

**Programa DISEMFE. Expresión y Comunicación Emocional en Estudiantes de Grado 11
de Bachillerato de Dos Colegios de Cundinamarca**

Angie Karinne Galeano Vargas

Juan Pablo Alzate Franco

Asesor (a): Melissa Judith Ortiz Barrero

Grupo de Investigación: Sophie

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades

Programa de Psicología

Bogotá, D.C. Septiembre de 2019

Abstract

This research aims to analyze the expression and emotional communication of 63 students between the ages of 15 and 20 in two schools in Cundinamarca Colombia, through the DISEMFE program.

The research problem was the study and application of strategies that favor communication and emotional expression. It is important that societies understand the need of citizens to develop aspects related to emotional communication in the educational and social fields as prevention of inappropriate behaviors.

The research is of mixed qualitative type, with concurrent transformative design. First, the communication and emotional expression skills are evaluated against the construction of a baseline, being able to generate contrast and evaluate the results after the intervention; secondly, the qualitative analysis categories corresponding to each of the program activities are established and finally the results are discussed in light of the different theoretical references.

As a main finding, the positive increase in the level of expression and emotional communication is obtained, after the implementation of the activities of the DISEMFE program, demonstrating the importance in guiding students so that they can manage their emotions efficiently using the resources provided by the educational institution.

It is essential to understand how the expression and emotional communication of the teenagers is, in order to develop activities in which they manage to connect with their primary and secondary emotions and also can recognize what they feel.

Tabla de Contenido

Lista de Tablas	IV
Lista de Figuras	V
Resumen.....	1
Justificación	2
Objetivos	3
General	3
Específicos	3
Programa DISEMFE. Expresión y Comunicación Emocional en Estudiantes de Grado 11 de Bachillerato de Dos Colegios de Cundinamarca	4
Conceptos y Generalidades de la Expresión Emocional.....	7
Las emociones.	7
Comunicación y expresión emocional.	11
Expresión emocional como el primer paso a la inteligencia emocional	14
Adolescencia y su Expresión Emocional	16
Desarrollo cognitivo.....	16
Comunicación.....	17
Instituciones educativas y adolescencia	17
Relaciones con pares.	18
Fundamentos Teóricos de la Expresión Emocional	19
Enfoque Teórico que Fundamenta la Investigación.....	20
Investigaciones sobre Expresión Emocional.....	21
Investigaciones en Latinoamérica sobre expresión emocional	22
Metodología	26

Participantes	27
Instrumentos y técnicas de recolección de información	27
Herramienta para análisis de resultados	28
Procedimiento	29
Resultados	30
Resultados Cuantitativos	30
Resultados Cualitativos	41
Discusión.....	66
Triangulación de Resultados.....	66
Conclusiones	77
Recomendaciones	78
Limitaciones.....	80
Referencias Bibliográficas	81

Lista de Tablas

Tabla 1. Datos demográficos de los estudiantes	27
Tabla 2. Nivel de expresión emocional colegio María Auxiliadora.	31
Tabla 3. Nivel de expresión emocional por género María Auxiliadora.....	31
Tabla 4. Nivel de expresión emocional colegio Cultura Popular	32
Tabla 5. Nivel de expresión emocional por género Cultura Popular	33
Tabla 6. Nivel de expresión emocional de los dos colegios de Cundinamarca	33
Tabla 7. Preguntas relacionadas con las emociones propias.....	34
Tabla 8. Preguntas relacionadas con las emociones percibidas en otros.	35
Tabla 9. Preguntas relacionadas con las habilidades de lectoescritura	37
Tabla 10. Preguntas relacionadas con la expresión emocional oral y escrita	38
Tabla 11. Nivel de expresión emocional por categorías de Preguntas	41
Tabla 12. Matriz. Categoría: "Percepción de las emociones por medio de la Foto-expresión". ..	43
Tabla 13. Categoría “Palabras que expresan realidades”	48
Tabla 14. Categoría “Detección de emociones en poemas”	56
Tabla 15. Categoría “Percepción de emociones en la música”	59
Tabla 16. Categoría “Elección de emociones”	62

Lista de Figuras

<i>Figura 1. Nivel de expresión emocional por categorías de preguntas.....</i>	41
--	----

Resumen

Esta investigación tiene como propósito analizar la expresión y comunicación emocional de 63 estudiantes con edades comprendidas entre los 15 y 20 años en dos colegios de Cundinamarca Colombia, por medio del programa DISEMFE.

El problema de investigación fue el estudio y la aplicación de estrategias que favorezcan la comunicación y expresión emocional. Es importante que las sociedades comprendan la necesidad de los ciudadanos por desarrollar en los ámbitos educativos y sociales aspectos referidos a la comunicación emocional como prevención a las conductas inapropiadas.

La investigación es de tipo cualitativa mixta, con diseño transformativo concurrente. En primer lugar, se evalúan las habilidades de comunicación y expresión emocional frente a la construcción de una línea base, pudiendo generar contraste y evaluar los resultados después de la intervención; en segundo lugar, se establecen las categorías de análisis cualitativo correspondiente a cada una de las actividades del programa y por último se discuten los resultados a la luz de los diferentes referentes teóricos.

Como principal hallazgo se obtiene el incremento positivo en el nivel de expresión y comunicación emocional, después de la implementación de las actividades del programa DISEMFE, demostrando la importancia en la orientación a los estudiantes para que puedan gestionar sus emociones eficientemente haciendo uso de los recursos brindados por la institución educativa.

Es fundamental comprender cómo es la expresión y comunicación emocional del adolescente, para así poder desarrollar actividades en las cuales ellos logren conectarse con sus emociones primarias y secundarias y así mismo puedan hacer un reconocimiento de lo que sienten.

Justificación

El reconocimiento y una adecuada gestión emocional en el adolescente, permite que este pueda resolver sus problemas y logre adaptarse eficientemente al ámbito que lo rodea Mayer y Salovey (1997). A los 15 años aproximadamente empiezan aquellas creencias de dominación, las cuales exponen al adolescente a sentimientos de frustración que pueden desencadenar dificultades en el aprendizaje y conductas agresivas o violentas. (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009).

El adolescente permanece la mayoría del tiempo en la institución educativa, es por ello que se hace importante generar espacios, que cuenten con profesional apto que contribuya a canalizar, gestionar y expresar libremente sus sentimientos y emociones con el fin de fortalecer estos procesos en el colegio. Según Blandón, Zapata y Orrego (2016) para los chicos es más fácil expresar las emociones de manera artística, ya sea por medio del dibujo, la pintura, representaciones iconográficas o la música, donde se pone en evidencia sus intereses, afecciones y emociones internas y externas.

