hemos podido observar que 9 alumnos y alumnas han cambiado su respuesta del ítem número 12 tras la intervención del programa. Esto significa que un 36% del alumnado ha visto modificada el conocimiento de los sentimientos que tenían sus propios compañeros. Este dato es bastante bueno, ya que uno de los objetivos claros del programa era la mejora del conocimiento del grupo como fomento de un buen clima.

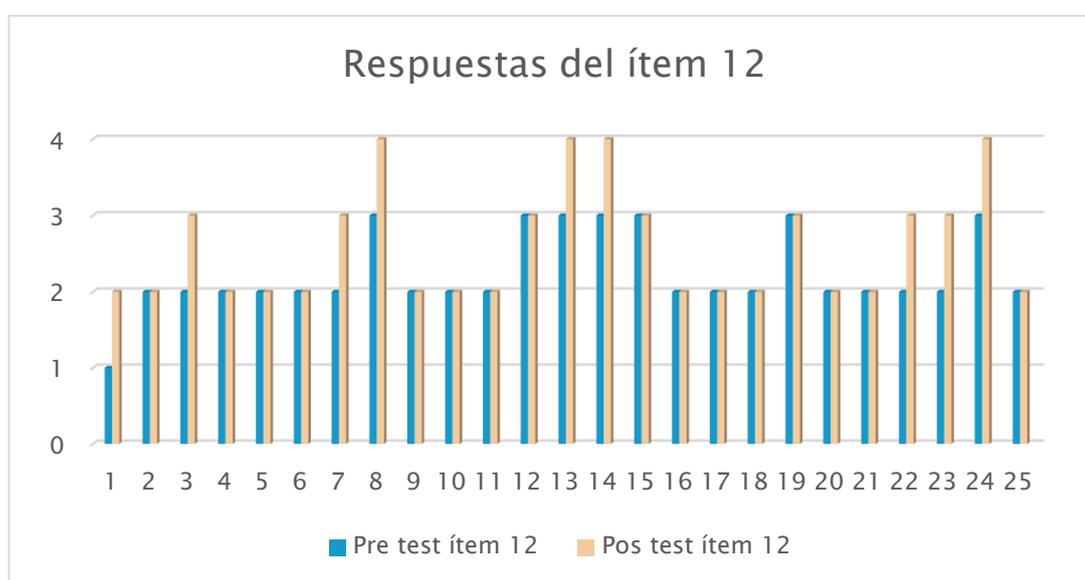


Gráfico 4: Diferenciación del pre test y el pos test en el ítem 12

En el gráfico 4 podemos observar que todas las discrepancias anteriormente analizadas se incrementan, y en ningún caso bajan. Esto es sin duda una prueba de que los objetivos del programa DISEMFE-CREA se están cumpliendo.

Otro de los datos a analizar ha sido el *Índice de respuestas 4 en el ítem 21 del test de antes e índice de respuestas 4 en el ítem 21 del test de después*. El ítem 21 es:

“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.”

Alumnado	Respuesta pre test ítem 21	Respuesta pos test ítem 21
Alumnado 1	2	2
Alumnado 2	<u>2</u>	<u>3</u>
Alumnado 3	4	4
Alumnado 4	1	1
Alumnado 5	3	3
Alumnado 6	2	2
Alumnado 7	3	3
Alumnado 8	4	4
Alumnado 9	<u>2</u>	<u>3</u>
Alumnado 10	3	3
Alumnado 11	2	2
Alumnado 12	<u>3</u>	<u>4</u>
Alumnado 13	4	4
Alumnado 14	3	3
Alumnado 15	4	4
Alumnado 16	2	2
Alumnado 17	2	2
Alumnado 18	2	2
Alumnado 19	3	3
Alumnado 20	<u>1</u>	<u>2</u>
Alumnado 21	<u>2</u>	<u>3</u>
Alumnado 22	2	2

Alumnado 23	<u>3</u>	<u>4</u>
Alumnado 24	4	4
Alumnado 25	3	3

Tabla 5: Respuestas del ítem 21 (pre y pos test)

En la tabla 5 podemos observar las discrepancias (marcadas en rojo y subrayadas) que se han producido entre el pre test y el pos test en el ítem 21.

