

C
I
E
E
C
C
E

1
7

LA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL COMO BASE DE LA CREATIVIDAD



EDITOR:

José Clares López

Universidad de Sevilla. Sevilla. España

Asociación Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. España.



Nuestro agradecimiento a aquellas personas que de forma altruista dan lo mejor de sí mismos por las cosas en las que creen.

Su trabajo y esfuerzo hace que se generen sinérgias positivas en torno a su proyecto de vida personal y profesisonal.

Gracias por el apoyo y el reconocimiento que hacen que siga creciendo la confianza en el ser humano y sus posibilidades.

La Expresión y comunicación de las emociones como base de la creatividad

Edita: José Clares López

Universidad de Sevilla

Asociación Internacioanl de Expresión y comunicación Emocional

I.S.B.N. 978-84-697-6493-0

Sevilla. Febrero 2018

Contenido

Contenido	6
LA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN. LINEAS DE INVESTIGACIÓN PRESENTES Y FUTURAS.	10
Emotional Expression and Communications In Education: Lines of research, present and future	10
José Clares López.....	10
EMOCIONES Y CREATIVIDAD	31
CREATIVIDAD Y EMOCIONES, UNA NUEVA REALIDAD EN EL ÁMBITO ESCOLAR.	32
Creativity and Emotions, a new reality in the school environment.....	32
Cristina María Machado Arenós	32
CREATIVIDAD Y EMOCIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL: EL AULA COMO ESPACIO DE IMAGINACIÓN Y VALORES	41
Creativity and Emotions in Social Education: The classroom as a space for imagination and values.....	41
Itahisa Pérez-Pérez.....	41
COMPETENCIA EMOCIONAL: LA BASE DE UNA EDUCACIÓN CREATIVA ..	53
Emotional Competence: The base for a creative education	53
Diana López Maldonado.....	53
PROGRAMA DE DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN DE EMOCIONES EN CUATRO CENTROS DE SEVILLA.....	64
Creativity Development Program through Expressions and Communications of Emotions. Four Centers in Seville	64
Cristina Encinas Sánchez, José Clares López.	64
TALENTO EMPRENDEDOR, COMUNICACIÓN EMOCIONAL, CREATIVIDAD Y SISTEMA EDUCATIVO.....	79
Entrepreneurial Talent, Emotional Communications, Creativity and Educational Systems.....	79
Mariano Gutiérrez Tapias.....	79
José Luis García Cué.....	79
José Salazar Ascencio	79
INCONSCIENTE, CREATIVIDAD Y EMOCIONES	98
Unconscious, creativity and emotions	98
José Manuel García Arroyo.....	98
EMOCIONES Y TECNOLOGÍA	109
EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL EMPLEANDO TIC: EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE PROFESORADO EN CHUBUT, PATAGONIA ARGENTINA.....	110
Expression and Emotional Communications using TIC: Experience with students and teachers from Chubut, Patagonia, Argentina.	110
Claudia Marchesani, Mabel Álvarez, Cristina Erbllich, Blanca Agudiak	110
EMOCIONES EN EL AULA VIRTUAL.....	121

Emotions in the virtual classroom.....	121
Charo Caraballo-Román, Gema Pérez-Fontela	121
LA EDUCACIÓN DE LA DIVERSIDAD Y DE LAS EMOCIONES CON TAC	134
The diversity education and emotions with TAC.....	134
Nubia Amador Mateus.....	134
Ana Dolores Vargas Sánchez	134
EMOCIONES Y PROFESORADO	145
LAS EMOCIONES DE LOS DOCENTES, UN ANÁLISIS DE LOS RECUERDOS MÁS POSITIVOS DEL PROFESORADO.....	146
Emotions of the Teachers, an analysis of the most positive memories of the teaching staff	146
Samuel Arias-Sánchez	146
LAS EMOCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y LA CREATIVIDAD EN EL USO DEL VIDEO Y LA FOTOGRAFÍA	155
Emotions of Students of Teaching over professional practical experience, and creativity in the usage of video and photography	155
Ana Karen Alfaro Romero, Teodora Delgado Morales	155
EMOCIONES Y VALORES	167
LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LAS EMOCIONES DE LOS NIÑOS PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	168
The Influence of the Family in the emotions of the children in order to improve scholastic coexistent behavior among students in primary education	168
Berenice Maldonado Fouilloux, Joel Reyes González	168
DESARROLLO MORAL Y AFECTIVO. INTERDEPENDENCIA DE AMBOS... 179	179
Moral and Affective Development. Interdependence of Both.....	179
Ricardo Morgado Giraldo	179
LAS EMOCIONES Y EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA PERSONA COMO FIN DE LA EDUCACIÓN: UNA REFLEXIÓN	190
Emotion and Integral Development of the person as an end to education: A reflection.....	190
Irene Betancort Cabrera	190
MULTIDIMENSIONALIDAD DEL SER EN UNA EDUCACIÓN INTEGRAL ... 203	203
Multidimensionality of the Person in an integral education	203
Gracia Viso Millán.	203
EMOCIONES Y DIVERSIDAD.....	214
EXPERIENCIA DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL EN CENTROS JUVENILES DE LA MUNICIPALIDAD DE TRELEW, PATAGONIA ARGENTINA	215
Experience in Expression and Emotional Communications in Youth Centers in the Trelew Municipality	215

Olga Vicente, Cristina Beroqui	215
Mabel Álvarez.....	215
José Clares López.....	215
SALACTIVA. UNA MIRADA REFLEXIVA HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
.....	225
SALACTIVA. A reflexive look towards inclusive education.....	225
Alejandra Loreto González Hermosilla	225
María José Díaz Hernández.....	225
Rocío Andrea Cid Labraña	225
NORMALIDAD Y PATOLOGÍA DE LAS EMOCIONES EN LA INFANCIA Y	
ADOLESCENCIA	239
Normality and pathology of emotions in childhood and adolescence.	239
María Luisa Domínguez López.....	239
PONTE FLAMENCA, UN VIAJE DE EMOCIONES.....	249
Flamenca Ponte, an emotional trip.....	249
Celia Velasco Rodríguez.....	249
LA DRAMATIZACIÓN AL SERVICIO DE LA GESTIÓN DE LAS EMOCIONES Y	
EL DESARROLLO PERSONAL Y FORMATIVO DEL ALUMNADO.	
EXPERIENCIA DIDÁCTICA.....	260
Dramatization in the Service of Managing of Emotions and Personal	
Development and Learning Process of the Students. Didactic Experience ...	260
Lorena García Saiz:	260
TEATRO, CORO, TÉCNICAS DE RELAJACIÓN E IMPLICACIÓN	
MEDIOAMBIENTAL COMO HERRAMIENTAS Y EXPERIENCIAS	
EDUCATIVAS EN LA RINCONADA.....	271
Theater, Choir, Techniques in Relaxation and Environmental Implications as	
tools and educational experiences in La Rinconada	271
Gracia Viso Millán	271
EMOCIONES E INTELIGENCIA	282
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN	
FÍSICA: UNA NUEVA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	
.....	283
Emotional Intelligence and Corporal Expressions in Physical Education: A new	
didactic proposal in primary education	283
M ^a Dolores Aguilar Herrero, Cristina M ^a García Fernández, Carmen Gil del	
Pino	283
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA DEL SIGLO XXI	296
Emotional Intelligence in the Classroom of the XXI Century	296
José Julio Real García	296
Óscar García Gaitero	296
Margarita Martín Martín	296
Óscar Costa Roman	296
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ENVEJECIMIENTO ACTIVO: UNA EXPERIENCIA	
DE APRENDIZAJE INTEGRAL	306
Emotional Intelligence and Active Growth: An integral learning experience	306
Itahisa Pérez-Pérez.....	306
UNA VISIÓN DIDÁCTICA DE LAS EMOCIONES EN EDUCACIÓN INFANTIL	318

A Didactic Vision of the Emotions in Children´s Education	318
Adrián Paterna Roda.....	318
EMOCIONES Y MÚSICA.....	328
GREGORIANO Y EMOCIONES 2.0.....	329
Gregorian and Emotions 2.0	329
Francisco José Balsera Gómez	329
María Jesús Martín Martínez	329
Óscar Costa Román.....	329
LAS EMOCIONES EN LA MÚSICA MILITAR	341
Emotions in Military Music.....	341
Vicenta Gisbert Caudeli.....	341
VARIOS	
FACIAL ACTION CODING SYSTEM (FACS)	356
– PRACTICAL APPLICATION	356
Marta Doroszuk	356
PROPUESTAS METODOLÓGICAS LAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS	366
Methodological Proposals for the analysis of emotional expression in autobiography narratives	366
Samuel Arias-Sánchez.....	366
LA COMUNICACIÓN EMOCIONAL EN LA PRÁCTICA ODONTOLÓGICA	379
Emotional Communications in Practical Dentistry	379
Daniel Fernández Cerezo	
EL REFLEJO DE LAS EMOCIONES EN LA ESCRITURA.....	390
The Reflection of emotions in writing	390
Ana María Alonso Fernández	390
José Carlos Montalbán García.....	390
UNA EXPERIENCIA DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL EN LA ARAUCANÍA CHILENA EN PREESCOLAR.....	402
An experience of expression and emotional communication in the Chilean Araucanía in preschool.....	402
José Clares L.,	402
Verónica Riquelme M.	402
Pamela Bravo T.....	402
Camilo Mora P.....	402

LA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN. LINEAS DE INVESTIGACIÓN PRESENTES Y FUTURAS.

Emotional Expression and Communications In Education: Lines of research, present and future

José Clares López

Universidad de Sevilla
AIECE (Asociación Internacional de Expresión y Comunicación Emocional)

jclares@us.es

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo la exposición y combinación de los temas: Expresión y Comunicación Emocional y el desarrollo de la creatividad. Se introducen brevemente los conceptos las dos temáticas, la emoción y su expresión, por un lado y la creatividad por otro, y la relación entre ellas. Se explican las líneas de trabajo seguidas, y los programas que han nacido en esas líneas de investigación.

Se hace una prospectiva al futuro para ver cómo serán las líneas de investigación que se van a investigar y trabajar. Y Hay programas como: DISEMFE, DISEMFE-Leyendas, DISEMFE-Crea, DISEMFE-Arte.

Palabras clave: Expresión y Comunicación Emocional; Creatividad; Programas educativos;

Abstrac

This work aims to expose and combine the themes: Expression and Emotional Communication and the development of creativity. Concepts are introduced briefly, the two themes, emotion and its expression, on the one hand and creativity on the other, and the relationship between them. The lines of work followed, and the projects that have been created in these lines of research, are explained.

A future perspective is made to see how the research lines will be investigated and worked on. And there are programs like: DISEMFE, DISEMFE-Legends, DISEMFE-Crea, DISEMFE-Arte

Keywords: Expression and Emotional Communication; Creativity; Educational programs.

INTRODUCCIÓN

Estamos trabajando con algo que nos gusta que funciona y no solo a nivel profesional sino Qué nos afecta a cualquier nivel

Hemos visto que expresar las emociones y compartirlas puede ser algo muy positivo, y para ello estamos desarrollando trabajos que van desde el diseño de los programas, su experimentación y mejora para conseguir la mejor adaptación a los contextos previstos de aplicación de los mismos.

Hemos desarrollado varios programas, que comentaremos en el trabajo, y los estamos experimentando. Programas de Expresión y Comunicación Emocional, que están en la línea de la prevención de dificultades, y del desarrollo de la creatividad, por lo que trataremos en el presente trabajo el tema de las emociones, la creatividad y las líneas de trabajo e investigación que estamos llevando con esta temática.

1. EMOCIONES

Las emociones son una respuesta que da el organismo, que se ponen en funcionamiento a un estímulo exterior, a alguna cosa que nos impacte. La Emoción es algo breve, puede durar unos noventa segundos, es algo temporal y efímero. Después se va calmando y se vuelve a la normalidad. La amígdala, que es una glándula que tenemos en el cerebro segrega una sustancia en el torrente sanguíneo que hace que nos activemos, que se provoque una reacción física. Puede provocar diversas respuestas. Mucha reacción depende de las

personas no todas reacciona de la misma forma ante un mismo estímulo (Philippot, 1993). Cualquier estímulo puede ser significativo para una persona y para otra no depende de su experiencia personal Y del contexto en el que se desarrolle No todas las personas reaccionan igual ante los mismos estímulos. Por ejemplo hay gente que se asusta al ver un perro y otros en cambio va a acariciarle Por lo tanto las emociones son muy subjetivas tienen un alto componente de subjetividad. Son expresiones espontáneas que se hacen sin pensar.

Las emociones se manifiestan de muchas maneras cómo por expresiones faciales, posturales, vocales no lingüísticos (Páez Fernández Gestos ademanes o cualquier otra Respuesta que y Mayordomo, 2000).

Últimamente se están desarrollando de forma significativa más trabajos relacionados con la expresión de las emociones, Llevando a que se le dé más importancia a las investigaciones, Y cuando hablamos de investigaciones nos referimos a la propia práctica, a lo que hacemos para ver cómo funciona, no de algo alejados de la realidad Realizamos experiencias en los colegios y las investigamos para ver cómo funciona cómo se desarrollan.

Hay una corriente en esta área, que no es muy conocida y que después hablaremos más de ella, qué es el tema de los relatos. Se trata de contar o leer un relato a un grupo, y las personas de éste. Al contar la leyenda, las personas se van metiendo en el relato, están imaginando lo que va pasando, lo vas haciendo suyo, van sintiendo las cosas que está ocurriendo en el relato tamizado por su experiencia. Cualquier cosa que se escuche no le dice a todos las personas lo mismo. En este caso se van sintiendo cosas en función de lo que el personaje se cree que está experimentando. Lo veremos con más detalle cuándo expliquemos lo que estamos haciendo. Aquí se siente y experimenta lo que hace el personaje Y tiene una ventaja muy importante y es que la persona está sintiendo esas emociones y las puede contar pero las cuentas a través de alguien, no directamente a través de él. Esto hace que le quite el posible dramatismo de contar cosas propias, porque cuenta cosas que le pasan a otra persona, lo que hace que sea mucho más libre a la hora de

manifestar lo que siente. Es algo que le ha pasado al niño del relato, lo que ha sentido, cómo lo ha vivido, pero se ha sido al niño ese, y lo que se hace es proyectar lo que se piensa sobre ese niño del relato. En realidad es el niño el que está sintiendo eso, pero le quita ese dramatismo personal de desnudar lo que sentimos, porque lo proyectamos hacia otra persona, en este caso la del relato. Ya que si preguntásemos al niño por lo que siente él, con toda probabilidad le costaría más trabajo contarlo. Pero si le preguntamos qué le pasa al niño ese, es más fácil que cuente como cree él que se siente, que es en realidad lo que él sentiría en circunstancias parecidas. Es una actividad muy potente, fácil de hacer y que hace que la gente cuente lo que siente a través del protagonista del relato.

Hay emociones que son básicas, que son universales, que las sentimos todos, y que incluso podemos compartirlas con los animales. El expresar las emociones ha sido una constante a lo largo de la historia, expresar lo que se siente de diferentes maneras. Nos podemos retrotraer en la historia, hasta aquellos dibujos que se hacían en la pared para expresar lo que se sentía, se deseaba, se temía, a través de dibujos, de cánticos, de historia, de rituales,.. que nos acompañan desde los comienzos. Los bebés interpretan poco a poco las expresiones faciales de su madre desde cortas edades. Incluso entre las culturas hay emociones que son básicas y que se reconocen cien por cien, como pueden ser entre la cultura oriental y occidental, aunque son muy diferentes hay emociones reconocibles en ambas culturas.

El expresar las emociones reporta muchos beneficios, por ejemplo, en investigaciones en mujeres con cáncer de mama, cuando explicitaban las emociones negativas que sentían se veían que mejorando el bienestar de las pacientes (Cerezo, Ortiz-Tallo y Cardenal, 2009).

También en pacientes de Alzheimer se ha mejorado su bienestar, se trabajó la expresión de las emociones en las visitas a los museos, a través de los cuadros (Delgado, Hervás y Arnardóttir, 2013). Cuando los llevaban a un museo y hablaban sobre las imágenes que había allí, comprobaron que se producían efectos positivos. A nivel cotidiano también nos ocurre, como cuando

contamos a alguien algo que nos pasa, se produce en nosotros una sensación de alivio.

A nivel social también se producen beneficios (Merchán, Bermejo & González, 2014). Podemos establecer relaciones laborales más personales, cuando compartimos emociones, cuando se comparten cosas que se sienten entre compañeros de trabajo, tienen la sensación que se han unido los lazos entre ellos, que hay más complicidad y se sienten más cerca. Fomentando así las relaciones sociales. Por ejemplo, cuando un niño cuenta algo en clase, de lo que le pasa, de lo que siente, el resto de los niños entienden por qué se sienten así, y por qué actúan de esa manera. Al entenderlo, lo aceptan más y aceptan mejor lo que está ocurriendo.

También se puede producir un aumento en la participación. Cuando alguien está presente ante lo que cuenta otra persona, puede sentir un deseo de compartir él también lo que siente, se puede sentir más libre para abrirse a los demás y expresarles sus emociones.

En experiencias hechas con estudiantes universitarios sobre se les preguntaba que qué había sido lo que más les había gustado de la experiencia de expresión y comunicación emocional, y ellos respondían que *el poder expresarse*, y el *haber podido conocer mejor a sus compañeros*. Manifestaban también que muchas veces contaron cosas que no pensaban contar sobre ellos y que con el ambiente creado, al escuchar a otros compañeros, se habían animado. Incluso las relaciones de clase mejoraban, había más complicidad entre ellos. En experiencias realizadas en colegios, las monitoras manifestaban que al ir aplicado el programa, se genera entre ellos un clima de empatía y respeto mutuo Y con el profesor pasa igual cuando ves que tu profesor te escucha, cuando él sabe lo que te pasa y al revés, se produce una relación mucho más cercana y más fluida. Esto mejora la convivencia en el aula. Así, algunas monitoras que han hecho trabajos en el aula me comentaba que al principio era un desastre pero que conforme se iban sucediendo las sesiones parecía que los conflictos se iban suavizando y se reforzaba la comunicación. Las dificultades se reducen cuando se sabe lo que les pasa, si se sienten

escuchados por los demás, hacen que un grupo que tenga dificultades del tipo que sea (escolares, marginación, inmigración,...) se puedan integrar mejor en la clase

Si buscamos programas relacionados con las emociones, nos encontramos que se encuentran de educación emocional y de inteligencia emocional. Ya que programas de expresión y comunicación emocional no abundan mucho. En nuestro caso son programas de expresión de las emociones Aunque están muy próximos a los de educación emocional. Se puede hacer y de hecho se hacen cosas bastantes parecidas Pero el enfoque de Educación se pretende que el alumnado aprenda qué son las emociones.

A modo de ejemplo citaremos el **Educación emocional. Programa para la Educación Primaria** (Renom, 2011). Diseñado por los miembros del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) y que pretende favorecer el desarrollo integral del niño y contemplar todas las dimensiones de formación de las personas.

Está también el **P.E.D.E.: Programa Escolar de Desarrollo Emocional** (Lozano, García, Lozano, Pedrosa y Llanos, 2011). Lo promueve la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.

La Con-Vivencia. Programa de educación de las emociones (Mestre et al., 2011). Programa dirigido a dos grupos: de 3 a 7 años y 8 y 12 años. Trata el conocimiento y gestión de las emociones, la autorregulación de las emociones, la autonomía personal, habilidades de comunicación, habilidades sociales.

Estos programas de educación emocional, también pueden desarrollar actividades de expresión, pero su objetivo es el conocimiento, mientras que los de expresión y comunicación emocional pretenden que las personas se expresen.

Y a través de esa expresión conseguimos que la gente se eduque también porque está escuchando y aprende de forma natural sin tener que aprenderse cómo es cada emoción. Cuando escuchan a otro saben si está triste o alegre, lo que está sintiendo Y no tiene que explicarlo.

En algunas circunstancias, la inteligencia emocional puede convertirse, si no se gestiona bien, en una asignatura más, cómo es el caso de un centro en el que le hacían exámenes de inteligencia emocional a su alumnado y éste se aprendía las respuestas que eran las correctas pero totalmente alejado de la realidad y sin conexión con su vivencia de las mismas. Se puede convertir una actividad que en principio es positiva en algo mecánico y de tipo academicista, perdiendo así toda su bondad de iniciar. Cuando tienen que aprenderse cómo tienen que comportarse para que otro se sienta bien, y reaccionar de forma adecuada en diferentes circunstancias. Llegando a actuar o manifestar como sea cómo actuarían para probar la asignatura. Se convierte en un aprendizaje académico, y por ende en una tarea más que hay que aprobar. Mientras que si tenemos la experiencia, con ella, estamos asimilando todo el comportamiento que se está teniendo, de respeto, de escucha, de empatía con los demás, todo, aprendiendo qué son las emociones y los comportamientos se derivan de ellas. Estos programas de expresión y comunicación emocional hay que desarrollarlos en condiciones de respeto máximo, si no es así, se convierta en lo contrario, si no se dan estas condiciones es mejor no hacerlo ya que conseguiríamos el efecto contrario.

Para el desarrollo adecuado del programa el profesor tiene un 80% de peso en el éxito del mismo. Por ello si el profesor no quiere, no está interesado, o no le da importancia suficiente a este tipo de actividades es mejor que no la haga, porque si no les interesa es muy probable que lo haga mal y hacer y hacerlo mal es peor que no hacerlo. Podría causar más daño a los niños que si no se hiciese. La gestión que hace el profesorado es muy importante, igual que ocurre en otras materias, pero acentuada, ya que estamos ante aspectos sensibles de las personas. Cualquier actividad de educación o de inteligencia emocional bien desarrollada puede tener también efectos deseables y positivos.

2. LA CREATIVIDAD

En el I Congreso internacional de Expresión y Comunicación Emocional, desarrollado en 2015 en Sevilla, el objetivo secundario era la prevención de

dificultades socioeducativas. En el Congreso del 2017 además de la expresión y comunicación de las emociones se centraba en la creatividad como base de la expresión. Las actividades de expresión y comunicación emocional, nos puede llevar a conseguir muy diferentes y variados objetivos transversales.

No es fácil definir la creatividad, es una capacidad ciertamente ambigua y que puede tener muchas aristas. Podemos decir que la creatividad es la capacidad de generar de producir cosas nuevas, diferentes y de valor. La creatividad para que se considere como tal también tiene que tener un carácter deliberado, orientada hacia un objetivo concreto. También podemos decir de ella que es la capacidad que tiene el cerebro para llegar a resultados diferentes para solucionar problemas de una forma novedosa.

La creatividad está siempre relacionada con esa capacidad de que aparezcan ideas nuevas y obras originales, que se resuelva algún problema dando una visión distinta de la realidad. Para Vigotsky (1987), la actividad creadora es cualquier actividad que cree algo nuevo, bien sea del mundo exterior o de dentro del sujeto cómo puede ser su organización del pensamiento o de sus sentimientos.

La creatividad también a la hora configurar nuestro mundo interior a la hora de relacionarse con el exterior, determinando sus actuaciones.

Un ejemplo podría ser la gestión que se hace de la comunicación con los amigos. Cuando un amigo/a no responde cómo y cuándo pensamos que debe de hacerlo, empezamos a pensar las causas que podrían estar detrás de ese comportamiento, sumergiéndonos en unos razonamientos complejos personales y con alto coste o desgaste emocional, intentando comprender la actuación de nuestro amigo. Una forma de actuación creativa a nivel interior podría ser dejar de intentar comprender las reacciones de los demás. Dejar de pensar en lo que piensan los demás, en las causas que llevan a sus actuaciones, porque lo más probable es que no las encontramos y si lo hacemos seguramente serían erróneas. Usamos la creatividad, en este caso,

para establecer un patrón de comportamiento que da tranquilidad y reduce el gasto de energías estériles y hasta dañinas.

Nages et al (2016) cuando hablan de la creatividad creen que se dan una serie de circunstancias que la determinan:

Procesos educativos. Así, para los autores podemos desarrollar la creatividad y estimular la a través de procesos educativos, en ellos hay una gran fuente de desarrollo de la misma.

Propia de las personas. Nos comentan también que es propia de las personas, pero es para pensárselo, no estamos de acuerdo con esta afirmación porque hay animales que para buscar los alimentos lo hacen de una manera muy creativa, por ejemplo, cómo pueden ser los animales que para comer hormigas meten un palo largo humedecido por el hormiguero para que se adhieran las hormigas a él y así poder devorarlas. Usan piedras para romper la cáscara de algunos alimentos, o sueltan el objeto a comer desde una altura suficiente para que se rompa.

Puede ser incentivada. También piensan estos autores que se puede incentivar la creatividad con una adecuada educación.

Eliminar impedimentos. Es importante sobre todo para desarrollar la creatividad que se eliminen los impedimentos que la frenan, y el sistema educativo tienen muchos de estos frenos incorporados en su funcionamiento. Sistemas rígidos de aprendizaje, en el que solo se permiten una solución, por ejemplo, y un camino único para llegar a ella, están impidiendo que la creatividad se pueda desarrollar. La experiencia nos dice que cuanto más libertad se da para conseguir unos objetivos los resultados no solo son más creativos sino que el esfuerzo personal que se hace para llegar a ellos es muy superior que si no disponen de esta libertad.

A través de la lectura. Para los autores, a través de la lectura se pueden impulsar o conseguir lectores creativos, imaginativos, que sean capaces de transformar o ampliar con sus ideas propias aquellas producciones de tipo verbal, dramático, plástico, etcétera. Al leer se abre ante el lector un mundo de cosas nuevas, de aspectos desconocidos, un mundo fantástico. La lectura le

puede dar cualquier tipo de información, y a través de ella el sujeto puede desarrollar cosas que ha pensado, con nuevos enfoques y visiones distintas. La expresión puede ser a través de medios muy diversos, como mencionamos anteriormente.

El pensamiento creativo, para Benítez et al. (2013), es algo que es modificable y moldeable y por tanto educable, puede tener mucha importancia en nuestra vida.

Martín y Martín (2012), nos propone algunos métodos para desarrollar el pensamiento creativo.

1. **Brainstorming:** procedimiento que se trabaja de forma grupal y que se caracteriza por su carácter simple, flexible y eficiente para un ejercicio creativo adecuado, como puede ser comunicarnos sin utilizar las palabras, y en él se aportan todas las ideas que se ocurran sin tener en cuenta su viabilidad.

2. **Idea checklists:** método procedente del talento de preguntar. Se caracteriza por una variedad de cuestiones, cuyo objetivo es aclarar el objeto de la forma más creativa posible. Para su funcionamiento óptimo se debe ajustar a la capacidad del alumnado.

3. **Synectics:** técnica sinéctica que consiste en la invención de una actividad dramática, la cual resulta adecuada y dinámica para el alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria. A veces pueden intentar dramatizar cómo haría algo diferentes personajes.

4. **Ideogramación:** actividad metódica, elaborada y flexible. Consiste en la representación gráfica de un escrito u obra que fomenta la exteriorización original del alumnado. Es beneficioso la realización individual antes que la grupal.

Nosotros entendemos que es muy importante esquematizar las situaciones por las que hay que pasar o hacer, cómo pueden ser una estructura eléctrica, una pequeña obra o el procedimiento de una actividad. Incluso para desarrollar un contenido nos puede ayudar el desarrollo de un mapa conceptual.

De Bono (2002), extiende la idea del pensamiento lateral, ideas paralelas que pueden surgir el mismo sitio. Él usa los sombreros de colores para darle forma, o darle sentido, a diferentes ideas o miradas para un mismo tema.

Cuando el profesorado se enfrenta al diseño e implementación de programas de intervención que estimulen la creatividad ha tener en cuenta la diversidad en cuanto a la creatividad inicial de su alumnado. Podrá encontrar alumnado con un elevado índice creativo mientras que otro lo podrá tener muy bajo. Así en su trabajo tendrá que adaptarse a ambos niveles de creatividad, proporcionando actividades que se adecuen a los dos extremos y a situaciones intermedias, para que uno no se aburra y en el otro extremo que no sepan por dónde empezar. El desarrollo de la creatividad debe de ser una actitud ante el aprendizaje más que algo puntual en el tiempo. Aranguren (2014), nos indican que han de ser comentados diariamente.

El profesorado, su colaboración, es vital para que se pueda llevar a efecto con éxito en este tipo de programas, tiene que tenerlo claro lo que quiere conseguir, y los elementos a poner en marcha, además de estar convencido de su necesidad.

Benítez et al. (2013) asegura que un profesor que quiera y tenga voluntad de hacerlo puede suministrar a su alumnado los estímulos y las sugerencias necesarias para que potencien su creatividad, dotándolos de espacios para su desarrollo así como la necesaria autonomía personal. Lo más importante y básico es que el profesorado quiera hacerlo.

3. CREATIVIDAD Y EMOCIONES

Se habla bastante de en qué grado deben de intervenir la razón y la emoción en los procesos creativos. En principio, hemos de conseguir un equilibrio entre aspectos racionales y emocionales cuando desarrollamos el tema de la creatividad. Hemos de encontrar ese punto intermedio entre la emoción y la razón. Debemos de intentar un funcionamiento conjunto de los dos hemisferios del cerebro. Tenemos que admitir diversas maneras de razonar, devaluar y tomar después la que se estime oportuna. Usar los dos hemisferios implica

estimular las reflexiones críticas y a la vez las creativas. Hemos de trabajar con las emociones para conseguir entender la información de forma lógica. Los sujetos han de trabajar con ambos hemisferios para evitar equivocaciones cuando intenten tratar la información. Ser demasiado racional dificulta la expresión de los sentimientos, así como si se es excesivamente emocional retrasa el estudio racional y coherente de la situación analizada (Moreno, 2014).

La creatividad está muy relacionada con la autoestima. Una persona creativa es una persona que está contenta consigo misma, con lo que hace. El desarrollo de la creatividad atañe a todo el conjunto, a la integridad de la persona. Mediante la creatividad el alumnado puede desarrollar su autoestima, algo imprescindible para su integridad personal (Izu, 2007)

La Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) indica en su preámbulo IV que: Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde las edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio.

Berrocal y Pacheco (2005), nos apuntan que la creatividad puede aportar soluciones a los conflictos, ser capaz de valorar las emociones cuando resolvemos un conflicto se debe a una asimilación emocional.

Izu (2007) cree que la concepción de uno mismo es muy importante. Los estudiantes no distinguen entre ellos mismos y sus emociones. La confianza en sí mismos en sus creencias y sus opiniones influye a la hora de expresar sus sentimientos sin reparo.

Palacios (2010), cree que la inteligencia emocional y la creatividad están vinculadas porque son medios por los que los niños expresan su mundo interior. Muchos autores ven esta relación entre la creatividad y las emociones.

Si somos capaces de dejar espacios para que la gente se exprese, y además lo hacemos con creatividad pues mucho mejor. La experiencia nos dice que

cuanto más se le especifique al estudiante lo que tiene que hacer le estamos reduciendo su creatividad. Suele trabajar mucho más una persona en un proyecto si se le da libertad para llevarla a cabo, Echa mucho más tiempo, se implica más en el proyecto, ya que considera que el trabajo mucho más suyo. Puede aportar cosas que sabe, piensa o busca para su mejora. En una ocasión se les planteo a los estudiantes un trabajo de lectoescritura, y solo se les dijo qué era lo que tenían que conseguir con el mismo. La experiencia fue muy rica, los grupos eligieron diferentes metodologías, que a ellos les gustaban y dominaban más para llevarlo a cabo. Así unos plantearon el proyecto con viñetas de dibujos, otros con globoflexia, otros con cuentos, otros con dramatizaciones, etcétera. El resultado fue trabajo muy creativo al que dedicaron mucho más tiempo del previsto inicialmente, con una satisfacción muy alta por el trabajo desarrollado por parte de los estudiantes. No les importo el tiempo y el esfuerzo porque podían poner por su parte muchos elementos que ellos conocían o construían. Sí se les dan directrices muy cerradas, con proyecto que se salgan de lo normal ellos no las asumen como tal y ponen muchos impedimentos para su realización (falta de tiempo, no sabemos hacer eso, es muy complicado, etcétera)

4. IMPORTANCIA DE LA EXPRESIÓN EMOCIONAL

La mayoría de los problemas sociales actuales se inician por conflictos emocionales no resueltos en la infancia. Muchas de los problemas que hay en la sociedad son problemas de incomunicación, llegando a una de sus expresiones más trágicas en el suicidio. Ese conflicto interior que se produce en estas personas no ha tenido oportunidad de liberarlo y darle salida con otras opciones, se encierran en su mundo y sin salida deciden que todo se acaba. La incomunicación puede ser muy perjudicial para las personas que tenemos atávica mente asociada una tendencia social, y por tanto comunicativa.

La creatividad nos permite indagar sobre un amplio abanico de alternativas y posibles soluciones. En este proceso la expresión y comunicación de las emociones nos puede ayudar. Lo que significa compartir cosas, comunicarnos,

escuchar a los demás,.. lo que nos aporta una serie de posibilidades que nos pueden ayudar mucho

Muchos de los problemas emocionales no resueltos en la etapa infantil o primeros años de vida se pueden acumular y los efectos de su dolor al llegar a la etapa adulta, puede tomar forma de ira, fobias, tristeza, rabia, etc. Muchos desencadenan problemas sociales cómo consumo de drogas, suicidios, violencia en el hogar, etcétera. Hechos que repercuten negativamente en su vida infantil adolescente y adulta.

Para Izquierdo (2014) los pilares básicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje serían tres: creatividad, emociones y motivación. La motivación es el motor de cualquier ser humano.



Creatividad, emociones y motivación no son términos que se den aisladamente o sean independientes sino que se potencian y sostienen entre sí. La motivación y el interés del alumnado viene determinado por la cercanía entre sus prioridades, sus gustos e intereses y por su participación activa (Alonso, 2015).

5. LÍNEAS DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN

Los programas de expresión y comunicación emocional que estamos llevando a cabo están enfocados a conseguir una serie de objetivos entre los que están, de forma genérica, los siguientes:

- prevención de dificultades escolares socioeducativas,,
- conocimiento del grupo,
- expresión de las emociones,
- compartir emociones,
- prevención de conflictos emocionales,
- detección de conflictos emocionales,
- mejora de la autoestima,
- estimulación de la creatividad
- etcétera.

Estos objetivos, junto con otros, hemos intentado desarrollar los a través de diversos programas que han ido evolucionando y adoptando diversos enfoques.

El primero, Lo llamamos programa **DISEMFE**. Este nació con un claro objetivo de prevenir dificultades, tanto educativas como sociales, que pudieran darse en los objetos. Para ello a través, de diversas actividades se pretendía que mediante los objetos pudiesen expresar lo que sentían, cosas que les preocupaban con el objetivo de sacarlo de su interior y que no perturbarse, o disminuye se esa perturbación, que podía plantearle dificultades académicas, sociales.

Esta acción de expresar sus emociones, antes diversos estímulos que se le proporcionaban y compartirlas con el grupo, servía para, además de liberar sus tensiones internas, para qué se conociesen mejor entre ellos y aumentarse su empatía, a la vez qué profesorado o monitores encargados de la actividad podían saber lo que sentía o que le preocupaba el alumnado. En definitiva conocerlos mejor para poder comprenderlos y ayudarles más eficazmente.

Una variación de este programa fue el llamado **DISEMFE-leyendas**. Este programa tiene una estructura diferente al primer DISEMFE, ya que las dinámicas son otras. Éstas se basan en la presentación o lectura de una leyenda al alumnado. Y hablamos de leyendas porque no son cuentos fantásticos, fábulas, sino que son, o se narran unos hechos que han tenido lugar en un entorno real y cercano a los sujetos. No se habla de sucesos fantásticos, de hadas o princesas, ni de animales que hablan o mantienen una relación como los humanos, sino que tratan de vivencias habituales y cercanas que les puede ocurrir, y de hecho así pasa, a cualquiera de los estudiantes. Temáticas como el amor qué pueden sentir por otro, la muerte de un abuelo, el desahucio de una familia, la vergüenza de hablar en la clase, los enfados entre amigos, etcétera.

Se trata de textos breves se leen a toda la clase y que al final la historia no termina del todo, sino que se deja al grupo que la complete opinando sobre las distintas posibilidades que pueden darse, así como las situaciones, pensamientos y emociones que sienten los personajes aparecidos en la leyenda. Al terminar se le plantean una serie de preguntas que ellos responden y comparten entre todos, manifestando así lo que ellos mismos piensan, sienten o han experimentado.

En una de las experiencias llevadas a cabo en un centro con la leyenda de *la muerte de mi abuelo* se planteó la dificultad por parte de la profesora de no llevarla a cabo ya que a un niño acababa de morirle el abuelo, además del tema delicado de la muerte. Las dudas se solventaron cuándo se tuvo claro que la actuación del profesorado se limitaba a dejar ese espacio para que los niños de la clase contaran lo que sentían al respecto, sin darles ninguna pauta ni orientación sobre el tema, en este caso el de la muerte. Así ellos comentaron y compartieron con los compañeros de clase eso que sentía, eso que les había pasado, sus dudas, sus temores,.. creándose en clase un clima de complicidad y empatía al compartir aspectos sobre los que tenían cierto temor o preocupación y de los que nunca hablaban. La profesora conoció lo que

sentían pero no apporto ninguna información adicional a lo que a ellos estaban contando. Resultando una de las experiencias más interesantes, emocionantes y participativas que tuvieron, abrieron la puerta a ese tema tabú de forma sencilla y natural, contando y compartiendo sus emociones.

Otra versión del programa, más en la línea del DISEMFE inicial, que del DISEMFE-leyendas, por su estructura, es el **DISEMFE-CREA**. Son actividades similares algunas a la del diseño inicial y otras nuevas que tienen el objetivo, de expresar y comunicar las emociones mientras, o a la vez, que se desarrolla y favorece la creatividad.

El programa ha sido muy bien acogido en las experiencias realizadas, tanto por parte de los monitores o profesorado que lo desarrolla, cómo del alumnado que lo hace. Son actividades sencillas lúdicas y que fomenta la participación, a la vez que se alejan un poco de las dinámicas habituales de las aulas. Importante para su buen desarrollo es el mantener desde el principio una actitud de respeto y tolerancia por todas las opiniones y comentarios de los demás.

Estas versiones anteriores del programa DISEMFE, están bastante desarrolladas y con cierto grado de experimentación. Pero seguimos abriendo nuevas líneas en la que ya estamos trabajando, en diferentes grados, tanto a nivel de diseño como de experimentación.

Uno de las líneas está relacionada con las emociones y el arte, la que denominamos **DISEMFE-Arte**, cuyo objetivo principal es la expresión y comunicación emocional a través de distintas manifestaciones artísticas. Manifestaciones que no persiguen una técnica depurada, sino el contacto con nuevas formas de manifestación del ser humano, con la esperanza de que experimente, e incluso pueda reconocer en las que se siente más cómodo. Manifestaciones que pueden ser por ejemplo la pintura, la escritura, la escultura, la expresión corporal, música, etcétera.

Otra línea de trabajo está relacionada con las **emociones** y las **inteligencias múltiples**. Con las inteligencias múltiples podemos encontrar aquellos aspectos que se le da bien al sujeto, dónde se mueve con mayor soltura. Con esta información podríamos aprovechar para la propuesta de actuaciones en

las que se exprese, o se ponga de manifiesto, las emociones y sentimientos. En este caso cuándo a alguien se le da la oportunidad de hacer algo desde una perspectiva más familiar, o con herramientas que conoce, su satisfacción es mayor dado que se apoya en bases más sólidas para él.

6. CONCLUSIONES

Estamos ante una propuesta de trabajo que se está abriendo paso en el mundo académico y experiencial. Podemos decir que estamos ante un tipo de actividades, la comunicación y expresión de las emociones, que son inherentes a la persona, que no hay una edad concreta para las mismas sino que es algo transvital, y que no hay áreas específicas para su desarrollo, sino que son, o es una actividad interdisciplinar, afectando más en la medida que se aumenta o se intensifica la relación entre personas, pero en cualquier caso la persona no deja de serlo aunque su trabajo tenga poca relación o afecte poco a la condición humana.

Así, podemos entender que la expresión y comunicación de las emociones afecta, o puede afectar, a unas profesiones más que a otras, (educación, salud,..) donde las relaciones personales son más fuertes, pero sin embargo, por ejemplo, el mundo de la ingeniería, que aparentemente tiene poca relación, al llevarlo al plano personal, vemos que son las personas las que están detrás de los proyectos, obras, etc. y como tales tienen los mismos problemas y sentimientos que los demás. Y tal vez estas actividades no le sirvan de forma directa a su trabajo, pero si le sirven a ellos, seguro que afecta también a lo que hacen, a su trabajo y relaciones humanas en el entorno laboral

Pensamos y tenemos constancia de que la expresión y comunicación emocional es una actividad básica para el ser humano, que sirve de regulación natural en esos pequeños desequilibrios que ocurren el desarrollo de la vida. También nos consta que en los entornos vitales actuales hay pocos espacios dónde las personas puedan sentirse libres y seguras para expresar sus emociones más personales.

Así, se nos plantea la necesidad de que hemos de generar espacios dónde se permita este tipo de comunicación que puede ayudar a mejorar, en diversos grados, la vida de las personas.

Nuestros trabajos e investigaciones van en esa línea, sobre todo en grupos formales, pero que pueden aplicarse a cualquier tipo de grupo. Pensamos que, al ser está una temática transversal, sería posible, y necesario, seguir investigando en otros ámbitos que nos permitan la inclusión de la expresión de las emociones y su comunicación, con diferentes formas y dinámicas.

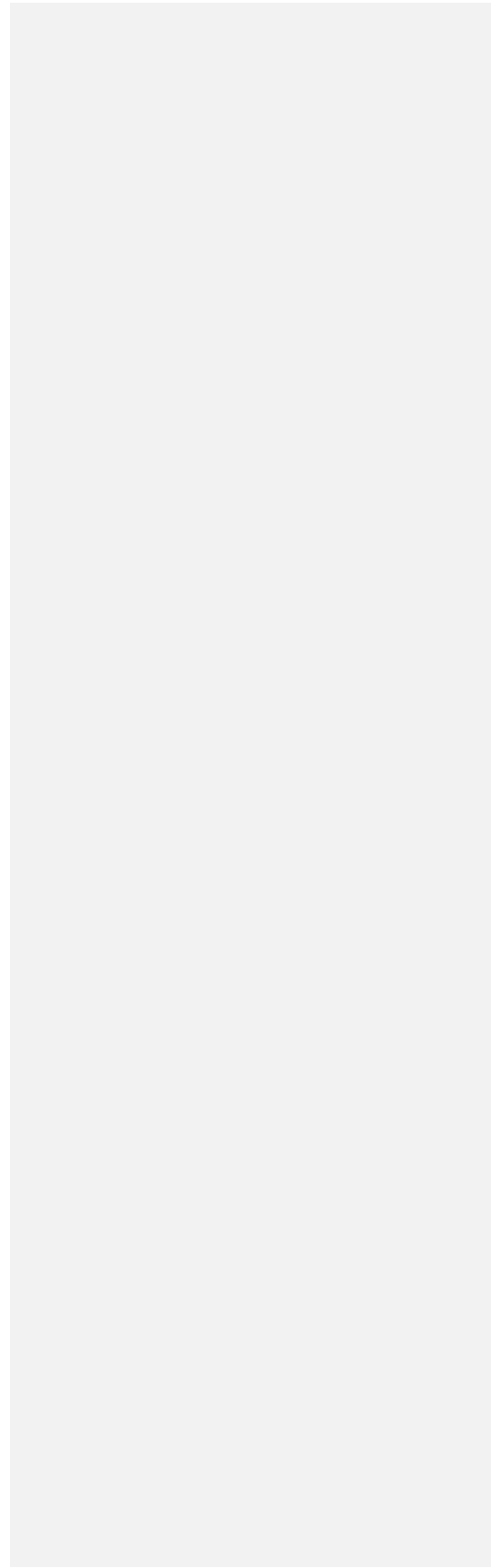
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranguren, M. (2014). Validez de constructo del Test de Pensamiento Creativo de Torrance en una muestra de jóvenes argentinos [Construct validity of the Torrance test of Creative Thinking in Argentinean young adults]. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 44, 55-70.
- Benítez, F., Bastidas, J. & Betancourt, S. (2013). Incidencia del pensamiento creativo en la convivencia escolar. Tesis Psicológica, Universidad Los Libertadores, 8(1), 144-16
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005): La inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Cerezo, M.V., Ortiz-Tallo, M. y Cardenal, V. (2009). Expresión de emociones y bienestar en un grupo de mujeres con cáncer de mama: una intervención psicológica. *Revista latinoamericana de psicología*. Vol. 41, Nº. 1, 131-140
- Delgado, M., Hervás, R. M. y Arnardóttir, H. (2013). Identificando emociones en el museo: Arte vs Alzheimer. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, ISSN-e 2254-7592, ISSN 1695-8403, Nº. 4., 33-47.
- Izquierdo, M. (2014). *Competències bàsiques de l'àmbit científicotecnològic*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

- Izu, R. K. (2007) El desarrollo del pensamiento creativo desde los primeros años. *El Ágora USB*, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre, pp. 311-321
- Lozano, L., García E., Lozano, L.M, Pedrosa I., & Llanos A. (2011). Los trastornos afectivos en la escuela. Guía del Programa Escolar de Desarrollo Emocional (P.E.D.E.). Asturias: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Recuperado 15/09/2017 de: https://elblogdehiara.files.wordpress.com/2012/04/2011_guia_pede.pdf
- Martín, I. R., y Martín, L. R. (2012). Creatividad y educación: el desarrollo de la creatividad como herramienta para la transformación social. *Prisma Social*, 9, 311-351.
- Merchán, I.S., Bermejo, M.L. & González J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1 (1), 91-99. Recuperado el 03/07/2015 de: <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/455/9906>
- Mestre, J. M., Guil, R., Martínez, F., Larrán, C. & González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *REIFOP*, 14 (3), 37-54. Recuperado de: <http://revistas.um.es/reifop/article/download/207381/166041#page=37>
- Moreno, I. (2014) La posibilidad de una teoría unificadora y el problema de la valoración del arte. *Actío*, 16, 1-30. Recuperado de 15/08/2017 de: http://www.academia.edu/9822233/Moreno_-_La_posibilidad_de_una_teor%C3%ADa_unificadora_y_el_problema_de_la_valoraci%C3%B3n_del_arte
- Nages, J.L. et al (2016) Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. Zaragoza: Ediciones Universidad de San Jorge.

- Páez, D., Fernández, I., & Mayordomo, S. (2000). Alexitimia y cultura. D. Páez & MM Casullo (Comps.): ¿Cómo expresamos aquello que sentimos. *Cultura y Alexitimia* 51-71.
- Palacios, V. (2010). Inteligencia Emocional y Logro Académico en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa pública de Ventanilla – Callao. Tesis de Maestría no publicada. Usil. Lima – Perú.
- Philippot, P. (1993). Represion, percepcion subjectiva y reaccion fisiologica emocional. In D. Paez Rovira (Ed.), *Salud, expresion y represion social de las emociones* (pp. 175-194). Valencia: Promolibro
- Renom P., A. (2011) Programa para la educación Primaria (6-12 años). Barcelona: Wolters Kluwer Educación
- Vigotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade.

EMOCIONES Y CREATIVIDAD



CREATIVIDAD Y EMOCIONES, UNA NUEVA REALIDAD EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

Creativity and Emotions, a new reality in the school environment

Cristina María Machado Arenós

Universidad de Sevilla

España

Crisma1323@hotmail.com

Resumen

La creatividad y las emociones son, hoy en día, en el ámbito psicológico y educativo conceptos muy relevantes puesto que en ellos están inmersos todas las áreas que influyen en el desarrollo social y cognitivo de las personas. El objetivo de este artículo es resaltar la importancia de ambos conceptos, junto con una propuesta de intervención de actividades para trabajar en las aulas.

Palabras clave: Creatividad, Emociones y Educación.

Abstract:

Nowadays, creativity and emotions in the psychological and educational field are very important concepts, because they are immersed in all areas involved in social and cognitive development of people. The aim of this article is a brief review of the importance of both concepts with a proposal of intervention of activities to work in the classrooms.

Keywords: Creativity, Emotions and Education.

1. INTRODUCCIÓN.

El sistema educativo cada vez más se está planteando e introduciendo la creatividad y las emociones para poder favorecer el aprendizaje dentro del currículo escolar. Se

ha comprobado que son aspectos de gran relevancia que deberían de estar presentes en los programas educativos, pues se les da una mayor importancia a los contenidos curriculares, dejando los aspectos referidos a la creatividad y al papel que juegan las emociones en dicho proceso. De ahí que con este trabajo, pretendo demostrar la interrelación existente entre ambos conceptos, la importancia que conllevan y algunas posibles actividades a realizar en el aula.

2. CREATIVIDAD Y EMOCIÓN.

2.1.1. Definición de Creatividad y Emoción.

La creatividad es una capacidad que está potencialmente en todas las personas y es una característica natural y básica de la mente humana. Es un concepto difícil de definir, que deriva del latín “creare” que significa “crear de la nada”. Torrance (1976) la define como un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, ayuda a identificar dificultades, busca soluciones, formula hipótesis, aprueba y comprueba hipótesis, las modifican si es necesario, y además comunica los resultados. Añadiendo que la creatividad exige producir ideas originales, utilizar diferentes puntos de vista, recombinar ideas y ver o intuir nuevas relaciones entre las mismas. Papalia (1988), la define como la habilidad de ver las cosas bajo una nueva perspectiva e inventar soluciones originales, nuevas y eficaces. Distinguiendo dos tipos de pensamiento: el pensamiento divergente, que es la capacidad para descubrir nuevas y originales respuestas y el pensamiento convergente, que es la capacidad para descubrir una única respuesta correcta. Mientras que Navarro (2008) manifiesta que la creatividad es un conjunto de rasgos de personalidad, intelectuales y de motivación que aportan la capacidad al individuo de producir ideas nuevas y productos innovadores, gracias a un gran dominio de habilidades metacognitivas.

El concepto de emoción, viene del latín “emotio”, “-onis”, que significa “el impulso que induce a la acción”. Se entiende por Emoción, el estado afectivo intenso y relativamente breve, originado normalmente por una situación, un pensamiento, o una imagen agradable o desagradable, que activa y excita al sujeto. Se manifiesta por conductas observables (huida, aproximación, etc.) y cambios fisiológicos en la

actividad del sistema endocrino y del sistema nervioso autónomo (simpático y parasimpático). Por lo tanto, una emoción es: “el estado de conciencia, de significación agradable o penoso originado con carácter endógeno o por estímulos externos, y que suele acompañarse de modificaciones físicas precisas y objetivas.” (Larousse, 1982, V 7, p. 3274). Ekman (2003) clasifica la emoción en función del rostro facial en cinco: Repugnancia, Miedo, Ira, Sorpresa, Alegría y Tristeza. También Sloman (1981) manifiesta que la emoción es un proceso neuroquímico y cognitivo relacionado con la mente, toma de decisiones, memoria, atención, percepción, imaginación que han sido perfeccionadas como respuesta a las necesidades de supervivencia y reproducción del ser humano. Mientras que Morgado las define como “estados internos que regulan de forma flexible las interacciones del individuo con su entorno y con sus relaciones sociales” (Morgado, 2002:137). Y según Reeve (1994) las emociones cumplen tres funciones: Adaptativa (ayuda a responder a las exigencias ambientales), Social y Expresiva (facilita la interacción con otros/as), Motivacional (se encamina hacia una meta deseada). Además, según los trabajos por Lewis y Rosenblum (1978); Lewis y Michalson (1983); Lewis y Sullivan (1990), la emoción consta de cinco componentes esenciales: a) Estimuladores emocionales: Situaciones o estímulos que activan a los receptores emocionales. b) Receptores emocionales: Núcleos o vías específicas del sistema nervioso central implicados en los cambios de estado fisiológico y/o cognitivos del organismo, que pueden ser innatos o adquiridos. c) Los estados emocionales: Cambios en la actividad somática o neuronal que acompaña a la activación de los receptores emocionales. d) Expresiones emocionales: Son las características observables, la cara, voz, cuerpo y la actividad corporal. e) Experiencias emocionales: Basadas en los procesos perceptivos, interpretativos y evaluativos, tanto conscientes como inconscientes acerca de su propio estado y expresión emocional.

2.1.2. Relación entre Creatividad y Emoción.

Una vez definido los conceptos de creatividad y emoción es necesario mencionar la relación existente entre los elementos y patrones comunes entre ambas, comprobándose que estos dos conceptos están íntimamente relacionados. Pues

permiten y ayudan a generar ideas, para buscar posibles soluciones, ya que contribuyen a analizar la información y a saber dónde se encuentra el problema, buscando los recursos necesarios para encontrar la solución y la manera de abordarlo. Coincidiendo todo ello con las investigaciones donde se relacionan la creatividad con las inteligencias múltiples (Ferrando et al., 2005; Otero et al., 2009; Escamilla, 2014; Llamas-Salguero et al., 2016). Siendo importante desarrollar la creatividad y las emociones en las clases ya que los/as niños/as pueden llegar a generar mayor cantidad de ideas, tener mayor libertad para expresarse, entre todos/as buscar soluciones divertidas y óptimas a los problemas, se esfuerzan para llegar a ello y es el docente el que debe incentivarlos para que este proceso se produzca, enriqueciendo al alumnado por medio de los elementos adecuados como la observación, la motivación, la fantasía, la curiosidad...para conseguirlo.

Pues la creatividad y las emociones se encuentran en la vida diaria del ser humano, ya que ayudan a desenvolverse en el contexto en el que viven, aportando ideas y soluciones a las dificultades que se les presentan, y más aún en las escuelas, donde es necesario que los/as niños/as aprendan a dar soluciones a los problemas, aprendiendo a la vez los conceptos óptimos curriculares, ya que un currículo creativo es una necesidad en este mundo tan globalizado.

3. ESTIMULAR LA CREATIVIDAD POR MEDIO DE LAS EMOCIONES EN EL AULA.

Para lograr estimular la creatividad por medio de las emociones, es necesario seguir los trabajos realizados por Guilford y Torrance, que suponen una innovación en educación para animar a los alumnos/as a desarrollar la creatividad, mostrando los caminos para llevarlo a cabo. Pues es necesario que existan una interrelación entre:

- El currículo: Orientado a dar importancia a la creatividad por medio de las emociones logrando la adquisición de los conocimientos a través de una programación de tipo transversal, con una perspectiva interdisciplinar, abierta y flexible.

- El docente: Debe dar lo máximo en sus aulas para lograr que el aprendizaje sea óptimo en sus alumnos/as, necesitando para ello todos los recursos necesarios,

así como tener una óptima formación para guiar y estimular con éxito la creatividad y las emociones de su alumnado, sabiendo que en cada niño/a existe cierto grado de creatividad latente que puede ser descubierta, activada y estimulada.

- El alumnado: Es necesario desarrollar en el alumnado la capacidad de ser creativos, partiendo de las emociones básicas que llegan a experimentar, pues en función de las emociones que los/as niños/as tengan, se podrá dar solución creativamente o no al problema planteado. Pues ellos/as sienten la vida a su manera y la percepción de las cosas las asimilan de acuerdo a sus propias experiencias y recursos.

Sabiendo que la creatividad es la capacidad que tiene el niño/a para captar la realidad de manera singular, generando y expresando nuevas ideas, valores y significados, se expondrán algunas actividades y ejercicios para trabajar en el aula de forma individual o grupal en el nivel educativo en el tercer ciclo de primaria en función de las diversas materias donde se desarrollan la creatividad por medio de las emociones en las diferentes áreas del currículo. Según se puede ver en la siguiente Tabla 1:

Tabla 1. (Actividades y ejercicios para desarrollar la creatividad por medio de las emociones en las diferentes áreas del currículo.)

Lengua Castellana y Literatura	<ul style="list-style-type: none">- Recrearse en un paisaje natural imaginado y expresarlo por escrito.- Crea una historia a partir de pictogramas.- Juega con palabras onomatopéyicas.- Expresa sensaciones, sentimientos y emociones de un texto leído- Busca rimas con palabras, frases y versos para crear adivinanzas y poesías.- Manipula con los ojos cerrados diferentes objetos y descríbelo.
Lengua Extranjera	<ul style="list-style-type: none">- Describe imágenes mudas.- Juega al bingo con fichas de palabras.- Ordena y resume pequeñas historietas.- Organiza viñetas a través de un comics ya establecidos.- Dramatiza historias pequeñas en el idioma estudiado.- Construye puzles con motivos típicos del país de la lengua estudiada.
Matemáticas	<ul style="list-style-type: none">- Resuelve rompecabezas.- Describe distintos tipos de situaciones problemáticas.- Resuelve acertijos con elementos matemáticos.

	<ul style="list-style-type: none">- Transforma un problema en un cuento.- Realiza pasatiempos lógicos.- Haz operaciones a partir de una situación real.
Ciencias Sociales y de la Naturaleza	<ul style="list-style-type: none">- Elabora un periódico escolar.- Haz una guía turística local o provincial.- Critica y comenta noticias periodísticas.- Explica las consecuencias naturales e históricas junto con la emoción que sientes.- Diseña distintas formas para aprovechar los recursos locales.- Confecciona y elabora un fichero de hechos históricos, naturales, culturales y geográficos.
Artística (Plástica / Música):	<ul style="list-style-type: none">- Realiza en barro o plastilina diferentes expresiones emocionales.- Extrae las emociones personales con la observación de diversos cuadros.- Prepara escenas y figuras con material de desecho.- Escucha diversas audiciones y expresa las emociones que te transmiten.- Inventa diálogos y melodías con sonidos musicales de los instrumentos de clase.- Guiarse a ciegas por sonidos de instrumentos.
Educación Física	<ul style="list-style-type: none">- Escenifica diferentes tipos de emociones por medio del cuerpo.- Expresa emociones con el cuerpo a través de la mímica.- Utiliza el juego como medio de expresión emocional.- Crea una coreografía en grupo.- Inventa juegos motrices.- Crea cuentos motores.

Para el alumnado con necesidades educativas especiales, estas actividades serán adaptadas o modificadas en función de la discapacidad y de la limitación que tengan dichos/as alumnos/as. Para dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socio-económicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado. Con objeto de hacer efectivos los principios de educación común y atención a la diversidad sobre los que se organiza el currículo de la Educación Primaria.

4. CONCLUSIONES.

A los/as alumnos/as de hoy es necesario que sean preparados/as para un mundo en el que su capacidad para expresar sus ideas, valores y significados no van a depender de los hechos y principios que ahora se les enseñan en la escuela, sino de su habilidad para manejarse con nuevos hechos y principios que aún no son ni

siquiera imaginados. Por ello es necesario preparar al individuo no solo cognitivamente sino también emocionalmente y creativamente, para la sociedad en la cual están inmersos. Pues a medida que el/la niño/a crece, su creatividad va diluyéndose y es necesario que su creatividad vaya en aumento. En esa línea ya Mora en 2013 manifestó que es necesario la creatividad y las emociones para que el pensamiento creativo tenga la capacidad del cerebro de trabajar inconscientemente sobre la posible solución. El cerebro de la persona creativa llega a la solución al cabo de un tiempo de manera espontánea e inesperada. De ahí que destacara la necesidad de permitir en las escuelas una metodología centrada en que las ideas creativas fluyan. Sin embargo este trabajo no será fácil para los alumnos/as, ya que ni ellos/as mismos/as saben que pueden tener ideas nuevas y diferentes, pero con confianza lograrán conseguir sus objetivos y ganarán seguridad. Ni tampoco para el profesorado, que a través de su formación continua y el dar de sí todo lo posible para el bien de sus alumnos/as, se logren las metas deseadas. Pues como dicen algunas investigaciones (Garaigordobil y Pérez, 2002; López y Navarro, 2010; Martínez-Otero, 2005; Prieto, López, Bermejo, Renzulli y Castejón, 2002), es muy importante la actitud que muestra el profesorado frente a la diversidad del alumnado.

Así como también el currículo escolar deberá ir destinado a estimular la creatividad y las emociones del alumnado por medio de la flexibilidad, logrando así su desarrollo integral, buscando por medio de la motivación crear situaciones significativas generando así aprendizajes directos a su experiencia y conectados al contexto en el que viven, pues los/as niños/as deben valerse del ambiente natural y sociocultural en el que se desenvuelven manteniendo un diálogo dinámico con su entorno y espacio natural y deben tratar de superar la simple adaptación pasiva para crear su propia realidad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Ekman, P. (2003). *El Rostro de las Emociones*. Barcelona: RBA.
- Escamilla, A. (2014). *Inteligencias Múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Graó.

- Garaigordobil, M. y Pérez, J.I. (2002). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de psicología*, 18 (1), Pp: 95-110.
- Gottfredson, L. (1997). Mainstream Science on Intelligence: An Editorial with 52 Signatories, History, and Bibliography. *Intelligence*, 24 (1), P.13.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. San Diego, California: Knapp.
- Larousse. (1982). Nueva Enciclopedia Larousse. Barcelona: Planeta.
- Lewis, M., & Michalson, L. (1983). *Children's Emotions and Moods: Developmental theory and measurement*. New York: Plenum.
- Lewis, M., & Rosenblum, L. (Eds.). (1978). *The Development of Affect: The genesis of behavior*, 1. New York: Plenum.
- Lewis, M.; Sullivan, M.W. y Michalson, L. (1990). The Cognitive-emotional fugue. En C. E. Izard, J. Kagan y R. B. Zajonc (eds.). *Emotions, Cognition, and Behavior* (pp. 264-288). Cambridge: Cambridge University Press.
- López, O., y Navarro, J. (2010). Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad. *Anales de psicología*, 1, Pp:151-158.
- Martínez-Otero, V. (2005). Rumbos y desafíos en psicopedagogía de la Creatividad. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), Pp:169-181.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morgado, I. (2002). *Emoción y Conocimiento: La evolución del cerebro y la Inteligencia*. Barcelona: Tuquets Editores.
- Navarro, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia.
- Papalia, Diane (1988) *Psicología*. México: Mc Graw-Hill.
- Prieto, M.D., López, O., Bermejo, M.R., Renzulli, J., y Castejón, J.L. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad. *Psicotherma*, 14(2), Pp:410-414.

- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9. Pp. 185-211.
- Sloman, A. & Crocher M. (1981). *Why Robots Will Have Emotions*. Brighton: University of Sussex.
- Torrance, E.P. (1967). The Minnesota studies of creative behavior: National and international extensions. *J. of Creative Behavior*, 1(2). Pp137-154.

CREATIVIDAD Y EMOCIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL: EL AULA COMO ESPACIO DE IMAGINACIÓN Y VALORES

**Creativity and Emotions in Social Education: The classroom as a space for
imagination and values**

Itahisa Pérez-Pérez

Universidad Pablo de Olavide

España

Docente e Investigadora

iperper@upo.es

Resumen

En los últimos años, desde diferentes estamentos, se viene demandando un cambio en el sistema educativo. La sociedad actual no es la misma que la de hace treinta años, y esto requiere un cambio y adaptación obligatoria y urgente. El concepto de sistema educativo de la modernidad, donde se educaba a través de escuelas idénticas, en contextos diferentes, ya no vale, cuando hablamos de inteligencias múltiples, de inclusión o de diversidad.

La escuela, y es preciso reconocerlo, constituye un elemento indispensable, pero no suficiente, para la educación en valores. Los valores se enseñan y aprenden en y desde la totalidad de la experiencia de los educandos. Y, estos valores, comienzan con la 'valoración' de uno mismo, con el autoconocimiento, reconocimiento, reflexión y toma de conciencia.

En este sentido, el presente artículo presenta una experiencia de aula como espacio de imaginación, a través de técnicas creativas y enfocadas a la reflexión, toma de conciencia y educación emocional, en la asignatura 'Educación en Valores y Derechos Humanos', correspondiente al tercer y cuarto curso del Grado en Educación Social, de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), curso académico 2016/2017.

Palabras clave: creatividad, emoción, educación superior, aula, educación social

Abstract:

In recent years, from various levels, has been demanding a change in the education system. The present society is not the same as that of thirty years ago, and this requires a change and adaptation obligatory and urgent. The concept of an educational system of modernity, where it was educated through identical schools, in different contexts, no longer applies, when we speak of multiple intelligences, inclusion or diversity.

The school, and it must be recognized, is an indispensable but not sufficient element for education in values. Values are taught and learned in and from the totality of the learners' experience. And, these values begin with the 'valuation' of oneself, with self-knowledge, recognition, reflection and awareness.

In this sense, the present article presents a classroom experience as a space of imagination, through creative techniques and focused on reflection, awareness and emotional education, in the subject 'Education in Values and Human Rights', corresponding to the third and fourth year of the Degree in Social Education, Pablo de Olavide University (Seville), academic year 2016/2017.

Keywords: creativity, emotion, higher education, classroom, social education

"Quien quiera enseñarnos la verdad que no nos la diga.

Que nos sitúe de tal modo que la podamos descubrir nosotros mismos" (Ortega y Gasset)

INTRODUCCIÓN

La escuela, y por ende cualquier institución educativa reglada, puede transmitir con garantías de éxito los conocimientos indispensables para la cultura del hombre de nuestros días, pero esto no es suficiente.

En un mundo globalizado, donde cada vez tenemos más acceso a la información, más perspectivas de pensamiento y de intervenciones, con un mercado de trabajo flexibilizado y cambiante, con estudiantes desmotivados, donde los medios de comunicación y redes sociales *"están teniendo una incidencia importante, transmitiendo o 'vendiendo' una serie de valores, que a menudo entran en conflicto unos con otros"* (Santamaría Conde, 2005: 1), y donde la creencia de 'estudia para que consigas un trabajo estable, te independices y seas feliz' ya no es válida, porque

se ha demostrado que la felicidad no lo dan los elementos externos, sino que depende de nuestro interior, se hace irremediable un nuevo enfoque educativo.

En primer lugar, la escuela debe enseñar no sólo la parte cognitiva, sino que también la emocional, porque somos seres emocionales y necesitamos saber manejar nuestras emociones, expresarlas, e identificar las de los demás, para convivir en armonía. En segundo lugar, la neurociencia ha confirmado que el cerebro aprende desde su hemisferio derecho, a través de la intuición, la creatividad, las imágenes, los movimientos, los gestos corporales, el contexto y donde el estudiante sea partícipe de su proceso. Es decir, se revalida la necesidad de un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que ya el Espacio Europeo de Educación Superior (EES) ratificó al promover que, *“sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico”* (De Miguel, 2006: 16, en Pérez-Pérez, 2014), además de que *“para que una persona se implique y participe activamente es necesario que esté motivada”* (Pérez-Pérez, 2013).

Por tanto, y como señala Ortiz Torres (2000: 4), se trata de *“enfocar el proceso docente-educativo con una visión ética, comunicativa, holística e interdisciplinar...con el alumno como sujeto del aprendizaje que logre vivenciar los contenidos de la enseñanza (unidad de lo intelectual y lo emocional), a través de un diálogo cotidiano entre el profesor y el alumno y de ellos entre sí, así como que se estimule su autoperfeccionamiento y su educación”*.

A partir de ahí, diseñamos una metodología participativa y vivencial, donde el alumnado se convierte en el verdadero protagonista del proceso, configurando así el aula como un espacio de imaginación y creatividad, donde se ponga la mirada en el interior, se reflexione sobre sus valores y se tome conciencia de sus emociones, siempre de manera lúdica, divertida y creativa. Esta experiencia se desarrolló en la asignatura 'Educación en valores y Derechos Humanos', impartida en tercero y cuarto curso del Grado en Educación Social, durante el curso académico 2016/2017, en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España).

6. CREATIVIDAD Y EMOCIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL

Creatividad y emoción son inherentes al ámbito de la Educación Social, según afirman Font i Font, Forés Miravalles y Martínez Rivera (2016: 2), al considerar que

“hablar de educación es hablar de emoción, y hablar de educación social es hablar de creatividad”. Desde esta perspectiva, se relaciona al educador social con el artista, haciendo paralelismos con el papel de actor, director y autor, al llevar a cabo una puesta en escena exaltando la emoción y pasión con la que realizan su trabajo.

Es importante conectarnos con la emoción ya que la verdadera educación es aquella que es coherente con lo que decimos y hacemos, por tanto, no debemos olvidar que *“educamos también a través de lo que somos”* (Op. Cit. 4). De ahí que sea necesario que el docente, y el educador social, transcurran por el camino del autoconocimiento y autodescubrimiento, identificando sus emociones, y las de los demás, tomando conciencia de ellas y aprendiendo a gestionarlas. Porque, en definitiva, trabajamos con personas y, como decíamos anteriormente, somos seres emocionales.

Hay diferentes enfoques para trabajar las emociones en el aula. En nuestro proyecto nos centramos en el papel clave del docente para, como dice Cruz Cruz (2014: 114), *“incitar la imaginación aportando recursos que motiven la experimentación, ser flexible...tratar al alumno en su individualidad, pero dentro del grupo, animarles a que expresen sus ideas y elogiar sus creaciones. Creando entornos estimulantes...utilizar el juego como medio para el desarrollo de las actividades...estimular los procesos intelectuales creativos, introduciendo ejercicios de pensamiento creativo...dar importancia al proceso y menos al producto final”*. Y, para llevarlo a cabo, nos centramos en actividades creativas, entendiendo ésta como *“la capacidad para generar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad”* (Gervilla, 1992 en Font i Font, Forés Miravalles y Martínez Rivera, 2016: 2).

Se trata de desarrollar un aprendizaje integral o, como dijo Pestalozzi, un aprendizaje ideal que es aquél que *“se desarrolla con la cabeza, el corazón y las manos”*, y esos tres componentes los hemos conjugado en nuestro proyecto, trabajando los valores a través de la imaginación, la creatividad y las emociones.

7. EL AULA COMO ESPACIO DE IMAGINACIÓN Y VALORES

La educación en valores se recoge como contenido específico en el currículum escolar de todos los niveles de nuestro sistema educativo español, salvo el universitario. Este hecho no le ha restado polémica ya que el debate axiológico ha sido centro de atención tanto en foros nacionales como internacionales de

educación. Esto es lógico, según Ortiz Torres (2000), teniendo en cuenta los diversos puntos de vista y enfoques que existen debido a las múltiples disciplinas y campos del saber (Ciencias de la Educación, Pedagogía, Psicología, Filosofía, Sociología, Historia, etc.). Uno de los debates más comunes, ha sido identificar los factores que determinan los conflictos en el sistema de valores, debido, sobre todo, a la insistencia de intentar adaptar los principios morales tradicionales, a la sociedad actual, sin entender que estamos en una sociedad cambiante y, por tanto, nuestro modelo social es dinámico y heterogéneo (Parra Ortiz, 2003). No obstante, como apunta Domínguez (2003: 2), la formación en valores es consustancial a la socialización, entendiendo ésta como *“proceso multidireccional e interinstitucional, es decir, de la sociedad y sus instituciones (y no sólo de la escuela, en este caso, la universidad) hacia el individuo y del individuo hacia la sociedad y sus instituciones”*. Por tanto, es necesario que desde la Universidad se siga trabajando, conscientemente, en la educación en valores, ya que éstos los transmitimos la mayoría de las veces inconscientemente a través de nuestros comportamientos, nuestras conversaciones, en nuestras clases, en encuentros informales, en reuniones de docentes, etc.

En este momento es importante hacer un receso para aclarar nuestra perspectiva acerca de los valores. Desde nuestro posicionamiento, basado en Herránz (2009), existen tantos valores como individuos, es decir, los valores existen dependiendo de la subjetividad humana, según lo que cada persona desee o estime como valioso. No consideramos que exista una crisis de valores, a pesar de que las crisis son necesarias porque nos ayudan a reflexionar y recomenzar. Por tanto, los valores *“son para reflexionar, actualizar, vivir y mejorarse con el fin de contribuir al desarrollo personal y social. No son para empaquetar u objetivar, porque el valor objetivo es una ilusión”* (Op. Cit.: 1). Coincidiendo así con el modelo Hall-Tonna, en el cual también nos hemos apoyado para llevar a cabo nuestra intervención universitaria.

Brian P. Hall y Benjamin Tonna, autores del modelo, se aproximan a los valores desde una perspectiva global, descriptiva y no prescriptiva. Este modelo no se centra en los deseos, sino que parte del momento presente, y no se refiere sólo a los valores declarados, sino que a los traducidos en sus conductas, en los documentos, en la vida organizativa, etc. Fundamentalmente, el modelo Hall-Tonna *“ayuda a examinar los propios valores y la actitud ante la vida, de modo que puedan*

conocerse de manera explícita y compartirse con los demás” (Bunes Portillo, 2012). Y este planteamiento de conocer los valores es fundamental cuando hablamos de emoción y de autodescubrimiento de uno mismo ya que, *“en general, no somos conscientes de ellos. Cuando se hacen explícitos y conocidos para nosotros y para los demás podemos dirigir nuestras vidas, tomar decisiones y emprender acciones, todo ello contando con una información de calidad (cualitativa) de la que antes no se disponía”* (Op. Cit.: 42). Dicho de otra manera, más poética, *“la medida de nuestros valores...no es tanto una foto fija como el sentido de nuestro caminar hacia el futuro...de saber hacia dónde nos dirigimos”* (Hall, 2008, en Bunes Portillo, 2012: 42).

Por todo ello, y aunque a priori puede resultar una asignatura motivante, interesante o “fácil”, sería un fracaso si el docente parte de estas premisas para impartir la asignatura, ya que caería en el reduccionismo de transmitir leyes absolutas y definiciones taxativas sobre los valores, y no cabría espacio para la reflexión y toma de conciencia desde el autoconocimiento y la libertad de la persona, de su situación actual, de sus propios principios y valoración. Por eso nuestro planteamiento ha sido transmitir la importancia de la educación en valores, de manera vivencial, desde el autodescubrimiento, desde la parte emocional a través de la creatividad, con una visión abierta, amplia e integral, *“propiciando su iniciativa y la toma de decisiones, en un ambiente de seguridad y confianza donde las diferentes personalidades del grupo-clase puedan manifestarse de forma auténtica y sin enmascaramientos y donde se practique un tipo de relación interpersonal basada en la estima y el respeto mutuos”* (Parra Ortiz, 2003: 86).

8. OBJETIVOS

La meta de esta asignatura, se centran en ‘afrontar los deberes y dilemas éticos con espíritu crítico ante las nuevas demandas y formas de exclusión social que plantea la sociedad del conocimiento a la profesión del educador/a social’. Para ello, consideramos necesario que el alumnado se conozca a sí mismo, reconozca los principios y valores que tienen asimilado, identificándolos a través de actividades creativas, de reflexión y análisis, para poder desarrollar el espíritu crítico ante la educación en valores. Los objetivos diseñados para este proyecto han sido:

- Lograr un mayor conocimiento de sí mismo.

- Explorar y descubrir qué valores practican y llevan a cabo en su día a día.
- Favorecer la convivencia entre compañeros, potenciando la igualdad dentro de la diversidad del grupo.
- Propiciar un clima de convivencia en el que las relaciones estén basadas en la tolerancia, el respeto, la empatía, la escucha activa, la responsabilidad y la integración.

9. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos planteados, se desarrolló una metodología participativa, flexiva, dinámica y constructiva (Piaget y Vigotsky, 2008), a partir de los siguientes 6 principios metodológicos (Roldan, 2003):

- Principio de igualdad y universalidad: con el que garantizamos a cada uno de los participantes, tanto la no discriminación como el buen trato.
- Principio de orientación: sirviendo de guía en cada una de las actividades propuestas.
- Principio de individualización: partimos de las necesidades y características del colectivo con el que intervenimos, adaptándonos a las mismas.
- Principio de autoaprendizaje: se facilitan las herramientas necesarias para la creación de situaciones y contextos que favorezcan el aprendizaje integral.
- Principio de aprendizaje significativo e integral: se basa en la comprensión de los conocimientos trabajados con el fin de construir un aprendizaje significativo e integral. Para ello despertará el interés del colectivo por lo que se ha de aprender, utilizando medios y recursos adecuados para ellos, creando un clima agradable y motivador. Se realizarán actividades dinámicas, creativas y lúdicas, empleando diversos materiales que les motiven, con el fin de que se sientan más comprometidas y les facilite asimilar los aprendizajes.
- Principio de participación: toda persona tiene el derecho de participar, conociendo todas y cada una de las actividades, y se les motivará en todo momento para mantener activa su implicación.

10. MUESTRA

El universo era de 33 estudiantes y trabajamos con una muestra de 31, como se puede observar en la figura 1, que fueron aquellas personas que participaron activamente en la asignatura.

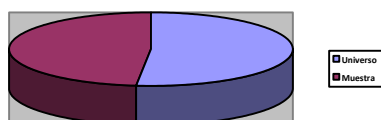


Figura 1. Muestra

11.RESULTADOS

De los 31 estudiantes que componen la muestra, 30 estudiantes han aprobado la asignatura en la primera convocatoria y una persona suspendió, aunque aprobó en segunda convocatoria. Y, aunque valoramos más el aprendizaje (cualitativo) que la calificación (cuantitativa), es importante reseñar a continuación el alto índice de participación con altas calificaciones (véase figura 2), resultado de una gran implicación, constancia, dedicación, entrega y reflexión.

Calificación	%	Nº de alumnos
SUSPENSO	: 03.03%	1 alumnos
M.HONOR	: 03.03%	1 alumnos
NO PRESENTADO	: 06.06%	2 alumnos
NOTABLE	: 27.27%	9 alumnos
SOBRESALIENTE	: 60.61%	20 alumnos

Numero de alumnos:33

Figura 2. Resultados evaluación

Los estudiantes, desde su percepción de agentes directos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, consideran que suelen implicarse más en las clases participativas y donde el estudiante tiene mayor autonomía (98%), sin embargo, durante su formación universitaria no se ha potenciado tanto este aprendizaje autónomo dentro del aula (85%). El 98% considera que se aprende mejor en la práctica ('aprender haciendo') que con clases tradicionales y expositivas.

El 90% del alumnado está satisfecho con la implementación de técnicas creativas en la asignatura y afirman que no están acostumbrados a trabajar de esta forma (95%). De esta forma se refiere a realizar actividades de mindfulness, de pintura creativa, de elaboración de collage sobre los valores, análisis de noticias de prensa/revistas, etc. Resulta muy llamativo que, siendo estudiantes de tercer y cuarto curso de universidad, un gran porcentaje de ellos han afirmado que no se sienten cómodos cuando tienen que reflexionar, tanto en clase como en tareas de casa (75%), sin embargo, el 92% considera que sí es fructífero el debate y la reflexión grupal para la adquisición de conocimientos.

A continuación, resaltamos algunas valoraciones que realiza el alumnado sobre la educación en valores, las actividades creativas y la importancia del autoconocimiento y la comunicación interpersonal:

‘Ha despertado mucho interés en mí, porque nunca se nos había hecho reflexionar sobre los valores y mucho menos a través del dibujo’.

‘Es de vital importancia que el profesorado ponga en marcha este tipo de actividades, que nos hace reflexionar y posicionarnos ante los valores y hace crecer nuestros conocimientos con el fin de mejorar nuestra labor futura en la sociedad’.

‘Es importante la educación en valores en la universidad, y sería necesario implantar una asignatura transversal en todas las carreras, en la que se partiera de una educación en valores, enfocada por supuesto a la labor que se vaya a desempeñar posteriormente’.

‘Nos encontramos en una época de deshumanización donde los valores éticos entre profesores y alumnos se han perdido, debido a que el docente solamente se interesa por dar información y descuida el crecimiento personal. Estamos ante una educación que exige cada vez una mayor formación, un mayor número de títulos para acceder al mercado laboral, pero vacía en contenido moral y social, de ahí la importancia, de que exista una asignatura transversal, donde se trabaje el desarrollo humano y social, enfocado desde los valores y la moralidad’.

‘Es difícil describir lo que he sentido pues pocas veces me he parado a desconectar de este mundo lleno de estrés, prejuicios, violencia, etc. y he conectado conmigo misma, sintiéndome libre y conociéndome mejor. Con todo ello he aprendido que gracias a actividades como estas podemos mejorar nuestra comunicación interpersonal, formándonos como personas sin necesitar que nuestra opinión

cabalque sobre las demás y de esta manera hacer frente a la actual disminución de valores éticos y morales que desgraciadamente se está instalando cada vez más en nuestro día a día’.

‘La educación en valores es fundamental para el desarrollo psicológico, humano e intelectual de un individuo; pues los valores son el sustento social de este mundo que cada vez más requiere de un toque de humildad, solidaridad y empatía que permita el entendimiento con las personas que nos rodean y que forman nuestra comunidad ética y social’.

12. CONCLUSIONES

Dice Olaya Villar (s.f.: 220) que *“cuando hablamos de educación, hablamos también de valores, entendido este proceso como algo valioso que queremos que se produzca en los educandos, de otro modo, no habría un acto educativo”*. Revisando las valoraciones que ha realizado el alumnado, su proceso, seguimiento y evolución durante todo el semestre, corroboramos esa afirmación.