Actualmente en el sistema educativo no se cuenta con espacios donde los estudiantes puedan expresar sus sentimientos y emociones libremente, debido a esto hay un vacío curricular donde se hace necesario implementar desde la disciplina de la psicología programas que busquen fortalecer los procesos emocionales en los colegios. (Perez & Clares, 2015).

El adolescente dentro de la institución educativa, además de adquirir conocimientos sobre diferentes materias, desarrolla un proceso psicológico y social debido a que allí permanece gran parte del tiempo construyendo su propia identidad y relacionándose con pares y otras figuras de autoridad, mostrando que el proceso educativo posee aspectos emocionales y que se debe buscar que estas experiencias sean agradables y puedan ser asociadas con emociones positivas que

generen bienestar y felicidad y un aporte valioso para la vida del sujeto a nivel cognitivo. (Caraballo, 2015).

Con el ánimo de contribuir en la transformación de las comunidades, se implementará el programa DISEMFE (Prevención de Dificultades Socioeducativas por medio de la Foto Expresión) en dos colegios de Cundinamarca y a partir de los resultados encontrados se analizará su impacto en la expresión y comunicación emocional de los estudiantes miembros de la muestra. Dicho programa está dirigido a manejar los conflictos emocionales y favorecer la expresión emocional en estudiantes, el cual se desarrolló bajo la experiencia con estudiantes de la Utah Valley University y el profesorado de varios colegios de educación básica de Chile.

Por todo lo anterior, teniendo en cuenta que adquirir estas habilidades puede constituir un importante factor de desarrollo profesional y realización personal y además, que durante la infancia y juventud se está gran parte del tiempo dentro de una institución educativa, se devela con claridad que los colegios pueden ser el lugar propicio para conseguir dichas habilidades.

Objetivos

General

Analizar la expresión y comunicación emocional de los estudiantes de grado 11 de bachillerato en dos colegios de Cundinamarca por medio de la aplicación de las actividades del programa DISEMFE.

Específicos

- Evaluar los niveles de expresión y comunicación emocional en los participantes mediante la aplicación del pretest y el postest establecido por el programa DISEMFE.
- Analizar los resultados cualitativos obtenidos en las actividades del programa DISEMFE acorde a las categorías establecidas.

- Establecer la relación entre los niveles de expresión emocional y el análisis cualitativo por categorías.

Programa DISEMFE. Expresión y Comunicación Emocional en Estudiantes de Grado 11 de Bachillerato de Dos Colegios de Cundinamarca

Actualmente países como Perú y España han implementado la expresión emocional como parte complementaria de la educación a través de sus políticas públicas. En Colombia, los estudios sobre expresión y comunicación emocional en el contexto educativo son muy limitados y en consecuencia este tipo de temáticas no son tomadas en cuenta dentro de las instituciones educativas.

Conforme a esta situación García y Gutiérrez (2015), cuestionan cómo el avance que se ha tenido como sociedad durante décadas a nivel de ciencia y tecnología, no va acompañado necesariamente del mismo desarrollo a nivel social. Los hechos de violencia, dictaduras, terrorismo, entre otras situaciones en todo el mundo, especialmente en países latinoamericanos, son una clara muestra de la falta de avance, evidenciando en sociedades como la colombiana la necesidad que sus ciudadanos desarrollen en los ámbitos educativos y sociales aspectos referidos a la comunicación adecuada de las emociones a través de una alfabetización emocional.

Dicha alfabetización se podría masificar con espacios de expresión emocional instalados adecuadamente en las aulas de clases, independiente de los niveles de enseñanza básica y universitaria, y con esta acción lograr innumerables beneficios como: mejoramiento de la concentración y disposición al trabajo académico; optimización de las relaciones humanas, potenciación del autoestima; promoción del desarrollo axiológico; ejercitación permanente de la introspección; integración del concepto de la libertad, así como un estado de bienestar

permanente que impacte de manera positiva en los graves problemas de nuestra actual sociedad. (Salazar & Riquelme 2015).

Se debe hacer consciencia de cómo el trabajo de expresión y comunicación emocional en ambientes educativos debe implementarse desde la primera infancia, puesto que desde niños las personas empiezan a fortalecer el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Crespi (2011). Sin embargo, también se ha discutido y estudiado el aporte significativo de una expresión y comunicación emocional eficiente en el manejo de las relaciones e interacciones de los adolescentes en los salones de clase y frente a las diversas problemáticas que surgen dentro de los planteles educativos como deserción, bajo rendimiento académico, bullying, entre otras. (Domingas, Angulo & Guerra, 2017). Hay que recordar que los adolescentes están en busca de su identidad y están atravesando por un período de transformación que distingue el final de la niñez, en donde la expresión emocional juega un papel importante como factor protector en esta etapa de cambios y desarrollo. (Pérez & Clarés, 2015).

Desde esta perspectiva los docentes juegan un papel fundamental en la optimización del ambiente escolar, ya que son los encargados de diseñar y desarrollar herramientas, actividades y programas novedosos que posibiliten al alumnado la adquisición de competencias que favorezcan los comportamientos y las habilidades sociales. (Ocaris, La Vega, Mateu & Rovira, 2014). Diferentes estudios han confirmado que las emociones positivas promueven la resolución de problemas y ayudan a generar estrategias de afrontamiento a los efectos que pueden acarrear las emociones negativas (Fernández-Abascal, 2011).

La Universidad de Sevilla, España, ha venido desarrollando programas de expresión y comunicación emocional que están en la línea de la prevención de dificultades, y del desarrollo de la creatividad. Entre uno de sus programas esta DISEMFE (Programa de Prevención de

Dificultades Socio-Educativas Mediante la Foto-Expresión Emocional). Este programa está diseñado para aplicarlo a diferentes tipos de población desde la infancia hasta la etapa adulta, con la lógica adaptación de las actividades acorde a la edad: Educación Especial, Educación Infantil, Educación Primaria o Básica, Educación Secundaria o Medio, Universidad y Tercera Edad. (Clarés & Pérez, 2015).

El programa DISEMFE, Clares y Pérez (2015), buscando incrementar la investigación especializada en la expresión emocional y que sus resultados permitan hacerle a esta temática un espacio permanente dentro de la producción académica; se implementa por primera vez en un centro privado y bilingüe en la isla de Gran Canaria (Colegio Canterbury), a través del cual concluyen que las actividades propuestas en el proyecto permiten que los estudiantes identifiquen sus emociones y encuentren el espacio para expresarlas con libertad.