Consideramos que este ítem es importante ya que hace una referencia clara a la expresión emocional. En los datos hemos podido observar que 5 alumnos y alumnas respondieron con la respuesta 4 en el ítem 21 del test de antes; mientras que en el test de después en este mismo ítem, hubo 7 alumnos y alumnas que respondieron con la respuesta 4. Por lo tanto, 2 alumnos/as de un total de 25 han visto incrementado su expresión emocional mediante la escritura. También podemos observar que todos los cambios producidos entre el pre test y el pos test son para un incremento de la puntuación y en ningún caso el pos test ha tenido una puntuación más baja que el pre test correspondiente.

Volviendo a una visión más general, hemos querido analizar el *Índice de respuestas 4 en el test de antes e índice de respuestas 4 en el test de después* para observar el incremento o la bajada de las “respuestas ideales” (respuestas 4) tras la intervención. Mediante la recogida de datos, podemos observar que en el test que se pasó con anterioridad hubo un total de 98 respuestas 4; mientras que en el test que se pasó con posterioridad, hubo un total de 114 respuestas 4. Esto supone un incremento del 3’76%, que pasaría de un porcentaje de 23’06% de respuestas 4 en el test de antes, a un 26’82% de respuestas 4 en el test de después. Podemos concluir por ello, que más de una cuarta parte del alumnado utilizado en nuestra población objeto mostró altas capacidades en expresión y comunicación emocional tras la intervención del programa DISEMFE-CREA.

Los últimos datos recogidos sobre el *Índice de respuestas 4 en el test de antes e índice de respuestas 4* se deben encuadrar en un total de 425 (425 sería el 100%), siendo éste el número hallado mediante la multiplicación de los 17 ítems que compone el test por los 25 alumnos y alumnas que componen la población objeto de nuestra intervención.