Educar, del latín *educere* (guiar, conducir) o *educare* (formar, instruir) otorga al docente el papel de catalizador en la construcción del aprendizaje de cada persona, no sólo para la adquisición del aprendizaje científico sino para la adquisición de normas de convivencia, valores y comportamientos. Si no es a partir de los valores, no hay posibilidad de llevar a cabo un proceso educativo ya que *“no existe el hombre biológico, desnudo de cultura, de valores”* (Ortega, Mínguez y Gil, 1996: 6). Los valores son contenidos explícitos o implícitos, inevitables en educación.

Como señala Ortiz Torres (2000), *“los valores no se pueden imponer, inculcar ni adoctrinar, los alumnos deben asumírselos y hacerlos suyos por su propia construcción y determinación”*. De esta manera, el docente debe *“provocarse la autorreflexión y autoevaluación sobre la competencia de su labor en la formación de valores”*. Y, en palabras de Font i Font, Forés Miravalles y Martínez Rivera, (2016: 8), es muy importante trabajar desde la educación social este tipo de enfoques integradores ya que los profesionales debemos *“seguir trabajando para ser competentes en nuestro trabajo a nivel creativo y emocional porque básicamente educamos con nuestro cuerpo en un contexto educativo, que se convierte en un elemento social y de relación”*.

13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bunes Portillo, M. (2012) El análisis de los valores como herramienta para el desarrollo organizativo: Una experiencia en Proyecto Hombre. *Tesis Doctoral no publicada*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Cruz Cruz, P. (2014) Creatividad e Inteligencia Emocional. (Como desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicación Social*, vol. 19, pp. 107-118.
- Domínguez, M^a. I. (2003) La universidad y la educación en valores: retos para el nuevo siglo. *Universidad futura. Universitas n^o 30*. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad Autónoma Estatal de México.
- Herránz, A. de la (2009) ¿De la educación en valores sociales a la educación en virtudes humanas? En Vilanou, C; Casado, A; Herrán, A. de la y Grosso, L. *La educación: un arte extasiológico*. Madrid: Fundación Fernando Rielo, pp. 59-94.
- Olaya Villar, M^a. D. (s.f.) Educación en valores: la Tolerancia. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. Pp. 219-236.
- Ortega, P; Mínguez, R. y Gil, R. (1996) *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Parra Ortiz, J. M. (2003) La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, pp. 69-88.
- Piaget, J. y Vigotsky, L. (2008) Teorías del aprendizaje. *Innovar en educación, rev. De innovación pedagógica y curricular*.
- Roldán, O. (2003) *Guía para la elaboración de un programa de estudio en educación a distancia*. México: UNAM.

14.REFERENCIAS DE INTERNET

- Font i Font, J. M; Forés Miravalles, A. y Martínez Rivera, O. (2016) Creatividad y educación emocional en educación social. *IV Congreso Estatal del/a*

Educador/a Social. Recuperado el 03/07/2017 de:
<http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c39.pdf>.

Ortiz Torres, E. (2000) La Formación de Valores en la Educación Superior desde un Enfoque Psicopedagógico. *Programa Educación en valores de la Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado el 03/07/2017 de:
<http://www.oei.es/historico/valores2/ortiz.htm>.

Pérez-Pérez, I. (2014) Animación sociocultural, desarrollo comunitario y educación para el desarrollo: una experiencia integradora en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. V, núm. 12, pp.157-172. Recuperado el 10/06/2017 de:
<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/444>.

Pérez-Pérez, I. (2013) Una experiencia de innovación docente en la asignatura de animación sociocultural. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6 (2), pp. 132-149. Recuperado el 10/06/2016 de:
<http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/issue/current>.

Santamaría Conde, R. M^a (2005) Educar en valores desde la Universidad. *Valores y Juventud*. Recuperado el 03/07/2017 de:
<http://www.educaweb.com/noticia/2005/07/18/educar-valores-universidad-606/>.

COMPETENCIA EMOCIONAL: LA BASE DE UNA EDUCACIÓN CREATIVA

Emotional Competence: The base for a creative education

Diana López Maldonado

Universidad de Sevilla

España

dialopmal@gmail.com

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 los demás.

Este trabajo intenta clarificar algunos términos ligados al mundo de las emociones. Tras esto se procede 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 sus resultados en una muestra de 25 alumnos que en el momento de su aplicación cursaban el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria de un colegio de la localidad de Sevilla.

PALABRAS CLAVE

Análisis de datos, Creatividad, Educación, Emociones, Escuela.

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, one tried to clarify some terms about the emotional world. After this we proceeded to explicit the relation between these terms and the Creativity, which we

recognize as a fundamental prop of the progress and the innovation. To finish, we will analyse the program DISEMFE - CREA and its results in an object population of 25 pupils who in the moment of his application were dealing the second course of Secondary Education.

KEYWORDS

Creativity, Data analysis, Education, Emotions, Schools.

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.

Los niños 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 que observe a su profesor construyendo interpretaciones originales sobre algo, va a poder realizarlas e interiorizarla por sí mismo; por ello la originalidad es algo bueno y valioso (Runco, 2008).

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.

1.1 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.

El artículo *Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada*, 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. (Jiménez, J. E., Artilles, C., Rodríguez, C., & García, E. 2007)

2. LAS EMOCIONES

Generalmente, expresar 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).

2.1 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)

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 en los beneficios interpersonales que la Inteligencia Emocional nos aporta (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

3. PROGRAMA DISEMFE-CREA

3.1. 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 trabajarlo 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, porque creemos que esta separación dota al mundo académico de seriedad y eficiencia. Pero esta seriedad y eficiencia sólo es aparente, ya que necesitamos de las emociones para formar nuestros pensamientos, y son estos 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 y Clares-López, 2015).

3.2 Intervención educativa

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 la *Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada* (Jiménez, Artilles, Rodríguez y García, 2007), 10 actividades y los test y cuestionarios correspondientes para la adecuada recolección de los datos. La finalidad de este trabajo es verificar si los objetivos del programa DISEMFE-CREA se han cumplido en una población objeto específica. Para ello, se ha contado con la

ayuda voluntaria de 25 alumnos de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria de un colegio de la localidad de Sevilla.

3.2.1 Objetivos, metodología e instrumentos de la investigación

Los objetivos planteados para esta investigación son los siguientes:

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

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

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

- Cuestionario pasados a los niños

- Opinión del profesorado.
- Actividades.
- Opinión del alumnado.
- Test de Torrance
(http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/formacion_integral/mayo/HabilidadesCreatividad/descargables/Libro_TORRANCEcreatividad.pdf).

Con estos instrumentos buscamos responder a los objetivos planteados.

3.2.2 Análisis de los resultados obtenidos

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

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

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). El test no comienza con el ítem número 1, si no que su primer ítem es el número 6, terminando por lo tanto con el ítem número 22 (17 ítems en total).

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, 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 que conforman nuestra población objeto por 17 que son los ítems de los que se componen los test.

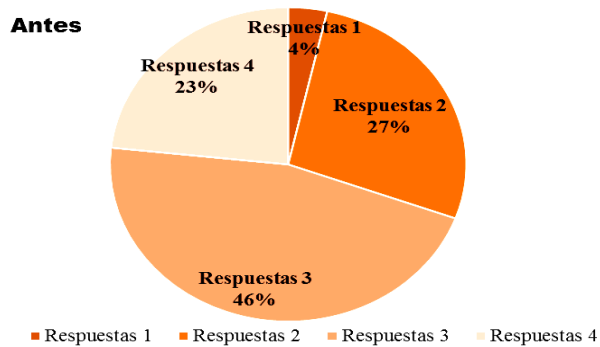


Gráfico 1: Índice de respuestas en el pre test

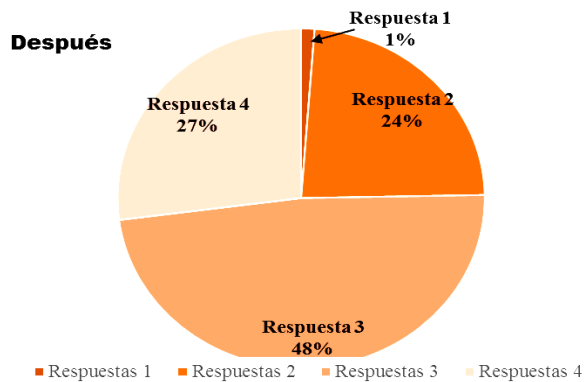


Gráfico 2: Índice de respuestas en el pos test

En los gráficos 1 y 2 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.

Basándonos en los datos obtenidos mediante el Test de Torrance, 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:

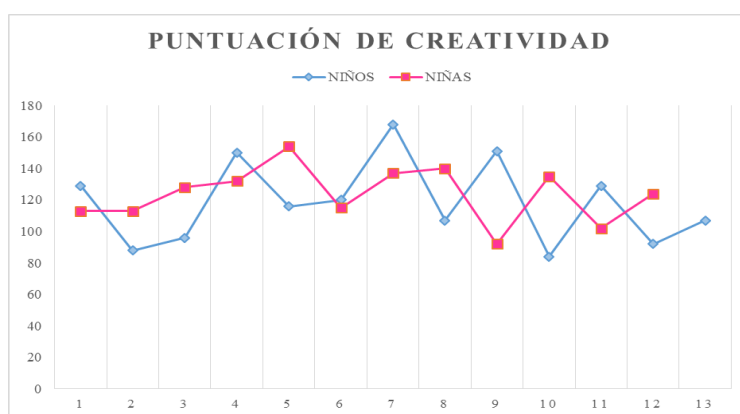


Gráfico 3: Diferenciación por sexos de la puntuación del test de Creatividad

En respuesta a nuestro objetivo propuesto (*Conocer la valoración y opinión del programa DISEMFE-CREA por parte del alumnado*), 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.

En la siguiente tabla podemos observar la frecuencia de la puntuación en las valoraciones de los juegos por parte del alumnado. 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. Para el análisis de los demás 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).

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	80	25	62	25
Actividad con mayor índice de "3" en su valoración	14	10	9	9	4	7	2	10	5	10
Actividad con mayor índice de "0" en su valoración	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0

Tabla 1: Frecuencia de la puntuación en las valoraciones de los juegos

Podemos afirmar 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.

4. 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.

Como hemos podido observar, la valoración por parte del alumnado ha sido buena. En cuanto al programa DISEMFE-CREA, podemos afirmar que los objetivos propuestos han sido alcanzados.

Como conclusión, este trabajo verifica la necesidad de implantación de programas que fomenten la Expresión y Comunicación Emocional por los grandes beneficios que esto nos provoca.

Para finalizar, creemos que el control y la gestión de las emociones es una herramienta mucho más poderosa de lo que a veces creemos, y que deberíamos

conocer todas sus facetas para poder expresar todos los beneficios que nos puede aportar, y junto a ello, trasladarla a todos los contextos posibles. El mundo de las emociones es un mundo que debemos estar dispuestos a explorar.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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
- 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>
- Jiménez, J. E., Artilés, 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. 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.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Runco, M. A. (2008). Creativity and education. *New Horizons in Education*, 56(1), n1.

PROGRAMA DE DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN DE EMOCIONES EN CUATRO CENTROS DE SEVILLA

**Creativity Development Program through Expressions and Communications of
Emotions. Four Centers in Seville**

Cristina Encinas Sánchez, José Clares López.

Universidad de Sevilla/ Facultad Ciencias de la Educación.

ESPAÑA

criencsan@us.es

jclares@us.es

RESUMEN

Con la presente investigación se pretende conocer los resultados de la aplicación del programa de comunicación y expresión emocional, DISEMFE-CREA. La investigación se ha llevado a cabo en niños con un nivel de quinto de primaria, entre ellos, un grupo de alumnos con Síndrome de Down.

En nuestro proyecto colaboraron cuatro centros pertenecientes a la provincia de Sevilla, donde se realizó un test y un cuestionario antes y después del desarrollo del programa. La recogida de datos permitió comparar si los resultados sufrieron cambios antes y después del programa.

El estudio concluye que tres de los centros donde se desarrolló el programa aumentó su nivel de creatividad, obteniéndose puntuaciones más altas en casi todos los factores de la misma.

PALABRAS CLAVE

Creatividad, expresión y comunicación de emociones, programa DISEMFE-CREA, opinión alumnado y docentes.

ABSTRACT

With this current investigation, we pretend to develop the skill of the creativity through a communication and emotional expression plan called: "DISEMFE-CREA".

The investigation is going to be conducted with children who have a level of the fifth course of Primary education. As a matter of fact, some of them have special educational needs, a group of student called specifically “Syndrome de down”.

In our project, there are four educational centers from Seville which have cooperated with us in order to do a survey before and after of the development of the programme. The aim of this study is to compare if the resulting data have experienced important changes throughout the whole programme, before and after.

As a result of the analysis, we may conclude that three educational centers have increased the creativity level. In this sense, we have obtained high scores in almost all the items.

KEYWORDS

Creativity, expression and communication of emotions, programme DISEMFE-CREA, opinion student body and teachers.

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo se empezó a gestar en el mes de diciembre de 2016, en aquel entonces los alumnos con los que iba a partir la investigación se encontraban en época de exámenes, por lo que se tuvo que esperar a desarrollar el programa en el mes de enero, tras las vacaciones de Navidad.

¿Es productivo desarrollar un programa de expresión y comunicación emocional en el aula?, ¿y en niños con discapacidad?, ¿los alumnos cuentan con la misma cantidad de oportunidades de expresar sus sentimientos que de exponer un trabajo de cualquier asignatura?, ¿cómo se siente el alumnado tras haber desahogado sus sentimientos y emociones? De todos es conocida y aceptada la idea de que los problemas emocionales pueden influir directamente en el alumnado, en su rendimiento, en sus relaciones, etc., hasta poder llegar a convertirse en un grave problema escolar, social, e incluso, en casos aislados y extremos, en un problema para la propia vida. A través del siguiente proyecto, se quiere dar respuesta a muchas de las preguntas anteriores con una investigación realizada a niños de

quinto nivel de Educación Primaria y Educación Especial. El siguiente proyecto trata del desarrollo de un programa de Comunicación y Expresión Emocional (DISEMFE-CREA), el cual consta de diez actividades, cuya finalidad es el desarrollo de la creatividad mediante la expresión y comunicación de los alumnos, sobre sus sentimientos y emociones.

2. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

2.1. Contexto

El proyecto se ha llevado a cabo en cuatro centros educativos distintos. Entre ellos hay distintas semejanzas y diferencias, pero la principal, es que todos los alumnos poseen un nivel de quinto de primaria; por lo que la investigación parte de un mismo nivel en el que han participado distintos alumnos con características particulares.

Los cuatro centros que han participado en nuestra investigación han sido los siguientes: C.E.I. P. JUAN DE LA CUEVA, C.E.I. P. ADRIANO DEL VALLE, C.E.I. P. EMILIO PRADOS y ASOCIACION ASEDOWN DE SEVILLA

El centro *Juan de la Cueva*, se sitúa dentro del distrito Cerro-Amate, en la barriada de Santa Aurelia. Corresponde a un contexto socioeconómico medio bajo, en el que los alumnos que forman parte de dicho colegio provienen de los distintos barrios que rodean la zona, aún más pobres en su economía y cultura, como son los barrios de Los pajaritos o Madre de Dios.

El segundo centro que ha participado con nosotros ha sido el *C.E.I.P Adriano del Valle*, el cual se sitúa en el barrio de La Plata (Su eminencia), muy cerquita del colegio Juan de la Cueva, aunque con un nivel socio económico y cultural aún más bajo. Los alumnos proceden también de distintos barrios, aunque hay un porcentaje mayor de alumnos de otras procedencias. El centro se formó como una comunidad de aprendizaje hace ya diez años.

El *C.E.I.P Emilio Prados* es un centro que está ubicado entre los barrios sevillanos de RocheLambert y el Cerro del Águila. El nivel socio económico y cultural es sensiblemente mejor que los otros dos centros, debido también a la zona en la que se encuentra.

El último centro que ha participado en nuestra investigación ha sido la *asociación Asedown de Sevilla*, situada en la Avenida Cristo de la Expiración. En este caso, las clases son extraescolares, están fuera del horario escolar, por lo que además de ser grupos reducidos o clases individuales, tratan aspectos como la logopedia, apoyo escolar y la atención temprana.

El nivel se considera medio, puesto que las clases son concertadas y no todas las familias pueden permitírselo; aunque existen ayudas que permiten beneficiarse de dichas clases.

2.2. Objetivos de la investigación

El objetivo general de este proyecto es el siguiente:

- Analizar el proceso y los resultados del programa de expresión y comunicación emocional DISEMFE-CREA para el desarrollo de la creatividad.

Por consiguiente, los objetivos específicos que presenta el proyecto son los siguientes:

- Fomentar la creatividad mediante el programa de expresión y comunicación de emociones DISEMFE-CREA.
- Estimar si existe colaboración por parte de los centros educativos en el desarrollo de la expresión de emociones.
- Conocer las dificultades surgidas en el desarrollo del programa DISEMFE-CREA en los distintos centros colaboradores.
- Valorar el desarrollo del programa DISEMFE-CREA por parte de los docentes y el alumnado tras la aplicación del mismo.

2.3. Muestra

La muestra de este trabajo de investigación consta de sesenta y dos alumnos tomada de una población total de unos 1000 alumnos aproximadamente. Como puede verse en la Tabla 1, se muestran los distintos centros participantes y sus características.

Centro	Contexto	Tipo de centro	Nivel	N.º de alumnos	Educación
C.E.I.P Juan de la Cueva	Barriada Santa Aurelia, Sevilla.	Público.	5º de Primaria	21	Educación Primaria
C.E.I.P Adriano del Valle	Barriada Su Eminencia, Sevilla.	Público.	5º de Primaria	17	Educación Primaria
C.E.I.P Emilio Prados	Barriada El Cerro, Sevilla.	Público.	5º de Primaria	17	Educación Primaria
Asociación Asedown	Triana, Sevilla.	Privado.	5º de Primaria	7	Educación Especial

Tabla 1. (Centros participantes en nuestra investigación y características).

2.4. Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos utilizados en la investigación son los siguientes:

- Cuestionario al alumnado (pretest-1 y posttest-1, cuestionario al alumnado 1 Primaria)
- Análisis de la creatividad (Cuestionario de creatividad de Torrance)
- Cuestionario para la valoración de los alumnos conforme transcurre el programa en cada actividad (Cuadernillo de trabajo)
- Valoración de los alumnos tras el desarrollo del programa (Cuestionario-2b).
- Encuesta al profesorado sobre la experiencia de la aplicación del proyecto (Cuestionario al profesorado).
- Registro de incidentes críticos.
- Memoria docente.

2.4.1. Cuestionario al alumnado 1 Primaria.

El pretest-1 consiste en un cuestionario formado por preguntas de la 6 a la 22. En dichas cuestiones los alumnos tienen cuatro opciones de las que tienen que resaltar solo una, la que más se acerque a lo que realmente piensan o sienten. Las cuestiones están relacionadas con aspectos personales y académicos. Se trata de aproximarnos un poco a cada uno de los alumnos, antes de desarrollar el programa en el aula. Este cuestionario lo hacemos antes del programa (Pretest-1) y después del programa (Posttest-1).

Finalidad

La finalidad de dicho instrumento es acercarnos un poco más a la visión que tienen los alumnos sobre lo que les rodea, cómo se sienten y cómo actúan ante determinadas situaciones antes de la aplicación del programa.

2.4.2. Test de creatividad de Torrance.

Para ver el nivel de creatividad que poseen los alumnos antes del desarrollo del programa y después, utilizamos el test de creatividad de Torrance. El objetivo del TTCT es evaluar las producciones creativas a través de dibujos y composiciones valorando los componentes de originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración. La fluidez es medida por el número de respuestas que da el sujeto, mientras que la flexibilidad se obtiene por la variedad de respuestas. La originalidad se mide por las respuestas novedosas y creativas. La elaboración por su parte, constituye la capacidad que tienen los sujetos de realizar dibujos de distintas categorías. Consta de tres subtests: componer un dibujo, acabar un dibujo y líneas paralelas.

Finalidad

La finalidad del cuestionario de Torrance es analizar la creatividad de la que disponen los alumnos, además de conocer factores de la misma como la originalidad, la fluidez, la elaboración a la hora de dibujar y la flexibilidad antes de aplicar el programa DISEMFE-CREA.

2.4.3. Cuestionario alumnado 2a

El siguiente cuestionario es una especie de cuadernillo que los alumnos van contestando conforme vamos realizando las actividades. En él, los alumnos tienen que rellenar una tabla con las siguientes preguntas:

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

Al contestar estas cuestiones, los alumnos disponen de un intervalo del 0 al 6, en que 0 es el valor mínimo y 6 el máximo. Debajo de la tabla cada alumno puede aportar aspectos a dicha actividad como qué es lo que más le ha gustado, lo que cambiaría, lo que le ha sorprendido, ... No obstante, en este cuadernillo podemos encontrar las respuestas que los alumnos han dado a cada uno de los ejercicios que hemos llevado a cabo en clase.

Finalidad

Con este instrumento se espera recoger información acerca de las valoraciones que dan los alumnos sobre cada una de las sesiones que hemos realizado en el aula, además conocemos más de cerca cada una de las respuestas que el alumno ha dado a todas y cada una de las actividades.

2.4.4. Cuestionario 2b

El siguiente cuestionario trata de dos partes, en una primera se les presenta a los alumnos una tabla con cuatro cuestiones relacionadas con distintos aspectos del programa y sus actividades. Los alumnos tienen que señalar una de las cinco opciones que se les presenta. En la segunda parte del cuestionario, tenemos cinco preguntas con un espacio en blanco, lo que quiere decir que los alumnos tienen que contestarlas de manera desarrollada. Las preguntas son del mismo tipo que las anteriores, tratan de cuestiones como qué es lo que han aprendido al hacer las actividades, qué no han hecho durante el programa y les gustaría hacer...

Finalidad

La finalidad del cuestionario en si, es recoger los datos que los alumnos proporcionan tras el desarrollo del programa. Saber cuáles son los aspectos que más han entusiasmado a los alumnos y cuáles deberíamos de cambiar tras no ser del todo agradables en el desarrollo del mismo.

2.4.5. Cuestionario al profesorado

Este cuestionario se realiza tras haber finalizado el programa, después de las actividades. Se les presenta a los docentes un total de 20 cuestiones que deberán contestar rodeando una de las cinco opciones que se muestran, en la que 1 hace referencia al concepto 'Totalmente en Desacuerdo' y 5 'Totalmente de Acuerdo'. Las cuestiones están basadas en la metodología del programa y aspectos relacionados con el mismo, pero todas ellas con la finalidad de conocer cuál es la impresión y opinión de todas las sesiones que han tenido lugar en el aula. Para finalizar, si así lo desean, los docentes podrán añadir aspectos a destacar tanto mejorables como buenos.

Finalidad

Con este cuestionario se pretende recoger la información que los docentes nos aportan sobre su opinión y valoración de cada una de las sesiones del programa y del proyecto llevado a cabo en general.

2.4.6. Registro de incidentes críticos

El RIC es el que recoge aquellos aspectos más críticos o significativos que ocurran en el desarrollo de las sesiones. En él recogemos los sucesos relacionados con la dinámica del programa (tiempos, dificultad de alguna actividad, les ha gustado especialmente, situaciones emocionales...).

Finalidad

Con dicho instrumento, recogemos información sobre los acontecimientos más puntuales que hayan ocurrido en la aplicación del proyecto, lo cual nos va a ayudar bastante a la hora de analizar los distintos datos aportados.

2.4.7. Memoria docente

En la memoria docente se hace una reflexión y valoración personal sobre el desarrollo y experiencia del proyecto. Se refiere a los aspectos que nos han parecido más llamativos, y a aquellos se podrían mejorar, indicando cómo se podría hacer. Hay total libertad para opinar sobre cualquier aspecto. En la memoria

docente vamos apuntando como ha sido el desarrollo de cada una de las actividades.

Finalidad

Con la memoria docente podemos recabar información acerca de situaciones que se han vivido en el aula, claves para el análisis de resultados, ya que, aunque los datos son una pieza fundamental en la investigación; el desarrollo del proyecto que nos ha llevado a dichos resultados es muy significativo.

3. RESULTADOS

En el proceso de análisis de los resultados se tuvieron en cuenta los objetivos planteados en el proyecto de investigación. A raíz de los resultados obtenidos vamos a ir cumpliendo los objetivos establecidos, centrándonos uno por uno en base a gráficas que muestran de manera más accesible los resultados finales.

1.-El primer objetivo que se enuncia es el siguiente: Descubrir si es posible fomentar la creatividad mediante el programa de expresión y comunicación de emociones DISEMFE- CREA. Para ello se recogieron los resultados del Test de Creatividad de Torrance.



La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad

Gráfico 1. Comparativa de resultados del test de creatividad Antes vs. Después del programa.

Tras observar la gráfica dada, podemos afirmar que el nivel de creatividad en los alumnos ha aumentado tras la aplicación del programa, objetivo principal para el hecho de realizar dicho proyecto de investigación, por lo que afirmamos que existe dicha evolución tras la aplicación del programa DISEMFE-CREA.

2.- El segundo objetivo fue estimar si existe colaboración por parte de los centros educativos en el desarrollo de la expresión de emociones. Para ello se recogieron los datos proporcionados en el primer Cuestionario al alumnado 1- Primaria.

A la pregunta: “¿Tienes en clase oportunidad de hablar de tus sentimientos y emociones?” Los alumnos tuvieron cuatro opciones de las que sólo podían señalar una. En la que:

- 1 corresponde a Nunca.
- 2 corresponde a Pocas veces.
- 3 corresponde a Algunas veces.
- 4 corresponde a Muchas veces.

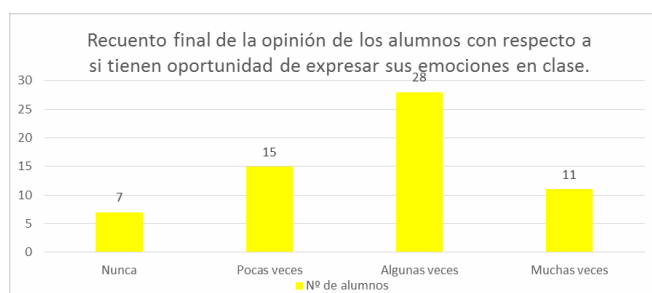


Gráfico 2. Recuento final de la opinión de los alumnos con respecto a si tienen oportunidad de expresar sus emociones en clase.

Tras hacer el recuento de respuestas obtenidas, se observa que ni la mitad de los alumnos partícipes de la investigación afirman tener la oportunidad, algunas veces,

Programa de desarrollo de la creatividad a través de la expresión y comunicación de emociones en cuatro centros de Sevilla.

Cristina Encinas Sánchez/ José Clares López.

La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad

de poder expresar sus emociones en el aula. Resultados para tener en cuenta si se observa que sólo 11 alumnos de los 62 sujetos confiesan que muchas veces pueden expresar sus sentimientos en la escuela.

3.- El tercer objetivo definido consistió, en conocer las dificultades surgidas en el desarrollo del programa DISEMFE-CREA en los distintos centros colaboradores.

Para conseguir dicho objetivo se dispuso de dos de los instrumentos en los que se recogieron información relativa al RIC y la memoria docente. Se resumen los datos más significativos:

➤ La primera dificultad que se tuvo fue el tiempo. No todos los docentes estaban dispuestos a 'perder' tantas horas de asignaturas para que se pudiese realizar este estudio sobre la expresión y comunicación de emociones en el aula.

➤ Una segunda dificultad fue la predisposición de los alumnos. Algunos alumnos se lo tomaban a modo de tiempo libre tras el cansancio que llevaban acumulado del día, por lo que no estaban al 100% para realizar las actividades.

Es por ello que costó el poder poner en marcha el trabajo de investigación ya que, por desgracia, no se tomaba como importante el tema de dicho proyecto. Una vez que el proyecto "arrancó", los docentes se interesaron por la temática y los alumnos participaban entusiasmados por que llegase de nuevo el día.

4.- El último objetivo está referido a valorar el desarrollo del programa DISEMFE-CREA por parte de los docentes y el alumnado tras la aplicación del mismo.

Algunas de las valoraciones de los profesores presentes en el desarrollo del proyecto fueron las siguientes:

"Han sido actividades muy interesantes para los alumnos, estaban deseando el momento de hacer el taller. Aprenden a mirar dentro de ellos, a reflexionar sobre lo que piensan. No nos importaría repetir la experiencia". (Profesora responsable del aula de quinto de primaria del centro Juan de la Cueva).

"Como buenos aspectos destaco el que los alumnos reactivan y expresan emociones, se conocen mejor entre ellos y se refuerzan vínculos, se expresan y

liberan sentimientos y se familiarizan con su expresión, se trabaja la cohesión del grupo, hay decisión de lo que se va trabajando... y lo mejor, que todos han podido expresarse.” (Jefe de estudios y profesor responsable del aula de quinto de primaria del C.E.I.P Emilio Prados.)

“Las sesiones han estado muy bien estructuradas y secuenciadas. Además, han sido sesiones muy motivadoras para el alumnado.” (Director y profesor responsable del aula de quinto de primaria del colegio Adriano del Valle.)

Como valoraciones del alumnado destacamos las siguientes:

“No hay ninguna actividad que no me haya gustado. El juego de la papelera me ha enseñado desechar los problemas de mi cabeza y pensar en positivo.” (Rocío (Asociación Asedown).)

“He aprendido a expresar mis sentimientos y también a saber cómo se sienten los demás.” (Paula (C.E.I.P Emilio Prados).)

“No cambiaría nada, me ha gustado todo y he podido recordar mi infancia y expresar lo que siento”. (Alejandro (C.E.I.P Juan de la Cueva).)

“¡He aprendido a ser más sociable, los juegos me han parecido muy divertidos y guays!!!” (Osgliat (C.E.I.P Emilio Prados).)

“He podido aprender a respetar los sentimientos y a conocer más a mis compañeros” (Juan (C.E.I.P Adriano del Valle).)

Concluimos con que tanto el profesorado como el alumnado resultó contento tras el desarrollo del programa, y que han salido satisfechos de haber colaborado en él. Aspecto gratificante tras el trabajo realizado.

4. CONCLUSIONES

1.-Como conclusión cabe destacar la importancia de que los alumnos expresen sus sentimientos y emociones, aspecto que ha favorecido positivamente en el bienestar de los alumnos, hecho que hemos observado tras poder leer sus valoraciones personales. No obstante cabe mencionar el hecho de abordar la creatividad en el aula, pero aún no se da oficialmente en las escuelas, aunque es un aspecto que

está en curso el cual hemos comprobado que resulta de total eficacia para el desarrollo del alumno.

2.-Por otro lado, se señala el hecho de que la asociación Asedown tiene un nivel de creatividad que se sitúa entre los tres primeros centros con mejor nivel de dicho aspecto. Un hecho que puede dejar a la mayoría en asombro, ya que hablamos de niños con Síndrome de Down. Con ello se fomenta la inclusión y aceptación de programas y estudios como el presente en niños con discapacidades, ya que los resultados son significativos. En los demás centros los niveles de creatividad son altos tratándose de un nivel de quinto de primaria. Con porcentajes muy elevados en factores como la elaboración o la originalidad del niño.

No obstante, destacamos la evolución de los resultados tras el desarrollo del programa DISEMFE-CREA. Con lo que puede afirmarse que el desarrollo de la creatividad a través de dicho programa de expresión y comunicación emocional ha mejorado.

3.- En cuanto a las dificultades encontradas en el transcurso del programa, se repiten las constantes variables afectadas por los programas escolares, metodologías y otros factores que obligan a los docentes a seguir una guía y no poder trabajar dichos aspectos tan positivos.

Tras el desarrollo de dicha investigación, sostenemos que el programa de expresión y comunicación emocional DISEMFE-CREA ayuda al desarrollo del niño en ambos aspectos, tanto en la expresión y comunicación de emociones, como en la creatividad del niño.

Otros factores favorables que podríamos destacar en el alumno tras la aplicación del programa son los siguientes:

- Respeto por las emociones y sentimientos de los demás.
- Aprender a escuchar al otro.
- Empatizar con las emociones de los compañeros.
- Sentirse escuchado y valorado por los demás.
- Desarrollar nuestra creatividad mediante actividades atractivas
- Etc...

Por otro lado, se confirma que el estudio puede llevarse a cabo en niños con necesidades especiales, favoreciendo notablemente en la evolución del alumno. Es por ello, que determinamos que la aplicación del programa DISEMFE-CREA resultaría muy interesante de aplicar en distintos centros de educación primaria y especial, haciéndose nota su favorable progreso en el agente más importante de la escuela, el alumno.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ferrando, M., Prieto, M.D., Ferrándiz, C. y Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3(7), 21-50.
- Díaz, M., (2009). Una mirada a la creatividad: La visión del alumnado de Primaria. *Revista creatividad y sociedad*, (13), 3-21.
- Rabadán-Anta, R., y Corbalán-Berná, J., (2011), *Creatividad: teoría y práctica elemental para profesionales de la docencia, la empresa y la investigación*. Córdoba, España, Servicio de publicaciones.
- Palomera, R., y Fernández-Berrocal, M, A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Jiménez Morales, M.I., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Martínez, A., Piqueras, J.A., y Inglés, C.J. (2015). Relaciones entre Inteligencia Emocional y Estrategias de Afrontamiento ante el Estrés. *Clínica Psicológica Mayor. Investigación y tratamiento psicológico*.
- Extremera-Pacheco, y N., Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid, España: Grupo 5.
- Goleman, D. (2011). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona, España: Ediciones B, S. A.

Trías de Bes, F., (2014) *La Reconquista de la Creatividad. Cómo recuperar la capacidad de crear que llevamos dentro*. Barcelona, España: Conecta.

TALENTO EMPRENDEDOR, COMUNICACIÓN EMOCIONAL, CREATIVIDAD Y SISTEMA EDUCATIVO

**Entrepreneurial Talent, Emotional Communications, Creativity and Educational
Systems**

Mariano Gutiérrez Tapias

Universidad de Valladolid

España

Profesor Titular del Departamento de Pedagogía (Campus de Segovia)

mgutierrez@pdg.uva.es

José Luis García Cué

Colegio de Postgraduados

Campus Montecillo -Texcoco (Estado de México)

PSEI - Estadística

jlqcue@colpos.mx

José Salazar Ascencio

Académico Departamento de Educación

Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades

Universidad de La Frontera – Temuco (Chile)

jsalazar@ufro.cl

Resumen:

En el presente trabajo pretendemos realizar un sencillo análisis de términos relacionados con el talento, el emprendimiento, la comunicación emocional y la creatividad, por entender que dichos conceptos deben estar presentes en aquellas sociedades que pretenden seguir creciendo en lo cultural, en lo social y en lo económico. Ya decía Einstein que es muy difícil encontrar niños que sigan siendo creativos al terminar la escuela. Este reto debe afrontarlo el sistema educativo si quiere ser de utilidad a la sociedad, favorecer personas críticas y creativas, con habilidades para comunicarse y expresarse emocionalmente, con pensamientos divergentes, capaces de aprender y desaprender, de reinventarse varias veces a lo largo de su vida.

Palabras clave: talento emprendedor, comunicación emocional, creatividad, sistema educativo.

Abstract:

In the current report we pretend to perform a simple analysis of terms related to the talent, entrepreneurship, emotional communication and creativity, in order to understand how these concepts should be present in those societies which pretend to keep growing culturally, socially and economically. As Einstein said it is very difficult to find children who remain being creative after school. This challenge must be faced up by the education system if it wants to be useful for society, and also encourage critical and creative people, with skills to communicate and express emotionally, with divergent thinking, able to learn and unlearn, to reinvent itself several times throughout his life.

Keywords: entrepreneurial talent, emotional communication, creativity, educational system.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad del conocimiento donde la economía se basa, y aún lo hará cada vez más, en la ciencia y en la tecnología. La principal riqueza de las naciones ya no son su territorio, su población, sus materias primas, su capital. Su riqueza pasará necesariamente por descubrir y valorar el talento a todos los niveles, impulsar la creatividad y la comunicación emocional de sus ciudadanos. Para Hanushek y Kimko (2000) algunas investigaciones muestran que el 73 por ciento de la variación de la tasa de crecimiento económico entre países se puede explicar simplemente con dos variables: el nivel inicial de ingresos y el nivel intelectual de la población.

Por otra parte, se ha comprobado que una mejora en los resultados de los informes PISA, correlaciona directamente con un incremento en el PIB de las naciones donde se ha llevado a cabo. Según Robinson (2011), los trabajos de James Heckman, Premio Nobel de Economía en el 2000, muestran que la inversión de los países en educación infantil es la que más reportes produce a una sociedad.

No se puede poner en duda que hay que fomentar la educación, ahora bien en un mundo global y competitivo como el nuestro esto no es suficiente. En opinión de Marina (2012) el objetivo de las políticas educativas y empresariales de los estados y

de las sociedades, debe ser: en primer lugar generar talento y, en segundo lugar, gestionarlo bien. A pesar de parecernos adecuadas dichas consideraciones, defendemos la necesidad del desarrollo de la creatividad y de la comunicación emocional de sus ciudadanos al objeto de reforzar el carácter social y humano de cualquier sociedad.

1. ¿QUÉ ES EL TALENTO?

El concepto “talento” suele utilizarse en general de manera poco precisa, al mismo tiempo también se alude al término en contextos no científicos ni educativos, lo cual lo clarifica aún menos. Es importante por ello encontrar algunas definiciones que lo concreten.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua. Vigésimo segunda edición, define talento como:

- “1. *m. inteligencia (ll capacidad de entender).*
2. *m. aptitud (ll capacidad para el desempeño o ejercicio de una ocupación).*
3. *m. Persona inteligente o apta para determinada ocupación.*”

Según el Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse, el término talento alude a:

“1 *Capacidad intelectual o habilidad que tiene una persona para aprender las cosas con facilidad o para desarrollar con mucha habilidad una actividad: tiene mucho talento para la música.*

2 *Persona que posee una gran capacidad o mucha habilidad para desarrollar una actividad en la cual se utiliza la inteligencia o la mente: los psicólogos del instituto nos dijeron que nuestro hijo era un talento.*”

En el Diccionario Manual de Sinónimos y Antónimos de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L., aparecen los siguientes términos sinónimos:

“*Sinónimos de talento (sustantivo masculino): ingenio, inteligencia, entendimiento, capacidad, listeza.*”

“*La voz talento, en el sentido en que se mira como sinónimo de la voz ingenio, recae sobre la facultad intelectual de que está adornado un hombre, y de que usa para el arreglo de sus acciones y palabras, para la exactitud de sus raciocinios y fundamento de sus opiniones...*”

Algunos autores entienden por talento la “inteligencia triunfante”, es decir, la que es capaz de elegir metas valiosas, aprovechar los conocimientos adecuados, movilizar las emociones creadoras, y utilizar los recursos sociales de manera eficaz para

alcanzarlas. El concepto ha sido precisado por José Antonio Marina, y por Robert J. Sternberg, Howard Gardner, y Mihaly Csikszentmihalyi, entre otros.

Alva Noë (2009) pone de manifiesto que gran parte de lo que consideramos nuestra inteligencia está fuera de nosotros. No existe una inteligencia aislada. Fuera de la cultura –criado en soledad, como los niños lobos- no hay cerebro humano. Somos híbridos de biología y cultura.

El talento es fruto del aprendizaje, y esto nos obliga a admitir que la expresión que define mejor nuestra situación es “vivimos en una sociedad del aprendizaje continuo”. El talento está al final de la educación, no al principio. Antes de la educación sólo hay biología.

El gran objetivo social, económico y político es, por lo tanto, fomentar el aprendizaje, a nivel individual, institucional, empresarial y social. Las empresas, al igual que los centros educativos deben convertirse en organizaciones que aprenden y que enseñan. Para sobrevivir al cambio hace falta, sobre todo, aprender. Esta necesidad plantea tres preguntas: ¿qué debemos aprender? ¿cómo se aprende? y ¿dónde se aprende?

1.1. ¿Qué debemos aprender?

Debemos aprender las destrezas y los conocimientos necesarios para vivir en una sociedad competitiva, global, basada en la tecnología y la ciencia que sea, al mismo tiempo, equitativa y justa. Para ello necesitamos que nuestros niños y niñas adquieran cuatro grandes hábitos operativos: hábito del emprendimiento, hábito de la creatividad, hábito de la innovación, hábitos ejecutivos y, naturalmente, que sepan expresarse y comunicarse emocionalmente.

1.2. ¿Cómo se aprende?

Según algunos autores, hemos de buscar las fuentes de información en los estudios sobre el aprendizaje. El talento incluye conocimientos y hábitos intelectuales, emocionales y morales aprendidos.

El concepto de hábito puede ser entendido como pauta estable de comportamiento, aprendida y eficaz. A modo de ejemplo, la excelencia en el juego de un atleta se

basa en hábitos ricos, flexibles, inventivos, capaces de resolver rápida y eficientemente los problemas que el competidor plantea en la pista.

La capacidad innovadora es también el hábito de huir sistemáticamente de la rutina, de plantear nuevas preguntas y aprovechar el conocimiento para dar nuevas respuestas. No hay genialidad instantánea. Siempre es el fruto de una tenacidad. Convertir la creatividad, la innovación, el emprendimiento, la iniciativa en hábitos aprendidos concede interés práctico a estos conceptos con frecuencia vagos y casi misteriosos, y nos permite generarlos a través de un adecuado proceso de entrenamiento, es decir, de una pedagogía adecuada.

1.3. ¿Dónde se aprende?

Estos hábitos básicos se aprenden en distintos entornos: la familia, los centros educativos, las empresas, y el entorno social. No debemos olvidar que todo talento individual aparece en un entorno social que lo estimula o lo bloquea.

Es preciso estudiar los modos de fomentar una cultura del emprendimiento, la creatividad, la innovación y la excelencia. Como estudió Pierre Bourdieu (1997) la innovación o la creatividad surgen en un “campo social”, necesitamos fomentar el “talento social”, porque influye poderosamente en la aparición de talentos individuales.

La Inteligencia Compartida puede causar fenómenos emergentes o degradantes. Los espectaculares avances de las nuevas tecnologías ponen en claro lo que todos debíamos ya saber: que es preciso cuidar la inteligencia compartida a todos los niveles. Que es necesario el desarrollo de la creatividad y de la comunicación emocional en los individuos. Hacer pedagogía de la inteligencia social es una tarea cada vez más necesaria y, si sabemos utilizar bien las nuevas tecnologías, más viable.

“Las nuevas tecnologías han permitido la aparición de muchas fuentes nuevas de conocimiento y aprendizaje” (Marina, 2012:25). Según este autor, importantes universidades han abierto sus cursos gratuitamente a todo el mundo. Las universidades virtuales proliferan más cada día. Toma fuerza el fenómeno *groundswell*, un movimiento espontáneo de personas que utilizan internet para comunicarse, experimentar por sí mismas y obtener lo que necesitan de otros: información, apoyo,

ideas, productos y capacidad negociadora... El *groundswell* proviene de la colisión de tres factores: las personas (el deseo de la gente de conectar), la tecnología (las nuevas tecnologías interactivas, la web 2.0) y la economía (economía online).

Según Li y Bernoff (2008), el principio que nos permite entender el *groundswell* no se concentra en las tecnologías, sino en las relaciones. La forma en que la gente se comunica emocionalmente -la comunidad que se crea- determina la forma en la que se desplaza el poder. Manifestaciones de este fenómeno son los blogs, contenidos generados por usuarios y los podcasts; redes sociales y mundos virtuales; wikis y programas de código abierto; etc.

2. EMPRENDIMIENTO, CREATIVIDAD, INNOVACIÓN Y HÁBITOS EJECUTIVOS

Ya se aludió a estos términos cuando expresamos con anterioridad lo que se debía de aprender para vivir en una sociedad competitiva, global, basada en la tecnología y la ciencia y, al mismo tiempo, equitativa y justa. Según algunos autores, para conseguirlo, el sistema educativo debería fomentar estos cuatro hábitos desde los niveles más bajos de la escolaridad. Nosotros defendemos la necesidad de introducir otro elemento que nos parece básico en todo este proceso, como es la comunicación emocional.

A continuación, nos detendremos brevemente en cada uno de ellos, realizando un estudio más exhaustivo sobre la creatividad y desarrollando los aspectos relativos a la comunicación emocional en un epígrafe posterior, por considerar ambos aspectos elementos básicos a abordar desde el ámbito personal, social, educativo y empresarial.

2.1. El emprendimiento

Es la capacidad de iniciar proyectos, de luchar contra la pasividad, de aplicar las energías necesarias, planificar la realización, buscar los conocimientos y ayudas necesarias, soportar el esfuerzo, aguantar las frustraciones. Los antiguos lo definían como la decisión de iniciar empresas difíciles y pensaban que para hacerlo eran necesarias la prudencia para aplicar los conocimientos generales a los casos particulares, y la fortaleza para soportar el esfuerzo, arriesgarse al fracaso, y

mantener el ánimo. Sus opuestos son la pasividad, la impotencia, la dependencia aceptada.

2.2. La creatividad

En opinión de Marina (1993), es la capacidad de producir novedades eficaces para resolver un problema o realizar un proyecto. Se opone a la rutina, a la repetición, o a la ineficacia. Las economías desarrolladas descansan sobre la creatividad y el conocimiento. Según Florida (2007), en Estados Unidos el sector creativo de la economía supone el 30% de los empleos y el 47% de los salarios.

2.3. La innovación

Es la esencia del progreso. Es importante tener en cuenta que no todo lo nuevo es innovador. La idea de innovación debe ir unida a la de progreso y significa aprovechar el conocimiento para alcanzar de modo más eficaz metas valiosas. Todas las actividades creadoras suelen tener un componente innovador, entendiendo dichas actividades creadoras como algo capaz de producir riqueza social o económica. Para algunos autores, la innovación es el “uso social de la creatividad”. Nieto (2008), define la innovación como creatividad práctica.

Según Javier Echevarría (2008), una innovación social es relevante en la medida en que se oriente a valores sociales, no sólo a la productividad, la competitividad empresarial, los costes de producción o las tasas de mercado.

2.4. Hábitos ejecutivos

Estos hábitos están relacionados con el emprendimiento, que ya vimos que es la capacidad de iniciar proyectos. Ahora bien, esto no es suficiente, es preciso mantener dichos proyectos y, para ello, necesario desarrollar las virtudes de la acción, los hábitos ejecutivos: la tenacidad, el aplazamiento de la recompensa, el aprendizaje de los errores, la autocrítica, la toma de decisiones, el compromiso con la tarea, el liderazgo.

Centrándonos en la creatividad por ser uno de los aspectos clave de esta ponencia, hemos indagado sobre dicho término en algunos diccionarios comúnmente utilizados. Así, por ejemplo:

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua. Vigésima edición. Define creatividad como: “*Facultad de crear y Capacidad de creación.*”

Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L.

“*creatividad f. Disposición del individuo que le impulsa a inventar, descubrir y crear.*”

El Diccionario Manual de Sinónimos y Antónimos de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L

“*creatividad*
sustantivo femenino
imaginación, inventiva.”

La investigación de la creatividad tuvo su punto de inflexión con el discurso presidencial en 1950 de J. P. Guilford a la Asociación Psicológica Americana sobre la naturaleza de la creatividad. Guilford volvió a colocar en el ojo público la importancia de la creatividad, y desde entonces empezaron a publicarse numerosos trabajos sobre este tema. A partir de esa fecha se ha investigado mucho sobre los mecanismos de la creatividad y sobre los métodos para fomentarla. Sólo mencionaremos algunos de los investigadores más relevantes: Teresa M. Amabile, Frank Barron, Robert J. Stenberg.

Mihaly Csikszentmihalyi (1998) considera que el individuo creativo toma información proporcionada por la cultura y la transforma, y si los cambios son considerados valiosos por la sociedad, serán incluidos en el dominio en el que el individuo trabaja.

Las acciones de los tres sistemas -la persona, el dominio (sistema simbólico), y el campo (la organización social del dominio)- son necesarios para que ocurra la ejecución creativa. Existen diferentes técnicas de creatividad, métodos que permiten el entrenamiento creativo.

Por poner algún ejemplo, una de las más interesantes es la técnica de los seis sombreros para pensar, expuesta por Edward de Bono (2004). La idea de “ponerse determinado sombrero” significa asumir y actuar bajo el rol establecido por dicho sombrero. El sombrero blanco implica neutralidad, actitud objetiva; el rojo sugiere emociones, reacciones sentimentales, lo no racional; el negro nos lleva a un juicio negativo sobre las cosas, a los aspectos críticos; el amarillo realiza juicios positivos sobre las cosas, buscando la armonía y el optimismo; el verde nos conduce al pensamiento creativo y a la producción de nuevas ideas; el azul se relaciona con los

procesos de control del pensamiento. Lo que propone este método es que al situarse en diferentes “actitudes” se facilita la generación de diferentes procesos mentales, y que esta flexibilidad fomenta el talento creativo.

3. LA COMUNICACIÓN EMOCIONAL

En opinión de Domenec Benaiges (2014), la comunicación es el acto de transmitir correctamente un mensaje entre, mínimo, dos personas. Comunicar no implica únicamente enviar el mensaje sino hacer llegar su contenido a la otra persona. La otra persona tiene que descifrar el mensaje, y tiene que entenderlo, sólo así la comunicación es completa.

La comunicación emocional es, sencillamente, la transmisión de nuestras emociones a otras personas. Es incluir nuestras emociones en lo que comunicamos, es el uso de las emociones para que el mensaje sea más efectivo. Controlar las emociones es una forma de convencer. A modo de ejemplo, si somos capaces de controlar nuestras propias emociones y las de los demás, comunicaremos mucho mejor ya que sabremos emocionar a los otros. El resto de comunicaciones se olvidan fácilmente, pero no pasa lo mismo con las que nos tocan las emociones.

La comunicación existe siempre, en todo momento, un ejemplo de ello es lo que llamamos comunicación no verbal. Comunicamos con una sonrisa, con la forma de

andar, de mirar, con los silencios...; somos lo que comunicamos en muchos sentidos. En el ámbito político, laboral o empresarial, aprender a comunicarse de forma emocional puede ayudar a vender más productos, convencer a más público, conseguir votantes, o acabar la entrevista de trabajo con un contrato firmado.

Comunicar de forma emocional implica tener claro qué emociones estamos sintiendo y qué van a sentir los demás cuando se las transmitamos. Las emociones se contagian, se propagan. Una sonrisa puede contagiar sonrisas del mismo modo que un grito genera otros. Y ambas cosas son la manifestación de una emoción.

En función del canal, variará el modo de transmitir las emociones. Si lo hacemos cara a cara podemos tocar, sonreír, mirar..., pero si lo hacemos por escrito las emociones tendrán que leerse, si lo hacemos por teléfono tendremos que saberlo transmitir por el tono de voz y el modo de hablar en general. Del mismo modo, tendremos que ser conscientes de cómo afecta a las demás personas nuestra comunicación emocional para ir corrigiéndola a medida que lo vayamos necesitando.

La comunicación emocional consiste pues, en saber transmitir nuestras emociones a nuestro público, ya sea una audiencia multitudinaria o una única persona que está pendiente de lo que decimos, de lo que no decimos de cómo lo decimos.

Por tanto la comunicación emocional es aquella que tiene en cuenta las emociones de la persona que comunica, es decir el emisor, pero también de las de la persona o grupo de personas que reciben el mensaje, es decir los receptores.

4. CREATIVIDAD, COMUNICACIÓN EMOCIONAL Y SISTEMA EDUCATIVO

4.1. Creatividad y sistema educativo

En opinión de Marina (2012), debemos tener presentes los estudios de E. Paul Torrance sobre la creatividad (1966). El autor de los Test Torrance sobre pensamiento creativo se ha interesado en el problema de la creatividad en relación con nuestro sistema de educación primaria y secundaria. Torrance ha enumerado los obstáculos educativos comunes puestos al pensamiento creador: intentos prematuros por eliminar la fantasía; restricciones al afán de manipular y a la curiosidad; hincapié excesivo o erróneo en los papeles de cada sexo; hincapié excesivo en la prevención, el miedo y la timidez; hincapié erróneo en ciertas capacidades verbales y en la crítica destructiva, y presiones coactivas de los compañeros.

Según Arieti (1993), Torrance plantea cinco principios que los maestros debieran seguir para recompensar el pensamiento creador:

1. Tratar con respeto las preguntas insólitas.
2. Tratar con respeto las ideas insólitas.
3. Mostrar a los niños que sus ideas tienen valor.
4. Dar oportunidades de aprendizaje iniciado por ellos mismos, y dar crédito por él.

5. Ofrecer periodos de práctica o enseñanza no evaluada.

Un momento importante fue la aparición del libro de Ken Robinson *All our futures: creativity, culture and education* en 1999. El libro nos recordaba que nuestro sistema educativo es responsable de lo creativos que llegamos a ser.

Una de las cuestiones que no puede olvidar el sistema educativo es que se puede aprender y fomentar la creatividad. Esto se basa en la posibilidad de elaborar una pedagogía individual y una pedagogía social de la creatividad.

4.2. Pedagogía individual de la creatividad

Estos son algunos de los elementos esenciales para la creatividad, que se pueden aprender:

1. En el origen de todos los actos y los hábitos hay un deseo, un impulso, o una motivación. Fomentar esta motivación es el punto inicial. Robert J. Stenberg (1997) había señalado algunas medidas para educar la creatividad en la escuela: (1) Cambiar los sistemas de evaluación, porque los actuales hacen que los niños estén más pendientes de “aprobar” que de aprender o de desarrollar su creatividad. (2) Hacer de la creatividad una parte explícita del contenido, para mostrar que se valora la creatividad. (3) Dar reconocimiento verbal al trabajo creativo, del propio de los alumnos o de otras personas. Presentar modelos de exploradores, inventores, investigadores de todo tipo aumenta la creatividad. (4) Alentar a los estudiantes a que presenten su trabajo en exposiciones exteriores o concursos. (5) Intentar utilizar una combinación de motivadores.

2. Una perseverancia activa. Para crear hace falta una actitud activa, alerta, energética. La pasividad nunca es creadora. Pero hace falta tenacidad. Einstein dijo en una ocasión: “No soy más listo que mis colegas. Solamente trabajo más”. Cuando preguntaron a Newton cómo se le ocurrían sus teorías, contestó: “Noche dieque incubando”, dándole vueltas de día y de noche. Y, en el campo artístico, Van Gogh consideraba que el lema del artista podría ser: “Tengo la paciencia de un buey”.

3. Una memoria creadora. Esto suele llamar la atención porque parece que la memoria es la facultad de la repetición, no de la creatividad. Es una falsa creencia. No se puede crear sin tener muchos conocimientos. Lo que sucede es que se trata de un tipo de memoria peculiar. También las memorias pueden ser activas o inertes.

Las memorias activas almacenan los datos dentro de redes activas, de operaciones que le van a permitir utilizarlas en contextos diferentes. Y en relaciones distintas. En este momento, cuando podemos tener acceso a enormes bancos de información, la memoria creadora debe organizarse de una nueva manera, sobre la que necesitamos investigar más.

4. Operaciones mentales. Relacionar, combinar, extrapolar, introducir variables, anticipar consecuencias, inventar modelos, hacer preguntas. Cada una de estas operaciones puede automatizarse, convertirse en hábito. Es entonces cuando la creación parece espontánea y simple. Estas operaciones constituyen las actividades de búsqueda, y con un largo proceso de tanteo.

5. La huida sistemática de la rutina. La rutina es cómoda, por eso la seguimos. Muchas veces somos incapaces de solucionar un problema porque hemos puesto en él más restricciones de las que realmente tiene, o porque somos incapaces de cambiar de perspectiva, o porque nos empeñamos en seguir un camino equivocado. Hay una rigidez mental que impide la invención.

6. Seleccionar. Producir ocurrencias no es muy complicado. Lo difícil es seleccionar la buena. Eso se da en todos los dominios. En poesía, Eliot escribió: “La mayor parte

del trabajo de un autor es la labor crítica, el trabajo de construir, omitir, corregir y probar”. En música, Tchaikovski dice lo mismo: “el momento más importante es la fase de evaluación, cuando lo que se ha compuesto en un momento de fervor tiene que ser examinado críticamente”.

4.3. Pedagogía social de la creatividad

La creatividad se da siempre en un entorno. Hay sociedades que estimulan la innovación y sociedades estáticas. Los antiguos griegos, que inventaron la geometría, la ciencia, la filosofía, la ética, la democracia y un arte maravilloso, disfrutaban con la innovación. Lo más notable en aquellos hombres era su confianza en que la novedad les haría mejores.

Esta pedagogía social debe hacerse a través de múltiples caminos: la educación, los medios de comunicación, el estímulo a la investigación, el prestigio social. Canto-Sperber y Dupuy en (Rychen y Hersh, 2004), consideran necesario desarrollar una

“competencia cooperativa”, consistente en la capacidad de confiar en otras personas. La confianza interpersonal se considera en la actualidad el capital social decisivo, que determina en gran medida la productividad, el bienestar social y la vitalidad de un país. La confianza es “una representación o expectativa que satisface a la persona” e incluye la capacidad de ponerse en el lugar de los otros. Es aplicable a la confianza que puede existir en un equipo de trabajo, en la vida social, o en la política y conlleva creer que la sociedad en la que se vive se rige por unos principios racionales.

Los estudios acerca de cómo fomentar la creatividad desde el entorno son contradictorios, lo que indica la complejidad del asunto. Parece que un entorno estimulante es mejor que otro problemático, pero hay un número importante de grandes creadores que crecieron en un ambiente muy duro. Se ha estudiado la influencia del entorno de trabajo, de la competición, de la cooperación, del clima escolar, el clima en el trabajo. A modo de ejemplo, Amabile (1996), en un estudio llevado a cabo con 165 científicos que participaban en I+D, halló que había algunas variables que fomentaban la creatividad: (1) libertad y control del trabajo; (2) una buena dirección, que establece metas, evita distracciones y no es demasiado estricta; (3) recursos suficientes; (4) estimulación de nuevas ideas; (5) colaboración entre divisiones de trabajo; (6) reconocimiento del trabajo creativo; (7) disponer de suficiente tiempo para pensar; (8) existencia de problemas desafiantes; (9) sentido de la urgencia de que el trabajo sea realizado.

4.4. Comunicación emocional y sistema educativo

Abordar la comunicación emocional entendiendo la importancia que pueden tener tanto para el ámbito educativo, como para el social y laboral. Al respecto, no podemos olvidar la cantidad de casos de acoso escolar, en sus diferentes tipologías, que se están produciendo en nuestro país desde hace unos años, por lo que se está convirtiendo en un asunto de estado. La mayor parte de centros españoles están poniendo en marcha sus Planes de Convivencia en los que tiene cabida la comunicación emocional. Entendiendo su importancia, hemos desarrollado con nuestro alumnado la experiencia de elaborar Planes de Convivencia en centros educativos singulares.

Para Pau Navarro (2014), existen cuatro razones para aprender a comunicarse emocionalmente. Estos a grandes rasgos son:

1. Evitar conflictos y discusiones. La gente no podrá criticar nuestros argumentos ni nuestras opiniones, porque estarán basados en nuestras emociones y sensaciones.

2. Nuestro interlocutor empatizará mejor con nosotros y sentirá que nos conoce más. Hablar de nuestras emociones permite que el otro nos conozca más profundamente. De esta forma podremos generar más proximidad con alguien que acabemos de conocer.

3. La persona con la que estemos hablando se abrirá y sincerará más. La comunicación emocional expone y a la vez protege nuestros sentimientos. Eso, por contagio emocional, provocará que nuestro interlocutor haga lo mismo. Suele ocurrir que la persona con la que hablamos termina copiando inconscientemente nuestro estilo de comunicación.

4. Justificaremos más nuestros actos. Al hablar de nuestras emociones, podremos legitimar mejor lo que hagamos. La gente entenderá que son las emociones las que

nos han movido a actuar como actuamos y que no lo hacemos por capricho, azar o incluso premeditación. Y eso siempre es más comprensible y aceptable porque de forma implícita estaremos aportando nuestros motivos en forma de emociones.

La reflexión sobre estas cuatro razones podrá, sin duda, ayudarnos a entender la enorme mejora de los aspectos relacionales en los diversos ámbitos en los que nos movemos en el ámbito de lo personal, de lo educativo, además de constatar su importancia en la búsqueda de empleo a través de la entrevista, por ejemplo.

En opinión de Ana Muñoz (2016), expresar las emociones supone una parte fundamental de nuestras vidas y nuestras relaciones, tanto con los demás como con nosotros mismos, y las dificultades para identificarlas y expresarlas correctamente pueden crearnos problemas y un alto grado de malestar.

En el Illinois Learning Projet, en la fase de desarrollo del niño que va entre el nacimiento y los 31 meses, en el Área de desarrollo 1. Desarrollo social y emocional, se pone de manifiesto respecto a la expresión emocional que los niños demuestran una conciencia de los sentimientos y la capacidad de identificarlos y expresarlos.

5. CONCLUSIONES

Se ha demostrado la importancia de la atmosfera social para el fomento de la creatividad. Amabile (1996) había propuesto nueve rasgos de las sociedades, incluidos sus sistemas educativos, que estimulan la creatividad y que aún continúan vigentes:

1. Apoyo al trabajo creativo.
2. Estar abierto a los estímulos culturales.
3. Hincapié en el convertirse más que en ser (la sociedad que busca desarrollarse).
4. Libre acceso a los medios.
5. Libertad.
6. Exposición a diversos estímulos (por ejemplo, a otras culturas).
7. Tolerancia ante opiniones divergentes e interés en ellas.
8. Interacción de las personas creativas (por ejemplo, para construir sobre el trabajo de otros).
9. Incentivos y recompensas para el trabajo creativo.

“Para Richard Huguet (2010), el problema es que el sistema educativo está anclado en el siglo XIX y ahoga la creatividad... La educación no tiene en cuenta lo que quiere la demanda, que son los alumnos...” (Méndez, D. y Sánchez, C. M., 2012:26).

A nuestro entender, estos autores se están refiriendo a la necesidad de introducir tanto en los ámbitos académicos como sociales y empresariales, la cultura de la creatividad, de la expresión y la comunicación emocional, debido a que las personas nos movemos entre la emoción y la cognición entre el sentir del pensar constantemente. Al respecto Lázarus (1984), afirma que el pensamiento y la emoción son simultáneas y se interfieren continuamente.

Que la actividad cognitiva y la experiencia emocional van unidas es algo que parece claro. Muchos autores están de acuerdo en pensar que reconocer las emociones, comprenderlas y actuar sobre ellas, parece una de las bases de la inteligencia emocional, pero también de la comunicación emocional.

Para concluir, si como se afirma, la inteligencia emocional puede desarrollarse a lo largo de la vida. Ello puede permitir que podamos desarrollar nuevas formas de armonizar nuestros sentimientos con nuestro conocimiento y que podamos ir modificando poco a poco nuestras formas de comunicación, hacia ese bienestar personal y eficacia social que todos deseamos tener y que la sociedad debe favorecer desde las primeras etapas del sistema educativo. Nunca es tarde para empezar a tomar conciencia de la importancia de enriquecer aquellas habilidades expresivas que favorezcan nuestra comunicación emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder: West View Press Inc.
- Arieti, S. (1993). *La creatividad. La síntesis mágica*. México: Fondo de Cultura Económica
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2001). *Vigésimo segunda edición*.
- Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L.
- Diccionario Manual de Sinónimos y Antónimos de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.
- Echevarría, J. (2009). El Manual de Oslo y la innovación social. *Arbor* 184(732). Pp. 609-618.

Florida, R. (2007). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community, and everyday life*. Basic Books. Recuperado el 28/5/2013 de:

<http://www.amazon.es/The-Rise-Creative-Class-Transforming/dp/0465024769>.

Greenberg, L. (2000). *Emociones, una guía interna*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Guilford, J. P. (1950). *Desarrollo de la creatividad. Conferencia*, Recuperado el 28/5/2013 de: <<http://blogsdelagente.com/carloschurba/tag/guilford/>>.

Gutiérrez, M. (1999) Educar en valores: una necesidad desde la más tierna infancia. *Escuela en acción (Revista de Pedagogía de Magisterio Español)*, Vol. 10.573. Pp. 10-13.

Gutiérrez, M. (2004) La acción tutorial como alternativa para el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos. *Acción Pedagógica*. Vol. 12, nº 2. Pp. 4-15.

Gutiérrez, M. (2015) La comunicación emocional, una necesidad para una sociedad en crisis. En Clares, J. y Ángel Benavides, W. A. (Eds.). *Expresión y comunicación emocional. Prevención de dificultades socioeducativas*. Pp. 397-408. Sevilla: Universidad de Sevilla. AIECE.

Hanushek, E. A. y Kimko, D. (2000). Schooling, labor force quality and the growth of nations. *American Economic Review* 90(5). Pp.1184-1208.

Huguet, R. (2010). *El futuro según nos cuentan los niños*. Recuperado el 8/3/2013 de: <<http://www.scoop.it/t/e-learning-and-mooc/p/3996459687/tedxmadrid-ricard-huguet-el-futuro-segun-nos-cuentan-los-ninos>>.

Illinois Learning Project. *Expresión emocional*. Recuperado el 3/5/2017 de: <http://illinoisearlylearning.org/guidelines/domains/domain1/emotionexp-sp.htm>.

Lázarus, R. S. (1984) On the primacy of cognition. *American Psychologist*. Vol. 39. Pp. 124-129.

- Li, CH. y Bernoff, J. (2008). *El mundo groundswell*. Barcelona: Urano.
- Libert, B. D. (2000). *Nosotros es más inteligente que yo*. Barcelona: Gestión.
- Marina, J. A. (2012). *Libro Blanco*. Madrid: Fundación Repsol.
- Méndez, D. y Sánchez, C. M. (2012). Explota tu creatividad. *XL Semana. ABC*, 9 al 15 de diciembre, 1311.
- Muñoz, A. (2016). *Motivación y expresión emocional*. Recuperado el 3/5/2017 de: <http://motivacion.about.com/od/emociones/fl/La-expresioacuten-de-emociones-y-sentimientos.htm>.
- Navarro, P. (2014) *Las tres claves de la Comunicación Emocional*. Recuperado el 24/08/2015 de: <http://habilidadsocial.com/claves-de-la-comunicacion-emocional/>.
- Nieto, J. (2008). *Y tú... ¿innovas o abdicas?*. Valencia: Universidad Politécnica.
- Noë, A., Hill y Wang (2009). *Out of our heads. Why you are not your brain, and other lessons from the biology of consciousness*. Recuperado el 10/5/2013 de: <http://www.amazon.com/Out-Our-Heads-Lessons-Consciousness/dp/0809016486>.
- Reinghold, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
- Robinson, K. (2011). *All our futures: creativity, culture and education*. Recuperado el 10/7/2013 de: http://sv.wikipedia.org/wiki/Robinson_2011.
- Rychen, D. S. y Hersh, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Surowiecki, J. (2005). *The Wisdom of Crowd*. Recuperado el 18/4/2013 de: http://books.google.es/books/about/The_Wisdom_of_Crowds.html?id=hHUsHOHqVzEC&redir_esc=y.

Torrance, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.

Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms - Technical Manual Research Edition*. Princeton, NJ: Personnel.

Torrance, E. P. (1976). *Tests de Pensée Créative de E.P. Torrance: Manuel* (2nd ed.). Paris: Centre de Psychologie Appliquee.

INCONSCIENTE, CREATIVIDAD Y EMOCIONES

Unconscious, creativity and emotions

José Manuel García Arroyo

Profesor del Departamento de Psiquiatría.

Facultad de Medicina. Universidad de Sevilla.

jmgarroyo@us.es

Resumen.

En el presente trabajo se relaciona la "creatividad" con las "emociones", entendiendo a la primera como: una forma distinta de analizar y elaborar los problemas (sean científicos o no), que proporciona resultados tangibles. Puede observarse cómo las emociones intervienen a lo largo de todo el proceso creativo, lo que obliga a su adecuada gestión.

Se analizan las etapas clásicas del acto creador (preparación, incubación, iluminación, elaboración) y la implicación emocional de cada una de ellas. Al mismo tiempo, se estudia la relación entre los sueños y la creatividad y cómo han sido utilizados por numerosos artistas y literatos.

Para finalizar, resulta preceptivo trabajar los aspectos emocionales que resultan facilitadores y perturbadores del acto creador y se resalta la gestión emocional como pivote fundamental en todo este proceso.

Palabras clave: Creatividad. Gestión emocional. Procesos oníricos. Reacciones emocionales. Estado hipnagógico.

Abstract. In the present work, "creativity" is related to "emotions", understanding the former as: a different way of analyzing and elaborating problems (whether scientific or not), which provides tangible results. It can be seen how emotions intervene throughout the creative process, which forces its proper management.

The classic stages of the creative act (preparation, incubation, illumination, elaboration) and the emotional involvement of each of them are analyzed. At the same time, the relationship between dreams and creativity and how they have been used by numerous artists and writers is studied.

To finish, it is mandatory to work on the emotional aspects that are facilitating and disturbing of the creative act and emotional management is highlighted as a fundamental pivot in this whole process.

Keywords: Creativity. Emotional management Dream processes. Emotional reactions Hypnagogic state.

1. INTRODUCCIÓN

En esta presentación haremos un recorrido por las relaciones entre proceso creativo y reacciones emocionales, tomando como fondo el inconsciente, sin el cuál es impensable el fenómeno de la creatividad. Entrando en materia, puede definirse a esta última como: a) una manera distinta y peculiar que un sujeto tiene de analizar y elaborar las situaciones, b) que proporciona resultados tangibles (p. ej. una idea apropiada que sea útil y viable) y c) lo hallado es transmisible a los demás. Si seguimos esta primera aproximación al asunto, un delirio puede ser original, pero no se incluye en lo que estamos hablando porque ni produce resultados tangibles, ni tampoco es transmisible. Este es el caso de un paciente nuestro que inventó un aparato para comunicarse con los extraterrestres; como era de esperar el artefacto, complicado en su estructura, no produjo ninguna consecuencia a nivel práctico.

La creatividad supone: la existencia de una dificultad a la que hay que enfrentarse, se le aporta una respuesta novedosa, que resuelve el problema e implica un comportamiento activo. Los griegos atribuían la creatividad a las Musas, solo había que esperar pasivamente a que llegaran y la inspiración daba su resultado. La respuesta novedosa hace que entendamos la creatividad como: "ver lo que otros han visto y pensar lo que nadie ha pensado".

Pero, la creatividad está relacionada con las emociones, ya que en cualquier momento del proceso creador se desencadenan, así: un problema altera a la persona, esta ansía que la dificultad desaparezca, cuando lo hace se siente contenta, luego vienen las consecuencias, etc. Habrá que analizar a lo largo de la exposición cuáles son las emociones y como se deben gestionar.

Se ha equiparado la creatividad a la inteligencia y Rojo Sierra (1) dice claramente que: “ser inteligente es ser creador”; por el contrario, no es inteligente: el que tiene buena memoria, el astuto, el rápido de pensamiento, el extravagante, el sistemático o el clasificador. Este mismo autor se refiere a la “inspiración creadora” e insiste en que se trata de una auténtica “revelación”, pues modifica el modelo de conocimientos de la persona, dándole una nueva claridad. Veamos un ejemplo histórico:

Arquímedes de Siracusa tenía que descubrir si la corona del rey Herón II estaba hecha con todo el oro que este le dio a su orfebre o si, por el contrario, se había quedado con algo del precioso material. Por entonces no había medio alguno para hacer tal averiguación, pero el gran matemático tuvo la respuesta cuando fue a tomar un baño y se dio cuenta de que el volumen desalojado del agua era el mismo de su cuerpo. Salió corriendo por las calles de Siracusa gritando ¡Eureka!

La experiencia de Arquímedes pone de manifiesto que el pensamiento normal no suele servir para resolver problemas creativamente, dado que se mantiene dentro de los carriles habituales; sin embargo, su experiencia fue de auténtica revelación. “Eureka” significa “¡lo he descubierto!”.

Cuidado porque, cuando hablamos de “creatividad” no nos estamos refiriendo únicamente a la del científico, el artista o el escritor, sino que podemos pensar la creatividad en la vida diaria. Si no la empleamos, la vida se hace monótona y aburrida, al no poder escapar de los propios carriles por los que transcurre. En este sentido, el papel de la psicoterapia moderna consiste en transformar a la persona en creadora, para que pueda aportar soluciones nuevas a viejos problemas.

Una paciente nuestra, de 34 años, tiene esta dificultad. Su pareja y ella actúan pasivamente, no siguiendo aquello que en un momento determinado les pueda apetecer. Siente que “no saca partido a su existencia y que esta se convierte en algo tedioso”. El tratamiento que hace pretende liberarla de ese guión tan estructurado.

2. MOMENTOS DEL PROCESO CREADOR.

El acto creativo no suele producirse en un solo tiempo, requiere una serie de momentos que vamos a detallar, para intentar ir más allá en la comprensión del proceso.

2.1. La preparación.

Comienza con un trabajo sobre un tema concreto, que se realiza conscientemente y, para ello, se utilizan los conocimientos que se poseen. Estos no pueden convertirse en un “techo”, porque si la persona siempre piensa lo mismo y lo repite, no puede crear. Erasmo de Rotterdam decía que: “hay que estar un poco loco para poder vivir” (2); se refería a salirse de los patrones establecidos. De ahí que la educación rígida mate a la creatividad por repetición de patrones y “repetición” es lo contrario de “creación”.

Cuando se trabaja se descubre que el saber estructurado tienen fallas o aparece en él ciertos problemas irresolubles, que hay que abordar. Esto va a dar lugar a distintas emociones, como: intranquilidad, inquietud e incluso desasosiego, debido a que aquello que existe no satisface, ya no sirve. Cuestionar lo sabido significa tener una actitud abierta, que no todo el mundo está dispuesto a desarrollar porque provoca intranquilidad. Se añade que ser creador implica tolerar la ambigüedad, que es la capacidad de vivir durante cierto tiempo sumergido en situaciones problemáticas, oscuras o vagas.

2.2. La incubación.

Dado que la solución al problema planteado es inalcanzable con los medios que se tienen, va a existir un compás de espera para que la solución se decante. Reviste la creencia de que esta va a venir inspirada. Se trata de un proceso inconsciente, que se desarrolla mientras se realiza cualquier otra actividad. Esto lo sabemos muy bien los investigadores pues no es conveniente, cuando nos atascamos en un estudio, quedarnos ahí; suele ser más provechoso dar una vuelta o irse a tomar algo fuera del despacho y, al volver, las cosas se ven de otro modo. A veces un sueño puede aportar la solución:

Este fue justo el caso de un químico alemán, llamado Kekulé. En su tiempo se sabía que el benceno tenía 6 átomos de carbono y 6 de hidrógeno, pero no se conocía la agrupación espacial de dichos átomos. Sentado frente a la chimenea, pensando en el benceno, se quedó dormido y soñó que una serpiente se mordía su propia cola. Al despertar cayó en la cuenta de que la estructura era un anillo. Este descubrimiento permitió sintetizar los plásticos y los tintes; se comentaba que: “Europa se tiñó de color”. En una fiesta Kekulé dijo a sus colegas: “soñemos caballeros, así encontraremos la verdad”.

El famoso escritor Stephen King dice que los sueños tienen un gran interés y que él obtiene de ellos ideas para sus novelas. Así fue como, durante un vuelo transatlántico a Londres, se quedó dormido y soñó que era capturado por una mujer que lo descuartizaba, lo daba de comer a los cerdos y tomaba su piel. A partir de ahí escribió Misery y la parte inicial de la novela es el material del sueño.

2.3. La iluminación.

Hablamos aquí del instante en el que la idea novedosa brota e irrumpe en la conciencia. Presenta las características de ser: repentina, irrepetible y fugaz. A este fenómeno se le ha llamado “insight”, “comprensión súbita” o “relámpago de comprensión” (3). Esta etapa se acompaña de emociones de: sorpresa, asombro e incluso euforia (recordemos a Arquímedes) y, una vez surgido el nuevo pensamiento, surge la caída de la tensión emocional propia de la etapa anterior, sintiéndose el sujeto invadido por la tranquilidad. También el sueño produce iluminaciones, veamos un caso más:

Elías Howe había inventado una máquina de coser y no conseguía mejorarla porque el hilo se enredaba frecuentemente. El ojal de la aguja estaba en la parte superior, como en el caso de las costureras. En un sueño se vio rodeado de salvajes que se le acercaban de forma amenazante con sus lanzas, que movían de arriba-abajo y se fijó que cada lanza tenía un agujero en la punta. Inmediatamente aplicó lo que aparecía en el sueño a su invento triunfando.

Si la solución no se halla u otro la ha encontrado antes que quién la está buscando, aparece la ira o la rabia. Si este fenómeno va más allá, se da el desánimo, que puede bloquear la creatividad.

2.4. La elaboración. Ahora se trata de un proceso consciente que intenta articular lo descubierto con lo que ya se sabía, aplicando el pensamiento racional. El material novedoso en estado bruto no puede presentarse, hay que organizarlo, matizarlo, darle un sentido, presentarlo adecuadamente, etc. Esta labor exige un trabajo y una enorme concentración, de ahí que muchos investigadores se sientan aburridos. Si se comprueba que lo descubierto funciona y se recibe el reconocimiento ajeno, las emociones son de alegría y contento. Rojo Sierra (1) se refiere al "talento" como "la capacidad de reunir lo hallado con lo que ya está descrito en el acto creativo".

3. LOS SUEÑOS Y LA CREATIVIDAD.

En la actualidad los procesos oníricos tienen muy mala prensa y se les entiende como "restos de actividad fisiológica sin más importancia". Por consiguiente, no merecen ninguna atención al ser absurdos en sí mismos. Recordemos que los médicos no compraron el libro que hizo famoso a Freud: "La interpretación de los sueños" (4). El gran médico vienés estaba convencido de que los sueños tenían sentido, a pesar de que al durmiente le produjeran extrañeza y los olvidara con facilidad. En esta línea, va a desarrollar un método de interpretación advirtiendo, mientras tanto, de que no existen claves prefijadas, no hay un "diccionario de sueños", como los que se venden en las Ferias del Libro.

Una paciente nuestra viene contenta a la consulta porque ha soñado con "caca" y el "diccionario" dice que va a tener "mucho suerte". Como se ve, se trata de un auténtico absurdo.

Dalí supo sacarle el máximo partido a los sueños, para lograr ser más creativo. Inventó el "método de la cuchara", que consiste en lo siguiente: se recuesta en un sillón con una cuchara cogida con una mano sobre el pecho y, al despertarse, cae y produce un estruendo que lo despierta (5). Entonces toma nota de todo lo que recuerda y llega a decir que sus óleos son: "sueños pintados a mano". Antonio Gala utilizaba para el mismo fin uno de sus bastones. El estado que se produce entre la

vigilia y el sueño se llama “hipnagógico” y en él son frecuentes las visiones, pero esto no es nuevo, ya que los budistas lo conocían bien y lo llamaban *shamata*.

Freud se percató de que en los sueños aparece algo que ha quedado pendiente del día anterior, por eso habla del “día del sueño” (*traumtag*). La persona se queda con un problema o resto, que le provoca intranquilidad (emoción) y esta se resuelve en el sueño.

Para ser creativo es importante escucharse y parte de esa escucha consiste en estar atento a los sueños; si se hace así, con el tiempo y la práctica, van perdiendo su absurdidad y se van clarificando.

4. ASPECTOS EMOCIONALES QUE FAVORECEN LA CREACIÓN

El proceso creador puede verse favorecido o entorpecido de acuerdo con la vida emocional de quién lo pone en marcha. Resultan del primer tipo las siguientes actitudes:

-La apertura. Implica que la persona es receptiva a nuevas ideas aunque se encuentre conectada a lo anterior. Significa esto la presencia de cierto desafío a lo establecido, que la empuja a romper moldes, y también tolerar la ambigüedad. Esta forma de buscar lo nuevo puede ocasionar dificultades de convivencia, dado que la mayoría de la gente se dedica a repetir patrones, y también por la frecuente despreocupación por lo cotidiano del creador.

-La flexibilidad. Lo contrario de la creatividad es el dogmatismo y los prejuicios; ambos la bloquean.

-La curiosidad. Las ideas no llegan si no las llamamos y la curiosidad funciona como un motor, pero debe dirigirse no solo al exterior, sino también al interior.

-La perseverancia y la paciencia. Las nuevas adquisiciones son el resultado de un largo camino, el fruto de un esfuerzo y no del azar. Cuanto más tiempo se dedique a una tarea u objeto de estudio, más posibilidades van a existir de poder deconstruirlo y volverlo a armar. Picasso decía: “la inspiración existe, pero tiene que cogerte trabajando”.

-Crear en uno mismo. Se trata de pensar que aquello que se está haciendo, va a producir un resultado satisfactorio, tarde o temprano

-El disfrute. Sentir placer con lo que se está haciendo estimula, mientras que la obligación paraliza.

Dos mitos importantes:

-La creación es el fruto del sufrimiento. En algunos casos aislados ha podido generar obras de interés pero, en líneas generales, el dolor no es creativo.