Dentro de las actividades del programa, los estudiantes escogen emociones que influyen directamente en el proceso de aprendizaje. El miedo por ejemplo puede estar presente frente al reto de un nuevo aprendizaje y esta emoción transformarse en vergüenza si este mismo estudiante es el elegido para expresarlo frente a su desalmado público de pares. (Clares, 2014)

Para Clares y Pérez (2015) un ambiente escolar afectuoso y comprometido beneficia la experiencia académica:

Este estado emocional que en nada favorece la eficiencia del aprendizaje, puede ser cambiado a la curiosidad si el alumno está inmerso en un entorno donde el amor y el afecto de sus compañeros y de sus profesores aparecen en el aula. Este amor, este afecto se puede manifestar mediante otros sentimientos tales como la empatía, el respeto, y actitudes que lo demuestren como la escucha activa. Cuando el amor se convierte en el telón de fondo del aula, la curiosidad del alumnado tan necesaria para el aprendizaje aparece e invita al alumno a conocer lo que, en un principio, le había producido miedo. El

descubrimiento de lo desconocido y la satisfacción de expresarlo a otros sin sentir vergüenza consigue que el alumno o la alumna terminen la jornada escolar con alegría. (p. 304).

En Colombia se busca analizar el impacto del programa DISEMFE en la expresión y comunicación emocional de los estudiantes pertenecientes a una muestra de dos colegios de Cundinamarca, fortaleciendo de esta manera la convivencia escolar y la resolución de conflictos internos dentro del mismo.

Conceptos y Generalidades de la Expresión Emocional

Las emociones. La luz de la teoría cognitivista se decide abordar los conceptos que ven las emociones como creencias, pensamientos, juicios, deseos, entre otros; es decir, las emociones se pueden definir como reacciones de corta duración a la información que recibe un sujeto del entorno y cuyo nivel depende de su interpretación individual, jugando un papel importante sus creencias y valores, dejando ver las emociones como juicios o valoraciones (Bisquerra 2000, citado por Miguel, 2015; Silenzi, 2018) y manifestándose a través del cuerpo en actividad, color y tono de voz, prosodia y reacciones fisiológicas. (Levav, 2005).

Las emociones tienen funciones de tipo adaptativo porque su manifestación a través de gestos y movimientos permiten que el cuerpo se acomode y prepare para la acción, de tipo social pues el propósito principal de la emoción es expresar y comunicar preparando así al sujeto para la adaptación social y también motivacionales puesto que la emoción cuando pasa por el filtro de la razón genera como resultado motivación al logro. (Bisquerra 2000, citado por Miguel, 2015)

Se pueden clasificar las emociones en dos grandes grupos:

En un primer grupo las emociones básicas o perceptivas que hacen referencia a reacciones emocionales de carácter universal e innato como alegría, tristeza, asco, sorpresa, miedo, ira. Las cuales están determinadas y ligadas a conductas fundamentales para la

supervivencia y en su manifestación tienen un comienzo abrupto y una duración corta y limitada. (Silenzi, 2018; Tabernerero & Politis, 2016)

Para la expresión de cada una de las emociones básicas, el sujeto requiere activar los músculos de su cuerpo, incluyendo los del rostro. Las emociones básicas pueden reconocerse de manera universal, en donde hay situaciones sociales en las que resulta más apropiada la expresión de una emoción y no de otra. Esto evidencia el hecho de que las personas son capaces de suprimir o alterar la expresión. (Zerpa, 2009). Así la manifestación y producción de las emociones básicas puede ser alterada debido al contexto cultural y al nivel de desarrollo cognitivo del sujeto. (Arrizabalaga, 2015 citando a Prinx, 2010; Damasio, 2010).

Las emociones básicas están conformadas por 6 (sorpresa, asco, miedo, alegría, tristeza e ira) definidas de esta manera por (Fernández-Abascal, García, Jiménez & Domínguez, 2011).

Sorpresa. Ante una nueva situación, esta emoción facilita la exploración facilitando la reacción emocional y comportamental apropiada socialmente. La duración de esta emoción es la más corta debido que despierta la atención, memoria de trabajo y el procesamiento del estímulo para convertirse en otra emoción que sea coherente con la situación estímulo.

Asco. Cumple la función protectora ante estímulos desagradables o potencialmente peligrosos. Implica rechazo hacia un acontecimiento psicológico o de valores morales repugnantes, por lo cual es una emoción que protege al individuo de violar normas culturales.

Miedo. Al presentarse una situación potencialmente peligrosa, focaliza toda la atención sobre el estímulo temido, cumpliendo la función de evitación o de ataque, según requiera el caso. Genera tensión muscular, desasosiego, malestar, recelo por la propia seguridad o la sensación de pérdida de control.

Alegría. Cuando se atenúa cualquier estado de malestar, se consigue una meta, propósito u objetivo o al tener una experiencia estética, queda esta emoción positiva que se manifiesta normalmente a través de una sonrisa. Ayuda a optimizar la flexibilidad cognitiva, impulsando a realizar soluciones creativas e innovadoras.

Tristeza. Aparece ante situaciones de pérdida o que acarrearán perjuicio o daño, a través de un decaimiento en el estado de ánimo habitual y en una reducción en nivel de actividad cognitiva y conductual, permitiendo de esta manera la introspección, análisis constructivo y la búsqueda y facilitación de apoyo social.

Ira. Ante situaciones de frustración o desagrado, aparece la ira, también llamada enojo, focalizando la atención y expresión de afectos negativos en el agente que la estimula y actuando como defensa en situaciones que comprometen la integridad física, la autoimagen o la autoestima.

En un segundo grupo las emociones secundarias o cognitivas son aquellas que se desarrollan a través del aprendizaje o variaciones sociales como lo son la culpa, el orgullo, los celos, desprecio, vergüenza, ansiedad, envidia, hostilidad, humor, felicidad, amor. De acuerdo con Silenci (2018) estas emociones cognitivas permiten inferir o reflexionar acerca de las situaciones, momentos, personas u objetos estímulo de la emoción, de acuerdo con las creencias, intereses y pensamientos de cada sujeto, incluso pueden ser consideradas como estados mentales. (Arrizabalaga, 2015)

Dicha capacidad de reflexión, proporciona a las emociones de orden secundario un importante componente subjetivo en su elaboración, ya que contempla un amplio espectro de posibles estímulos en los cuales se encuentran conceptos de orden abstracto. (Arrizabalaga, 2015).