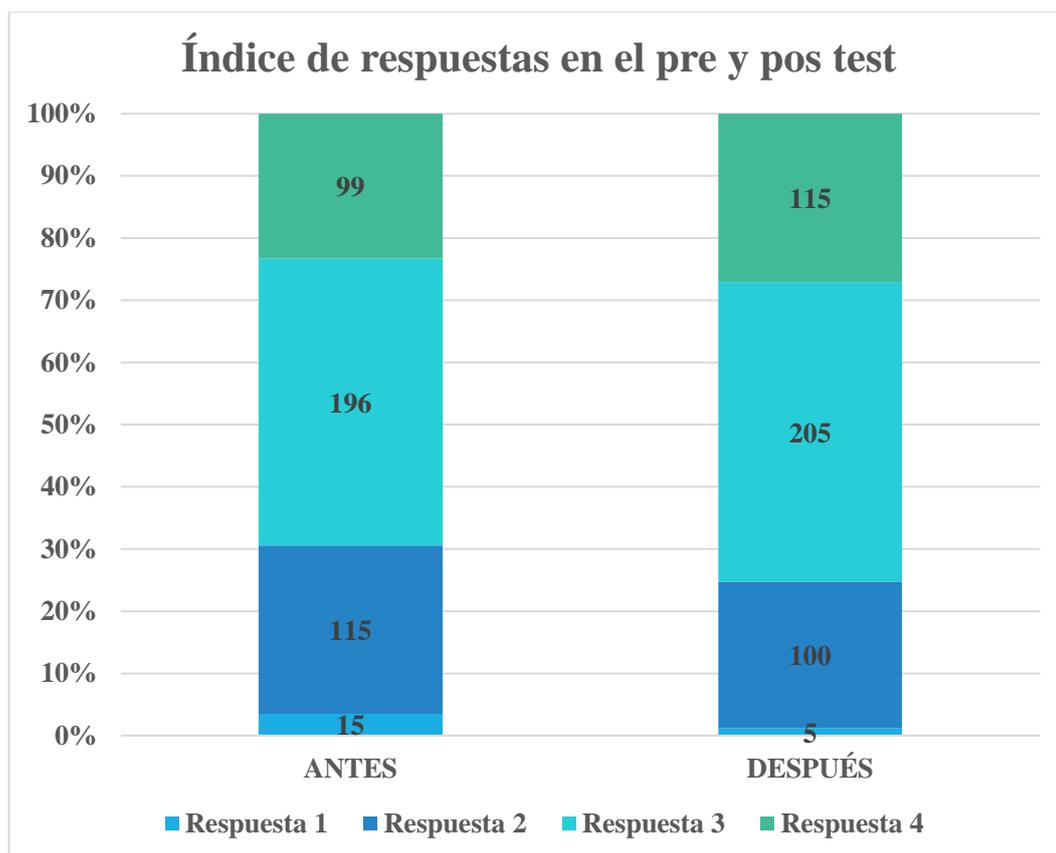


Gráfico 5: Índice de respuestas en el pre y pos test

En el gráfico 5 podemos observar las similitudes y discrepancias de las cuales hemos hablado anteriormente. Podemos comprobar que el número de respuestas 1 (las respuestas menos deseables) han bajado hasta llegar apenas a un 1%, a la vez que las respuestas 3 y 4 (aquellas respuestas más deseables) se han visto incrementadas. Otro dato muy importante es que casi la mitad del alumnado (48%) ha respondido 3, lo cual no es la respuesta más ideal pero sí un gran acercamiento a ésta. Y si además hacemos compendio de las respuestas 3 y 4,

nos aporta un total del 75% (aproximación) del alumnado que tiene unas competencias buenas o muy buenas en el área de expresión y comunicación emocional.

10.5 Cuestionarios del profesorado

Tras las actividades, el programa DISEMFE-CREA tiene un cuestionario para que el profesorado dé su opinión de la intervención. En este caso, al tratarse de una actividad que se ha realizado sin la tutorización de un docente, este cuestionario ha sido rellenado por parte de la investigadora que ha realizado este trabajo.

Este cuestionario consta de 20 preguntas de respuesta múltiple con 5 opciones. Las cinco opciones de respuesta son las siguientes:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indiferente
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

El cuestionario hace referencia a si se ha podido observar cambios mejorables en el alumnado tras el proceso de intervención, a la vez que si el proyecto ha servido para conocer mejor las necesidades particulares del alumnado y ha facilitado la labor docente por esta razón.

En el siguiente gráfico podemos observar el índice de veces que se ha respondido cada una de las respuestas:

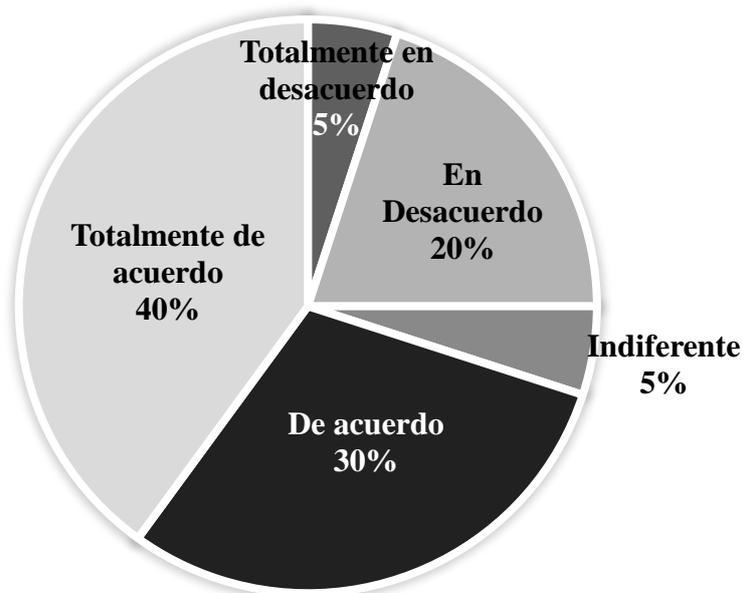


Gráfico 6: Respuestas en el cuestionario del profesorado

Apoyándonos en el gráfico 6 podemos afirmar que el profesorado también ha valorado de manera positiva la intervención, creyendo así que el conocimiento de su alumnado ha mejorado, y que su alumnado ha progresado en sus competencias emocionales, lo cual interfiere de manera positiva en el clima del aula.

A un simple vistazo podemos ver que la respuesta más utilizada ha sido *Totalmente de acuerdo* mientras que las dos respuestas menos utilizadas han sido *Indiferente* y *Totalmente en desacuerdo*, las dos con sólo una respuesta 1 sobre un total de 20 ítems. A su vez, *Totalmente de acuerdo* ha obtenido 8 respuestas 4 de un total de 20 ítems.