-Las drogas impulsan la creación. Esta idea es completamente falsa, lo que puede verse con claridad en el siguiente caso:

Un paciente que ha publicado ya algunos cuentos, decidió un día tomar cocaína por la noche y ponerse a escribir bajo los efectos de la droga. Así hizo y rellenó páginas y páginas frenéticamente, yéndose después a dormir. A la mañana siguiente, con gran ansiedad, fue a ver su "obra" y se quedó pasmado cuando contempló un gran número de folios rellenos de trazos ilegibles que, evidentemente, no sirvieron para nada.

Dalí lo tenía muy claro cuando decía: "yo no uso drogas, yo soy las drogas".

5. ASPECTOS EMOCIONALES QUE ENTORPECEN LA CREACIÓN.

La creatividad puede bloquearse porque el sujeto carezca del inventario intelectual apropiado para poder elaborar el asunto sobre el que investiga, dado que el acto creativo no puede realizarse *ex nihilo*. Aparte de eso, ciertas actitudes entorpecen la creación:

-Ser convencional. Trátase de personas que cumplen con lo establecido para ser aceptados, pues romper con las reglas puede ser mal visto.

-Ser dogmático. Significa tener "todo" tan claro que no se permite ninguna duda sobre lo que se piensa. La realidad es compleja y, al ser así, en ella aparecen frecuentes fisuras sobre las que cabe cuestionar algo.

-Ser perezoso. A menudo las personas creativas trabajan de forma sistemática sobre la materia que investigan.

-Ser demasiado racional. Significa confiar demasiado en la lógica, sobre todo si tenemos en cuenta que la creación no es racional, como antes vimos.

También alteran el proceso creador ciertas emociones, sobre todo cuando son demasiado intensas:

-El miedo a: fallar, ridículo, autoridad, frustración, aburrimiento,...

-La perfección. Shakespeare decía que: "procurando lo mejor estropeamos a menudo lo que está bien". Con esta actitud se intenta eliminar los errores y, sin embargo, la creatividad suele surgir de la interacción de múltiples errores que cometemos.

-Tomar como agresiones personales las críticas. Supone ponerse demasiado a la defensiva y desmoronar el proceso creativo.

-Ciertas circunstancias exteriores pueden desencadenar emociones bloqueadoras, como pueden ser: la presión debida a móviles prácticos o económicos y la competitividad, que es una fuente de estrés.

6. LA BUENA GESTIÓN EMOCIONAL COMO BASER DE LA CREATIVIAD

La creatividad surge de gestionar con sabiduría las emociones, por eso hace falta:

-parar y escucharse un poco,

-tener cierto inconformismo, que es promotor de la necesidad de reinventar y de reinventarse,

-no desdeñar la imaginación. La fantasía tiene muy mala prensa en nuestra cultura, pero sin ella es imposible crear (6, 7).

Muy relacionado con la creatividad, se encuentra lo que hoy en día se llama "estado *flow*" (*fluir*) (8, 9). En este sentido, una persona "fluye" cuando: se encuentra absorta en una tarea para su propio disfrute, utiliza sus destrezas y habilidades llevándolas hasta el extremo, los pensamientos se suceden unos a otros sin pausa y el tiempo pasa rápidamente.

7. CONCLUSIONES.

Ser creativo, en vista de lo expuesto, es más una actitud que una técnica y el creador no es una persona diferente a los demás, sino alguien a quién no convence algo y se toma su tiempo para buscar por otro lado. A partir de aquí podemos preguntarnos: ¿cómo lograr este estado en el “mundo de la desmotivación” en el que vivimos, donde todos tienen que hacer lo mismo y repetir idénticos patrones? ¿cómo podemos tomarnos un tiempo para estar con nosotros mismos, cuando nos vemos envueltos en constantes prisas?

A propósito de estas cuestiones, Einstein dejó escrito que: “la mente intuitiva es un regalo sagrado y la mente racional es su fiel sirviente. Hemos creado una sociedad que honra al sirviente y olvida el regalo”.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Rojo Sierra M. (1986). *Psicología y psicopatología de la inteligencia humana*. Valencia: Promolibro.
2. De Rotterdam, E. (2008). *Elogio de la locura*. Madrid: Espasa Calpe.
3. Malan D. H. (1983). *Psicoterapia individual y ciencia de la psicodinámica*. Buenos Aires: Paidós.
4. Freud S. (1981). *La interpretación de los sueños*. En “Obras Completas” (vol. 1). Madrid: Biblioteca Nueva.
5. Dalí S. (2003). *50 secretos mágicos para pintar*. Barcelona: Noguer y Caralt.
6. García Arroyo J. M. (2013). *Psicología y psicopatología de la fantasía (parte I)*. Alcmeon, *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*; 18(3): 175-186.
7. García Arroyo J. M. (2013). *Psicología y psicopatología de la fantasía (parte II)*. Alcmeon, *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*; 18(3): 187-200.
7. Csikszentmihalyi M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

8. Csikszentmihalyi M. (1998). Aprender a fluir. Barcelona: Kairós.

EMOCIONES Y TECNOLOGÍA

EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL EMPLEANDO TIC: EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE PROFESORADO EN CHUBUT, PATAGONIA ARGENTINA

**Expression and Emotional Communications using TIC: Experience with
students and teachers from Chubut, Patagonia, Argentina.**

Claudia Marchesani, Mabel Álvarez, Cristina Erbllich, Blanca Agudiak

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina

Grupo de Investigación TIC e Información Geoespacial

ca.marchesani@gmail.com ; mablop@speedy.com.ar ; crisaer@gmail.com ;
b_agudiak@yahoo.com.ar

Resumen:

En este trabajo se presenta una experiencia sobre Expresión y Comunicación Emocional, utilizando entornos virtuales, realizada en dos Instituciones de Educación Superior de la Provincia del Chubut, Patagonia Argentina. Se describe la experiencia, sus características, instrumentos y estrategias para obtención de datos, resultados y conclusiones.

Palabras clave: expresión emocional, comunicación emocional, Programa DISEMFE, fotolenguaje, TIC

Abstract:

This work presents an experience on Expression and Emotional Communication, using virtual learning environments, carried out in two Higher Education Institutions of the Province of Chubut, Patagonia Argentina. It describes the experience, its characteristics, instruments and strategies for obtaining data, results and conclusions.

Keywords: emotional expression, emotional communication, DISEMFE programme, photolanguage, ICT

1. INTRODUCCIÓN

Las personas, como seres sociales, conviven en distintos entornos, ya sea en el núcleo familiar, la escuela, el trabajo como en otros ámbitos compartidos. López Sánchez (2009) considera que la vida social y emocional afecta a cómo las personas

sienten e interpretan lo vivido, convirtiéndose en el eje central del bienestar o malestar de las personas.

Según (Bizquerra Alcina, 2003), la educación emocional se justifica en las necesidades sociales cuya finalidad es desarrollar competencias emocionales que mejoren el bienestar personal y social.

Respecto a la Comunicación y Expresión Emocional (ECE), Clares (2015) expresa que tiene como objetivo “la generación de espacios y estrategias para la Expresión y Comunicación de las Emociones. Así por ello, el objetivo principal de este enfoque es la generación de espacios y estrategias en las que puedan expresarse y comunicarse emocionalmente. Que no son los que se pretenden con la inteligencia y educación emocional, aunque pueden existir contenidos y estrategias compartidas desde la ECE” (p.13).

Basada en el enfoque de la ECE, la Universidad de Sevilla desarrolla un Programa piloto de Prevención de Dificultades Socioeducativas mediante Foto-expresión Emocional (DISEMFE), Clares (2014).

En esta línea de trabajo se desarrolló en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) el Proyecto de Extensión Universitaria “Actividades formativas sobre Comunicación y Expresión Emocional“, entre la Universidad de Sevilla (UdeS) y la UNPSJB (octubre – noviembre 2016). Los resultados de este Proyecto dieron origen al Proyecto de Extensión Universitaria “Intervención en centros educativos para el desarrollo de la Expresión y Comunicación Emocional“, entre la UdeS, la UNPSJB y la Municipalidad de Trelew (febrero –noviembre 2017, siendo este trabajo parte del mismo.

Existen diversas técnicas utilizadas en la educación para posibilitar la expresión emocional de los estudiantes. Así Vellvé (1984) considera que la fotografía logra inquietudes e interrogantes en las personas a un nivel emocional y que la técnica del fotolenguaje ayuda a los procesos de integración grupal. Salazar Ascencio y Riquelme Muñoz (2015) expresan que “se puede aseverar que el fotolenguaje, permite liberar y compartir emociones que genera un bienestar interior, por tanto, una optimización de las relaciones interpersonales, las que impactan significativamente en la naturaleza y calidad de los aprendizajes” (p.437).

La (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013) considera que el uso de las TICs en educación ofrece “oportunidades innovadoras para el seguimiento de los aprendizajes de cada estudiante”(p.19) y que “las innovaciones educativas deben facilitar el desarrollo de nuevas experiencias de aprendizaje, mediante la incorporación de nuevas lógicas, nuevas estrategias y nuevos recursos educativos, que faciliten el desarrollo de planes individuales de aprendizaje”(p.37).

Los espacios virtuales de aprendizaje permiten generar acciones basadas en la interacción propiciando el acercamiento y cohesión de los participantes en el entorno virtual, disminuyendo las distancias geográficas y personales.

Poder acercar a los estudiantes en un entorno virtual compartiendo sus emociones personales, aporta elementos para entender la naturaleza de sus acciones y propicia la interacción socio-afectiva que contribuyen a mejorar el vínculo entre los participantes y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En los siguientes apartados se describe la experiencia realizada, los resultados obtenidos y las conclusiones.

2. EXPERIENCIA

2.1 CARACTERÍSTICAS

Se detallan características de la experiencia de ECE.

2.1.1 Instituciones participantes

Instituto Superior de Formación Docente (IES) N° 801, carrera Profesorado en Educación Especial en Discapacidad Intelectual, Ciudad de Trelew.

Instituto de Educación Superior (IES) N° 816 carrera Profesorado de Educación Inicial, Rawson.

Ambas son Instituciones de Educación Superior, de la Provincia del Chubut, Argentina.

2.1.2 Datos de los alumnos que realizaron la experiencia

Cantidad de alumnos: IES N° 816: 11, IES N° 801: 19.

Sexo: 29 mujeres, 2 varones.

Estudios: Universitario 1; Terciario 10; Secundario 19.

2.1.3 Unidad Curricular y actividad realizada

La experiencia se realizó en la Unidad Curricular Educación y TIC, mediante actividades del Programa DISEMFE, adecuadas a entornos virtuales.

Puesta la mirada en los espacios virtuales de aprendizaje, sus herramientas y las personas que participan en estos entornos y considerando que los alumnos manifiestan sus emociones en todos los ámbitos de su vida, no estando ajeno a esto las que interactúan en los entornos virtuales, se implementaron actividades de ECE utilizando técnicas de Fotolenguaje y Poetry-emotion (POEM) en aulas virtuales de la Unidad Curricular Educación y TIC

Se creó un foro de intercambio donde los estudiantes subieron su presentación, expresando sus emociones para compartirlas con sus compañeros; luego reflejaban apreciaciones de la experiencia respondiendo en un formulario online.

2.1.4 Descripción de la actividad

Para presentar la actividad se propuso a ambos grupos en el aula virtual, una actividad de ECE utilizando fotolenguaje y Poetry-Emotion, combinando además el uso de herramientas TIC trabajadas en la unidad curricular.

Para desarrollar la actividad se solicitó a los alumnos:

1. Pensar en 5 temas, situaciones o problemas importantes en su vida.
2. Ordénalos de mayor a menor en orden de importancia.
3. Buscar fotografías o imágenes que representen cada uno de los 5 temas.
4. Grabar un audio o video donde cada uno exponga los temas seleccionados.
5. Crear una presentación con cinco diapositivas una por cada tema agregando a cada una el audio o video respectivo.
6. Compartir con sus compañeros la presentación en el foro del aula.
7. Visualizar y escuchar las presentaciones de sus compañeros incluidas en el foro.

8. Realizar una actividad sobre el Poetry-emotion (POEM), leyendo el Poema

“Felicidades Mujer”:

<https://drive.google.com/file/d/0B46j2qS9ldMkTjBHUFM2NUp4U28/view?usp=ssharing>

9. Completar el formulario de evaluación de la actividad en el link:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfuYdZjB6rLin-7ICDEmMajAMeSdFdHSoENyefE9s-j7FFSYg/viewform?usp=sf_link

3. RESULTADOS

En la Tabla 1, se resumen las respuestas obtenidas, valorando de 1 a 5 (según el nivel de importancia) de la actividad de ECE utilizando técnicas de Fotolenguaje.

Tabla 1: Respuestas a la actividad de comunicación y expresión emocional

Temas, situaciones o problemas	Nivel de Importancia					Total de respuestas	
	1	2	3	4	5		
Vivir día a día	1					1	
Padres	3	2				5	
Ser madre				1		1	
Hermanos		2	1			3	
Casa propia			3		1	4	
Hijos	3	5	2	2		12	
Ahijado		1		1		2	
Madre	3	2	1		2	8	
Mascota		2	2	4	2	10	
Familia	12	4	3	2	2	23	
Carrera			3	3	4	5	15
Pareja	2	3	3		2	10	
Servir a Dios				2		2	
Trabajo		2	4	2	5	13	
Abuelo	4				1	5	
Sobrinos		1	2			3	
Felicidad	3	2			1	6	
viajar y conocer				2	1	3	
Bailar				2		2	
Superación		1		3	1	5	
Actividad física			2	1	1	4	
Amigos		3	5	4	1	13	
Valorar al otro		2	1			3	
Hobbies					3	3	
Logros personales	4		3	2	4	13	

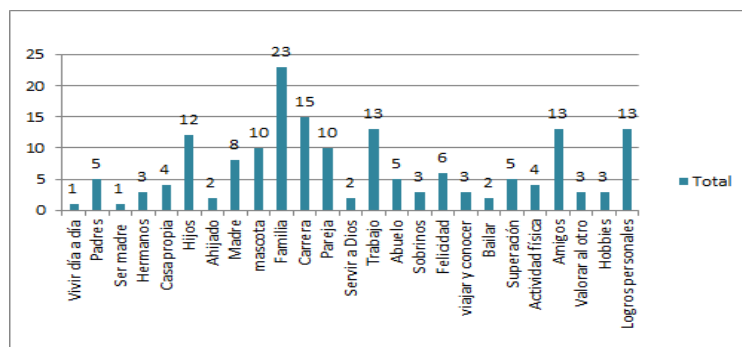


Figura 1: Total de coincidencias en los temas abordados por los estudiantes

3.1 DATOS QUE COMPLETARON EN EL FORMULARIO ONLINE- COMO RESULTADO DE LA ACTIVIDAD

La tabulación se asoció a respuestas similares.

Tabla 2 : 1. ¿Explica lo que ha significado para ti compartir tus inquietudes con tus compañeras/os?

Respuestas	Cant. Respuestas
Me resultó interesante compartir mis emociones.	7
Me resultó al principio algo incómodo.	5
Fue muy emotivo compartir mis cosas.	3
Fue linda la propuesta.	3
Una muy buena experiencia para conocernos más.	2
Me gustó mucho poder expresar mis emociones.	7
Me resultó muy difícil ya que no soy de contar muchas cosas personales.	4
Total	31

Tabla 3: 2. ¿Qué ha significado para ti escuchar aspectos que le preocupan o son de importancia para tus compañeras/os?

Respuestas	Cant. Respuestas
Un dato por el cual entender comportamientos de las personas.	6
Nos permitió poder conocernos un poco más.	10
Conocer el contexto familiar de mis compañeros.	7
Han abierto sus corazones para expresar sus sentimientos.	4
Muy significativo escuchar a mis compañeros y posibilitar un vínculo.	4
Total	31

Tabla 4: 3. ¿Qué sensaciones tuviste con la actividad del fotolenguaje al escuchar los audios: Cuando tú hablabas, pensando que te expresabas ante tus compañeros/as.

Respuestas	Cant. Respuestas
Es raro escuchar mi voz.	6
Incomodidad, risa, vergüenza.	4
Me emocionaba al escucharme.	4
Un poco de nervios.	4

La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad

Me generaba felicidad.	7
Me resultó difícil, sentía que no me salían las palabras.	5
Total	31

Tabla 5: 4. Qué sensaciones tuviste con la actividad del fotolenguaje: Cuando escuchabas a los demás.

Respuestas	Cant. Respuestas
Es lindo, aporta una pieza más en la vida de las personas.	2
Algunas fueron emocionantes, se contaron muy lindas historias de vida.	3
Risa, emoción, sensibilidad.	4
Lindas sensaciones y me permitían visualizar a la persona que hablaba.	5
Fue agradable escuchar sus voces y vivencias.	2
Fue raro escucharlos expresándose, aprendimos de nosotros.	6
Creo que varios/as tuvimos el problema " vergüenza al escuchar mi voz".	5
Muy emotivos algunos, me pareció muy interesante la actividad.	4
Total	31

Tabla 6: 5. Qué sensaciones tuviste con la actividad del Poetry-emotion (POEM), al leer el poema.

Respuestas	Cant. Respuestas
Es un hermoso poema.	15
Rara, ya que va dirigido a las madres, y yo no tengo relación con la mía.	1
Me generó ternura.	4
Felicidad, de placer.	6
Recordé a mi madre.	5
Total	31

Tabla 7: 6. ¿Te ha parecido una actividad del fotolenguaje útil?

Respuestas	Cant. Respuestas
Si	31

Tabla 8: En función de la afirmación o negación de la respuesta del ítem 6, responde ¿Por qué?

Respuestas	Cant. Respuestas
Poder conocer a una persona utilizando herramientas simples	1
Aprendí a compartir con otros con recursos TIC	6
Me sirve para implementarlo en el aula con los alumnos	4
Me resultó innovadora.	6
Me permitió verme con claridad y conocer mejor a mis compañeras	4
Nos ayuda a expresarnos y conocer a las demás personas.	5
Fue algo nuevo nunca lo realice antes	5
Total	31

Tabla 9: 7. ¿Te ha parecido la actividad del POEM (Poetry-Emotion) útil?

Respuestas	Cant. Respuestas
Si	31

Tabla 10: En función de la afirmación o negación de la respuesta del ítem 7, responde ¿Por qué?

Respuestas	Cant. Respuestas
Por qué es una forma diferente de experimentar con la poesía.	6

La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad

Es un poema para reflexionar	6
No fue innovador.	1
Nos permite plantearnos y pensar que es para nosotros la felicidad.	6
Usar poemas como recursos ayudaría a expresar lo que no sale decir.	5
Me recordó lo importante que son las madres	7
Total	31

Tabla 11: 8. ¿Qué crees que se podría mejorar de la actividad de fotolenguaje?

Respuestas
Podamos inventar algún texto para leer, o utilizar un software para personas no videntes.
No lo sé, es la primera experiencia que realizó en fotolenguaje y la verdad me gusto mucho.
Sí, creo que me gustaría agregarle efectos, música, etc.
Hacerlo más asiduamente para agregarle más cosas para los nenes.
Tal vez poder agregar más diapositivas.
Podría ser cosas o situaciones significantes que te marcaron la vida, o tus errores y virtudes.
Por ahora nada, se que le podemos agregar audios, videos e imágenes a nuestro gusto.
Hacerla más dinámica por ejemplo documental.

Tabla 12: 9. ¿Cómo crees que se podría mejorar de la actividad de POEM (Poetry-Emotion)?

Respuestas
Colocando una canción que te identifique, además de acompañar un texto que te describa
Inventando nosotros mismos una poesía.
Quizás plantear una reflexión grupal sobre el contenido del poema.
A través de la incorporación de otros sentidos, pero aún no sé cómo.
Proponiendo intervenir acerca de una compañera con la que no tenemos tanta relación.
Con imágenes o con un audio del poema.
Realmente no soy muy buena con esto pero para mí está bien. Y no le cambiaría nada.
Nada, lo dejaría así.

Tabla 13: 10. ¿Qué piensan que puede aportar la actividad para tu futuro, en general?

Respuestas
Se podrían adecuar las actividades para personas con discapacidad. (5 respuestas similares)
En mi profesión principalmente. (8 respuestas similares)
Una herramienta para producir insumos educativos, etc. en las aulas que transitamos.
Puede aportar mucho en cuanto a la presentación de actividades a mis alumnos.
Como dije anteriormente, replantearme mis metas y lograr cumplirlas.
Puede aportar en socializar más el mundo que nos rodea a nosotros mismos.
Esta actividad me permitiría conocer más a nuestros alumnos.
Futuros lectores, y productores de textos con emociones.
En nivel inicial, se está en contacto con los más pequeños, lo subjetivo, lo que no se ve pero se siente; herramienta útil para niños para que con fotos o poemas puedan expresar lo que sienten!

La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad

El poder realizar trabajos creativos, llamativos y no tan estructurados, utilizando nuestras voces.

Tabla 14: 11. ¿Qué piensas que puede aportar la actividad para tu propia vida?

Respuestas
Una reflexión (8 respuestas similares).
En mi carrera, la posibilidad de acercarme a herramientas útiles para la profesionalización docente; la capacitación y competencia para estar cada vez más alfabetizada tecnológicamente.
Para mi vida, disfrutar de algo distinto creado por otros e incluso por mí. (3 respuestas similares).
Con respecto a sentir la emociones de los demás todo, pues me ayuda a conocerlos más.
Además del conocimiento tecnológico, aporta a mi vida, a mi carrera o trabajo del día de mañana.
Ganas de leer; devoción por ese tipo de textos y pasión por la escritura.
Aporta una herramienta en mi futura profesión para implementar con alumnos (8 respuestas similares).

Tabla 15: 12. Haz una valoración global de la experiencia que desarrollamos.

Respuestas
Fue de gran importancia poder compartir cosas importantes, mis objetivos que están en progreso.
En general, me ha gustado mucho (10 respuestas similares).
Me gustó mucho realizar esta actividad; poder abordar una actividad de fotolenguaje basada en nuestras experiencias o vida y su presentación virtual es un buen puntapie para aprender TIC.
Me resultó muy agradable e interactiva, sobre todo útil para llevar al aula.
La experiencia me pareció muy grata, pensar en nosotros, nuestra vida y aquello que amamos.
Una experiencia linda, nos enriquece como futuras docentes, poder desplegar emociones y sensaciones perdidas. Ayuda a reflexionar cómo estamos posicionadas hoy.
Me encantó!; no es fácil entrar en lo que siente la persona, esta actividad puede generar empatía.
Me resultó difícil al comienzo, pero fue interesante y enriquecedor, como experiencia propia.
Me gustó elaborar diapositivas con audios, me resultó enriquecedor (2 respuestas similares).
Una herramienta para implementar. Además permite explorar las sensaciones humanas.

4. CONCLUSIONES

La realización de la actividad de fotolenguaje y Poetry Emotion, mediante aulas virtuales, posibilitó a los estudiantes la aplicación de lo aprendido en la Unidad curricular Educación y TIC a la ECE.

Los resultados de la experiencia de ECE utilizando entornos virtuales no reflejan una limitación para su aplicación, por el contrario se destacan opiniones que valoran el uso de las TIC para abordar el tema de ECE.

Se observa una valoración positiva de la ECE para la tarea docente y la vida en expresiones tales como: poder conocer a una persona utilizando herramientas simples; me sirve para implementarlo en el aula con los alumnos; me resultó innovadora; me permitió verme con claridad; nos ayuda a expresarnos y conocer a

las demás personas; nos enriquece como futuras docentes, poder desplegar emociones y sensaciones perdidas; ayuda a reflexionar cómo estamos posicionados hoy.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bizquera Alcina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21(1), 7-43.
- Clarés- L, J. (2014). Programa de prevención de dificultades socioeducativas. DISEMFE. Universidad de Sevilla. Proyecto Piloto.
- Clarés- L, J. (2015). Expresión y Comunicación Emocional como Estrategia Personal para la Prevención de Dificultades Socioeducativas. En J. Clares L. y W.I. Ángel Benavides (Edts.).Pp 6-16 Memorias del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. Prevención de Dificultades Socioeducativas.
- Lopez Sanchez, F. (2009).*Las Emociones en la Educación*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Salazar Ascencio, J. y Riquelme Muñoz, V. (2015). Expresión y Comunicación Emocional: conclusiones que apuntan a la prevención de dificultades socioeducativas. En J. Clares L. y W.I. Ángel Benavides (Edts.).Pp 433-437 Memorias del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. Prevención de Dificultades Socioeducativas.
- Tapias, M. y García Cué, J. (2015). La Comunicaciones emocional, una necesidad para una sociedad en crisis. En J. Clares L. y W.I. Ángel Benavides (Edts.).Pp. 397-408.Memorias del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. Prevención de Dificultades Socioeducativas.

UNESCO (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Recuperado el 14/07/2017 <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticresp.pdf>

Vellvé, O (1984). *Fotolenguaje. Un caso concreto de educación con la Imagen*. Reales Academias y Sociedades Profesionales. Madrid. Pp 107-114.

EMOCIONES EN EL AULA VIRTUAL

Emotions in the virtual classroom

Charo Caraballo-Román, Gema Pérez-Fontela

Universidad Pablo de Olavide
Sevilla-Andalucía-España
delmonumento@gmail.com

Resumen: Presentamos, de forma resumida, una investigación-acción (IA) en el aula virtual de una asignatura del máster de formación del profesorado de secundaria, en una universidad 100% online.

El cambio de espacio educativo, del aula tradicional al aula virtual, nos ha llevado a formular dudas-hipótesis que han generado una investigación-acción en/para el aula, compartida con el alumnado participante.

Estas dudas hacen referencia a la gestión de las emociones por parte del/la docente en el aula virtual, en la que, previamente, habíamos experimentado cierta soledad y aislamiento al no contar con esta información de forma inmediata, tal como en el aula tradicional ocurriría.

Por ello hemos intentado con esta IA proponer e incorporar ideas-resultados que permitan crecer en calidad este ámbito educativo. Hacemos especial hincapié en la propuesta de potenciar la implicación del alumnado, considerándolo eje fundamental para no despojar a la educación de su valiosa carga emocional.

Palabras clave: Elearning, aula virtual, emociones y educación.

Abstract: We introduce, summarized, a research into the virtual classroom, master degree for teachers in secondary education, University 100% online.

The move from the traditional classroom to the virtual classroom, make us to doubt-hypotheses and to propose an action research in/for the classroom, sharing it with the students.

These doubts refer mainly to the management of the emotions by the teachers, in the virtual classroom. Into it we have perceived loneliness and isolation, because we did not have immediate information about emotions.

We tried to propose ideas-results for making grow the quality, without to lose the valuable emotional sense of education and learning, mainly through the implication.

Keywords: Elearning, virtual classroom, emotions and education.

INTRODUCCIÓN

Los cambios tecnológicos globales, lo aceptemos o no, forman parte de la profesión docente. Estos cambios han generado nuevos espacios educativos, lo que ha supuesto además la aparición de nuevos espacios laborales para el colectivo docente.

La experiencia que presentamos comienza en el cambio experimentado al dejar el aula presencial-tradicional por el aula virtual. En noviembre de 2016 nos estrenamos como docente on line.

La soledad y el aislamiento emocional sentidos en el aula virtual nos llevaban directamente a reflexionar sobre la influencia de lo emocional en el aprendizaje y su relevancia en la gestión del aula.

La propia dinámica de las clases on line (en directo), las novedosas sensaciones, han ido provocando nuevas dudas y preguntas en el mismo acto didáctico. Cuestiones metodológicas vuelven a plantearse en el aula virtual; los debates, la participación, la retroalimentación emocional, la implicación.

Y es que la formación virtual contiene nuevas reglas y nuevas aportaciones educativas, que se pueden aprovechar para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también proporciona herramientas para mejorarnos a nosotras mismas, en el amplio ámbito de la profesión docente.

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA VIRTUAL

Nuestra investigación es el resultado, por un lado, del proceso de toma de conciencia sobre el nuevo espacio educativo y, por otro, del análisis de necesidades del grupo-clase.

Hay que tener en cuenta que es la primera vez que nos enfrentábamos a una clase on line en directo, desde el domicilio particular y delante de la cámara del ordenador.

Mucho hemos leído sobre las TICs y su introducción en el sistema educativo (LOGSE, LOE, LOMCE), e incluso hemos sido testigos de una época en la que se han ido incorporando a nuestras vidas para formar parte de lo cotidiano. No estábamos ajenas a ello, pero la experiencia nos ha sorprendido, principalmente por su novedad, por sus grandes posibilidades en la formación inicial y permanente del profesorado y por sus posibles aportaciones futuras.

Desde el comienzo de las clases (curso 2016/2017) empiezan a aparecer dudas muy centradas en la propia gestión del aula durante las dos horas de duración de las sesiones. El uso del chat se convertía en la única herramienta para conocer al alumnado. En la clase no hay intercambio gestual, por lo que se tornaba difícil dar respuestas a necesidades o valoraciones inmediatas. Faltaba algo; sin sus gestos, guías emocionales, te puedes quedar sola (aislada, perdida) en el aula, aunque haya más de cuarenta personas siguiendo la clase.

Tendríamos que definir estas primeras dudas y encontrar el método ideal para resolverlas. Ante esto, la perspectiva de la investigación en el aula (investigación-acción) nos ofrecía la posibilidad constante de retroalimentación en el mismo acto didáctico, por lo que podemos descubrir y seguidamente implementar, y además podemos generar datos diversos sobre el proceso de aprendizaje realizado (sobre objetivos, metodologías, evaluaciones...).

Las dudas surgidas en el estreno del nuevo espacio educativo se convierten en preguntas a compartir y resolver con el alumnado participante:

1. ¿Cómo conocer los elementos emocionales implicados en el desarrollo de la clase sin contar con la información de la expresión emocional? ¿Cómo conocer elementos reveladores de la atención, la motivación, el entusiasmo, el interés o la participación sin poder contar con el lenguaje gestual? ¿Cómo se transmiten la alegría, la tristeza, el aburrimiento, la sorpresa, la duda, el bienestar, la extrañeza, el miedo, la vergüenza...?

2. ¿Nos proporciona el aula virtual datos suficientes para conocer al alumnado participante? ¿Cómo conseguir informaciones que nos permitan organizar el aula de forma inclusiva y personalizar la enseñanza?
3. ¿Son las clases on line frías e impersonales? (Ros, 2001). Y si es así, ¿cómo podemos crear, desde las metodologías didácticas, un ambiente de aula cálido y acogedor?

Partiendo de estas dudas, propusimos una investigación aplicada con un diseño práctico, de trabajo en el aula principalmente, que fuese transparente en el proceso; tanto las técnicas de recogida de datos, las técnicas de análisis como los resultados se debían evidenciar. De esta forma, la IA serviría también para transmitir la importancia de la función investigadora en la profesión docente.

Diseñamos una forma de indagar crítica y participativa, en la que el alumnado toma la palabra y se implica también en la mejora de su aula (virtual), apropiándose de su espacio de aprendizaje. Se trata, resumidamente, de describir para valorar y cambiar para mejorar, por lo que partiendo de la evaluación de cada clase implementamos las mejoras propuestas en la siguiente sesión.

Como meta principal seguimos la guía de la mejora constante, la calidad educativa y la innovación docente. Estas líneas van en consonancia con la triple finalidad de la Investigación-Acción en el aula: investigación, acción y formación (Goyette y Lessard-Hérbert, 1988).

Los objetivos que nos propusimos, en un primer momento, fueron los siguientes:

- ✓ Conseguir una retroalimentación certera y eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula virtual, con su carga emocional. Y para ello tendremos que:
 - Crear un ambiente de aula idóneo.
 - Incorporar la información sobre la expresión de emociones al aula virtual.
 - Potenciar la interacción alumnado-profesorado y alumnado-alumnado.
 - Proponer los recursos concretos para la implementación de las mejoras surgidas del propio proceso de investigación.

La propuesta metodológica se caracteriza por su eclecticismo. No hemos reparado en cuestiones como cualitativo/cuantitativo, sino que la naturaleza diversa de los datos enriquece tanto la investigación como la implementación.

Para la recogida de los datos en el aula virtual quisimos tener en cuenta (a) las evaluaciones colectivas de cada una de las sesiones, (b) la asistencia, (c) los comentarios y valoraciones públicas (foros y chat) y (d) la visualización y análisis colectivo de una de las clases virtuales.

Esta última técnica es propiciada por la plataforma virtual desde la que se imparten las clases, que nos permite grabar las sesiones con un solo clic.

El análisis de los datos es constante e inmediato. Al finalizar cada sesión se dejarán unos minutos para reflexionar de forma colectiva sobre las valoraciones emitidas, y proponer y concretar los cambios y mejoras.

La devolución de los datos, parte de la estrategia de evidenciar el proceso de investigación, se ha considerado fundamental y formativa. La investigación se convierte, en este caso, en un recurso educativo, una forma de introducir a los/as futuros/as docentes en la investigación-acción en el aula.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. CONCEPTOS CLAVES

La emoción y la educación se relacionan de forma espiral, alimentándose una a la otra. La emoción provoca procesos educativos más efectivos y significativos, y los procesos educativos son descritos y valorados, generalmente, con las emociones sentidas en el proceso mismo (Evans, 2013; Maturana, 1990; Rebollo, 2006; Rodríguez-Meléndez, 2014).

Estas ideas no han podido ser eludidas al cambiar el aula tradicional por el aula virtual. Hemos sentido la diferencia de la docencia sin la posibilidad de ese intercambio emocional tan útil para el buen desarrollo de una clase. Por ello consideramos imprescindible ponernos al día en conceptos y procesos que pudieran enriquecernos.

La revisión bibliográfica nos ha introducido en un tema novedoso muy trabajado en estas últimas décadas, lo que nos ha permitido acercarnos a algunas experiencias anteriores en las que se reflexiona sobre aspectos comunes y cercanos.

Entre ellas nos ha parecido de relevancia la experiencia de UOC (Ros, 2001) que desde 1995 están dedicados a formar profesionales en diversos grados universitarios, con una experiencia exitosa de más de veinte años.

También nos ha sido clarificador el análisis realizado por Crovi (2011) sobre el paso de la educación a distancia a la educación en red, y los cambios introducidos a través de internet.

A partir de estas lecturas podemos considerar que el Elearning forma parte, indudablemente, de las modalidades formativas. Las aulas virtuales y las clases on line son nuevos espacios educativos, propiciados por internet, siendo la realidad virtual la que ha generado el aula virtual.

Burbules y Callister (2001) analizan este cambio y proponen un recorrido histórico diferenciando tres épocas en la aparición de esta forma singular de enseñanza:

1.- Los años 90, en la que aparece la dicotomía negativo-positiva, y se vaticinaba un futuro de desaparición de la profesión docente. Esta época estuvo marcada por un intenso debate entre defensores y detractores de la tecnología.

2.- Una segunda época (primera década de este siglo) en la que vencen los mercados y se dispara la compra masiva de equipos informáticos por todo el mundo. Los sistemas educativos se envuelven en una carrera para no quedarse atrás en la denominada revolución tecnológica.

3.- La época actual, de acomodación a lo inevitable por parte del profesorado. Se deja atrás el debate y las TICs se integran en la vida cotidiana de los centros educativos, generando nuevos espacios educativos (mirada posttecnocrática).

Referente al nuevo concepto de enseñanza virtual, denominado Elearning, es de entender que en la actualidad la RAE no incluya este término, sin embargo, podemos encontrarlo en diccionarios alternativos-colaborativos como Wikipedia:

“Elearning significa literalmente aprendizaje electrónico. Constituye una propuesta de formación que contempla su implementación predominantemente mediante internet, haciendo uso de los servicios y herramientas que esta tecnología provee”.

La Comisión Europea lo definía en 2003 centrado en el uso de las nuevas tecnologías multimedia y de Internet, con la clara intención de mejorar la calidad del aprendizaje, y valorando principalmente la posibilidad de colaboración e intercambio y el acceso a una gran cantidad de recursos.

Barberá (2005) define el Elearning como proceso de aprendizaje a distancia mediado por el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Siguiendo a Marcelo (2013), quien realiza un análisis del paso de la Educación a distancia al Elearning, vamos a comentar algunas de las ventajas e inconvenientes que él señala. Como elementos positivos Marcelo apunta (1) el enriquecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, (2) la gran facilidad y agilidad de comunicación entre los participantes en el proceso y (3) la posibilidad de un mayor seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las características más positiva es (4) la de ruptura barreras espacio-temporales, y de barreras arquitectónicas (Ros, 2001). Además (5) reduce costes de instalaciones, mobiliarios, desplazamientos, y otros gastos de la formación presencial, (6) el acceso es fácil, solamente necesita conexión a internet, pudiendo llegar a una gran cantidad de personas, y (7) los contenidos se actualizan constantemente y se accede rápido a documentación e información adicional.

Entre los inconvenientes señala (1) la gran motivación y constancia que requiere por parte del alumnado, (2) la necesidad de contar con un buen equipo tutorial para prevenir el abandono y (3) los fallos técnicos en la red o en la plataforma utilizada que puede llegar a suspender la clase.

Entre los inconvenientes nos parece destacable cómo (4) se demanda un alumnado con un nivel medio de alfabetización informática y que cuente con recursos económicos suficientes para el acceso a los equipos y a internet, lo que se viene conociendo como fractura digital.

El Elearning sigue siendo una educación a distancia, aunque más mediatizada por la posibilidad de conexión con compañeros/as y docentes. Sin embargo el Elearning y las plataformas digitales de formación han sustituido la soledad del discente autodidacta (con su libro de texto, sus apuntes y sus exámenes), por la participación, el intercambio constante (incluso inmediato) y el rápido acceso a una infinidad de recursos educativos.

En el aula virtual la experiencia nos ha mostrado la sorpresa del rico intercambio entre personas de procedencias geográficas tan diversas. ¿Cómo íbamos a imaginar que se pudiera diseñar una clase para personas que están en Andalucía, Cataluña, Euskadi, Extremadura, Galicia, Valencia? ¿En Londres...?

Por otro lado hemos sentido y experimentado como limitación la falta de intercambio o retroalimentación emocional, coincidiendo con lo expresado por los autores y autoras citadas. En nuestra aula virtual casi-todo se expresa con el discurso escrito en el chat. Los gestos, expresiones, muecas y movimientos en general no se ponen en juego. Esta falta de información genera dificultades para conocer y educar actitudes y valores, y para crear relaciones afectivas, amistades, grupos de apoyo, tan fundamentales y relacionados con la calidad en la profesión docente.

A menudo el aula virtual propicia el anonimato y la intimidad del alumnado, no se encuentra en un espacio público a compartir, sino en su espacio privado, de confort, en la mayoría de los casos, en el domicilio particular.

Hay muchas formas de instrumentalizar y desarrollar el concepto de Elearning, pero debemos defender que es elemental incidir en las esferas de la percepción, la comprensión y la regulación de las emociones dentro del aula (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008), en nuestro caso dentro del aula virtual, para salpicarla de realidad, vivencias, experiencias y emociones (Dorfman, 2011).

3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA VIRTUAL

Una de las estrategia propuestas en el diseño era evidenciar el proceso para compartirlo con el alumnado, futuro profesorado de secundaria y bachillerato. De esta forma la investigación-acción cumple también su finalidad formativa.

El aula virtual como espacio educativo se convertía en objeto de estudio de la investigación y así potenciamos la investigación como función docente. La propuesta se concreta en el diseño de una investigación aplicada, práctica, sencilla, al alcance de todos/as, del aula, del centro educativo. Una investigación que replantee los clásicos problemas educativos en el aula (ahora virtual), y que cuenta con el alumnado para resolverlos.

Hemos utilizado diversas técnicas de recogida de datos pero han sido las evaluaciones de cada una de las sesiones por parte del alumnado, y centrándonos en diferentes aspectos, la principal fuente de datos empíricos.

Presentamos a continuación un cuadro-resumen de las evaluaciones llevadas a cabo en el aula virtual:

Sesión	Procedimientos de evaluación/ Técnicas de recogida de datos
1ª	Breve valoración: ¿Qué os ha parecido la clase? (chat). Comentarios: sobre los objetivos del tema, sobre los contenidos, sobre la metodología.
2ª	Evaluamos: Aplaudo-Critico-Sugiero (Objetivos del tema, contenidos y propuestas).
3ª	Dos encuestas: Adquisición de los objetivos del tema 3 (100% si), Elemento curricular más interesante (55% metodología, 45% contenido).
4ª	Breve evaluación de la sesión: positivo, a mejorar...
5ª	Concepto propio de escuela.
6ª	Valoración 6ª Sesión. Valoración Actividad Colectiva -Comentarios-.
7ª	Encuesta satisfacción: 92'3% Alta 7'69% Media 0% Baja.
8ª	Valoración: Propuestas para la mejora de las clases.
9ª	Devolución evaluaciones primeras 8 sesiones.
10ª	Proponemos elementos-indicadores para evaluar la organización espacial de nuestra aula virtual.
11ª	Encuesta nivel de adquisición de los objetivos del tema 11. 25% →6'25%, 50% →25%, 75% →68'7%.
12ª	Presentación evaluaciones (devolución y socialización de los datos generados).

Se han impartido doce clases on line (24 horas de contacto presencial-virtual), se han realizado once evaluaciones, una de cada una de las sesiones, excepto de la última que se dedica la parte final a la devolución de los datos recogidos.

También hemos tenido en cuenta datos significativos como: (a) la asistencia, (b) los mensajes (públicos y privados) valorando la docencia o realizando propuestas concretas, (c) los debates en el aula virtual (chat) y (d) el análisis colectivo de una sesión, elegida al azar y en el que han participado tres alumnas.

En el proceso hemos añadido (b) mensajes privados, simplemente porque comenzaron a llegarnos. Estos mensajes han sido emitidos por un 10% del

alumnado participante, quienes prefieren compartir sus valoraciones directamente y exclusivamente con la docente, sin comunicarlo en el aula virtual. Nos certificaba la idea-hipótesis de que un número considerable de alumnos/as prefiere el anonimato, y el Elearning lo permite.

La devolución de la información recogida se realiza en el aula virtual. Se van compartiendo los datos de forma constante, aunque existen dos momentos formales: un primer momento en una clase intermedia (sesión 9ª) y un segundo momento, durante la última sesión, en la que se procede a socializar los datos analizados y elaborados, como resultados (cuadros y gráficos).

3. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Al dinamizar procesos educativos en la red nos proponemos educar en el aula virtual, y no solamente transmitir contenidos, sobre todo cuando nos dedicamos a formar a futuros/as docentes de secundaria obligatoria y bachillerato.

En el análisis del aula virtual hemos encontrado la necesidad de diseñar instrumentos adecuados para la evaluación del espacio virtual: entre otros la retroalimentación emocional en la plataforma se ha valorado como fundamental, y se han realizado propuestas de recursos concretos: (1) como la introducción emotiva (2) o el uso de avatares, con sus inconvenientes, en cuanto a la racionalización de emociones. Además de estas propuestas podemos destacar las siguientes: (3) la subida de los ppt del tema antes de la sesión, (4) la realización de actividades colectivas y (5) el fomento de la participación con voz (coger el micrófono). Estas últimas propuestas han sido implementadas tras su acuerdo.

El/la docente virtual realiza las funciones de guía, mediador y dinamizador en el aula virtual así como en los foros de dudas y debates. Crea el ambiente necesario, pero para ello debe conocer al alumnado participante, por eso la metodología del diálogo en el aula virtual, la interpelación constantes, incluso con preguntas personales, que les permitan abrirse al docente y a los/as compañeros/as, que les permitan compartir sensaciones, sentimientos y experiencias educativas, se convierten en recursos idóneos para contextualizar y personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula virtual.

El/la docente virtual cuenta con poca información facilitada por el aula virtual: nombre y obras (discurso escrito). Sin embargo, en el aula tradicional contamos con más elementos informativos; nombre, cara, voz, timbre, discurso oral, gestual, lo que permite y propicia un intercambio de emociones, por medio de la representación física de lo emocional, nuestro lenguaje gestual.

Para educar es necesario conectar con las emociones de los/as participantes en el aula virtual, intentando que las relaciones puedan ser cálidas. Es necesario poner en marcha técnicas que generen participación y cercanía, creando una clase acogedora, un ambiente educativo idóneo que produzca intercambio para el aprendizaje. En nuestro caso la IA se ha convertido en una herramienta que ha potenciado la participación, la cercanía y el intercambio.

Referente a lo anterior presento a continuación la voz del alumnado en el análisis y evaluación de una de las sesiones virtuales:

Por otro lado, hay estudios que afirman que este tipo de clases son frías e impersonales, pero según nuestro criterio y opinión, las clases tradicionales también pueden ser frías e impersonales, todo depende del o la profesor/a que la imparta, su forma de comunicarse con el alumnado y lo participativa o dinámica que pueda llegar a ser la clase. Por ello consideramos que las clases virtuales no tienen por qué ser de peor calidad, tanto en las clases presenciales como en las online, todo depende de la forma en la que se planteen.

Además, este intercambio, como evidenciamos, ha cumplido una doble función formativa, en el más auténtico sentido Freireano: (1) la introducción del alumnado (futuros docentes) en la función investigadora y (2) la formación inicial de la docente virtual, totalmente novel en esta modalidad educativa.

Finalmente, entre nuestras conclusiones nos atrevemos a hablar de una didáctica específica de la clase virtual, en la que se tienen que tener en cuenta elementos que no son tan relevantes en el aula tradicional. Entre ellos destacamos: (a) la necesidad de conocer las sensaciones y emociones del alumnado participante por parte del/la docente, (b) la potenciación de elementos para la interacción entre ellos/as, y (c) la

capacidad y voluntad de comunicar constantemente por parte del alumnado, lo que supone implicación en el aula, para que el rol docente no sea absorbido exclusivamente por la transmisión de contenidos.

Como consecuencia futura, apuntar, que si tomamos consciencia de su potencial, el Elearning es una herramienta ideal para generar y promover redes de docentes y de centros educativos, desde la formación inicial del profesorado, y para su formación permanente.

Queremos añadir que se abre un abanico interesante de nuevos temas para continuar investigando. Entre ellos nos parece novedoso comenzar a profundizar sobre la desigualdad que provoca la fractura digital, o sobre cuestiones relativas a la libertad de los docentes en la red, todos ellos elementos que irán componiendo la didáctica de la formación on line.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barberá, E. & Badia, A. (2005) El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento* Vol. 2- nº2.
- Burbules, N. & Callister, T. (2001) *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica: España.
- Crovi, A. (2011) *Educación en la red. Nuevas tecnologías y procesos educativos en la sociedad de la información*. Portal de la Comunicación InCom-UAB.
- Dorfsman, M. (2011) El componente vivencial como factor central en la integración de tecnologías en la enseñanza y en la investigación. *RED*, nº 29.
- Evans, R. (2013) Emotions close up: The interview, learning biographies and the language of emotion. *Revista Plumilla Educativa*, 11-26.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008) La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 421-436.

Goyette, G. & Lessard-Hérbert, M. (1988) *La Investigación-Acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Laertes: Barcelona.

Marcelo, C. (2013) Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 25-57.

Maturana, H. (1990) *Biología de la cognición y epistemología*. Chile: Universidad de La Frontera.

Rebollo-Catalán, Á., Hornillo-Gómez, I. & García-Pérez, R. (2006) El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. *Revista electrónica Teoría de la Educación*. Vol. 7, nº 2, pp. 28-49.

Rodríguez-Meléndez, C. (2014) Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*. Recuperado el 15/06/2017 de <http://vinculando.org/>

Ros, A. (2001) Riesgos y oportunidades de la enseñanza virtual, la experiencia de la UOC. *Revista digital d'humanitats*.

LA EDUCACIÓN DE LA DIVERSIDAD Y DE LAS EMOCIONES CON TAC

The diversity education and emotions with TAC

Nubia Amador Mateus

Universidad de La Sabana
Estudiante Maestría en Informática Educativa
Colombia
nubiaamma@unisabna.edu.co

Ana Dolores Vargas Sánchez

Universidad de La Sabana
Profesora
Colombia

Resumen

La diversidad como una realidad de la sociedad, es en sí misma una mirada de la construcción propia y única del ser, por lo que es tan valiosa como preciada para la formación de las emociones en nuestros niños y niñas. Partiendo de allí, la presente ponencia presenta una reflexión y documentación sobre la importancia de incorporar Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento para fomentar la educación en pro de la diversidad en los centros educativos. Buscando que los profesores de primaria, secundaria y universitarios consideren nuevas estrategias que faciliten la formación en la diversidad dentro del aula de clases.

Palabras clave: Diversidad, emociones, educación, TAC.

Abstract

Diversity, as the reality of society, is in itself a look at our own unique construction of the human being, so it is as valuable as it is prized for our children emotions education. Starting from there, this paper presents documentation and a reflection on the importance of incorporating Information and Communication Technologies (TICs) in favor of education in the diversity at schools and other educational centres, seeking that primary, secondary and university teachers consider new strategies that facilitate training on diversity within the classroom.

Keywords: Diversity, emotions, education, ACT.

INTRODUCCIÓN

Pensar en el aprendizaje de los estudiantes es una reflexión permanente de los docentes, decidir cuáles son los temas, problemas, objetivos, metas, logros que se deben estructurar en función de impactar y generar procesos de pensamiento, son retos diarios en el aula de clase. Trabajar sobre diversidad y la importancia de las emociones, además de ser un tema de actualidad e interés mundial, es un tema que puede conectar aprendizajes desde lo individual, lo colectivo y el respeto hacia los otros.

Tal como lo plantea la UNESCO (2007a, citado por UNESCO,2008) “La respuesta de la educación a la diversidad implica asegurar el derecho a la identidad propia, respetando a cada uno como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad” (p. 17).

Es en este contexto que la presente ponencia pretende aportar reflexiones sobre un tema interesante y que ha generado bastante discusión en el entorno académico, como lo es educar en la diversidad, centrándose en el respeto a ser diferentes en un ambiente y por ende en la influencia de las emociones.

1. INCENTIVAR LA DIVERSIDAD Y LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES EN EL AMBIENTE ESCOLAR

La diversidad debe ser entendida como la fuente de estrategias en favor de nuevos aprendizajes, puede convertirse en una poderosa fuerza impulsora que renueve las estrategias de enseñanza y aprendizaje con miras de consolidar el ser humano que se encuentra en formación en la escuela (García y Klein, 2014).

Pero así mismo, las emociones deben verse como la base transversal para incentivar el respeto por la diversidad, ya que estas como habilidades sociales brindan a los niños y niñas la posibilidad de ser tolerantes con el mundo que los

rodea, pero al mismo tiempo de autoregularse, adaptándose a los contextos físicos o sociales que le rodean (Abarca, 2003).

Si bien a la diversidad cultural y a las emociones se le atribuyen algunas veces un segundo lugar, debe ocupar ser el centro de las políticas de promoción de la cooperación y cohesión internacionales, de conformidad con los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas (UNESCO, 2009).

Lo que lleva de forma necesaria a considerar la educación de la diversidad y de las emociones como una meta central en los sistemas educativos mundiales. Lo cual lo ha sido incentivado por diferentes instituciones educativas, como lo es el Yale Center for Teaching and learning, el cual cuenta con un espacio web que presenta ejemplos sobre la aplicación de diversidad en el marco educativo, o como el Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning de la Universidad de Chicago, el cual ha desarrollado varios programas.

Diferentes autores Maalouf (2014), Palacios (2006) Moriña (2004), Arnaiz (2003) a nivel mundial se han enfocado en profundizar sobre la educación de la diversidad, por lo que hay diferentes pronunciamientos en torno a lo que se define por diversidad, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.

Definiciones diversidad. Amado y Vargas, 2017. Elaboración propia

Autor	Definición Diversidad
Queensborough Community college (2017)	Son todas nuestras diferencias humanas.
Besalú (2002)	Es esencial en la educación y todas las personas son diferentes y no es de recibo categorizarlas o jerarquizarlas en función de estas diferencias. La diversidad es una realidad absolutamente natural, legítima y habitual.
Palacios (2006)	Es un constructo que engloba una amplia gama de

necesidades de cualquier persona.

López (2000, p. 45) Una diversidad que no es desigualdad, sino respeto por todos los colectivos sociales segregados, por condiciones variadas.

Arnaiz (2003, p. 171) La diversidad que caracteriza a la sociedad y, por consiguiente, al sistema educativo hace referencia al abanico de personas diferentes que responden a varios factores: “la lengua, la cultura, la religión, el género, la preferencia sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico”

Gimeno (2000, p. 71) La diversidad está en mí, porque no es que solamente seamos diversos entre nosotros ‘diversidad interindividual’, sino que somos diversos “respecto a nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan”

Moriña (2004, p. 30). La diversidad se debe reconocer como un valor, las diferencias individuales como motivo de celebración.

De la misma forma, como docentes en el contexto educativo es fundamental tener en cuenta que podemos incentivar diferentes formas de aprender sobre la diversidad y las emociones, poco a poco se puede trabajar con los estudiantes desde diversas perspectivas, no se trata de abordar toda la gama de posibilidades de aplicación.

Autores como Vargas (2007) y Martín (2011) plantean que la educación en diversidad debe ser pensada y planeada desde la misma diversidad de los estudiantes, los colegios y los ambientes educativos. Para la UNESCO (2011) educar en diversidad implica enseñar en derecho y la comprensión del patrimonio cultural.

Así, la educación en diversidad, necesariamente implica contar las diferentes variables, necesidades y posibilidades de los contextos. Lo que debe quedar claro es que educar en diversidad no se trata de enseñar al detalle sobre la diversidad cultural, la diversidad biológica, la diversidad de emociones, la diversidad étnica, la diversidad lingüística, la diversidad de religión, la diversidad de género, la diversidad de especies, la diversidad de pensamiento, la diversidad sexual, la diversidad genética, la diversidad de ecosistemas, la diversidad funcional, la diversidad de tribus urbanas, entre otras.

Educación en diversidad de la población y de las emociones es permitir acceder a múltiples opciones, a entender que la variedad y la diferencia son inherentes a los seres humanos. Es necesario anotar que hay diferentes pronunciamientos en torno a lo que se define por educación en diversidad, tal como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2.

Educación en la diversidad. Amado y Vargas, 2017. Elaboración propia

Autor	Educación en diversidad
Vargas (2007)	La diversidad como una variable que problematiza la realidad. La diversidad cultural constituye una realidad innegable que se define, proyecta y aborda diferencialmente dependiendo de la visión que se adopte. La escuela es un ámbito en el que la diversidad cultural está presente de diversas formas.
Martín (2011)	La acción educativa debe pensarse y diseñarse, desde el principio, pensando en la diversidad de intereses, capacidades, origen, procedencia o cualquier otra condición personal o social del alumnado, de forma que su desarrollo sea accesible y pertinente para todos ellos.

Ibáñez, N. (2006).	Entendemos la diversidad como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura.
--------------------	--

Educar en la diversidad es ver todas nuestras características humanas, que implican, entender y apreciar la interdependencia de la humanidad, las culturas y el ambiente natural. Es saber que la diversidad incluye formas de ser tanto individuales, como sociales, y por ende emocionales; además, de las formas de conocer un mundo que cambia y se transforma.

2. LAS TAC EN LA EDUCACIÓN DE LA DIVERSIDAD Y DE LAS EMOCIONES

La gran influencia que tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el área educativa, ha llevado a realzar la influencia de las mismas para alcanzar aportes al aprendizaje (Espuny, Gisbert y Coiduras, 2010; Lozano, 2011), pasando al planteamiento de conceptos como las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) (Pariente y Perochena, 2013). Un ejemplo de lo anterior fue desarrollado por Pariente y Perochena (2013), donde las TAC mostraron ser un aporte a la formación en valores en la educación secundaria.

Lo planteado también ha sido presentado por la Unesco (2013) como uno de los grandes desafíos, mencionando que es fundamental aprender a vivir juntos, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer desde los aportes que las TIC presentan para el campo educativo.

En este marco se han desarrollado diferentes investigaciones que tienen como centro la utilización de las TAC para el fomento de la educación de la diversidad y de las emociones, algunas de ellas concentradas para incentivar la aceptación del otro, mientras que otras concentradas en acercar a los estudiantes a la diversidad propia de la población mundial (ver tabla 3).

Tabla 3.

Investigación sobre diversidad y emociones a través de las TAC. Amado y Vargas, 2017. Elaboración propia.

Autores	Investigaciones diversidad a través de las TAC
Cánepa & Ardevalo, (2014)	Los medios digitales permiten innovar en las metodologías pedagógicas, en las prácticas, con y en lo digital transforma las relaciones entre profesor y alumno, y las temporalidades en las nuevas prácticas de enseñanza aprendizaje.
Moreno Castañeda, M. (2008).	El modelo educativo desde el estudiante, lo que implica que sean capaces de planear, organizar, controlar y evaluar su propio proceso de formación y los trabajos que ello implica.
Vega, L., García, R., Rebollo, M., Barragán, R. Buzón, O. (2008).	La investigación muestra un mejor nivel de bienestar emocional, tomando en cuenta los procesos de aprendizaje online ejecutados.
Contreras, C. y Vargas, A. (2016).	Se propone una propuesta pedagógica apoyada en TIC para la formación de emociones básicas (ira, miedo y tristeza).
García-Valcárcel, A., Basilotta, V., & López, C. (2014).	Las indagaciones arrojaron resultados que atribuyen a las TIC una alta potencialidad para enriquecer las actividades de trabajo colaborativo entre los estudiantes y conseguir el desarrollo de competencias transversales de gran relevancia, aunque son conscientes de las dificultades a las que tanto alumnos como profesores se enfrentan en la práctica educativa.
Garcés (2015)	A pesar de no apreciarse diferencias significativas, en edad y género, se encontraron comportamientos de riesgo entre las características de uso y en la

percepción de la mediación parental, por lo que vislumbramos la necesidad de implementar programas de intervención sobre mediación parental en el uso de las TIC, para así promover un uso seguro, responsable y ético de las tecnologías de la información y la comunicación

Autores como Cánepa & Ardevalo, (2011) y García-Valcárcel, A., Basilotta, V., & López, C. (2011) y Moreno Castañeda, M. (2008) plantean cómo las Tecnologías de la era digital, en especial en lo que tiene que ver con el aprendizaje y lo que sería deseable en un nuevo escenario educativo y las adecuaciones que las instituciones educativas tendrían que hacer para ello, así como lo que corresponde a los docentes en un modelo educativo pensado desde los estudiantes. De esta forma considerar el rol de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación para la diversidad y las emociones, es un campo de análisis, investigación y práctica educativa que aún continúa en exploración y que debería fomentarse con mayor fuerza en los ambientes educativos.

3. CONCLUSIONES

De forma general se puede concluir que la diversidad en sí misma es una noción que se puede aplicar a diferentes aspectos de la vida, sino que es una palabra que enriquece un concepto, añadiendo valor, como diversidad de la población, diversidad de emociones, diversidad cultural.

Tanto la diversidad, como la educación emocional y las Tecnologías de la Información y la Comunicación hacen parte del currículo de las instituciones educativas, por lo que se invita a que los docentes integren estas tres áreas, con el fin de formar a sus estudiantes en este campo fundamental para la formación integral.

Del mismo modo, se invita a que en el marco investigativo se aborden distintos cuestionamientos y se profundice entorno a las TAC como un espacio útil para la formación en la diversidad y en las emociones de los futuros educandos.

Con lo anterior, en el marco de la Maestría en Informática Educativa de la Universidad de La Sabana se encuentra en desarrollo un proyecto de investigación

apoyado en Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento centrado en fortalecer la *diversidad de la población* en estudiantes de segundo de primaria, así como un proyecto centrado en el control de la ira para estudiantes de quinto de primaria, esto con la finalidad de contribuir al espacio académico y práctico del sistema educativo, específicamente en el campo colombiano.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M. (2003). La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica. [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/01.MMAC_PRIMERA_PARRTE.pdf
- Arnaiz, S. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Besalú Costa, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis.
- Cánepa, G., & Ardèvol, E. (2014). Diversidad cultural, visualidades y tecnologías digitales Presentación. *Antropológica* (02549212), 33(33), 5-9.
- Contreras, C. y Vargas, A. (2016). Propuesta pedagógica para el manejo de las emociones básicas mediadas por las TIC: un estudio de caso en niños de primaria. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2034-2042).
- Espuny, C., Gisbert, M., González, J. y *Coiduras*, J. (2010). Los seminarios TAC: Un reto de formación para asegurar la dinamización de las TAC en las escuelas. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34, 1-20.
- Garcés, M. (2015). ICT Use and Parental Mediation Perceived by Chilean Children. *Comunicar*, 23(45), 161-168. doi:10.3916/C44-2015-17
- García, B., y Klein, I. (2014). La construcción de ambientes educativos para la convivencia pacífica: el modelo pedagógico del programa saludarte. *Sinéctica*, 421-13.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., & López, C. (2014). ICT in Collaborative Learning in the Classrooms of Primary and Secondary Education. *Comunicar*, 21(42), 65-74. doi:10.3916/C42-2014-06
- Gimeno, S. (2000). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Morata.
- Ibáñez, N. (2006). La comprensión de lo diverso como condición de la calidad educativa. *Investigaciones en Educación*, Vol. VI Nº 2: 73-86.

- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. Anuario Think EPI, 1, 45-47.
- López N. (2000). Bases Conceptuales de la Inclusión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Mayo 2011, Nro. 14. España.
- López Melero, Miguel. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe.
- Martín, E., & Mauri, T. (2011). Orientación educativa 15: Atención a la diversidad y educación inclusiva.
- Moreno Castañeda, M. (2008). El estudiante ante la diversidad de situaciones en la era digital. Apertura: Revista De Innovación Educativa, 8(8), 7-19.
- Moriña, A. (2004). Teoría y Práctica de la educación inclusiva. Málaga: Aljibe.
- Palacios (2006) Diversidad.Rev. Complut. Educ. Vol. 17 Núm. 2 (2006) 11-12
- Pariante, J. y Perochena, P. (2013). Didáctica de la educación en valores en la ESO. Una propuesta utilizando las tecnologías para el Aprendizaje y el conocimiento. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 195-208
- Queensborough Community college. (2017). Definition for Diversity. Recuperado el 12/06/2017 de: <http://www.qcc.cuny.edu/diversity/definition.html>
- The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2017). About CASEL. Recuperado de <http://www.casel.org/about-2/>.
- Vega, L., García, R., Rebollo, M., Barragán, R. Buzón, O. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *Afectividad y Educación en la sociedad globalizada. RELIEVE*, 14 (1), 1-23.
- UNESCO. (2009). Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París (Francia). Recuperado el 12/06/2017 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>
- UNESCO. (2008). Diversidad Cultural. Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Chile. Recuperado el 12/06/2017 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151226s.pdf>
- UNESCO (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile. Recuperado el 12/06/2017 de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/TI_CS-enfoques-estrategicos-sobre-TICs-ESP.pdf
- Vargas, J. (2007). La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa.

PROFESORADO. REVISTA DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DE PROFESORADO, 11 (2).

YALE Center for teaching and learning. (2016). Diversity in the Classroom. Recuperado el 12/06/2017 de: <http://ctl.yale.edu/teaching/ideas-teaching/diversity-classroom>

EMOCIONES Y PROFESORADO

LAS EMOCIONES DE LOS DOCENTES, UN ANÁLISIS DE LOS RECUERDOS MÁS POSITIVOS DEL PROFESORADO

Emotions of the Teachers, an analysis of the most positive memories of the
teaching staff

Samuel Arias-Sánchez

Universidad de Sevilla

España

samuel@us.es

Resumen: La identidad profesional está íntimamente ligada a cómo actuamos en los escenarios laborales, a lo que somos como profesionales. Y dicha identidad queda reflejada de forma clara en las narrativas autobiográficas que compartimos, en aquellos recuerdos que consideramos especialmente positivos, negativos o que definen quiénes somos, y han marcado nuestra experiencia profesional. En este sentido, preguntamos a una muestra de 24 docentes de diferentes niveles de experiencia por sus recuerdos más positivos relacionados con su práctica profesional y evaluamos las temáticas tratadas y las emociones referidas. En este trabajo se presentan los resultados de esta investigación y sus principales conclusiones.

Palabras clave: Memoria autobiográfica, narrativa, expresión emocional, identidad profesional, recuerdos positivos.

Abstract: Professional identity is intimately linked to how we act in the workplace settings, to the way we treat colleagues or superiors, to what kind of professionals we are. And that professional identity is clearly reflected in the autobiographical narratives that we share, in those memories that we consider especially negative, positive and that define who we are; events that have marked our professional experience. In this sense, we asked to a sample of 24 teachers of different levels of experience for their most positive memories related to their professional practice and we analyze the themes and emotions referred. This paper presents the results of this research and its main conclusions.

Keywords: Autobiographical memory, narrative, emotional expression, professional identity, positive memories.

1. INTRODUCCIÓN

En múltiples ocasiones definimos a los demás por la actividad laboral que ejercen: “él es abogado, ella ingeniera, nosotros profesores”. Sin duda el empleo tiene una gran importancia como conformador de la identidad profesional y personal. Esto se observa, por ejemplo en trabajos recientes como el de Kira y Balkin (2014), que analizan la constante interacción entre el trabajo que realizamos y nuestra identidad. Para estos autores, la identidad profesional y nuestro desempeño laboral se están constantemente influyendo mutuamente. Que también se refleja en nuestros recuerdos y en la forma en que compartimos nuestra experiencia, en el grado de emocionalidad que les damos a las narrativas biográficas. Sin duda, la construcción de las identidades y los discursos y narrativas autobiográficas son elementos directamente que se constituyen mutuamente (Nelson y Fivush, 2004).

La memoria autobiográfica no sólo se basa en nuestra capacidad de recordar el pasado, sino que tiene diversas funciones y entre ellas se destaca su orientación hacia el futuro, su función directiva. Algunos trabajos basados en las “teoría de los posibles yoés” de Markus y Nurius (1986), como el de Hamman et al. (2012), muestran cómo en jóvenes profesores, en sus primeros años, el pensar en su futuro profesional les hace regular su comportamiento hacia unas metas y unos resultados específicos buscando, por ejemplo, aquellos modelos que representan lo que quieren llegar a ser e identificar aquello en lo que no les gustaría convertirse. Resultados muy similares los hemos encontrado analizando las ideas que los estudiantes universitarios de magisterio tienen sobre qué es un buen y un mal profesor lo cual hace que quieran orientar su formación y su forma de dar clase siguiendo determinados modelos (Prados, Arias, Cubero y Santamaría, 2013). Es decir, usamos los recuerdos autobiográficos, tanto para conformar la idea de lo que somos, como para dirigir nuestro comportamiento futuro.

Además, en esta estrecha relación entre lo que somos, lo que recordamos y las emociones que expresamos, la forma en la que narramos nuestra experiencia y la forma en la que nos presentamos el género juega un papel fundamental. Y son muchas las investigaciones que confirman la teoría de Acker (1990) de que las

organizaciones de trabajo están sesgadas por género de la misma forma que lo está la sociedad (Brumley, 2014).

2. MÉTODO

Con objeto de realizar comparaciones en grupos equivalentes en número de hombres y mujeres y de distinto grado de experiencia, la muestra estuvo compuesta por 12 hombres y 12 mujeres de tres grados de experiencia: Baja (menos de cinco años), media, (entre 6 y 19 años) y alta (más de 20 años).

Se ha entrevistado a profesores y profesoras de música, de idiomas, de educación especial, primaria, secundaria y bachillerato, tanto de centros públicos como concertados, y entre los que algunos contaban con experiencia en cargos administrativos y otros no. Algunas de las personas entrevistadas siempre se habían dedicado a la educación y otros habían tenido otros trabajos, y su formación también era diferente. Mientras la mayoría había cursado la carrera de magisterio, otros tenían otras especialidades, como la música, las ciencias sociales, la psicopedagogía o la terapéutica.

Esta muestra formó a su vez parte de un estudio a mayor escala en el que también se analizaban las narrativas de otros profesionales (Arias-Sánchez, 2015). De esta forma, en este caso, para cada una de las 18 combinaciones de género y experiencia contamos con cuatro participantes, cuya media de edad fue de 38.61 años (D.T. = 11.31). En la tabla 1 se muestra la edad media de cada subgrupo.

Tabla 1. Media de edad para los subgrupos en función del género y el grado de experiencia

	Edades			Medias
	Baja (< 5 años)	Media (6-19 años)	Alta (> 20 años)	
Profesores	26.82	38.07	52.03	38.92
Profesoras	25.53	38.51	50.82	38.25

Los participantes fueron contactados a través del método bola de nieve y en una entrevista en su lugar de trabajo se solicitó un recuerdo relacionado con su trabajo especialmente positivo y la emoción que les evocaba. Las entrevistas, realizadas

verbalmente, fueron posteriormente transcritas y analizadas temáticamente utilizando la metodología fundamentada con el programa Atlas-ti en su versión 15. Un análisis de la metodología de análisis de las emociones de estos recuerdos se realiza y se presenta como una comunicación independiente pero relacionada.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los recuerdos que los profesionales de la educación consideran más positivos permite múltiples aproximaciones y tipos de análisis. Sin duda, uno de los elementos que más claramente aparece es la diferencia entre las narrativas de los profesionales de distintos niveles de experiencia. Por ejemplo entre los más jóvenes es prototípico hacer de una u otra forma una referencia al descubrimiento de la profesión y las relaciones de amor-odio con compañeros tienen mayor presencia en las narrativas de los de experiencia media. Los recuerdos que evocan los profesionales de experiencia alta han sido enormemente variables, tanto en relación a su estructura como a los temas tratados.

No obstante, en estas diferencias observadas entre los y las docentes también observamos que la variable género tiene una gran importancia. Por ello, presentamos las narrativas de forma segregada, primero para varones y luego para mujeres, considerando los tres niveles de experiencia profesional.

3.1. Los profesores

En los recuerdos de los profesores más jóvenes encontramos dos temáticas diferenciadas. Por una parte ese primer “regalito” o reconocimiento que algunos reciben por parte de su alumnado en un momento determinado. Otros dos entrevistados mencionan la buena relación con los compañeros. Quizás la narrativa que incluya más de estos elementos es la reflejada en el extracto 1, de un profesor que se daña una pierna en un accidente y va al colegio en muletas. Las bromas que le hacen los compañeros y el interés que muestran su alumnado refleja lo que en nuestra opinión podría denominarse una “luna de miel” en el ámbito profesional.

Extracto 1; varón de experiencia media: “Cuando... este año, que me lesioné del tobillo jugando al fútbol, entonces pues nada, aparecí por aquí, estaba con el tobillo, fastidiado con muletas, y, la actitud de la gente ¿No? tanto de los

La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad

niños "¿qué te ha pasado, qué te ha pasado?" también de los profesores ¿no?, también de las bromas, "vas a empezar, ya te vas a dar de baja, vaya tela, qué falta de... todo" y pues recuerdo muy bien esa, esa, pues bueno lo que se vive en las familias, de ambiente de cariño, de comprensión, que... yo creo que es necesario en un trabajo, y que yo... viví ese momento."

En los recuerdos positivos de profesores de experiencia intermedia observamos que aunque un profesor destacó el hecho de hacer equipo y de las "cervezas de los viernes", el alumnado sigue apareciendo como el "otro" más importante. Un alumnado que ahora es presentado de forma diferente a como lo hacían los profesores recién llegados. Es decir, ya no se refiere el descubrimiento de la profesión y del reconocimiento que reciben de ellos. En este nivel lo que se destaca es su posibilidad de ayudar, que los estudiantes han tenido éxito gracias, en parte, a su docencia, y cómo dicha ayuda va más allá de lo puramente académico al entrar en lo personal, el nivel más humano de la enseñanza, tal como se refleja en el extracto 2.

Extracto 2; varón de experiencia media: "me acuerdo con mucho cariño también, de las primeras tutorías. El tú, volcarte, sin tener experiencia de padre, porque yo no, en aquella época evidentemente no tenía ningún niño. Cómo tú tenías que entender a los chavales, no solamente desde el punto de vista de un profesor que les da una asignatura, llámala inglés, llámala como quieras... sino también como persona y como superior, como si tú fueras su padre, también fue un consejo que me dieron, osea tú tienes que hacer, tu imagínate que ese es tu hijo, ¿Tú qué, tú qué querrías para él? ¿tú cómo lo orientarías? ¿tú cómo lo querrías al chaval?"

Por último, cuando a los profesores varones más experimentados han referido eventos positivos éstos han sido muy variados. Por ejemplo, los cambios producidos en el tiempo, como el que las condiciones materiales de la enseñanza y del centro hayan evolucionado mucho en comparación con sus inicios o hechos que ocurrieron muy pronto en su carrera, como el aprobar unas oposiciones. También algunos destacan el hecho de, con gran esfuerzo y escasos recursos, haber sido capaz de poner en marcha un departamento, que posteriormente se ha mantenido y ha tenido un gran éxito conforme ha pasado el tiempo.

Extracto 3; varón de experiencia alta: “El recuerdo más positivo quizás sea el haber hecho... pedagogía y haber entrado en el departamento de orientación, y el, el haberlo formado, que entonces no existía ningún departamento, solamente tuve el acceso a un, a un libro que me dejaron, y a partir de ahí empecé a formar todo el departamento de orientación con todo lo que esto conlleva de pruebas, de estudiar alumnos, de orientación a padres, de orientación a alumnos, todo eso.”

3.2. Las profesoras

Cuando a una profesora se le pregunta por un recuerdo positivo, en su narrativa el protagonista absoluto es el alumnado. Sólo una de ellas refiere a su jefa (la directora del departamento de orientación en el que está supliendo una baja), al destacar la confianza que ha depositado en ella para realizar la evaluación en un caso concreto. Narrativa en la que además todo el proceso de la evaluación y las características de esa alumna evaluada se destacan mucho. Sin embargo, las tres profesoras restantes hacen referencia a hechos como el conocer a sus alumnos y alumnas por primera vez, la confianza que otros padres sí que depositan en ellas, o el ver resultados concretos de aprendizaje al final de su curso.

Extracto 4; mujer de experiencia baja: “realmente fue cuando conocí a los niños, el primer día de los niños, que no coincidía con mi primer día de trabajo, no sé, fue bonito, por decir, bueno ahora tengo a tanta gente aquí, que depende de mí, que voy a tener que trabajar todo el curso entero, y ver las caras así en plan de sorpresa y de emoción, porque te acogían con emoción”.

En el nivel de experiencia medio, aún con algunas diferencias, en general los temas que tratan las profesoras son muy similares a los que tratan las más jóvenes. De esta forma, ellas también ponen en el centro al alumnado. Destacan los logros que han tenido con una alumna con problemas especiales, o el reconocimiento de una madre que, en las encuestas, la nombra como la mejor maestra que su hija ha tenido. No obstante y al igual que los varones de experiencia media, también incluyen elementos más personales y que denotan su experiencia, como su paso por

determinados centros en los que la relación con los miembros del claustro era muy buena o el contrario, un centro muy mal dirigido y que se alegran de abandonar.

Extracto 5; mujer de experiencia media: “yo por ejemplo tengo muy buenos recuerdo con ella, de... una niña que llegó aquí, venía de integración, con muy mala experiencia escolar, mala experiencia en el sentido que no se sentía ella integrada, ni se sentía que formaba parte de su grupo clase ¿no? entonces llegó aquí como un poco que le daba igual, que no le interesaba su formación, ni su educación. Entonces parece como que coincidimos, y nos entendemos bien, yo estoy muy contenta, porque yo he conseguido con ella algo muy importante que es que se preocupe por su formación, que quiera aprender”.

Y cuando pedimos el recuerdo más positivo a una profesora con más de 20 años de experiencia encontramos que, de forma similar, el alumnado sigue teniendo un papel central. Si hay alguna diferencia con las anteriores ésta se encuentra en el hecho de que los momentos que destacan son aquellos en los que han podido ayudar a alumnos con situaciones especialmente difíciles, con un posterior reconocimiento de los propios alumnos o de sus padres. Narran haber hecho todo lo posible por ayudar a un alumno con problemas especiales.

Extracto 6; mujer de experiencia alta: “Yo me siento orgullosa, del trabajo que (con un alumno con graves problemas de ansiedad) hicimos todos, no del mío vamos, y su madre, y él vamos, es como de superación ¿no? de una dificultad muy grande para todos nosotros, que era esa enfermedad o esa dificultad que el chiquillo tenía que todos la superamos juntos vamos, y también de cooperación, porque ahí trabajamos muy unidos los padres, el niño, y los profesores, osea se consiguió porque todo el mundo iba a una.”

4. CONCLUSIONES

El análisis de los recuerdos más positivos de la experiencia docente nos aporta información muy interesante para entender las características de esta práctica profesional y de su impacto en las personas que la ejercen. Y nos permiten analizar cómo los eventos ocurridos en el escenario laboral pasan a formar parte de los recuerdos autobiográficos de un profesional, de su propia identidad.

Sin duda hemos podido comprobar como todos los y las docentes comparten narrativas muy cargadas de diferentes expresiones emocionales en las que claramente el alumnado está muy presente, más en las narrativas de las mujeres que en la de los hombres, más en las de los jóvenes que en los mayores. Es decir, el recuerdo positivo de un docente deriva principalmente de su relación con un alumno o una alumna específica y de su posibilidad de ayudarle. Especialmente cuando se trata de una mujer, en las que el tema es recurrente en los diferentes niveles de experiencia, aunque se pase de un foco más interpersonal a lo que podríamos llamar “terapéutico”. Aunque estos temas también aparecen en los varones, es principalmente en los más jóvenes. Cuando los varones adquieren mayores niveles de experiencia tienden a incluir en sus narrativas a los compañeros o superiores y eventos relativos a la gestión educativa o del centro que apenas se han observado en las mujeres.

5. REFERENCIAS

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139-158.
- Arias-Sánchez, S. (2015). *La construcción del yo laboral en escenarios culturales*. Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral no publicada.
- Brumley, K.M. (2014). The Gendered Ideal Worker Narrative Professional Women’s and Men’s Work Experiences in the New Economy at a Mexican Company. *Gender & Society*, 28(6), 799-823.
- Hamman, D., Coward, F., Johnson, L., Lambert, M., Zhou, L. y Indiatsi, J. (2012). Teacher possible selves: How thinking about the future contributes to the formation of professional identity. *Self and Identity*, 12(3), 307-336.
- Kira, M. y Balkin, D.B. (2014). Interactions between work and identities: Thriving, withering, or redefining the self? *Human Resource Management Review*, 24(2), 131-143.

Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954-969.

Nelson, K. y Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological review*, 111(2), 486-511.

Prados, M.M., Arias, S., Cubero, M. y Santamaría, A. (2013a). Identidad del profesorado: evolución durante el periodo de formación. En F.Ries, y M.A. Ballesteros-Moscósio, (Eds.). *Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences*. Sevilla: Copiarte.

LAS EMOCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y LA CREATIVIDAD EN EL USO DEL VIDEO Y LA FOTOGRAFÍA

**Emotions of Students of Teaching over professional practical experience,
and creativity in the usage of video and photography**

Ana Karen Alfaro Romero, Teodora Delgado Morales

Escuela Normal de Coacalco. México.

Estudiante, Catedrática/tutora

kaareenaa19@gmail.com,

teodoradm@yahoo.com.mx

Resumen

Los cambios en la sociedad moderna son cada vez mayores, estas van desde transformaciones sociales hasta políticas, las cuales ocasionan día con día una exigencia en la formación del profesorado, lo que lo hace someterse a un constante estrés, tensión y emociones. Las prácticas profesionales tienen como uno de sus fines que los estudiantes normalistas adquieran en condiciones reales de trabajo, las herramientas que le permitan desarrollar su profesión, dentro de ellas el video y la fotografía que permitan analizar y reflexionar su práctica; de esta manera, su sentir durante las jornadas de práctica. Con el propósito de identificar cuáles son sus emociones y creatividad al estar frente a un grupo.

Palabras clave: Prácticas Profesionales, Emociones, Creatividad, Intervención áulica, Narración, Descripción, Análisis, Reflexión, Fotografía, Video.

Abstract:

The changes in modern society are increasing, ranging from social to political transformations, which cause day by day a requirement in the training of teachers, which makes it subject to constant stress, tension and emotions. The professional practices have as one of its aims that the normal students acquire in real working conditions the tools that allow them to develop their profession, within them the video and the photograph that allow analyzing and reflecting their practice; In this

way, their feeling during the practice days. In order to identify your emotions and creativity when you are in front of a group.

Keywords: Professional Practices, Emotions, Creativity, Aural Intervention, Narration, Description, Analysis, Reflection, Photography, Video.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo detallar los hallazgos que se han encontrado en el campo de las emociones y la creatividad referente a los estudiantes de magisterio, para lo cual es necesario indagar sobre la práctica profesional en la que se ven inmersas las innovaciones respecto al ejercicio analítico-reflexivo al que nos enfrentamos sobre nuestras experiencias de intervención didáctica áulica y sobre la inteligencia interpersonal en el aula.