Estas emociones surgen de variaciones sutiles de las emociones básicas y de posibles combinaciones de las mismas. Al tratarse de una elaboración cognitiva, algunos autores como Damasio (2010) citado en Arrizabalaga,(2015), describen unas fases en el proceso de elaboración de las emociones así:

1. Recepción del estímulo (objeto, lugar, persona, suceso, recuerdo) que desencadena el proceso.

2. Reacción psicobiológica o expresión del sentimiento

Reacción Cognitiva: Involucra una alteración en la atención, conducta y activación de redes asociativas de la memoria.

Reacción Fisiológica: Alteración de todos los músculos del cuerpo, voz y sistema nervioso.

Reacción Conductual: Permiten generar patrones de conducta adecuados para la adaptación de situaciones o a nivel social, puesto que impulsan hacia o alejan de algo que se percibe negativo.

3. Percepción de la emoción: Tiene que ver con el cómo se siente el sujeto y esta percepción acerca de la emoción está ligada a procesos cognitivos conductuales como la empatía, la motivación, el control de emociones y desarrollo de la autoconsciencia.

En este sentido, Goleman (1998) citado en Dandivela y Sastre (2010) menciona que en la medida en que se tenga una buena relación con las propias emociones, se desarrollarán habilidades emocionales como autoconsciencia, autocontrol, automotivación; y competencias sociales en el trato con los demás.

Arrizabalaga, (2015) al referirse a lo que llama los procesos cognitivos y conductuales relacionados con las emociones más relevantes menciona que la empatía es la capacidad que

tiene el sujeto de conocer los sentimientos y emociones de otra persona, sentir lo que el otro siente y responder compasivamente a los problemas que aquejan a ese otro. Con respecto al control emocional dice que está relacionado también al desarrollo de la autoconsciencia el cual genera formas graduales de limitación para la expresión de las emociones. Por su parte la motivación lo concibe como el principal impulsor de cualquier conducta y depende de cómo se siente o percibe sus propias emociones el sujeto.

Algunas emociones secundarias:

Culpa. Es una evaluación negativa que hace el sujeto específicamente de sí mismo, referido a una acción negativa en concreto. Dicha emoción moviliza a conductas orientadas a reparar la acción negativa.

Vergüenza. Es una evaluación negativa que hace el sujeto, pero de carácter global y general que provoca un estado emocional desagradable, así como también interrupción en cualquier acción que realizara el sujeto y en algunos casos confusión mental.

Orgullo. Es una evaluación positiva que hace el sujeto sobre una acción realizada por sí mismo y que le genera alegría y satisfacción.

Ansiedad. Tiene una relación estrecha con el miedo, puesto que esta emoción se presenta de forma anticipada ante una situación peligrosa que posiblemente sucederá en el futuro. En esta interpretación de lo que puede suceder o no, influye el desarrollo individual del sujeto, así como factores hereditarios y ambientales.

Comunicación y expresión emocional. La comunicación es un acto indispensable para el ser humano, en donde existe una interacción mínima entre dos personas, que buscan entregar una a la otra información de formar oral, gestual o escrita. (Crespi, 2011).

Ibarrola, (2011) define expresión y comunicación emocional como la “reacción que se vivencia como una fuerte conmoción del estado de ánimo; suele ir acompañada de expresiones faciales, motoras, etc....y surge como reacción a una situación externa concreta, aunque puede provocarla también una información interna del propio individuo” (p,4)

La falta de expresión y comunicación de las emociones que el individuo percibe como negativas tiene consecuencias importantes en los niños, entre ellas dificultades de aprendizaje lo cual generará diferentes desajustes como déficit de atención e hiperactividad y depresión. (Mehrotra1, Ahamd Manzur, 2011 citados en Bravo, Naissir, Contreras & Moreno, 2015).

Por el contrario, la expresión de las emociones promueve una organización cognitiva más abierta, flexible y compleja, lo cual posibilita que se ofrezcan de forma creativa, mejores soluciones a los problemas, ayudando a sobreponerse más rápido de sucesos negativos y desarmando los efectos perjudiciales que la emoción negativa puede acarrear. (Fernández-Abascal, 2011).

Las emociones “dependen de las predisposiciones innatas que permiten que todas las personas expresen sus emociones e interpreten la expresión emocional, de igual forma de factores educativos que ayuden a controlar y reconducir las emociones espontaneas y de factores cognitivos que ayuden a conocer, discernir y controlar las emociones.” (Vásquez & Vega, 2016, p.1). Quiere decir esto que hay una predisposición genética y de aprendizaje social al percibir las emociones, al final lo que queda como seres humanos para integrar esas predisposiciones y no privarse de la emoción espontanea, es aprender a conocerse, entender y abrigar las emociones para luego expresarlas de forma eficiente y así estar disponibles para aprender de la experiencia que la estimuló.

Las emociones pueden ser estimuladas creativamente por medio de la poesía, ya que la misma es consecuencia del sentimiento del hombre intentando responder a cuatro categorías: La forma (condensación del lenguaje), la función (expresar), el fondo (conocimiento construido que incluye emociones, sentimientos, pensamientos...) y la dimensión artística o estética de la poesía. (Zaldívar, 2014).

Por medio de la música también se pueden despertar emociones. La emoción musical viene determinada por una serie de parámetros musicales. Los más significativos son el tiempo, el modo y el nivel de consonancia. Los cuales se modifican produciendo cambios en distintas áreas cerebrales. Expresar con palabras la experiencia musical permite dar sentido a las emociones y sentimientos surgidos que amplía las posibilidades de significación. (Montánchez, 2015).

Las emociones evocadas por la música están asociadas con las experiencias previas, es así como el sujeto empieza a vincular situaciones de la vida cotidiana con las letras de las canciones, sintiéndose identificado o no con ellas. (Radfor, 1991 citado en Cabrelles, s.f.)

Para Oriola y Gustems (2015) la música es un medio articulador de la memoria emocional y los gustos musicales en adolescentes son un canal para identificarse, darse a conocer y conocer a los demás consolidando y reafirmando su identidad y personalidad, permitiendo reencontrarse consigo mismo potencializando no solo la expresión de las emociones si no también desarrollando habilidades sociales e incluso técnicas.

Por su parte Vásquez y Vega (2016) afirman que la formación de las emociones está afectada profundamente porque las personas, ya que desde niños están predispuestos a expresar las emociones como lo espera la sociedad, por ejemplo, se sonríe al saludar a alguien que a la persona le cae mal (debes sonreír mostrando felicidad al saludar) y a la pregunta ¿cómo estás?,

responder bien, muchas gracias. Este tipo de aprendizajes sociales hace que no se actúe de acuerdo con lo que realmente se siente, sino que por el contrario se interioriza las normas sociales sobre lo que se debe sentir y expresar.