Por nuestra parte ha habido una buena percepción de los cambios que se han podido percibir como testigos de la implementación del programa DISEMFE-CREA, esto se apoya en el gráfico anteriormente descrito. Además podemos ver que la percepción de la investigadora (nuestra percepción) sobre el programa no dista de los resultados obtenidos de las valoraciones del alumnado y de los cambios en ellos que hemos podido observar mediante los test.

10.6 Test de Creatividad de Torrance

El test de creatividad que se ha pasado en la intervención está basado en el libro *Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada* (Jiménez, Artiles, Rodríguez & García, 2007). En este libro encontramos una prueba de creatividad basada en el test de pensamiento creativo de Torrance. En el caso específico de esta intervención, hemos utilizado la prueba *Muestra tu imaginación con dibujos (Torrance)* específica para alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, ya que nuestra población objeto estaba compuesta por 25 alumnos y alumnas de 2º de la ESO.

Con este test hemos querido dar respuesta al objetivo específico propuesto para este trabajo el cual es:

- Conocer, evaluar y comprobar si los objetivos del programa DISEMFE-CREA se han cumplido en la población objeto seleccionada.

En referencia a este objetivo, uno de los objetivos del programa DISEMFE-CREA era *Fomentar la creatividad a través de la expresión y comunicación de las emociones*, para lo que necesitamos de un test que nos valore la creatividad obtenida por la población objeto seleccionada. En las siguientes líneas encontraremos un análisis de las puntuaciones obtenidas y su significación.

Esta prueba está compuesta de tres actividades: *Componemos un dibujo, Acabamos un dibujo y Las líneas*. Para la corrección de esta prueba es necesaria la división de la creatividad en cuatro partes: fluidez, originalidad, elaboración y flexibilidad. Estas partes son las que componen lo que posteriormente será el resultado total de creatividad. Para la evaluación será necesario la revisión de las normas de interpretación (véase *Adaptación y*

baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada de Jiménez, Artiles, Rodríguez & García, 2007; página 28)

La puntuación que a continuación les vamos a mostrar debe tenerse en cuenta que varía dependiendo del componente del que estemos hablando. Para la Fluidez, la puntuación máxima que se puede sacar es 40, al igual que para el componente de Flexibilidad. Mientras que para los componentes de Originalidad y Elaboración la puntuación máxima que se puede obtener es 200. A su vez, la Creatividad es el compendio de todos los componentes anteriores, por lo que la puntuación máxima que se puede obtener en Creatividad será de 480. Una vez explicadas las puntuaciones máximas, podremos empezar a analizar los datos y a mostrar los porcentajes obtenidos.

La tabla 4, al igual que todos los gráficos y las tablas que mostraremos en el análisis de la creatividad hacen referencia a las puntuaciones de la creatividad que se han obtenido al finalizar la intervención.

ALUMNADO	ORI %	FLU %	ELA %	FLE %	TOTAL CREA %
1	42,50%	42,50%	6,00%	37,50%	26,88%
2	41,50%	40,00%	2,50%	22,50%	27,70%
3	39,00%	40,00%	3,00%	32,50%	27,70%
4	28,50%	30,00%	4,00%	27,50%	18,33%
5	32,00%	35,00%	3,00%	30,00%	20,00%
6	42,50%	40,00%	18,50%	30,00%	31,25%
7	41,50%	40,00%	9,00%	27,50%	26,66%
8	41,50%	42,50%	10,00%	30,00%	27,50%
9	39,00%	40,00%	5,00%	30,00%	24,16%
10	45,00%	42,50%	1,50%	25,00%	25,00%
11	52,50%	37,50%	10,00%	35,00%	32,08%
12	39,50%	40,00%	6,00%	20,00%	35,00%
13	43,00%	45,00%	26,00%	30,00%	22,29%

14	36,00%	42,50%	5,00%	30,00%	28,54%
15	42,00%	40,00%	11,00%	37,50%	29,16%
16	49,50%	60,00%	3,50%	25,00%	29,16%
17	47,50%	50,00%	13,00%	25,00%	31,45%
18	26,00%	42,50%	4,00%	27,50%	17,50%
19	21,00%	70,00%	5,00%	30,00%	19,16%
20	36,50%	60,00%	12,50%	32,50%	28,12%
21	32,00%	37,50%	5,00%	32,50%	21,25%
22	40,50%	40,00%	9,00%	35,00%	26,87%
23	42,50%	40,00%	6,00%	55,00%	25,83%
24	29,00%	37,50%	3,50%	67,50%	19,16%
25	37,50%	35,00%	6,50%	5,00%	22,29%

Tabla 6: Desglose de los porcentajes obtenidos mediante el test de Creatividad

En la tabla anterior podemos observar el porcentaje de cada uno de los 25 alumnos y alumnas que componen nuestra población objeto.