La emociones y la creatividad del profesorado se encuentra en constante cambio, esto dependerá de la situación en la que se encuentre el normalista durante su práctica profesional; como menciona Chóliz. (2005) todas las emociones tienen una función ya que estas permitirán que el normalista realice con eficacia las reacciones y conductas apropiadas, en este sentido hasta las emociones más desagradables tienen una función y utilidad dentro del proceso de reflexión y análisis de la práctica profesional ya que permitirán la adaptación, motivación y un ajuste personal.

De esta manera se realiza el planteamiento ¿Cómo el uso del video y la fotografía, propician el análisis y reflexión de las emociones y sentimientos sobre las prácticas profesionales de los futuros docentes en educación primaria que cursaron el tercer grado durante su formación como docentes de Educación Primaria? Y ¿Cómo a partir de este ciclo reflexivo se llega a la creatividad e innovación? De tal manera que se considera que el actuar del docente en formación debe enriquecer a los estudiantes como personas.

Mediante los videos y las fotografías se pretendió realizar el análisis y reflexión de la práctica, más allá de una descripción de lo trabajado en las clases; también se retoman las experiencias emotivas, los imprevistos, las conductas y las situaciones problemáticas que se tuvieron con el grupo, se espera que se haya

logrado identificar los aciertos, fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad que se tuvieron durante las jornadas de ejecución, en este sentido se pretende mejorar en las futuras prácticas profesionales como docente y como persona. Y, sobre todo, tener una formación inicial sólida que mejore la calidad de vida de los niños y la calidad educativa del país.

Las emociones se encuentran presentes en todo momento de nuestro proceso educativo, es por eso por lo que es de suma importancia el estudiar las emociones en los docentes en formación sobre la práctica profesional ya que permite analizar la creatividad de los mismos en el uso del video y la fotografía.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Regularmente desde los cursos correspondientes al trayecto formativo de la práctica profesional se solicita que a través de textos académicos reflexionemos sobre nuestras experiencias, sentimientos y emociones en las escuelas de práctica, de tal manera, que a partir del quinto semestre se ha solicitado, desde el curso de Trabajo docente e innovación, correspondiente a la malla curricular del plan de estudios 2012 de la Licenciatura de Educación Primaria, usemos el video y las fotografías como herramientas que apoyan dicho proceso enunciado.

Entonces, como futuros docentes en educación primaria nos encontramos en el conflicto de cómo superar en un ejercicio analítico-reflexivo con evidencias fotográficas y videos tomados durante el desarrollo de la práctica profesional, lo descriptivo-narrativo de una experiencia áulica.

La presente investigación aborda aspectos de la intervención en el aula donde se hace uso de los videos y las fotografías como herramienta para la mejora de la práctica, definir estos aspectos son de suma importancia para poder realizar dicha investigación; la cual se pretende llevar a cabo desde los informes de dicha tarea, que se entregaron en el curso del Trayecto Formativo de la práctica profesional, por lo tanto, se llevará a cabo con los docentes en formación del grupo de tercer grado de la Licenciatura en educación primaria, en específico a través del análisis de sus trabajos académicos escritos y desde su apreciación analítica-reflexiva sobre su sentir durante su intervención áulica con el uso del video y la fotografía.

Dicho proceso investigativo sobre el objeto de estudio lleva al planteamiento de diversas interrogantes, a saber:

¿Al tomar los videos, cuáles sentimientos y emociones son las más retomadas por el docente en formación? ¿Será por la facilidad de su tratamiento o por propio interés o gusto del estudiante normalista?

¿Las fotografías en su presentación, cuáles son las categorías que dan evidencia de su intervención en el aula, o evidencian únicamente procesos de aprendizaje de los estudiantes?

¿Cuál es el margen de creatividad al hacer uso del video y la fotografía como herramientas de reflexión sobre la práctica profesional?

Ahora bien, el grupo motivo de investigación desde sus producciones escritas, se encuentra integrado por 13 docentes en formación, de los cuales 11 son mujeres y 2 hombres que cursaron el tercer año de la Licenciatura en educación primaria, los cuales estuvieron realizando sus jornadas de prácticas en una Escuela Primaria situada en el municipio de Coacalco de Berriozábal en el Estado de México.

De esta manera se plantea la siguiente pregunta la cual será el eje de la investigación ¿Cómo el uso del video y la fotografía, propician el análisis y reflexión de las emociones y sentimientos sobre las prácticas profesionales de los estudiantes del magisterio que cursaron el tercer año durante su formación como docentes de Educación Primaria y cómo las emociones pueden aprovecharse para los mecanismos neurológicos cognitivos y llegar a los procesos de creatividad e innovación?

1.1. Objetivo general

- Identificar si con el uso del video y la fotografía se propicia el análisis y reflexión de la práctica profesional de los docentes en formación de tercer año de la generación 2014-2018 y si sus emociones y creatividad se ven permeadas en el proceso narrativo de la producción de textos académicos.

1.2. Objetivos específicos

- Describir y analizar que situaciones significativas (emociones y creatividad) de la práctica profesional retoman los docentes en formación de tercer grado al hacer uso de los videos.
- Identificar las áreas de oportunidad que los docentes en formación destacan en el video y la fotografía para mejorar dentro de las futuras prácticas profesionales.
- Reconocer si los docentes en formación rebasan el proceso descriptivo-narrativo (de emociones) en los textos escritos y llegan a los procesos analíticos-reflexivos de intervención en el aula (cognitivos).

2. JUSTIFICACIÓN

El plan de estudios por el que está regida la formación de maestros de educación primaria se organiza a partir de tres orientaciones curriculares : “Enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa [...]” Acuerdo 649: 5, estos elementos son los que permiten el desarrollo y la formación de los estudiantes de Magisterio, de esta manera, se pretende que los resultados que arrojen la investigación ofrezcan propuestas que permitan enriquecer su práctica educativa desde el primer curso del trayecto formativo de la práctica profesional, para que se facilite éste proceso analítico y reflexivo de la intervención áulica en quinto semestre donde se interviene en el aula casi con todas las asignaturas del Plan de estudios de Educación Primaria.

Esto permitirá dentro de otras competencias, redimensionar la teoría y la práctica; de igual manera, se pretende esclarecer las áreas de oportunidad de las prácticas profesionales para que posteriormente estas impacten de manera favorable en los resultados de los aprendizajes tanto de los alumnos de educación primaria como de los sujetos motivo de estudio.

La presente investigación también servirá para fomentar el uso de la videograbación y toma de fotografía que evidencien el desempeño de las clases

para el proceso de análisis-reflexión del sentir docente que redundará en la mejora de la intervención áulica; por lo que al reorientarlo se contribuirá en el proceso de formación de los estudiantes que ejercerán la docencia, para así favorecer el desarrollo de un estudiante crítico y reflexivo en el marco del Plan de estudios para la formación de Licenciados en Educación Primaria.

El video grabar las clases nos permitirá vislumbrar situaciones que no son percibidas al instante de estar en la clase, ya que éstas se presentan fuera del foco de nuestra atención; lo cual nos permitirá emitir juicios sobre nuestro quehacer docente, ya que el estar frente a un grupo conlleva demasiada responsabilidad, por lo que debemos dejar por un lado, todos esos miedos y temores, y dedicarse a lo que realmente se requiere hacerse en el aula, logrando de esta manera evitar errores en futuras prácticas, consolidando a un docente capaz de dar soluciones inmediatas a cualquier reto que se presente, teniendo de esta manera un desarrollo de las competencias profesionales.

En el proceso investigativo, como otro de los aspectos a dilucidar en los textos escritos que emanan de los informes de la práctica profesional¹ y donde hacen uso del video y la fotografía los estudiantes de Magisterio, se encuentran las expresiones de las vivencias de un docente en formación, donde se denotan las emociones experimentadas a través de las relaciones intrapersonales que se establecen con los actores escolares, llámese alumnos, padres de familia, maestros titulares de grupo, director escolar, etc.

3. SUPUESTO

Los textos académicos escritos como evidencia de análisis y reflexión sobre la práctica profesional donde se usa el video y la fotografía, propician la mejora de dichos procesos cognitivos, es decir, se da cuenta de la inteligencia interpersonal

¹ Trabajos académicos que los estudiantes reportan después del ejercicio de intervención áulica en espacios físicos y temporales exprofesos.

áulica de cada uno de los futuros docentes. Y además permiten identificar aspectos de mayor significatividad para la intervención áulica (las emociones y la creatividad) de éstos.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las emociones y sentimientos en la educación han tomado relevancia, ya que como menciona Zembylas (2005) esto supone que el docente interiorice para lograr un equilibrio en las diversas actividades educativas que se le encomienda y así poder enfrentarse a los retos y situaciones que en su práctica se le presenta, reconociendo debilidades, retos y fortalezas dentro de esta, para lograr mejorar su trabajo.

De igual modo basándose en lo mencionado por Zembylas & Kaloyirou (2007) y Pekrun (2005) las emociones o sentimientos han sido vistas como expresiones incivilizadas que son nocivas en el progreso social, de tal manera que se ven reflejadas en la ansiedad que se ve directamente relacionada con la evaluación y por ende al rendimiento, así también la motivación, el éxito y el fracaso académico las cuales están directamente relacionadas con la culpa, el orgullo, la alegría, etc.

Marchesi & Díaz (s.f.) mencionan que la profesión docente actualmente se encuentra en una crisis de confianza e identidad, sentimientos que se encuentran estrechamente relacionados en el desarrollo profesional lo cual aumenta la ansiedad y riesgo dentro del espacio de trabajo impidiendo la innovación para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La empatía, en el mundo actual como inteligencia interpersonal en el aula se ha soslayado, se cree que cuando un docente tiene acercamiento hacia sus alumnos y es capaz de interpretar sus necesidades y motivaciones pierde autoridad frente a su grupo. Creemos todo lo contrario, en donde una de las metas del ser docente "es que los estudiantes aprendan a amar el hecho de aprender"

Por ende, aquel docente en formación que logre ser empático con sus estudiantes se preocupará porque sus niños sean las mejores personas a partir de ser creativo e innovador en su intervención didáctica áulica. Donde la creatividad

como cualidad humana, llevará a la transformación del ámbito donde se desenvuelva el docente normalista.

Definir el concepto de video nunca es fácil y menos para el uso que se le pretende dar, lo cierto es que no se puede hablar de videos únicamente como forma de enseñanza si no que debemos tomar conciencia y darle un giro al uso de estos, es por eso que basándose en lo que menciona Losada (1993) se puede definir al video para el análisis de las clases como un procedimiento el cual nos permitirá observar y deducir comportamientos, ya que como el mismo autor menciona que se analizan tres situaciones importantes dentro de estos y es que no todos los procesos conductuales se pueden registrar, la atención está focalizada en ciertos componentes que depende de otros factores, al igual que los cambios secuenciales en los comportamientos.

Pero, es cierto que no es la única herramienta que se utilizará para poder cumplir con los objetivos planteados es por eso que apoyándonos en Augustowsky, G. (2007) se plantea a la fotografía como una modalidad de registro de información y se toma a esta como una necesidad para investigar el objeto de estudio, de esta manera, se registra de un modo convencional, las observaciones de las imágenes y elementos que se encuentran presentes, el uso de la fotografía en investigaciones didácticas muestra el lugar secundario que se asigna a este tipo de registro en la investigación cualitativa; de esta manera la fotografía no sólo será el medio ilustrativo sino se convertirá en una herramienta que recogerá observaciones valiosas que darán información propia, que apoyará el discurso planteado en el video.

Conjuntando estas dos herramientas se realizará una reflexión y análisis de la práctica la cual según Schön (1992) y Perrenoud, P. (2004) se trata de una reflexión sobre la reflexión de la acción, lo que se trata de descubrir cómo el conocimiento que se tiene en la acción contribuye a un resultado inesperado, lo que ocasiona detenerse a pensar, aunque de igual manera se puede considerar un análisis de la práctica en el marco de una relación dual, sobre el modelo de la supervisión e incluso del trabajo psicopedagógico, por lo que, se realiza mediante

un conjunto de personas que llevan a cabo el mismo proceso, los cuales serán los autores de los videos.

5. METODOLOGÍA

Para realizar dicha investigación se trabajará en un corte cualitativo, este tipo de investigación se definió gracias a Pérez, S. (1994:46) y Bodgan & Taylor (1987) ya que mediante estos autores podemos considerar a la investigación cualitativa como un proceso activo, sistemático y riguroso la cual contempla datos descriptivos como las palabras de las personas, por medio del habla o por escrito y sobre todo la conducta observable, mediante las cuales se toman decisiones sobre lo investigado; el eje central de los investigadores son las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones tal como son esperadas por ellos mismos.

Se espera estudiar la realidad para poder interpretar los fenómenos, de esta manera la investigación consistirá en el estudio de la aplicación de técnicas para recoger la información de los sujetos a investigar la cual será por medio de videos, fotografías, diarios de clase e informes, posterior a esto, se realizará el análisis y reflexión sobre los datos obtenidos.

El fin último de este trabajo es ofrecer propuestas tanto a docentes formadores como docentes en formación que lleven a mejorar las intervenciones áulicas de éstos últimos y por qué no de los primeros también; ya que a través de la mirada de un estudiante normalista quien vive los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje se pueden tomar acciones que mejoren la formación de docentes de educación básica y que por ende, se mejore la calidad educativa de nuestro país, tan desprestigiada por los resultados de la OCDE.

Los instrumentos de investigación que se utilizarán serán los trabajos académicos, los videos-clase y fotografías. Además, la entrevista individual que permita confrontar lo escrito con la apreciación personal sobre su intervención áulica. Y, finalmente, instrumentar la técnica de grupo focal o *focus group* que permita identificar en los estudiantes de quinto semestre de la generación que se

precede, sus vivencias y apreciaciones (emociones generadas en la práctica) sobre los procesos analíticos y reflexivos con el uso de la videograbación y la fotografía, aunado a la significatividad de su proceso de formación.

Por lo que esta investigación se encuentra desarrollándose en las siguientes fases, que no son necesariamente continuas, sino se pueden ir trabajando paralelamente, excepto la última donde hay que esperar el término de formación en quinto semestre de esta generación:

1. Construcción del estado de conocimiento sobre la importancia de las emociones y creatividad en un docente en formación. Y del uso del vídeo y la fotografía como herramientas de reflexión sobre la práctica.
2. Revisión de los videos y las fotografías en su uso como proceso del autorreflexión de la práctica a través de la entrevista a los autores y el análisis de los videos realizados por ellos.
3. Análisis de los informes de práctica de los sujetos en los que se identifiquen las expresiones de sus emociones y los aspectos que más se destacan de la práctica profesional; es decir, cuáles son sus preocupaciones más imperantes.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Los futuros docentes en educación primaria en los videos y las fotografías plantean emociones que los lleva a considerarlos grandes retos para el cambio y la innovación en las prácticas profesionales. Y ante todo afloraron una serie de emociones y sentimientos como nerviosismo al enfrentarse a una evaluación de la práctica, miedo al estar en una situación desconocida, alegría al alcanzar un logro, entre otras.

Las actuales investigaciones nos permiten vislumbrar que la investigación en el campo de las tecnologías es nueva ya que únicamente se habla de las TIC como herramienta para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los

alumnos y no se ven a estas como una herramienta que también facilite el proceso de formación del futuro docente en educación primaria.

7. REFERENCIAS

- Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. En Sverdllick, I. et. al., *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Argentina: *Noveduc*. Pp. 147-176.
- Bogdan & Taylor (1987) *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados*. Paidós. Barcelona.
- Cascales, A. (coord.) (2016) Competencia tecnológica y trabajo colaborativo en las prácticas curriculares del Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia, *RIE*, n° 14. Pp. 31-52.
- Cid, A, Sarmiento, J. & A. Pérez. (2012) Las concepciones sobre la enseñanza de los estudiantes que realizaron el CAP y el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo, *RIE*, n° 10. Pp. 100-114.
- Diario Oficial de La Federación (2012) *Acuerdo 649, por el que se establece el Plan de estudios para la formación de Maestros en Educación Primaria*. México.
- Losada (1993) Instrumentos de la observación. En metodología observacional en la investigación psicológica. *PPU*. Vol. 2. Barcelona. Pp. 267.
- Marchesi & Díaz (s.f.) *Las emociones y los valores del profesorado*. Fundación Santa María. Madrid.
- Pekrun, R. (2005) Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 36. Pp. 36-48
- Pérez, S. (1994) *La Investigación Cualitativa: retos e interrogantes*. La Muralla. Madrid.

Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar. Tiempo de Educar*. Graó. Barcelona.

Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó México.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.

Zembylas & Kaloyirou (2007) Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. Implicaciones pedagógicas. *Revista de Educación*, 342. Pp.37-59

Zembylas (2005) Emotional labor of teaching. *Educational Research*. Vol. 2. Pp. 1312-1316

EMOCIONES Y VALORES

LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LAS EMOCIONES DE LOS NIÑOS PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

The Influence of the Family in the emotions of the children in order to improve scholastic coexistent behavior among students in primary education

Berenice Maldonado Fouilloux, Joel Reyes González

Escuela Normal de Coacalco

MÉXICO

berefouilloux@gmail.com

joel_absolem96@hotmail.com

Resumen

La familia es un punto central para el desarrollo del niño, en ella los alumnos desarrollan los valores básicos para la sana convivencia pero cuando este sistema no se encarga de esta primordial tarea pasa a manos de los docentes que en su jornada laboral además de trabajar los contenidos de los planes de estudio tienen que educar en valores tomando más tiempo del necesario para estas actividades, sobre todo por las constantes llamadas de atención o toma de conciencia de la conducta que se está presentando.

A partir del diagnóstico interno y externo de la escuela primaria se exploró la intervención de la familia dentro y fuera de la institución y con base a los resultados encontrados se realizó un plan de acción sobre como las relaciones familiares pueden afectar al alumno y así favorecer la sana convivencia con ayuda de los padres de familia con base en las Metodologías de enseñanza situada: Aprendizaje basado en problemas y Aprender sirviendo a la comunidad.

Con el trabajo de los miembros de la base familiar en el aula se espera que los alumnos interioricen en su vida cotidiana las concepciones de los valores ya que esto favorecerá su aprendizaje significativo, tomando en cuenta que los principales emociones que se presentaron en los alumnos fueron la alegría y la tristeza, ambos son los extremos de las relaciones que experimentaba cada uno

en su familia por lo cual se espera fortalecer las emociones positivas en los estudiantes.

Palabras clave: Familia diversa, emociones, convivencia escolar, valores, regulación de conducta, Metodologías de enseñanza situada.

Abstract:

The family is a central point for the development of the child, in it the students develop the basic values for healthy coexistence, but when this system does not take care of this primordial task it passes into the hands of the teachers that in their working day in addition to working the Contents of the curriculum have to educate in values taking more time than necessary for these activities, especially by the constant calls for attention or awareness of the behavior that is being presented.

Based on the internal and external diagnosis of the primary school, the intervention of the family was explored inside and outside the institution and based on the results found an action plan was made on how the family relationships can affect the student and thus favor the Healthy coexistence with the help of parents based on the teaching methodology: Problem-Based Learning and Learning by serving the community.

With the work of family members in the classroom, students are expected to internalize their conceptions of values in their daily lives, as this will favor their meaningful learning, taking into account that the main emotions presented in the Students were the joy and sadness, both are the extremes of the relationships that each one experienced in his family, so it is expected that students who are happy to the school can be maintained with the same attitude and those who arrive a little sad Can first improve their emotional state and then contribute to their school work.

Keywords: Diverse family, emotions, school coexistence, values, behavior regulation, situated teaching methodologies.

1. INTRODUCCIÓN

Las inquietudes que dieron origen a esta investigación surgieron en la primera semana de observación y ayudantía en la Escuela Primaria, que se realizó en un periodo de cinco días donde se llevó a cabo el diagnóstico interno y externo con enfoque en el aula de tercer grado ya que en este se realizarían las prácticas de ejecución.

El grupo está conformado por 13 niños y 15 niñas, haciendo un total de 28 estudiantes con un promedio de ocho años de edad, los niños asisten regularmente a la escuela, solo tres alumnos muestran irregularidades en la asistencia.

Los resultados en el diagnóstico áulico en cuando a las situaciones familiares son que el 90% de los alumnos vienen de padres divorciados por lo que tienen que permanecer al cuidado de un solo padre o algún otro familiar, el 85% no cumple con los materiales y tareas solicitados por la profesora, estos porcentajes son importantes ya que por el número de alumnos que no viven con sus padres se infiere que no tienen a alguien que se involucre en su vida escolar esto desencadena en los alumnos un sentimiento de tristeza que afecta la atención y dedicación puesta en las actividades que el docente indica, por lo tanto esto repercute en la conducta de los estudiantes dentro del aula pues “la implicación de los padres en el centro altera positivamente la calidad de la enseñanza, contribuye a la reducción del fracaso escolar, a la mejora del ambiente familiar y del comportamiento social.”(Coll, 1998, pag. 56)

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se entiende que por el alto nivel de alumnos con padres de divorciados, utilizan diferentes conductas para llamar la atención y dejar en evidencia su malestar por la forma en la que se relacionan con sus familiares, el problema radica en que cuando esta tristeza se ve en el aula “comienzan a surgir conductas, acciones y pensamientos que repercuten de forma negativa tanto en la calidad de vida del propio sujeto como en su contexto inmediato familiar y social.” (Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012, pag. 69)

Es importante retomar a los tipos de familia por el índice de familias desintegradas y compuestas que existen en el aula, englobando a estas tipologías como diversidad familiar.

La expresión y comunicación emocional con apoyo de la familia desde el hogar y la escuela nos permitirá tener un ambiente favorable, pues con un ambiente positivo en el aula se espera optimizar el tiempo real de trabajo en el aula, lo cual se vincula con los valores; por otra parte el trabajo con los padres de familia ayuda a que entiendan el grave problema de no poner límites a sus hijos, a que se adentren en la realidad del alumno y las problemáticas a las que se enfrentarán en un grupo social; además de preocuparse de los materiales de sus hijos, de la realización de tareas en casa para que al llegar al aula se pueda avanzar en los aprendizajes sin imprevistos o retrocesos. Tomando en cuenta lo anteriormente mencionado la pregunta central de investigación es: *¿Cómo impacta la intervención de la familia emocionalmente en los estudiantes de tercer grado de Primaria?*

3. OBJETIVO GENERAL

Involucrar a las personas que conforman la base familiar para el fomento de un ambiente positivo por medio de las metodologías de enseñanza situada ABP Y ASC, para la sana convivencia escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diseñar planificaciones didácticas centradas en las metodologías ABP y ASC que ayuden al fomento de una actitud positiva en los estudiantes para el aprovechamiento del tiempo en el aula.
- Generar actividades de participación de los integrantes de la base familiar en el aula para vivir experiencias enfocadas en emociones positivas.
- Promover actividades donde intervengan los padres de familia desde su hogar.

- Crear ambientes formativos donde los alumnos trabajen en comunidades de aprendizaje incluyentes.

4. JUSTIFICACIÓN

Los alumnos en el diagnóstico realizado por medio de observaciones, entrevistas, escala Likert y sociogramas muestran una actitud de amistad y empatía al prestar su material cuando alguien lo necesita, es decir que se sentían felices de hacerlo por lo cual los niños estaban inducidos de manera inconsciente hacia la reproducción de estas acciones por que es natural que deseemos repetir mas de una vez el suceso que nos hace sentir bien además lo estudiantes saben la importancia de tener amigos en la escuela pues al verse diario es primordial contar con alguien dentro del aula que sea su apoyo. En las observaciones que se realizaron, algunos alumnos hacían sentir mal a otros y no lo consideran como burla pues argumentan que son sinceros y eso es un valor que no tienen que perder. El problema radica cuando la sinceridad traspasa el límite de la crueldad al decir algunas cosas a los demás por lo que los alumnos que recibían estas actitudes negativas de los alumnos “sinceros” provocaban que se sintieran tristes es decir, que los niños tuvieran un malestar que los motivara a intentar una nueva reintegración personal fuera de lo que ellos consideraban estaba bien y en lo cual se sentían cómodos.

Se eligió trabajar con emociones y valores para seguir con el fomento de la sana convivencia escolar, pues ambos factores nos ayudarán a regular la conducta, ya que los valores [...] “son el conjunto de normas de convivencia válidas en un tiempo y época determinada. Esto se debe a que en ocasiones se confrontan valores importantes que entran en conflicto.”(Negrete, 2002, pag.102) Es necesaria la implicación de la familia y los docentes para que los alumnos interioricen de manera significativa temáticas como los valores.

Se espera que con la intervención de los miembros de la base familiar por medio de las metodologías de enseñanza situada en específico: *Aprender sirviendo a la*

comunidad en el aula se favorezca la curiosidad, el interés por el conocimiento, la vitalidad, el compromiso o la inteligencia emocional para ayudar a conseguir un mayor rendimiento y crecimiento personal. Todas estas fortalezas se pretenden enseñar y entrenar de manera que conseguir mejorarlas hará que se maximicen no sólo el bienestar personal sino también el clima social en cualquier organización y aprendizaje significativo en los alumnos. La importancia de esta investigación radica en las estrategias propuestas, el tipo de comunidad al que nos enfrentamos y la triangulación de actores educativos (alumnos-docentes-autoridad familiar.)

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La familia es un punto fundamental en el desarrollo del niño como lo menciona Palacios (1999, pag.98)

“la familia es el contexto más deseable de crianza y educación de niños y niñas y de adolescentes, ya que es quien mejor puede promover su desarrollo personal, social e intelectual y, además, el que habitualmente puede protegerlos mejor de diversas situaciones de riesgo.”

Sabemos que no todo es tarea de las autoridades familiares pues los niños reciben influencias de otros contextos como son las nuevas tecnologías, los medios de comunicación y en el caso de los alumnos con padres divorciados su mayor influencia es la persona con la que pasa más horas en el día, la persona que los cuida y atiende en casa además del docente.

Los docentes son a ojos de la comunidad la mayor influencia de los alumnos, ya que en la actualidad según Delval (2000, pag.66) una de las funciones que la escuela desempeña es el papel de “guardar a los niños”. Ésta “es una función importante y está ligada a los cambios en las formas de vida, a la incorporación de las mujeres al trabajo y a la progresiva urbanización del sociedad.” Otros cambios en las formas de vida son la constitución de la familia ya que actualmente existen diferentes concepciones de familia. En este caso nos

quedaremos con las aportaciones de Palacios (1999,pag.38) donde el autor no centra el concepto en los miembros que la conforman, sino en que ésta deberá ser un contexto deseable de crianza.

Con la agente de autoridad que son los docentes para los estudiantes, ellos tienen como tarea esencial:

“promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.”(SEP, 2011, pag.49)

Cuando se habla de convivencia, es necesario tener en cuenta que la sociedad se encuentra un constante proceso de cambio, lo que impacta al sistema educativo y exige una adaptación y frecuente actualización para satisfacer las necesidades y demandas de la nueva sociedad.

La escuela tiene como uno de sus propósitos que los alumnos desarrollen las competencias necesarias para la vida. Para esto es primordial hacer hincapié en la competencia de convivencia, para lo que se requiere la empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística. (Acuerdo 592, pag. 84)

Aprender a convivir en la sociedad forma parte de las habilidades básicas del ser humano y constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos actuales que persiguen que las sociedades sean más modernas, justas y democráticas; más igualitarias, cohesionadas y pacíficas.

6. METODOLOGÍA

Para nuestra investigación se está trabajando en un corte cualitativo y este tipo de investigación la definimos gracias LeCompte (1995, pag.77) como “una categoría

de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de las observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de campo y video cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías y o películas y artefactos” con esto esperamos estudiar la realidad de nuestra escuela para poder obtener los resultados de la intervención.

La investigación cualitativa permite conocer la realidad donde se realiza la práctica profesional con métodos Observables, Técnicas, Estrategias e Instrumentos esto con “lógica de observar necesariamente de manera subjetiva algún aspecto de la realidad.”(Vargas, 2010, pag.98)

La metodología con la que se trabajará es investigación-acción ya que es una forma de búsqueda autorreflexiva llevada a cabo por participantes en situaciones sociales para perfeccionar la lógica de las propias prácticas sociales.

7. PLAN DE ACCIÓN

Se trabajó en un periodo de dos semanas en la Escuela Primaria, en la primera se implementó el *aprendizaje basado en problemas* tomando como problemática central la regulación de conducta donde se utilizó “El tablero de conducta” en el cual se lleva un registro de las actitudes de los alumnos para al finalizar cada semana obtener un incentivo, tomando en cuenta que los alumnos participen con orden en las clases, respeten a sus compañeros y los acuerdos del aula ya establecidos por el docente el inicio del ciclo escolar.

Se trabajó el uso de tareas en casa donde los padres de familia y alumnos realizaron el producto de aprendizaje, estas tareas tuvieron que ver con los valores que favorezcan la sana convivencia escolar.

Se implementó el “Buzón de actitudes positivas” en el cual los alumnos realizaron cartas a alguno de sus compañeros expresando sus sentimientos, primero al que los alumnos decidieron y posteriormente a algún compañero determinado por la docente teniendo como tarea comunicarle al otro actitudes positivas que ven en él y por qué deberían mejorar estas situaciones dentro y fuera del aula.

Durante la segunda semana se trabajó con la metodología situada: *aprender sirviendo a la comunidad* donde las autoridades familiares expusieron valores como respeto, responsabilidad, empatía, ya que esto sería más significativo para los alumnos. Además con el trabajo de los padres de familia realizó un periódico mural de valores el cual se trabajó en comunidades de aprendizaje incluyentes teniendo como líder a alumnos con rechazo o actitudes problemáticas en el aula y con sus padres. Ellos tomarán como tema un valor para colocar en el periódico mural al finalizar presentarse a la comunidad escolar.

Posteriormente se pretende realizar en una diagnostico en la nueva escuela de práctica profesional para determinar el acercamiento de los padres de familia y poder utilizar las metodologías de enseñanza situada para el acercamiento de los padres de familia en el aula.

8. RESULTADOS

Para la exposición de los resultados, de las diferentes técnicas empleadas para la recogida de información nos centraremos en los registros escritos como los diarios de clase, fotografías y las transcripciones de videograbaciones de las estrategias empleadas.

Retomando los objetivos específicos de esta investigación podemos decir que mediante a las actividades planificadas se logró Generar actividades de participación de los integrantes de la base familiar en el aula para vivir experiencias enfocadas en emociones positivas y esto se evidencia en la transcripción de la videograbación del día Martes 15 de Noviembre del 2016 “se les pidió a dos madres de familia que realizarán una exposición y una dinámica con los alumnos donde se trabajará el valor de la responsabilidad, la Mamá que realizó la exposición llevó una lámina para la explicación y el siguiente equipo llevó el material para la actividad que se realizó la cual consistía en observar un globo rojo pues este sería el botón que suministre recursos a pueblos con hambre y si alguien dejará de observar estos lugares se quedarían sin los recursos para satisfacer sus necesidades básicas, al terminar la actividad los alumnos realizaron un cuestionario sobre las actividades y se concluyó hablando de las

responsabilidades que se tienen como grupo.” Las acciones con los padres de familia fueron actividades donde se motivó a los alumnos a participar y poner atención dentro de clases, en los contenidos que ellos trabajaron en su hogar, el valor de la responsabilidad ya se había trabajado con anterioridad pero fue más significativo ver a sus compañeros trabajar con sus papás.

Se generaron ambientes formativos donde los alumnos trabajaron en comunidades de aprendizaje incluyentes y esto lo podemos observar en la evidencia fotográfica y el fragmento del diario escolar del día 18 de Noviembre del 2016.



“Esta actividad en tres equipos existió organización, tolerancia, respeto por las ideas de los demás y se logró el objetivo el inicio a las comunidades de aprendizaje dentro del aula, nuevamente el alumno que esta canalizado en USAER fue líder de un equipo donde los alumnos siguieron las instrucciones para ponerse de acuerdo este para mí es un logro ya que se fortalece el principio pedagógico ocho.”

En la evidencia fotográfica podemos apreciar a los alumnos nuevamente en equipo para que elaboraran el logotipo o escudo de su equipo con respecto al valor que se les asignó previamente.

Los equipos se organizaron colocando un líder, algún alumno con problemas de comunicación o rechazo y alumnos que no se llevaban con los del grupo, esta actividad se hizo en el patio para mejor manejo de los materiales dentro de la comunidad de aprendizaje.

9. CONCLUSIONES

Se espera el desarrollo óptimo de nuestros estudiantes y para ello se necesita la dedicación de la familia o su representación en los procesos formativos pues esto es fundamental para su éxito o fracaso.

Como docentes en formación tenemos que entender que en la actualidad ambos padres de familia trabajan, se divorcian o sucede cualquier otro fenómeno social que no permite que a los niños se les de atención especializada en favor de su educación y es ahí cuando los docentes debemos trabajar dentro del aula ayudando a nuestros alumnos a que exista este acercamiento ya que los niños necesitan de sus padres o tutores para el desarrollo pleno de habilidades, destrezas y capacidades fundamentales para la vida a través de la asimilación de emociones positivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Coll, C. (1998, pag.56). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Delval, J. (2000,pag.66). *Aprender en la vida y en la escuela*. México: Morata.
- Negrete, L. (2002pag.102). *Valores Universales*. México: ROMPAN.
- Palacios , J. (1999,pag,48). *La familia como contexto de desarrollo humano*. España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Rabadán Rubio, J., & Giménez Gualdo, A. (2012,pag.69). *Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta*. España: Redalyc.
- SEP. (2011,pag.89). *Acuerdo 592*. México: SEP.
- Vargas, X. (2010,pag.98). *¿Cómo hacer una investigación cualitativa?* Unidad academica de contexto ITESO.

DESARROLLO MORAL Y AFECTIVO. INTERDEPENDENCIA DE AMBOS

Moral and Affective Development. Interdependence of Both

Ricardo Morgado Giraldo

Universidad de Sevilla

España

Profesor asociado

rmorgado@us.es

Resumen

En este trabajo se pretenden revelar las claves de la relación, y de la mutua interdependencia, entre el desarrollo moral y el afectivo, sobre la base de lo encontrado en la literatura científica al respecto y en nuestra propia investigación. De esta última se revela el importante peso que tienen los valores morales, en solapamiento con los afectos en general.

Palabras clave

Desarrollo afectivo, desarrollo moral, educación emocional

Abstract

In this paper we try to reveal the keys to the relationship and mutual interdependence between moral and affective development, based on what is found in the scientific literature about it and in our own research. From this last one reveals the important weight that moral values have, in overlapping with the affections in general.

keywords

Affective development, moral development, emotional education

INTRODUCCIÓN

Difícil sería no relacionar desarrollo moral y desarrollo afectivo si tuviéramos en cuenta, desde el principio, que los primeros intentos de elaborar códigos éticos parten o se relacionan con la búsqueda de la felicidad: Así Aristóteles se basaba en la búsqueda de la felicidad en su *Ética a Nicómaco*, y aunque otros autores más estoicos han parecido renunciar a la misma, sólo han sustituido su búsqueda por la de “la auténtica felicidad”, pretendidamente más profunda, pero no menos ansiada y provocadora de loca búsqueda. Así pues, ética y moralidad aparecen relacionadas desde muy al principio, el pensamiento humano, con uno de los afectos que parecen estar en la mente de los pensadores sobre este tema. Uno de ellos es Spinoza (1980), quien en su *Ética demostrada según el orden geométrico* convierte al deseo en la pasión del alma sobre la que se montan todas las demás, siendo su satisfacción la alegría y lo contrario la tristeza.

Por otro lado, muchas religiones han basado su entramado ético en la promesa de una felicidad inmediata o demorada a después de la muerte. Como son los casos de las religiones cristiana, judaica, islámica, hinduista, la primitiva egipcia, etc.

Cabe preguntarse entonces si, aparte del de la felicidad, alguno de los afectos o emociones conocidos tiene una relación tan íntima con el desarrollo moral como ella; pues entonces no estaríamos hablando de una relación más o menos casual de ambas instancias psíquicas, sino de una conexión permanente que implicaría, probablemente, un auténtico desarrollo paralelo entre ellas, y que tendría características de interacción. De este modo, al viejo interaccionismo *emotion-cognition* (Zajonc, 1980 y 1984, Schachter & Singer, 1962 o Lazarus, 1982) según la polémica reseñada más recientemente por Pessoa (2008), habríamos de añadirle el interaccionismo de *emotion-morality*², desarrollado, más contemporáneamente por autores como Guevara, Cabrera y Barrera (2007), Haidt (2008), Pacheco (2011) o Steinfath (2014), cada uno de ellos con muy diferentes grados de repercusión en la comunidad científica, pero todos ellos bajo la estela de Leonard Kohlberg (1981) y, por ende, de Jean Piaget.

Todos ellos aluden a esa relación, ya sea Steinfath (2014: 78): “El argumento más contundente es de naturaleza lingüística. En todas las lenguas que conozco existe

² El concepto es nuestro.

un vocabulario increíblemente rico para la adscripción de valores positivos y negativos, que semánticamente remite a emociones”, adscribiéndose a un enfoque constructivista y también afirmando que: “Es posible que haya modelos de reacciones emocionales –sobre las cuales se construyen ciertas adjudicaciones de valor– y que estos modelos sean comunes a todos los seres humanos” Steinfath (2014: 94). O bien Haidt (2008:1), quien recordándonos también a Piaget, nos afirma no obstante que: “one future step for moral psychology should be to study alternative moral perspectives, particularly religious and politically conservative ones in which morality is, in part, about protecting groups, institutions, and souls”.

Así pues, tenemos pistas que nos orientan en la dirección de establecer una conexión entre del desarrollo moral y el afectivo. En este trabajo intentaremos demostrar esta conexión.

De momento, describiremos algunas pistas más que nos llevan a la suposición principal que nos ocupa. Una de ellas la encontramos en el conocido documental: “Una clase dividida”. En este documental de la década de los 60, se refleja probablemente con más claridad que en otros sitios, la íntima relación que existe entre moralidad, afectos y motivación para el aprendizaje. En él se cuenta cómo los principios éticos de igualdad o de discriminación, interactúan con la felicidad o la infelicidad, demostrándose cómo el sentimiento de injusticia o el de discriminación, desembocan en los sentimientos de felicidad o infelicidad; sino que también los niños mejoran o empeoran su rendimiento o su creatividad (pensamiento lateral) en las tareas escolares.

Otras veces los afectos aparecen como núcleos de la cohesión social; por ejemplo, en el caso de la simpatía, según Adam Smith (1979), el cual en su sección “Del sentido de la propiedad”, basa en la simpatía, como sentimiento cohesionador social y en la felicidad como afecto introspectivo, el funcionamiento y la cohesión de la sociedad:

“Por más egoísta que quiera suponerse al hombre, evidentemente hay algunos elementos en su naturaleza que lo hacen interesarse en la suerte de los otros de tal modo, que la felicidad de éstos le es necesaria, aunque de ello nada obtenga, a no ser el placer de presenciársela. De esta naturaleza es la lástima o compasión, emoción que experimentamos ante la miseria ajena, ya sea cuando

la vemos o cuando se nos obliga a imaginarla de modo particularmente vívido. El que con frecuencia el dolor ajeno nos haga padecer, es un hecho demasiado obvio que no requiere comprobación; porque este sentimiento, al igual que todas las demás pasiones de la naturaleza humana, en modo alguno se limita a los virtuosos y humanos, aunque posiblemente sean éstos los que lo experimenten con la más exquisita sensibilidad. El mayor malhechor, el más endurecido transgresor de las leyes de la sociedad, no carece del todo de ese sentimiento". (Smith, 1979: 31).

Por su parte, Spinoza, a pesar de dejar claro que mientras: (*PROPOSICIÓN III*) *Las acciones del alma brotan sólo de las ideas adecuadas; las pasiones dependen sólo de las inadecuadas*. Spinoza (1981: 129), sin embargo establece con claridad que, a partir de la satisfacción o no del deseo, se producen los afectos de felicidad o infelicidad y, tras ellos, todos los demás. Nos lleva Spinoza aquí a una versión más intimista de los afectos, lo que nos hace reflexionar sobre si no sólo los sentimientos sociales puedan ser morales, como quiere Smith (op. cit) y no debemos tener en cuenta también que es posible y necesaria una ética individualista, que se dirija claramente a *ego*, y que sea garante del bienestar y la supervivencia del mismo (el amor bien entendido empieza por uno mismo), por lo que también será posible una conexión entre esos afectos más intimistas y ese nuevo tipo de ética.

Volviendo al asunto de la conexión entre ética y afectividad, más recientemente, Steinfath va también en esa dirección de pensamiento:

"A menudo las emociones están fundadas en juicios de valor; en ellas se puede expresar de hecho cómo una persona valora el mundo en su totalidad. De igual manera, con frecuencia las opiniones descriptivas son elementos o condiciones para la aparición de una emoción. Así, la indignación moral hacia otra persona normalmente asume la presunción de que esa persona consciente o voluntariamente ha hecho o dejado de hacer algo determinado, así como el juicio de que esta ha violado con ello una norma importante". (Steinfath, 2014: 75).

Como ya mencionamos anteriormente, algo que encontramos en el transcurso de nuestra investigación, y que llamó poderosamente nuestra atención, fue algo que

Steinfath menciona en el siguiente párrafo, el solapamiento de términos alusivos a afectos y moral, en el lenguaje habitual:

“El argumento más contundente es de naturaleza lingüística. En todas las lenguas que conozco existe un vocabulario increíblemente rico para la adscripción de valores positivos y negativos, que semánticamente remite a emociones”. (Steinfath, 2014, p. 78).

Y a esta afirmación de Steinfath habría que añadir que este ir y venir del vocabulario emocional al de los valores éticos convierte esta relación en oscilante dentro de cada idioma y entre los diversos idiomas, como se ha demostrado en estudios transculturales (Galati y Sini, 2000), pues debido a ella, la traducción entre unos términos y otros no siempre es clara.

Así pues, no somos los únicos en encontrar conexiones entre la moral y las denominadas pasiones; como también podemos ver en Lucas y Claxton, que aquí nos dan una buena muestra de ello, si bien sus afirmaciones implican un juicio de valor que considera más válidos los afectos o juicios morales referentes al bien común que al bien propio, lo cual hemos afirmado antes que no tiene por qué ser así:

Creemos que la capacidad de actuar de forma que ayudemos a los demás (siendo considerados y compasivos) bien puede ser un aspecto de la inteligencia. Si queremos cultivar las saludables pasiones necesarias que conduzcan a ello, entonces debemos ser capaces de distinguir entre aquellas necesidades que son verdaderas y profundas (como hizo el buen samaritano de la parábola) y las más egoístas o egocéntricas) el miedo a llegar tarde, por ejemplo. (Lucas y Claxton, 2008:149)

La conexión entre moralidad y afectividad

Como hemos mencionado anteriormente, por nuestra parte hemos venido observando la relación existente entre moralidad y afectividad, gracias a las confusiones en el vocabulario de los niños y adolescentes. En esas confusiones se aprecian relaciones como la siguiente: solidaridad (valor ético) → sentirse solidario (afecto) → solidario o solidaria (quien se ve compelido a ser solidario y, como consecuencia se siente como tal), o culpa (valor ético) → vergüenza (afecto) →

culpable (quien es considerado como infractor de la norma). Y así podríamos seguir con una relación afectos o valores éticos, en un ejercicio que casi podría ser calificado de escolar, y que podría darnos idea de cómo es el entramado general de esta relación entre mundo afectivo y valores éticos.

Implicaciones del estudio

Entre las posibles implicaciones del estudio que emprendemos, puede estar una mejor comprensión de las, por algunos llamadas, psicopatías juveniles, u otros fenómenos o alteraciones de conducta infantiles o juveniles, que llaman la atención de adultos o enseñantes.

Eso sí, creemos que esta comprensión no mejoraría hasta que pudiéramos establecer una conexión entre dichas alteraciones en el engranaje ético de cada joven y alteraciones que ya hemos encontrado en el desarrollo de la afectividad (Morgado, 2013). Saldríamos así del esquema ideal que Kohlberg se hace de la evolución de la moral, en continuo progreso, y veríamos probablemente, que hay determinados periodos de los que se puede decir que constituyen verdaderos procesos de subversión y cuestionamiento de todos los valores del mundo adulto (Morgado, 2013), tal como ocurre, sobre todo, en la primera adolescencia.

O podríamos enfocar la cuestión de un modo menos clínico y entender al menos algunas de dichas alteraciones como “retrasos madurativos”, según el esquema de evolución de Kohlberg o de cualquiera otro, lo que podría darnos explicación para determinados patrones de comportamiento, como algunos de los que se recogen para el diagnóstico de la hiperactividad (García de Vinuesa Fernández, 2017). Esto nos llevaría a establecer que un niño/a o adolescente estaría en tal o cual de los 3 niveles (Preconvencional, Convencional y Postconvencional) o 6 estadios de la teoría del desarrollo moral, independientemente de la edad cronológica de cada uno.

1. METODOLOGÍA

Aparte de la revisión de la bibliografía que se ha expuesto someramente en los párrafos anteriores, el análisis de los resultados del subtest de Vocabulario del T. D. E.; en concreto del apartado “otros”, o aquellas respuestas que se refieren a esos valores éticos, con detalle de frecuencias relativas y posibles asociaciones con otras respuestas. En dicho test se pide a los sujetos que nombren todas las emociones o afectos en general que conozcan. Para el objeto de interés que nos ocupa en este

trabajo son particularmente interesantes los “errores” que cometen los jetos nombrando valores éticos o morales, en lugar de afectos, porque nos da una pista de la confusión que existe entre ellos.

Hipótesis

La hipótesis subyacente en este trabajo es que Existe un continuo entre valores éticos e implicaciones afectivas; los cuales actúan marcando pautas de conducta afectivo-cognitivas.

Muestra

Los datos han sido obtenidos de la muestra originaria del test (Morgado, 2013), compuesta por 448 escolares de Primaria y 476 de Secundaria.

2. RESULTADOS

Primaria

Los resultados en Primaria, obtenidos con el test TDE, subtest Vocabulario emocional fueron los que se expresan en la Tabla 1, en la que se recogen los resultados obtenidos en las familias de respuestas más relacionadas con la moralidad. Se excluyen aquellas familias de respuestas que se refieren a verdaderos afectos o a otras categorías también “erróneas” como las reseñadas aquí, como cogniciones o estados fisiológicos.

Tabla 2. Respuestas que, directa o indirectamente, se refieren a valores morales, en Primaria.³

familias de respuestas	frecuencias absolutas	porcentajes
cualidades morales (virtudes)*	111	2,29 %
culpa/vergüenza/arrepentimiento *	54	1,12 %
defectos morales (vicios)*	223	4,61 %
Totales de las 3 familias	388	8,02 %
Totales absolutos de las respuestas	4838	100,00 %

Así pues, esas 388 respuestas, de un total de 4838, en Primaria, nos dan un porcentaje de un 8,02 %, que muestra claramente la importancia del fenómeno y del solapamiento de las categorías “moral” y “afectivo”.

³ Seguimos la terminología de Marina (2011) sobre virtudes y vicios.

Secundaria

Como en el caso de Primaria, los resultados en Secundaria, obtenidos con el test TDE, subtest Vocabulario emocional fueron los que se expresan en la Tabla 2, en la que se recogen los resultados obtenidos en las familias de respuestas más relacionadas con la moralidad. Se excluyen aquellas familias de respuestas que se refieren a verdaderos afectos o a otras categorías también “erróneas” como las reseñadas aquí, como cogniciones o estados fisiológicos.

Tabla 3 Respuestas que, directa o indirectamente, se refieren a valores morales, en Secundario Obligatoria.

familias de respuestas	frecuencias absolutas	porcentajes
cualidades morales (virtudes)*	403	5,07 %
culpa/vergüenza/arrepentimiento *	146	1,84 %
defectos morales (vicios)*	378	4,75 %
Totales de las 3 familias	927	11,65 %
Totales absolutos de las respuestas	7954	100,00 %

Así pues, esas 929 respuestas, de un total de 7954, en Secundaria, nos da un nada despreciable porcentaje de un 11,68 %, superior al 8,02 % de Primaria, que muestra claramente la importancia del fenómeno y del solapamiento de las categorías “moral” y “afectivo”.

3. CONCLUSIONES

A falta de un análisis más exhaustivo, que discrimine el papel de variables intervinientes como la edad o el género, o que analice las relaciones internas que tiene cada tipo de respuestas en el repertorio de cada individuo; sin embargo, podemos ver el destacado papel reservado a los valores éticos, a pesar de que a los escolares no se les ha preguntado por ello, lo que parece ir en la línea de lo revelado por diversos autores mencionados en la Introducción: que en diversos idiomas parecen “confundirse” los términos que hacen referencia a valores éticos y a afectividad; hecho éste que parece ser algo más que una casualidad, dada su persistencia, por lo que podemos pensar en atribuírselo a una relación entre ambos factores o variables.

Estos hallazgos parecen poder tener implicaciones en la educación en valores y en la educación afectiva, pues esa mutua interdependencia podría aprovecharse para

potenciar una u otra, según se necesite, a la vez que favorecemos otras capacidades relacionadas, como el procesamiento cognitivo o la creatividad.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Galati, Dario y Sini, Barbara (2000) *Las estructuras semánticas del léxico francés de las emociones*. En Plantin, Christian; Doury, Marianne y Traverso, Véronique *Les émotions dans les interactions*. pp. 75-87. Lyon: Presses universitaires de Lyon. Collection Ethologie et Psychologie des Communications.

García de Vinuesa Fernández, Fernando (2017). "Prehistoria del TDAH Aditivos para un diagnóstico insostenible". *Papeles del Psicólogo*, Vol. 38(2), pp. 107-115. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/>
<http://www.psychologistpapers.com/>
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2829>.

Guevara Marín, Ivón Paola; Cabrera García, Victoria Eugenia y Barrera Currea, Fernando (2007). "Factores contextuales y emociones morales como predictores del ajuste psicológico en la adolescencia". *Universitas Psychologica*, v.6, n. 2, agosto de 2007. Universidad da Los Andes: Bogotá (Colombia). Kohlberg, Lawrence. (1981). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco, CA: Harper & Row Pubs.

Haidt, Jonathan (2008). "Morality". *Perspectives on Psychological Science*. Volume 3; Number 1. University of Virginia. Association for Psychological Science

Kohlberg, Lawrence (1992 (1981)). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Marina Torres, José Antonio (2011). *Pequeño tratado de los grandes vicios*. Edit. Anagrama. Colección Argumentos. Barcelona, 2011.

Morgado Giraldo, Ricardo (1986) *Estudio General de la Afectividad y de las variables que influyen en su desarrollo*. Tesis de licenciatura de Psicología, curso 1985-1986.

- Morgado Giraldo, Ricardo (coordinador) y Granadilla, Gema; Coronilla, Marta; Perea, M^a Isabel; Martínez, Alberto y Lozano, Fco. Javier (2013). *El vocabulario emocional como punto de partida para la educación emocional*. XVI Congreso Nacional y II Internacional AIDIPE, Alicante.
- Morgado Giraldo, Ricardo (2015a). *La medición del desarrollo emocional*. XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa. AIDIPE, Cádiz.
- Morgado Giraldo, Ricardo (2015b). *El desarrollo emocional en Primaria*. I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. AIECE en Sevilla, 2, 3 y 4 de septiembre de 2015.
- Morgado Giraldo, Ricardo (2015c). *Distintos procedimientos para establecer el número de afectos*. I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. Organiza AIECE en Sevilla, 2, 3 y 4 de septiembre de 2015.
- Pacheco, Laura (2011). *Las emociones y la moral, una propuesta desde la psicología*. TFG de Psicología. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: http://www.bdigital.unal.edu.co/4702/1/-----Las_emociones_y_la_moral,_una_propuesta_desde_la_psicolog%C3%ADa.pdf.
- Lazarus, R. S. (1982). "Thoughts on the relations between emotion and cognition". *American Psychologist*, 37, 1019-1024.
- Recuperado de: http://gruberpeplab.com/3131/Lazarus_1982.pdf
- López-Romero, Laura; Romero, Estrella y Luengo, M^a Ángeles (2011). "La personalidad psicopática como indicador distintivo de severidad y persistencia en los problemas de conducta infanto-juveniles". *Psicothema* 2011. Vol. 23, n^o 4, pp. 660-665. Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/727/72722232021.pdf>.
- Luiz, Pessoa. (2008). "On the relationship between emotion and cognition. Perspective". *Nature Reviews Neuroscience* 9, 148158 (February 2008); doi:10.1038/nrn2317.

- Marina, José Antonio (2011). *Pequeño tratado de los grandes vicios*. Barcelona: Anagrama.
- Schachter, S. & Singer, J. (1962). "Cognitive, social and physiological determinants of emotional state". *Psychological Review*; 1962, 69, 379-399.
- Smith, Adam (1779 (1779)). *Teoría de los sentimientos morales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Spinoza, Baruk (1675 (1675)). *Ética demostrada según el orden geométrico. Parte tercera: del origen y naturaleza de los afectos*. Ediciones Orbis S. A. Hyspamerica. Psikolibro: Madrid.
- Steinfath, Holmer (2014). "Emociones, valores y moral". *Universitas Philosophica*, 31(63), pp. 71-96 julio-diciembre 2014, Bogotá, Colombia – ISSN 0120-5323. doi:10.11144/Javeriana.uph31-63.evms.
- Zajonc, R.B. (1980). "Feeling and thinking: Preferences need no inferences". *American Psychologist*, 35, 151-175.
- Zajonc, R.B. (1984). "On the Primacy of Affect". *American Psychologist*, 39, 117-123.

LAS EMOCIONES Y EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA PERSONA COMO FIN DE LA EDUCACIÓN: UNA REFLEXIÓN

Emotion and Integral Development of the person as an end to education: A reflection

Irene Betancort Cabrera

(UNED- Jubilada)

España

irebetancort@gmail.com

Resumen:

En el presente trabajo, apoyándonos en el título genérico del Congreso, profundizamos en el conocimiento de la emoción para discernir la consideración que ésta debería alcanzar en el proceso educativo, cuyo fin aspira al desarrollo integral de la persona.

Superadas muchas limitaciones en los procesos educativos, con las múltiples investigaciones científicas realizadas rompiendo barreras tan significativas, como considerar el cociente intelectual (CI) de los individuos como dato genético que dirigía definitivamente el desarrollo de los individuos, costó mucho descubrir que aunque importante, el CI para ser eficaz necesita “llevarse bien” con determinadas habilidades, para conseguir ese desarrollo integral de la persona.

Sin embargo, a pesar de los grandes avances de la ciencia en todos los ámbitos y la defensa de los derechos del hombre a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que ha hecho posible que vivamos mejor respecto al pasado, en la última década se aprecia en la sociedad una explosión de emociones retrógradas y degradantes para la humanidad, que alarman y llevan a pensar, que el proceso educativo que se imparte no está respondiendo debidamente a la formación de las personas.

Este trabajo es una reflexión respecto a la misión que el profesorado debería ejercer en el aula para el logro del desarrollo “saludable” e integral de la persona, siendo agentes capaces de mejorar su actuación dentro de las aulas para que su “sabio buen hacer” trascienda más allá de sus paredes... mejore la comunicación entre las personas y su creatividad.

Palabras clave: persona, comunicación, creatividad, emoción, educación, valores.

Abstract:

In this paper, based on the generic title of Congress, we go deeper into the knowledge of our emotions in order to discern the level of consideration that it should reach in the educational process, whose aim aspires to achieve a person's total and comprehensive development.

Once the numerous limitations in the educational process are overcome, having completed a vast amount of scientific research that has broken such significant barriers as those that considered the individual's Intelligence Quotient (IQ) to be genetic data that definitely guided the development of individuals. It took great effort to discover that, although important, IQ must “get along” with certain skills in order to be effective in achieving the global development of a person. However, in spite of the great advances in science in all of its fields, and the defense of human rights since the Universal Declaration of Human Rights (1948), which has made living better with respect to the past possible, in the last decade one has been able to appreciate in society an alarming explosion of emotions which are retrograde and degrading to humanity and which can lead one to think that the educational process which is being used is not responding adequately to the people's educational needs. This paper is a reflection on how the teachers' mission in the classroom should be exercised for the achievement of the healthy and comprehensive development of a person as they are agents that are capable of improving their performance within said classroom so that

their wisdom and know-how can transcend beyond its walls...and improve communication between the people and their creativity.

Keywords: person, comunicación, emotion, creativity, values, education

INTRODUCCIÓN

Las conquistas logradas con tanto esfuerzo después de la Segunda Guerra Mundial, el ser más solidarios, tolerantes, comprensivos... sensibles a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) ha hecho posible que hayamos vivido mejor en los últimos 50-70 años. Sin embargo, en la última década “algo” parece desmoronarse originando el renacer de focos xenófobos, racistas, agresivos, acosadores...la persistencia de las guerras y la agravante explosión y degradación de las emociones en personas al margen de estudios, edad, sexo o estatus social, con las que estamos “aprendiendo” a convivir... Y esto, si que es preocupante.

Centrándonos más cerca a la temática de este Congreso, permítannos recordar aquel dato genético que tantos estragos causó hasta hace relativamente pocas décadas: el cociente intelectual (CI), ése que amargó a tantos estudiantes ante la indiferencia y abandono de los “sabios” de entonces. Pero también es justo recordar, aquella frase pronunciada, en sentido figurado, por no pocos buenos y grandes maestros *tanto se le da a una piedra que acaba por romperse* y que, llevada a la práctica con sus alumnos con la “suavidad” requerida, paciencia, constancia, comprensión, autoridad, respeto... escasos materiales: pizarra, duros bancos y toscas mesas y un único libro, lograban que el alumno se esforzara al máximo y se motivara para superar los estudios necesarios para seguir formándose o conseguir un trabajo. Los maestros, sin apoyos de nadie, se las ingeniaron buscando estrategias y recursos del entorno, que no impidieron que de esas aulas dirigidas por “maestros tradicionales”, saliesen grandes arquitectos, pedagogos, médicos, ingenieros o maestros, que son hoy los responsables de lo bueno y lo malo de las últimas y actuales tendencias que caracterizan el proceso educativo, proceso

educativo, que comienza a ser más útil y significativo para todos cuando con el esfuerzo de tantas investigaciones científicas se comienza a restar protagonismo al citado CI (algo que ya era un clamor no solo entre los maestros de enseñanzas básicas, sino de padres y alumnos), al reconocer que era importante pero no suficiente para determinar el destino de las personas si éste no iba en consonancia con el desarrollo de habilidades que con el tiempo llegan a constituir lo que Goleman (1997: 13) ha llamado *inteligencia emocional*.

Y con esta encomiable consideración de Goleman hacia el desarrollo de habilidades y la no menos espectacular afirmación de Gardner (1983) al reconocer la existencia de múltiples inteligencias resultaría innegable reconocer que sus investigaciones, junto a otros muchos estudios ayudarán a mejorar el proceso educativo.

No obstante, no hay que olvidar a la persona del educador dentro del aula, si éste se limita a repetir las enseñanzas que le llegan del exterior, sin haber experimentado con su propia investigación y reflexión las necesidades de sus alumnos, no detectará la necesidad de cambiar y mejorar su propia actitud para que su estilo de enseñar, el cómo enseña, sea eficaz y provoque un cambio de actitudes en los ciudadanos; se estará gastando energías, tiempo y recursos en una labor profesional que se desprestigia por su inutilidad social.

Por ello en esta reflexión hacemos hincapié en el cómo debería ser la actuación del maestro dentro del aula, en él tenemos depositada nuestra confianza, en su buen hacer, su motivación, las expectativas que de sí mismo tiene, el apoyo social que pueda merecer... porque así y solo así, y, retomando la práctica de valores que se han ido quedando en el camino, logrará que sus alumnos desarrollen hábitos saludables para el logro de una mejor convivencia y una humanidad más feliz.

1. OBJETIVOS

Soñar con la “excelencia” de los ciudadanos es la esperanza que nos anima a valorar la vida y por eso urge cuidar la humanidad de este mundo presente en el que

hemos nacido y vivimos y es el que entre todos debemos reconstruir, siendo solidarios, tolerantes y comprensivos. De ahí, los objetivos que nos hemos propuesto:

- Investigar y reflexionar sobre el porqué del descontrol de las emociones y sus consecuencias.
- Investigar y reflexionar sobre la influencia que los educadores, esencialmente padres y profesores, pueden tener en el control de las emociones
- Sugerir estilos de cómo debería actuar el profesorado dentro de las aulas para el logro de una “saludable” educación integral.

2. CONTENIDOS

2.1. A modo de preámbulo

No podemos obviar, que la innovación que no es necesitada ni deseada por los docentes, sino aceptada desde la imposición de quiénes dirigen, no puede dar lugar a un proceso educativo eficaz.

Recordamos que la Historia de la Pedagogía está enriquecida con las innovaciones de grandes pedagogos de todos los tiempos, por citar algunos: Sócrates, Platón, Aristóteles, Vives, Montaigne, Comenio, Montessori, Claparede, Dewey, Decroly, Freinet, Rogers Freire, Todos ellos fueron innovadores, Son los hoy “tradicionales” pero también los que han hecho brotar las “nuevas ideas” que no lo son tanto y menos aún, científicas; Como manifestó Sampedro *Todos nos movemos dentro de un ámbito envuelto en otros ámbitos y cuando en el conjunto global creemos hacer brotar algo, en realidad sólo estamos siendo ejecutores del resultado total* (Sampedro, 2012: 109).

Por eso maestro, permite que alguna vez te dejen tu espacio para ser innovador y creativo en tu tarea y ayudes a tus alumnos a descubrir *que la vida merece la pena de ser vivida* (Miret Magdalena, 2007: 10).

Dadas las limitaciones de espacio me limitaré a dar unas breves “pinceladas” referentes a los rasgos del sujeto de la educación, con la ilusión, de animar al profesorado a profundizar en ellas y, justificar así el porqué de las sugerencias que desde mi experiencia expongo para una posible mejor actuación en el aula, como clave para que el **desarrollo integral** sea una realidad.

3. RASGOS DEL SUJETO DE LA EDUCACIÓN

3.1 Es persona libre

Ser persona es un rango, una categoría, que no tienen los seres irracionales (Millán Puelles, 1982: 15).

Esta primera referencia a la persona viene justificada, porque ese complejo ser, es el sujeto de la educación, que a diferencia de los animales tiene deberes y *Sólo hay deberes para seres libres*. (Millán Puelles, 1982: 12). La tarea del profesorado no es fácil; este ser, no es una suma de partes, sino como ha manifestado el profesor Medina Rubio (2001: 79 y 80): *la relación de éstas en la unicidad de su ser... Y continúa diciendo que no es sólo una unidad psico-orgánica, sino que en todas sus actividades es también unitaria*. De este principio deriva el porqué de la **educación integral**.

3.2 Es por naturaleza un ser social

“La comunicación es para la vida psíquica lo que la respiración es para la salud física” (López-Jurado, 2011: 119)

Este ser no es solo individual es también relacional, *ser-con...Somos con otros* sigue diciendo la citada profesora López-Jurado. Somos una especie que necesita de los otros. Sin embargo, esta relación parece que hoy se deteriora, percepción compartida con muchos ciudadanos. Destacamos lo que al respecto ha manifestado el Psiquiatra Hernández Reina (2015: 80): *en el mundo de la hiperconexión, estamos más sólo que nunca. Los adolescentes se comunican a través de internet, pero han*

perdido la capacidad de relacionarse. Y lo más grave, para la que esto subscribe, es la deshumanización de esa relación comunicativa.

3.3 Es un ser creativo por naturaleza y trascendente

Es gratificante para todos y en especial para el profesorado tener muy presente lo que Ericsson expresó: *No hay ningún tipo de célula que los genios posean y que el resto de nosotros no tengamos* (citado en Coyle, 2009: 57).

No sabemos aún qué regiones del cerebro funcionan para que unas personas sean más creativas que otras, pero sí sabemos que la mente es flexible, que todas tienen capacidades para solucionar problemas... La búsqueda de soluciones es creatividad y, eso todos podemos hacerlo cuando nuestras habilidades son desarrolladas eficazmente con constancia y esfuerzo, para que pueda producirse la inspiración que se necesita para trascender de su entorno y buscar sentido a su propia existencia... como bien ha manifestado Bermúdez de Castro (2011:142) *no podemos achacar el progreso de la humanidad sólo a la existencia de genios.*

3.4. Es algo más que materia...

Es la persona, decíamos en el epígrafe 3.1, una unidad psico-orgánica, por eso a la hora de educar, tenemos que tener muy presente ese otro mundo "invisible" que en las últimas décadas reclama con sus degradantes exterioridades que nos ocupemos de él, es decir, de su mundo interior constituido de emociones y sentimientos.

Con los avances de la neurología algo más sabemos de ese mundo emocional, cuya raíz más primitiva se piensa radica en el lóbulo olfatorio que fue evolucionando... reconociendo, pues, que el cerebro cambia... que la parte derecha tiene mayor plasticidad, que *Todos tenemos el mismo cerebro completo. Aunque no todos hacemos lo mismo con él* (Alberca, 2013: 34), que es ahí en su parte derecha, en donde se encuentran los mecanismos que de alguna manera podrían controlar las

emociones..., las “olvidadas” en los sistemas educativos a pesar de haber sido consideradas desde antiguo el fundamento de la supervivencia....

3.5. Es educable. La educación es un valor

El ser humano nace inacabado... y esto es lo que hace posible hablar de educación.

Con la educación queremos enseñar a vivir a toda nueva generación. Pero al plantearnos esta cuestión, nos encontramos inmersos en el problema de los valores: vivir es elegir, preferir unos valores sobre otros (García Aretio y Ruiz Corbella, 2001:175).

Y son esos valores los que harán posible que los pilares básicos de la educación que se destacan en el Informe Delors (1996), aprender a ser, a hacer, a conocer, a convivir, sean efectivos y, lo serán, si los valores están implícitos en el quehacer diario del profesorado en las aulas, previo reconocimiento no de unos valores cualesquiera, sino de valores universales emergentes de los derechos humanos.

Y es por esto por lo que en el siguiente epígrafe sugerimos una serie de pautas con la ilusión de orientar al profesorado a ser dentro del aula el protagonista del desarrollo integral de los alumnos y por ende del éxito educativo, trabajando conjuntamente con los alumnos, familia... Y ¡compañeros!

4. ¿CÓMO SER PROTAGONISTA DEL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ALUMNOS?

No se logrará el desarrollo integral de los alumnos, si se piensa como *El médico a la fuerza* de Moliere, cuando decía: *Encuentro que es el mejor oficio de todos; pues lo haga uno mal o lo haga bien, pagan igual. La mala tarea no recae nunca sobre nuestras espaldas, y cortamos como queremos la tela sobre la cual trabajamos. Si un zapatero, al hacer sus zapatos, estropea una pieza de cuero, tiene que pagar los*

vidrios rotos, pero en esto puede uno deteriorar a un hombre sin que cueste nada (Moliere, 1973: 618). Sin embargo, si sueñas con ser un buen docente, “enamorado” de tu profesión, comienza por acciones tan sencillas como:

- Primer día. Clima de clase. (Pensamos en clases de una hora, pero aplicables a cualquier nivel, incluido el universitario).

El profesorado llegará puntual, primero que sus alumnos, y los irá recibiendo con una sonrisa o por lo menos de manera afable y mostrando energía habrá alboroto, no se enfadará, esperará un poco; algunos ya se conocen, otros no, piensa que podrán sentirse solos, asustados, expectantes... (en parte, dependerá de la edad pero no siempre, recuerdo el primer día en la universidad...)

Llama su atención (de pie) para que haya silencio argumentando lo importante que puede ser para ellos que le escuchen y se escuchen (se podría aprovechar para preguntarles la diferencia entre escuchar y oír con aire “gracioso”, nada de lección magistral). Un momento: lo que se va a decir debería ser de su interés para los próximos días y, advertir que luego tendrán su turno para preguntar. Desde este momento sería bueno que quedara clara la autoridad del docente, tener presente que ahí no va a “buscar amigos” sino a encontrarse con sus alumnos y con la ilusión de sembrar discípulos.

Después de reclamar su atención, llega el momento de presentarse, les dice su nombre, les da la bienvenida y dependiendo de la edad les hablará un poco de sus motivos para ser docente que le ha permitido estar hoy con ellos para realizar juntos la aventura de **seguir aprendiendo**. Podremos intercambiar nuestros aprendizajes, nadie comienza de cero... Aprenderemos cosas nuevas. Se pasa lista y al nombrarlos se les mira a la cara...

Ahora les toca el turno a ellos, se van presentando espontáneamente (para conocernos, se les explica, no tienen por qué hacerlo hoy todos, se podrá continuar mañana) y pueden decir “algo”, si les gusta venir a clase (aquí puede surgir la oportunidad de decirles lo afortunados que son por tener esta oportunidad de

aprender, es un regalo que no está al alcance de todos los jóvenes del mundo...), que le gusta más...

La hora se pasó rápido (podremos suponer, no para todos...). Va a sonar el timbre, conviene que el maestro se despida diciendo que tengan buen día, que se les espera el próximo día; es importante que no falten mañana porque tengo nuevas cosas que contarles y ustedes mucho qué decir... Suena el timbre, este momento es muy importante para conocerlos... si se hablan entre ellos, si dicen adiós, si salen dando empujones...

A lo largo del día el docente buscará unos minutos para reflexionar sobre cómo transcurrió todo, tal vez ya pueda hacer alguna anotación general, si estaban todos, venían con algún material, saludaban... alguno que destacó...

Y hoy 2º día, agradeciendo que está vivo, que tiene alumnos diversos, desecha la apatía, y entra de nuevo en el aula esperando a los alumnos con ilusión y los recibe con una sonrisa a pesar de los problemas que haya podido dejar en su casa, ahora piensa en ellos, saluda preguntando cómo lo han pasado, si alguien no ha podido desayunar por las circunstancias que sea. Es necesario que los profesores lo sepamos de alguna manera, porque sin comer no se puede trabajar... (tal vez, es el momento de explicar la importancia del desayuno y la limpieza personal, sembrando poco a poco confianza e intentando que se den cuenta que están en un lugar en el cual lo que importa es su persona...). Volverá a pasar lista y continuará sin prisas, dando la oportunidad de que otros pocos se presenten, digan experiencias buenas del curso pasado y se va enterando, sin forzar, quien dispone del material que necesitará para comenzar nuevos aprendizajes... Este segundo día y también mañana, ligeramente y sin nombrar la palabra "norma" irás exponiendo las bases de una buena convivencia, paseando por la clase, observándolos, les hablarás de lo importante que es la asistencia diaria, la puntualidad, la necesidad de la ducha diaria, no acostarse demasiado tarde, mientras miras la TV repasa las uñas, no te acuestes sin lavarte los dientes (si no queremos tener dientes postizos), cuidar la postura del cuerpo, para no tener problemas de espalda y mantenerse jóvenes,

La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad

guapos... Vale la pena por tan pequeño sacrificio ¿no creen? y así con desenfado puedes seguir hasta diciendo que preparen su ropa todas las noches...

Se te ocurrirán muchas cosas y a ellos también y estarán aprendiendo adquiriendo nuevas actitudes y desarrollando nuevas habilidades sin darse cuenta; hay que insistir y cuando como “de pasada”, con delicadeza y cariño les hablas de estos temas, todos los días unos minutos, a la entrada o salida del aula, escucharás en más de una ocasión: “para esto no vengo a clase”, pero también, “maestra/o, nunca nadie me dijo lávate los dientes”, contéstale: “es que tú me importas mucho”.

No tengas prisa por comenzar el temario académico, ni por mirar sus expedientes (éstos pueden llevarnos a predisposiciones innecesarias, deja pasar unos días). Aprende a descubrir sus necesidades, sus intereses por ti mismo...

Intenta tener encuentros individuales con tus alumnos en el recreo, en la cafetería, por los pasillos... Y con los padres, pero no los llames para decirles lo mal educado que está su hijo... sino para ayudarles a ser responsables, comprensivos, solidarios, cariñosos, respetuosos... con ellos, y, lo serán también contigo si les hablas con delicadeza y con la autoridad moral que como persona “sabia” te corresponde.

Comparte con tus compañeros de departamento tus inquietudes...

Los límites del trabajo me impiden continuar, no obstante, antes de concluir me atrevo sugerir este ejercicio que puede inspirar reflexión útil para continuar con ilusión el resto del curso.

Lee reflexivamente:

¿Cómo soy, cómo me gustaría ser, cómo debería ser? Espontáneo, intuitivo, directo, cercano, humano, orgulloso, flexible, permisivo, tierno, generoso, dudoso, tolerante, solidario, autoritario, alegre, decidido, solucionador, comprensivo, empático, ilusionado, activo, tranquilo, teórico, pragmático, estudioso, emprendedor, buscador, paciente, limpio, claro, honrado, responsable, miedoso, tímido, brillante, importante, organizador, analítico, serio, chistoso, dicharachero, agradable, planificador,

Las emociones y el desarrollo interal de la persona como fin de la educación: Una reflexión.

Irene Berancort Cabrera

200

diseñador, prudente, seguro, variable, intransigente, sincero, competente, simpático, confiado, leal, irónico...

5. CONCLUSIONES

No se trata de seguir la corriente de la vida que nos envuelve, sino de acertar a conducir nuestra vida de modo positivo y personal (Miret Magdalena, 2007: 10).

Voces actuales, suelen decir “Volver a lo básico” pero, ¿qué entendemos por básico? Hasta que se pongan de acuerdo, no perdamos el tiempo. Consideramos que el profesorado debe tomar las riendas en su aula, decidiendo lo que es importante e interesante de acuerdo con las necesidades de los alumnos para que terminen siendo personas honestamente autónomas, “sabias” y felices.

Lo más importante no es el éxito académico sino el triunfo del ser humano como persona digna, capaz de amar y ser amada.

Quiénes eligen esta tarea deben ser conscientes de que no es un trabajo cualquiera, que además de una ardua formación permanente necesita vocación, aunque sea una palabra “tradicional”, y no nos vendría mal un poco de pasión... Las aulas están “mustias” por su falta.

No nos sirve ya eso de motivarles o entusiasmarles sino “enseñarles” “esforzarlos” a motivarse, a entusiasmarse por sí mismos...

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberca, F. (2013) *Nuestra mente maravillosa*. Madrid: Planeta S. A.

Bermúdez de Castro, J. M. (2011) *La evolución del talento*. Barcelona: Debolsillo.

Coyle, D. (2009) *Las claves del talento*. Barcelona: Planeta, S. A.

García Aretio, L y Ruiz Corbella, M (2001) Los valores en educación. En *Teoría de la Educación*. Pp. 173-197. Madrid: UNED.

Goleman, D. (1997) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Hernández Reina, E. (6/11/15) Con las redes sociales estamos todos conectados, pero más solos que la una. *Diario de Las Palmas. La Provincia*.

López-Jurado, M., coord. (2011) Familia y Sociedad. En *Educación para el siglo XXI*. Pp.115-148. Bilbao: Descleé

Medina Rubio, R. (2001):El sujeto de la Educación. En *Teoría de la Educación*. Pp.63-85. Madrid: UNED.

Millán Puelles, A. (1982) *Persona humana y Justicia social*. Madrid: Rial, S. A.

Miret-Magdalena, E. (2007) *La vuelta a los valores*. Madrid: Espasa Calpe.

Moliere (1973) El médico a la fuerza. En *Obras completas*. Madrid: Aguilar.

Sampedro, J. L. (2011) *Cuarteto para un solista*. Barcelona: Plaza-Jánes.

MULTIDIMENSIONALIDAD DEL SER EN UNA EDUCACIÓN INTEGRAL

Multidimensionality of the Person in an integral education

Gracia Viso Millán.

Licenciada en Geografía e Historia, Psicología (Clínica) y en Educación Primaria.

Profesora de Secundaria en Geografía e Historia. I.E.S. Antonio de Ulloa. La Rinconada Sevilla.

grvisomillan@gmail.com

Sevilla. España.

Resumen: La educación integral debe orientar la educación para conseguir el pleno desarrollo de la persona en todas sus dimensiones para potenciar de forma conjunta todo su Ser desde el ámbito cognitivo, emocional, social y espiritual. Se realiza una descripción de los sentidos, desde una perspectiva tradicional hasta la visión más reciente de la física cuántica, pasando por la teoría de las inteligencias múltiples y de la relación del cerebro con el aprendizaje.

Palabras clave: persona , dimensión, educación integral, capacidades, sentidos, cerebro, pensamiento, aprendizaje, inteligencia múltiple, neurociencia.

Abstract: Holistic education redirects education and promotes personal development in all dimensions. It strengthens all cognitive, emotional, social and spiritual scopes of the being. This study applies various approaches to describe the bodily senses; from the most traditional perspectives to the latest positions of quantum physics, multiple intelligences and neuroscience.

Keywords: person, dimension, integral education, capacities, senses, brain, thinking, learning, multiple intelligence, neuroscience.

El ser humano se ha definido como animal que pertenece a la familia de los homo sapiens. Se caracteriza por una serie de factores que lo diferencian de otras especies al poseer conciencia, lenguaje y conocimiento. Ello le permite transformar la realidad y tomar consciencia de sus estados emocionales, así como la facultad del libre albedrío, creatividad, capacidad de transmitir cultura y de caminar hacia su propia autorrealización. Se el considera un organismo integrado con una dimensión biológica, psicológica y social. Al hablar de dimensiones del ser humano se entiende como las potencialidades con las que se articula el desarrollo integral de su persona; o de unidades de carácter abstracto sobre las que se articula su desarrollo . La educación integral debería desarrollar todos los campos o dimensiones humanas. La formación integral se considera un estilo educativo en el que se integran conocimientos científicos con el desarrollo de las capacidades de la persona. Ello se logra al mejorar y potenciar sus distintas dimensiones:

1. ÉTICA. Posibilidad de tomar decisiones autónomas y llevarlos a cabo teniendo en cuenta las consecuencias de sus acciones.
2. ESPIRITUAL. Capacidad de trascender e ir más allá con su ser espiritual.
3. COGNITIVA. Capacidad de comprender y aplicar con creatividad los conocimientos.
4. AFECTIVA. Capacidad de amar así mismo y a los demás, y expresar el amor en sus relaciones interpersonales.
5. COMUNICATIVA. Capacidad de interactuar de forma significativa e interpretar mensajes con sentido crítico.
6. ESTÉTICA. Capacidad de desarrollar y expresar creativamente su sensibilidad para apreciar y transformar el entorno.
7. CORPORAL. Capacidad de valorar, desarrollar y expresar armónicamente su corporalidad.

8. SOCIOPOLÍTICA. Capacidad de asumir un compromiso solidario y comunitario en la construcción de una sociedad más justa y participativa.

Tradicionalmente se tenían en cuenta la influencia fisiológica de los cinco sentidos en el aprendizaje: vista, oído, olfato, gusto y tacto, dando como resultado la construcción de la realidad a través de la percepción. Habría que añadir otras facetas de los seres humanos como: sentido del equilibrio, temperatura, dolor, aceleración, etc. Adicional a los cinco sentidos tradicionales, diversos teóricos sostienen que existen muchos sentidos más: Comezón, propiocepción, magnetorrecepción, termocepción, dolor, equilibriocepción, hambre, sed, estiramiento, quimiorreceptores, tiempo, cinestesia o Kinestesia y sinestesia o facultad de percibir más allá de los sentidos. Es la percepción conjunta de varios tipos de sensaciones de diferentes sentidos en un mismo acto perceptivo

Existen otros tipos de receptores fisiológicos que son comunes con otros organismos vivos. Nos preguntamos cuantos sentidos pueden existir. Algunos dicen que hasta 26. A parte del tacto, gusto, vista, olfato y oído, se pueden añadir: punto direccional, percepción Gravitacional, tactilVidencia, clariaudiencia, electrosepción, visión energética, telepatía, percepción emocional, percepción de vibración energética, percepción dimensional, percepción de conectividad lumínica o sentido térmico, percepción subconciente, sentido direccional sin tiempo, sensibilidad espiritual, intuición, gusto extrasensorial, ecolocalización, magnetocepción, electromagnetocepción, sentido común. Emocioncepción, sexocepción.

Nos encontramos posturas enfrentadas entre el cientificismo dogmático y el cientificismo extremo que incluye una amplia gama de "formas de conocimiento", etiquetadas como: visión (*mística*) "religiosa", éxtasis, conocimiento espiritual, contemplación meditativa, iluminación divina, revelación estética y simbólica, trances visionarios, experiencias fuera del cuerpo, viaje del alma, canalización de entidades sobrenaturales.

El ser humano está dotado de conciencia. El cientificismo consideró que la conciencia como un resultado de ciertos procesos físicos y químicos producidos en el cerebro ante la hipótesis de Amit Goswami (autor de un libro sobre mecánica cuántica) que procedía del universo. Erik Verlinde (del Instituto de Física Teórica de la Universidad de Ámsterdam) desarrolló una nueva teoría de la gravedad con base en el concepto de que el universo es un holograma donde la estructura del espacio-tiempo surge de la información. El ser humano se encuentra involucrado en diferentes dimensiones que le permiten participar de la totalidad del universo. Es por ello que se considera al ser humano partícipe de diversas dimensiones: biológica, física, social, espiritual y cósmica.