Una habilidad importante para los seres humanos es poder identificar y describir sus propias emociones y las de los demás, sin embargo, según Bajgar, Ciarrochi, Lane y Deane, (2005. citado en Plata, Riveros y Moreno, 2010), esta habilidad se desarrolla desde el nacimiento a lo largo de la vida de cada persona y la llaman consciencia emocional, la cual permite que las personas tengan la capacidad de sentir empatía, entendiendo las emociones de los otros.

Para el desarrollo de la empatía es vital promover la percepción de las emociones de los demás, así como, la sensibilidad, el amor y el respeto, aspectos necesarios para la interacción social, por medio de las actividades motrices, con el fin de cooperar en la distinción de roles y estimular la experiencia desde diferentes perspectivas, estableciendo la actitud necesaria para ayudar y mantener una óptima convivencia. (Rovira, 2016).

Buscando favorecer la cotidianidad, algunos autores han mencionado que existen diferentes técnicas de sencillo manejo que se pueden utilizar dentro del aula de clases para favorecer las expresiones emocionales, por ejemplo Salazar y Riquelme (2015) en su recopilación del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional, dicen que algunas de ellas pueden ser: La expresión de las emociones a través de la escritura, que tiene un valor importante ya que facilita el proceso de conocimiento de las emociones y la autorregulación de estas. Mencionan como importante en el proceso, el compartirlo o comunicarlo a otros en forma de relato.

Expresión emocional como el primer paso a la inteligencia emocional. Según el modelo de inteligencia emocional basado en habilidades de Mayer y Salovey (1997), se concibe

la inteligencia emocional como una inteligencia basada en un proceso orientado a que el individuo tenga la capacidad para percibir, usar, comprender y gestionar las emociones de forma tal que pueda solucionar problemas y adaptarse eficazmente al medio que lo rodea, desarrollando habilidades como identificar emociones en caras, o la comprensión de significados emocionales. (Jiménez & López 2009)

Fernández y Extremera (2005) refiriéndose a Mayer y Salovey (2000) hablan de la inteligencia emocional como una inteligencia genuina que se produce del procesamiento eficiente de la información emocional, como si se tratara de una fórmula en donde emoción más razón es igual a inteligencia emocional. Desde esta perspectiva las emociones son un mecanismo que ayudan a los individuos a resolver problemas y facilitan su adaptación al medio.

Dichos autores evidencian un proceso hacia la inteligencia emocional que requiere del desarrollo de cuatro (4) habilidades; la percepción emocional, refiriéndose a esta como una habilidad para identificar sentimientos propios, los de otros y así mismo los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que ellas conllevan. De esta manera el individuo teniendo un conocimiento emocional, puede ser capaz de expresar eficientemente sus emociones y decodificar las expresiones verbales y no verbales de otros.

Otra habilidad que mencionan los autores es la asimilación emocional, refiriéndose a como el individuo puede involucrar eficientemente sus emociones en la toma de decisiones, con la consciencia de que ellas afectan el sistema cognitivo. Asimilar las emociones de forma positiva puede dirigir la atención, facilitar el pensamiento y permitir al individuo darles cabida a diferentes puntos de vista.

La comprensión emocional es la tercera habilidad desarrollada para conseguir la inteligencia emocional y se trata de tener la capacidad para desglosar con profundidad y detalle

el inmenso espectro de señales emocionales, manifestaciones, nombres, descripciones, transiciones entre ellas, consecuencias fisiológicas y cognitivas, que permitan la integración eficiente de las emociones.

Por último, la regulación emocional haciendo referencia a la habilidad del individuo para estar abierto a experimentar sentimientos negativos y positivos y reflexionar resiliente mente sobre ellos, regulando sus propias emociones y las de los demás, sin minimizarlas o exagerarlas.

Adolescencia y su Expresión Emocional

Se hace pertinente mencionar el desarrollo en adolescentes para lograr comprender la investigación que se viene realizando.

Papalia, Wendkos y Duskin (2009) definen la adolescencia como el periodo entre los 11 y 19 o 20 años de edad. Según Mansilla, (2000) durante este período de desarrollo hay una serie de cambios y transformaciones a nivel biológico, psicológico y social. En cuanto a lo psicológico empieza la exploración de sí mismo y el entorno donde definen su identidad social y de género. Alrededor de los 15 años empiezan las creencias de dominación y de poder cambiar el mundo, las cuales pueden desencadenar sentimientos de frustración si el medio que los rodea no tiene la preparación suficiente para enfrentar la problemática.

Desarrollo cognitivo. Los adolescentes entran en lo que Piaget mencionado en Papalia, Wendkos y Duskin (2009) ha llamado “las operaciones formales” que se refiere a cuando el individuo desarrolla la capacidad de pensamiento abstracto y puede integrar lo aprendido en el pasado, aplicarlo en sus desafíos presentes y planear sus acciones futuras. Esta capacidad de pensar en abstracto que ha desarrollado el individuo gracias a la adolescencia también tiene implicaciones emocionales puesto que la persona en su niñez solo podía asociar las emociones con personas y en esta etapa puede también asociarlas con experiencias, circunstancias, lugares,

etc. Con la llegada del pensamiento abstracto, los adolescentes pueden definir y analizar abstracciones tales como amor, justicia y libertad (Ginsburg & Opper, 1979, p. 201, citado en Papalia, Wendkos & Duskin 2009).

Otra capacidad según Piaget es el razonamiento hipotético-deductivo: esta habilidad le permite al adolescente desarrollar diversas hipótesis, examinar una a una, diseñar la manera de experimentar para someterlas a prueba e ir eliminando aquellas que son falsas para llegar a la real.

Comunicación. Los adolescentes están aumentando cotidianamente sus recursos en el lenguaje, puesto que los materiales de lectura se tornan más técnicos y adultos, ayudando al refinamiento del vocabulario llegando a conocer cerca de 80.000 palabras. (Owens, 1996 citado en Papalia, Wendkos & Duskin 2009)

Dice Owens (1996) que es usual que, para expresar relaciones lógicas entre ideas, los adolescentes empiecen a utilizar términos como: sin embargo, por el contrario, en todo caso, por consiguiente, efectivamente y probablemente, puesto que en esta etapa el individuo es más consciente de las palabras, símbolos y de sus múltiples significados.