La media resultante de cada uno de los componentes ha sido:

- Media del porcentaje de Originalidad: 38'72%
- Media del porcentaje de Fluidez: 42'80%
- Media del porcentaje de Elaboración: 7'54%
- Media del porcentaje de Flexibilidad: 31'20%
- Media del porcentaje de Creatividad: 25'72%

La media de la puntuación total de donde hemos obtenidos los porcentajes anteriormente presentados se pueden observar en la siguiente tabla:

Media originalidad		77,44
Media fluidez		16,8

Media elaboración		15,08
Media flexibilidad		11,56
Media creatividad		120,88

Tabla 7: Media de la puntuación total del test de Creatividad

Para la interpretación de estos resultados debemos recordar que los componentes de Fluidez y Flexibilidad están sobre un máximo de 40, los componentes de Originalidad y Elaboración sobre un máximo de 200, y el componente de Creatividad sobre un máximo de 480.

La puntuación máxima de Creatividad que hemos hallado ha sido 168 (sobre un total de 480), y la puntuación mínima ha sido 84 (sobre un total de 480). Estos datos nos informan de que el nivel de Creatividad ha sido bastante bajo en nuestra población objeto de alumnos y alumnas de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Para indagar más en los datos hemos hecho una subdivisión por género, respondiendo a las siguientes cuestiones:

- Media de la puntuación sacada en Creatividad por parte de los niños/niñas.
- Puntuación máxima en los niños/niñas.
- Puntuación mínima en los niños/niñas.

Basándonos en los datos obtenidos, podemos afirmar que la media de la puntuación sacada en Creatividad por parte de los niños es de 118'23 puntos, lo que sería un 24'13% del total que se podría sacar. Mientras que la media por parte de las niñas ha sido de 123'75 puntos, lo que equivale a un 27'44% del total que se podría sacar. El siguiente gráfico nos

explica con claridad esta notable diferencia de creatividad entre niños y niñas, prevaleciendo la de éstas últimas:

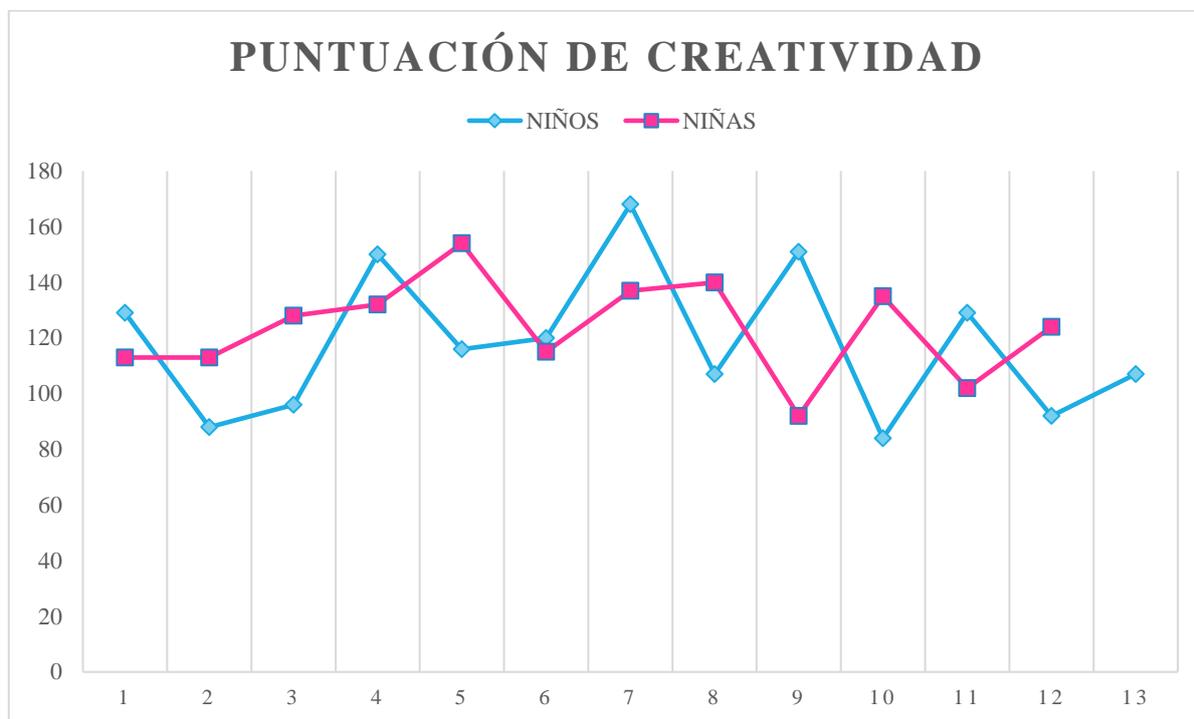


Gráfico 6: Diferenciación por sexos de la puntuación del test de Creatividad

Tras la clara diferencia que se puede apreciar en el diagrama anterior, tenemos algunos datos de interés a analizar. Uno de estos datos es que la puntuación máxima sacada por los niños ha sido de 168, mientras que la de las niñas ha sido una puntuación menor 154. A su vez, la puntuación mínima obtenida por los niños ha sido de 84, mientras que la de las niñas ha sido 92. Ante esto podemos afirmar, no sin asombro, que tanto la puntuación más alta obtenida en Creatividad como la más baja, han sido obtenidas por niños. Es por ello que encontramos una gran disonancia entre las puntuaciones obtenidas por los niños que hacen oscilar el baremo hasta colocarse con una puntuación media de 5'52 puntos menor que las niñas. Basándonos en estos datos, podemos afirmar que en nuestra población objeto las niñas

siguen una media más generalizada sin grandes oscilaciones que conllevará que estén 5'52 puntos por encima de la media de sus compañeros varones.

La puntuación resulta de cada parte que compone la creatividad, y la propia creatividad, corresponde a su vez con un percentil. Debemos tener en cuenta que estos percentiles están encuadrados sobre una puntuación total de 100. A continuación vamos a mostrar la media de los diferentes percentiles:



Gráfico 7: Media de los percentiles obtenidos del test de Creatividad

En el diagrama anterior podemos observar cómo resalta por encima de las demás la media de los percentiles de Originalidad, mientras que la media de los percentiles de Flexibilidad es casi la mitad de la anterior. El total de la creatividad nos da un 42'56 sobre 100, lo cual no es un mal resultado aunque tampoco es de los mejores. En esta parte hemos podido observar grandes discrepancias entre las cuatro partes diferenciadas de las que se compone la creatividad.

En comparación con las puntuaciones y los porcentajes de las cuatro partes y de la Creatividad, nos llama la atención la diferencia que se observa. Esta diferencia se hace patente en que la media de los percentiles de Creatividad nos da un 42'56 sobre 100, mientras

que los análisis anteriores de las puntuaciones nos daba un porcentaje de 25'72. Al igual nos ocurre con los componentes de Originalidad (38'72% frente a una media de percentil de 55'2), Fluidez (42'80% frente a una media de percentil de 37'72), Elaboración (7'54% frente a una media de percentil de 29'96) y Flexibilidad (31'20% frente a una media de percentil de 25'84).

11. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos podido comprender y clarificar términos que a veces nos resultan confusos por no apreciar sus diferencias individuales. Junto a esto nos hemos embarcado en el análisis de una población objeto de 25 alumnos y alumnas que cursan el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Gracias a esta población objeto hemos podido analizar si los objetivos propuestos por el programa DISEMFE-CREA eran alcanzados mediante los instrumentos de recogida de datos propuestos para ello. A su vez, este trabajo tenía como otro de sus objetivos el conocimiento de las opiniones y valoraciones del programa por parte del alumnado.

Tras la realización del trabajo podemos llegar a una serie de conclusiones. La primera de ellas es que el programa DISEMFE-CREA está realizado de manera adecuada para poder dar respuesta a los objetivos propuestos. La segunda es que la valoración por parte del alumnado ha sido buena, aunque al principio de la intervención el alumnado se considerase reacio a algo que hasta el momento les resultaba bastante desconocido. La tercera, verifica sin lugar a dudas la necesidad de implantación de programas que fomenten la Expresión y Comunicación Emocional por los grandes beneficios que esto nos provoca.