El alma es un componente que convierte al hombre en un "ser". Es el aspecto psíquico del individuo y está constituido por cuatro manifestaciones: Sentimientos (afectos), Emotividad (Pasiones), Pensamiento y juicio (Intelecto) y voluntad (decisiones), es decir, el alma es aquella que le da vida al cuerpo. Conciencia y alma confieren rasgos definidores al ser humano.

El ser humano es un ser infinito por su multidimensionalidad. Es preciso explicar el significado de la palabra compuesta "Multidimensionalidad". "Multi", proviene del Latín "Multus" que significa "Muchos" y utilizado como prefijo en la formación de palabras para expresar multiplicidad. "Dimensión" se define como cada una de las magnitudes de un conjunto que sirven para definir un fenómeno. Para poder comprender la forma multidimensional del Ser Humano, es preciso darnos cuenta que las relaciones que establecemos con nuestro entorno son cambiantes e infinitas.

La dimensionalidad humana puede describirse como la extensión del ser, que es multidimensional y "cada una de estas dimensiones puede ayudar a responder la pregunta quién soy y cada una parecer una respuesta absoluta" (Aluni, 2004). Ante la posibilidad de elegir tanto en acción como pensamiento, el ser humano se posiciona en un ser multidimensional, agrupadas en 7 dimensiones (Aluni, 2004): Dimensión biológica, Dimensión ecológica, Dimensión interpersonal, Dimensión comportamental, Dimensión de trascendencia.

Muchos investigadores y científicos como Gerber, Tiller y Barbara Ann Brennan científica y clarividente, autora de "Manos que curan"(1987) y "Hágase la

Luz”(1993) han llegado a la conclusión de la existencia de varios cuerpos sutiles en la estructura multidimensional del ser humano: cuerpo etérico, cuerpo emocional, cuerpo mental, cuerpo astral, cuerpo celestial, cuerpo del patrón etéreo, cuerpo cetérico.

El ser y la vida son multidimensionales. La percepción de las cosas depende de nuestro estado de ánimo, de nuestras creencias, experiencias previas, valores, educación, situación. Una palabra, pensamiento o acción, tiene consecuencias. La Ley de la Causa y Efecto nos viene a decir que toda causa tiene su efecto y que si se cambia la calidad del pensamiento, se cambia la experiencia de vida. Todo lo que somos es el resultado de nuestro modo de pensar y de la actitud que tengamos ante la vida. Darse cuenta de que somos inteligentes desde un pensamiento positivo es parte de la evolución y que sobrepasa lo puramente cognitivo.

El problema del conocimiento: gnoseología, es uno de las cuestiones centrales de la filosofía. Ya los antiguos presocráticos reflexionaron sobre el tema distinguiendo el verdadero conocimiento (episteme) que va más allá de los sentidos y se funda en la razón, de la mera opinión (doxa) que es conocimiento proporcionado por los sentidos. Resurge con fuerza a partir de la Edad Moderna con el Racionalismo y el Empirismo. Habría que diferenciar tres conceptos diferentes: *conocer* entendido como conocimiento directo de las cosas; el *saber* entendido *como* el conocimiento de verdades y por *pensar* como creación ideas en la mente. Mientras que el concepto es universal y abstracto, la intuición o sensación es singular o concreta.

- El Racionalismo en el S. XVII con Descartes defiende la existencia de ideas innatas y la preeminencia de la razón frente a los sentidos.
- El Empirismo defiende que el origen del conocimiento y sus límites vienen dados por la experiencia que nos suministran los sentidos. El límite del conocimiento es, por lo tanto, la experiencia.
- Apriorismo. Königsberg sostiene que todo conocimiento se origina con la experiencia (percepción sensible del objeto) y tiene su límite en ella, pero que,

sin embargo, existen conocimientos que son previos a ella y la hacen posible: son conocimientos *a priori*.

- Realismo.
- Antirrealismo. Según Berkeley lo real es lo percibido, la idea. Las cosas no son materiales, sino espirituales. El hecho de cómo algo material podía dar lugar a ideas, que como tales eran espirituales.

El psicólogo David Dunning de la Cornell University de Estados Unidos ha señalado que no todo lo que percibimos es real. Lo que deseamos, vemos, tememos, nos ilusiona o esperamos influye en la forma en cómo percibimos los estímulos visuales. Ha sido verificado en un trabajo de la Universidad de Cornell, según el cual muchas veces vemos lo que queremos o deseamos ver y no lo que realmente es, ya que interpretamos de forma inconsciente nuestras percepciones según lo que nos interesa. Nuestro cerebro ajusta lo que vemos para que encaje con nuestras creencias, eliminando todo aquello que sea disonante.

El cerebro humano, dota al ser humano de capacidades que lo hace diferente a otros seres vivos. Su cerebro consta de dos hemisferios unidos por el cuerpo calloso que se hallan relacionados con áreas muy diversas de actividad. Cada hemisferio percibe su propia realidad y tiene su propio estilo de procesamiento de la información que recibe.

«El hemisferio izquierdo analiza en el tiempo,
mientras que el derecho sintetiza en el espacio.»

(Jerre Levy en «Psychobiological Implications of Bilateral Asymmetry»)

El hemisferio derecho controla el lado izquierdo, es el Cerebro Creativo y el hemisferio izquierdo controla el lado derecho y es el Cerebro Analítico.

La Dra. Jill Bolte Taylor en su libro "My stroke of Insight" clarifica la diferencia que existe en el funcionamiento de los hemisferios del cerebro. En una conferencia TED (Technology, Entertainment and Design conference) relató una experiencia cumbre: cuando la ciencia y la espiritualidad se unen en la vivencia de una persona.

Principales Características de ambos hemisferios

La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad

Hemisferio Izquierdo	Hemisferio Derecho
Lógico y explicativo, detallista Analítico: Estudia las cosas paso a paso y parte a parte.	Holístico e intuitivo y descriptivo, global Sintético: Agrupa las cosas para formar conjuntos.
Verbal: Usa palabras para nombrar, describir, definir.	No verbal: Es consciente de las cosas, pero le cuesta relacionarlas con palabras.
Teórico Abstracto: Toma un pequeño fragmento de información y lo emplea para representar el todo.	Concreto, operativo Analógico: Ve las semejanzas entre las cosas; comprende las relaciones metafóricas.
Digital: Usa números, como al contar.	Espacial: Ve donde están las cosas en relación con otras cosas, y como se combinan las partes para formar un todo.
Secuencial	Global, múltiple, creativo
Lineal: Piensa en términos de ideas encadenadas, un pensamiento sigue a otro, llegando a menudo a una conclusión convergente.	Holístico: Ve las cosas completas, de una vez; percibe los patrones y estructuras generales, llegando a menudo a conclusiones divergentes.
Racional: Saca conclusiones basadas en la razón y los datos.	No racional: No necesita una base de razón, ni se basa en los hechos, tiende a posponer los juicios.
Realista, formal	Fantástico, lúdico
Verbal	No verbal
Temporal: Sigue el paso del tiempo, ordena las cosas en secuencias: empieza por el principio, relaciona el pasado con el futuro, etc.	Atemporal: Sin sentido del tiempo, centrado en el momento presente.
Literal	Simbólico
Cuantitativo	Cualitativo
Lógico: Sus conclusiones se basan en la lógica: una cosa sigue a otra en un orden lógico. Por ejemplo, un	Analógico, metafórico Intuitivo: Tiene inspiraciones

Multidimensionalidad del ser en una educación integral.

Gracia Viso Millán

-209 -

La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad

teorema matemático o un argumento razonado.	repentinas, a veces basadas en patrones incompletos, pistas, corazonadas o imágenes visuales.
Objetivo	Subjetivo
Intelectual	Sentimental
Deduce	Imagina
Explícito	Implícito, tácito.
Convergente, continuo	Divergente, discontinuo
Pensamiento vertical	Pensamiento horizontal
Sucesivo	Simultáneo
Intelecto	Intuición
Secuencial	Múltiple

El paradigma de inteligencia múltiple es un complemento de la educación integral ya que esta se incrementa cuanto más se desarrollen dichas inteligencias. Gardner, Howard. La inteligencia reformulada. Barcelona. Ed. Paidós. 2001.

Cuadro de Nicholson-Nelson, K (New York; Scholastic Professional Book 1998)

INTELIGENCIA	DESTACA	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
LINGÜÍSTICO-VERBAL	Lectura, escritura, memorizar fechas y palabras, narrar historias.	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, realizar puzzles	Leyendo, escuchando y viendo palabras, escribiendo, hablando, debatiendo.
LÓGICO-MATEMÁTICA	Matemáticas, resolución de problemas, lógica y razonamiento. Problemas.	Resolver problemas, trabajar con números. Experimentar y cuestionar.	Usar pautas y relaciones. Clasificar. Trabajos abstractos.
ESPACIAL	Lecturas de mapas, gráficos, laberintos. Visualizar, imaginar, dibujar.	Dibujar, diseñar, crear, construir, observar dibujos, soñar despierto	Visualizar, dibujar, trabajar con dibujos y colores.

Multidimensionalidad del ser en una educación integral.

Gracia Viso Millán

-210 -

La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad

CORPORAL-SINESTÉSICA	Danza, atletismo, trabajos manuales y con herramientas	Movimiento, tocar, hablar, lenguaje corporal	Tocar, moverse, sensaciones corporales
MUSICAL	Cantar, reconocer sonidos, ritmos	Cantar, tocar instrumentos, escuchar música	Ritmo, cantar, escucharlas
INTERPERSONAL	Entenderse a sí mismo y a los demás. Liderar comunicar. Vender	Tener amigos y reunirse con personas	Compartir y cooperar
INTRAPERSONAL	Conocerse a sí mismo	Trabajar solo y reflexionar	Trabajar a su propio ritmo
NATURISTA	Entender la Naturaleza, flora y fauna	Participar en la Naturaleza	Trabajar en el Medio Natural

<https://image.slidesharecdn.com/aprendizajeyhemisferioscerebralesmary31-03-090331095409-phpapp02/95/aprendizaje-y-hemisferios-cerebrales-60-728.jpg?cb=1238493296>

El término “Educación Integral” es suscrito por Naciones Unidas en el documento final de la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de 1993 en el que se pedía “orientar la educación hacia el pleno florecimiento de la persona y hacia el fortalecimiento de las libertades fundamentales, capaz de preparar sujetos autónomos y respetuosos con las libertades de los demás” . Para ello hay que tener en cuenta la formación de personas en todas sus dimensiones. Rudolf Steiner de la escuela Waldorf, considera importante trabajar sobre los aspectos innatos del ser humano: cuerpo, alma y espíritu.

La escuela debe tener en cuenta lo intelectual como ayudar al alumnado a conseguir su desarrollo integral de forma que se trabajen de forma conjunta el ámbito cognitivo, emocional, social y espiritual. Es por lo que habría que seguir las directrices de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y el Aprendizaje por Proyectos de John Dewey que integra las diferentes materias y la Escuela Inclusiva como manera de “vivir juntos”, aceptando la heterogeneidad, lo

que supone caminar hacia el desarrollo de las capacidades y dimensiones del Ser dentro de una enseñanza integral.

BIBLIOGRAFÍA. REFERENCIAS EN INTERNET

(páginas recuperadas en junio 2017)

- <http://psiquis.foroactivo.com/t26-definicion-del-ser-humano>
- <https://es.slideshare.net/papataro/dimensiones-del-ser-humano-15211627>
- [http://www.ipatria.edu.mx/descargas/LA FORMACION INTEGRAL Y SU DIMENSIONES_TEXTO_DIDACTICO.pdf](http://www.ipatria.edu.mx/descargas/LA_FORMACION_INTEGRAL_Y_SU_DIMENSIONES_TEXTO_DIDACTICO.pdf)
- https://www.bibliotecapleyades.net/ciencia/ciencia_psicho52.htm
- “La Multidimensionalidad del Ser Humano” Alizar Bou Fakheddine
- <http://elserhumanomultidimensional.blogspot.com.es/>
- http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/padilla_v_ma/capitulo2.pdf
- <http://www.parquexenses.com/que-son-los-sentidos.php>
- http://www.coitt.es/res/revistas/Antena164_15_Sociedad.pdf
- <http://ficus.pntic.mec.es/amoe0013/FILO-I/conocimiento.htm> 03-090331095409-phppapp02/95/aprendizaje-y-hemisferios-cerebrales-60-728.jpg?cb=1238493296
- <http://edissonhernandez02.blogspot.com.es/>
- <https://es.scribd.com/doc/145123990/Ensayo-1-La-Multidimensionalidad-Del-Ser-Humano>
- <https://bibliocriptana.wordpress.com/2009/03/28/sinestesia-la-facultad-de-percibir-mas-alla-de-los-cinco-sentidos/>
- <http://eneagrama.personarte.com/hemisferios/>
- <http://eneagrama.personarte.com/hemisferios/>
- <https://td38.wordpress.com/2015/08/03/el-ser-humano-es-multidimensional-los-siete-cuerpos-dimensionales-del-ser-humano/>

- <http://escuelaideo.edu.es/educacion-integral-e-inclusiva/>
- <http://manafakaeducativa.blogspot.com.es/2008/05/qu-es-educacin-integral.html>
- Gardner, Howard. La inteligencia reformulada. Barcelona. Ed. Paidós. 2001

EMOCIONES Y DIVERSIDAD

EXPERIENCIA DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL EN CENTROS JUVENILES DE LA MUNICIPALIDAD DE TRELEW, PATAGONIA ARGENTINA

Experience in Expression and Emotional Communications in Youth Centers in
the Trelew Municipality

Olga Vicente, Cristina Beroqui

Municipalidad de Trelew, Coordinación de Educación, Chubut, Argentina

coordinaciondeeducacion16@gmail.com

Mabel Álvarez

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, sede Trelew, Argentina

mablop@speedy.com.ar

José Clares López

Universidad de Sevilla, España, Facultad de Ciencias de la Educación. España

jclares@us.es

Resumen

El trabajo aborda una experiencia sobre Comunicación y Expresión y Emocional, en los Centros Juveniles de la Municipalidad de Trelew, Provincia del Chubut, Argentina. La misma es parte del Proyecto de Extensión Universitaria (en ejecución) "Intervención en centros educativos para el desarrollo de la Expresión y Comunicación Emocional" integrado por la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Argentina), la Universidad de Sevilla (España) y la Coordinación de Educación de la Municipalidad de Trelew.

El trabajo comprende los avances realizados en los Centros Juveniles hasta junio de 2017 y describe el origen y contexto de la experiencia, los objetivos y metodología empleada, las actividades realizadas, los resultados logrados y las conclusiones.

Palabras clave: Expresión Emocional. Comunicación Emocional. Programa DISEMFE. Centros Juveniles. Extensión Universitaria.

Abstract

The paper deals with an Experience on Communication and Emotional Expression which is carried out at the Youth Centers of the Municipality of Trelew, Province of Chubut, Argentina. It is part of the Project of University Extension (under implementation) "Intervention in educational centers for the development of Expression and Emotional Communication" integrated by the National University of Patagonia San Juan Bosco (Argentina), University of Seville (Spain) and the Coordination of Education of the Municipality of Trelew.

The paper includes the progress made in the Youth Centers until June 2017 and describes the context of the experience, the objectives and methodology used, the activities carried out, the results achieved and the conclusions.

Keywords: Emotional Expression, Emotional Communication, DISEMFE programme. Youth Centers. University Extension.

1. INTRODUCCIÓN

Los Centros Juveniles de acuerdo a la Ley Nacional de Educación 26.206, integran la educación no formal, la cual en su Art. 112 entre otros objetivos, expresa:

Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal.

Transformar, modificar, ver y actuar sobre la conceptualización en un amplio marco de la educación emocional.

1.1 Centros Juveniles de la Ciudad de Trelew

La Carta Orgánica del Municipio de la Ciudad de Trelew, en el Capítulo XXXI "De La Educación, la Cultura y el Deporte", en su Art. 190.4 sostiene como política educativa: "Garantizar la igualdad de oportunidades, cubriendo las necesidades de los que se encuentren en desventaja en el sistema educativo".

La Municipalidad de Trelew cuenta con cuatro (4) Centros Juveniles –CJM-, distribuidos en diferentes barrios. Los mismos desarrollan sus actividades en ambos

turnos y los niños/as y jóvenes en su permanencia, comparten el desayuno o la merienda, asimismo, reciben un refuerzo en casos de vulnerabilidad alimentaria. Los CJM promueven el desarrollo integral de los niños/as, adolescentes y jóvenes constituyendo espacios de socialización desde una perspectiva integral, recreación, apoyo pedagógico, fortalecimiento de las trayectorias escolares, capacitación y/o inserción laboral.

En ellos se brindan respuestas concretas en lo cultural, educativo y social, a los intereses, inquietudes y necesidades más profundas de los niños/as y jóvenes, en un clima de libertad, responsabilidad y respeto.

Los CJM son espacios socioeducativos de animación de la cultura representativa de los niños/as y jóvenes de nuestra sociedad. Tienen el propósito de generar ambientes de acompañamiento para colaborar y/o fortalecer los proyectos de vida de los concurrentes, como sujetos de derecho, participes activos de esta sociedad.

Desde esta perspectiva, la Coordinación de Educación consideró pertinente participar con referentes barriales y educadores en el Proyecto de Extensión Universitaria "Intervención en centros educativos para el desarrollo de la Expresión y Comunicación Emocional" y aplicar el Programa DISEMFE (Programa de Prevención Socio Educativa mediante la Foto-expresión Emocional), coordinado por el Dr. José Clares López, en los cuatro CJM. En cuanto a las concepciones y tendencias de la extensión universitaria en América Latina Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano (2011) destacan que hay una gran cantidad de experiencias, que muestran diferentes caminos escogidos y ofrecen valiosas lecciones.

1.2 Marco teórico

El proceso educativo tiene carácter emocional como cualquier experiencia humana, normalmente positiva, porque las experiencias educativas si son significativas a nivel cognitivo suelen ser experiencias gratas, relacionadas con emociones positivas de bienestar y felicidad. Como dice Rodríguez Meléndez (2016):

“Es importante reflexionar que los estados emocionales colorean la vida de las personas y mucho más importante es reconocer que están presentes en los procesos de enseñanza aprendizaje como fenómenos sociales, (...) Así pues, las emociones cargan de afecto la percepción, dirigen la atención, activan la

memoria, movilizan cambios fisiológicos, planifican acciones y otras (...). La educación es un proceso interpersonal, permeada de emociones que influyen en el acto educativo, provocando reacciones según los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje vivenciada. Por ello, las emociones representan en la actualidad uno de los constructos más estudiados debido a la poca importancia que se le había dado en el campo educativo durante el siglo XX, bajo el paradigma positivista”

Respecto a la expresión y comunicación emocional, Clares López, 2014 expresa:

“La expresión y comunicación de las emociones es lo que caracteriza al ser humano, y uno de los aspectos que lo define como tal. La sociedad moderna no genera fácilmente espacios de expresión de las emociones, y ya sabemos, y estamos confirmando, que su manifestación produce beneficios importantes y llega a prevenir dificultades en ámbitos sociales y educativos”

En tal sentido, para explicar de forma holística la acción educativa a la vez que propone objetivos, propósitos y la enseñanza de contenidos, resulta importante también abordar los sentimientos, afectos y emociones experimentadas. Además, para que el aprendizaje sea significativo la implicación emocional del alumnado y del docente son fundamentales. Maturana (1990, p. 63) apunta y desarrolla la idea de la capacidad de emocionar (del docente al niño) inherente a la experiencia educativa.

Respecto a los estudiantes, la investigación realizada por Ibañez (2002) demuestra que las emociones de los estudiantes constituyen un factor determinante en la construcción de sus aprendizajes.

2. EXPERIENCIA

2.1 Contexto

La experiencia que se describe se enmarca en las siguientes actividades del Proyecto Extensionista: a) Experiencias y formación para los docentes responsables de los centros educativos; b) Desarrollo de un programa de Expresión y Comunicación Emocional con niños y adolescentes de dichos centros. La actividad b) corresponde al Programa DISEMFE (Clares López, 2014). Tiene como objetivos facilitar la expresión de las emociones; reducir el nivel de tensión emocional del alumnado; prevenir dificultades educativas y sociales; mejorar el conocimiento del

grupo; desarrollar las potencialidades de expresión emocional del alumnado, además de propiciar un clima de confianza y acercamiento que ayude a estimular el aprendizaje, a través de los siguientes contenidos: Fotos que hablan I (fotolenguaje y Poetry emotions). Las palabras escondidas. Fotos que hablan II. La frase oculta. Emoción en parejas. Las palabras juguetonas. Dibujando emociones. La emoción de la música. Historia entre amigos y amigas. Video emoción.

El programa DISMFE se aplica, a través de la Coordinación de Educación, a un grupo de 10 líderes sociales, referentes y educadores de los Centros Juveniles: Centro 1: Abriendo Caminos, Barrio Etchepare. Centro 2: Centro 290, Barrio 290 viviendas y Tiro Federal- Centro 3: Leonardo Ezequiel Rojas, Barrio Constitución. Centro 4: Proyecto de Vida, Barrio Corradi - Moreira (Biblioteca 22 de agosto).

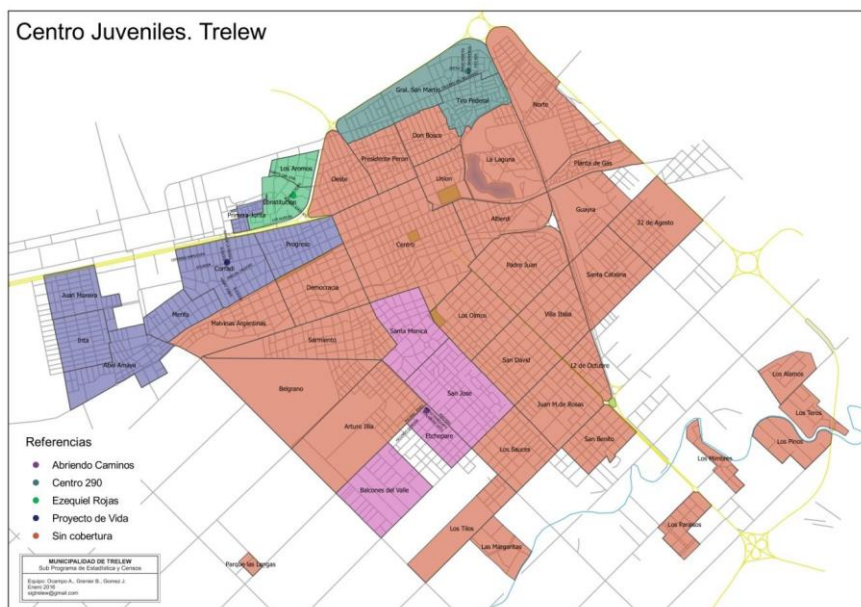


Figura 1. Localización de los Centros Juveniles
Cada Centro Juvenil tiene alcance territorial a varios barrios de la ciudad.

2.2 Características del área de aplicación

Las familias generalmente se sustentan económicamente a través de trabajos asalariados de haberes mínimos, otras, realizan trabajos esporádicos, donde no reciben aportes de asignaciones familiares, ni otros beneficios que brinda el sistema

laboral formal. Los barrios pertenecen a las zonas periféricas de la ciudad y poseen los servicios básicos; no obstante, se evidencia abandono de los espacios públicos, zonas de desprotección policial, donde suelen ocurrir hechos de violencia. Hay diversidad de conformaciones familiares, donde la figura y rol de adulto protector es compartido con abuelos, tías, madres solas o ensamble de familias.

Los usuarios de CJM presentan una trayectoria escolar debilitada, donde se evidencia bajo rendimiento escolar, escasa motivación hacia la adquisición de hábitos de estudios y su permanencia en el sistema escolar formal suele ser interrumpida por múltiples factores sociales.

El rescate de voces durante las actividades es valioso: “Vamos a estudiar para salir de acá...” “Somos todos humanos” “...Mis papás trabajan para que yo estudie...”

La idea de desarrollar el sentimiento de confianza y pertenencia en los docentes noveles está íntimamente relacionada con la riqueza de interacciones que se dan en el aula. Es importante favorecer el intercambio y las oportunidades para la prevención de dificultades socio-educativas.

2.3 Implementación de la Experiencia

La Tabla 1 detalla los Encuentros realizados, sus fechas, los Centros Participantes y las actividades realizadas (del Programa DISEMPE y Actividades Complementarias).

Tabla 1. Implementación de la Experiencia

Encuentro N°	Fechas	CJM	Programa DISEMFE	Actividades Complementarias
1	06/04/17	1;2;3;4	Actividades referentes y explicación del Programa.	Rondas circulares
2	24/04/17	1;2;3;4	Fotolenguaje para el grupo y explicación para realizarla en los Centros Juveniles.	Despertar los sentidos
3	04/05/17	1;2;3;4	Fotolenguaje: experiencias y recolección de resultados.	Armonizar la energía Aromaterapia

4	18/05/17	1;2;3;4	Poetry emotion Explicación y lectura del poema. Elección del tema musical.	Musicoterapia (Temas relacionados con la actividad)
5	01/06/17	1;2;3;4	Poetry emotion Relato de las experiencias y recolección de resultados.	Armonizar la energía Cromoterapia. Mandalas Muestra.

CJM: 1.Abriendo Caminos; 2. Centro 290; 3. Leonardo Ezequiel Rojas; 4.Proyecto de Vida

3. RESULTADOS

Los Resultados de la implementación de la Experiencia se describen a continuación.

3.1 Resultados de las Actividades del Programa DISEMFE

Encuentro 1: Reunió a la Coordinación de Educación (Directora y Coordinadora del Proyecto en los CJM), a los referentes y docentes que trabajan en los Centros y a participantes de la UNPSJB. Se presentó la metodología de trabajo a aplicarse a partir del Encuentro 2. La Coordinación de Educación realiza Talleres de 3 hs. con los referentes y docentes de los Centros, quienes replican la experiencia con los niños y jóvenes en los Centros. Se considera que esta dinámica favorece el logro de los objetivos, que se empoderan si se desarrollan como en este caso, en referentes barriales de la ciudad de Trelew.

Encuentros 2 y 3: Fotolenguaje (24/04; 04/05). La consigna fue interpretada y llevada a cabo de modo correcto y en tiempos precisos. La puesta en común manifestó un gran amor por el trabajo barrial y se evidenció que los referentes poseen un gran conocimiento de valores y necesidades de sus respectivos centros de intervención.

El producto resultó en los 8 referentes una actividad valiosa, quienes replicaron las propuestas en más de 150 niños que asisten a los Centros Juveniles.

Las palabras que se repitieron con mayor frecuencia fueron:

- **Familia – Comida - Centro Juvenil – Amigos - Trabajo infantil**
- Observamos otros valiosos aportes.

- **Nombran sólo a sus madres - Refieren al trabajo infantil que realizan. Refieren platos de comida - Solo practican fútbol como deporte o juego. Existe en la vida de los niños un gran apego a las mascotas.**

El 30 de abril de 2017, en la plazoleta del Barrio Luz y Fuerza a una cuadra apenas del Centro Juvenil 290 viviendas, le dispararon por la espalda a Candela González, una adolescente de 14 años, quien murió al otro día en el hospital.

Este hecho fue registrado emocionalmente como: **miedo** a perder la familia y la palabra muerte exteriorizada por primera vez.

Respecto al fotolenguaje se puede enunciar:

- Les cuesta compartir, sienten **vergüenza** - Escuchar a los demás sí despierta interés lo que transmite empatía - Hablar produce vergüenza, nervios y utilizan la palabra muletilla "nada" - Les gustó ser escuchados, se sintieron sorprendidos e inteligentes. Es muy útil y estuvo planteada adecuadamente.

Fue un gran aprendizaje que los ayudará a mejorar.

Claudio relató conmovido que pudo realizar la actividad de fotolenguaje y a través de ella un niño pudo pronunciar y escribir la palabra **muerte**.

También se manifestaron temas relacionados con el **nombre y la Identidad propia**.

Aparecen términos como inclusión y discriminación.

Encuentros 4 y 5: Poetry Emotion (18/05; 01/06)

Esta actividad fue propuesta al grupo de 10 referentes afianzados y unidos, con lazos laborales y afectivos.

Se leyó un Poema referido a la Guerra de Argentina con Gran Bretaña por las Islas Malvinas en el año 1982.

Sintieron emociones: **Tristeza. Nostalgia. Desamparo. Olvido**

Esta tarea podría realizarse con 150 niños/adolescentes con un poema o canción.

3.2 Resultados de las Actividades Complementarias

Encuentros 1, 2, 3, 4 y 5: Las Actividades Complementarias (Tabla 1) están planteadas para reconocer el estado individual de cada uno y trabajar las emociones. Las mismas influyen positivamente en los resultados de cada Encuentro. Escuchar la letra y música de canciones populares facilitó la tarea del Encuentro 4, 2da. actividad de POEM (Poetry- Emotion) con niños y adolescentes; el tema fue La marcha de Osías, de María Elena Walsh. (Poeta, escritora y música argentina: 1930-

2011). Esta elección resultó inapropiada ya que no se adaptó a la realidad del grupo, siendo reemplazada por las sugerentes canciones: Barrilete cósmico, La vuelta al mundo, El baile de los pobres de Calle 13, El ángel de la bicicleta, de León Gieco o Manu Chao. El tema preferido fue El baile de los pobres, de Calle 13, cuyo estribillo dice: No tengo mucha plata, pero tengo cobre, aquí se baila como bailan.

3.3 Registro de Incidentes Críticos (RIC)

El RIC recoge en este trabajo:

- a) Los sucesos relacionados con la dinámica del programa (tiempos, dificultad de alguna actividad, si les gustó especialmente o situaciones emocionales).
- b) Aspectos manifestados por los chicos que puedan mostrarnos más características de ellos mismos para conocerlos mejor y poder ayudarlos. (Preocupaciones, problemas familiares, dificultades escolares, gustos, etc.)

En el **Encuentro 2**, que se transformó en una cita voluntaria y amena, cada persona dijo si pudo o no lograr realizar la actividad; Alicia que es docente e hizo la práctica en su lugar de trabajo, una escuela con interculturalidad, nos contó sobre gestos y palabras en idioma quechua. Trabajar con la interculturalidad es una experiencia nueva y para la cual no realizaron preparación previa.

4. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos (periodo abril–junio 2017) de las Actividades del Programa DISEMFE responden a los objetivos propuestos y los de las Actividades Complementarias han contribuido significativamente al logro de los resultados de las actividades del Programa.

Los Incidentes Críticos, han aportado hechos significativos, tales como: dificultades para abordar situaciones emocionales cuando los participantes tienen necesidades básicas insatisfechas.

Convergen en un orden espacial diversos hechos que les suceden a los referentes barriales y que los acompañan diariamente como la interculturalidad, marginalidad y discriminación.

La realización de la Experiencia en el marco del proyecto de extensión universitaria ha posibilitado la interacción y sinergias entre las tres instituciones participantes.

Agradecimientos: a la Coordinadora de los Centros Juveniles, a Yanina Lira, a los referentes sociales: Alicia Nock, Marta Ortega, Raúl Alberto González, Carina Panzar, Paola Borda, Mariela Aravena y Claudio Quintrel, de los Centros Juveniles y a la colaboradora externa, Ana Malvina Bravo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carta Orgánica del Municipio de la Ciudad de Trelew (2002). Chubut, Argentina.
- Clares López, J. (2014) *Programa de prevención de dificultades socioeducativas. DISEMFE*. Universidad de Sevilla. Proyecto Piloto.
- Ibañez, O (2002) Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos* N° 28, pp.31-45.
- Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006). República Argentina.
- Maturana, H. (1990) *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Ortiz-Riaga, M. C. y Morales-Rubiano, M. E. (2011) La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educ. Vol. 14, Nro. 2, Enero-abril de 2011*, pp. 349-366.
- Rodríguez Meléndez, Y. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Recuperado: 28/07/17 de Revista Vinculando: http://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.html.

SALACTIVA. UNA MIRADA REFLEXIVA HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

SALACTIVA. A reflexive look towards inclusive education

Alejandra Loreto González Hermosilla

María José Díaz Hernández

Rocío Andrea Cid Labraña

Fundación Proactiva

Chile

alegonzalez@gmail.com

mjose.diazhernandez@gmail.com

rociocidlab@gmail.com

Resumen

El artículo tiene como objetivo sintetizar la experiencia de la educación inclusiva a partir de una mirada reflexiva en el contexto chileno, específicamente en la Región de la Araucanía, proponiendo como modelo de intervención pedagógica la Estimulación Sensorial. Para ello da cuenta de la creación del proyecto 'SALACTIVA', un lugar de expresión y comunicación de las emociones. Una propuesta creativa para el aprendizaje en la Educación Especial.

Palabras clave:

Educación, inclusión, discapacidad, emociones, integración sensorial.

Abstract:

The article aims to synthesize the experience of Inclusive Education in the Chilean context, specifically in the Region of Araucanía, proposing a model of educational intervention Sensory Stimulation. For this reason, they realize the creation of the project SALACTIVA, a place of expression and communication of emotions. A creative proposal for learning in Special Education.

Keywords:

Education, inclusion, disability, emotions, sensory integration.

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo surge como síntesis de la propuesta de educación inclusiva desarrollada en el libro de González, Díaz y Cid (2016), *“La discapacidad que no Incapacita”*, a través de la implementación del proyecto SALACTIVA. En primera instancia se realiza una breve reflexión sobre los actuales sistemas educativos tanto en educación especial como en la educación regular, posteriormente se lleva a cabo un espacio testimonial en el cuál se da cuenta de experiencias concretas en este ámbito y finalmente, una propuesta de educación inclusiva a través de la teoría de estimulación sensorial y su adecuación metodológica a través de la Estimulación Sensorial.

El proceso de reflexión y modificación en el área educativa respecto de los criterios de inclusión y nuevas modalidades en el área de la discapacidad, adquiere fuerza desde el año 2009, donde el decreto con fuerza de ley N°2, del Ministerio de Educación, Fija como Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley N° 20.370, con las Normas no Derogadas del decreto con fuerza de ley N° 1, de 2005, del Ministerio de Educación, establece en sus artículos 22 y siguientes la modalidad y garantías para la inclusión en el sistema escolar de todos los niños y niñas, en ella se “definen orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten Necesidades Educativas Especiales (NEE), así como criterios y orientaciones de adecuación curricular...” (MINEDUC, 2015, p.5). Respecto al mismo punto el artículo 36 de la Ley N°20.422, Establece normas Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, donde “*los establecimientos de educación debe incorporar innovaciones y adecuaciones curriculares*” (p.6, 2015). **La problemática surge en este contexto, donde la expresión y comunicación de nuestras emociones son un desafío en la actual propuesta educativa.** Los objetivos transversales de la reforma educacional proponen a través de sus ejes que el estudiante no solo adquiera conocimientos, sino que se den instancias paralelas de aprendizaje.

1. CONTEXTO

Los ejes transversales de la educación proponen que los valores deben ser parte intrínseca de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de nuestro país (MINEDUC, 2012). Se proponen verbos que recalcan la inclusión, integración y el compañerismo. Se destacan otros como comunicar adecuadamente y expresar de forma correcta distintos tipos de experiencias, sensaciones o emociones de los estudiantes. El estudiante con NEE requiere herramientas para desenvolverse en este mundo que *no está habilitado para discapacitados* (González, Díaz, Cid, 2016, p.27). Entonces, nos enfrentamos a una brecha de diferencias. Debe haber empatía mutua, porque es allí donde encontraremos el sentido del rol docente. Podremos saber si lo que buscamos es *ayudar a ser o ayudar a formar* (Robinson, K., Aronica, L., 2015, p.29).

La Educación Especial en Chile es una modalidad del sistema educativo que abarca de manera transversal los distintos niveles de enseñanza, ya sea en establecimientos regulares como en los establecimientos de educación especial. De acuerdo a la normativa vigente (Ley general de Educación N° 20.370 y Ley 20.422 de Igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad) tiene el propósito de asegurar, a los estudiantes un conjunto de servicios, recursos humanos, recursos técnicos, conocimientos especializados y ayudas, de tal manera que tengan el derecho a acceder, participar y progresar en el currículum nacional en igualdad de condiciones y oportunidades.

La política nacional de educación especial, impone un gran desafío donde la enseñanza debe responder mejor a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de cada estudiante, de esta forma las NEE de todos los niños serían atendidas en el marco del currículum común con los apoyos y adecuaciones que sean necesarias en contextos educativos inclusivos, desafiantes y enriquecidos (MINEDUC, 2015).

En los establecimientos de educación especial los estudiantes egresan de acuerdo a su edad cronológica (26 años) y solo obtienen una licencia de educación básica. Por ende este tipo de estudiantes están capacitados para tener una vida a nivel de comprensión básica, por lo tanto no podría desempeñarse en el mundo laboral actual debido a que no alcanza a cursar u obtener la licencia de enseñanza media.

Larraín (2001), señala que Chile es un país híbrido con altos niveles de discriminación social. Éstos elementos surgen de la educación, si hoy en día los profesores no están preparados para aceptar a estudiantes que no piensan de la misma forma, cómo podremos enfrentar a profesores que mantienen un comportamiento realmente diferenciado, que necesitan de un apoyo especial, *que no abrirá su ambiente a cualquiera, sino que esperará que el ambiente le abra paso para poder desarrollarse* (González, Díaz, Cid, 2016).

2. TEORÍA DE INTEGRACIÓN SENSORIAL

Toda la información que recibimos del entorno llega a nosotros a través de los sistemas sensoriales, ya que muchos de éstos tienen lugar en el sistema nervioso central (SNC) el cual tiene la capacidad de organizar e interpretar las informaciones captadas por los diversos canales: visual, gustativo, auditivo, olfativo, tacto, propioceptivo y vestibular; generando así una respuesta adecuada al ambiente que nos rodea. Normalmente no nos damos cuenta de estos procesos, pero están sucediendo constantemente en el quehacer pedagógico y por tanto en la vida de los estudiantes.

Ayres (1998), terapeuta ocupacional fue la primera en definir la integración sensorial como la habilidad del Sistema Nervioso Central de recibir, organizar e interpretar las experiencias sensoriales para su uso efectivo, es decir un proceso neurológico que organiza las sensaciones del cuerpo y del entorno, haciendo posible la utilización eficaz del cuerpo dentro del ambiente. También nace el concepto de disfunción de la integración sensorial definido por Ayres como la incapacidad de la persona de organizar la sensación del propio cuerpo y del medio ambiente para responder eficazmente a los requerimientos de la vida. Entonces, es posible el cuestionamiento ¿Estudiantes problema? o es solo que no perciben el mundo que les rodea como los demás. En todas las escuelas existen *niños normales*, incluso con niveles de inteligencia superiores a la media, pero que no perciben el mundo que les rodea como todos. Tienen reacciones emotivas exageradas y no pueden soportar cambios en su rutina diaria. No son capaces de atender en clase, no comprenden bien lo que se les explica, parecen vagos, tienen graves problemas con la lecto-escritura y/o no pueden estar quietos un instante. Son candidatos ideales al fracaso escolar y a caer en la pérdida de la

autoestima. Los castigos o las clases particulares complementarias no surgen efecto. ¿Por qué es todo esto? Padecen un problema de integración sensorial. La información que llega a su cerebro no es bien procesada y son víctimas de esa desorganización (Robinson, K., Aronica, L., 2015. Hoy se habla de NEE, pero a su vez este cambio debe traer consigo una nueva estrategia de trabajo en el campo metodológico.

2.1 Estimulación Sensorial y Educación

La integración sensorial se asocia al proceso que realiza el propio individuo de elementos que vienen desde el entorno. La apropiación de éstos, en mayor o menor medida, es lo que entrega un rango de desarrollo y desenvolvimiento en las áreas cognitivo-sociales. Por otra parte la Estimulación Sensorial, es la forma en la cuál como docentes proponemos o generamos estímulos para que el niño (a) pueda integrar a su desarrollo humano.

La educación es transversal porque cruza todos los ejes de la realidad social y cultural de los individuos. Es regulada, porque depende del contexto en el cuál éste es educado y es transformacional porque crea una nueva forma de ver el mundo en otro. Lo anterior, nos ayuda a responder preguntas que se hacen los docentes de la escuela regular y los profesores de las escuelas especiales.

2.2 . SALACTIVA. Una propuesta metodológica de aprendizaje en el contexto de la escuela especial.

Cómo propuesta de intervención, respecto de una mejora para la Educación Especial, la Fundación Proactiva creó el proyecto: `SALACTIVA`, que tiene como función ser un espacio de desarrollo creativo, en el cuál los niños y niñas puedan desenvolverse comunicativamente a través de estímulos que les permitan apropiarse los conocimientos con el apoyo de la Estimulación Sensorial. Cada elemento de SALACTIVA, propone un tipo de aprendizaje a partir de las emociones, sensaciones y sentidos. De esta forma el estudiante apropia los conocimientos en la interacción con el aprendizaje, se realiza de forma inductiva y sigue el ritmo de los alumnos, que a medida que utilizan los espacios de la Sala de Estimulación Sensorial, aprenden y adquieren conocimiento. Este sitio fue donado por la Fundación Proactiva, en la única Escuela Especial de la Comuna de Padre las Casas, en la región de la Araucanía, Chile. En la región es el primer

espacio para el desarrollo de los estudiantes en el contexto escolar. Respecto de los logros obtenidos, señalamos que estudiantes reto han sido beneficiarios de SALACTIVA y han visto mejorías en el tratamiento de sus conductas disruptivas, mejorando sus formas de adaptación al medio y siendo de estímulo para los docentes que utilizan este ambiente para el desarrollo de sus clases.

Entendemos que SALACTIVA es una adecuación metodológica de las prácticas docentes, ya que existen espacios creados para la rehabilitación de los menores, donde a través de un trabajo multidisciplinar se lleva a cabo un proceso de restauración motora de los individuos. SALACTIVA propone un quiebre en este marco y crea dentro del establecimiento educacional un espacio único para la unión entre la metodología de aprendizaje y la metodología de rehabilitación. Es desde allí que se genera una adecuación de los conceptos, en primera instancia desde la rehabilitación se habla de Integración Sensorial, en SALACTIVA hablamos de Estimulación Sensorial, porque será un proceso completo desde el punto de vista de la apropiación de los aprendizajes. Luego de un análisis profundo de los conceptos se comenzó a hablar de ESTIMULACIÓN desde el área sensorial, porque es una adecuación para el uso en lo pedagógico. Como una transformación didáctica de la clase propiamente tal y no de la propuesta de rehabilitación que los estudiantes lleven a cabo.

2.3. Impletentación SALACTIVA

En la implementación de SALACTIVA se realizó una serie de procedimientos para llevar a cabo la iniciativa.

- a. Conversación con el director del establecimiento de educación especial: en este encuentro conocimos los objetivos del colegio y a su vez la necesidad de crear un espacio para los docentes del área en la unión entre la rehabilitación (que se realizaba hasta la fecha de forma parcializada) y la educación.
- b. Conversaciones con especialistas del área: reuniones multidisciplinarias con los profesionales capacitados en el área, quienes diseñaron la implementación de SALACTIVA y aportaron en la compra de implementos para la misma.
- c. Capacitación docente: se llevó a cabo una serie de capacitaciones a los docentes para interiorizarlos en la Teoría de Integración Sensorial y su

apropiación conceptual a través de la Estimulación Sensorial, se explicó el trabajo que se realizaría en aula con los estudiantes y la forma en que ellos aportarían para el desarrollo de la actividad.

- d. Implementación de SALACTIVA y periodo de prueba, en el cual realizamos un acompañamiento a los docentes y éstos pudieron expresar dudas y comentarios a través de un sistema de retroalimentación.
- e. Uso y práctica de la metodología, acompañamos el proceso de creación de objetivos metodológicos y la correcta implementación de la teoría a utilizar, para no dañar a los estudiantes, sino al contrario, potenciar sus habilidades.
- f. Evaluación final, en la cual pudimos reconocer puntos positivos-negativos, mejoras y nuevas estrategias de desarrollo.

Es importante señalar que luego del proceso de evaluación y de la capacitación indicada el equipo de la Fundación realizó un acompañamiento extra-aula, teniendo solo momentos concretos de ingreso a la misma debido a que era importante entregar libertad a los docentes para su trabajo.

Ejemplo de Actividad Asociada básica:

El Contenido será entendido como el conjunto de información específica o transversal que se desarrollará en SALACTIVA.

Temática: Los colores.

Contenido: Tipos de colores o tonalidades (primarios). *Especificar por valor pedagógico cuáles son los colores: Rojo, azul, amarillo.*

Uso: Para llevar a cabo la actividad con el contenido específico indicado se utilizará el tubo de luces con los tres colores seleccionados únicamente. Para ello se discriminará, cuales no entran en la categoría enseñada durante la clase, es decir, el color violeta y el verde. Presionarán los botones: rojo, azul y amarillo, mostrando a través del reflejo del espejo los colores y un objeto concreto que la docente quiere que el estudiante incorpore. Por ejemplo, pelotas de los colores indicados o elementos cotidianos que el docente haya elegido para la actividad.

Recomendaciones para el docente:

- Dar libertad al estudiante para que conozca los instrumentos e intente por el mismo mirar o fijar mirada ante los estímulos visuales presentados.
- El docente debe mirar al estudiante a los ojos (o buscar su mirada) antes de cualquier estímulo.
- Ayudar al estudiante llevándolo hacia el estímulo visual que queremos que él incorpore. Siempre al ritmo del estudiante.
- Los elementos visuales presentados deben tener un movimiento dirigido. Es decir, si se llevará a cabo un recorrido visual éste debe ser lento, estático o con pausas en el camino. Esto es importante debido que de esta forma el docente podrá guiar el proceso.
- Se aconseja tener distintos ejercicios con el mismo fin para que el estudiante no deseche la actividad o se canse de ésta. Es bueno tener siempre un plan B, ante las reacciones y conductas del estudiante.
- Para captar la atención del estudiante podemos utilizar ayudas que colaborarán en esto, por ejemplo, las palmas, sonidos, entre otros. A medida que el estudiante se incorpore a la actividad se irá retirando el estímulo de apoyo.
- Evitar que el estudiante esté siempre en la misma posición para el desarrollo de la actividad, es decir, cambiar de ubicación parcialmente, durante la actividad.
- La luz es un elemento básico que es importante cuidar, sobre todo la iluminación de la sala. Debemos tener control de esto, por ejemplo, iluminación natural (no con cortinas cerradas) debe recibir lateral o de espaldas la luz natural, no de frente.
- Evitar ubicarse frente la fuente de luz y el estudiante, porque esto genera: deslumbre y no favorece la fijación de mirada.
- Los objetos y estímulos visuales que se presentan a los estudiantes debe estar a partir de 30 cm. NUNCA MAYOR CERCANÍA.
- Antes de iniciar cualquier actividad con el estudiante, se debe explicar con las, indicaciones, palabras, mostrando los objetos que se utilizarán y luego de ello trabajar lo concreto de la actividad en Salactiva.

- La repetición de la actividad: se recomienda que se realice dos veces y luego dejar descansar al estudiante por algunos minutos.
- En cuanto a lo auditivo, tener en cuenta la tolerancia auditiva y respetar al estudiante en la intensidad sonora que éste podrá aceptar o rechazar. Será importante procurar o ver cuál es la sensación que éste presente. Entonces, el uso será gradual.
- En estudiantes que presentan sordera o hipoacusia, se trabaja con resonancia vibratoria, es decir, con el estímulo que genera el sonido a través de la vibración. Por ejemplo, los parlantes con sonidos agudos o calibrados especialmente para la actividad.
- Tener siempre presente que las luces intermitentes para quienes presentan epilepsia fotosensitiva son desencadenantes de crisis epilépticas, es preferible trabajar con luz fija o natural.

La experiencia de la implementación de SALACTIVA ha traído frutos insospechados para quienes desarrollan el proyecto. En primer lugar el desarrollo cognitivo de los estudiantes, su crecimiento en aspectos que antes no habían podido experimentar. Cada elemento de SALACTIVA, busca estimular el aprendizaje y la apropiación de los conceptos de una forma práctica, pero a su vez generar una instancia donde las emociones de los estudiantes y del docente se expongan al mismo. Cada actividad busca generar emociones que contribuyan al aprendizaje. De esta forma, será la experiencia lo que genere un nuevo conocimiento. Es la forma en que el proyecto SALACTIVA ha dado buenos resultados, la involucración docente y su aporte para este tipo de iniciativa. Es importante señalar, que la capacitación intelectual en la Teoría de Integración Sensorial fue fundamental, la presencia de educadores diferenciales capacitados para este trabajo colaboró para que el proyecto fuera efectivo, de otra forma, la inclinación del mismo hubiera solo sido un nuevo aporte a la rehabilitación y el área educativa no habría podido ser desarrollada.

Las actividades propuestas desarrollan la creatividad docente y a su vez la creatividad del estudiante, son las emociones las que colaboran en este espacio y son las impulsoras del conocimiento, ya que en este lugar adquieren sentido para

estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, que necesitan un aprendizaje para la vida, más allá del contenido conceptual. Coincidimos con la propuesta del doctor Clares (2016), quien indica que las emociones son el motor de la vida. Apoyando su propuesta en autores como Davinson (2009), Diestrack (2013), y Greenberg (2009), quienes señalan en sentido amplio que los *sentimientos interfieren en el aprendizaje*, que la toma de decisiones es permeada por la emoción y que ésta a su vez *es una respuesta al entorno* en el que el estudiante se desarrolla. SALACTIVA impulsa este último concepto, ya que es un entorno que permite a las emociones tomar un lugar protagónico en la apropiación del aprendizaje. Clares responde de forma asertiva a estos elementos y entrelaza los conceptos a través de la siguiente propuesta: *la expresión de las emociones es humana, antigua, sencilla, interdisciplinaria y transvital* (es decir, que nos cubre de principio a fin). Se ha expresado en el texto que la propuesta conceptual sobre la cual trabaja el texto “La Discapacidad que no Incapacita” (2016), es que la expresión de lo que somos es una experiencia TRANS: transformacional, transvital y transversal. Cada una de ellas relacionada al contexto cultural en el cual se desenvuelve. Ortiz (2013), en su texto “La Pedagogía del Amor”, señala que el individuo es movilizado por lo que ama y le apasiona, por lo que para poder movilizar a una generación es necesaria *una pasión*, pero una que se vincule al bien común, al respeto por el otro, al valor del otro, y esto no es otra cosa que el amor. Necesitamos de esta medicina para transformar el pensamiento. Estimular las distintas habilidades de los estudiantes a través de las inteligencias múltiples también lo es. Por ello SALACTIVA como proyecto de Inclusión es un aporte al aprendizaje y apropiación de habilidades para la vida de los estudiantes. No vivimos en un mundo bipartito, al contrario, estamos segmentados en diversas carreras, especialidades, áreas, que permiten que todos tengamos un lugar donde desarrollarnos. Desde la educación en la regular y la especial, pero cada cual aportando para la construcción de un mundo mejor, más inclusivo y despierto.

Caso

XX es un estudiante de 22 años de edad quien cursa un nivel laboral, en modalidad educación especial, presenta un diagnóstico Espectro autista y discapacidad intelectual severa, se comunica mediante fotografías o gestos.

Conductualmente cuándo se encuentra en lugares abiertos y en situaciones donde no puede dar a conocer o entender lo que requiere, presenta conductas disruptivas aumentando su ansiedad y frustración lo cual incide en la continuidad de una clase y de su propio aprendizaje. Finalizando en autoagresiones o agresiones a objetos o personas.

El trabajo en Salactiva se enfocó en encontrar y proporcionar una buena comunicación entre la docente y el estudiante por lo cual se proporcionaron diferentes estímulos sensoriales que activen al estudiante de acuerdo a su perfil sensorial. Estos estímulos buscaban la sensación de bienestar en el estudiante logrando su relajación y la confianza con el adulto, disminuyendo así su frustración y ansiedad, ya que por sí solo irá logrando usar sus sentidos, facilitando la comprensión de sus experiencias sensoriales futuras.

También se incorporaron dentro de la sala de clases estímulos que se evidenciaban que hacían que el estudiante logrará relajación y confianza con el adulto, una de las primeras estrategias con las cuales se logró ver un cambio conductual fue en la construcción de un espacio de tiempo fuera dentro del aula, en donde el estudiante pueda acudir en situaciones de estrés y ansiedad logrando que pueda canalizar sus sentidos por sí solo sin llegar a conductas disruptivas que interfieran con su aprendizaje y en la continuidad de su día. El espacio físico que se modificó fue una colchoneta en la cual se cambió su interior por esponjas irregulares y cojines de semillas.

En los episodios en donde el estudiante no podía canalizar bien la información sensorial por sonidos irregulares o cambios en la actividad que no podía entender, la docente lo invitaba verbalmente a dirigirse a su tiempo fuera y en conjunto con él toca las semillas, se ubican en la colchoneta y realizan movimientos, siempre dejando que el estudiante por sí solo se involucre en su tiempo fuera y busque sus canales sensoriales, logrando disminuir sus niveles de frustración y ansiedad. Para luego reincorporarse nuevamente a la actividad.

Cabe destacar que luego de un tiempo el estudiante autónomamente logró autorregularse por sí solo sin la ayuda de la docente o un adulto, identificando el lugar y las sensaciones que lo ayudaban a disminuir sus niveles de estrés ante

situaciones que provocaban sus conductas disruptivas. Para luego seguir en su actividad diaria sin interferir en la continuidad de su aprendizaje.

Los principales cambios que se evidenciaron en el estudiante, luego del uso de la Salactiva y de los cambios que se realizaron en la estructura de clase fueron:

- Relajación.
- Proporcionar sensación de bienestar hacia el estudiante.
- Aumentar sus tiempos de concentración y atención.
- Establecer una buena comunicación entre el estudiante-adulto.
- Autocontrol.
- Promover su capacidad de elección.
- Reducir conductas disruptivas.
- Incentivar la exploración.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayres, J. (1998). *La Integración Sensorial y el Niño*. D.F., México: Trillas
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- Bedwell, R. (2004). *Participación de los padres, madres, apoderados y apoderadas en el ámbito educativo. Una mirada desde los dirigentes y dirigentes de centros de padres y apoderados/as*. Memoria para optar al título de sociólogo. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Clares, J. (2016). *Expresión y comunicación emocional y los desafíos de la educación actual*. Taller: *Estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples*. Universidad de la Frontera. Municipalidad de Jornada de profesores Yumbel. 11 de agosto de 2016.
- González, A. (2014). *El binomio identidad y cultura presentes en la historieta chilena Condorito. Aproximaciones conceptuales y análisis histórico social*

en la realidad nacional. En: Revista Perspectivas de la Comunicación. Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de La Frontera. Vol. 6,núm 2. 2013. p. 52-64.

González, A., Díaz, M., Cid, R. (2016). *La discapacidad que no incapacita*. Espiral Social: Temuco, Chile.

Grandin, T. (1995). *El autismo y el pensamiento visual: su influencia en mi trabajo profesional*. Departamento de ciencia animal. Nueva York: VintagePress. Disponible en:

<http://www.grandin.com/spanish/autismo.pensamiento.visual.html>

Ley N° 20.370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.

Ley N° 20.422. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 03 de febrero de 2010.

MINEDUC (2015). *Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015. División de educación general*. Unidad de Currículum: Santiago, Chile.

Larraín, J. (2001). *Identidad latinoamericana*. LOM: Santiago, Chile.

Ortiz, A. (2013). *La Pedagogía del Amor y las Emociones*. Ediciones de la U: Santa Marta, Colombia.

Ortiz, A. (2016). *Neurociencias y educación. Hacia un modelo pedagógico emergente y pertinente al siglo XXI*. 18-20 de agosto de 2016. Universidad de La Frontera: Temuco, Chile.

Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Escuelas Creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo: Barcelona, España.

Waissbluth, M. (2013). *La educación en Chile está bien*. Educación 2020: Santiago, Chile.

NORMALIDAD Y PATOLOGÍA DE LAS EMOCIONES EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Normality and pathology of emotions in childhood and adolescence.

María Luisa Domínguez López

Hospital de Día de Salud Mental Virgen Macarena

Sevilla, España

Luysa.dl@gmail.com

Resumen

Las emociones han sido tratadas de manera diferente a lo largo de la historia, tomando un significado y valor diferente según el contexto cultural. El estudio científico nos aporta una nueva perspectiva como componente básico del comportamiento humano. No obstante, el presente trabajo hace hincapié en el papel que desempeñan las emociones en el desarrollo del niño y del adolescente, especialmente en cuanto a la formación de la personalidad y sus implicaciones en la forma de conocer y vincularnos al mundo que nos rodea.

Palabras clave: Emociones. Desarrollo. Normalidad. Patología. Personalidad. Conocimiento. Infancia. Adolescencia.

Abstract:

Emotions have been treated differently throughout history, taking on a different meaning and value according to the cultural context. Scientific study gives us a new perspective as a basic component of human behavior. However, this work emphasizes the role of emotions in the development of children and adolescents, especially in terms of the formation of personality and its implications in the way of knowing and linking to the world around us.

Keywords: Emotions. Development. Normal. Pathology. Personality. Knowledge. Childhood. Adolescence.

INTRODUCCIÓN

Las emociones sin duda desempeñan una función muy importante en el conocimiento de la realidad, puesto que añaden a la categorización o conceptualización del universo circundante la cualidad de valor. Las reacciones emocionales, bien positivas: satisfacción, alivio, calma, seguridad, empatía, curiosidad, interés, ternura, esperanza, regocijo, orgullo..., bien negativas: miedo, asco, ira, odio, vergüenza, culpa, decepción, frustración... no solo nos van a permitir afinar en el conocimiento de nuestro entorno, sino de nosotros mismos, pues van a determinar un posicionamiento frente al mundo, al tiempo que hacen efectiva nuestra vinculación al mismo con movimientos de aproximación o alejamiento.

Como dijo Lersch (1938), “las emociones son movimientos del sentimiento” y, dentro del conjunto de vivencias, las definió como “vivencias de sentirse estimulado”, diferenciándolas así de otro tipo de vivencias como los impulsos o las tendencias. Nuestra naturaleza necesita nutrirse del mundo para mantener un equilibrio pero, a la vez, el mundo nos afecta.

Una aportación muy interesante de este autor para comprender la funcionalidad de las emociones es la introducción de la noción de “temporalidad”. En este sentido, si bien los instintos y tendencias implicarían la noción temporal futura, por plantear “lo que aún no es” (por ejemplo, el hambre tendería a una consecución de plenitud), las emociones conllevarían la vivencia del tiempo en su dimensión presente, es decir, supondrían una actualización en el presente de las expectativas futuras.

La importancia de todo esto reside en que las emociones constituyen una herramienta básica para el conocimiento, pero también para el comportamiento humano. En este sentido señalamos al menos dos funciones:

Función hetero o autorreguladora: Por ejemplo, el miedo ejerce un poderoso control sobre la conducta del niño, que tiende a ser impulsiva e ignorante, y lo pone a salvo de peligros para él desconocidos; el asco, le impide comer alimentos en mal estado; el temor a los extraños o el sobrecogimiento sembrado por mitos y

leyendas, como el del hombre del saco, le frenará antes de alejarse demasiado de los padres, y la curiosidad le hará entregarse al descubrimiento de lo desconocido.

Función de planificación y de retroalimentación en el comportamiento dirigido a metas: Las emociones influyen en la motivación, que nos mantiene activos hasta la consecución de nuestras aspiraciones, al actualizar el grado de proximidad o distancia restante hasta la consecución de los objetivos. Este es el caso del adolescente que se sólo consigue concentrarse escasos días antes del examen, por la reacción de alarma que le provoca la proximidad de las evaluaciones. Igualmente, una reacción de aburrimiento en el estudiante puede hacerle fracasar en los estudios, si no identifica esta emoción a tiempo y hace por ponerle remedio.

De esto se desprende que las emociones constituyen un componente fundamental del funcionamiento psíquico normal del individuo, tan importante como el lenguaje, el pensamiento o el razonamiento en su papel inhibitor, facilitador o regulador del comportamiento; en la adquisición de un conocimiento y comprensión de la realidad y de nosotros mismos; en la vinculación y/o motivación respecto al mundo que nos rodea e, incluso, en la formación de nuestra propia personalidad, al influir en nuestro posicionamiento frente a las cosas que nos afectan.

1. EL CONOCIMIENTO Y LA VALORACION DE LA PROPIAS EMOCIONES

Ya hemos dicho que las emociones son una herramienta para la adquisición del conocimiento y la valoración que hacemos de las cosas que conocemos, pero, igualmente, las emociones pueden ser objeto de un mal conocimiento o de una valoración sesgada.

Sin ir más lejos, en el siglo pasado se consideraba al hombre que daba rienda suelta a sus emociones poco varonil, ya que estas se entendían como algo propio de la naturaleza femenina. Durante el movimiento cultural de la *Ilustración en el*

siglo XVIII, la razón debía ser la vía principal para acceder a un conocimiento verdadero, sin embargo, durante el *Romanticismo*, finales del XVIII, las emociones tomaron tal relevancia que incluso se provocaban sin freno mediante el arte, la literatura, las drogas, hasta llegar a afectar físicamente, adquiriendo un valor supremo el enfermar por entregarse a una pasión humana, como está perfectamente representado en el tema de la Dama de las Camelias de Alejandro Dumas (1848), llevado a la ópera posteriormente por Giuseppe Verdi en *La Traviata*, (1853).

En el momento presente, las investigaciones en Psicología de la Normalidad o Psicología General pretenden hacer justicia con un tema que se ha tendido a subjetivizar, y ponen el acento en su estudio como uno de los tres componentes básicos de la respuesta humana: cognitivo, conductual y emocional. La interacción o integración de estos tres componentes ha derivado en la formación de conceptos nuevos como es el caso de *la inteligencia emocional* (Goleman, 1995), hoy en día muy de moda.

Igualmente, tiene gran relevancia el estudio de las emociones en relación a la salud. Por ejemplo, se ha encontrado una mayor propensión a las patologías psicosomáticas en personas pesimistas, por la predominancia de emociones intensas negativas. Asimismo, se han recogido datos que apoyan la influencia de las emociones en el desarrollo de *conductas de salud o de enfermedad*, y la Psicología Social las ha utilizado en campañas de prevención de riesgos. En este sentido, se ha comprobado cómo es fundamental la identificación de la emoción correspondiente a una experiencia vital y su regulación dentro de unos límites; tan perjudicial es una emoción intensa, porque nos bloqueará coartando una medida preventiva, como la pobreza o ausencia de reacción emocional. Por ejemplo, si el temor a padecer un cáncer es muy intenso, disminuirá la probabilidad de hacerse un chequeo médico, tanto como si el miedo es nulo.

Desde esta perspectiva, se convierte en tarea primordial asumir la importancia del conocimiento y regulación de las emociones como parte integrante de una vida rica, compleja, equilibrada y plena. Para ello deberíamos comenzar por aceptar una realidad que no siempre corre acorde a nuestras expectativas. Hoy en día, la

modernidad nos ha traído el desarrollo de medios técnicos avanzados, y la mejora en calidad de vida nos hace más accesibles el placer y la satisfacción, de modo que el sufrimiento, el dolor o, simplemente, lo molesto se entienden como algo que hay que desterrar, como un fracaso, algo innecesario. Lo erróneo de este prejuicio está magníficamente expresado en la obra *Sonríe o muere* (Ehrenreich, 2012).

El presente trabajo pretende desterrar la idea de que un mundo ideal es aquel en que dominan las emociones positivas, o la creencia de que el mundo es del color con el que uno lo pinta.

2. LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Aunque más arriba hemos hablado de la importancia de las emociones en la regulación del comportamiento, en la adquisición del conocimiento, en la motivación y en el establecimiento de vínculos, además, en la infancia va tener un especial papel en el desarrollo. Tanto es así que los trastornos vinculados a ella se encuadran en un apartado diferente dentro de las clasificaciones de trastornos mentales, el de las alteraciones del comportamiento y de las emociones de comienzo habitual en la infancia.

La diferencia crucial respecto a la patología del adulto reside en el hecho de que el niño es un ser en continuo proceso de cambio y, como tal, en él todo tiene un carácter provisional. Pero en el caso de las emociones, además, podría decirse que estas tienen un carácter constructivo o, más bien, constitutivo.

Por un lado, si consideramos la emoción una reacción, tal y como la definíamos más arriba, en la infancia se trataría de una reacción normal a los cambios incesantes que sufre el niño debido a su crecimiento, que a su vez derivan en cambios de comportamiento del entorno hacia su persona. Por ejemplo, la consecución de la marcha y la autonomía en la automoción hará a los padres aumentar el control sobre el niño para frenarle, pararle y, en definitiva, coartarle

su acción en mayor medida, con el consecuente sentimiento de frustración, ira, odio... Por otro lado, del correcto manejo y asimilación de estas emociones dependerá un adecuado desarrollo del infante no solo por el aprendizaje que ello implica (diferenciar entre el bien y el mal, lo bueno de lo malo, aprender valores y principios reguladores), sino también por el papel que desempeña en la formación de la personalidad.

La cuestión es qué va a hacer el niño ante una emoción que se le presenta como reacción a una experiencia vital, simple o trascendente, cotidiana o excepcional: el niño tiene varias opciones, puede esperar a que el medio cambie a su favor o cambiar él para adaptarse al medio. Por otro lado, si el niño decide cambiar, puede hacerlo para aproximarse o para alejarse (estilo de afrontamiento o estilo de evitación). Si el niño espera que el medio cambie, puede lograrlo de manera activa o pasiva. (Estilo resolutivo, impositivo o estilo pasivo). A su vez, si decide afrontar la emoción puede decidir minimizarla o enfatizarla, o puede dar mayor valor a unas emociones sobre otras, quedando fijadas y sensibilizarse a experiencias similares o grabando con mayor facilidad recuerdos de su historia ligados a ellas. Por ejemplo, si quedaran fijados el asco o la culpa, la persona tendería a un comportamiento reparador o expiatorio, si diera más importancia a las emociones negativas sería más pesimista o inseguro, si buscara emociones fuertes, podría ser más impulsivo o más inestable o tendría propensión al aburrimiento y al vacío... Son algunos ejemplos quizás demasiado simples pero permiten hacernos una idea del funcionamiento implícito.

Dependiendo del trato o manejo que haga el niño de sus emociones así irá perfilando su personalidad, a la vez que va obteniendo un conocimiento de sí mismo. Esto último, en la medida que vaya parejo a una diversificación progresiva de las reacciones iniciales de placer/displacer, en un abanico mayor y más específico de sensaciones bien diferenciadas, así se irán amplificando las posibilidades de una realidad más rica y compleja.

3. PSICOPATOLOGÍA Y NORMALIDAD EN LAS EMOCIONES DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

Las emociones como fuente de conocimiento del medio y de regulación de la conducta serán más efectivas si se mantienen dentro de ciertos límites. Rebasar estos límites, tanto por defecto como por exceso, es el primer indicio o condicionante de patología. En esto tienen mucho que ver los adultos, ya que a veces dan excesiva importancia a las reacciones emocionales del niño; o lo contrario, las ignoran. Por ejemplo, está demostrado que los terrores nocturnos, que cursan con amnesia posterior del cuadro, cesan en cuanto los padres dejan de interrogar con gran ansiedad y preocupación al niño sobre lo ocurrido la noche anterior.

En segundo lugar, se debe evitar hacer un juicio de valor sobre las emociones. Esto dificulta su aceptación y por tanto su manejo. Si tras una reacción de miedo etiquetamos al niño de “miedica”, o al más sensible le decimos “marica”, al más enérgico o apasionado le gritamos “bruto” o “exagerado”, al niño aburrido le llamamos “vago”..., en lugar de comprender qué hay detrás y buscar o ajustar el sentido que tiene esa reacción, estaremos provocando un complejo y el niño reaccionará ya sin pensar, de forma automática y, a veces, sin sentido.

Como ya dijimos anteriormente, no debemos acudir demasiado deprisa a eliminar o taponar las emociones negativas, por mucha ternura o pena que nos cause la aflicción del niño. Mayor bien le haremos si le ayudamos a identificar la emoción, poniendo en palabras lo que siente para que aprenda a diferenciar distintas situaciones y comprender mejor lo que ocurre o lo que le ocurre. Es decir, intentar no reaccionar a su vez con miedo o angustia a las reacciones negativas del niño y, en su lugar, tratar de comprenderlas. En este sentido, sí es importante diferenciar entre impulsos y emociones. Normalmente, el niño que tiene un impulso (distinto a una emoción), y desata una conducta inadecuada, por ejemplo, tirar cosas al suelo, correr sin cruzar la calle, una pataleta... requieren una respuesta enérgica y reguladora de los padres para frenarla. Querer meter esto en el mismo saco está teniendo la consecuencia de un declive en la función de autoridad.

Otro aspecto a destacar en el tema de las emociones patológicas es la influencia de las emociones de los demás. Los niños tienen una gran capacidad de adaptación, más que el adulto, a los acontecimientos adversos, y muchas reacciones emocionales patológicas (por su intensidad, su duración o su inadecuación a la situación) no son sino contagios emocionales del malestar del adulto. Por lo tanto es importante disponer una separación de funciones y de espacios, y potenciar la autonomía del niño. Muchas veces los adultos les hacemos partícipes de nuestro sufrimiento pensando que, como es chico, no se va a enterar o no va a entender y, precisamente por ese motivo, es importante no manifestar emociones sin explicar, a su nivel, lo que ocurre a su alrededor. Es mucho más saludable una buena información que apoye o explique una emoción, que una emoción sobre la que se oculta información.

4. CONCLUSIONES

Determinar la normalidad o la patología de las emociones en el niño y el adolescente requiere un conocimiento exhaustivo de los fenómenos y mecanismos del desarrollo, de lo contrario, podríamos percibir anormal algo consustancial a la naturaleza humana. En esta misma línea va implícito el deshacernos de prejuicios, mitos o falsas creencias sobre las emociones y tener una actitud abierta y tolerante. Su aceptación y comprensión van intrínsecamente ligadas a un mejor y más rico conocimiento del mundo que nos rodea, compuesto de muchos matices y tonalidades, algunas agradables, otras displacenteras, que oponen justo contraste. La entrega a estas vivencias favorece la implicación con la vida, pero no hay que olvidar que la expresión de las emociones debe acompañarse de una concienzuda elaboración de las mismas. Esto último requiere todo un proceso de "interpretación", tal y como si se tratara de un lenguaje más, el "emocionales" (García Arroyo, 2015).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Normalidad y patología de las emociones en la infancia y adolescencia.
María Luisa Domínguez López.

- De Ajuriaguerra, J. (1996). Manual de Psiquiatría Infantil. Barcelona: Masson.
- Ehrenreich, B. (2011). Sonríe o muere: La trampa del pensamiento positivo. Madrid: Turner.
- García Arroyo, J.M. (2015). Importancia de las emociones en el entorno vital. I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional (CIECE 2015). Sevilla, Septiembre de 2015.
- Goleman, D (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Lersch, P. (1968). La estructura de la personalidad. Barcelona: Scientia.
- Marcelli, D. (2007). Psicopatología del niño (7ª edición). Barcelona: Masson.
- Marcelli, D. y Braconnier, A. (2005). Psicopatología del adolescente (2ª edición). Barcelona: Masson
- Nasio, J. D. (2007). El dolor físico. Barcelona: Gedisa.
- Nasio, J. D. (2009). El dolor de amar. Barcelona. Gedisa.
- Morrison, V. y Bennett, P. (2008). Psicología de la salud. Madrid: Pearson.
- Rodríguez Marín, J. (2001). Psicología Social de la Salud. Madrid: Síntesis.
- O.M.S.: CIE-10. (1992). Trastornos Mentales y del Comportamiento. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Descripciones Clínicas y pautas para el diagnóstico. Organización Mundial de la Salud, Ginebra.

EMOCIONES Y EXPRESIÓN CORPORAL

PONTE FLAMENCA, UN VIAJE DE EMOCIONES

Flamenca Ponte, an emotional trip

Celia Velasco Rodríguez

Universidad de Sevilla

Etnocórdoba Estudios Socioculturales

España

celiamvelasco@hotmail.com

Resumen:

Ponte Flamenca es una propuesta que integra el trabajo emocional con el arte, en este caso el flamenco, para diseñar una intervención socioeducativa con profesorado, familias y alumnado.

Se parte de una mirada que reconoce en el flamenco una forma de expresión y un fenómeno artístico. A partir de la vivencia de este arte como un canal de transmisión emocional, se crea una intervención que trabaja la gestión y la expresión corporal y emocional, llegando a superar patrones mentales y a experimentar una mejora integral de las emociones del ser.

Palabras clave: Emoción, educación, flamenco, género, diversidad cultural.

Abstract:

Ponte Flamenca is a proposal that integrates emotional work with art, in this case flamenco, to design a socio-educational intervention with teachers, families and students.

It starts from a look that recognizes in flamenco a form of expression and an artistic phenomenon. From the experience of this art as a channel of emotional transmission, an intervention is created that works the management and the corporal and emotional expression, reaching to overcome mental patterns and to experience an integral improvement of the emotions of the being.

Keywords: Emotion, education, flamenco, gender, cultural diversity.

INTRODUCCIÓN

Nos preguntamos en qué medida el flamenco influye emocionalmente en las personas y si puede ser una herramienta de intervención socioeducativa.

La propuesta de intervención *Ponte Flamenca*, parte de la lectura que la Antropología hace del flamenco como forma de expresión social y fenómeno cultural. Así mismo, bebe de disciplinas como la Educación y el Trabajo Social o la Arteterapia. De este modo, se crea una intervención en torno a la expresión y comunicación emocional a través del flamenco como elemento vertebrador, con el fin de atender las dificultades del grupo al que está dirigido.

Esta práctica ha sido aplicada durante más de cinco años a una variedad de colectivos en diferentes contextos (mujeres, juventud, inmigrantes, alumnado, personas reclusas...etc), en la cual se trabaja la expresión y comunicación emocional a través del flamenco. Pretende atender las necesidades propias de cada grupo, tales como la resolución de conflictos, la confianza o la autoestima y especialmente el trabajo de gestión y comunicación emocional. Los éxitos alcanzados en esta experiencia nos llevan a proponer que el flamenco es una herramienta adecuada para trabajar la expresión emocional en el ámbito de la intervención social y educativa.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

La propuesta se trabaja en coherencia con la ley de Educación de Andalucía de 2007, que en su artículo 40, capítulo I del título II, dispone que el currículo debe incorporar contenidos relacionados con el medio natural, la historia, la cultura y otros hechos diferenciadores de Andalucía, como el flamenco, para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio. Además de la dimensión normativa, el flamenco cuenta con gran arraigo cultural en tierras andaluzas, aunque ello no impide la aplicación de la propuesta en cualquier parte del mundo⁴ por el grado de mundialización que ha alcanzado en las últimas décadas. Una línea de la Antropología lo identifica como un sistema cultural, dentro del cual diferencia dos miradas, una etnicista que liga el flamenco a

⁴ Contamos con una experiencia de aplicación de la propuesta en Quito, Ecuador en el año 2013 con un grupo de formación feminista.

Andalucía y se refiere a rasgos como la sociabilidad, el trabajo o las fiestas, y otra universalista que entiende el flamenco como expresión cultural. Cruces explica que el flamenco surge y se desarrolla en Andalucía y no en otras sociedades “debido a las peculiares formas de relación a través de las cuales se comprende y manifiesta la sociabilidad⁵ andaluza” (Cruces 2002: 23). La autora mantiene que el flamenco crea y sirve a las relaciones igualitarias, al menos en lo simbólico, ya que en realidad tienden a la segmentación, de igual modo que en la sociedad andaluza en la que se dan “una multiplicidad de pequeños grupos, la mayoría de ellos no formalizados, que son poco permeables hacia el exterior y dentro de los cuales se da una sociabilidad generalizada” (Moreno 1986: 273). Los principales criterios de segmentación son la etnicidad en cuanto a la categoría de gitano o payo, y el género: “el control patriarcal ha apartado a multitud de mujeres gitanas de la posibilidad de convertirse en profesionales. (...) Mientras que la participación de las mujeres gitanas en sus rituales flamencos privados es de pleno derecho” (Cruces 2002: 42). Debido a una construcción cultural de los géneros, las mujeres no participan del mismo modo que los hombres ni en peñas, ni en el ámbito artístico, aunque en el baile la presencia femenina ha sido una constante, ha estado marcada por categorías asociadas a la sensualidad y gracia. Frente a esto, las mujeres en los hogares han sido las primeras transmisoras del flamenco, que se ha desplazado por matrilinealidad.

Tanto el sesgo de etnicidad como el de género, serán trabajados en la propuesta de intervención, a través de herramientas relacionadas con la expresión y la comunicación emocional de las personas participantes, de manera que mejore la relación grupal salvando ambas barreras para alcanzar espacios de mayor equidad. Clara Murguialday define el género como una “Categoría que subraya la construcción cultural de la diferencia sexual, esto es, el hecho de que las diferentes conductas, actividades y funciones de las mujeres y los hombres son culturalmente construidas, más que biológicamente determinadas”.⁶ “Se incorpora

⁵ Entendemos sociabilidad como sistema de relaciones sociales institucionalizado: lineamientos, contextos, valores, tipos de expresión, agrupamientos, ritualización, etc

⁶ Recuperado de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/108>

la perspectiva de género en la planificación y diseño de la unidad de intervención (teniendo en cuenta las personas implicadas, sus necesidades prácticas e intereses estratégicos), así como a lo largo de la ejecución y evaluación, haciendo especial hincapié en la transmisión de modelos, roles y estereotipos basados en una perspectiva igualitaria.

Podemos decir que el cuerpo es el mapa en el que vamos dibujando nuevos lugares y aprendizajes a través del camino que nos traza el flamenco, en el que a cada paso se transita una emoción. Emplear el cuerpo como elemento central, es una estrategia para favorecer la integración de los conceptos y los contenidos de una manera más fluida, sin pasar por las trampas de la mente. Washabaugh entiende que el flamenco “es innegablemente físico e indiscutiblemente corporal” (2005:127) según él, el cuerpo ha sido “relegado a un mero papel de instrumento, de medio para el alma”. (2005:127). Este autor cuenta en primera persona su sensación al escuchar al cantaor Agujetas, del cual no entendía ni una sola palabra, sino solo su cuerpo y su voz de la que dice “no estaba cantando, sino desgarrando y despedazando su alma” (2005:21). Se aprecia en esta descripción el poder de transmisión emocional de este arte. En la intervención vamos un paso más allá y proponemos transitar por las emociones no como meros observadores de un espectáculo, sino como protagonistas de nuestras propias emociones a través del camino que nos traza la danza, el compás o el cante.

Numerosos autores han descrito los beneficios de la danza, Osson (1984) defiende “el componente expresivo que la danza posee, (...) libera al grupo de tensiones.” García Huso (1997) plantea que la educación en danza “contribuye de forma específica al desarrollo de la capacidad de socialización, creando hábitos de organización y cooperación mutua.” (Pardo Rojas, 2014:118) Cuellar Moreno (1998) explica como la danza puede trabajarse desde la Atención a la Diversidad, partiendo de una atención individualizada en la intervención educativa dentro de una metodología activa y flexible de manera que se potencie la libertad individual para conseguir metas propias. Para que esto sea posible, es necesario que el profesorado esté formado y pueda aplicar la pedagogía de la danza desde la libertad dando pie a una expresión emocional sincera, evitando estereotipos y patrones fijos. La oportunidad que nos brinda la danza, y en este caso el trabajo del cuerpo a través del flamenco es la expresión emocional propia de cada una de

las personas que forman el grupo de clase, tomando como punto de partida su esencia, el momento presente y lo que sentimos "(...) se parte de la idea de que el cuerpo y la mente están en permanente contacto, por lo que la expresión a través del cuerpo influye en la mente". (Pardo Rojas, 2014:121). Algunos autores como Grötsch y De-las-Heras, 2010, nombran *flamencoterapia* a las intervenciones que se realizan según lo descrito anteriormente, con la aplicación específica del flamenco. Y es que la propuesta *Ponte Flamenca* comparte numerosos elementos con la Arteterapia, definida como una "forma terapéutica en la que la expresión artística tiene un peso de importancia y por lo tanto, reporta al individuo las características positivas del arte" (Klein 2006:13). En ella, la actividad artística actúa como mediadora, es decir, el objetivo fundamental no es que las personas que participan aprendan arte, sino que la actividad es una herramienta educativa que permite a los educadores incidir en otros objetivos, encaminados mayoritariamente a fomentar la autonomía de las personas y a promover procesos de inclusión (Moreno, 2010:2). El arte se convierte en un vehículo para viajar por las emociones, logrando una mayor conexión y comunicación como herramienta para abordar las necesidades de cada colectivo.

A nivel educativo, De las Heras (2013) mantiene que la Educación Artística permite un desarrollo integral y emocional a través de la inclusión del arte en procesos educativos. Se trata de una herramienta pedagógica de gran calado ya que el alumnado desarrolla sus recursos cognitivos, perceptivos, valoración crítica y expresión. Para ello, la educación artística ha de ser crítica e ir más allá de las habilidades técnicas del alumno, debe ser una reflexión a partir de la creación del alumnado, De las Heras en su artículo "Acercamiento al estudio del baile flamenco desde el ámbito de la educación no formal", considera que la danza debería ser una materia a desarrollar en la educación, y la describe como aquella expresión de sentimientos que tiene lugar a través del cuerpo, el espacio y el tiempo y que a su vez, permite la socialización y el intercambio de roles.