Es así como incluso los adolescentes construyen su propia jerga como parte de su proceso de independencia y señalando una distancia generacional con los adultos. Sin embargo, este distanciamiento también les permite desarrollar habilidades sociales que los hacen adaptar su discurso de acuerdo a su interlocutor, buscando persuadir e incluso plantear una conversación educada. (Elkind, 1998, p. 29 citado en Papalia, Wendkos & Duskin, 2009)

Instituciones educativas y adolescencia. Las instituciones educativas ofrecen un importante espacio al adolescente, porque allí se forman habilidades transversales, se aprende nueva información e invita al estudiante a participar en actividades deportivas, artísticas entre

otras que permitan compartir con sus pares y amigos, al mismo tiempo que explorar opciones vocacionales. Sin embargo, no siempre los adolescentes experimentan dichas instituciones como una oportunidad sino como otro obstáculo en su camino a la adultez.

Es importante que estas instituciones educativas provean de una adecuada estimulación ambiental que les permita a los adolescentes aprovechar y superar con éxito esta etapa de sus vidas, puesto que como aclara Piaget en Papalia, Wendkos y Duskin (2009), no todas las personas adquieren la capacidad de las operaciones formales y no todos aquellos que las adquieren tienen la capacidad de ponerlas en práctica debido a un mal entrenamiento en esta etapa del desarrollo.

Para Oriola y Gustems (2015) la música es un medio articulador de la memoria emocional. Los gustos musicales en adolescentes son un canal para identificarse, darse a conocer y conocer a los demás consolidando y reafirmando su identidad y personalidad. La música en España es una asignatura común incorporada en el currículum de la educación secundaria obligatoria, siendo esta un recurso educativo que forma parte de competencias artísticas y cognitivas. En cuanto a la expresión emocional la música desarrolla en el adolescente la habilidad de deducir los contenidos emocionales de diferentes piezas.

Relaciones con pares. En esta etapa el individuo desarrolla un grado de intimidad mayor con sus amigos, lo cual refleja un desarrollo cognitivo y emocional. Debido a que en esta etapa el adolescente está haciendo consciencia de sus propias ideas y emociones, haciendo un esfuerzo importante por entenderse a sí mismo, también puede comprender con mayor facilidad los pensamientos y sentimientos de sus amigos. Confiar en un amigo ayuda a los jóvenes a explorar sus sentimientos, a definir su identidad y a confirmar su propia valía (Buhrmester, 1996).

La capacidad para generar estas relaciones cercanas e íntimas con sus amigos reflejara una buena adaptación psicológica y elevada opinión sobre sí mismo, así como buen desempeño académico y social. (Berndt & Perry, 1990; Buhrmester, 1990; Hartup & Stevens, 1999 citados en Papalia, Wendkos & Duskin 2009).

Fundamentos Teóricos de la Expresión Emocional

A lo largo de la vida, el ser humano se enfrenta a modificaciones que están directamente relacionadas con su estilo de vida y con el contexto, donde juega un papel importante el componente psicológico y afectivo.

El desarrollo psicoafectivo está relacionado con los aspectos esenciales de todas las personas; son los procesos sociales, afectivos, cognitivos y sexuales que lo marcan durante toda su vida. Lo anterior implica un conocimiento integral de los cambios constitucionales continuos y aprendidos que se dan dentro de un proceso permanente, esencial y evolutivo, donde es importante entender la integración y organización de las distintas conductas en cada etapa del ser humano. (Zabarain & Sánchez 2009, p. 410).

A ese mismo respecto, Berne (1985), expuesto también por Álvarez Orive y Jurado Jiménez (2015) desde la psiquiatría muestra como la calidad de vínculos y relaciones construidas en la infancia, marcan unas conductas en los adultos que habilitan o no su realización profesional y personal. Esta teoría que se llama "Análisis Transaccional" busca que las personas sean capaces de construir relaciones donde se ejerzan los roles reales, en un proceso de reconocimiento sobre quien se es, adulto, niño o padre, para no caer en la dualidad de muchos adultos comportándose como niños o planteando relaciones con todas las personas desde un rol de autoridad.

Enfoque Teórico que Fundamenta la Investigación

Diversos autores abordan la regulación y expresión emocional desde un enfoque cognitivo-conductual, describiendo la regulación emocional como un proceso que permite modular la expresión de una forma asertiva y eficiente.

Ribero y Vargas (2015) mencionando a Gross (1999) indican que la regulación emocional es una preparación del organismo para una respuesta motora espontánea a estímulos que liberan diversas respuestas emocionales y fisiológicas, las cuales, al entenderse y expresarse adecuadamente, permiten modular la ocurrencia, forma, intensidad y duración de los estados emocionales internos.

A estos procesos de regulación, desde el paradigma cognitivo conductual se le llama inteligencia o habilidad emocional y es definido como una habilidad de las personas que les permite entender y responder apropiadamente a sus propios sentimientos y la capacidad para modificar su estado emocional o el de otros de manera voluntaria. (Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz & Extremera, 2006; Eisenberg & Spinrad, 2004; Kooler, 2009 citados en Ribero & Vargas 2015)

Dicha inteligencia emocional orientará la respuesta emocional, buscando la minimización de molestia y la adecuada respuesta ante los demás, a este respecto mencionan Ribero & Vargas (2015) cómo diversas investigaciones demuestran que aquellos individuos que tienen un gran número de herramientas para afrontar situaciones emocionales difíciles están habilitados para tener un mayor control emocional en su vida.

El modelo cognitivo conductual explica cómo se aprenden determinadas conductas durante la infancia y la adolescencia uniendo conocimientos de la teoría del aprendizaje con el procesamiento de la información.

Los niños pasan gran parte de su tiempo en el ambiente escolar, por lo cual las experiencias sociales necesarias para hacer esta comprensión se dan dentro de las instituciones educativas, quienes se encargan de la formación académica pero también son responsables de brindar a sus estudiantes oportunidades para experimentar diferentes emociones, comprenderlas y observarlas en los demás, para que en su diario vivir las personas puedan interpretar sus estados emocionales, conocer sus causas y expresar y comunicar eficientemente sus emociones. (Palacios e Hidalgo, 1999:370 Citado por Bravo, Naissir, Contreras & Moreno 2015)

Investigaciones sobre Expresión Emocional

Cabe resaltar la investigación realizada por Ekman (1980, 2004) llevada a cabo en 5 países de América y Nueva Guinea (Australia), en donde empleó un juego de 30 fotografías de rostros que expresaban alegría, miedo, sorpresa, cólera, tristeza y repugnancia. La técnica de Ekman consistía en narrarles a sus informantes varias historias y luego pedirles que escogieran, entre tres fotografías de sujetos estadounidenses, la foto que mejor se adecuaba a la historia contada. Como resultado final concluyó que las mismas expresiones o contracciones de los músculos faciales traducen la ira, la sorpresa o el miedo en los diferentes pueblos del mundo. (Bourdin, 2016).