En esta intervención hemos podido comprobar cómo el alumnado preadolescente (2º ESO) el cual podría ser uno de los más reacios a la expresión y comunicación de sus emociones ha ido evolucionando junto con la intervención hasta crear un clima de bienestar en la que se han estrechado vínculos emocionales entre personas que se ven a diario pero que en muchas ocasiones son unos grandes desconocidos.

Como líneas de investigación futuras, plantearía la cuestión de cómo incide la Expresión y Comunicación Emocional en la adolescencia, al ser considerada etapa de riesgo en muchas ocasiones. Esta línea de investigación futura intentará resolver cuestiones como: ¿Es capaz la Expresión y Comunicación Emocional de liberar las tensiones familiares propias de la adolescencia? ¿Cómo incide la Expresión y Comunicación Emocional en contextos de riesgo o en familias desestructuradas?

Para finalizar, creemos que el control y la gestión de las emociones es una herramienta mucho más poderosa de lo que a veces pensamos, y que deberíamos conocer todas sus facetas para poder expresar todos los beneficios que nos puede aportar, y trasladarla a todos los contextos posibles. El mundo de las emociones es un mundo que debemos estar dispuestos a explorar.

12. Bibliografía

- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Lima. Editorial Universidad Ricardo Palma.
- Cerezo, M. V., Ortiz-Tallo, M., & Cardenal, V. (2009). Expresión de emociones y bienestar en un grupo de mujeres con cáncer de mama: una intervención psicológica. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1).
- Clares López, J. (2015). Programa DISEMFE: El diálogo emocional en entornos escolares - *En IV Congreso Internacional de gestión del talento. Talento para el Diálogo. Lanzarote*.
- Clares-López, J. (2013, marzo). Autogestión del talento en la expresión de las emociones. *Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Gestión del Talento: Talento emprendedor. Arrecife. Lanzarote. España*.
- Clares-López, J. (2015) Expresión y Comunicación Emocional como estrategia personal para la prevención de dificultades socioeducativas. *Conferencia de apertura del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. Pp. 6-16. AIECE. Sevilla. ISBN. 97884-608-2436-7*
- Clares-López, J. (2015,2-4 julio). Comunicación emocional entre el profesorado de educación superior con apoyo tecnológico. *XX Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento - VII Congreso Pizarra Digital: Diversidad, Estrategias y Tecnologías: Diálogo Entre Culturas. Madrid*

Cohen, J. (2001). *Caring Classrooms/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*. Series on Social Emotional Learning. *Teachers College Press, PO Box 20, Williston, VT 05495-0020*.

Colmenero, V. C., García, P. Á. C., & Tendero, G. R. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 410.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

De La Cuesta-Benjumea, C. (2008). ¿ Por dónde empezar?: la pregunta en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 18(4), 205-210.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 13 de febrero de 2017 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

García, F. E., & Mardones, R. (2010). Prevención de trastorno de estrés postraumático en supervivientes del terremoto de Chile de febrero de 2010: una propuesta de intervención narrativa. *Terapia psicológica*, 28(1), 85-93.

Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Nueva York: *Basic Books*.

Jiménez, J. E., Artiles, C., Rodríguez, C., & García, E. (2007). Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada. *Educación Primaria y Secundaria*.

Pérez Portillo, F., & Clares López, J. (2015). Programa DISEMFE: expresión y comunicación emocional. Una experiencia en secundaria. En *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional (CIECE)(2015)*, p 291-304 (pp. 291-304).

Pérez Portillo, F., y Clares López, J. (2015). Programa DISEMFE: expresión y comunicación emocional. Una experiencia en secundaria. En *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional (CIECE) (2015)*, p 291-304 (pp. 291-304).

Pérez, N. P., & Costa, J. L. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 12.

Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H., & Poljšak-Škraban, O. (2013). Observing teachers' emotional expression in their interaction with students. *The new educational review*, 31(1), 75-85.

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Robinson, K. (2006). Las escuelas matan la creatividad. Consultado el 3 de febrero de 2017, de TED Sitio web:
https://www.youtube.com/results?search_query=ken+robinson+las+escuelas+matan+la+creatividad+subtitulado

Rojas Soriano, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés Editores (38 ed) México.

Runco, M. A. (2008). Creativity and education. *New Horizons in Education*, 56(1), n1.