Steingress y Lavaur afirman que el Flamenco es popular, (...) el hecho de que el Flamenco tiene significados que el público intuye aunque no los entienda, que los artistas flamencos tienen "duende", que por su origen universal las diferentes culturas se reconocen en él. El Flamenco refleja todas las experiencias vitales con las emociones de un pueblo a través de sus cantes, toques y baile, desde la

pasión hasta la muerte, el Flamenco tenía y tiene una función higiénica/catártica y, además es 'oral' (...) el Flamenco revoca historia (del subconsciente) (...) tiene una enorme riqueza de formas y ritmos musicales, el Flamenco es simplemente bonito, bello y electrizante (Grötsch, K 2011)

Por todo lo anterior, se afirma que el flamenco es un potente canal de expresión emocional y puede ser empleado como herramienta en la intervención social desarrollada a través del arte.

2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La unidad de actuación que se plantea se denomina **“Ponte Flamenca, un viaje de emociones”** y se enmarca en el ámbito de la Atención a la Diversidad y la Acción Tutorial, como niveles de intervención de la Orientación Educativa⁷. Se diseña como una intervención integral dirigida a alumnado de 1º y 2º de la ESO, a profesorado y a las familias. El objetivo principal de la intervención es la mejora de la convivencia en el centro educativo⁸ y para alcanzarlo, se plantea la realización de un trabajo de gestión y expresión emocional, partiendo de una mirada cultural y con enfoque de género. El arte, en este caso, el flamenco es el eje que articula la propuesta para abordar las dificultades de convivencia que se dan en el centro, tanto por cuestión de género como entre grupos étnicos. Además del trabajo con el alumnado, se considera apropiado plantear sesiones con las familias y el profesorado, de manera que se consolide la intervención al abordar la situación con los tres agentes implicados en el proceso educativo. Los contenidos y fines que se persiguen son diferentes y se diseñan partiendo de elementos de anclaje para cada grupo como el tutor para el alumnado, el CEP para el profesorado y la Escuela de padres y madres para las familias, siendo común denominador a todos ellos la gestión y comunicación emocional.

⁷ Pese a que la intervención se diseña en el ámbito de la Orientación educativa, su aplicación es viable en materias específicas y planes de centro.

⁸ Igualmente, concretamos como objetivo de la intervención, la mejora de la convivencia, sin embargo, puede ser aplicada a la prevención y resolución de otras necesidades.

La intervención se alinea con los principios de la Orientación educativa: prevención, desarrollo e intervención. Siendo una idea más próxima al principio de intervención social, desde el cual se realiza un diseño integral que implica a alumnado, profesorado y familias. En cuanto al ámbito de la Orientación Educativa, la intervención se enmarca en la Atención a la Diversidad a través de la participación en la Escuela de padres y madres, así como en lo relacionado con los enfoques de Género y Diversidad cultural que se aplican al proyecto. “La diversidad es una característica intrínseca a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales”. (Jiménez y Vilà, 1999: 28). Es un hecho presente en la sociedad y por tanto en la educación, y se aborda a través de la Atención a la Diversidad. Esta ya no se limita a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (NEE) su campo de acción es tan amplio que requeriría un nuevo planteamiento o, al menos, una reflexión (Grañeras, 2009: 129). La propuesta también se apoya en el área de acción tutorial a través del trabajo en el grupo de clase, en el cual se abordan cuestiones relacionadas con la convivencia y la resolución de conflictos, mejorando la gestión y expresión emocional a nivel individual y grupal. Desde la tutoría, los contenidos que se trabajan van más enfocados a la “orientación personal”, puesto que implican mayor proximidad con el alumnado. La Acción tutorial, es la dimensión de la orientación que debe atender a todos los aspectos que influyen tanto en el rendimiento escolar como en el estado emocional de la persona (Cobos 2010:60).

En ambas líneas contaremos con el apoyo y el camino trazado por el Plan de Convivencia y el Plan de Igualdad del centro, ya que son temas claves en la propuesta y la lógica en la intervención es mantener la coherencia con la estrategia de trabajo marcada por el centro escolar. Se define en la Tabla 1, el contenido y programación de la unidad de intervención

ALUMNADO
Consiste en: una intervención enmarcada en el ámbito de la Acción Tutorial y la Atención a la diversidad, dentro de los niveles de intervención de la Orientación Educativa. El programa ofrece un complemento educativo que incide en el

trabajo de resolución de conflictos a través del entrenamiento en Habilidades Sociales, fomento de la convivencia, mejora de la comunicación y gestión emocional, cohesión de grupo; fomento de las relaciones sanas; atención a la discriminación por cuestión de género; y alternativas a los roles establecidos en relación al género y la invisibilización emocional.

El programa es fundamentalmente práctico, está adaptado al contexto y necesidades específicas del alumnado y se desarrolla en las horas de tutoría

Finalidad: Se pretende trabajar la cohesión grupal y la resolución de conflictos, de manera que mejore el clima de convivencia en el centro. Se abordará la cuestión del género de manera que se reconozca la discriminación por esta causa y se muestren otros referentes y modelos que no reproduzcan los roles de género. A través de la intervención se trabajan las relaciones entre iguales y se forma en identificación, gestión y comunicación emocional, como base para la construcción de relaciones sanas.

A quién va dirigida: 1º y 2º curso de la ESO

Qué conlleva: El programa se realiza durante las horas de tutoría del mes de noviembre. Las sesiones tendrán lugar durante cuatro semanas seguidas y tendrán una hora de duración. Se ha optado por esta fecha para que el fin del proyecto coincida con la celebración del 25 de Noviembre y el alumnado pueda exponer lo aprendido a través de una representación o montaje artístico.

PROFESORADO

Consiste en: la realización de dos sesiones en el CEP. Se pretende formar al profesorado en la herramienta diseñada a partir del flamenco para una intervención orientada a cubrir las necesidades que el alumnado pueda presentar como grupo, teniendo como base la expresión emocional a través del arte, en este caso, del flamenco.

Por otra parte, se explorarán las posibles formas de transversalizar la propuesta de gestión emocional mediante el arte para atender a las necesidades del grupo, de manera que pueda implementarse en cualquier materia y no únicamente en horas de tutoría.

Finalidad: El fin de la intervención con el profesorado, es que conozca la propuesta de trabajo que une arte, emociones y flamenco como herramienta que

pueda ser aplicable a cualquier asignatura y a cualquier contexto, atendiendo de este modo a la alta movilidad del profesorado.

A quién va dirigida: Profesorado de enseñanza primaria y secundaria

Qué conlleva: El programa se realiza en dos sesiones durante el mes de noviembre, con una duración de 2h:

Sesión 1º. Muestra de la metodología aplicada con alumnado.

Sesión 2º: Transversalización de la propuesta a cada materia.

FAMILIAS

Consiste en: El trabajo con familias parte de la misma lógica que el trabajo con alumnado, únicamente cambia el perfil de las personas beneficiarias que en este caso son adultos, que no conviven. Por ello la propuesta de trabajo se modifica en cierto modo, ya que aborda de una manera más directa los conflictos y las herramientas de resolución más positivas, así como el fomento de relaciones sanas y la gestión emocional tanto con los hijos e hijas como con el resto de personas adultas.

Finalidad: El fin último es mejorar las relaciones entre las familias y reforzar los elementos trabajados con el alumnado y el profesorado, de manera que los tres grupos cuenten con herramientas comunes en cuanto al reconocimiento y gestión de las emociones para unas relaciones más sanas en el centro educativo.

A quién va dirigida: Padres y madres del alumnado de 1º y 2º de la ESO, beneficiario de la intervención.

Qué conlleva: El programa se realiza en dos sesiones a lo largo del mes de noviembre en el espacio de la Escuela de Padres y Madres.

Tabla 1 Contenido y programación

3. CONCLUSIONES

- **El tratamiento de las emociones a través del arte** (en este caso del flamenco), es una intervención socioeducativa viable y efectiva para abordar las necesidades de comunidades educativas.
- El trabajo emocional desarrollado a través del flamenco como elemento central, tiene un **amplio margen de aplicabilidad** en cuanto al contexto, la

disciplina (psicología, trabajo social o educación) y el **colectivo** objeto de atención, sin límite de edad, sexo, o procedencia, teniendo en cuenta el diseño de la intervención en relación a las necesidades de cada grupo.

- La integración de las emociones y el arte en el trabajo socioeducativo, incorpora dos elementos favorables. Por un lado, la incorporación de los enfoques de **género** y diversidad **cultural** y por otro se detecta un impacto especial en la mejora de la **convivencia**, debido a que el trabajo de elementos como la comunicación, la participación, la presencia y el empoderamiento⁹, son comunes a la gestión emocional y al flamenco, en este caso.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander- Egg, E. (2004) *Léxico del Trabajo Social y los Servicios Sociales*. Argentina (Buenos Aires). Lumen Humanitas
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Cruces R, (2002), *Más allá de la música, Antropología y Flamenco (I)*, Sevilla, Signatura de flamenco.
- Goleman, Daniel (1996) *Inteligencia Emocional*, Kairós.
- Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, A. (coord.) (2009) "Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas" M^o Educación, Política Social y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

⁹ Sara H. Longwe (1995) defiende el marco de la Igualdad y el Empoderamiento de las Mujeres como elemento central en la aplicación de la perspectiva de género. Rowlands (1997) señala tres dimensiones del empoderamiento: a) la personal, como desarrollo del sentido del yo, de la confianza y la capacidad individual; b) la de las relaciones próximas, como capacidad de negociar e influir en la naturaleza de las relaciones y las decisiones, y c) la colectiva, como participación en las estructuras políticas y acción grupal. <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/113> [visitada 07/30/2017]

- Hervás Avilés, R.M^a (2006). Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Levy, Norberto (1999) El Asistente Interior. Los mecanismos de la autocuración psicológica. Editorial Del Nuevo Extremo.
- Levy, Norberto (2000) La Sabiduría De Las Emociones. Plaza & Janes
- Nuñez, Cristina; Romero, Rafael (2013). Emocionario. Palabras Aladas
- Pardo Rojas, A.E., Pacheco-Álvarez, M. (2014) "Flamencoterapia: Intervención alternativa para el alumnado con necesidades educativas especiales a través del baile flamenco", *Revista de investigación sobre Flamenco La Madrugá*, nº 11, pp 115-138.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). "La función orientadora: claves para la acción". *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2). pp 5-24.
- Sanchiz, M.L. (2009), "Modelos de orientación e intervención socioeducativa", , Castellón de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
- Vélaz-de-Medrano, C. Manzanares Moya, A. (2013) "Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas", *Revista de educación*, pp 261-292
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº 106, 04/05/2006.
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado nº 295, de 10 de diciembre de 2013. Texto consolidado.
- Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 252, 26/12/2007.

LA DRAMATIZACIÓN AL SERVICIO DE LA GESTIÓN DE LAS EMOCIONES Y EL DESARROLLO PERSONAL Y FORMATIVO DEL ALUMNADO. EXPERIENCIA DIDÁCTICA.

Dramatization in the Service of Managing of Emotions and Personal Development and Learning Process of the Students. Didactic Experience

Lorena García Saiz:

Instituto La Talaia

España

Profesora de Lengua y Literatura Castellana

logarsa@hotmail.com

Resumen

Un centro de secundaria prepara anualmente un musical, que implica a todo el centro. Un proyecto inclusivo que, de fondo, ayuda al desarrollo y mejora de habilidades personales, sociales y emocionales. Dichas conclusiones y reflexiones se desprenden de una encuesta realizada entre el estudiantado que ha participado en este proyecto en el curso 2016-17. El objetivo es presentar los datos y el proyecto para reflexionar sobre la necesidad que la educación vaya pareja al desarrollo del aprendizaje y crecimiento emocional, no sólo para formar mejores estudiantes y docentes, sino mejores personas, mediante herramientas como la dramatización

Palabras clave: dramatización, proyecto educativo de centro, inclusión, emociones, desarrollo personal, educación

Abstract:

A secondary school prepares annually a musical, which it involves all the center. It is an inclusive project inclusive that helps personal, social and emotional skills development and improvement. These reflections and conclusions are derived from a survey that was done among the students that participated in this project in the course 2016-17. The objective is to present the data and the project to reflect on the

need that education and the development of the learning and emotional growth go together, not only to create better students and teachers, but also people, using tools such as the role play.

Keywords: drama, educational school project, inclusion, emotions, personal development, education

INTRODUCCIÓN

La dramatización como método para la expresión y comunicación de emociones no sólo en el escenario, si no fuera de él, es una fórmula con la que se ha observado buenos resultados desde hace décadas. En este caso, desde hace más de un lustro, el instituto La Talaia prepara y representa anualmente un musical en el que se implica un número significativo de alumnado, profesorado y familias. De esta manera, esta actividad se conforma como piedra angular del Proyecto Educativo de Centro (PEC).

De manera progresiva y mediante la interrelación de varias materias, se trabaja desde 1º a 4 de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) anualmente con un musical, por lo que la participación de los estudiantes se hace más extensiva y crece en importancia según avanzan en su recorrido formativo, culminando en 4º de ESO. De este modo, se planta una semilla que florece y da fruto de manera continua con un proyecto que hermana al centro y que favorece el crecimiento personal y emocional de sus participantes.

Dichas conclusiones se desprenden de un cuestionario, en el que un porcentaje elevado del alumnado participante considera que su paso por este proyecto musical les ha ayudado, entre otros aspectos, a reconocer y gestionar mejor sus emociones, establecer vínculos afectivos con otros/as compañeros/as, mejorar su expresión y comprensión oral y escrita y aumentar la confianza y amor propio en sí mismos/as, más teniendo en cuenta que se hayan en una etapa de autodescubrimiento y autorrealización personal y reconocimiento social, fruto de su propio crecimiento madurativo.

Como destaca Chamorro, una de las principales razones para reivindicar el uso del teatro en la educación, “en especial como herramienta para trabajar la inteligencia emocional, es su capacidad para aunar distintas destrezas de forma natural” (2015:14). Además, se comprueba como con el teatro se potencia una comprensión del mundo más holística, global y sistémica, que “nos lleva a comprender que el individuo aprende no sólo usando la razón, sino también la intuición, las sensaciones, los sentimientos y que los pensamientos y sentimientos están fundidos en la acción” (Motos, 2013:29).

Por tanto, la expresión dramática “se ofrece como alternativa liberadora al igual que integradora y formativa, ante el modelo que la sociedad impone para los niños que crecen en nuestros días”. (Cañas, 1992: 18)

1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO DE ARTES ESCÉNICAS, MÚSICA Y DANZA (PAEMD)

El centro de secundaria la Talaia –situado en Segur de Calafell (Tarragona)- abrió sus puertas en 2007 y fue a partir del curso 2009-2010 cuando empezó su andadura teatral con la realización de musicales a través del su Proyecto de Artes Escénicas, Música y Danza (PAEMD), tras la propuesta de una profesora de Lengua y Literatura Catalana con gran experiencia teatral y quien hasta la fecha es la coordinadora del mismo. Fue aprobada en el claustro por unanimidad y se empezaron a realizar las primeras sesiones dentro de su materia, ampliándose progresivamente a horas de patio y algunas tardes, con un total de medio centenar de alumnos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Los dos cursos siguientes todos los alumnos de 4º de ESO son los personajes principales y secundarios de los musicales, mientras que los estudiantes de 1º, 2º y 3º de ESO hacen de grupo coral en las obras, tras haber trabajado todo el año en la materia optativa de Artes escénicas y/o Música. En los cursos posteriores se ha seguido esta dinámica de implicación de los diversos niveles de la ESO –con la participación teatral en algunas ocasiones de alumnado de 2º y 3º de ESO, además de seguir siendo grupo coral. Una media de 140-150 alumnos han participado cada año desde entonces hasta la fecha y las piezas escénicas se han representado en

el Auditorio Municipal, de modo que ha estado abierto a toda la comunidad educativa y resto de la población de la localidad. De este modo, el ambiente dramático-musical se respira en el centro en todos sus niveles educativos y acaban involucrando a todo el estudiantado en algún momento de su recorrido formativo.

Además, es un proyecto con carácter transversal e interdisciplinar, ya que los alumnos también colaboran en este proyecto a través de materias curriculares como Música, Tecnología, Informática, Dibujo, Educación Física, Expresión Corporal/ Educación Física o la optativa de Artes Escénicas, entre otros.

2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL PAEMD

Entre los objetivos previstos dentro del PAEMD del centro se recoge -junto con el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita, la interacción y la mediación-, la necesidad de promover el conocimiento y comprensión de la identidad personal a través de los procesos de expresión, creación y comunicación de las artes escénicas, participar activamente en el diseño y la producción del espectáculo asumiendo roles y responsabilidades -distribución de tareas para el grupo y el trabajo cooperativo- y reafirmar el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad y la transversalidad del currículum, ya que son los pilares de este gran proyecto en el centro.

Al mismo tiempo, fomenta el trabajo en todas las competencias clave (según terminología de la LOMCE), es decir: competencia en comunicación lingüística, matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales.

Y trabaja las 8 Inteligencias Múltiples (IM) desarrolladas por Gardner: lingüística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, musical, espacial, interpersonal, intrapersonal y la naturalista. Estas son un conjunto de capacidades cognitivas humanas calificadas de destrezas, cuyo desarrollo favorece una adecuada educación emocional. Por tanto, todos los alumnos pueden encontrar aquello en lo que se sientan más cómodos y, a la vez, poner en práctica habilidades que no les

son tan naturales y así, “serán conscientes de su capacidad para evolucionar y desarrollar nuevas competencias. Esto les aportará seguridad en sí mismos y un compromiso mayor con su propio proceso de aprendizaje” (Chamorro, 2015:15). Es lo que Motos (2003 citado en Chamorro 2015) llama “lenguaje total”, una herramienta con la que se trabaja al mismo tiempo lo cognitivo, lo corporal, lo cultural y lo emocional, conjugando distintas inteligencias.

Otros objetivos son el adquirir un sólido conocimiento y vivencial de los conceptos de las artes escénicas; familiarizarse con textos teatrales; comprender las características fundamentales de las artes y las diferentes formas de realizarlas: texto dramático, la música y la danza con dos profesores en el aula (dirección escénica y dirección musical) si es necesario para trabajar con el equipo; estimular el desarrollo y perfeccionamiento de la capacidad expresiva, creativa y comunicativa sobre la base del individuo y el grupo de trabajo con actividades y ejercicios que permiten que esto sea posible; desarrollar las habilidades, capacidades y habilidades en referencia a los tres ejes básicos de la modalidad (teatro, música y danza) a través de la puesta en escena de obras y fragmentos; utilizar las artes escénicas para mostrar los problemas y conflictos que afectan a la colectividad.

Los contenidos que trabaja el PAEMD son el estudio de la voz y sus posibilidades; la improvisación teatral y musical; habilidades y material de la red (audio, música, texto); comprensión de textos literario; ejercicios vocales y corporales de dramaturgia; estudio de los movimientos y dirección de escena; análisis de caracteres y roles; técnicas de interpretación; estudio y análisis de recursos plásticos (ropa, recursos sonoros, maquillaje,...); construcción de personajes; interpretación a través de la voz y el cuerpo; estudio, diseño, organización, ensayos y exhibición de un espectáculo escénico; trabajo multidisciplinario de la obra (con la participación de diferentes departamentos).

Asimismo, dicha proyecto establece qué elementos se trabajan desde el inicio de la etapa de la ESO por medio de la optativa de Artes escénicas, música y danza. Los de 1º se inician al teatro con ensayos de canciones y la intervención en una escena del musical, similar a los de 2º, que además realizar la representación de una

pequeña obra teatral independiente. Los estudiantes de 3º participan con varios papeles y en 4º hay una dedicación total al musical. La información en cuanto a las obras representadas, algunas instantáneas de las diversas obras representadas y la evolución de este proyecto está disponible en la web www.sempreteatre.blogspot.com.es.

Cabe señalar que este año el instituto cuenta desde este curso con un grupo de Bachillerato Artístico y que, de alguna manera, supone una continuidad en la línea formativa que inició el centro con la puesta en marcha del PAEMD hace algunos años (el 40% del alumnado matriculado era del propio centro).

3. EVALUACIÓN DEL PAEMD Y REFLEXIÓN

Los criterios de evaluación son mostrar conocimiento crítico y visión del contexto social y económico de la obra; identificar las características importantes de una obra teatral; mostrar interés, capacidad, motivación tanto en la visión personal como colectiva de los proyectos de teatro desarrollado; demostrar capacidad interpretativa, corporal y musical; comprender las técnicas y los recursos necesarios para llevar a cabo un proyecto de este tipo; participar en el diseño e implementación de proyectos escénicos; demostrar la capacidad de trabajar en equipo y entender que los instrumentos de diálogo, la solidaridad y el respeto son valores fundamentales para lograr resultados satisfactorios.

Se evalúan, tanto por parte del profesorado como del alumnado, aspectos tales como la satisfacción por la labor realizada en el taller, el grado de integración grupal de cada alumno, el nivel de expresión desarrollado a lo largo del proyecto o el grado de utilización de las técnicas de expresión. Todo ello se lleva a cabo a través de la observación y de fichas de autoevaluación del profesor, individual y de los grupos, junto con el diario de las sesiones por parte del enseñante.

De esta manera, se evalúa de una manera cuantitativa y cualitativa la implicación del alumnado en diversos apartados vinculados al PAEMD durante toda su estancia en el centro. Así, se convierte esta iniciativa en Proyecto Educativo de Centro (PEC), por todo lo anteriormente expuesto, ya que no es un fin en sí mismo, sino un medio para poder fomentar un desarrollo más integral del estudiantado en el plano

académico y personal, que redundaba de alguna manera en el desarrollo de las IM – como ya subrayábamos anteriormente- y en una educación emocional que los convierte en mejores personas.

Este último aspecto se ha valorado a través de un breve cuestionario realizado al alumnado participante en el PAEMD del curso 2016-17. En este curso participaron el grueso de estudiantes de 4º de la ESO -78-, 8 de 3º, 18 de 2º y la gran mayoría de 1º, es decir, 57 aprendientes.

La encuesta fue pasada entre los alumnos participantes en el proyecto y, previo al análisis de las respuestas dadas, cabe recordar que el alumnado de 1º participa a través del plano coral en el musical, en 2º y 3º se oferta como una optativa ente un conjunto de asignatura que el estudiantado puede elegir y en 4º participan la práctica totalidad de los aprendientes.

De este modo, se puede ver como en el inicio y final de la etapa de la ESO se trata, por un lado, de inocular de una forma lúdica el espíritu del Proyecto de Artes Escénicas, Música y Danza (PAEMD), con la idea de potenciar más habilidades dramáticas en los dos años siguientes y, por otro lado, acabar de desarrollarlas o promoverlas en la recta final de la formación de estos estudiantes, que se implican en el proyecto en mayor o menor medida, acorde a sus preferencias. Todo ello redundaba en el contexto del centro y en toda la comunidad educativa. Las preguntas del citado cuestionario eran las siguientes:

Desde que empezaste tu primera toma de contacto con el arte dramático hasta ahora, ¿consideras que has mejorado aspectos de ti como...? Indica en todas las opciones una nota del 1 al 10	
a) Dotes interpretativas	7,1*
b) Seguridad en ti mismo/a	7,5*
c) Capacidad de comunicación con los demás	7,6*
d) Relaciones sociales	7,7*

*Nota media global

Se observa como la media del alumnado participante da un Notable como nota general en cada apartado, siendo mayores las reacciones positivas con el plano

personal que académico. Se comprueba como la percepción que tiene el estudiantado tras la reflexión realizada a raíz de las preguntas hace que indaguen en los efectos más vinculados a su “yo” interno y que, por tanto, sean conscientes de los beneficios que comporta su participación en este proyecto. De este modo, llevado al plano de la gestión de lo emocional y de las IM, se deduce como de una manera significativa, los aprendientes han ido desarrollando y potenciando destreza y habilidades de empatía, tolerancia, cooperación, trabajo en equipo, reflexión y crítica constructiva, escucha activa,... que han redundado en ellos mismos y, por ende, en su entorno más próximo.

Es curioso observar cómo, en líneas generales, desde 1º hasta 4º de ESO se cuenta con actitudes muy positivas hacia el PAEMD y sus efectos, lo que demuestra que, al ser una propuesta que involucra a un amplio colectivo, ésta se convierte en hilo conductor y nexos vertebrador que hace que se cree un sentimiento comunitario, que potencia la sensación de pertenencia a un grupo, contribuyendo a reducir notablemente la exclusión en las aulas.

¿Crees que las materias relacionadas con el mundo de la interpretación son...? Debes escoger obligatoriamente una opción de cada apartado

Necesarias 97%*	Innecesarias 3%*
Obligatorias 47%*	Optativas 53%*

*Porcentaje extraído de la suma de todas las opiniones

El grueso de quienes participan en el PAEMD considera que el currículum escolar debe incluir materias relacionadas con el arte dramático, si bien hay una división ajustada entre quienes creen que debe ser obligatorio para todo estudiante pasar por este proyecto y quienes optan por la libertad personal de cada alumno a la hora de escoger formar parte del mismo o no.

¿Consideras que lo trabajado en el PAEMD puede serte útil en un futuro en

otros ámbitos como el familiar, laboral, social y personal? Justifica tu respuesta	
SI 67%	NO 33%

Dos de cada tres alumnos consideran que lo aprendido y puesto en práctica puede serles útiles. Entre las respuestas dadas, señalaban que la puesta en escena y el desarrollo de la expresión les daba tablas para enfrentarse a determinados momentos, gestionar sus emociones y superar los límites que tenían preconcebidos. Quienes opinaban lo contrario, concebían el PAEMD como un juego cuyos resultados no pasaban de la puerta del centro. La casi totalidad del alumnado de 4º contestó afirmativamente, mientras que hubo más disparidad en el resto de cursos.

Por tanto, aunque pueda parecer trivial la puesta en marcha de musicales, éstos aportan elementos destacados tal y como se contempla a lo largo de esta comunicación. De hecho, Motos considera que “todas las formas teatrales implican algún elemento de transformación aunque sea mínimo, de igual forma que requieren de alguna manera la participación de la audiencia” (2013: 27). Este segundo aspecto también se observa en el PAEMD mediante la implicación del AMPA del centro, el Ayuntamiento de la localidad y las familias del alumnado del centro, que ven el poder transformador que aporta esta experiencia en el desarrollo de sus hijas e hijos.

De hecho, se promueve un estilo de aprendizaje mediante la vía de la dramatización que fomenta “la adquisición de valores humanos y actitudes, que [...] consiguen beneficiar la expresión individual y la comunicación social: pueden llegar a la sociedad desde una educación que contribuya a un mundo mejor” (Moreno y Paredes, 2005: 27). En definitiva, como señala Elketra Tselikas (2009 citado en Motos, 2013), se usa el poder transformador del arte de la manera más consecuente posible.

Pero nos topamos con la realidad que impone el marco legislativo –en este caso la LOMCE-, que apenas deja espacio para el desarrollo de iniciativas vinculadas a la dramatización, a no ser que se ofrezca como optativa o, esté incluida dentro del currículum de algunas materias como puedan ser las relacionadas con la lengua y

literatura (castellano, inglés, idiomas cooficiales,...) o la Educación Física. De este modo, se trabaja en lo que Núñez denomina “Modelo Integrado”: el drama es, simultáneamente, un medio de aprendizaje para todo el currículum con un cuerpo propio de conocimientos y procedimientos (2007: 244-245).

4. CONCLUSIONES

Queda clara la importante y positiva labor que el PAEMD ejerce en el plano de lo emocional en el alumnado participante, si bien es una realidad gracias al compromiso del equipo directo y del profesorado, que crean los espacios necesarios para su puesta en marcha. Aun así, la LOMCE recuerda en el apartado I de su Preámbulo que el alumnado es “el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento” y en el apartado IV de la misma sección, subraya que “necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje”.

Por tanto, experiencias como las del PAEMD– que pretenden ser un espacio de libertad en el que nadie sea excluido-, deberían ser referentes en la legislación educativa para fomentar la presencia de la dramatización como elemento clave para la formación integral del alumnado, cobrando mayor protagonismo en el currículum educativo de todas las etapas educativas obligatorias. Diversos modelos de aprendizaje significativos se están aplicando en las aulas con excelentes resultados, la dramatización es uno de ellos como se ha visto en este trabajo, tanto en el plano de la expresión como en el de la comunicación, se debe tomar buena nota de ello.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cañas, J. (1992) *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro
- Chamorro, M^a L. (2015) *Inteligencia emocional y dramatización. Una propuesta para el 1º curso de Educación Infantil*. Recuperado el (20/06/2017) de

<http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3312/Mar%C3%ADa%20Luisa%20Chamorro.pdf?sequence=1>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

Moreno, J. y Paredes, J. (2005) *Hacer sentir pensar*. Guadalajara: Ñaque.

Motos, T., Navarro, A., Ferrandis, D. y Stronks, D. (2013) *Otros escenarios para el teatro. Teatro para el cambio*. Ciudad Real: Ñaque.

Núñez, L. y Navarro, M^a del R. (2007) *Dramatización y educación: aspectos teóricos. Teoría de la educación. Revista universitaria*. nº 19. Pp. 225-252.

TEATRO, CORO, TÉCNICAS DE RELAJACIÓN E IMPLICACIÓN MEDIOAMBIENTAL COMO HERRAMIENTAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA RINCONADA

**Theater, Choir, Techniques in Relaxation and Environmental Implications as
tools and educational experiences in La Rinconada**

Gracia Viso Millán

Licenciada en Geografía e Historia, Psicología (Clínica) y en Educación Primaria.

Profesora de Secundaria en Geografía e Historia. I.E.S. Antonio de Ulloa.

La Rinconada Sevilla. España.

grvisomillan@gmail.com

Resumen: Experiencias realizadas en una comunidad educativa con la implicación de varios agentes y que mediante la expresión y comunicación emocional consiguen conectar con las capacidades y talentos creativos de la persona. Teatro, coro, técnicas de relajación e implicación medioambiental son instrumentos que potencian valores de compañerismo, solidaridad, felicidad, entre muchos otros. La magia se consigue con la recompensa del resultado, fruto del esfuerzo conjunto de las personas que lo han hecho posible.

Palabras clave: teatro, coro, técnicas de relajación, implicación medioambiental, experiencias, emoción, calma, educación, La Rinconada.

Abstract: This paper deals with experiences carried out by several agents in a learning community. Their ability to express and communicate emotions has enhanced the creative talents of the recipients. Instruments such as drama and relaxation techniques, chorus and environmental involvement have boosted comradeship and solidarity among other values. The rewarding outcomes have promoted happiness, the fruit of an effort which has made magic possible.

Keywords: Drama, chorus, relaxation techniques, environmental involvement, experiences, emotion, calm, education, La Rinconada.

1. INTRODUCCIÓN: PRÁCTICA DOCENTE EN LA RINCONADA BASADAS EN TÉCNICAS ARTÍSTICAS E INTELIGENCIA EMOCIONAL.

La exhibición de emociones es considerado signo de debilidad en nuestra sociedad, que prioriza el autodomínio. Si se niega emoción, y nos negamos a nosotros mismos. (Chopra, 1992, p. 270).

En un centro de enseñanza secundaria en La Rinconada se viene llevando a cabo actividades que potencian la expresión emocional tanto del alumnado como del profesorado. La Teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman es imprescindible para percibir el sentimiento de felicidad personal que es “La clave para alcanzar un alto cociente intelectual colectivo en la armonía social” (Daniel Goleman).

Es necesario el desarrollo de una inteligencia que trascienda del aspecto cognitivo y que se dirija hacia el aspecto emocional. Según Goleman: “Inteligencia Emocional” (1995), “Inteligencia Social” (2006), en el ser humano se vertebran cuatro dimensiones básicas: auto-conciencia, auto-motivación, la dimensión que relaciona la conciencia social con la empatía; y la dimensión de la habilidad para relacionarnos y comunicarnos de forma positiva con los demás. Capacidades que se encuentran en nuestra epigenética y que se pueden activar al no depender del entorno emocional y social en la que nos eduquemos.

El cerebro del ser humano necesita nutrirse con el arte, y aprender a aprender mediante la diversión. Para desarrollar los talentos y capacidades necesitamos crecer y cantar, bailar, dibujar, etc., pues cada actividad artística activa una zona del cerebro: lóbulo temporal procesa la música y ésta produce bienestar al liberar el cerebro dopamina, el cerebelo la coordinación del baile, el sistema límbico las dramatizaciones teatrales; la región occipital y temporal la pintura, y las áreas de Broca y Wernicke la prosa y poesía. Desde una perspectiva neuroeducativa nos interesa la práctica docente en artes ya que mejora el aprendizaje en cuanto a la memoria, emociones y creatividad. Aplicar técnicas de visualización creativa e imaginación provoca la activación de ciertas regiones cerebrales como si fuera una escena real y ayuda a la memorización.

Toda actividad con movimiento en el ámbito educativo conlleva beneficios según investigación de Catterall (2002): "Research on drama and theater in education. Los contenidos curriculares se abordan desde una perspectiva más atractiva, mejorando el vocabulario de los participantes, permite reflexionar sobre las actividades que realizan y comparar opiniones con las de los demás, fomenta la tolerancia y el respeto, mejora su autocontrol y autoestima, suministrando un sentimiento de libertad acompañado de responsabilidad.

2. TEATRO, CENTRO EMOCIONAL.

En el I.E.S. Antonio de Ulloa pone en escena dos obras escritas por J. Enrique García Sevillano, en la participan profesores, alumnado y personal de la administración, conserjes y personas relacionadas con el medio educativo. La experiencia supone la creación de un "laboratorio de experiencias" que utiliza el movimiento y la expresión corporal para mejorar las relaciones interpersonales y eliminar los supuestos estados de timidez escénico al mejorar la confianza en sí mismo y en los demás.

1. Angel(fragmentos).<https://www.facebook.com/joseenrique.garciasevillano/videos/100001255467681/1547011055350728/?type=2&theater>

https://www.youtube.com/watch?v=31JfP1vwSs4&list=PLxC-4_2XbEEByhLu9dGxHwfUgkDfYH0Rm&index=2

2- Otro sueño de una noche de verano. Adaptación. Música original compuesta por de José Tomás Sousa.

<https://www.youtube.com/watch?v=J6L0ylqr8p0>

<https://www.youtube.com/watch?v=cDOZNbJrlxA>

Participar en una obra de teatro contribuye a una educación integral de sus participantes, pues el simple hecho de memorizarse diálogos contribuye al desarrollo del intelecto, aprender reglas nemotécnicas, despertar interés por el contexto histórico, mejorar la dicción, puntualidad en los ensayos, desinhibir la

conducta y trabajar en equipo compartiendo responsabilidades. Actuar en una obra de teatro conlleva otros beneficios como mejorar la autoestima y confianza en uno mismo, empatía, expresión emocional y habilidades de comunicación. Transmitir un mensaje tiene su dificultad al interpretar un papel que no es el suyo, lo que supone un doble reto: hacer suyo un personaje y hacer llegar un mensaje al observador. En el campo de la didáctica del teatro en educación, la finalidad es la expresión y la comunicación, que según Tomás Motos (2003) consigue tres dimensiones: arte, psicoterapia y la enseñanza-aprendizaje.

El teatro focaliza la atención en las emociones humanas y posibilita desbloques del cuerpo. Wilhelm Reich a través del Análisis Bionérgico describió la coraza o bloques que impide al ser humano ser libre. Las emociones implican un proceso físico y mental; es por ello que el teatro emocional realizado a través de la práctica docente moviliza vivencias, emociones y da rienda suelta a la creatividad, al desbloqueo mente-cuerpo, consiguiendo un resultado terapéutico por las sensaciones de bienestar generadas.

Otra forma de entender la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner es mediante La Teoría de la Expresión que reconoce diferentes formas de multilingües: lingüística oral, lingüística escrita, numérica, plástica, rítmico-musical y corporal; manifestada en la representación teatral. Ofrece diversas herramientas complementarias como la relajación corporal, respiración diafragmática, expresión verbal y corporal, memorización, juegos dramáticos e imaginación. El Psicodrama de Moreno utilizado en terapia provoca una nueva forma de relación entre teatro y Psicología a través del roll playing, instrumento que ayuda a la desinhibición de bloques y de la conducta.

Se siguen las directrices de las investigaciones de Paladino y Gorostiaga (2004): Los adultos jóvenes que practican teatro presentan mayor nivel de Expresividad Emocional que los que no lo practican, y que las mujeres tienen un mayor nivel de Expresividad Emocional que los varones. Es por ello, que se realizan obras teatrales en las que participan jóvenes y profesorado de diversas edades que manifiestan un alto nivel de satisfacción por el esfuerzo común realizado.

3. CORO COMO EXPRESIÓN DOCENTE.

Un grupo de profesores se reúnen para cantar en grupo en su tiempo libre, actividad que proporciona cierto nivel de bienestar y felicidad. Está comprobado los beneficios que aporta en la salud emocional y física, pues tiende a reducir el nivel de fatiga y ansiedad generado por la práctica docente. Al igual que el teatro, el cerebro es estimulado por el efecto de los sonidos en el canto y la música, generando placer y satisfacción por liberar endorfinas y dopamina. El canto generado en un coro desata una ola de emociones sincronizadas entre sus participantes, de tal manera que sus corazones se aceleran y desaceleran de forma simultánea. La música es capaz de cambiar el latido del corazón, pulso, presión arterial, la velocidad de las ondas cerebrales, haciendo posible una mejoría en el estado de alerta y bienestar general parecido a lo que sucede en la meditación y el yoga. Contribuye a un estado de felicidad posterior y beneficia la labor docente.

4. CAMINAR HACIA LA CALMA MEDIANTE PRÁCTICAS DE RESPIRACIÓN Y RELAJACIÓN.

Se realizan prácticas de respiración y relajación consciente de forma voluntaria con el profesorado y alumnado. El entrenamiento en relajación es un procedimiento terapéutico que posibilita un estado de calma, bienestar, tranquilidad y quietud. Se consigue disminuir el nivel de ansiedad debido a los cambios fisiológicos que se generan: disminución de la tensión muscular, corazón, niveles de adrenalina y noradrenalina, oxígeno, colesterol; y aumenta la vasodilatación arterial, nivel leucocitos y mejoría del sistema inmune y los ritmos alfa y theta de diversas áreas cerebrales; cambios en la respiración y reduce la ansiedad, mejorando el estado de ánimo y bienestar, acción antidepresiva y su efecto ansiolítico, mejora el dolor crónico, mejora el sueño y las relaciones interpersonales y nos aleja de la atención de nuestro "ego". Provoca ese estado de calma que la escuela necesita.

El entrenamiento en respiración consciente: torácica, abdominal o diafragmática . y relajación son actividades que tenemos al alcance de la mano, son fáciles de

realizar y son totalmente gratuitas. La respiración consciente nos proporciona oxígeno y energía. Pero es necesario realizarla de forma correcta, evitando una mala postura y eligiendo la técnica adecuada a cada persona

No se utilizan normas fijas para realizar la relajación ya que se practica de forma individual o en grupo, en lugar cerrado o al aire libre, casi siempre en el centro educativo de enseñanza secundaria de La Rinconada. Los profesores en el tiempo de descanso; mientras que el alumnado realizan una práctica de diez minutos tras el recreo ya que es cuando se registra mayor agitación y menos capacidad de concentración y a última hora de la mañana por el cansancio que el alumnado acumula.

Se elige un lugar alejado de la estimulación ambiental y se recomienda traer ropa cómoda, situar los pies en contacto con la Tierra si estamos sentados y con la espalda recta o mantenernos tumbados, con o sin música ambiental. En estado de reposo, nuestra atención-percepción se centra en “soltar” grupos musculares y dejarlos fluir, focalizando la relajación de manos y pies, piernas, caderas, abdomen, cuello, y cara, etc. Se comienza con tres a cinco respiraciones profundas para luego continuar de forma natural, calmados y tranquilos con la inducción a la relajación mediante mensajes positivos de paz, calma, bienestar y felicidad. La respiración pasa a ser espontánea, rítmica: inspirar-espír, tanto abdominal o diafragmática o completa (abdominal-torácica-clavicular).

<https://www.youtube.com/watch?v=TPFMhtoRe3U>

Se recomienda no luchar contra los pensamientos, emociones que aparecen en el silencio y nos centramos en las sensaciones de Paz, Calma y Tranquilidad. Nos ayudamos de técnicas de visualización-imaginación creativa, potenciando los sentidos. Es posible escuchar el “sonido del silencio” o el “silencio del sonido” y abstraernos del espacio y el tiempo, acallar el diálogo interior y alimentarnos de la energía que nos proporciona la relajación consciente y la respiración en el “Aquí y Ahora”. En cada inhalación y exhalación nos acercamos a un mayor conocimiento personal, mejorando nuestro estado mental, de ánimo, la capacidad de

concentración para crear así, un espacio de calma y tranquilidad.
<https://www.youtube.com/watch?v=gvfk0ouFuY4>

5. CONCIENCIA MEDIOAMBIENTAL A TRAVÉS DEL PROGRAMA EUROPEO ALDEA.

Se apuesta por crear el blog de “Escuela Con Calma” del I.E.S Antonio de Ulloa (<http://escuelasconcalmarinconada.blogspot.com.es/>) que publica las actividades de desarrollo emocional: música, coro, teatro, técnicas de respiración y relajación consciente, y un extenso repertorio de actividades Medioambientales dentro del Programa Europeo Aldea, conocido como Proyecto Educativo Ecoescuela en el que participan alumnado, profesorado, Ampas, y otras organizaciones y colaboradores desinteresados que ayudan a que el espacio educativo sea más “Natural y Humanizado”. Se plantan ocho palmeras, cinco jacarandas, un jazmín asiático, más de 200 rosales y se realizan trabajos en el huerto escolar y vivero.

Las aulas de los centros educativos son espacios cerrados que concentran cada día mayor número de personas, lo que provoca la acumulación de iones positivos que produce síntomas como cefaleas, nerviosismo y malestar. Es aconsejable vivir rodeado de Naturaleza que mejoran el estado de ánimo al generar iones negativos. https://studio.stupeflix.com/v/z2FtiLNqzfYD/?ga_session=video-ready-email&autoplay=1

El Trastorno por Déficit de Naturaleza (TDN), acuñado por Richard Louv en 2005 en su libro “El último niño de los bosques”, es un trastorno que forma parte de las enfermedades psicoterráticas que tienen su origen en una deficitaria o patológica relación con el entorno en el que vivimos, afectando a niños que viven alejados de espacios naturales cuyos síntomas son: la obesidad, estrés, trastornos de aprendizaje, hiperactividad, fatiga crónica o depresión. Por tanto, es necesario acercar el medio escolar a la Naturaleza y programar actividades en entornos naturalizados ya que supone un recurso preventivo para mejorar nuestra salud física, psíquica, emocional y espiritual.

Los docentes detectan que muchos problemas de aprendizaje se encuentran en conflictos emocionales no resueltos, por lo que se hace necesario la formación permanente del profesorado en Inteligencia Emocional. Las nuevas corrientes psicopedagógicas promueve una enseñanza-aprendizaje centrado no sólo en la faceta cognitiva, sino también en la emocional y social. Es por ello, que un grupo de profesionales sensibilizados por la educación apuesta por la la autoformación práctica en competencias emocionales.

El Informe Delors sobre la educación del Siglo XXI plantea una educación basada en los cuatro pilares: conocer, hacer, convivir y ser. Objetivos que se pueden conseguir mediante la utilización de variados recursos como las actividades medioambientales, teatro, coro, técnicas de relajación y respiración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chopra, D. (1992). *Vida sin condiciones*. Buenos aires: Ed. Javier Vergara.
- Gardner, Howard (1999). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman (1996) *INTELIGENCIA EMOCIONAL*. Madrid: Kairós
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Ed. Kairós
- Goleman (2012) *EL CEREBRO Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL*. Barcelona: Ediciones B
- Moreno, Jacob Levy (1977). *El teatro de la espontaneidad*. Buenos Aires: Vancú,
- Motos, Tomás (2003): “*Bases para un taller creativo expresivo*” en Angeles Gervilla (edt.) *Creatividad Aplicada*. Málaga: Dykinson
- Paladino, C.; Gorostiaga Damián. (2004). *Expresividad Emocional y estereotipos de género*. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.
- Plasencia, J. J. (2006). *Vive tus emociones*. Barcelona: Ed. Urano.

Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española (vigésima segunda edición).

REFERENCIAS DE INTERNET

(Consulta julio 2017)

ÁLAMO BARTOLOMÉ. **ALICIA**. UNIVERSIDAD MONTEÁVILA:

arteenlared.com <http://www.arteenlared.com/articulos/el-teatro-como-experiencia-docente.html>

Álvarez, Joaquín. Pdf. Respiración y relajación.

<http://elwikidejoaquin.wikispaces.com/file/view/Respiraci%C3%B3n%20y%20Relajaci%C3%B3n.pdf/595284894/Respiraci%C3%B3n%20y%20Relajaci%C3%B3n.pdf>

Delors, J. (1996): "Los cuatro pilares de la educación" en la educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid. España: Santillana/UNESCO
http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Fernández, Iván. Terapia de la Gestalt.

<http://gestaltnatural.blogspot.com.es/p/teatro-emocional.html>

Goleman y su teoría sobre la inteligencia emocional. Revista digital "La Mente es maravillosa": <https://lamenteesmaravillosa.com/daniel-goleman-teoria-inteligencia-emocional/>

Guillén J.C. . Escuela con cerebro: un espacio de documentación y debate sobre Neurodidáctica. ¿ Por qué el cerebro necesita el arte?
<https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/01/31/por-que-el-cerebro-humano-necesita-el-arte/>

Guillén J.C: Catterall (2002): Escuela con cerebro. Un espacio de debate sobre Neurociencia. El teatro: una necesidad educativa

<https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2016/04/20/el-teatro-una-necesidad-educativa/>

Lara, Vonne. Hipertextual. Los efectos de la música en nuestro cuerpo según la ciencia. <https://hipertextual.com/2015/04/musica-y-cuerpo-humano>

Lobo, A. Qué!. Revista digital. Sección Actualidad. "Trastorno por Déficit de Naturaleza: El nuevo mal del siglo XXI". <http://www.que.es/ultimas-noticias/sociedad/201405160800-trastorno-deficit-naturaleza-nuevo-siglo.html>

Lowen, a. Enfoque bioenergético. Artículo de Antonio Núñez Partido. Universidad Pontificia de Comillas: " Integración cuerpo, emoción y mente. <http://psicologslaureanocuesta.org/articulos/bioenergetica.pdf>

Marignac, Lara María Verónica. Biblioteca digital de la Universidad Católica de Argentina. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/expresividad-emocional-adultos-jovenes.pdf>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Bienestar Emocional. <http://www.bemocion.msssi.gob.es/emocionEstres/emociones/home.htm>

Psicología de la Salud. Materiales para el tratamiento Psicológico. UNED y USMC Beneficios de la Relajación. http://www.psicologiadelasalud.es/beneficios_de_la_relajacion.html

Rius. Mayte. La Vanguardia. Vida. Los beneficios de la naturaleza para los niños. <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20130614/54375609720/los-beneficios-de-la-naturaleza-para-los-ninos.html>

Wikipedia. La enciclopedia libre. [https://es.wikipedia.org/wiki/Expresi%C3%B3n_\(teatro\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Expresi%C3%B3n_(teatro))

Wilhelm Reich Psicología del cuerpo. Psicología Contemporánea. Academia Superior de Psicoterapia: <http://www.psicont.com/ftp/reich-psicocuerpo.pdf>

EMOCIONES E INTELIGENCIA

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA: UNA NUEVA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Emotional Intelligence and Corporal Expressions in Physical Education: A new didactic proposal in primary education

M^a Dolores Aguilar Herrero, Cristina M^a García Fernández, Carmen Gil del Pino

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Córdoba, España

m12aghem@uco.es, cristina.garcia@uco.es, ed1qipim@uco.es

Resumen:

La inteligencia emocional es considerada como una competencia fundamental para la vida en sociedad. El sistema educativo escolar debe promover su desarrollo desde diferentes materias del currículum escolar, por ello la Educación Física como materia eminentemente procedimental puede ser clave. El presente estudio pretende analizar la valoración del alumnado de Educación Primaria cuando se integran en las clases de Educación Física contenidos basados en la inteligencia emocional. Para ello, se diseña e implementa un programa de expresión corporal de 4 sesiones, dentro de la asignatura de Educación Física, con una duración de 45 minutos cada una de ellas y, dirigido a 75 escolares (51 % chicas y 49 % chicos) en la etapa de 3^o de Educación Primaria, de edades comprendidas entre los 8 a 10 años ($M = 8.7$; $DT = 0.5$). Los resultados mostraron una relación positiva de la formación emocional y el desarrollo de conductas ajustadas socialmente. Las conclusiones subrayan la importancia del trabajo de las emociones en las clases de educación física como parte del desarrollo social del niño, sobre todo para las etapas de transición escolar.

Palabras clave: Educación Física, Inteligencia emocional, expresión corporal

Comentado [C1]: Poner % de chicas

Abstract:

Emotional Intelligence is considered than an essential competence for the live in society. The education school system has to promote his progress from/since subjects different of school curriculum, therefore/so the physical education than subject eminently procedural could be key. The present study hopes analyze the valuation of physical education student when they integrate contents associated in the emotional intelligence. In order to, we design and implement a program of body expression, into a subject so physical education, with a duration of four sessions the 45 minutes for 75 students (51% girls and 49% boys) in the Primary school, with 8 or 10 years old ($M = 8.7$; $SD = 0.5$). The results shown a positive relation of the academic training emotional and the development of settled conducts socially. Conclusions underline the importance of working emotional in physical education as social part of the child, above all for the period of transition school.

Keywords: Physical Education, Emotional Intelligence, body expression.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestra historia se ha sobrevalorado la capacidad cognitiva de las personas por encima de otros aspectos como los emocionales o sociales; sin embargo, la evidencia empírica ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal (Extremera y Fernandez-Berrocal, 2001) siendo la Inteligencia Emocional (en adelante IE) clave para lograr el desarrollo integral de la persona.

En este sentido, tanto la investigación como la comunidad educativa han señalado la IE como uno de los grandes pilares de la educación. Así, al conceptualizar la inteligencia emocional, es preciso hacer referencia a Gardner (1993) que propone una “escuela inteligente”, basada en la concepción de las inteligencias múltiples

frente a nuestro actual sistema educativo tradicional basado en dar mucha importancia a la escritura, lectura y matemáticas.

La inteligencia emocional de Gadner (1989) incluye dos tipologías entre las que se señala la *inteligencia interpersonal*, que resalta la importancia de la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones, deseos de las demás personas. Por otro lado, habla de la *inteligencia intrapersonal* como la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta.

Sin embargo, no fue hasta 1990 cuando Salovey y Mayer hablaron por primera vez del constructo IE, concibiéndose como una nueva teoría. En 1997, Mayer y Salovey definen la IE como la capacidad de controlar y regular las emociones y sentimientos de uno mismo y de los demás, discriminar entre ellos y utilizarlos como guía del pensamiento y la acción (Mayer, Caruso y Salovey, 1999).

Más recientemente, algunos autores han distinguido entre IE Capacidad e IE Rasgo, siendo que la primera alude a la capacidad personal cuando existe una intencionalidad y, la segunda hace referencia a los comportamientos habituales de las personas (Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne, 2009).

No obstante, varios autores han intentado acotar el término de IE, surgiendo de este modo múltiples modelos teóricos, no existiendo un acuerdo por parte de la comunidad científica a la hora de definir la IE. La gran cantidad de modelos teóricos describen muchas habilidades relacionadas con la IE, por eso, para abordar este término, con rigurosidad, es necesario posicionarse en un modelo concreto.

Según Enríquez (2011) en los últimos años se hace más evidente la diferencia entre los modelos que consideran la I.E como el de Mayer y Salovey (1997), y los modelos mixtos, quienes definen la IE como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”, y los modelos mixtos de Bar-On (1997) o Goleman (1998). El modelo de habilidad se basa en habilidades mentales, que

usan la información aportada por las emociones, para mejorar el procesamiento cognitivo. Por otro lado, los modelos mixtos se enfocan en la interacción de habilidades mentales con variables de personalidad y rasgos de comportamiento.

En cualquier caso y tal como señala Goleman (2007) incorporar el aprendizaje de este tipo de habilidades personales y sociales en el currículo es esencial. Existen estudios que demuestran que los jóvenes más felices son aquellos que poseen más habilidades sociales y emocionales, además de ser más competentes como estudiantes, miembros familiares, amigos, trabajadores (Sharipo, 1997).

En este sentido, uno de los programas que destacan por su vinculación con los niños de Educación Primaria es el "Inner Resilience Program" (Programa de adaptabilidad Interior) fundado por Lantieri (2008 b) que utiliza técnicas de mindfulness (atención plena). Entre los principales motivos estresantes que padecen los niños estresantes son el colegio, las notas, los deberes escolares (nemours Foundation, Southern Illinois University, y NAHEC, 2008).

Por tanto, esta unión estrés-colegio sobresale por encima de otras asignaturas en Educación Física porque es la más propensa a aplicar estos contenidos relacionados con el aprendizaje social y emocional (ASE). Algunos autores señalan una clara relación entre el ejercicio físico y estado emocional (Thayer, 2003). Además, la E. Física supone un entorno propicio para aplicar estas técnicas de relajación y expresión corporal debido a la facilidad de la disposición espacial con la que cuenta para llevar a cabo el currículo. Los programas de E.F contribuyen al desarrollo de la inteligencia social y emocional (ISE) de los niños. Algunos estudios han demostrado mejoras en las actitudes sociales en niños de E.F (Emmanouel, Zervas y Vagenas, 1992) o mejoras en el liderazgo y las habilidades de resolución de conflictos de forma independiente mediante currículos basados en la deportividad (Sharpe, Brown y Crider, 1995).

Este proyecto se centra en actividades basadas en los juegos motores, entre otros. Podemos afirmar que todos los juegos motores propuestos provocan reacciones a los alumnos. Este hecho corrobora que los maestros tenemos en nuestras manos la posibilidad de desencadenar emociones en los alumnos, y sobre todo emociones positivas (Alonso et al., 2013). Destacamos que los juegos

de cooperación sin competición son aquellos que obtienen los mejores resultados para desencadenar emociones positivas a los alumnos. Estas situaciones motrices mejoran el rendimiento y favorecen la participación y la diversión; en consecuencia, generan emociones positivas que hacen que los alumnos se sientan motivados para la práctica deportiva, y potencian un estilo de vida saludable (Lavega et al., 2013). Hemos de apostar para implementar una actividad física a partir de este tipo de juegos. Aunque no será tarea fácil puesto que habrá que luchar contra los hábitos del individualismo y la competitividad que definen la actual sociedad y que se van transmitiendo en la personalidad infantil.

Por eso, este estudio aporta criterios científicos para que los docentes especialistas en educación física puedan escoger las situaciones motrices más óptimas y apropiadas con el fin de que los objetivos que se propongan se cumplan (Lagardera & Lavega, 2004; Parlebas, 2001). Y no podemos olvidar que uno de los principales retos de la educación física en el ámbito escolar hace referencia a la salud, el bienestar y el fomento de estilos de vida saludables (González-Correa & González-Correa, 2010).

A través de los juegos los alumnos pueden aprender a colaborar o a competir, y somos conscientes que será el mismo docente quien elegirá los criterios para fijar unas u otras finalidades. Esta propuesta prioriza el juego cooperativo, desarrolla valores educativos y destaca los aspectos cooperativos por encima de los competitivos, la participación por encima de la selección y el placer por encima de las exigencias más técnicas. Apostamos por aquellos juegos en que los mismos alumnos puedan pactar sus normas, lejos de cualquier reglamento federativo (Fernández-Río, Cecchini, & Méndez-Giménez, 2014; Garaigordobil, 2008; Lavega et al., 2014).

Este estudio se centra en uno de los contenidos específicos del área de la Educación Física; la Expresión Corporal (EC). Se pretende canalizar a través de este contenido, el tratamiento de las emociones y desarrollo de habilidades sociales. No obstante, es escasa la investigación relacionada con la influencia que tiene el tipo de tarea que se propone en la creación del clima motivacional

deseado, o con el estado psicológico que provoca la práctica de la expresión corporal o la danza.

En la educación física se incluye este tipo de actividades para desarrollar la creatividad motriz y el pensamiento divergente del alumnado, así como para obtener los beneficios psicológicos y sociales asociados a la Expresión Corporal y la danza creativa (Caf, Kroflic y Tancing 1997; Lepczyk 2004; Lobo y Winsler 2006; MacDonald 1991; Von Rossberg, Dickinson y Poole 1999). De ahí que sea una propuesta

La finalidad de este estudio fue analizar la relación entre los contenidos del área de Educación Física centrándonos en el desarrollo de la inteligencia emocional a través de dinámicos y juegos de expresión corporal y los comportamientos de los escolares con un grupo de 75 alumnos de 3º de Educación Primaria.

1. MÉTODO

1.1. Muestra

Este proyecto está dirigido a los alumnos/as de primaria. En concreto han participado 75 escolares (49% chicos y 51% chicas) de 3º de educación primaria de un colegio de la provincia de Córdoba. Los rangos de edades de los escolares estaban comprendidos entre los 8 a 11 años ($M = 8,7$; $DT = 0,5$) (Ver Tabla 1).

Estos rangos de edades han sido elegidos al considerar esta etapa crucial y, específicamente este curso de transición para el siguiente ciclo, como claves para aprender a gestionar competencias sociales y emocionales útiles en sus relaciones con los demás.

1.2. Procedimiento

La elección del centro se basa en los criterios de normalidad, facilidad de acceso y disponibilidad. La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico por conveniencia (Isern, Segura, Aguilar, & Hito, 2012).

Este proyecto está destinado a los alumnos/as de segundo ciclo de primaria. Se ha establecido un solo grupo experimental de 75 alumnos de 3º de Primaria.

Se informó al centro mediante un documento formal donde se indicaba la naturaleza, la finalidad y los objetivos de la intervención. Una vez que el centro aceptó, la participación y las familias fueron informadas.

A lo largo del mes de abril se mantuvieron tres reuniones con los tutores de los cursos dónde se iba a llevar a cabo la experiencia y con la especialista de educación física, para presentar los materiales y crear el resto de actividades introductorias en función del conocimiento que ellos mismos tenían de sus alumnos y sus conocimientos previos en E. Física. Al comienzo de cada sesión se explicaba al alumnado el desarrollo de ésta y se decidió dejar los ejercicios de relajación para el final para que previamente realizaran actividades más dinámicas y de introducción a la materia. La parte final se dejaba para la especialista de educación física, ya que el alumnado en clases de educación física estaba más familiarizado con ella, y se evitaba dispersión por parte de ellos. La especialista de educación física, contaba en el momento del estudio con 36 años y una experiencia de 12 años en el ámbito de la educación física y primaria.

El desarrollo de la intervención duró aproximadamente 4 semanas, intercalando las sesiones a lo largo del mes de mayo del curso escolar 2016/2017. Así pues, se impartieron cuatro sesiones de Educación Física de 45 minutos cada una. Se realizó una sesión a la semana. La estructura de cada sesión se dividía en tres partes: 1) Iniciación a la sesión con actividades físicas expresivas, llamada "Bienvenida", 2) parte principal dónde se desarrollaban los contenidos propios de la expresión corporal y relajación, 3) puesta en común y evaluación, y 4) ejercicios de relajación y atención a través de un CD. Los bloques de contenidos en la parte principal de cada sesión fueron los siguientes:

Sesión 1: actividades físico-expresivas de familiarización con la respiración y relajación.

Sesión 2: actividades de iniciación a la expresión corporal y relajación.

Sesión 3: puesta en escena y representación de las habilidades sociales y comunicativas.

Sesión 4: ejercicios de relajación y atención, con la ayuda de la audición del CD de Inteligencia Emocional Infantil y juvenil (Lantieri, 2010).

En la primera sesión también se le explicó al alumnado los nuevos contenidos, la finalidad de éstos y la evaluación mediante los cuadernillos, que eran entregados y recogidos en cada sesión. Al final de cada sesión se tuvo un pequeño encuentro con la especialista de educación física para comentar y reflexionar sobre el transcurso de la sesión, así como anotar y valorar aquellas ideas más importantes sobre la clase impartida y la reacción de los alumnos.




Siguiendo la clasificación de Sánchez (2005), las técnicas de enseñanza empleadas fueron tanto la búsqueda guiada como instrucción directa.

Las actividades propuestas en la última sesión, han sido tomadas de la metodología propuesta por Lantieri (Goleman, 2008; Lantieri, 2008a) llevada a cabo en las escuelas de New York a través del programa creado como respuesta a las especiales necesidades presentadas tras los atentados del 11-S.

1.3. Instrumentos

Como instrumento de evaluación se ha usado un dossier de diez páginas en el que se tenían en cuenta dos aspectos significativos para valorar cada una de las sesiones: 1ª) ¿cómo me encuentro en este momento? Y 2ª) "Valoración de la sesión" con tres caritas que simbolizaban tres tipos de rostros en una escala del 1 al 3. Me siento feliz (verde). Me siento normal (amarillo). Me siento triste. (rojo).

También se podía dejar un tiempo para que el alumnado pudiera escribir al finalizar las sesiones, un comentario abierto u otros aspectos a destacar de cada sesión.

ITEMS			
¿Cómo me encuentro en este momento?			
Valoración de la sesión			
Mis impresiones:			

1.4. Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos e inferenciales con los datos cuantitativos mediante el software SPSS. Mediante el análisis descriptivo se analizaron frecuencias y porcentajes, así como medidas de tendencia central y dispersión.

Los datos cualitativos fueron categorizados siguiendo el procedimiento propuesto por Taylor y Bogdan (1998).

Para ello codificamos las respuestas del alumnado a las preguntas con significado positivo (ej. Soy feliz) asignándoles un valor numérico: “Si” = 1 ·”No” =3 y “A veces” = 2. Después recodificamos las respuestas a las preguntas con significado negativo (Ej.: Estoy triste muchas veces), asignándoles los siguientes valores numéricos: “Si” = 3, “No” = 1 y “A veces” = 2. Posteriormente hallamos las puntuaciones medias referidas a las diferentes dimensiones que configuran la autoestima (Ej.: Autoconcepto de apariencia física), tanto de la fase pretest como de la fase postest. Seguidamente pasamos a analizar estas dos muestras relacionadas a través de la prueba no paramétrica de los rangos con signo Wilcoxon, comparando las medias de la fase pretest y postest.

2. RESULTADOS

Los resultados de esta experiencia mostraron que un 81% de los escolares se encontraban felices al terminar las sesiones, siendo los porcentajes más alto los recogidos en la segunda y tercera sesión (92%). La cuarta sesión fue dónde el

alumnado marcó más caritas tristes a pesar de que fueron pocos, el porcentaje fue más alto. (15%).

Lo mismo ocurre con la valoración de las sesiones. La media de valoraciones positivas por sesión es de un 85,6%. Las sesiones mejor valoradas fueron la número dos y tres, a los cuales les encantó la experiencia. La media de valoraciones negativas por sesión es de un 7%. La última sesión es la peor valorada con un 23%.

	Estado anímico positivo	Valoración positiva
1ª Sesión	75%	83%
2ª Sesión	92%	93%
3ª Sesión	92%	93%
4ª Sesión	66%	77%

Tabla1: Resultados globales de la autovaloración del alumnado.

Tras aplicar los correspondientes contrastes no paramétricos para comparar la muestra en función de la variable independiente sexo, no se hallaron diferencias significativas en la media de las valoraciones ni en el estado personal de las mismas.

De la categorización de los datos cualitativos reflejados en el dossier del cuadernillo de clase, se han clasificado los comentarios y anotaciones en positivos, negativos. En todas las sesiones los comentarios son positivos menos en la última sesión que los comentarios abundan en negativos. Como valoraciones positivas llama la atención destacar impresiones como “me han gustado mucho los juegos porque he trabajado en grupo con mis compañeros”. Como comentarios negativos destacar “no me ha gustado porque me he aburrido mucho”.

3. DISCUSIÓN

En las categorías estudiadas, el estado emocional predominante es el rostro positivo, dando como mejor resultado la primer sesión y también mejor valoración, causado probablemente por la novedad de los contenidos, ya que anteriormente no se ha llevado a cabo nada parecido.

La última sesión, es la que tiene peor resultado de valoración por el alumnado tanto cuantitativa como cualitativamente, ya que, por lo general, fue una sesión más monótona sobre todo si la comparáramos con las sesiones anteriores que se caracterizaban por el dinamismo y la actividad constante. También considero relevante que el CD que se escuchó no estaba adaptado a su edad, aun siendo el intervalo de edad del CD el recomendado para la edad media del alumnado del 8,7.

En esta investigación se han llevado a cabo la introducción de algunas técnicas para el desarrollo de habilidades sociales, regulación de estrés y empatía, dónde se tiene comprobado por algunos estudios que aplicar este tipo de técnicas hace que los niños muestren emociones más positivas con los demás y presten más atención en clase. (Schonert-Reiichl y Lawlor, 2010).

Aplicar el trabajo de las emociones canalizado a través de la expresión corporal en las clases de educación física supone todo un reto para el especialista en la materia apostando como un enfoque integrador que, cada vez más, el currículo de la Educación Primaria va requiriendo, dado que los resultados que se obtienen son muy positivos tanto a nivel académicos como para la transición a la etapa de secundaria.

4. CONCLUSIONES

Para finalizar y como conclusión hay que destacar que esta experiencia piloto ha obtenido unos resultados satisfactorios a lo largo de la mayoría de las sesiones cuyo objetivo fundamental era integrar dentro de las clases de Educación Física, la inteligencia emocional y el trabajo de la relajación. Por tanto, se puede considerar como valoración positiva esta nueva propuesta en el aula y muy indicada a estas edades tempranas en Educación Primaria.

Por otra parte, la metodología empleada ocupaba dos rangos de edades obteniendo mejor valoración para alumnos de 3º de Educación Primaria el intervalo de 5 a 7 años. Esto se debe en parte, a que anteriormente el alumnado no había trabajado estos contenidos, y como consecuencia en muchas ocasiones, no entendían el objetivo inicial propuesto.

Otro aspecto a tener en cuenta, es que sería conveniente en futuras intervenciones educativas ampliar la duración de las sesiones y utilizar muestras más amplias. También se plantea la necesidad de adaptar los materiales al rango de edad de la muestra, para favorecer la motivación del alumnado acerca de los contenidos tratados.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabello González, R y Fernández Berrocal, P (2015). Programas para enseñar IE en las escuelas. *Revista Padres y maestros*.
- Extremera, N y Fernández-Berrocal, P. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19, 63- 93.
- Gardner, H (1993). *Frames of mind: the theory of multiple inteligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencia emocional* (64 2d). Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2008). *Calm Down and Pay Attention: Cultiving Emotional Intelligence for Kids*.
- Isern, M. T. I. et al. P. D. (2012). *Cómo elaborar y presentar un proyecto de investigación, una tesina y una tesis*, 19. Edicions Universitat Barcelona.
- Lagardera & Lavega, (2014). *Conocer las emociones a través de los juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones*.
- Lantieri, L (2008). *Building Emotional Intelligence:Techniques to Cultivate Inner Strength in Children*. Boulder, CO: Sounds True.

- Lantieri, L (2010). *Inteligencia emocional infantil y juvenil* (3º ed). Madrid: Aguilar.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Nelis, D. et al. (2009). Increasing emotional intelligence:(How) is it possible?. *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36-41.
- Schonert-Reichl, K.A, y Lawylor, M.S (2010). The effects os mindfulness-baser education program and pre- and early adolescents wellbeing and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1 (3), 137-151.
- Taylor, S.J, y Bogdan, R (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (4ª ed). Barcelona: Paidós.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA DEL SIGLO XXI

Emotional Intelligence in the Classroom of the XXI Century

José Julio Real García

Universidad Autónoma de Madrid

Julio.real@uam.es

Óscar García Gaitero

Universidad Internacional de la Rioja

Oscar.garcia@unir.net

Margarita Martín Martín

Universidad Antonio Nebrija

Margamartin1983@gmail.com

Óscar Costa Roman

Universidad Autónoma de Madrid

oscar.costa@uam.es

Resumen

No es ninguna novedad en la educación actual hablar de metodologías educativas más centradas en el alumnado que en el docente. La educación paidocéntrica hoy en día es una realidad innegable. En esta línea se encuentra la Inteligencia Emocional. Gracias a estas técnicas emocionales los alumnos desarrollan todo su rendimiento académico, pudiendo eliminar interferencias cognitivas y aflorando su potencial. El potencial del alumno se puede definir como la capacidad mediada por las emociones, la motivación y los intereses del alumno que pueden llevarle a buscar la mejor estrategia a la hora de estudiar. De esta manera, el alumno consigue la mayor eficacia en su estudio y ser eficaz y eficiente.

Palabras clave: Aprendizaje autorregulado, alumnos eficientes,

inteligencia emocional, razón, emoción.

Abstract:

It is not new in current education to talk about educational methodologies more focused on students than on teachers. Paidocentric education today is an undeniable reality. In this line is the Emotional Intelligence. Thanks to these emotional techniques students develop all their academic performance, being able to eliminate cognitive interferences and their potential. The potential of the student can be defined as the capacity mediated by the emotions, motivation and interests of the student that can lead him to seek the best strategy when it comes to studying. In this way, the student gets the most efficiency in his study and be effective and efficient.

Keywords: Self-regulated learning, efficient students, emotional intelligence, reason, emotions.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje es esa inquietud incansable, ese poder o motivación que debe albergar en el alumno y llevarle a buscar siempre la mejor estrategia a la hora de estudiar para conseguir la mayor eficacia en su estudio y ser un alumno eficaz y eficiente (Roces y González, 1998). Todo ello se puede conseguir en gran medida a través de la aplicación de la Inteligencia Emocional en el aula.

Resulta evidente que el sistema tradicional de educación que se sigue utilizando en la actualidad, ignora, muchas de las necesidades que en materia de aprendizaje tienen los seres humanos. Dicho sistema sigue basado en satisfacer las demandas de una economía industrial centrándose en principios de estandarización y dando máxima prioridad al entrenamiento del hemisferio racional de nuestro cerebro. En vez de utilizar ambas partes del cerebro para aumentar la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

La utilización de la memoria como mecanismo para retener lo aprendido. Este axioma si bien tiene aspectos positivos no muestra ser muy productivo en el largo plazo ya que los alumnos al poco tiempo olvidan gran parte de la información memorizada, síntoma evidente de que el aprendizaje no queda integrado. Por lo tanto, gracias a la Inteligencia Emocional el clásico aprendizaje secuencial, lineal y lógico, se convierte en un aprendizaje creativo, imaginativo y multisensorial.

"Cuando las emociones positivas nos impregnan de energía podemos concentrarnos mejor y empatizar más, ser más creativos y mantener el interés por las tareas" (Davidson, 2012). En este sentido, el desarrollo de las competencias emocionales en el aula, juega un papel clave, en el éxito del proceso educativo para que sea mucho más efectivo, ecológico y duradero.

Debido a la gran cantidad de evidencia empírica, ahora existe un consenso sobre la eficacia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico (Zimmerman, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1988), así como la motivación en el aprendizaje (Pintrich, 2000). Además, el aprendizaje de competencias emocionales es un factor clave para el aprendizaje permanente. Proveer a los estudiantes con conocimientos y habilidades sobre cómo autorregular su aprendizaje les ayuda a mejorar su motivación, comportamiento y actividades metacognitivas con el fin de controlar su aprendizaje (Zimmerman, 1998).

1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA.

La inteligencia emocional podemos entenderla como una metacompetencia que ayuda a los alumnos a sacar mucho mayor rendimiento al resto de sus competencias operacionales (Goleman, 2013).

El éxito o el fracaso de un proceso educativo, no está únicamente en una correcta aplicación de la metodología. En gran número de ocasiones, el éxito depende de la capacidad de darse cuenta de qué emociones subyacen tras nuestros pensamientos y comportamientos, y de a qué necesidades responden dichas emociones.

El desarrollo de las competencias emocionales nos sirve para regular nuestros estados de humor, para evitar que las desgracias e imprevistos obstaculicen nuestra capacidad de pensar, para motivarnos y persistir frente a las frustraciones, para controlar los impulsos y demorar las gratificaciones, para desarrollar la empatía y la esperanza.

Que dotemos a los alumnos de herramientas emocionales que les ayuden a mejorar su Autonomía Emocional, de manera que sean capaces de incrementar su autoestima, automotivación, actitud positiva ante la vida, responsabilidad y toma de decisiones es urgente y prioritario (Mora, 2013).

Los estudiantes deben aprender y aprehender en el aula a crear emociones que les ayuden a alcanzar sus objetivos didácticos. Todas las emociones que tienen nuestros alumnos son “tesoros”, la clave es saber cómo trabajar con ellas en el aula.

Según Reeve (1994), las características fundamentales de las emociones son las siguientes:

- Se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.
- Tienen una corta duración (segundos o minutos) y elevada intensidad.
- Son comunes al ser humano y al resto de los animales.
- Generan modificaciones fisiológicas significativas.
- Aparecen por un estímulo (interno o externo) en un contexto específico.
- Ofrecen una disposición definida a actuar.

Los docentes debemos conocer todas estas características de las emociones para poder ayudar al discente en su gestión emocional. De esta manera conseguiremos que cualquier sentimiento concreto o estado de ánimo desadaptativo no se convierta en un desorden o trastorno emocional duradero.

2. LA EMOCIÓN Y LA RAZÓN

Para Bisquerra (2017), las emociones son es un estado del organismo caracterizado por una excitación o perturbación, generadas como respuesta a un acontecimiento externo o interno.

Al gobernar la atención, las emociones y los sentimientos establecen prioridades en el pensamiento. Nos dicen en qué debemos concentrarnos e invertir energía mental. Y cómo lo que nos emociona suele ser importante, parece que las emociones son el modo de llamar la atención y dirigir el pensamiento y las conductas hacia aquello que nos interesa (Weiner, 1992).

Las emociones desagradables tienen especial capacidad para concentrar y retener la atención en lo que nos preocupa. Mientras que las emociones y sentimientos agradables son más expansivos, pues además de dirigir la atención hacia lo que nos causa placer, mejoran también el humor haciendo que nos interese por muchas más cosas del entorno, algo fundamental a tener en cuenta con nuestros alumnos en el aula (Todt, 1982).

3. LA EMOCIÓN Y LA MEMORIA.

La memoria humana es selectiva. Solo registra lo que tiene significado especial para nosotros. Las emociones nos ayudan a formar recuerdos.

También situaciones intensas emocionalmente, sobre todo si son negativas, hacen que los detalles con más fuerza para activar la amígdala se recuerden mejor y con mayor precisión. La sensación de recuerdo es mayor en situaciones emocionales fuertes (Morgado, 2015).

Por lo tanto, en el aula se realizarán no solo actividades racionales sino ejercicios que emocionen al alumno.

4. LA EMOCIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Las emociones son un poderoso medio de comunicación tanto entre individuos de la misma especie como de diferentes. Las expresiones del rostro, el tono de voz y las posturas corporales expresan muy bien acuerdos o desacuerdos, conveniencia o inconveniencia, satisfacción o insatisfacción, confianza o desconfianza.

La capacidad de entender las expresiones faciales de los alumnos es crítica para entender sus intenciones y poder ayudarles, por lo tanto, nosotros como docentes desarrollaremos una comunicación eficaz en el aula basada tanto en la comunicación verbal como no verbal o no formal (Grice, 1989).

5. LA EMOCIÓN Y LA CREATIVIDAD.

Las emociones incómodas constriñen la atención y la concentración mientras que las agradables la amplían, haciendo que las personas presten más atención a más cosas, lo que a su vez aumenta la probabilidad de relacionar y asociar elementos diferentes. También pueden hacer que mejore el rendimiento posterior de las personas. En los procesos creativos hay datos científicos que confirman la relación entre el producto o output creado por los discentes con estados emocionales positivos en días previos. Por lo tanto generar emociones positivas y un ambiente de creatividad en el aula es fundamental (Delors, 1996).

6. LA EMOCIÓN Y LA SALUD.

Las reacciones emocionales que se producen en el aula y debemos evitar son las siguientes, (Krashen, 1981):

- Ansiedad
- Ira
- Tristeza
- Depresión.

En el aula en todo momento se creará necesidad de amor, seguridad y libertad para que el alumno pueda desarrollar todo su potencial.

7. CONCLUSIÓN

El éxito de un centro educativo depende de la participación y compromiso de todas las personas implicadas, en las que el director tiene la responsabilidad de coordinar el proceso y desarrollar cursos de formación permanente del profesorado en inteligencia emocional. La ciencia ha demostrado que cuanto más sabemos sobre cómo aprenden nuestros alumnos, y nosotros mismos, más éxito tenemos en nuestras prácticas diarias.

Hay nuevas técnicas educativas que permiten dar un nuevo enfoque integral a la educación y en el proceso de aprendizaje de los alumnos. En este caso la inteligencia emocional ayuda al desarrollo académico integral del discente.

Como se ha demostrado esta disciplina por sí sola o junto con otras herramientas, ayuda a aumentar el rendimiento de los alumnos, a mayor auto-conocimiento, a lograr objetivos y resultados, así como aumentar su autoestima, motivación, felicidad y en definitiva su calidad de vida.

La sociedad actual demanda continuamente nuevos marcos profesionales y humanos, y hay que adaptar la formación a estos requerimientos. Tenemos que incorporar los últimos avances sobre educación, inteligencia emocional y coaching educativo a la práctica diaria del aula, para gestionar de forma adecuada nuestras emociones y la de los alumnos. Mejorando nuestra comunicación, optimizando el rendimiento de nuestro trabajo y sobre todo logrando resultados y éxito en nuestro trabajo y el de los alumnos. Y así, en definitiva, logrando motivación, satisfacción y bienestar en nuestro rol como docentes y en nuestros queridos discentes.

Solo así podremos facilitar que el alumno aprenda, y favorecer su desarrollo integral como ser humano. Por lo tanto debemos tener en cuenta las siguientes premisas para aplicar de forma diaria en el aula. Son los siguientes siete puntos:

1. Crear expectación.

Generar la curiosidad de los alumnos, especialmente al inicio de las sesiones. Crear expectación sobre los temas a desarrollar a través de presentaciones activas y variadas, realizando preguntas interesantes, contando anécdotas o cuentos...

2. La zona de desarrollo próximo al alumno.

Sólo podemos interesar a alguien si previamente entendemos qué temas o aspectos le suscitan más curiosidad. El profesor puede tener esa información de antemano o puede también realizar preguntas a su audiencia encaminadas a encontrar pistas.

3. Objetivos ambiciosos.

Plantear retos adecuados es un buen comienzo para motivar a los alumnos. El reto interesante tiene que ser difícil (hacerles salir de su zona de confort) pero alcanzable (que le permita poner en juego sus fortalezas)

Es importante, para proporcionarle seguridad al alumno comenzar con retos que le permitan tener éxito, ya que ello le motivará para seguir adelante con objetivos más ambiciosos.

4. Iniciativa y autonomía personal.

El profesor tiene que hacer sentir al alumno que es el protagonista de la sesión. Por ello, ha de fomentar el aprendizaje participativo donde cada uno tenga la oportunidad de desarrollar su punto de vista y reflexiones sobre el tema tratado. De esta forma se incentiva también el sentido de la responsabilidad.

5. Repetir, repetir y repetir.

El aprendizaje sucederá, en parte, a través de la repetición y el trabajo. Elogiar ese esfuerzo realizado y el avance producido por parte del profesor aumentará la capacidad de persistencia y motivación para avanzar del alumno.

6. Autorregulación del proceso.

Esta reflexión surgirá cuando el alumno toma conciencia de su progresión real a través de sus nuevas habilidades y capacidades y también a través de las evaluaciones que tanto él mismo como el profesor aportan.

7. Output sincero.

Finalmente, se genera una sensación de contribución como resultado de los esfuerzos realizados y del apoyo que a lo largo del proceso ejerce el profesor y de su reconocimiento sincero

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2017). *Concepto de emoción*. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacionemocional-competencias-basicas-para-vida/208-concepto-emocion.html>
- Davidson, R. (2012). *EL PERFIL EMOCIONAL DE TU CEREBRO*. Barcelona: Destino.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Grice, H.P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goleman, D. (2013). *FOCUS. DESARROLLAR LA ATENCIÓN PARA ALCANZAR LA EXCELENCIA*. Barcelona: Kairós.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Learning*. Oxford: Pergamon Press
- Mora, F. (2013). NEUROEDUCACIÓN: SÓLO SE PUEDE APRENDER AQUELLO QUE SE AMA**. Madrid: **Alianza Editorial**.
- Morgado, I (2015) *EMOCIONES E INTELIGENCIA SOCIAL: LAS CLAVES PARA UNA ALIANZA ENTRE LOS SENTIMIENTOS Y LA RAZÓN*. Barcelona: Ariel
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.