La expresión motriz propicia la convivencia positiva entre los escolares. Un estudio realizado en el año 2014 en Barcelona España, examinó la vivencia emocional suscitada por situaciones cooperativas de expresión motriz, en donde participaron 81 estudiantes del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña. En cada una de las actividades realizadas, los alumnos anotaron la intensidad experimentada en trece emociones y realizaron un comentario sobre las causas que originaron la emoción más intensa. Es por ello que es razonable plantearse la necesidad de desarrollar trabajos que favorezcan las habilidades sociales de los estudiantes

para que puedan llegar a gestionar correctamente sus emociones negativas y así mejorar la convivencia escolar. (Ocaris, La Vega, Mateu, & Rovira, 2014).

Otro estudio exploratorio llevado a cabo en el 2017 desarrollado en la Provincia de Villa Clara Cuba en tres centros educativos rurales de enseñanza primaria con docentes, permitió concluir que los maestros y maestras estudiados son capaces de identificar las emociones placenteras y displacenteras en el alumnado, así como las situaciones asociadas a estas mismas, con mayores dificultades en la discriminación de aquellas de carácter más complejo. Además, reconocen la necesidad de potenciar la educación emocional en el contexto escolar, aunque se apreció una escasa preparación teórica metodológica para asumir esta labor. (Domingas, Angulo & Guerra, 2017).

Cabe resaltar que, en la investigación mencionada, la totalidad de docentes de la muestra coincidió en que las emociones placenteras predominan en los grupos escolares. El 81,1% (43) menciona la alegría como la emoción placentera más frecuente. Como emociones displacenteras está la ira y la tristeza con un 39.2 % y la ansiedad con un 11.3%. (Domingas, et al. 2017).

En relación con los eventos generadores de emociones placenteras y displacenteras en los principales contextos de socialización escolar, se pudo constatar una tendencia en el profesorado a asociar la recreación al afecto positivo y las exigencias académicas como causa de malestar emocional. Ello apunta hacia la necesidad de fomentar la motivación y el interés hacia las actividades docentes, para posibilitar un vínculo más estrecho entre los procesos cognitivos y afectivos. (Domingas, et al. 2017).

Investigaciones en Latinoamérica sobre expresión emocional. En Ecuador se dio a conocer un estudio titulado “Modificación de la conducta del adolescente, a través de la música”, realizado por Romero, Pazmiño, Rosado y Romero (2015). Esta investigación se centró en la

influencia que ejerce la música clásica en los estados afectivos de los adolescentes, donde se obtuvieron como resultados cambios positivos como la relajación y los recuerdos a modo de recursos para encontrar las soluciones a sus conflictos emocionales.

Otro estudio llevado a cabo en el año 2016 de tipo descriptivo y diseño cualitativo, en donde participaron 419 estudiantes de 15 a 19 años de la Ciudad de México, cuyo objetivo era identificar la relación entre síntomas de depresión y los factores de Inteligencia Emocional. El resultado de la investigación arrojó que en relación con IE, las mujeres puntuaron alto en el factor atención y los hombres en atención y reparación emocional, mientras que en el factor de claridad ambos sexos obtuvieron bajas puntuaciones. (Veytia, Fajardo, Guadarrama & Escutia, 2016)

Como conclusión del estudio mencionado anteriormente se dice que estudiar la IE a partir de sus factores nos brinda un punto de vista más específico sobre el comportamiento de esta variable con la depresión. (Veyta, et al., 2016). Además, un bajo nivel de Inteligencia Emocional según este estudio es un factor determinante en el desarrollo de síntomas depresivos.

Un documento del ministerio de Educación de Perú (2015) mencionado en Vásquez y Victoria (2016) muestra como el tema de la expresión emocional es de interés internacional y expone diferentes herramientas para que la educación se oriente al pleno desarrollo de la personalidad de los estudiantes y capacitando a los docentes especialmente para lograr el desarrollo del área emocional de los estudiantes. Una de las herramientas planteadas por el autor en el documento del ministerio de Educación de Perú (2015 p. 49) llamada “Historias que causan emociones” y consiste en que, a través de diferentes materiales elegidos libremente por los estudiantes, inventen una historia, cuenten una fábula, leyenda o cuento y al final escojan uno de

los personajes para representarlo, en otras palabras, el estudiante se acerca a diferentes emociones, se identifica con una de ellas y la expresa.

Vásquez y Vega (2016) realizan una investigación en la que registran que los niños y niñas de promedio 5 años de edad de una institución escolar de Perú, no expresan sus emociones como: alegría, tristeza, enojo, etc., donde se convierte la única respuesta a alguna molestia, llorar, golpear, hacer pataleta (frustración) pero no de comunicar y expresar lo que siente.

En Colombia, una de las problemáticas con mayor trascendencia ha sido el deficiente rendimiento de los estudiantes, razón por la cual el país tiene uno de los niveles más bajos en cuanto a la calidad de la educación a nivel internacional. Schleicher A, subdirector de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2014) para temas educativos, afirmó que “los escolares colombianos carecen de habilidades como ser creativos, pensar en forma crítica, hacer juicios, resolver problemas, comunicarse, colaborar, conectarse y competir.”, lo cual reafirma el bajo rendimiento escolar y algunas de las razones para que se genere el fenómeno. (Bravo, Naissir, Contreras & Moreno 2015).

Estos investigadores en el 2015 determinan a través de un estudio que existe una relación entre los problemas emocionales y el bajo rendimiento académico en niños de 5 a 12 años de una institución educativa de Sincelejo, Colombia. El estudio arrojó que el 60% de la población estudiada con bajo rendimiento, presentan problemas emocionales, factor importante a intervenir si se quiere aumentar el rendimiento académico de los jóvenes colombianos en las aulas de clase y teniendo en cuenta lo que menciona Piaget (1947) en Bravo, Naissir, Contreras y Moreno (2015), los primeros años de la vida de todo ser humano son cruciales porque es la etapa de desarrollo, donde el niño está aprendiendo las conductas básicas del ser humano, así como también a identificar, expresar, regular y comprender sus emociones.