- Roces, C. & González, M.C. (1998). Capacidad de autorregulación de aprendizaje. En J.A. González-Pienda & J.C. Núñez (Coords.), *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Todt, E. (1982). *La motivación*. Barcelona: Herder.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors. Theories*. London: Sage Publications.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2 (2), 173-201.
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. En D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford.
- Zimmerman, B.J. & Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategic model of students self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ENVEJECIMIENTO ACTIVO:
UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE INTEGRAL**
**Emotional Intelligence and Active Growth: An integral learning
experience**

Itahisa Pérez-Pérez

Universidad Pablo de Olavide

España

Docente e Investigadora

iperper@upo.es

Resumen:

La situación socioeconómica que vivimos a nivel global está provocando cierta insatisfacción personal, desequilibrio emocional, inseguridad, etc., a nivel local. Esto va originando una serie de 'problemas' emocionales, al generar más pensamientos negativos que positivos, lo que provoca grandes crisis personales, familiares, de parejas o laborales. No obstante, el cerebro, como cualquier otro músculo de nuestro cuerpo, se puede entrenar, para lo que necesitamos tomar conciencia de la situación y pasar a la acción, desde el compromiso, con constancia y esfuerzo.

En este artículo presentamos la experiencia educativa desarrollada en el Aula Abierta de Mayores de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), curso académico 2016/2017 sobre Entrenamiento en Inteligencia Emocional. Este entrenamiento se ha realizado a través de una metodología participativa, con sesiones teórico-prácticas, basadas en el autoconocimiento, el manejo emocional, la reflexión, el debate, la risa y el movimiento corporal para fortalecer su inteligencia intrapersonal e interpersonal desde un aprendizaje integral.

Palabras clave: inteligencia emocional, envejecimiento activo, adultos mayores, aprendizaje integral

Abstract:

The socio-economic situation we are experiencing globally is causing some personal dissatisfaction, emotional imbalance, insecurity, etc., at the local level. This leads to a series of emotional 'problems', generating more negative thoughts than positive, which causes great personal, family, couples or work crises. However, the brain, like any other muscle in our human body, can be trained, for

which we need to become aware of the situation and move to action, from commitment, with perseverance and effort.

In this article, we present the educational experience developed in the Open Classroom of Seniors of the Pablo de Olavide University (Seville), academic year 2016/2017 on Training in Emotional Intelligence. This training has been done through a participatory methodology, with theoretical-practical sessions, based on self-knowledge, emotional management, reflection, discussion, laughter and body movement to strengthen their intrapersonal and interpersonal intelligence from an integral learning.

Keywords: Emotional intelligence, active aging, older adults, integral learning

“Es la emoción del aprendizaje la que separa a la juventud de la vejez.

Mientras usted está aprendiendo, no tiene edad” (Rosalyn S. Yalow)

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la escuela se ha centrado más en ‘prohibir’ o atajar aquella conducta socialmente inadecuada, que en potenciar las capacidades de cada estudiante. No ha habido una propuesta formativa superadora, seguramente porque más que educarnos nos han instruido y ese pequeño matiz ha ido provocando grandes cambios.

En la actualidad se le está exigiendo cada vez más a la escuela y a la familia, con continuos debates sobre quién tiene que ‘educar’ a los niños, siendo cada vez más conscientes que la educación es, y debe ser, global e integral.

A la cantidad de información negativa que se transmite en los medios de comunicación, en nuestro día a día nos agobia la incertidumbre del futuro y tenemos nostalgia del pasado. Todo esto revoluciona nuestro interior de manera abismal. Sin embargo, y aunque ‘de palabra’ hablamos de que hay que darle tiempo al tiempo, nuestra mente no lo llega a interiorizar porque nos cuesta vivir ‘el aquí y el ahora’. Como señala Eckhart Tolle debemos hacernos conscientes del constante flujo de nuestros pensamientos, de ese ‘diálogo interno e incesante que ocupa siempre nuestra atención y que nos separa de la única experiencia real de vivir plenamente el momento presente’.

Hace aproximadamente 300 años se produjo la Primera Revolución del Saber Básico, cuando las personas eran analfabetas racionales (no sabían leer ni escribir). Sin embargo, ahora vivimos la Segunda Revolución, pero esta vez emocional, con quienes están olvidando sus emociones y pasiones. Muchas de las situaciones problemáticas que vivimos, a nivel personal y social, “*son una manifestación de nuestro analfabetismo emocional*” (Bisquerra, 2016). Por ello es necesario desarrollar y fomentar las competencias emocionales que favorezcan nuestras relaciones intra e interpersonales, asumiendo que somos 100% responsables de nuestros pensamientos, palabras y comportamiento, mejorando así nuestra salud y bienestar emocional para afrontar los acontecimientos de nuestra vida.

El primer paso en esta apasionante tarea es el alfabetizarnos emocionalmente para, posteriormente, comprendernos y aceptarnos, tanto a nosotros mismos como a las demás personas, con confianza, valoración y respeto, para una convivencia emocional sana y saludable.

Nuestra experiencia se centra en el colectivo de adultos mayores. Un grupo de personas con una mentalidad muy abierta, la inmensa mayoría adaptada a la sociedad actual, cuya experiencia ha enriquecido el discurso y se han abierto a un mundo nuevo desde la emoción.

1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La inteligencia emocional se divulga a partir de 1995 cuando Daniel Goleman publica su best seller ‘*Inteligencia Emocional*’, aunque fue definida por Salovey y Mayer en 1990, a partir de las inteligencias intra e interpersonales de Gardner.

En el ámbito educativo ya se viene trabajando desde hace años en la educación emocional con estudiantes y docentes, así como en el ámbito laboral, cobrando cada vez más importancia a nivel organizacional.

La inteligencia emocional está muy demandada en los últimos años debido a la necesidad que tienen las personas en general, de conocerse, de responsabilizarse, de poner límites y manejar sus emociones para el buen vivir y el bienestar personal y social. Además, nos brinda la oportunidad de “*establecer*

una buena comunicación con los demás a través de la empatía, la colaboración, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos o el liderazgo” (Hué, 2004: 5).

Es muy importante que durante toda nuestra vida esté presente la educación emocional, adoptando el enfoque del ciclo vital, desde el nacimiento, durante la infancia, adolescencia, juventud, madurez y etapa adulta. Entendiendo aquí educación emocional como el *“proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social”* (Bisquerra, 2000).

De esta manera le otorgamos un papel fundamental y prioritario a las competencias emocionales *“básicas para la vida, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad...complemento indispensable del desarrollo cognitivo sobre el cuál se ha centrado la educación a lo largo del siglo XX”* (Bisquerra, 2016: 2).

2. LAS EMOCIONES EN EL ENVEJECIMIENTO ACTIVO

Los ritmos de tiempo que llevan las personas adultas en la actualidad han cambiado enormemente las pautas de conducta en el hogar. La incorporación de la mujer al mundo laboral, las jornadas a turno partido de trabajo, el estrés laboral, entre otros, son factores que han influido en este cambio.

Tradicionalmente los padres inculcaban a los hijos estudiar ‘para tener un futuro’, ‘para ser una persona de provecho’, ‘para tener un trabajo estable’, ‘para ser feliz’ (entendiendo que la estabilidad laboral, los estudios y el dinero daba la felicidad), pero resulta que en el contexto actual esas premisas ya no nos valen. El paradigma ha cambiado y en ningún momento nos han educado para ‘ser felices’. No nos han educado emocionalmente. Creemos que no debemos tener miedo porque ‘alguien’ ha decidido que eso no es bueno. Vivimos anquilosados en ideas preconcebidas e impuestas que cada vez nos restan más libertad, más creatividad y más autenticidad. Vivimos en la prohibición constante.

En la actualidad cada vez cobra más fuerza la inteligencia emocional y la necesidad de despertar conciencias, de abrir mentes y desarrollar capacidades.

Por ello, el hogar y la familia deben ser la primera estancia en el crecimiento emocional.

En este trabajo nos hemos centrado en las cinco grandes competencias emocionales, basadas en el modelo del GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar (Bisquerra, 2008). Estas cinco competencias son fundamentales en cualquier persona, y más específicamente, en el envejecimiento activo ya que apuestan por la promoción del bienestar personal y la felicidad. Por una parte, por sus características de cuidadores, tanto de hijos como de nietos, resulta muy interesante ya que pueden ejercer un papel clave en el desarrollo emocional en sus hogares. Por otra parte, el envejecimiento debemos aceptarlo y disfrutarlo como cualquier otra etapa de la vida, por lo que es indispensable reconocer las vivencias emocionales, las limitaciones físicas y/o cognitivas, para integrarlas conscientemente y reorientar las emociones negativas para mejorar el bienestar personal y *“la amplitud del momento presente, al ser el lugar donde enfoca su existencia la persona mayor, acompañando a tomar conciencia de los movimientos a accionar para disolver las incomodidades generadas”* (Martín, 2012: 111).

3. APRENDIZAJE INTEGRAL CON PERSONAS MAYORES

En ocasiones, vivimos situaciones de insatisfacción ya que nos centramos en palabras como ‘debo’, ‘tengo que...’ o, lo que a veces es peor, ‘debes...’ ‘tienes que...’. Estas palabras, aparte de conllevar una serie de obligaciones impuestas, se centran en la exigencia, y en cambiar a los otros (hijos, pareja, nietos, compañeros de trabajo, amigos, etc.), en lugar de reflexionar sobre nosotros mismos ya que, si nosotros cambiamos, nuestro entorno, y nuestra mirada, también se transforma.

Desde nuestro enfoque de intervención, planteamos una metodología de aprendizaje integral cuyo objetivo es generar cambios de perspectiva, toma de conciencia y aumento del compromiso y la responsabilidad de las personas. Consiste en *“potenciar los recursos internos de cada persona para crear los*

espacios donde intuir, imaginar, crear, aprender y desarrollar más y mejores modelos de vida individual, familiar, social y profesional de una manera sencilla y acorde a nuestra propia naturaleza” (Galván, 2016: 1). En definitiva, se trata de facilitar el logro e aprendizajes significativos y profundos, logrando resultados sorprendentes para un desarrollo personal de los individuos, y una profunda transformación.

4. OBJETIVOS

- Reconocer e identificar las propias emociones y las de los demás.
- Aprender a manejar las emociones de manera respetuosa, responsable y comprometida.
- Lograr un mayor autoconocimiento y autoestima.
- Identificar creencias limitantes y definir creencias potenciadoras.
- Desarrollar la habilidad del manejo emocional a través del humor y la conciencia.
- Conocer recursos para construir relaciones saludables con uno mismo y con los demás.

5. METODOLOGÍA

Esta experiencia formativa se desarrolló durante el curso académico 2016/2017, en el Programa Aula Abierta de Mayores de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), de Sevilla, y más concretamente en la asignatura ‘Entrenando la Inteligencia Emocional desde el interior’ con el grupo de estudiantes de Lebrija.

Para la consecución de los objetivos planteados, se implementó una metodología participativa, flexiva, dinámica y constructiva (Piaget y Vigotsky, 2008) teniendo en cuenta las características propias del colectivo, las necesidades y prioridades del grupo, promoviendo la participación y creando un espacio de aprendizaje, de concienciación y de formación integral.

Los contenidos abordados en esta asignatura han sido los siguientes: el pensamiento positivo, las creencias limitantes y potenciadoras, distorsiones cognitivas y emocionales, autoconocimiento y autoestima, empatía y comunicación asertiva, la responsabilidad y autonomía emocional, la pedagogía

del humor y el juego y la facilitación de técnicas y herramientas de manejo emocional.

6. MUESTRA

La muestra es no probabilística, de tipo intencional, que implica un muestreo propositivo ya que se estableció una muestra definida y seleccionada correspondiente al 3º curso del Aula Abierta de Mayores de la UPO de Lebrija (Durán Cofré, 2013), con un universo de 22 estudiantes, de los cuáles han participado activamente 21, es decir, el 95´45% (véase gráfico 1).

Para contextualizar este colectivo, debemos mencionar primero que las aulas abiertas de mayores tienen como finalidad *“fomentar las relaciones intergeneracionales, romper el aislamiento social y favorecer su autonomía”* (Moreno-Crespo, 2015: 124) y las características de sus destinatarios básicamente son mayores de 50-55 años, con niveles básicos de lecto-escrituras. Entre las características de este colectivo destaca que *“buscan aprender porque les es útil en su propia vida: social, familiar, etc.; así como el que los cambios suelen ser motivantes para el aprendizaje, en la medida que les ayude a lograr los cambios que buscan”* (Op.cit. pp. 128).

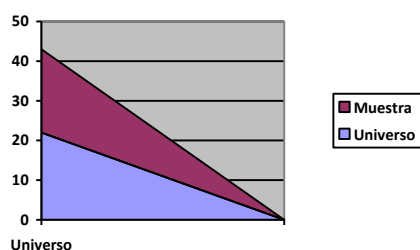


Gráfico 1. Muestra

7. RESULTADOS

A continuación, en el gráfico 2 observamos la distribución de participantes por sexo, donde el número mayoritario ha sido de mujeres (15), que dobla al de los hombres (7).

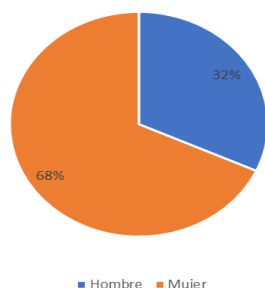


Gráfico 2. Sexo

En el gráfico 3 presentamos el nivel de satisfacción (escala Likert) de los adultos mayores con respecto a la asignatura cursada. Podemos comprobar cómo la inmensa mayoría ha finalizado la asignatura de manera muy satisfactoria, seguido de algunos adultos mayores que la han considerado satisfactoria. En general, el resultado ha sido excelente.

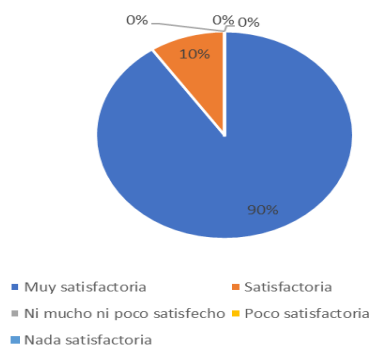


Gráfico 3. Nivel de satisfacción con la asignatura

En el gráfico 4 presentamos los resultados de la aplicación del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos, en su versión reducida (CDE-R, Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010), ya que va orientado a personas mayores de 18 años con un nivel medio o inferior de estudios, desarrollado por el GROU, que corresponde a un autoinforme de Inteligencia Emocional. Consta de 27 ítem y sus respuestas están adaptadas a escala Likert de 5 puntos. Según Pérez-Escoda

(2016), su índice de consistencia interna (Alfa de Cronbach= 0,85) se considera óptimo. Los datos que presentamos responden a la media ponderada de sus respuestas con respecto a su percepción sobre las competencias emocionales, en razón de sexo y a modo de pilotaje.

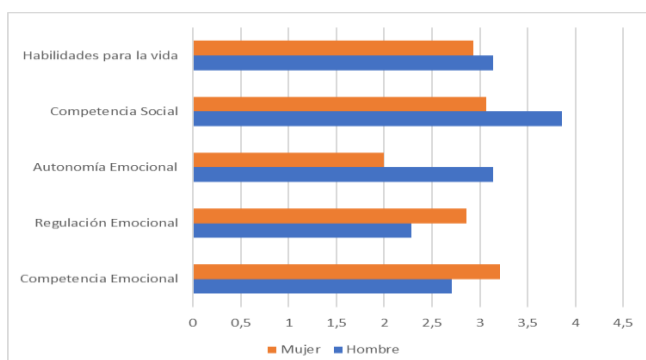


Gráfico 4. Competencias emocionales (GROUP)

Con estos datos vemos cómo son las mujeres las que mayor competencia (3,21) y regulación emocional perciben (2,86), frente a los hombres (2,71/2,28), mientras que éstos tiene mayor percepción en competencia social (3,86, frente a 3,07 en las mujeres) y autonomía emocional (3,14 frente a 2 en las mujeres). En cambio, con respecto a las habilidades para la vida, los datos son más similares (3,14 en hombres frente a 2,93 en mujeres).

8. CONCLUSIONES

Cuando se analiza la inteligencia emocional entre hombres y mujeres, según el instrumento elegido y el nivel sociodemográfico y cultural de la muestra, podemos encontrar resultados muy dispares. En algunos casos, según Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés-Rodríguez y Latorreo Postigo (2008), las mujeres son más susceptibles para dirigir y manejar tanto sus emociones como las de los demás, mientras que en otros estudios ocurre lo contrario, y es que las mujeres obtienen mejores resultados en atención emocional y empatía, mientras que los hombres lo hacen en regulación emocional.

En nuestro caso se ha comprobado que son las mujeres las que obtienen mejores resultados en competencia emocional y regulación emocional, mientras que los hombres lo hacen en competencia social y autonomía emocional.

Según López-Pérez, Fernández-Pinto y Márquez-González (2008) es evidente la escasez de programas de intervención centrados en inteligencia emocional y competencias emocionales en el colectivo de personas adulto mayores, sin embargo, el trabajo realizado por estos autores señalan la *“validez y conveniencia del entrenamiento en este conjunto de habilidades en cualquier etapa del ciclo vital, ya que éstas son concebidas como destrezas que pueden ser aprendidas, y no como competencias fijas ancladas en los engranajes de la personalidad de cada individuo”* (Op. Cit., 515).

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2008) *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Durán Cofré, P. (2013) Adaptación y validación del cuestionario de inteligencia emocional “Trait Meta-Mood Scale 48” (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), en estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación y Humanidades y de la Facultad de Ciencias de la Salud y Alimentos de la Universidad del Bío Bío de la ciudad de Chillán. *Tesis Doctoral*. Chile: Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío.
- Hué, C. (2004) *Inteligencia Emocional y prevención del maltrato de género. // Jornadas sobre violencia familiar*. Universidad de Zaragoza.
- López-Pérez, B; Fernández-Pinto, I. y Márquez-González, M. (2008) Educación emocional en adultos y personas mayores. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº 15, vol. 6 (2), pp. 501-522.

- Martín, M. (2012) Inteligencia emocional con mayores en un contexto de educación formal. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 51. Pp. 103-117.
- Moreno-Crespo, P. (2015) Educación a lo largo de la vida: Aulas de Mayores. *Revista Fuentes*, 17, pp. 113-133.
- Pérez-Escoda, N. (2016) Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE), en Soler, Aparicio, Díaz, Escolano y Rodríguez, *Inteligencia emocional y Bienestar II*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Pérez-Escoda, N; Bisquerra, R; Filella, G. y Soldevila, A. (2010) Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación Psicopedagógica, REOP*, 21 (2), pp. 367-379.
- Piaget, J. y Vigotsky, L. (2008) Teorías del aprendizaje. *Innovar en educación, rev. De innovación pedagógica y curricular*.
- Sánchez-Núñez, M^a. T; Fernández-Berrocal, P; Montañés-Rodríguez, J; y Latorreo Postigo, J. M. (2008) ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, Vol. 6 (2)*, pp. 455-474.

10. REFERENCIAS DE INTERNET

- Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula, en <http://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2016.-Educaci%C3%B3n-emocional.pdf> (consultado el 27 de junio de 2017).

Galván, J. (2016) Aprendizaje integral una experiencia de vida. Recuperado el 27/06/2017 de:

<https://josefagalvanblog.wordpress.com/2016/05/31/aprendizaje-integral-una-experiencia-de-vida/>.

UNA VISIÓN DIDÁCTICA DE LAS EMOCIONES EN EDUCACIÓN INFANTIL

A Didactic Vision of the Emotions in Children's Education

Adrián Paterna Roda

Almería. España

adrian.paternaroda@gmail.com

Resumen

Las emociones forman parte en nuestra vida desde el momento en el que nacemos, mostrando un papel importante en la construcción de la personalidad y en la interacción social. En este estudio se pretende mostrar una revisión teórica de los trabajos más significativos en cuanto a la formación de los docentes en el ámbito de la inteligencia emocional. Para ello se han realizado entrevistas a las maestras de Educación Infantil del colegio Clara Campoamor de Huércal de Almería, con el interés de conocer si el currículo de Educación Infantil facilita la incorporación de las emociones en el aula y si la formación reglada de los docentes es suficiente para llevarla a cabo.

Palabras clave: Educación emocional, inteligencia emocional, Educación Infantil, emociones.

Abstract

The emotions form part in our life from the moment in which we are born, showing an important paper in the construction of the personality and in the social interaction. In this studio pretends show a theoretical review of the most significant works regarding the formation of the educational in the field of the emotional intelligence. For this have made glimpsed to the teachers of Early Childhood Education of the school Clara Campoamor of Huércal of Almería, with the interest to know if the curriculum of Early Childhood Education facilitates the incorporation of the emotions in the classroom and if the ruled formation of the educational is sufficient to carry out it.

Keywords: Emotional education, emotional intelligence, Early Childhood Education, emotions.

INTRODUCCIÓN

Desde un enfoque tradicional, el aprendizaje en la escuela está enfocado a obtener unos resultados en las áreas de matemáticas, lengua o ciencias sociales. Estas habilidades las vamos desarrollando durante toda nuestra etapa formativa del colegio, desde que entramos en infantil, en nuestro paso por la primaria y la secundaria y finalmente la etapa universitaria, pero los problemas con los que nos encontramos en la enseñanza es la crítica generada ante el fracaso escolar, y debemos replantearnos cómo avanza la sociedad y cuáles son las necesidades que van surgiendo. Ante estas nuevas necesidades nuestro alumnado necesita del uso de nuevas dinámicas y actividades sociales. Delval (1999, p.10), nos indica:

Los nuevos programas cambian el nombre de las cosas y dejan todo el resto igual [...], pero no se reflexiona sobre el sentido de lo que se hace en las instituciones escolares que siguen muy ancladas en el pasado y no consiguen adaptarse al cambio de las sociedades actuales.

Con estas ideas en mente, los colegios deberían de replantearse ¿qué metas quieren lograr?, ¿Educamos para la vida? Las respuestas a estos interrogantes son evidentes si miramos a la educación tradicional, donde el hecho de llenar el cerebro como si fuese un cajón vacío y solo la introducción de contenidos es lo que importa. Pero existen otros enfoques que se orientan al desarrollo emocional. Estos modelos van orientados al desarrollo de la personalidad, a la vez que implican el desarrollo cognitivo del sujeto.

Así, siguiendo la visión de estos nuevos enfoques basados en la educación emocional podemos comenzar a encontrar una dualidad, la cual es encajar los contenidos de la educación emocional y los contenidos educativos dentro de la escuela. De hecho, estos contenidos encajan perfectamente dentro del engranaje de la educación tradicional, pero a su vez nos permiten mejorar los valores socio afectivos y entre los diferentes objetivos que podemos encontrar, podríamos plantear, mejorar el respeto, la tolerancia, la autonomía, potenciar la autoestima, aumentar el asertividad y la conciencia emocional.

1. MARCO TEÓRICO

Los antecedentes de la inteligencia emocional muestran que se empezó a trabajar a partir de la década de los 90, principalmente desde los trabajos de Goleman a través de su libro *Inteligencia emocional* en 1995. Este autor definió la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de automotivarnos y de manejar nuestras emociones en cuanto a las relaciones humanas. Autores como Bisquerra (2000: p. 8), la definen como “una innovación educativa que responde a las necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias”.

Pero para poder determinar qué es la inteligencia emocional, debemos definir qué es el concepto de emoción, que tal y como muestra Bisquerra (2000: p. 12) “la emoción es un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una excitación organizada. Las emociones se generan como una respuesta a un acontecimiento interno”.

Desde este punto de vista, podemos afirmar que en el concepto de emoción se incluyen 3 componentes:

Neurofisiológico

Conductual

Cognitivo

Estos 3 componentes se pueden relacionar con distintos objetivos didácticos a través de la dimensión cognitiva, comportamental y la dimensión emocional, tal y como nos expone Bisquerra podemos trabajar de este modo:

- a) Hechos, conceptos y sistemas conceptuales.
- b) Procedimientos.
- c) Actitudes, valores y normas.

Dos décadas han pasado desde que Goleman publicara su obra *INTELIGENCIA EMOCIONAL EL CUAL SERÍA EL PUNTO DE PARTIDA DE LA DIFUSIÓN DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL*.

La investigación científica ha demostrado que la autoconciencia, la confianza en uno mismo, la empatía y la gestión más adecuada de las

emociones e impulsos perturbadores no sólo mejoran la conducta del niño, sino que también inciden muy positivamente en su rendimiento académico (Goleman, 2012: p. 12).

Goleman (2012) nos plantea el siguiente modelo de inteligencia emocional, en su libro *INTELIGENCIA EMOCIONAL*:

CONOCER LAS PROPIAS EMOCIONES: BASADO EN EL PRINCIPIO DE SÓCRATES CONÓCETE A TI MISMO. PARA ESTE AUTOR ESTA HABILIDAD ES LA PIEZA CLAVE DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, LA CUAL TRATA DE TENER CONCIENCIA DE NUESTRAS EMOCIONES EN EL MOMENTO EN EL QUE OCURREN.

MANEJAR LAS EMOCIONES: HABILIDAD QUE NOS PERMITE MANEJAR CON PROPIA VOLUNTAD NUESTROS PROPIOS SENTIMIENTOS A FIN DE EXPRESAR NUESTRAS EMOCIONES. ESTA HABILIDAD PERMITE SUAVIZAR EMOCIONES COMO LA IRA, FURIA O IRRITABILIDAD, SE CONSIDERA FUNDAMENTAL EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES.

Motivarse a sí mismo: Las emociones tienen una acción dirigida, esta acción y la emoción están interrelacionadas. Encaminar las emociones hacia el logro de los objetivos siendo esencial prestar atención y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional genera gratificaciones y conlleva a dominar la impulsividad. Lo que las personas que son capaces de controlar estas habilidades tienden a ser más efectivas y productivas en relación al emprendimiento.

Reconocer las emociones de los demás: la empatía es una habilidad que en nuestra sociedad consideramos fundamental en el siglo XXI, la cual estaba basada en el conocimiento de nuestras propias emociones, siendo la base del altruismo. Las personas que consiguen dominar la empatía son capaces de generar sutiles señales que indican lo que el resto quieren o desean. Esto les permite realizar profesiones como profesores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, comerciales, camareros, etc.

Establecer relaciones: en parte, tener buenas relaciones con el resto de nuestros congéneres es un arte el cual trata de conocer las emociones de los demás. Esta competencia social es una habilidad que permite tener la base del liderazgo, la

popularidad y la eficiencia interpersonal. Las personas que son capaces de dominar esta habilidad pueden relacionarse con los demás de forma más afectiva.

Para Mayer y Salovey la inteligencia emocional se caracteriza por la obtención de cuatro habilidades básicas que son:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997: p.10)

Desde esta perspectiva estos autores plantean un modelo incluyendo las siguientes habilidades básicas y las complejas:

Percepción y expresión emocional: es la habilidad e identificar las emociones por nosotros mismos entendiendo las consecuencias fisiológicas y cognitivas de las emociones. Así como la capacidad de expresar las emociones en un lugar y modo adecuado tanto por nosotros mismos como por otros individuos.

La emoción facilita el pensamiento: Las emociones nos indican la información relevante enfocando nuestra atención hacia ella, determinando, la forma en que nos enfrentamos a los problemas y cómo somos capaces de procesar la información. Creando múltiples posibilidades de afrontar una misma situación.

Conocimiento emocional: esta habilidad trata de la comprensión y el significado emocional, permitiéndonos clasificar de manera correcta las distintas emociones que tenemos. De esta manera podemos organizar nuestras emociones y conocerlas, tanto las más complejas como las más sencillas. Además debemos de incluir la evolución de los estados emocionales.

Regulación de las emociones: se trata del control de las emociones, en estados emocionales tanto positivos como negativos. Siendo capaces de reflexionar sobre ellos para determinar la información, regulando los procesos acerca de nuestras propias emociones.

Por otra parte, Díez y Marti (1998) plantean los contenidos escolares de una forma distinta. En su propuesta apreciamos 5 bloques correspondientes a la inteligencia emocional:

- La autoconciencia o conocimiento de sí mismo.
- El autocontrol o dominio de los propios sentimientos.
- La motivación.
- La empatía.
- Las habilidades sociales o competencias sociales.

2. MÉTODO

He realizado una investigación cualitativa de corte observacional directo, utilizando el procedimiento de investigación-acción. Esta investigación se ha llevado a cabo mediante el paradigma cualitativo.

El diseño investigador está orientado por tres objetivos de investigación. Con el primero pretendo indagar acerca del protagonismo que tienen las emociones en la planificación de la enseñanza, preguntando acerca de la importancia que dan al trabajo de las emociones y si estas son un elemento principal a la hora de planificar las emociones. Con el segundo pretendo conocer el pensamiento docente respecto a la importancia concedida a las emociones, haciendo hincapié en su formación inicial en el ámbito de la inteligencia emocional y sobre los aspectos que consideran que deberían mejorar. Con el tercer objetivo pretendo analizar el papel que juegan las emociones en los aprendizajes de los niños y niñas, analizando el tipo de actividades que se realizan en las clases y los conflictos que pueden surgir, así como la manera de solventarlos.

La muestra de docentes en la que centro mi investigación se ha seleccionado del CEIP Clara Campoamor de Huércal de Almería. Esta muestra ha estado compuesta por 6 docentes de Educación Infantil, con una media de edad de 33 años, en las que su mayoría llevan en activo más de 5 años como personal docente funcionario.

El instrumento de investigación de recogida de datos ha sido una entrevista semiestructurada, compuesta por once preguntas, de las cuales 6 se refieren a la formación en el ámbito de la inteligencia emocional y su trabajo en el aula relacionado con las emociones y 5 preguntas a los comportamientos que tienen los niños y niñas al realizar las actividades. Además de las entrevistas realizadas, a través de un cuaderno de campo se ha recogido información mediante la

observación directa, realizada en las actividades de aula, que complementa a las entrevistas. La observación se ha realizado en dos grupos de niños y niñas con edades comprendidas entre los 4 y 5 años, recogiendo en la muestra un total de 28 niñas y 22 niños.

Una vez recogidas todas las entrevistas, se han transcrito y organizado las respuestas en formato Word, agrupándolas por los objetivos que se habían planteado para su posterior lectura, análisis y codificación sin ningún tipo de programa informático.

Primero se ha hecho una identificación de los distintos fragmentos de texto que comparten la misma idea, se han relacionado las ideas, se han codificado y posteriormente se han interpretado y obtenido las conclusiones de este estudio.

3. RESULTADOS

Tras analizar los datos obtenidos de las respuestas de las docentes entrevistadas, en cuanto al primer objetivo planteado en el cual buscaba conocer qué protagonismo tienen las emociones dentro de la enseñanza, todas nos han contestado que sí se deben trabajar las emociones dentro del aula, argumentando que son un aspecto más del desarrollo evolutivo de los niños y niñas, que no se puede disociar del ser humano ya que trabajamos con personas. Según sus respuestas, así como el análisis del proyecto trabajado en el aula, se puede afirmar que se le concede gran protagonismo a las emociones desde la planificación de centro hasta la planificación de aula, puesto que lo hacen de manera conjunta con las compañeras. Se trabajan las emociones de manera globalizada aunque a la hora de planificar, sí se dedica un apartado específico al bloque de contenidos tal y como aparece en el currículo de la etapa, denominado conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

Para conocer el pensamiento docente con respecto a la importancia que conceden a las emociones, se les ha preguntado acerca de su formación tanto inicial como continua en el ámbito de las emociones, y las características que un docente emocionalmente debe tener. Todas ellas han coincidido en que la formación inicial en la universidad no aborda en profundidad el ámbito de las

emociones, ni da estrategias para llevarlo al aula, pero destacan la formación permanente a través de relatos de otros docentes, lectura de libros e investigaciones y cursos como las herramientas que les propician estrategias para tratar en el aula determinadas situaciones que surgen. Están de acuerdo en que para poder trabajar con los niños y niñas las emociones es imprescindible que uno mismo analice sus propias emociones, las conozca y las controle ya que como modelo para el alumnado, si nosotros mismos no hacemos este ejercicio de reflexión, no se puede trabajar en el aula de forma eficaz.

El papel que juegan las emociones en el aprendizaje de los niños y niñas, se ha analizado a través de las respuestas recogidas y las anotaciones del cuaderno de campo. Para establecer una serie de pautas de actuación dentro del grupo, se elaboran unas normas de aula entre todos los participantes. Sirven como referente de actuación y se alega a ellas cuando se produce un conflicto. En función de la situación que se haya generado, la resolución del problema se hace de manera particular entre los implicados haciéndoles que reflexionen sobre lo sucedido y propongan una solución y si no es posible se implican los docentes y se utiliza como un contraejemplo, siendo el resto de compañeros y compañeras quienes propongan una solución. Es importante que docentes y familias trabajen a la par la resolución de conflictos, generando así el aprendizaje del alumnado.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los retos de educación del siglo XXI se basan en relacionar los aprendizajes con el mundo emocional, así la escuela se debe anclar en cuatro pilares fundamentales como son “aprender a conocer”, “aprender a ser”, “aprender a convivir” y “aprender a hacer”.

De igual forma la educación en valores se trabaja a través de temas transversales como son la educación para la igualdad, la coeducación, educación en el consumo, educación para la paz, educación moral y cívica, entre otras, se debe considerar la educación en inteligencia emocional como una nueva educación integradora especialmente en la formación docente.

Los resultados arrojados del análisis de las entrevistas de las docentes muestran que la formación inicial reglada en el ámbito de la inteligencia emocional es muy escasa, con lo que la autoformación cobra mayor importancia de modo que las investigaciones empíricas disponibles en la red, libros y blogs docentes se han convertido en las fuentes de información y formación de los docentes.

Hernández (2000), afirma que lo importante no es transmitir conocimientos, sino que se deben transmitir actitudes y valores y en definitiva vida, pero esta situación es frenada debido a que apoyándonos en las afirmaciones de las maestras en cuanto al amplio ratio de alumnos y alumnas establecido por clases, se impide la atención personalizada de los alumnos y alumnas, puesto que esto requiere una mayor implicación y compromiso personal.

El objetivo de nuestra sociedad y en particular del sistema educativo es la de propiciar una formación continua que no se quede en el terreno teórico, sino que se lleve a las aulas. Como afirman Martín y Boeck (2000) los alumnos que tienen profesores inteligentes, desde el punto de vista emocional, disfrutan asistiendo a la escuela, aprenden sin pasar miedo alguno y van edificando una sana autoestima. Pero, sobre todo, la postura humana del profesor trasciende a ellos”.

La sociedad del siglo XXI necesita de una escuela que forme a personas felices, competentes, autónomas y críticas capaces de comprender lo que les sucede y dar respuesta, lo que se considera difícil de conseguir si no se cuenta con docentes emocionalmente inteligentes en las aulas.

5. REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Delval, J. (1999). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata
- Díez, A. y Martí, J. (1998). La educación emocional: estrategias y actividades para la educación primaria. *Aula de Innovación Educativa* 73-74, 84-96
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós

Hernández (2000). Enseñanza de valores socioafectivos en un escenario constructivista

bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal. En Beltrán, J. A., Bermejo, V., Pérez, L.F., Prieto, M.D., Vence, D. y González, R. (2000). *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide

Martin, D. y Boeck, K. (2000). Qué es la inteligencia emocional. Madrid: Edaf

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books

EMOCIONES Y MÚSICA

GREGORIANO Y EMOCIONES 2.0

Gregorian and Emotions 2.0

Francisco José Balsera Gómez

Universidad de Zaragoza

fbalsera75@gmail.com

María Jesús Martín Martínez

Universidad Nacional de Educación a Distancia

ignachus@gmail.com

Óscar Costa Román

Universidad Autónoma de Madrid

ocostar@gmail.com

España

Resumen:

Este trabajo pretende ser un acercamiento al canto gregoriano. Revisamos cómo eran las primeras notaciones hasta llegar a la aparición de las líneas y analizamos varios ejemplos concretos que muestran las enormes implicaciones emocionales de este repertorio. Por último, proponemos el trabajo con herramientas TIC y realidad virtual en el aula para acercar la historia medieval a los estudiantes.

Palabras clave: Música medieval, canto gregoriano, emociones, inteligencia emocional, TIC, VR

Abstract

This paper intends to offer an approach to the Gregorian chant. We examine how the first musical notation was until the lines appeared, and we discuss several specific examples that show the enormous emotional implications of this repertoire. Finally, we aim at using ICT tools and virtual reality in the classroom in order to give students insight into the medieval history.

Keywords: Medieval music, Gregorian chant, emotions, emotional intelligence, ICT, VR

INTRODUCCIÓN

Seguramente cualquiera de nosotros es capaz de recordar algún momento en el que la música nos ha emocionado. Para Balsera, Nadal y Fernández (2017), el arte de los sonidos es el medio idóneo para acceder al mundo emocional del individuo. La música es capaz de sacar a la luz los recuerdos que habitan en nuestra amígdala, esa región del sistema límbico cuya principal función es la de procesar y almacenar las reacciones emocionales. Es más, al escuchar música se activa el cerebro en su totalidad, de manera que se produce un intercambio de información entre los dos hemisferios.

Podríamos decir que las emociones son inseparables de la música y que desde siempre ha jugado un papel importante en la vida de las personas. En la Antigua Grecia el aprendizaje del canto y de los instrumentos se consideraba la base de la educación liberal y el propio Platón se refería a la música como una disciplina prioritaria en la educación (Balsera y Gallego, 2010). Los restos arqueológicos nos descubren que la música y la danza tuvieron una importante función social en las sociedades prehistóricas (Juan, Ramos y Jiménez, 2015).

Con el paso del tiempo, la música evoluciona y es en la Edad Media donde comienza su gran revolución. El camino de Santiago resultó de gran trascendencia en ese momento, ya no solo en la música, sino en todas las artes. Con la aparición del camino de Santiago y de los peregrinos que lo recorrían, comienza una circulación de conocimientos que recorre toda Europa. Durante casi un milenio, la transmisión de la música se realizó de forma oral y se hizo necesario plantear una escritura que diera uniformidad a los cantos. En los códices que encontramos, las emociones son la base de las melodías gregorianas y el alma de su esencia.

1. QUÉ ES EL CANTO GREGORIANO

Comúnmente, se conoce como canto gregoriano al canto adoptado oficialmente por la Iglesia católica romana. Su nombre se debe al Papa Gregorio I (540-604). Siguiendo una leyenda, en las miniaturas de la época se representaba al Papa escuchando a una paloma (el Espíritu Santo) que le dictaba los cantos al oído,

mientras, a su vez, un amanuense los anotaba detrás de una cortina. En realidad, la función del Papa Gregorio I fue la de regular y estandarizar el uso de los cantos en la liturgia romana, tarea ya iniciada por sus predecesores y que continuaron sus sucesores en el cargo (Hoppin, 1991).



Figura1. Miniatura del Registrum Gregorii c. 983

Fernández de la Cuesta (1996) señala que lo que hoy llamamos canto gregoriano es un canto romano carolingio en el que se observan préstamos e influencias de muy diversas procedencias. Las melodías se han conservado en numerosos manuscritos y se copiaron en diferentes momentos y zonas geográficas. Al principio el canto de la iglesia se transmitía de forma oral. De hecho, en los manuscritos más antiguos sólo constaban los textos y los cantores debían aprender de memoria las melodías. La notación musical surgió posteriormente debido a la necesidad de dar uniformidad a los cantos y ayudar a los cantores en su labor. En un primer momento se introdujeron diversos signos (*neumas*) que se

escribían encima del texto. En estas primeras notaciones era realmente difícil saber cuál era el intervalo preciso que había entre un sonido y otro (Prensa, 1997).

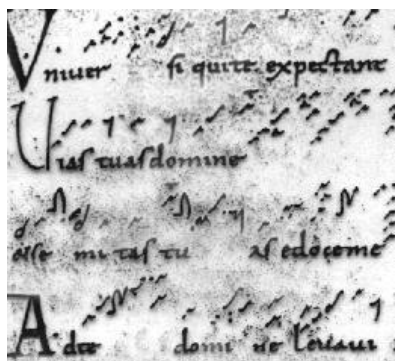


Figura 2. Fragmento de manuscrito en la biblioteca de Laon

El siguiente paso importante se produjo con la aparición de la escritura diastemática, esto es, una escritura en la que se indica la altura relativa de las notas. La notación aquitana, a base de puntos, se encuentra por primera vez en manuscritos del siglo X en el sudoeste de Francia. Aunque se reflejaba con claridad la interválica, continuaban apareciendo problemas con el ritmo, ya que se trataba de una yuxtaposición de puntos, sin ligaduras (Prensa, 1997).

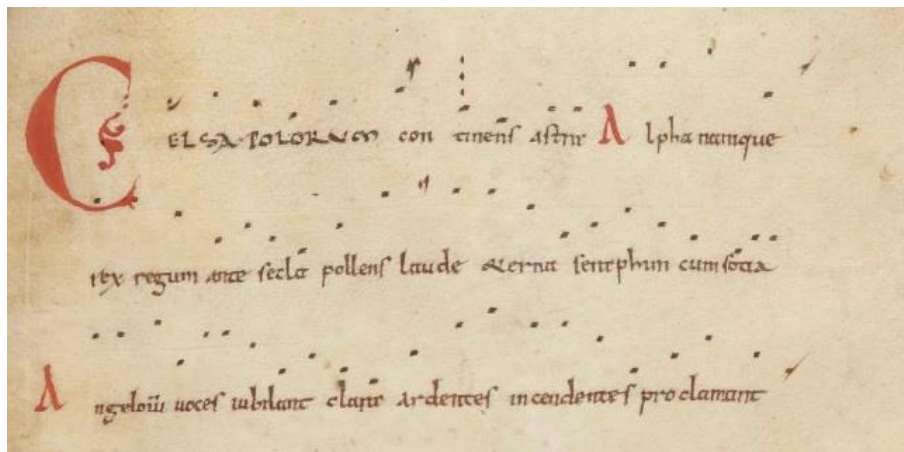


Figura 3. Ejemplo de notación aquitana del Cantatorium, kyriale y Sequentiarium (s. XI)
Monasterio de S. Martial (Limoges)

Posteriormente apareció la “regla” (líneas de referencia) y el uso de una o dos líneas que representaban notas concretas. Así se empezaba a desarrollar el pentagrama que conocemos en la actualidad.



Figura 4. Ejemplo de notación protocuadrada con línea roja para el Fa y amarilla para el Do. Gradual Cisterciense (S. XII)



Figura 5. Extracto del Graduale Triplex. Transcripción en notación cuadrada, de Laon y San Galo.

2. EMOCIONES EN EL CANTO GREGORIANO.

La música es un arte cuya principal función es hacernos disfrutar y tiene la facultad de generar en el oyente una enorme cantidad de emociones. Por ello, el canto gregoriano está estrechamente ligado a la emoción. Además de transmitir una profunda espiritualidad, las melodías gregorianas enriquecen y aportan una mayor expresividad a los textos que acompañan de manera que palabra y música forman un todo que envuelve y fascina al oyente. Veamos algunos ejemplos.

En *Videns Dominus* se narra el milagro de la resurrección de Lázaro. Si observamos la melodía, es precisamente en el momento en el que Jesús da un grito cuando ésta asciende a la región más aguda. Entendemos, al igual que el profesor Prensa (1999), que se trata de un grito desaforado por un amigo que ha fallecido. Al oyente le resulta sencillo empatizar con esta circunstancia. La tensión musical va creciendo progresivamente hasta llegar al punto álgido del grito, para descender después al mismo tipo de sonoridad inicial.

I *Jn II: 33, 35, 43, 44, 39*

V I-dens Dómi-nus * flentes so-ró-res Lá-za-ri ad mo-
numén-tum, lacrimá-tus est co-ram Iudaé-is, et clamá-bat :
Lá-za-re, ve-ni fo-ras : et pród-i-it li-gá-tis má-ni-bus
et pé-di-bus, qui fú-e-rat quatri-du-á-nus mór-tu-us.

Figura 6. “Lázaro, sal fuera” grita Jesús ante la tumba de su amigo.

En el célebre responsorio *Medía Vita*, la melodía gregoriana, de sobrecogedora belleza, nos muestra la fragilidad de la vida, o lo que es lo mismo, la proximidad de la muerte. Este es un ejemplo en el que la música realza el carácter dramático del texto. ¡Somos mitad vida, mitad muerte! La repetición de “*Sancte Deus*”, a modo de súplica, resalta el momento de la meditación.

4. M Edi-a vi-ta * in mó-rtē sú- mus : quem
quaérimus adju- tó-rem, ní- si te Dó-mi- ne?
qui pro peccá-tis nó- stris jú-s-te i-rá- sce- ris : *
Sáncte Dé- us, Sáncte fór-tis, Sáncte
mi-sé-ri-cors Salvá- tor, amá-rae mó-rti
ne trá- das nos. ∇.1. In te spe-ra-vé-
runt pá-tres nó- stri; spe- ravé-runt, et li-
be-rá- sti é- os. * Sáncte. ∇.2.
Ad te clama-vé- runt pá-tres nó- stri;
cla- mavé-runt, et non sunt con-fú- si. *
Sáncte. Gló-ri- a Pá- tri, et Fí- li- o,
et Spi-rí- tu- i Sán- cto. * Sáncte

Figura 7. *Media Vita*. Responsorio (modo IV)

Como último ejemplo, hemos seleccionado la antífona mariana *Salve Regina*, por ser un canto dirigido a la madre. Tradicionalmente, los monjes la interpretan en el oficio de Completas. La melodía está llena de un gran lirismo, emoción y ternura. Las subidas sobrias hacia el agudo y las bajadas al registro grave crean un movimiento ondulatorio en el que algunos han querido ver la forma en el que una

madre acuna a su bebé. Sin duda, se trata de una melodía que muestra el amor y respeto no solo hacia María, sino también hacia cualquier madre.

1
S Al- ve, * Re-gí- na, mater mi- se-ri-córdi- æ:
Vi- ta, dulcé- do, et spes nostra, sal- ve. Ad te
clamá- mus, éxsu- les, fí- li- i He- væ. Ad te suspi- rá-
mus, gemén- tes et flen- tes in hac lacrimá- rum valle.
E- ia ergo, Advocá- ta nostra, illos tu- os mi- se- ri-
córdes ócu- los ad nos convér- te. Et Je- sum, bene- dí-
ctum fructum ventris tu- i, no- bis post hoc exsú- li- um
os- tén- de. O cle- mens: O pi- a: O dul-
cis * Virgò Ma- rí- a.

Figura 8. Salve Regina. Tono solemne. Antífona (modo I)

3. GREGORIANO 2.0.

Es común ver como una canción o melodía, permite al oyente transportarse a los lugares que el artista pretende transmitir, también que empatice con sus sentimientos y sensaciones e incluso que recuerde olores que el compositor

describe en su obra. Pero la limitación que tiene la música es que solo afecta de forma plena al sentido del oído.

En este sentido, es posible entender la Realidad Virtual como un poderoso aliado, ya que nos permite viajar al escenario exacto en el que se interpretó una pieza, fue compuesta o es evocada.

Es habitual que para los actuales jóvenes, pensar en el claustro de un monasterio medieval, suponga un gran esfuerzo, por lo cual les es difícil entender la capacidad que el gregoriano tiene para alentar unas emociones u otras. Además, hacer una excursión con un grupo de estudiantes a un monasterio para escuchar música gregoriana en directo, es costoso. En cambio, el uso de la realidad virtual posibilita hacer “excursiones virtuales” a otros entornos, reduciendo los evidentes costes económicos propios del transporte, entrada a los espacios, seguros... y además se reducen los tiempos, pues se elimina el tiempo del traslado.

De esta forma, es posible entender que la Realidad Virtual, usada de forma crítica, en el ámbito educativo se presenta como un poderoso aliado que además favorece la justicia social, pues da la posibilidad a todos los estudiantes de visitar lugares que de otra forma estarían vetados a nivel económico o directamente, serían totalmente inaccesibles.

Pero hablar de Realidad Virtual es algo casi tan genérico como intentar decir que todos los líquidos son agua.

Diferentes compañías como Oculus, HTC, Samsung o Google han creado sus propios visores de Realidad Virtual. Si bien es cierto que los visores de Oculus y HTC son los más avanzados permitiendo la interacción del usuario con el entorno usando sus propias manos, sin necesidad de guantes o de mandos, también es cierto que son los más caros (económicamente hablando) lo cual se convierte en un problema en el ámbito educativo, el cual suele contar con unos recursos económicos muy limitados.

El visor de Samsung es mucho más barato, pero necesita un móvil de la misma compañía con giroscopio, lo cual hace que se limiten las opciones a los móviles de gama más alta y por ende los más caros.

De esta forma, nos encontramos con la solución de Realidad Virtual generada por Google, que es conocida como Cardboard y que solo necesita de un visor disponible desde 3 € y un teléfono con giroscopio. Es decir, que pidiéndole a los estudiantes que lleven sus teléfonos a clase o si esto no fuera posible, pidiéndole a otros profesores que presten sus teléfonos durante algunos minutos y con una inversión de 30 € en visores de realidad virtual, se podrá llevar a un grupo de diez estudiantes a vivir la experiencia de escuchar a los monjes de Silos, interpretar las cántigas de Santa María, mientras observan el centenario ciprés que preside el claustro, sin salir del aula y estimulando la emoción de poder vivir en primera persona una experiencia única.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balseira, F.J., Gallego, D.J. (2010). *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Barcelona: Dinsic.
- Balseira, F.J., Nadal, I., Fernández, C. (2017). "Pedagogía emocional y música". En *Eufonía. Didáctica de la Música*. Nº 71, pp. 22-29
- Fernández de la Cuesta, I. (1997). "El canto gregoriano de ayer y de hoy". En *Primeras Jornadas de Canto Gregoriano*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico", pp. 11-43.
- Graduale Triplex. Solesmes, MCMLXXIX.
- Hoppin, R. (1991). *La música medieval*. Madrid: Akal.
- Juan, A., Ramos, P., Jiménez, A., Jiménez, M. (2015). "Las emociones a través de la historia de la música". En *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Emocional*. CIECE.

Prensa, L. (1997). "La escritura musical gregoriana". En *Primeras Jornadas de Canto Gregoriano*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico", pp. 135-175)

Prensa, L. (1999). "La estética musical en el medievo cristiano o un viaje estético a las formas musicales gregorianas". En *Revista Española de Filosofía Medieval*, 6, pp. 77-103

LAS EMOCIONES EN LA MÚSICA MILITAR

Emotions in Military Music

Vicenta Gisbert Caudeli

Proyecto de Educación Musical Musinnova

España

Dirección y docencia

vicenta.gisbert@gmail.com

Resumen

Destacamos una faceta sobre la música militar poco valorada hasta el momento, es una música que logra empatizar con el oyente llegando incluso a emocionar a su público, una música que de una manera muy sutil maneja las sensaciones del espectador.

En este trabajo se hace un breve recorrido histórico sobre las funciones iniciales de la música militar, eminentemente prácticas, encaminadas a resolver las dificultades ordinarias en el Ejército: mejorar la calidad en los desfiles y acompañar y ensalzar los actos castrenses.

Profundizamos un poco más en el aspecto psicológico de este repertorio, sus pretensiones respecto de los combatientes y sus enemigos. La utilización de la música marcial para activar y animar al soldado que se dispone a incorporarse a filas. Este es otro matiz más a incorporar a las múltiples utilidades de la música, una visión poco valorada y poco estudiada.

Palabras clave: Música, militar, funciones, emociones

Abstract:

In this paper, we are highlighting a side of military music that has been poorly valued until now. It is a type of music that gets to sympathise with the audience, even to move the listener emotionally, it is a genre that subtly manages the emotions.

Throughout this essay, we will go across the history of the initial functions of military music, a practice led to solve the daily difficulties in the army, improve the quality of the march and acclaim the military acts.

We will also deal with the psychological aspect of this repertoire, its pretensions towards the fighters and their enemies. The use of martial music to activate and encourage the soldier to become part of the ranks. This is another hint to be added to the multiple uses of this genre, a vision underrated and very rarely studied

Keywords: music, army, military, functions, emotions

INTRODUCCIÓN

La función más conocida de las Bandas de Música Militar es acompañar actos y desfiles. Mediante la música se le da una relevancia y una belleza añadida, podríamos establecer una comparación con la Banda Sonora de una película...acompaña la escena emotiva con música que está cargada de sentimiento, acompaña la escena de terror con música que invita al oyente a estar expectante con la sospecha de que algo está a punto de suceder y así en todos los giros que podemos encontrar en cualquier película. Las marchas con sus ritmos marciales son el mejor acompañamiento para desfilas, los toques de cornetín marcan los cambios de movimiento (firmes, descanso, de frente paso ligero, alto, presenten armas...), cuando se recibe a una autoridad civil que representa a Su Majestad, se le rinde honores con el himno Nacional en versión breve y el movimiento de armas correspondiente, si es un general se toca La Marcha de Infantes acompañada de los movimientos de armas que corresponda al grado del General y si es inferior a un general (Coronel, Teniente Coronel o Comandante) se les toca tantos puntos como el número de estrellas de ocho puntas tenga.

Aunque inicialmente ésta era su función, con el tiempo las músicas militares han ido incorporando otras funciones con mayor relevancia social, mayor repercusión en el mundo civil y con un grado de implicación con las tradiciones y costumbres de cada comunidad que vincula en mayor medida la cultura de defensa con el ámbito civil.

1. REFERENTES HISTORICOS

Se instauraron en Roma las primeras Bandas Militares, bajo el reinado de Servio Tulio (578-534 a.c), donde su principal finalidad era conseguir acompañar la marcha.

En la actualidad, podemos citar como ejemplo: Los voluntarios, San Marcial o San Quintín que tienen un compás binario y ritmo marcial que incita claramente a marcar el paso de desfile, que siempre comienza con un primer paso izquierdo seguido de derecho: izquierda-derecha.



Video1¹⁰

Observamos en la imagen un desfile en la vía principal de la Academia General Militar, al finalizar su formación ascenderán a oficiales. Estas compañías están en periodo formativo realizando instrucción.

1.1. Manejo de emociones en el campo de batalla.

Los músicos en la guerra han ocupado un papel relevante, no sólo para animar a los combatientes, para que no decayeran en su lucha; sino también para atemorizar al enemigo. En las batallas de la Edad Media los tambores y trompetas eran indispensables. Las Cruzadas, en la música occidental, tuvieron un impacto particular. Se introdujeron nuevos instrumentos en los ejércitos sarracenos: los metales, maderas, tambores y timbales. El ejército sarraceno atemorizaba a los visigodos mediante numerosas y nutridas filas de tambores, la sonoridad les impresionaba tanto que creían que llegaba el fin del mundo.

¹⁰ Bibliografía, apartado 6. Enlaces de videos. Video 1



Video 2¹¹

Esta imagen pertenece a una procesión de Semana Santa en Málaga, desfila la Brigada Paracaidista.

1.2. Buscando la precisión y la concentración.

Durante el período barroco el ejército empezó a usar las marchas para la disciplina castrense, por lo que las bandas se hicieron imprescindibles. Inicialmente las bandas estaban compuestas por tambores y pífanos, herencia de los turcos que se adoptó en Francia e Inglaterra. En el orden cerrado, que es como se llama a los ejercicios que realizan para desfilan, formar, seguir las órdenes de giros y manejo de armas, etc, se suele acompañar con banda de cornetas y tambores que indican los toques para cada orden, cuando forma mucha fuerza (varias compañías o batallones) la voz del Mando no llega a oírse con claridad por todos los soldados y se hace necesario un instrumento como el cornetín (con gran potencia y proyección sonora) que transmita las órdenes a todos los soldados. De ahí que reciba el nombre de cornetín de órdenes. Se utilizan los tambores en sus prácticas para no perder el paso y mantener la velocidad en el desfile. Es un apoyo fundamental, si tuviéramos que realizar un símil, diríamos que la banda de cornetas y tambores es para el ejército como el metrónomo para el músico, que indica el tempo al que debe interpretar su obra y

¹¹ Bibliografía, apartado 6. Enlaces de videos. Video 2

lo mantiene para evitar que se acelere o se retrase, manteniendo un pulso constante.

Como en territorio nacional hay leyes que impiden la realización de videos en los acuartelamientos, no he encontrado ningún video de orden cerrado para mostrar como ejemplo.

1.3. Velando por la salud mental y física del soldado.

Como dice el profesor de medicina D. Juan Galisteo¹² en su traducción de 1775 del trabajo de Mr. Pringle sobre las enfermedades del ejército en los campos y las guarniciones:

“No tiene duda que la música militar anima y alegra al Soldado y le da vigor”.

“Como la distracción del espíritu es tan útil para la salud del cuerpo, se hace precisa la música”

“haría seguramente que fuese mucho menor el número de aquellos infelices que, poseídos vivamente del deseo de volver á su Patria, se ponen enfermizos, y van á morir al hospital”

Además de afirmar claramente que la música anima y fortalece al soldado, distrae su espíritu mejorando la salud de su cuerpo y que evitaría la muerte de todos los que enferman por estar alejados de su tierra, sugiere que todos los trabajos y ejercicios se hagan con acompañamiento musical y que cada tres horas se interprete media hora de sonatas que alegren.”

1.4. Entrenamiento físico y psicológico del soldado

¹² Observaciones acerca de las enfermedades del exercito en los campos y las guarniciones: con las Memorias sobre las sustancias septicas y anti-septicas leídas á la Sociedad Real. Recuperado el 31/07/2017 de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/observaciones-acerca-de-las-enfermedades-del-exercito-en-los-campos-y-las-guarniciones-con-las-memorias-sobre-las-sustancias-septicas-y-anti-septicas-leidas-a-la-sociedad-real>

Como sugiere Maizeroy en su Curso de Táctica, además de disfrutar de la música en tiempos de paz en días de gala y ejercicios, sugiere que las unidades de música toquen en paseos y rutas, alternándose con la banda de guerra para que los músicos no se cansen. Esto contribuiría a prepararlos para que en la guerra pudiesen aguantar una marcha forzada, habiéndola realizado previamente en sus actividades de entrenamiento.

Como ejemplo para ilustrar la importancia del aspecto psicológico del soldado, mostraré una canción que utilizan los marines antes de salir a combate, una canción que les inspira, anima y distrae, una canción que les ayuda cuando se encuentran cerca del límite de su rendimiento y necesitan una motivación extra.



Video 3¹³

Aunque la imagen no tiene demasiada calidad, incluimos al grupo musical AC/DC en la interpretación de su tema Thunderstruck, imagen tomada de su página oficial. Como curiosidad, les muestro esta otra versión de la Rondalla de Santa Eulalia de Mos compuesta por más de cien intérpretes.

¹³ Bibliografía, apartado 6. Enlaces de videos. Video 3



Video 4¹⁴

Esta agrupación ha convertido su particular versión del éxito de la Banda AC/DC en una obra de repertorio. Su puesta en escena resulta novedosa y logran contagiar al público asistente (incluso de mayor edad) esa emoción positiva que caracteriza a la obra original.

2. INFLUENCIA DE LA MÚSICA MILITAR EN EL ÁMBITO CIVIL

A la música militar francesa del siglo XVII se sumaron los compositores Lully y Philidor que compusieron obras para oboes, tambores y timbales. Se inició en esta época una revolución llena de novedades musicales en la Corte de Versalles. El séquito de músicos del Rey Sol, fue un factor relevante en el crecimiento del ballet, la ópera y la música orquestal. Destacó en esta época un grupo de viento conocido como la Banda de Oboes del Rey, que estaba compuesto por diez oboes y dos fagotes. Progresivamente se fue incorporando el clarinete, ampliando la plantilla e incluso sustituyendo parte de los oboes. Lully y Philidor, entre otros, componían para esta agrupación obras que acompañaban los viajes de la corte.

En 1762 el coronel Byron, perteneciente al ejército francés, creó una banda formada por cuatro oboes, cuatro clarinetes, cuatro trompas y cuatro fagotes, pasando posteriormente a alcanzar una cifra de veinte componentes. Esta banda no realizaba únicamente labores castrenses, tenía también actividades en el ámbito civil. La banda ofrecía conciertos en plazas y calles públicas, adquiriendo una nueva funcionalidad.

¹⁴ Bibliografía, apartado 6. Enlaces de videos. Video 4

Ha sido habitual en momentos de guerra, que los partidarios de cada partido compusieran himnos, marchas y canciones para exaltar a sus héroes, celebrar las victorias o animar a los combatientes, estas obras han pasado a formar parte del repertorio de bandas civiles, pasando a la historia por su valor musical y con un pasado militar desconocido para el público en general, de la misma manera que han quedado nombres de ciudades conmemorando batallas, calles con nombres de generales y otros restos históricos que el ejército ha ido dejando en la cultura civil.

No sólo se desarrolló la composición y la creación de bandas, sino que surgieron distintas necesidades dentro de las funciones de las agrupaciones. En el ejército español hubo cambios también en esta época, las tropas de la Guardia Real se encargaban de custodiar a la familia real y sus dependencias. La infantería se dedicaba a defender los territorios de la corona. Y aunque sabemos que los regimientos de infantería disponían de músicas militares, desconocemos el número y tipo de instrumentos que la conformaban.

Además de las contribuciones en nuevos repertorios y de las funciones que las agrupaciones militares fueron adquiriendo, también hubo novedades respecto de los instrumentos y sus características. Es llamativo que en las bandas de música aparecieran varios instrumentos que no tenían presencia en la orquesta: requintos, clarinetes bajos, fliscornos, bombardinos y saxofones. Algunos instrumentos de etapas anteriores fueron cayendo en desuso como los Sarruxofones, que fueron sustituidos por los saxofones, los cornetines sustituidos por las trompetas o los trombones de pistones que desaparecieron dejando en su lugar los trombones de varas. Estos cambios son motivados por los cambios que afectaron también a las orquestas, ya que diríamos que los violines primeros de la orquesta están representados en la banda por los clarinetes, los violines segundos por los clarinetes segundos y terceros y saxofones. Las violas y los violonchelos son reemplazadas por saxofones o bombardino. Los contrabajos son sustituidos en la banda por las tubas, bombardinos y fagotes.



Ilustración 1 SARRUSOFÓN

Sociedad Ateneo Musical del Puerto¹⁵

Muchas ciudades consideraron tan importante la labor de la banda, que comenzaron a organizarse para tener Banda Municipal, sin que se perdiese por ello la tradición de la Banda Militar, pues como decía D. Quijote “*La música compone los ánimos descompuestos*”¹⁶. Tenemos constancia de colaboraciones de Bandas Militares en funciones benéficas, a beneficio de las familias de los muertos y heridos en campaña por ejemplo, a favor de las familias de los reservistas y heridos en la campaña de Melilla o para recaudar fondos para heridos y familias.

¹⁵ <http://www.ateneomusicaldelpuerto.es/www/?q=node/922> imagen recuperada el 3-7-2017

¹⁶ Cervantes, Miguel. (1966) Don Quijote de la Mancha. Madrid: Ediciones Castilla

La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad

Las unidades de música militar, son utilizadas para homenajear y conmemorar personajes, batallas o ciudades, como ejemplo La U.M Militar del Cuartel General Terrestre de Alta Disponibilidad de Valencia, que actuó para homenajear a Alcoy, por ser una ciudad que albergó guarnición militar.

Se han realizado homenajes como la representación de la zarzuela “Los Claveles” en honor a los heridos y para dar a conocer al Teatro Lírico de Falange pro Descanso del Soldado. Se realizaron recepciones, como la que tuvo lugar para recibir a los expedicionarios, las Autoridades civiles y militares que llegaron en barco.

Pero si tuviera que destacar con un solo ejemplo la capacidad de emocionar que tienen las Músicas Militares, me quedaría sin duda con una de las aportaciones musicales más emotivas: “La muerte no es el final”. Las aportaciones musicales en repertorio han ido desde el ámbito militar al civil, y en ocasiones ha sido al contrario, del ámbito civil al militar. Una obra interpretada habitualmente por agrupaciones civiles, como La emboscada (Louis Philipe Laurendeau) o El sitio de Zaragoza (Cristóbal Oudrid), tienen temática militar pero se interpretan con frecuencia en el ámbito civil.



Video 5¹⁷

¹⁷ Bibliografía, apartado 6. Enlaces de videos. Video 5

En la imagen mostramos a la Unidad de Música de la Academia General del Aire de San Javier, Murcia, participando con la obra El Sitio de Zaragoza en un concierto benéfico.

La imagen que aparece a continuación es otra propuesta de la misma obra, en otro ambiente muy distinto. Es un concierto realizado en el Palacio de Congresos de La Rioja, en 2009, con motivo del XX Aniversario Casa de Aragón en La Rioja.



Video 6¹⁸

Tras estos dos ejemplos de música con temática militar interpretada en ambiente civil, citaremos el caso de la canción compuesta por el sacerdote vasco Cesáreo Gabaráin Azurmendi, “La muerte no es el final”. Su pasaje central se adoptó como himno en 1981 para honrar a los caídos de las Fuerzas Armadas Españolas. La solemnidad con la que se llega a este momento, la letra, las armonías... hacen de esta canción un momento emocionante para militares y civiles.

¹⁸ Bibliografía, apartado 6. Enlaces de videos. Video 6



Video 7¹⁹

Podemos ver en la imagen un acto que tuvo lugar en la Academia de Infantería de Toledo en 2013. Se conmemora la festividad de La Inmaculada, Patrona del Arma de Infantería, Fiesta Mayor de la Academia.

3. CONCLUSIONES

La música militar nos transmite dinamismo, actividad y vitalidad. Tiene un alto grado de positivismo que nos emociona y mantiene en estado de alerta, que nos impulsa a estar preparados para la acción. Hay en ella un componente de camaradería, de compañerismo, es una música que nos une y emociona, a veces, hasta hacernos llorar. Las voces de los soldados al unísono, cantando una letra escrita desde el corazón, alabando la labor de sus compañeros que dieron su vida por la patria, son situaciones que emocionan al oyente.

Una música pensada para animar y enaltecer a los soldados y ciudadanos que están inmersos en una guerra. Esta música podría utilizarse con un fin más positivo que el bélico, podría retomarse para la fraternidad entre los pueblos, para la alegría y la paz, como sucedía en las etapas de posguerra que se utilizaba la música militar para acompañar competiciones deportivas.

Se concluye con la certeza de que la música militar ejerce sobre el oyente una influencia emocional, que la música y su ritmo, su solemnidad, la imagen que la

¹⁹ Bibliografía, apartado 6. Enlaces de videos. Video 7

acompaña, inspira en los oyentes emociones muy diversas. Está pensada para el manejo de emociones: por un lado se pretende animar al combatiente, por otro lado desanimar al enemigo, se busca la empatía en el ámbito civil, se intenta agradar a las autoridades y compromisos políticos, se pretende la inmersión en las tradiciones culturales para lograr mayor respeto y aprecio entre los civiles, favoreciendo y transmitiendo el conocimiento de la cultura de defensa.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Para, I. (2016) *Virtud y Valor*. Madrid: Visionlibros

Gisbert, V. (2017) *La Unidad de Música del Cuartel General del Mando de Canarias: Historia y aportaciones a la música y a la educación musical en la isla de Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife: Tesis ULL

Gil, J.J. (2011) *Recepción del clarinete en la Corte de Madrid segunda mitad del siglo XVIII. Reinados de Carlos III y Carlos IV*. Madrid: Tesis UAM

5. REFERENCIAS EN INTERNET

Astruells, S. (2012) *Las bandas de música desde sus orígenes hasta nuestros días*. Recuperado el 26/07/2017 de:
<http://orfeoed.com/melomano/2012/articulos/especiales/las-bandas-de-musica-desde-sus-origenes-hasta-nuestros-dias/>

Pringle, C. B. (1775). *Observaciones acerca de las enfermedades del exercito en los campos y las guarniciones, con las sustancias sépticas y anti sépticas*. Madrid: Imprenta de Pedro Marín. Recuperado el 31/07/2017 de:
https://books.google.es/books?id=9t-M-thUON4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Sanz, J. (2017) *La Unidad de Música Militar de València homenajea a Alcoy y a la Música Nova*. Valencia. Recuperado el 28/07/2017 de:

<http://www.diarioinformacion.com/alcoy/2017/04/30/unidad-musica-militar-valencia-homenajea/1888848.html>

Blog dedicado a la información sobre material militar. Recuperado de: <http://ropa-militar.com/es/blog/que-musica-escuchan-los-soldados-americanos-antes-de-entrar-en-combate-n60> .

6. ENLACES DE VIDEOS

Video 1. <https://www.youtube.com/watch?v=e49at17DsoU>

Video 2. <https://www.youtube.com/watch?v=kQs5imzVBil>

Video 3. <https://www.youtube.com/watch?v=v2AC41dglM>

Video 4. <https://www.youtube.com/watch?v=gGgINRrVPWk>

Video 5. <https://www.youtube.com/watch?v=ixHKVi3DuJo>

Video 6. <https://www.youtube.com/watch?v=P5OZuqWMuV0>

Video 7. <https://www.youtube.com/watch?v=2RZqzf-MiJo> (desde 1'42")

EMOCIONES Y VARIOS

**FACIAL ACTION CODING SYSTEM (FACS)
– PRACTICAL APPLICATION**
Sistema de Codificación de Acción Facial. Aplicación práctica

Marta Doroszuk

The Cardinal Wyszyński University in Warsaw UKSW

Poland

doroszuk.marta@gmail.com

Resumen

Facial Action Coding System FACS (Sistema de Codificación de Acción Facial) es uno de los mejores métodos para describir objetivamente la actividad facial. Esta herramienta permite describir la expresión facial, diferenciar los cambios en la acción muscular y debido a esto; distinguir las emociones (Ekman, Friesen, Hager, 2002). FACS tiene muchas aplicaciones prácticas, en este documento se presentan sólo algunos pocos de ellos. El primero es el análisis de la expresión facial de las personas deprimidas (Cohn, et al., 2009; Girard et al., 2014). La segunda es la descripción de los comportamientos faciales que caracterizan la respuesta al dolor (Rahu, Grap, Cohn, Munro, Lyon, Sessler, 2013). El último ejemplo de aplicación de FACS presentado en este trabajo es la caracterización de la sonrisa y la felicidad (Gunnery, Hall, Ruben, 2013; Messinger, Fogel, Dickson, 2001).

Abstract

Facial Action Coding System FACS is one of the best methods of describing facial activity objectively. The tool enables describing facial expression, differentiate changes in muscular action and due to that distinguish emotions (Ekman, Friesen, Hager, 2002). FACS has loads of practical applications, in this paper are presented only few of them. First one is analysis of depressed people's facial expression (Cohn, et al., 2009; Girard et al., 2014). Second one is description of facial behaviours that characterize the pain response (Rahu, Grap, Cohn, Munro, Lyon, Sessler, 2013). The last example of FACS's application presented in this

paper is characterization of smile and happiness (Gunnery, Hall, Ruben, 2013; Messinger, Fogel, Dickson, 2001).

Keywords: FACS, emotion, facial expression

INTRODUCTION

FACS is extensive descriptive system for measuring facial action. Furthermore, FACS is more comprehensive than any of the previous systems. Every facial action can be described by FACS, because it makes it possible to measure asymmetries when various actions appear on each side of the face (Ekman, Friesen, Hager, 2002). The tool finds application in many areas of research, because it enables define movements detected on the face. Thereafter, when facial expression alterations are coded, there exists the prospect of comparing results and identifying emotions. Seven universal emotions – anger, fear, disgust, contempt, surprise, sadness, and happiness are coded by FACS. Additionally, complex emotions are examined as well. FACS can be used to identify differences of a facial expressions in humans and other species. This paper presents several practical applications of FACS in research.

1. FACS – TOOL'S DESCRIPTION

The Facial Action Coding System (FACS) divides facial expressions into parts called action units (AUs). Action units are facial movements that are attributed to the contraction of different muscles (Girard et al., 2014). For example, pure anger is coded as: 4 + 5 + 7 + 23. It means that in this action are involved:

4 - Brow Lowerer (muscular basis: Depressor Glabellae; Depressor Supercilli; Corrugator);

5 - Upper Lid Raiser (muscular basis: Levator Palpebrae Superioris);

7 - Lid Tightener (Orbicularis Oculi, Pars Palpebralis);

23 - Lip Tightener (Orbicularis Oris).

Sadness: 1 + 4 + 15

1 - Inner Brow Raiser (muscular basis: Frontalis, Pars Medialis)

4 - Brow Lowerer (Depressor Glabellae; Depressor Supercilli; Corrugator)

15 - Lip Corner Depressor (Triangularis)

Action Units can perform singly or in combination of several of them in case of

complex expression (Ekman, Friesen, Hager, 2002). Moreover, FACS coding procedure also give the means to code the intensity of each facial action on a five-point scale (A-E). The most common method to code is onset, apex, and offset of the action. The coding steps are: 1) coding each expression independently; 2) If there is a disagreement on codes then the two coders check the video again together and try to find which muscle movement was absent or present. Action Units can be reliably identified by trained FACS coders. Standard training lasts around one month (Ekman, Rosenberg, 2005).

2. FACS AND EMOTIONS

Using FACS is possible to conceptualize person's emotions. This technique enables to evaluate emotions in real-time. A good example for speculation when FACS code emotions is a survey conducted in 1985 by Ekman, Friesen, and Simons with three conditions. In the first one the role of expectations by telling participants was examined, when they would be startled. In the second one the suppression of startle expression was checked and in the third one investigated was how well the startle expression can be simulated. The startle for many researchers is the extreme version of surprise (Plutchik, 1962, 1980). On the other hand, some differences between them are described by Ekman. In the research 22 caliber blank pistol shot was used to elicit the startle reaction. In the first group where participants knew the pistol would be fired and in the second where procedure was explained for the participant, the difference between inhibited and anticipated startle reaction in either the muscular components or latency was not found and only a very small diminution in intensity could be observed (Ekman, Friesen, Simons, 1985). In the third one where the person simulated to be startled was revealed that facial musculature can not produce the immediate response, which is the feature of the startle. It is easy to note that expression is false, because duration of emotional expressions is longer. Moreover, anticipation can have big impact on surprise, here it diminished the intensity of the startle reaction.

Researchers were trying to find out if the startle can be named as emotion or not. They emphasized that startle as emotion is uniformity in facial appearance and has brief latency (duration is similar as for surprise). What distinguishes startle from the emotions is facility to elicit it, it is one of the first responses to every

subject and it can not be fully inhibited. The last reason which was highlighted is that startle can not be really simulated with the correct latency. One important evidence is the subjective experience of how it feels to be in one exact state-be startled (Ekman, Friesen, Simons, 1985). It is a good explanation of the question what exactly is the emotion and when it can be said that emotions are observed and coded with FACS.

3. FACS – PRACTICAL APPLICATION

Facial Action Coding System can be used in many different ways to explain and understand facial expression. Patient's needs and general state can be read from his face. In many situations person does not want to say what he or she feels and the only way to learn about it is to analyse nonverbal signals. FACS can find application in many areas of research, next three subsections are several examples of it.

3.1. Depression

The relation between nonverbal behaviour and severity of depression was described in several papers. Depressed participants were video recorded, subsequently facial expressions and head pose were analysed using FACS. In survey about nonverbal social withdrawal in depression the change over time in depression severity was shown. When severity was high, fewer affiliative facial expressions – AU12 (Lip Corner Puller) and AU15 (Lip Corner Depressor) were observed as well as more affiliative facial expressions - AU14 (Dimpler). The analysis affirms that depressed people use nonverbal communication to show their needs and maintain interpersonal distance. Individuals were sending more positive nonverbal signals during recovery time. Use of FACS in this research can be crucial, because many studies describe facial expressions as “positive expressions” and “negative expressions” or characterize single facial expression as smile to represent different category. It leads to wrong conclusion that all facial expressions in one category are equivalent. Nonverbal behaviour plays a big part in social interactions and shows person's intentions. In this study depressed participants were being followed over the course of treatment; they were watched during a clinical interview and objectively-defined nonverbal behaviours were measured many times (Girard et al., 2014). Several facial actions were examined:

La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad

AU12 – lip corner puller (known as smile expression), AU14 – dimpler (signal of contempt), AU15 - lip corner depressor (sadness), AU24 - lip pressor (anger), moreover amplitude and velocity of head motion were checked. After the analysis of video with 33 adults from a clinical trial for treatment of depression were found that AU12 and AU15 were reduced during high severity interviews and AU14 was increased. Furthermore, head pose was different between interviews (head amplitude and velocity were decreased). These results can pose a good base for further findings, because was described which exact facial expressions had changed instead of general, broad description. In another research about detecting depression from facial actions and vocal prosody, facial expression in response to the questions from HRSD was examined. Action Unites which were chosen for coding have been associated with depression in previous research. Some action units can be positive or negative predictors for depression. AU14 (dimpler) was considered as the most accurate in detecting depression, because it strongly differentiates depressed and non-depressed. The next sign can be shape – “it was found that several AU are more reliably detected by appearance or a combination of shape and appearance than by shape alone” (Cohn, et al., 2009:5). FACS in this case gave mean to define facial action and relate it with vocal behaviour and clinical diagnosis of depression. Moreover, it was emphasized that depression can be detected from nonverbal communication (Cohn, et al., 2009).

3.2. Pain

Nonverbal communication during the pain perception was analysed in a lot of research, separately for infants, children, and adults, including the elderly. Expression of pain can have big impact on social context because it can determine the reaction of receiver (Craig, Hyde, Patrick, 1991). FACS was used for comparing and explaining facial expression as a signal of pain during endotracheal suctioning in noncommunicative critically ill patients. Fifty patients were video recorded to characterize the pain response. The pain response usually activates upper facial expressions in noncommunicative critically ill patients (Rahu, et al., 2013). Facial actions which were reported many times were: AU4 - Brow Lowerer (muscular basis: Depressor Glabellae; Depressor Supercilli; Corrugator), AU6 - Cheek Raiser (Orbicularis Oculi, Pars Orbitalis), AU7 - Lid Tightener (Orbicularis

La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad

Oculi, Pars Palpebralis), AU10 - Upper Lip Raiser (Levator Labii Superioris, Caput Infraorbitalis) or AU25 - Lips Part (Depressor Labii, or Relaxation of Mentalis or Orbicularis Oris) and AU43 - Eyes Closed (Relaxation of Levator Palpebrae Superioris). Fourteen actions units were checked (in frequency, duration, and intensity of correlation with total scores on the Behavioral Pain Scale) and ultimately five of them were chosen as a pain-relevant facial action units. These action units included: AU1 - Inner Brow Raiser (muscular basis: Frontalis, Pars Medialis), AU4 - Brow Lowerer (Depressor Glabellae; Depressor Supercilli; Corrugator), AU9 - Nose Wrinkler (Levator Labii Superioris, Alaeque Nasi), AU52 - Head Turn Right and AU53 - Head Up. Was found strong correlation between brow lower (AU4) with the total the Behavioural Pain Scale (BPS) scores. The next discovery showed that there are no correlations between FACS pain intensity scores and patient factors (age, sex, race, diagnosis, duration of endotracheal intubation, length of stay in the intensive care unit [ICU], use of analgesics and sedatives, sedation level, and severity of illness), but there was strong correlation between FACS pain intensity scores and the Richmond-Agitation Sedation Scale RASS (Rahu, et al., 2013). Moreover, this research gave opportunity to complete list of facial actions that provide pain information: brow lower, orbit tightening, nose wrinkling, and eye closure (Prkachin, Solomon, 2008). As a result of studying facial actions of noncommunicative critically ill patients researchers added to Prkachin and Solomon list: brow raiser, mouth opening, head position, and nasal dilatation often occurred during suctioning (Rahu, et al., 2013). The next example is the paper about suicide where 17 participants were recorded during session with psychiatrist, where they were asked five questions. One of them was: Do you still wish to attempt to end your life? (Heller, Haynal, 1997) and during this question facial behaviour was coded. Several facial expressions were observable in suicidal patients and it distinguished them from nonsuicidal patients. The difference can be observed as well in upper face as suicidal depressive patients show reduced activity in this part. In conclusion, it can be said that suicidal patients behave differently. The distinction is seen in activity, mobility, duration and diversity of repertoire. Moreover, asymmetric expressions are typical for them but their facial activity is limited. Still, it is difficult to describe typical sign of suicide and more analysis have to be made (Heller, Haynal, 1997).

3.3. Smile and Happiness

Happiness and Duchenne smile in FACS is coded as: 6 + 12; 6 - Cheek Raiser (muscular basis: Orbicularis Oculi, Pars Orbitalis); 12 - Lip Corner Puller (Zygomatic Major). In the survey about smile, participants were asked to imitate given photographs of Duchenne and non-Duchenne smiles. Videotapes were without audio content to minimize bias between coders. AU6 was coded when AU12 was with high intensity (Ekman, Friesen, Hager, 2002). Approximately 2% of the coded expressions codes were randomly given, when coders couldn't resolve discrepancies. In research was measured intensity at FACS A-E scale. Results of research show that many participants could produce a Duchenne smile during acting out role-plays and that it is an individual difference. It means that genuine-looking expression can be made without feeling of positive affect. Moreover, Duchenne smiles are perceived as more genuine and people who are able to put on false expressions can use it in everyday social context (Gunnery, Hall, Ruben, 2013). The group which is a good category of genuine facial expressions are infants (Figure 1). In research about smile among the youngest 13 infants between 1 and 6 months of age took part. Babies were recorded during playing with their mothers on observation session. For coding was used Facial Action Coding System for infants and young children (Oster, 2006). Actions Units which were the most important are AU12 - Lip Corner Puller and AU6 – Cheek Raiser (Figure 2). To find out which type of smiling were more likely, researchers additionally were checking duration of smile. Summary of this survey is that smile can be associated with various positive emotions because some types of smiling are more positive and occur more in specific, almost the same time of interactions. Furthermore, interaction is a good stimulus for smile in group of infants, but still some kinds of smile occurs more than others (Messinger, Fogel, Dickson, 2001).

4. CONCLUSIONS

In this paper only several examples of FACS application were presented. Many possibilities and fields exist, where it could support analysis. One of the areas where it can be useful is psychotherapy: patients' facial mimicry and facilitation of communication. As showed above, depression was coded by FACS and further research could focus on describing other mental disorders. Facial Action Coding

La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad

System is one of the best methods to code facial expressions. It enables to compare results between different research and provides connection between findings. Good example of that is that FACS can be used to compare facial repertoires across species due to its anatomical basis. Ekman and Friesen, using knowledge from Darwin and Duchenne, studied facial movements for more than forty years and it brought great improvement in facial actions' analysis. It Has to be emphasized that FACS has an anatomic base and its reliability is high. The tool has a lot of advantages which can encourage researchers to use it. One drawback which should be mentioned is that FACS can be used only by researchers who went through special training and passed exam. Preparation time lasts around one month. Furthermore, every coding is supposed to be done by at least two certificated coders.

In conclusion, FACS is comprehensive, detailed and as far the best tool to examine facial movements and even if it takes a lot of time to become certificated coder, it is worth learning.

5. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Cohn, J. F., Kruez, T. S., Matthews, I., Yang, Y., Nguyen, M. H., Padilla, M. T., & De la Torre, F. (2009). Detecting depression from facial actions and vocal prosody. In *Affective Computing and Intelligent Interaction and Workshops, 2009. ACII 2009. 3rd International Conference on* (pp. 1-7). IEEE.
- Craig, K. D., Hyde, S. A., & Patrick, C. J. (1991). Genuine, suppressed and faked facial behavior during exacerbation of chronic low back pain. *Pain, 46*(2), 161-171.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Simons, R. C. (1985). Is the startle reaction an emotion?. *Journal of personality and social psychology, 49*(5), 14-16.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Hager, J. C. (2002). *The facial action coding system* (2nd ed.). Salt Lake City, UT: Research Nexus eBook.
- Ekman, P., & Rosenberg, E. L. (2005). *What the Face Reveals: Basic and Applied Studies of Spontaneous Expression Using the Facial Action Coding System (FACS), Second Edition*. USA: Oxford University Press.

Facial Action Coding System (FACS) – practical application
Marta Doroszuk

La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad

- Girard, J. M., Cohn, J. F., Mahoor, M. H., Mavadati, S. M., Hammal, Z., & Rosenwald, D. P. (2014). Nonverbal social withdrawal in depression: Evidence from manual and automatic analyses. *Image and vision computing, 32*(10), 641-647.
- Gunnery, S. D., Hall, J. A., & Ruben, M. A. (2013). The deliberate Duchenne smile: Individual differences in expressive control. *Journal of Nonverbal Behavior, 37*(1), 29-41.
- Heller, M., & Haynal, V. (1997). Depression and suicide faces. *What the face reveals* (Oxford, 1997), 398-407.
- Messinger, D. S., Fogel, A., & Dickson, K. L. (2001). All smiles are positive, but some smiles are more positive than others. *Developmental psychology, 37*(5), 642.
- Oster, H. (2006). Baby FACS: Facial Action Coding System for infants and Young children. *Unpublished monograph and coding manual. New York University.*
- Plutchik, R. (1962). The emotions: Facts, theories, and a new model. New York: Random House.
- Plutchik, R. (1980). Emotion: A psychoevolutionary synthesis. New York: Harper & Row.
- Prkachin, K. M., & Solomon, P. E. (2008). The structure, reliability and validity of pain expression: Evidence from patients with shoulder pain. *Pain, 139*(2), 267-274.
- Rahu, M. A., Grap, M. J., Cohn, J. F., Munro, C. L., Lyon, D. E., & Sessler, C. N. (2013). Facial expression as an indicator of pain in critically ill intubated adults during endotracheal suctioning. *American Journal of Critical Care, 22*(5), 412-422.

6. FIGURES AND TABLES



Figure 1. AU12 (Lip Corner Puller)



Figure 2. AU12 (Lip Corner Puller) + AU6 (Cheek Raiser)

**PROPUESTAS METODOLÓGICAS LAS NARRATIVAS
AUTOBIOGRÁFICAS**
**Methodological Proposals for the analysis of emotional
expression in autobiography narratives**

Samuel Arias-Sánchez

Universidad de Sevilla

España

samuel@us.es

Resumen:

La expresión de emociones necesariamente requiere para su análisis de la asunción de una perspectiva cualitativa de análisis. No obstante, son múltiples las opciones de recogida de datos y de análisis disponibles, y son múltiples las ventajas y desventajas que cada una de ellas presentan para la consecución de los objetivos de investigación. En este trabajo se presentan y analizan algunas de ellas en el marco de una investigación más amplia que permite dar cuenta de qué tipo de análisis permite qué tipo de resultados y conclusiones. Se analizan tres propuestas diferentes así como las principales ventajas que ofrecen.

Palabras clave: Psicología, expresión emocional, narrativa, metodología cualitativa.

Abstract:

The expression of emotions necessarily requires the assumption of a qualitative perspective of analysis. However, there are multiple options for data collection and analysis available, and there are multiple advantages and disadvantages that each of them present for the achievement of research objectives. In this paper we present and analyze some of these methodologies in the framework of a broader research that allows us to account for what type of analysis allows what kind of results and conclusions. Three different proposals are analyzed as well as the main advantages they offer.

Keywords: Psychology, emotional expression, narrative, qualitative methodology.

INTRODUCCIÓN

La vivencia emocional es un ámbito en el que confluyen múltiples disciplinas científicas y en el que se emplean diversas aproximaciones metodológicas que permiten el acceso y el análisis de datos muy diferentes. Por ejemplo, el análisis de marcadores biológicos, de enzimas u hormonas en sangre, la conductividad de la piel o los registros de electrocardiogramas o resonancias magnéticas pueden reflejar de forma rápida y medible el impacto emocional de un determinado evento.

No obstante, considerar el término “expresión emocional” es considerar el correlato de dichas emociones en el lenguaje, y requiere analizar las expresiones verbales por las cuales se intenta explicar y compartir lo que es en realidad una vivencia muy íntima y personal. Por ello encontramos que en ocasiones es difícil “ponerle palabras” a determinadas emociones e incluso traducir expresiones emocionales de un idioma a otro.

Las investigaciones que emplean metodologías de análisis del lenguaje, también llamadas cualitativas, son las que usan como fuentes primarias información entrevistas, diarios, grupos de discusión, narrativas o mitos y que buscan la descripción de cómo son expresadas determinadas emociones, y cómo son vividas por parte de participantes.

Como hemos analizado en otros trabajos (Arias-Sánchez, 2015) entre las principales ventajas de la investigación cualitativa se encuentra el grado de detalle al que se puede llegar en sus descripciones, la interesante perspectiva desde la propia experiencia del participante a la que se puede acceder, o la posibilidad de observación de resultados inesperados. Pero existe una gran variedad de técnicas de análisis cualitativo, y cada una de estas fuentes de información y aproximaciones metodológicas aportan resultados muy diferentes, presentando tanto ventajas como desventajas, por lo que es importante considerar y tener muy en cuenta el tipo de análisis que se va a realizar, en función de los objetivos que se persigan.

Mientras que la mayoría de las publicaciones empíricas simplemente no se plantean estas discusiones metodológicas y directamente emplean una determinada forma de análisis y de medida, es crucial tener en cuenta estas

perspectivas de análisis puesto que de ello dependerá en gran medida la replicabilidad y validez de toda la investigación.

Defendemos desde esta perspectiva que no hay una única opción válida de análisis para la expresión emocional ya que, entre otros motivos, especialistas de reconocido prestigio en este ámbito usan opciones de análisis muy diferentes. Por ello, consideramos que diversas de las metodologías de análisis cualitativas aportan información muy relevante e interesante, y la aproximación metodológica óptima podría ser la que combinase diversas fuentes de información aprovechando las ventajas de cada una de ellas, intentando minimizar sus puntos más débiles.

Por estos motivos consideramos que es importante analizar en profundidad cuáles son las diferentes opciones analíticas que nos podríamos plantear para el estudio de la expresión emocional. Lo que nos podría permitir decidir mejor en función de las debilidades que podamos asumir, de la forma en la que queramos explicar los datos y de la validez que queramos aportar a nuestra investigación.

Además, ninguna metodología ni propuesta de análisis se plantean en el vacío. Todo procedimiento metodológico ha de estar al servicio del objetivo último que se desea conseguir con la investigación, puesto que dicha aproximación influirá decisivamente en el tipo de datos, comparaciones y resultados que se puedan obtener y las conclusiones que de ellos se puedan extraer.

Por todo ello y con objeto de contextualizar las tres metodologías de análisis que proponemos, comenzaremos por explicar brevemente la investigación en la que se emplearon. Posteriormente, desarrollaremos de forma independiente las que hemos llamado metodologías de análisis del “lenguaje cuantificado”, de la “agencia y la comunión” y “de la temática a través de la metodología fundamentada”. Finalmente, desarrollaremos brevemente las que consideramos conclusiones más relevantes de esta presentación, que se orientan al análisis de las ventajas y desventajas de cada aproximación metodológica.

1. MÉTODO Y RESULTADOS

La investigación en la que estas aproximaciones metodológicas se instanciaron fue una tesis doctoral organizada en dos estudios en la que se analizó la construcción del yo o identidad laboral en diversos escenarios profesionales triangulando diversas aproximaciones metodológicas. Desde la perspectiva narrativa, se analizaron los recuerdos relativos a la práctica profesional de docentes de diferentes niveles de experiencia.

A través del método bola de nieve fueron contactados 72 participantes y en una entrevista en su lugar de trabajo se solicitaron diversos recuerdos relacionados con su trabajo y las emociones que les evocaban. Todos eran profesionales de la sanidad, de la ingeniería o de la educación de tres niveles de experiencia profesional (baja, media y alta). Las entrevistas, realizadas verbalmente, fueron posteriormente transcritas. Para la realización de los diversos análisis que planteamos utilizamos el programa Atlas-ti en su versión 15.

Para Pennebaker, Mehl y Niederhoffer (2003) que el lenguaje es claramente un marcador psicológico es una idea compartida por todos los investigadores, pero el método más adecuado para su análisis no está para nada tan claro, y señalan que las aproximaciones cuantitativas en el análisis de textos han ganado mucha popularidad en los últimos años. Entre dichas aproximaciones se destacan básicamente tres: el análisis del contenido temático, la búsqueda de patrones de palabras, partiendo o no de categorías pre-establecidas y el conteo del uso de las palabras. A continuación desarrollaremos los diferentes tipos de análisis realizados, así como un breve ejemplo que ayude a entender los resultados de cada uno de ellos.

2. 1. El análisis del lenguaje cuantificado

En este caso la codificación del texto se ha realizado manualmente, con una metodología muy similar a la del conteo de palabras que realiza programas como LIWC (Pennebaker, Francis, y Booth, 2001; Pennebaker et al., 2003) pero con dos importantes diferencias. Los verbos conjugados que presentaban el sujeto omitido (estructura muy común en español) se han codificado simultáneamente como verbos y como el sujeto correspondiente que se omitía.

Las categorías empleadas para la codificación de las entrevistas se desarrollaron expresamente en respuesta a nuestros intereses teóricos y nuestros objetivos de investigación para analizar cómo se conforman los recuerdos relacionados específicamente con el ámbito laboral. Dichas categorías derivaron principalmente de los trabajos clásicos en el análisis narrativo y nuestra experiencia más reciente en el estudio de los recuerdos autobiográficos (Bruner, 1997; De la Mata, Santamaría, Ruiz y Hansen, 2011; De la Mata, Santamaría, Hansen, y Ruiz, 2015; Fivush, Habermas, Waters y Zaman, 2011; McAdams, 2001; Singer y Blagov, 2000; Smorti, 2005 o Wang, 2001). En algunos casos las categorías de los análisis se mantuvieron de la misma forma que tradicionalmente se han empleado, mientras que algunas otras fueron adaptadas en función de las características de este estudio y nuestros intereses más directos.

Las principales categorías empleadas, cuya su descripción en profundidad puede encontrarse en el documento original (Arias-Sánchez, 2015), fueron las de "Personajes", "verbos", "emociones" y "complementos". Cada una de estas categorías incluía a su vez múltiples subcategorías, por ejemplo, dentro de "personajes" se consideraron 3 tipos de "yoes" y 4 "otros" diferentes.

En primer lugar se consideró el volumen de la narrativa, entendida como el número de palabras empleadas para describir el recuerdo solicitado, que fue considerada una covariable clave que nos habría de permitir realizar comparaciones adecuadas entre las narrativas de personas que más o menos elocuentes.

Se contabilizó el número de apariciones de cada una de las categorías previamente descritas en cada narrativa con el programa Atlas-ti en su versión 15. El número de veces que cada uno de los códigos aparecía en cada recuerdo era aportado por Atlas-ti en una matriz Excel. Dicha matriz se volcaba directamente en SPSS, en su versión 20, para su posterior análisis estadístico.

En este mismo congreso se presenta otra comunicación titulada "¿Cuáles son los recuerdos más positivos de la experiencia profesional docente?" en la que se analiza desde esta aproximación metodológica las narrativas que elaboran los

docentes de diferentes niveles de experiencia profesional sobre sus experiencias laborales más positivas.

2.2. El análisis de la Agencia y la Comunión

Otra perspectiva clave en el análisis de los recuerdos autobiográficos es la que permite analizar cómo de específicos o genéricos son los recuerdos evocados, así como el grado de agencia y de comunión de los mismos, que se considera tradicionalmente un elemento clave a considerar.

En primer lugar, se codificaron las narrativas como específicas o generales (Conway y Pleydell-Pearce, 2000). En segundo lugar, para categorizar la temática presente en las narrativas se empleó el manual "*Coding autobiographical Episodes for Themes of Agency and Communion*" (McAdams, 2001).

En este sistema de categorías se considera que se trata de un recuerdo de temática agentiva cuando ocurre una importante experiencia para el yo, que se sitúa en el centro de la narrativa y se celebra o expande. Por ejemplo, un recuerdo en el que se produce un aprendizaje sobre uno mismo, se consigue un logro importante o un nuevo empoderamiento. Se considera que el tema principal es la comunión cuando se destaca la pertenencia a otro colectivo u organización, aparece el amor o la amistad como parte fundamental del relato, la relación establecida con otra persona, el cuidado dado o recibido o el sentimiento de unión o pertenencia a un colectivo. En la figura 1 se observan los datos que este tipo de análisis puede ofrecer.

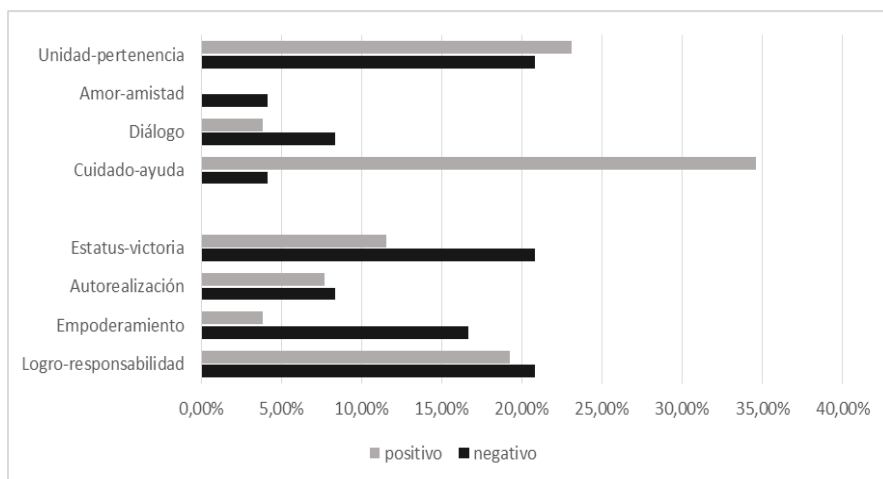


Figura 1. Resultados del análisis agencia-comunidad para recuerdos positivos y negativos

En la figura 1 se observan los resultados que pueden aportar este tipo de análisis cuando se comparan, por ejemplo, dos tipos de recuerdos que están cargados de emociones muy distintas y organizados en torno a temáticas diversas, aunque siempre orientadas a explicar y definir el yo. Concretamente nos señala el porcentaje de narrativas que podrían ser incluidas en cada una de las categorías de análisis, ampliamente descritas en McAdams (2001), del total de narrativas consideradas en esta investigación.

De una parte vemos que las diferentes temáticas consideradas aparecen de forma relativamente similar en los recuerdos negativos, aunque algunas categorías como amor-amistad o cuidado-ayuda son menos referidas. Sin embargo, podemos observar que haber podido cuidar o ayudar a alguien, normalmente un alumno o una alumna que se encontraba con algún tipo de problema, es indudablemente el tema más referido al narrar un evento especialmente positivo. Aunque el hecho de haber alcanzado un determinado estatus, de haber logrado algo en concreto o haber formado parte de un equipo también aparecen. Este tipo de análisis es absolutamente complementario con el realizado en primer lugar, por lo que volvemos a remitir a los datos que serán

presentados en la comunicación “¿Cuáles son los recuerdos más positivos de la experiencia profesional docente?”. Lo que ocurre es que, además, permite vincular los resultados de una investigación muy específica con los de toda una tradición teórica en el marco de la memoria autobiográfica, y a través de ocho categorías analíticas claramente perfiladas

2.3. El análisis temático con metodología fundamentada

Por último y de acuerdo con las premisas esenciales de la teoría fundamentada (Clarke, 2005), el proceso de teorización y verificación empírica fue realizado en paralelo utilizando comparaciones iterativas hasta que se llegó a la saturación de la información.

Esto nos permitió obtener categorías y descripciones que fueron considerados resultados fundamentales de esta investigación. Las temáticas en las que se centraban las narrativas fueron analizadas mediante categorías que fueron confirmadas, redefinidas o eliminadas a lo largo de un procedimiento iterativo que fue repetido hasta que el análisis no mostró ninguna otra información relevante ni nuevas categorías. Esta perspectiva ha sido considerada como un método fiable, y ha sido referido como una forma de validación de la investigación cualitativa (Cohen y Crabtree, 2008).

Esta aproximación asume una perspectiva inductiva, ya que el proceso de codificación y análisis fue dirigido por los propios datos, temas y descripciones que iban emergiendo. Se trata además de un procedimiento sistemático que permite identificar, analizar e informar de patrones de datos, temas y categorías que pueden ser definidas como nucleares en una investigación, pero que no cuentan con una hipótesis de investigación clara o que por algún motivo no se han considerado en los sistemas de categorías empleados.

En la Tabla 1 se reflejan los eventos que se detectaron como temática central de las narrativas y el número de veces que cada uno de ellos apareció en total. Por otra parte, se asume que algunos de estos temas están relacionados entre sí, por lo que conforman categorías temáticas compartidas, que también se contabilizan.

Tabla 4. Temáticas emergidas con el análisis desde la metodología fundamentada

Veces referidas	Temática original	Temática compartida	Veces referidas
3	Adversidad	Adversidad	3
3	Agradecimiento usuarios		
2	Cariño del alumnado	Relación con alumnado	9
1	Confesión de un alumno		
3	Relación con alumnado		
1	Aprendizaje personal		
2	Las cervezas de los viernes	Compañeros	6
3	Compañerismo		
3	Ayuda a un alumno	Apoyo al alumnado	5
2	Los alumnos aprenden		
1	Evaluación del jefe	Relación con los superiores	2
1	Confianza del jefe		
1	Creación de un departamento	Nuevos proyectos	3
1	Experiencia lugar nuevo		
1	Proyecto nuevo		
5	Éxito personal	Logros individuales	6
1	Aprobar oposición		
1	Mejoras materiales		
1	Descubrir la profesión	Desarrollo de una profesión	3
1	Política empresa		

En la tabla 2 se hace un análisis similar al previo, pero referido en concreto al tipo de emociones que aparecen en las narrativas y a la frecuencia con que lo hacen.

Tabla 5. Emociones emergidas en las narrativas

Veces referidas	Emoción referida
1	Descubrir la Vocación
7	Alegría
1	Alivio
1	Confianza
1	Empatía
2	Entusiasmo
1	Euforia
2	Grupo Unido
2	Ilusión
3	Orgullo
1	Paz

6	Satisfacción
1	Seguridad
4	Ternura-Cariño
1	Utilidad del Esfuerzo

2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A través de las tres metodologías de análisis propuestas hemos analizado los mismos datos aportados por profesores y profesoras de distinto nivel de experiencia profesional. Como hemos defendido, cada una de ellas ha requerido de procedimientos y pruebas diferentes, y cada una de ellas ha aportado resultados y conclusiones diferentes. Considerar el número de ocurrencias de determinadas palabras que denoten emociones y comparar su mayor o menor presencia en los discursos y narrativas, partiendo o no de categorías analíticas preestablecidas puede ser considerado de mayor o menor interés que, por ejemplo, el estudio de las temáticas en las que se enmarcan dichas emociones, o el vínculo que presentan con temas considerados prototípicos de, por ejemplo, la literatura en el ámbito de las narrativas autobiográficas. Consideramos que deben ser los investigadores los que elijan cuál es la perspectiva que más le pueda interesar para alcanzar sus objetivos, pero nos reafirmamos en que esta decisión ha de ser considerando tanto las ventajas como desventajas de cada una de las aproximaciones metodológicas existentes y ya avaladas por trabajos previos.

3. REFERENCIAS

- Arias-Sánchez, S. (2015). *La construcción del yo laboral en escenarios culturales*. Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral no publicada.
- Bruner, J.S. (1987). Life as Narrative. *Social Research*, Spring (54), 11-32
- Clarke, A.E. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory After the Post-modern Turn*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Cohen, D.J. y Crabtree, B.F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care. Controversies and Recommendations, *Annals of Family Medicine*, 6, 331-9.
- Conway, M.A. y Pleydell-Pearce, C.W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological review*, 107(2), 261-288.
- De la Mata, M.L., Santamaría, A., Ruiz, L. y Hansen, T.G. (2011). Autobiographical memory, narrative and self-construal. A cross-cultural study. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(2), 183-191.
- De la Mata, M.L., Santamaría, A., Hansen, T.G. y Ruiz, L. (2015). Earliest autobiographical memories in college students from three countries: Towards a situated view. *Memory Studies*, 8(2), 151-168.
- Fivush, R., Habermas, T., Waters, T.E. y Zaman, W. (2011). The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. *International Journal of Psychology*, 46(5), 321-345.
- McAdams, D.P. (2001). The psychology of life stories. *Review of general psychology*, 5(2), 100-122.
- Pennebaker, J.W., Francis, M.E. y Booth, R.J. (2001). *Linguistic inquiry and word count: LIWC 2001*. Mahway: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pennebaker, J.W., Mehl, M.R. y Niederhoffer, K.G. (2003). Psychological aspects of natural language use: Our words, our selves. *Annual review of psychology*, 54(1), 547-577.
- Singer, J.A. y Blagov, P.S. (2000). *Classification system and scoring manual for selfdefining autobiographical memories*. Unpublished manuscript, Connecticut College.
- Smorti, A. (1997). *Narrazioni*. Firenze: Giunti

Wang, Q. (2001). 'Did you have fun?': American and Chinese mother-child conversations about shared emotional experiences. *Cognitive Development*, 16(2), 693-715.

LA COMUNICACIÓN EMOCIONAL EN LA PRÁCTICA ODONTOLÓGICA

Emotional Communications in Practical Dentistry

Daniel Fernández Cerero

Universidad de Sevilla

España

Estudiante de odontología

danielfernandezcerero@gmail.com

Resumen

Generar un ambiente de confianza entre el odontólogo y su paciente es un factor clave a la hora de llevar a cabo una estrecha relación entre el paciente y el odontólogo. La comunicación emocional debe de formar parte de la capacidad del odontólogo para poder crear un clima cómodo en su trabajo. El diálogo entre ambos forma parte de las estrategias para dar con la mejor solución que se adapte a las necesidades de cada persona. Una buena comunicación y excelente trato serán elementos indispensables para que el ir a la clínica dental sea más agradable para el paciente. Escuchar con interés, tener empatía y transmitir tranquilidad serán también otros premisas de un buen odontólogo.

Palabras clave: Odontología emocional, comunicación emocional, práctica odontológica

Abstract:

Generating an atmosphere of trust between the dentist and his patient is a key factor in successful dental treatment. Emotional communication should be part of the dentist's ability to create a comfortable working environment. And for there to be a connection is essential the dialogue between both to find the best alternative or solution that suits the needs of each person. All the techniques that favor this type of dentistry, the emotional, are necessary. However, dentists have against you that in many cases you work with patients who have anxiety, fear, dental phobia ... That is why, good communication and excellent treatment will be indispensable to make going to the dental clinic more Pleasant for the

patient. Listening with interest, having empathy and conveying tranquility will also be other premises of a good dentist.

Keywords: Emotional dentistry, emotional communication, dental practice

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación es un intercambio de sentimientos, opiniones, o cualquier otro tipo de información mediante el habla, la escritura u otro tipo de señales. En el comportamiento comunicacional debemos ser asertivos, sin agredir ni someter la voluntad de otras personas, sino que manifestamos nuestras convicciones y defendemos nuestros derechos. Los seres humanos nos comunicamos mediante el empleo de códigos. El más frecuentemente empleado es el lenguaje oral, pero hay otros no menos importantes como es la comunicación no verbal. En cualquiera de estos tipos de comunicación, siempre existe un emisor del mensaje, otro receptor, y un canal de comunicación.

En los mensajes que se intercambian los seres humanos se transmiten dos tipos de información:

- una información útil para realizar acciones, para conocer situaciones, noticias, etc. sin ninguna carga afectiva aparente.
- una información en la que, de alguna manera, el que emite deposita en el que recibe el mensaje alguna forma de confianza, delegación de trabajo, responsabilidad, etc.

La Odontología es una profesión relacional, donde se entabla comunicación con todo tipo de personas, de ahí la importancia de saber manejar la comunicación.

Cuando se habla de comunicación se incluye siempre la comunicación verbal (el contenido) y la comunicación no verbal (la forma, el complemento del contenido en la comunicación).

En ocasiones, la información verbal y no verbal es contradictoria. Siempre la información no verbal es la más sincera.

En el ámbito de la salud, según Utrilla (2014) hay que dar verbalmente todas las explicaciones necesarias al paciente respecto a la patología que presenta y el plan de tratamiento que se propone, empleando un lenguaje claro y comprensible para el paciente, apoyándose en cuantos medios diagnósticos estén al alcance.

La comunicación no verbal es sumamente importante porque, en la mayoría de las ocasiones, ya que delata a aquel que no quiere expresar de palabra lo que está sintiendo o pensando. El lenguaje no verbal transmite el estado de ánimo de la persona: desinterés, rechazo, miedo, ilusión, motivación, etc. Es muy importante observar la comunicación no verbal, ya que recoge la información que quiere y que no quiere proporcionar.

Saber comunicar es el mejor recurso que se tiene para motivar, relajar, dar confianza, convencer, recibir colaboración, respeto, puntualidad...

2. ODONTOLOGÍA EMOCIONAL

Si preguntamos a cualquier persona por que acude a su **dentista**, las respuestas pueden ser muy variadas: porque es el de toda la vida, porque tiene referencias de familiares o amigos o que es el más cercano, pero existe otro factor a tener en cuenta respecto al éxito de un **dentista** frente a otro: **la escucha**. Son muchos pacientes los que aseguran que sentirse escuchado por su **dentista** u **odontólogo** es la razón por la que sigue acudiendo a su clínica, y es que la **odontología emocional** es un factor tan importante como la praxis médica.

Tener una buena comunicación con el paciente es la base para crear confianza y fidelización. Los pacientes acuden al **dentista** porque tienen un problema y confían en él como experto en la materia pero crear unos lazos de unión es fundamental para que ese paciente perciba la profesionalidad de éste. Los pacientes que opinan tener una **buena escucha** por parte de su **dentista**, acuden a la **clínica dental** más tranquilos, con una mejor predisposición y con una buena percepción de la clínica.

La inteligencia emocional habla sobre reconocer nuestros sentimientos y los de los demás, así como saber utilizar esos conocimientos para establecer relaciones sólidas. En esta línea, y centrándonos en la Comunicación y Expresión Emocional

(ECE), autores como Clares (2015) consideran que el objetivo principal es “la generación de espacios y estrategias para la Expresión y Comunicación de las Emociones” (p.13).

En el ámbito de la salud, la odontología emocional se basa en ese mismo concepto de inteligencia emocional. El odontólogo, ha de reconocer sus emociones y las del paciente y crear unos lazos de unión en base a sus conocimientos. Todo esto se traduce en que el especialista ha de escuchar las necesidades del paciente para llevar a cabo el trabajo de la mejor forma posible. Se debe transmitir confianza y tranquilidad para poder conseguir seguridad.

La Odontología Emocional podemos decir que son técnicas que permiten manejar nuestros pensamientos, emociones y dirigir nuestras conductas; ordenarlas y sanearlas para que no nos produzcan ansiedad, depresión o malestar, sino relajación, tranquilidad y optimismo. Principalmente consiste en tratar de ver la realidad, ver e interpretar las cosas como realmente son; no como el miedo, la inseguridad o las malas experiencias nos hacen verlas. El grado de dominio que alcance una persona sobre estas habilidades resulta decisivo para tener más o menos éxito en la vida personal y profesional. La inteligencia emocional requiere las siguientes capacidades:

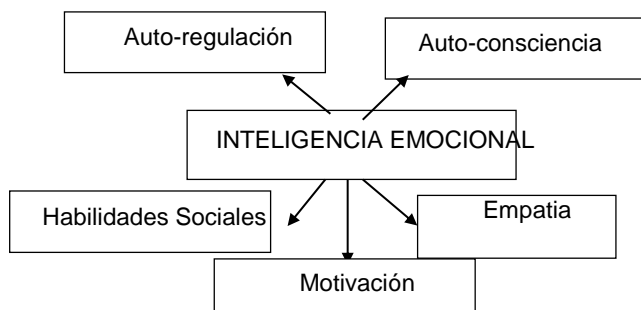


Figura 1. Capacidades inteligencia emocional.

Escuchando a los pacientes es como se demuestra interés por ellos. Si queremos que el paciente se sienta escuchado se debe:

- Mirarle a los ojos cuando se le hablar.
- Personalizar el trato.

- Preguntarle que le ocurre y dejar que él pregunte.
- Atenderle sin prisa, no mirar el reloj mientras nos habla y dedicarle el tiempo que sea necesario.
- Tener en cuenta el lenguaje no verbal. Cuando hablamos con el paciente debemos centrarnos en esa acción y en ninguna otra más.

Según Utrilla (2014) el decálogo para una buena comunicación sería el siguiente:

1. No hablar distraídamente con otros compañeros o entre el doctor y el higienista o la auxiliar cuando el paciente está en el sillón: sentirá que no es el centro de atención.
2. El profesional y el personal de la clínica no deben contar sus problemas al paciente porque no le interesan.
3. Distraer a los pacientes cuando estén nerviosos hablando de otros temas de conversación diferentes al acto clínico que estemos realizando: hijos, deporte, vacaciones...
4. La auxiliar debe ser la aliada con el paciente frente a la situación desconocida y guiarle en lo que tiene que hacer: "Yo voy a estar contigo, voy a facilitarte las cosas y a acompañarte".
5. La auxiliar debe presentarse cuando vea a la persona por primera vez y presentar al doctor para ir creando un clima conocido y más cómodo. El personal de la clínica debe tratarse siempre de usted delante de los pacientes y a los pacientes, a no ser que ellos den permiso para no hacerlo.
6. Presentarle los estímulos de manera secuencial, poco a poco, sabiendo que "a mayor número de estímulos, menor es la atención y el aprendizaje". No agobiarle.
7. Adaptarse al ritmo de cada paciente. Darles tiempo para modificar su conducta, valorando las capacidades y posibilidades de cada paciente. Hay pacientes que progresan rápidamente y otros pacientes a quienes les cuesta más.
8. Informar al paciente sobre cuánto tiempo tendrá que esperar: 5, 10, 15 minutos...

- 9. Ser respetuosos y tolerantes con los pacientes, no haciéndoles sentirse mal abusando de los castigos como reñirles por no cepillarse, manteniendo siempre una actitud cordial y considerada para poder ganarse su confianza.
- 10. Estar en contacto lo más permanente posible con los miembros del equipo, conociendo todos perfectamente las características y particularidades de cada paciente, su nombre, el tratamiento que se va a realizar, sus inquietudes y expectativas.

3. APLICACION PRÁCTICA DE LAS EMOCIONES EN LA CONSULTA ODONTOLÓGICA

Para Olivares (2016), la aplicación práctica de las emociones en el lugar de trabajo del odontólogo conlleva la puesta en práctica de una serie de competencias intrapersonales e interpersonales.

Las competencias intrapersonales hacen relación a aquellas que son útiles para mejorar la relación con uno mismo, y son las siguientes:

1. Autoconocimiento. Es ser consciente de cuáles son nuestras fortalezas y debilidades.

También implica aprender a identificar los estados de ánimo y las consecuencias que éstos pueden tener en nuestro comportamiento.

Una de las principales emociones es el estrés, la cual es muy perjudicial tanto física como psíquicamente. Una de las mejores formas para combatir el estrés es exteriorizar lo que se siente. Ya que si se acumula el estrés y no se libera, puede llevar a grandes problemas que afectan directamente a la salud, como pérdida de peso, hipertensión, fatiga... Puede producir una profunda depresión y afectar a la hora de las relaciones con otras personas.

Solo mediante el conocimiento de nuestros sentimientos y su control, se puede sacar el máximo rendimiento a las emociones, obteniendo así un recurso ilimitado. En este sentido, es fundamental el saber gestionar como, cuanto y

cuando expresar nuestras emociones y sentimientos, pudiendo así modificar y controlar nuestro comportamiento.

2. Automotivación. Es la capacidad de mantener el ánimo, la perseverancia y el optimismo ante la diversidad. La motivación es el estado interno que excita, dirige y sostiene el comportamiento.

3. Autoestima. Consiste en tener una imagen positiva de uno mismo y sentirse bien con uno mismo.

4. Responsabilidad. Es la capacidad para responder de los propios actos.

Es la intención de implicarse en comportamientos seguros, éticos y saludables.

Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Debemos saber qué decisiones tomamos y responder ante sus consecuencias, ya sean positivas y negativas.

5. Optimismo. Consiste en tener una actitud positiva ante las cosas. Debemos cambiar nuestro pensamiento negativo y limitante a un pensamiento positivo.

De esa forma podremos cambiar la perspectiva con la que vemos las cosas, y eso provocará un cambio de actitud que nos permitirá generar opciones en busca de soluciones, en vez de bloquearnos. Con una actitud positiva, podemos mejorar el control de nuestras emociones, reduciendo además el estrés.

6. Asertividad. Es la capacidad para expresar lo que sientes, sin temor a la opinión de los demás y sin atacar ni faltar al respeto por defender tus ideas. La asertividad, implica gestionar emociones como el miedo y el enfado.

7. Resiliencia. Es la capacidad de superar los problemas, saliendo reforzado de ellos.

Las competencias interpersonales son aquellas que nos son útiles para mejorar la relación con el equipo de la consulta y los pacientes.

1. Escucha activa. Es la capacidad de escuchar a los demás. Es muy importante no interrumpir a la persona que está hablando ni negar o rechazar aquello que nos están contando. Debemos establecer una confianza y una sensación de

seguridad, para que el paciente se anime y nos cuente todo lo necesario, nos podemos ayudar de preguntas abiertas, debemos evitar las preguntas concisas que hagan que la respuesta sea corta e impida hablar.

2. Empatía. Es la capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona.

La empatía es fundamental para comprender las emociones y los sentimientos de los demás, y así poder implicarnos con esa persona. Tanto la empatía como la escucha activa son fundamentales para conocer a los pacientes y saber cuáles son sus necesidades. Consiguiendo así un vínculo de confianza y seguridad odontólogo-paciente.

3. Habilidades sociales. Es la capacidad de transmitir y comunicar de forma eficaz y clara.

4. Toma de decisiones. Consiste en asumir la responsabilidad por las decisiones tomadas, debemos considerar diferentes aspectos, como son los éticos, sociales y seguridad.

5. Proactividad. Es la capacidad para no esperar a que las cosas sucedan y que lleguen oportunidades. Son las personas que tienen una gran iniciativa y siempre quieren superarse. Las personas proactivas toman iniciativas para mejorar, pronostican los problemas y toman medidas preventivas para evitarlos, y siempre buscan la solución a los diferentes problemas por muy difícil que sea de conseguir.

6. Respeto a los demás. Es la capacidad de aceptar y valorar las diferencias individuales y grupales y los derechos de todas las personas. Aunque el pensamiento, las creencias... sean diferente a las nuestras.

7. Trabajo en equipo y colaboración. Es la capacidad de trabajar de trabajar en equipo, consiguiendo una sinergia grupal, en la que todos los miembros del grupo salgan beneficiados y se consiga un objetivo colectivo.

8. Buscar ayuda y recursos. Es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia, y saber acceder a los recursos apropiados.

A ninguna persona, ya sea un paciente o el equipo de trabajo, le gusta trabajar con personas frías, irritables, que generan mal clima de trabajo, es decir, una persona emocionalmente negativa, siempre se prefiere a una persona emocionalmente competente.

Es por ello que es fundamental tener el control de las emociones, y ser competente emocionalmente hablando, conseguiremos así mejor relación con los pacientes y con el equipo de trabajo, haciendo más eficaz el trabajo, en mejor ambiente y con menos errores, repercutiendo esto en el paciente, ganándonos su seguridad y haciendo que se sienta más seguro al tratarse con nosotros, pudiendo disminuir su temor y haciéndole más agradable el acudir a la consulta.

También nos repercute en el ámbito individual, pues al ser emocionalmente competente conseguiremos un mayor control del estrés, y de los sentimientos hacia otras personas, mejorando nuestro estado de salud y mejorando las relaciones con las personas que nos rodean, en definitiva, seremos más felices.

Incluso te pueden ayudar a controlar el mal genio, a gestionar el estrés y potenciar un estado de salud y bienestar.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Establecer un clima de confianza entre paciente y especialista es un factor que cuenta con una gran importancia a la hora de llevar a cabo un tratamiento dental de forma exitosa. Esta relación y todo aquello que le rodea se le conoce con el nombre de **Odontología emocional**, un concepto que está actualmente tomando mucha importancia. El especialista ha de escuchar las necesidades del paciente para llevar a cabo el trabajo de la mejor forma posible. Se debe transmitir confianza y tranquilidad para poder conseguir seguridad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Clares-López, J. (2015). Expresión y Comunicación Emocional como Estrategia Personal para la Prevención de Dificultades Socioeducativas. En J. Clares L. y W.I. Ángel Benavides (Edts.). Pp 6-16 Memorias del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. Prevención de Dificultades Socioeducativas.

Olivares, R. (2016). *Cómo aplicar la odontología emocional en tu clínica*. Madrid: Brand & Health

Tapias, M. y García Cué, J. (2015). La Comunicaciones emocional, una necesidad para una sociedad en crisis. En J. Clares L. y W.I. Ángel Benavides (Edts.).Pp. 397-408.Memorias del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. Prevención de Dificultades Socioeducativas.

Utrilla, M. (2014). Decálogo para una buena comunicación con el paciente. *Gaceta Dental*, marzo.

EL REFLEJO DE LAS EMOCIONES EN LA ESCRITURA The Reflection of emotions in writing

Ana María Alonso Fernández

IES Pérez de Ayala, Oviedo

José Carlos Montalbán García

Escuela pública vasca

España

anamafe@educastur.org

jcmontalban2017@gmail.com

Resumen

La Grafología nos permite acceder a lo más profundo de las personas, a su forma de relacionarse con ellas mismas, a sus motivaciones, a sus capacidades pero también al modo en que las emociones forman parte de su vida diaria, de cómo influyen en todo aquello que hagan sea a nivel privado o público, íntimo o social, escolar o profesional. Sería oportuno que quien tenga capacidad de decidir se planteara en serio la presencia en muchos ámbitos de alguien con conocimientos de Grafología porque ayudaría a entender a las personas, emociones incluidas.

Palabras clave: grafología, emociones, escritura, escuela, competencias

Abstract:

Graphology allows us to gain access to the deepest part of people, how they relate to themselves, their motivations, their capacities, and also the way in which the emotions are part of their daily life, of how they influence the private, public, professional or scholar's life. It would be appropriate that influential people could appreciate seriously the presence in many areas of Graphology experts and handwriting analysis, because it would help to understand people, included emotions.

Keywords: Graphology, emotions, writing, school, competences

1. EL ACTO DE ESCRIBIR

“Porque fue mi maestro quien me enseñó no solamente cuan poco sabía, sino también que cualquiera que fuese el tipo de sabiduría a la que yo pudiese aspirar jamás, no podría consistir en otra cosa que en percatarme más plenamente de la infinitud de mi ignorancia (...) aprender a leer y, en menor grado, a escribir son, sin duda, los mayores acontecimientos en el desarrollo intelectual de una persona”

(Karl Raimund Popper, filósofo del S XX)

Thoreau (1849), un peculiar personaje norteamericano del S. XIX, considerado uno de los padres de la literatura estadounidense, decía que el mundo es en realidad un gran lienzo donde expresarnos, donde crear. Uno de los grandes retos es el que se nos presenta cuando nos colocan delante una hoja de papel, nos dan un bolígrafo, pluma, lápiz o cualquier útil y nos piden que escribamos algo. Es realmente interesante observar las expresiones, las reacciones y los gestos de quien debe comenzar a dejar una muestra de sí mismo sobre un papel porque en el fondo, lo que deja es su propia historia, su vida.

Estamos tan acostumbrados a escribir que olvidamos que es el cerebro quien ordena y la mano la que ejecuta, es el cerebro quien decide y quien hace que se muevan los dedos, la mano, la muñeca, el brazo y que se acomode el resto del cuerpo. Por otro lado, aunque no siempre haya escritura²⁰ o intencionalidad comunicativa, siempre se da un mecanismo neuromuscular o proceso grafomotor.

Los neurofisiólogos, mediante técnicas modernas de exploración, siguen buscando determinar cuáles son los circuitos cerebrales, las sinapsis que se establecen durante el aprendizaje (en este caso, relacionados con el aprender a escribir) hasta convertirlos en automatismos, con lo que ello supone. Somos capaces de pensar en lo que hacemos, sea por un instante: hay un antes consciente de qué es lo que pretendemos expresar (ideación), que da paso a unos inicios del acto de escribir (más conscientes) y, durante la actividad, unos movimientos cada vez más automatizados (cada vez más inconscientes).

²⁰ Por ejemplo en los garabatos de los niños en etapas pre escriturales. Dependerá de la edad el considerar la intención comunicativa.

Al adquirir y consolidar el modo escritural, la persona da respuesta a sus inclinaciones, impulsos y tendencias, emociones o situación anímica y física, por lo cual, la mayor parte de su producción escrita, tendrá una génesis no totalmente en la esfera “consciente”, lógica y racional, sino en ese terreno más sutil de lo automático, de los estados anímicos (afectivo-emocionales), lo que también nos permitirá obtener indicios fiables de la existencia de anomalías o disfunciones orgánicas que puedan generar o puedan estar causadas por problemas psicológicos (somatizaciones).

La escritura es como un encefalograma que refleja la actividad cerebral que es recogida sobre la hoja de papel (o cualquier otro soporte) y que va a poner de manifiesto cómo somos al quedar plasmada en una serie de gestos gráficos, más o menos conscientes o involuntarios que son fruto de esas órdenes cerebrales que llegan a la mano a través de la compleja red del Sistema Nervioso y que serán, por tanto, un claro reflejo de esas tendencias conscientes e inconscientes, de la psiquis de las personas y que se van a poner de manifiesto en las expresiones gráficas.

Luria (en Montalbán, 2010 b) explica que la escritura es un acto voluntario y automatizado, que nace debido a una actividad cerebral que comprende determinadas funciones interrelacionadas. Esto presupone una actividad cerebral localizada en zonas concretas y determinadas en los hemisferios que posibilitan la integración de las imágenes que son percibidas por los sentidos y la posibilidad de reproducirlas.

Allende, de una forma didáctica expresa “el acto de escribir como un acto humano, por lo tanto implica un pensamiento consciente e inconsciente, en el sentido de que su contenido se va a reflejar en la escritura de una manera simbólica. Desde el punto de vista del pensamiento: el elemento mínimo del pensamiento es la idea, el elemento mínimo de la escritura es la letra. Cada letra es por lo tanto la manifestación simbólica inconsciente de una idea. La unión de dos ideas forman un juicio; la unión de dos letras y su conexión simbolizan inconscientemente un juicio. La unión de varios juicios dan lugar a un razonamiento y la unión o desunión de varias letras, nos van a mostrar nuestra forma de razonar” (Allende, 1985: 24).

El Dr. Villalaín, Profesor de la Cátedra de Medicina Legal de la Universidad Complutense y encargado, entonces, de la Sección de Investigación Criminológica de Madrid, apuntaba al respecto que “La escritura es un acto muy complejo, resultado de un largo aprendizaje por parte del Sistema Nervioso íntegro y estructurado al más alto nivel. Para conseguir una correcta escritura o firma se necesita entender lo que se oye y entender lo que se ve, elaborar y programar el lenguaje a expresar, programar los movimientos precisos y elaborar los signos gráficos correspondientes. Todo ello supone la unidad de conocimiento e implica la integridad neurológica” (Villalaín, en Meynel, 1992: 43).

Si hablamos de que cada persona expresa una buena parte de lo que es en su producción gráfica, no deja de ser menos cierto que cada individuo es diferente a los demás, que su cerebro se estructura y funciona de un modo distinto, incluso en hombres y mujeres, por la influencia indiscutible de la carga emocional.

La Grafología puede ayudar también en la educación al detectar, entre otros aspectos, la personalidad y las competencias más desarrolladas en los estudiantes y suelen quedar muy de manifiesto el funcionamiento de las emociones, tanto aquellas que afectan positivamente a los comportamientos de las personas como aquellas escrituras que nos hablan de un control férreo de las mismas o que podemos calificar como negativas.

Somos muchos los que pensamos que no sería desdeñable la presencia de alguna persona con conocimientos de Grafología puesto que en las escuelas e institutos, el objeto de estudio (la escritura) es abundante y, por otro lado, las posibilidades de ayudar a los alumnos son grandes. La neuropsicología pues, apoyada por el desarrollo y los datos aportados por las tecnologías adaptadas a la investigación médica tiene mucho que decir en cuanto a qué partes del cerebro quedan estimuladas o son más sensibles a los diferentes modos y momentos de recibir información, de procesarla, de retenerla y, lógicamente, a las maneras de aprender y de aplicar lo aprendido-aprehendido así como la influencia de las emociones en el aprendizaje.

Desde hace unos años, son abundantes los artículos en los cuales se defiende que todo aprendizaje está influenciado -proviene, genera, se relaciona- con lo experiencial-afectivo-emocional y ese bagaje experiencial es el que va a

configurar las redes neuronales y el funcionamiento de los neurotransmisores que van a regular las motivaciones para el aprendizaje y las emociones involucradas en dichos procesos de aprendizaje.

Si ponemos el origen en el cerebro y su estructura es porque está aceptado que cada hemisferio, podríamos decir, es especialista o está especializado “más específicamente” en algunas de las actividades que somos capaces de realizar, lo que no equivale a afirmar que no exista algo similar (con algunas diferencias) en el otro hemisferio.

Podría concretarse en que:

✚ El **hemisferio izquierdo**: El hemisferio de la expresión no verbal. Sus estructuras serían las responsables de la cuestión simbólica o, lo que es lo mismo: lenguaje, matemáticas-cálculo, lectura, escritura, símbolos químicos, música, planos, mide el tiempo, por ser lógico es secuencial, etc. Va de las partes al todo, es analítico, es el hemisferio de la lógica desarrollando-deduciendo ideas diferentes, convergentes, resolución de problemas, abstracciones, etc. El hemisferio izquierdo es el dominante en la mayoría de los individuos.

La importancia de este hemisferio, en lo que a la lectoescritura se refiere, hay que adjudicársela fundamentalmente a dos estructuras: el Área de Broca (expresión oral, habla)²¹ y el Área de Wernicke (comprensión del lenguaje)²²

✚ El **hemisferio derecho**: El hemisferio de la expresión no verbal. Es en mayor medida el responsable de la conducta emocional (recibe, capta y expresa emociones), percepción espacial-global, holístico, va del todo a las partes, es el responsable del pensamiento divergente, diversifica ideas y posibilidades, es lo intuitivo, la imaginación, recuerda caras, sonidos, voces, melodías, imágenes²³, etc. y la emociones que producen.

Uno de los hemisferios es más activo: el dominante. Nuestras habilidades y destrezas así como nuestras preferencias de pensamiento van a depender de qué hemisferio sea el dominante sin olvidar que ambos hemisferios deben ser

²¹ Si se daña habrá dificultades tales como la afasia

²² Si se daña habrá dificultades para expresar y comprender.

²³ Aprenderá mediante imágenes.

necesariamente complementarios²⁴. La dominancia o el uso “diferencial”²⁵ va a tener su reflejo en el modo en que los alumnos procesan la información y adquieren los conocimientos, traduciéndose en la escritura, que a la vez es un reflejo de la forma de pensar, actuar y elaborar la información de esa persona y nos hace ser diestros o zurdos y por eso, escribimos con la diestra o la “sinistra”²⁶ y esa lateralidad también es importante conocerla al analizar una escritura para un informe.

2. LAS EMOCIONES EN LA ESCRITURA

El diccionario de la RAE define emoción como “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”.

Como hemos hablado de que ese tipo de reacciones se producen, muchas de ellas, de modo involuntario (pero están, por decirlo de algún modo en nuestro cerebro) se van a traducir en la escritura de las personas. No es lo mismo una carta amistosa que una en la que estemos enfadados, no es lo mismo la emoción que podemos experimentar al recibir una buena noticia que al tener que ser nosotros los transmisores de la misma, y experiencias de ese tipo las tenemos todos.

Cuando la mano de un niño sujeta un útil de escritura, lápiz o pintura, basta observar su trabajo para saber cuál es su estado de ánimo. Si está tranquilo lo utilizará de una determinada manera pero si está a disgusto o irritado o con una pataleta, el resultado será desastroso. Y a este nivel, los psicólogos suelen entender e interpretar lo que ven por los tonos de color empleados y, curiosamente, usarán una serie de claves grafológicas para poder interpretar lo que esconde un garabato o un dibujo infantil.

Como ha señalado el estudioso del tema Montalbán (2009, 2010 a), la escritura es un reflejo de las emociones, y este autor ha destacado la influencia de las mismas en todas las esferas vitales, pudiendo ser considerada la escritura como un elemento de detección de desequilibrios a nivel emocional.

²⁴ Aunque en este punto hay que recordar lo referente a la plasticidad neuronal.

²⁵ Todos somos conscientes de que siempre utilizamos el cerebro, no solo una parte.

²⁶ Por oposición a diestro = derecho lo siniestro es lo que no es bueno, que es oscuro,... por eso la tendencia era la de obligar a los niños a aprender a escribir con la derecha (zurdos contrariados).

2.1. Elementos de estudio grafológicos

Cuando se recurre a la Grafología (no es lo mismo para adultos que para niños) hay una serie de elementos a observar: tamaño, forma, ligazón de las letras y palabras, inclinación, márgenes, presión, etc.²⁷

Observando la escritura podemos diferenciar tres partes:

- la zona superior, que quedaría sobre la línea (b, d, f, h, k, l, t)
- la zona inferior, que quedaría por debajo de la línea (f, g, j, p, q, y)²⁸
- La zona media o cuerpo central, entre las líneas en una hoja pautada (a, c, e, i, m, n, o, r, s, u, v, w, x, z así como aquellas partes de las letras con componentes en la zona media tales como la b, d, g, p, q)

Cuando un grafólogo o una persona con conocimientos de Grafología examina una escritura, va a ir valorando una serie de elementos, hasta casi 300. Vamos a enumerar algunos de los más significativos en relación con las emociones:

-De las tres zonas antes mencionadas, la zona media o zona central es la que va a estar más relacionada con la parte emocional, es el yo y va a estar representado en aquellas letras "reflejas" tales como los óvalos ("a", "o" la parte redonda de la "b", "d", "g", etc.) así como en el resto de las letras y sus detalles, como por ejemplo la "m" o el punto de la "i". Hablamos pues de que el yo = zona media lleva una carga de emotividad reseñable y que va a repercutir, por ejemplo, en la forma en que se relaciona el escribiente con el medio en el que vive y con los demás. Las diferencias de tamaño de las letras, las diferencias en la inclinación de los ejes de los óvalos, la presión, la forma de cierre o de enlazar con las letras adyacentes, los inicios o los finales son, entre otros, elementos a tener muy presentes en el análisis de las emociones.

-La desigualdad de tamaño en las letras corresponde a personas con una emotividad manifiesta, aunque como todo, puede ser positiva o negativa y de diferente intensidad y puede corresponder a personas inestables o con dificultades para el autocontrol.

²⁷ No se van a citar aquí todos los 8 ejes fundamentales ni sus correspondientes aspectos, solo se enumeran varios, sin más intención que la de poner de manifiesto que son muchos los elementos importantes a valorar y dejar claro que no son los mismos parámetros para la escritura infantil que para la de adultos.

²⁸ Hay modelos caligráficos que escriben la "z" con un pie similar a la "j" o a la "y" y otros modelos como el británico, que escribe la "f" sin pie. Esos aspectos hay que conocerlos.

Así mismo, la inclinación de la parte superior de las letras que la tienen (b, d, l, ...) también nos va a dar una valiosa información sobre la influencia de las emociones. Para no extender en exceso las explicaciones, podríamos decir que una ligera variación es lo habitual en las personas con una emotividad normal de ahí que todo lo que se salga de ese patrón da a entender a las claras una emotividad un tanto “descontrolada”.

-La parte superior está relacionada con la religiosidad, con la imaginación, con la creatividad, con la ideación, la inventiva, etc.

Según sean las letras y su inclinación, si lo combinamos con la presión, los espacios en blanco entre palabras, letras y líneas, las dimensiones de los márgenes, la velocidad y otros elementos, pueden completar el cuadro emocional del escribiente.

La excesiva inclinación a la izda. (70° - 80°) nos hablaría de quien se retrae, del muy reflexivo, de quien está a la defensiva, desde la introversión al aislamiento o a la falta de adaptación entre otros aspectos.

Si es vertical (90° con la línea base) sería autocontrol pero si fuera mantenida a lo largo de todo el texto hablaríamos de un excesivo control mental de lo emocional, no se permite a sí mismo que las emociones le afecten.

Si es excesiva la inclinación (125°), pero a la derecha, estamos hablando de una persona que necesita el contacto con los demás y ese impulso será el que le mueva e irá desde la extroversión a la falta de tacto o la agresividad.

Si al medir la inclinación obtenemos como resultado una inclinación variable (a la izda., recta, a la derecha – oscilación notoria) estamos hablando de una persona que, como un barco de vela sin timón, es movido por los vientos.

2.2. Las emociones en el ámbito laboral y su reflejo en la escritura

Si tradicionalmente emoción y coeficiente intelectual se veían como factores opuestos, en la actualidad se tienden a considerar las emociones como cualidades importantes para conseguir el éxito en el cualquier ámbito (escolar, laboral, profesional). Un alto índice de inteligencia capacita a la persona para tener habilidades técnicas, pero éstas resultan incompletas sin un control sobre sus emociones.

La inteligencia emocional se puede definir como el conjunto de actitudes que capacitan a la persona para superar las tensiones personales y sociales Goleman (1988) describe las siguientes competencias emocionales:

-Habilidades personales: conciencia de uno mismo, autorregulación, automotivación, empatía.

La conciencia de uno mismo consiste en conocer las emociones y reconocerlas, también se relaciona con la confianza en uno mismo. La escritura es de trazo normal, sencilla y clara, como indicio de sinceridad y naturalidad.

La autorregulación se basa en el autocontrol de las emociones y la facilidad para desterrar las indecisiones y avanzar. La escritura se caracteriza por la puntuación precisa, la ausencia de blancos, la flexibilidad en los renglones y la firma sencilla como signos de autocontrol.

La automotivación consiste en la creencia en la propia valía, la capacidad de motivación, creatividad e iniciativa. En este caso la escritura destaca por los rasgos originales y la leve inclinación hacia la derecha.

La empatía consiste en reconocer las emociones y sentimientos ajenos y conectar con los problemas y necesidades del prójimo. La escritura es clara y simple, de tamaño normal y decreciente de forma curva y levemente inclinada hacia la derecha.

-Habilidades sociales: consisten en una serie de comportamientos como el trabajo en equipo, la cooperación en grupo, la creación de vínculos profesionales y el liderazgo. La escritura destaca por la mezcla de curva y ángulo, margen derecho pequeño o ausente, cohesión agrupada.

3. UNA APLICACIÓN PRÁCTICA: SELECCIÓN POR COMPETENCIAS

En la selección por competencias se tienen en cuenta los informes grafológicos como una herramienta eficaz. Entre las competencias más valoradas destacan la capacidad de trabajo en equipo, liderazgo y motivación, así como la integridad. Algunas de las competencias que se analizan en Grafología son la estabilidad

emocional, rendimiento, responsabilidad, tolerancia a la presión, ansiedad, agresividad, madurez, honestidad, delegación y fortaleza de uno mismo.

En el ámbito laboral una de las figuras más negativas es el llamado “tropa”, el que busca ascender a cualquier precio y de manera desmedida. Este individuo esconde en su ambición ciega un complejo de inferioridad y frustración y la necesidad de reafirmarse utilizando a otras personas. Las características son la negativa a compartir información o hacerlo de forma sesgada, no reconocer el mérito en los demás o atribuírselo a él mismo, egoísmo, individualismo, desprecio hacia los demás excepto hacia aquellos a quienes busca superar, a los que se arrima de forma interesada, comportamiento insidioso y sutil, enmascarado bajo la apariencia de buen profesional que intenta ganarse la empatía de los demás.

La escritura de este tipo de personas destaca por la diferencia de tamaño entre el cuerpo del escrito y la firma, ondulación en las líneas, óvalos cerrados, firma ilegible, mayúsculas grandes, exceso de bucles, escritura regresiva y desligada, puntos o rayas innecesarios en el escrito, inclinación invertida.

En definitiva, como puede verse en este ejemplo la Grafología aporta una valiosa información en la orientación profesional y en la selección de candidatos.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos destacado la importancia de la Grafología para un análisis certero y útil en el análisis de las emociones en la escritura y su influencia en las actitudes de las personas en distintos ámbitos, tanto en la vida diaria “personal” (en la intimidad) como en la profesional. La manera de escribir es única, tanto como lo pueda ser la huella digital, es nuestra marca de identidad y por ello su estudio debe ser especialmente serio y tomados en consideración todos los elementos.

Efectivamente, un estudio grafológico permite detectar los rasgos de carácter, y también estados emocionales, por lo cual los estudios de las escrituras pueden resultar una herramienta eficaz y no estamos hablando de las emociones como algo negativo, sino como algo presente y por ello fundamental en cualquier actividad humana y en cualquier edad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allende, J. (2008) *Espacio, movimiento y energía*. Buenos Aires: Ed. Lasra.
- Goleman, D. (1998) *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Meynel, A. (1992) *Tratado de grafocrítica*. Madrid: Trivium.
- Montalbán, J.C. (2009) Grafología y aprendizaje: Posibilidad de detección de la forma de aprender a través de la escritura. *Revista Estilos de Aprendizaje*. Vol. 2, Nº 2. Recuperado el 28/02/2014 de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr2_j_c.pdf
- Montalbán, J.C. (2010 a) *La anorexia y sus señales gráficas*. Recuperado el 26/07/2017 de: <http://www.bibliotecapsicologia.org/articulo-anorexia-0110.html>
- Montalbán, J.C. (2010 b) *Estilos de aprendizaje: Simbolismo espacial*. Recuperado el 16/02/2014 de http://www.cm.colpos.mx/revistaisei/memoria/EA_IV_2010.pdf
- RAE. Diccionario de la Real Academia de la Lengua. Recuperado el 15/07/2017 de: <http://www.rae.es/>
- Thoureau, H.D. (1849) *Desobediencia civil*. Recuperado el 26/08/2017 de: <http://www.noviolenca.org/publicaciones/thoreau-2.pdf>
- Vídeo sobre Grafología. Recuperado el 31/01/2014 de: <http://etv.xiptv.cat/linia-de-serveis/capitol/7-gener-2014-3a-part#.UvDtbzi-Cs0.gmail>

6. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- De la Parra, E. (2004) *Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL*. México: Ed. Grijalbo.
- Frade, L. (2007) *Inteligencia Educativa*. México: Mediación de la calidad.

- Garnett, S. (2009) *Cómo usar el cerebro en las aulas*. Madrid: Narcea.
- Lucas y Claxton (2014) *Nuevas inteligencias nuevos aprendizajes*. Madrid: Narcea.
- Láje, M.C. (2001) *Grafología Infantojuvenil*. Buenos Aires: Ed. Lasra.
- Meza Ruiz, G. (1995) *Neurobiología de los sistemas sensoriales*. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ortiz, T. (2009) *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial y Comunidad de Madrid.
- Vels, A. (1991) *Escritura y personalidad*. Barcelona: Herder.
- Zamora, M^a.L., Reglero y Calvo, G. (2006) *Arte, creatividad y Grafología*. Castellón: Lasra / Kraicron.

UNA EXPERIENCIA DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL EN LA ARAUCANÍA CHILENA EN PREESCOLAR.

An experience of expression and emotional communication in the Chilean
Araucanía in preschool

José Clares L.,
Universidad de Sevilla. España
jclaresi@us.es

Verónica Riquelme M.
Directora del Colegio "Docksta", Carahue, Chile.
utopias08@gmail.com

Pamela Bravo T.
Jefe Unidad Técnica Pedagógica
Colegio "Docksta", Carahue, Chile.
pamelabravotoro@gmail.com

Camilo Mora P.
Coordinador del Colegio "Docksta", Carahue, Chile.
, , camilomora.psp@gmail.com.

RESUMEN.

En el presente trabajo se exponen los resultados obtenidos al aplicar el programa DISEMFE a estudiantes de nivel pre-escolar, en el Colegio "Docksta" de la ciudad de Carahue, región de la Araucanía, Chile. Se describen las actividades realizadas, sus resultados y futuras proyecciones de la implementación del programa. Mediante el trabajo realizado, evidenciamos la estrecha relación que existe entre las emociones, el aprendizaje, el autoconocimiento, el vínculo entre pares y la comunicación.

Palabras claves: Emoción, aprendizaje, comunicación, pre-escolar, programa DISEMFE.

ABSTRACT:

The present paper exposes the results obtained in the application of the program DISEMFE, applied to boys and girls in preschool level, in Carahue city, Araucanía region of Chile. It describes the activities performed, their results and future projections related to the implementation of the program. Through the work performed, we realized the close relation that exist between emotions, learning, self knowledge, the bound between peers and communication.

Keywords: emotion, learning, communication, pre-school, program DISEMFE.

1.- INTRODUCCIÓN.

“Las emociones son las que nos hacen estremecer, las que hacen que una experiencia la recordemos toda la vida, las que tocan las fibras más hondas de nuestra sensibilidad” (Clares-López J: 2014). están presentes a diario en nuestra vida y condicionan nuestro comportamiento y motivación, a causa de esto es que se convierten en un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de habilidades de expresión y comunicación emocional, permite que los estudiantes incrementen su autoconocimiento, logrando discriminar sus emociones y en virtud de esto, puedan saber cómo manejarlas en diferentes situaciones, comunicándolas en el momento oportuno para recibir de su entorno el soporte necesario para evitar episodios de ansiedad y angustia.

La importancia de trabajar la expresión y comunicación emocional en nuestro contexto, radica en que la comuna de Carahue está categorizada como la más pobre de nuestro país, con un nivel de pobreza que alcanza al 36,3% de la población, situada en la región más pobre de Chile, ya que La Araucanía tiene un 23,6% de población bajo la línea de la pobreza (11,7% a nivel país), según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional de 2015 (CASEN). Otro aspecto característico de la comuna, es que está inserta en una región con gran presencia indígena, ya que el 31,7% de sus habitantes pertenecen a la etnia Mapuche (9% de población indígena a nivel nacional) (CASEN 2015). Por último, la alta ruralidad que se observa en La Araucanía, la cual llega a un 32% según el Instituto Nacional de Estadísticas (13% a nivel nacional), es un factor altamente determinante al momento de establecer el contexto general en el que se desenvuelven los niños de Carahue.

Ante este escenario social, la educación formal cumple un rol protagónico y decisivo en la vida de los habitantes de la comuna, es por esto que el Colegio “Docksta” en su búsqueda incesante por mejorar la calidad de los aprendizajes de

sus estudiantes, decide en el año 2013, implementar el programa DISEMFE, mediante el cual se ofrece a los alumnos la oportunidad de expresar sus emociones a través de diversas actividades lúdicas dirigidas por el docente, en una actividad semanal de treinta minutos, por dos meses. Esto con el objetivo de dar herramientas a los alumnos que les permitan expresar sus emociones en su entorno socio-cultural.

2.- LA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL COLEGIO.

Hablar de la expresión y comunicación de las emociones es algo complejo, ya que si bien estas son universales, cada persona le atribuye un significado diferente, esto variará de acuerdo a factores bio-sicosociales y culturales. En este caso los alumnos que participan en el programa DISEMFE en nuestro colegio, son niños/as entre 4 a 8 años de edad. Un alto porcentaje de ellos enfrentan el proceso de enseñanza-aprendizaje en franca desventaja por su vulnerabilidad emocional, aflorando en ellos emociones negativas frente a estos procesos, tales como la frustración, enojo, rabia, ansiedad, vergüenza y agresividad hacia sus pares.

Para Davidson (2009), *“las emociones son algo inherente al ser humano, y desde pequeños pueden influir, si son negativas, en la capacidad que tenemos de guardar la información y tener un impacto negativo muy fuerte en el aprendizaje, presente en cualquier nivel educativo y en cualquier ámbito de la vida. Pudiendo llegar a ser algo muy importante y determinante para muchas personas”*. A partir de Davidson, se hace importante comenzar lo más temprano posible el trabajo de las emociones de niños/as, cautelando con ello el éxito del proceso educativo.

Según Clares-López (2014), *“Las emociones son las que nos hacen estremecer, las que permiten que una experiencia la recordemos toda la vida, las que tocan las fibras más hondas de nuestra sensibilidad. En muchas ocasiones nos impiden hacer bien nuestras actividades cotidianas porque ellas, algunas veces, pueden llegar a cubrir toda nuestra atención. Las emociones son el motor de la vida. La supervivencia y la evolución beben de sus turbulentas y apasionantes aguas.”*

Como bien dice Clares, las emociones nos permiten recordar experiencias para toda la vida, surge la necesidad de trabajar con diversos especialistas, programas de apoyo, talleres, retiros y especialmente con el programa DISEMFE, desde temprana edad y en los diferentes niveles educativos de nuestro colegio, para proporcionar múltiples herramientas, que permitan la expresión y comunicación emocional, de forma libre, fluida y espontánea, arraigando recuerdos positivos, que a lo largo de la vida estudiantil y personal, contribuyan significativamente en las relaciones interpersonales, rendimiento académico, motivación, autoestima y desarrollo pleno.

“El expresar las emociones ha sido un aspecto que ha definido al ser humano desde el comienzo de su historia. A lo largo de la misma siempre ha dejado manifestaciones de expresiones en diversas formas: pintura, música, escritura, arquitectura y otras. En la actualidad se han multiplicado estas manifestaciones con los nuevos y modernos sistemas de comunicación” (Pérez Sánchez, 2011).

Las diversas estrategias pedagógicas del programa, permiten expresar las emociones de los niños/as, mediante actividades de observación de imágenes y fotografías para atribuirle una emoción, búsqueda de palabras claves, dibujar, recortar, pegar y sintetizar en una palabra.

Desde el año 1992 el colegio “Docksta” ha cautelado el aspecto emocional de los niños/as, más aún cuando sus comienzos fueron impartir educación especial. El proyecto educativo institucional, específicamente en su visión y misión nos habla de *“...Que nuestro colegio sea un polo de desarrollo y movilidad social en la comuna, que sea capaz de orientar su acción educadora en el humanismo cristiano que fortalezca a todos los alumnos/as el desarrollo pleno de sus capacidades, basados en el respeto por la vida personal y social, fundamentado en el amor para formar alumnos(as) íntegros...”* (PEI, Colegio Docksta, 1992).

3.- EXPERIENCIA Y CONTEXTO.

En julio de 2013, el Colegio “Docksta” tiene el primer acercamiento al trabajo en Expresión y comunicación emocional, derivada de la experiencia vivida en el tema con el Dr. José Clares, quien de visita en Carahue nos motiva a través de su experiencia a trabajar intencionadamente la expresión y comunicación emocional

al interior de esta unidad educativa. Esto viene a sumar a que desde el año 1992 a la fecha, se trabaja al inicio de la jornada escolar un momento de reflexión valórica, que prepara a los niños/as para la larga jornada escolar, brindando la oportunidad a cada niño/a de expresar verbalmente sus emociones, tales como: angustias, penas y alegrías.

Durante el año 2016, se trabaja con el programa DISEMFE con todo el alumnado desde preescolar a secundaria. Las actividades que se analizan a continuación, corresponden al trabajo realizado con niños/as de pre-escolar, primer y segundo grado de infantes, en edades entre los 4 y 8 años, de un nivel socioeconómico bajo, con índice de vulnerabilidad de un 98%, provenientes de familias biparentales, monoparentales, extendidas y reconstituidas.

El programa se desarrolla durante el segundo semestre escolar del año 2016, durante los meses de agosto y septiembre, los días lunes al inicio de la jornada escolar, en una sesión de 30 minutos, logrando con ello desarrollar todas las actividades para este grupo.

4.- PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

4.1 Objetivos de la investigación.

La investigación tiene como objetivo general, verificar el uso del programa DISEMFE, como un medio para proporcionar herramientas lúdicas que les permitan a los alumnos/as expresar sus emociones.

Como objetivos específicos en ésta investigación nos planteamos identificar en los niños y niñas sus emociones negativas para transformarlas en positivas. También se desea conocer si los niños y niñas saben reconocer sus emociones y las de sus compañeros. Por último, se quiere integrar intervenciones pedagógicas en el ámbito de la educación emocional, para contribuir al desarrollo y bienestar de los niños y niñas.

4.2 Muestra.

La investigación se desarrolla con un grupo total de 107 alumnos y alumnas de educación pre-escolar, de los niveles pre-kinder, kinder, 1º y 2º básico. La edad de estos niños/as oscila entre los 4 y 8 años de edad.

El tipo de muestra es no probabilística, la que se caracteriza por ser de carácter cualitativo, en la que los participantes son elegidos según los criterios establecidos por los investigadores.

4.3 Instrumentos de recolección de la información (Programa DISEMFE, J. Clares, 1996).

4.3.1 *Pre test*: recoge información de los estudiantes frente a preguntas específicas dirigidas, antes de aplicar el programa.

4.3.2 *Contenido de las actividades*: cada una de ellas nos aporta información respecto de qué emoción genera en los estudiantes una imagen o actividad presentada. Las actividades realizadas fueron:

a) Fotos que hablan I: “Pretende que los estudiantes interpreten los sentimientos que piensan que están sintiendo los niños y niñas de las fotos que les son presentados”.

b) La palabra escondida I: “Juego que inicia en la búsqueda de palabras para expresar realidades. Es un ejercicio de síntesis con el que poner nombre a aspectos del entorno”.

c) Cajón de emociones: “El alumnado debería centrar su atención en diferentes emociones que pueden verse en fotografías de los medios de comunicación”

d) La palabra escondida II: “Juego que inicia a los estudiantes en la búsqueda de palabras para expresar realidades, es un ejercicio de síntesis con el que se nombra a aspectos del entorno”

f) Mi carpeta de emociones I: “Juego que continúa con la búsqueda, pero esta vez de una frase breve para expresar realidades. Se busca que se le coloque nombre a aspectos del entorno”.

g) La palabra escondida III: “Ejercicio de búsqueda de palabras para expresar realidades, es un ejercicio de síntesis con el que se le asigna nombres a aspectos del entorno”

h) Fotos que hablan II: “Pretende que los estudiantes interpreten los sentimientos que piensan que están sintiendo los niños y niñas de las fotos que le son presentados”.

i) La frase oculta: “Juego que continúa con la búsqueda, pero de una frase breve para expresar realidades, ejercicios de síntesis con el que le asigna nombres a aspectos del entorno”

4.3.3 *Post test*: Permite recoger las emociones de los alumnos/as mediante una mayor fluidez verbal sobre sus emociones y/o descripciones frente a las preguntas que se les realizan.

4.3.4 *Test evaluación del alumnado*: este test recoge información relativa a opiniones de los alumnos, sobre las actividades desarrolladas.

4.3.5 *Evaluación del profesor*: este test recaba la valoración del profesorado sobre el programa, permite realizar un análisis crítico al interior del colegio, compartiendo experiencias entre pares, analizar cada una de las actividades y sus consecuencias en el alumnado y en el quehacer de cada educador, facilitando la toma de decisiones frente a las debilidades y/o carencias afectivas que se manifiestan desde los niños/as.

4.3.6 *Registro de incidentes críticos*: Instrumento en el que se registran los episodios críticos que se generen al momento de realizar las actividades, manifestación de emociones espontáneas de niños/as frente a una determinada actividad.

5.- RESULTADOS.

El pre test y post test, está compuesto de 10 preguntas de selección múltiple, que los estudiantes respondieron en una primera sesión de 30 minutos, previa al inicio de las distintas actividades. El post test se realizó al finalizar las 8 sesiones de actividades.

El test busca medir, en una escala de 1 a 3, la disposición con que el niño/a se enfrenta a una situación que le puede resultar emocionalmente compleja, siendo 1 una disposición negativa y de rechazo, 2 neutra, y 3 positiva y de involucramiento.

El ambiente generado en el aula para la aplicación de los instrumentos de pre y post test, fue de un clima de confort y de confianza, a fin de que no representase una situación típica de exámen. El ambiente fue óptimo para la aplicación de los instrumentos, pues los estudiantes se mostraron concentrados y en silencio durante el desarrollo del pre y post test.

5.1 Diferencias entre el pre test y post test.

Las diferencias encontradas en los instrumentos de evaluación en los diferentes niveles, en un intervalo de 1 a 5, son:

Tabla 1. Pre-kínder Estudiantes de 4 a 5 años:

	Pre Test	Post Test
Media	2	3

Tabla 2. Kínder Estudiantes de 5 a 6 años:

	Pre Test	Post Test
Media	2	3

Tabla 3. 1°Básico Estudiantes de 6 a 7 años:

	Pre Test	Post Test
Media	2	3

Tabla 4. 2° Básico Estudiantes de 7 a 8 años:

	Pre Test	Post Test
Media	2	3

5.2 Registro de incidentes Críticos:

No hay mayores incidentes críticos que reportar, salvo el hecho de que en las “fotos que hablan”, imagen 2, una niña rompe en llanto al observar la imagen, al ser consultada por la reacción, entre sollozos comenta que: “mi mamá me retó ayer y lloré”.

En la palabra escondida I, II, I II, los niños/as requieren de mayor apoyo del docente para sintetizar en una o dos palabras, la emoción frente a la imagen.

En la frase oculta I, imagen 2, un niño dice: “A los pajaritos a veces le amarran las patas para que no pudieran volar donde ellos quieran”, al solicitar mayor información sobre el comentario, responde que, “lo hago cuando en el campo encuentro un pajarito enfermo, para curarle la patita lo amarro con un hilito, así no se arranca”.

5.3 Valoración del profesorado.

De la valoración efectuada por los cuatro docentes que implementaron el programa DISEMFE, en niños/as de pre-escolar, al término de las actividades se aprecia mediante el resultado del cuestionario, que tres de ellos plantean estar “totalmente de acuerdo”, y uno “de acuerdo” con que DISEMFE es un instrumento que les permite conocer a sus alumnos, favorece la comunicación y mejor disposición de los niños/as hacia los aprendizajes, como a ellos a brindar mayor espacio para la comunicación de las emociones .

5.4 Contenido de las actividades.

5.4.1 Fotos que hablan: Las emociones que se manifiestan con mayor frecuencia son; alegría, tristeza y miedo. La respuesta que mayor predomina es que sienten alegría cuando están con su mamá.

5.4.2 La Palabra Escondida I: Esta actividad presentó un grado de dificultad debido a que a los estudiantes se les complicó el sintetizar la emoción en una palabra, a pesar de ello se logra el objetivo con la ayuda del educador, expresando las emociones de alegría (refieren imaginar celebración de cumpleaños).

5.4.3 Cajón de las Emociones: Esta actividad les resultó muy entretenida, los niños/as se muestran dispuestos a trabajar en manualidades, una vez que

lograban recortar podían reconocer la emoción encontrada, predomina en ellos la búsqueda de fotos que reflejen alegría.

5.4.4 La Palabra Escondida II: Esta actividad muestra un grado de dificultad, debido a que los niños/as tienden a describir lo que ven en las fotografías y no a sintetizar en una palabra lo que observan. La emoción mayormente enunciada es la alegría.

5.4.5 Mi Carpeta de Emociones I: Los niños/as con gran entusiasmo terminaron esta actividad, debido a que les encanta dibujar, algunos estudiantes se centraron en retratar la situación que se proyectaba, las emociones más frecuentes manifestadas fueron de alegría, miedo, tristeza y rabia.

5.4.6 La Palabra Escondida III: Actividad compleja en un principio para los estudiantes. Fue necesario reforzar los ejemplos, de esa forma los niños/as lograron comprender la actividad, dando cumplimiento al objetivo de la misma. Las respuestas frecuentes fueron: tierra-agua, negocio-feria, colegio-sala.

5.4.7 Fotos que Hablan II: Los estudiantes se mostraron muy participativos. Sus respuestas más frecuentes eran asociadas a que el sentimiento de tristeza estaba enlazado a una situación en la cual se sentían abandonados, "está solo" ...y en otros, que no obtuvieron lo que ellos seguramente deseaban un juguete u otra cosa.

5.4.8 La Frase Oculta I: Los niños logran sintetizar en dos palabras, expresando las emociones de tristeza, soledad y alegría.

5. CONCLUSIONES.

La implementación del programa DISEMFE, fue altamente favorable en el trabajo de las emociones con niños/as de pre escolar, esta experiencia permitió al profesorado conocer más las emociones de sus alumnos, descubrir emociones positivas o negativas contenidas en ellos, que se manifiestan a través de sus respuestas. Al mismo tiempo favoreció el autoconocimiento y vinculación afectiva con sus pares al obtener mayor información de las emociones del otro, se evidencia el desarrollo de la empatía, la asertividad, y se fortalece el trabajo colectivo.

Las emociones negativas se trabajan con el niño/a de forma individual, a objeto de indagar con mayor profundidad sobre la raíz de la emoción y dado el caso, se deriva a un especialista: psicólogo, neuropsiquiatra infantil o redes de apoyo para la infancia. El programa se integra formalmente en un momento de la planificación de la clase, favoreciendo con ello la disposición de niños/as al proceso de enseñanza aprendizaje, con la capacidad de expresar sus emociones libremente, sintiéndose respetado y valorado por sus pares y el docente.

Dado los resultados obtenidos al trabajar con el programa DISEMFE, el colegio continuará aplicándolo en todos los niveles, para continuar participando en la construcción del conocimiento de la relación que existe entre la emoción y el aprendizaje.

6. BIBLIOGRAFÍA.

Clares-López, J. (2014) Programa de Prevención de Dificultades Socio-educativas Mediante la Foto-Expresión Emocional (DISEMFE). Programa piloto. Universidad de Sevilla. Inédito.

Davidson, R. (2009) Meditación y aprendizaje. Redes (50) Consultado el 04/09/2017. Disponible en: <http://www.rtve.es/alcarta/videos/redes/redes-meditacion-aprendizaje/653588/>

Pérez Sánchez del L., G.C. (2011) Influencia de la expresión emocional escrita sobre el afrontamiento del dolor en la enfermedad del cáncer. Tesis Doctoral. Universidad de Concepción. Chile.