En el Municipio de Tebaida ubicado en el departamento de Quindío Colombia, fue llevado a cabo un estudio de tipo cualitativo fenomenológico en estudiantes de la institución educativa Luis Arango Cardona, con el fin de analizar las representaciones iconográficas dentro de ella, desde una mirada en la expresión y comunicación simbólica (grafiti), que refleja sus emociones, intereses y afectaciones. Esta investigación concluye que este arte callejero en Colombia fue tomando fuerza en el contexto escolar y en las universidades, donde se destacan las expresiones artísticas, la identidad de género, resistencia escolar, las emociones, entre otros; sin embargo, este ha sido un tema que se ha convertido para muchos en un lenguaje de rebeldía y resistencia desempeñada por los jóvenes. (Blandón, Zapata & Orrego, 2016).

En síntesis, los adolescentes se encuentran en una etapa de cambios físicos y emocionales, en donde empiezan a centrarse en sí mismos y en el futuro generando preocupación e incertidumbre. La expresión y comunicación emocional cobra relevancia en el ámbito educativo, ya que como bien se sabe la formación empieza desde el hogar y se va extendiendo hacia la escuela, donde el sujeto empieza a relacionarse con sus pares, experimentando emociones y sentimientos producto de las vivencias previas. Una inadecuada gestión emocional conlleva a conflictos internos en el adolescente, que puede provocar malestar y afecciones físicas y mentales.

Países como España y Perú han tomado en cuenta la importancia de desarrollar en los niños y jóvenes actividades de expresión emocional en las instituciones educativas como parte del currículo formativo en pro del desarrollo de competencias emocionales y de una sociedad inteligente emocionalmente con ciudadanos empáticos que sepan reconocer y entender las emociones de otros.

Ahora bien, es importante comprender que pasa en el adolescente cuando no es capaz de hacer un reconocimiento de sus emociones y sentimientos, cuál es la reacción que desencadena y cómo se puede lograr estimular las emociones en ellos para que puedan llegar a expresarlas y reconocerlas. Por ello se hace indispensable brindar herramientas y recursos acorde a sus aficiones e intereses que favorezcan la expresión emocional libre y en este sentido cabe preguntarse ¿Cómo es la expresión y comunicación emocional de los estudiantes de grado 11 de bachillerato en dos colegios de Cundinamarca a través de la aplicación de las actividades del programa DISEMFE?

Metodología

El proyecto de expresión y comunicación emocional se plantea desde un enfoque cualitativo (Mixto) y será desarrollado con estudiantes del grado 11 de dos colegios de Cundinamarca (Colegio Gimnasio Moderno María Auxiliadora) ubicado en Fusagasugá y (Colegio Cultura Popular) ubicado en Bogotá en la localidad de Puente Aranda.

La investigación fue realizada en dos momentos, una primera Fase donde un equipo de tutores del programa de psicología que pertenecen al macroproyecto sobre el impacto del programa DISEMFE en la prevención de dificultades socio-educativas en adolescentes de colegios de Cundinamarca, con el apoyo de los profesores de los colegios de la muestra realizaron la aplicación del pre y pos – test, al igual que las cinco actividades del programa. En la segunda fase, se realizó el procesamiento y análisis de la información recogida en la primera fase.

La ejecución de la investigación es de tiempo concurrente, por lo que el análisis cuantitativo y el cualitativo no dependen el uno del otro y se integran en la fase de consolidación. Con el fin de dar a la investigación una validez cruzada y de tipo transformativo, los resultados

estadísticos de cada uno de los factores, se comparará con los resultados de las categorías cualitativas, a la luz del enfoque cognitivo conductual de la psicología. Lo que, en palabras de Hernández, Fernández, y Baptista, (2010) se llama diseño transformativo concurrente.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 63 estudiantes con edades comprendidas entre los 15 y 20 años (media 17.5), de los cuales el 58% son de género femenino y 42% de género masculino (ver tabla 1).

Tabla 1. Datos demográficos de los estudiantes

Localidad y colegio	Género	Frecuencia	Porcentaje	Total de estudiantes
<i>Fusagasugá</i>	Mujeres	11	58%	19
<i>María Auxiliadora</i>	Hombres	8	42%	
<i>Puente Aranda</i>	Mujeres	26	58%	44
<i>Cultura Popular</i>	Hombres	18	42%	

Instrumentos y técnicas de recolección de información

Se seleccionaron 5 actividades del programa DISEMFE, teniendo como criterio aquellas que son acordes a la edad de la muestra; a continuación, se describen cada una de las actividades. (Pérez & Clares 2015).

Actividad 1. Las fotos que hablan. Esta actividad pretende que los estudiantes interpreten las emociones que consideren que están sintiendo las personas de la foto. Se le presentan 5 fotos de expresiones corporales diferentes, en donde ellos responden a cada una de las fotos estas preguntas: ¿Qué siente? y ¿qué le ha pasado?, el objetivo es que fluyan sus emociones y sentimientos a través de la imagen proyectada. Al final cada participante da una valoración y opinión del juego.

Actividad 2. Palabras escondidas. En esta actividad se les presentan a los estudiantes 4 fotos. Se busca que los estudiantes expresen mediante una palabra lo que sugiere la imagen y además escriban una frase que la resuma. Al final cada participante da una valoración y opinión del juego.

Actividad 3. Dibujando Emociones. Esta actividad se realiza en parejas. El objetivo es que interioricen la emoción expresada en palabras de una composición literaria (poema), para que luego dibujen o describan la emoción que les ha despertado la misma. Al final cada participante da una valoración y opinión del juego.

Actividad 4. La emoción de la música. Esta actividad se realiza en parejas, donde el objetivo central es expresar emociones por medio de la música. Los estudiantes eligieron la canción que más les llamó la atención de una serie de canciones, para luego explicar el porqué de su elección. Al final cada participante da una valoración y opinión del juego.

Actividad 5. Emociones en parejas. Esta actividad se realiza en parejas, en donde uno de los miembros elige uno de los sentimientos o emociones que les mencionan y el otro realiza la representación gráfica. El objetivo es dar oportunidad a que se manifiesten sensaciones y emociones. Al final cada participante da una valoración y opinión del juego.

Cuestionario Alumnado 1. Este instrumento permitirá conocer la opinión de los estudiantes en los distintos espacios del programa y será diligenciado antes y después de implementar el programa.

Cuestionario Alumnado 2b. Este instrumento tiene como objetivo conocer la opinión de cada uno de los estudiantes en cuanto a todas las actividades en general.

Herramienta para análisis de resultados. Además de lo anterior, es importante mencionar y describir la herramienta para los análisis de los resultados así: La matriz, se ha

convertido en una estrategia metodológica valiosa que permite al investigador diseñar de forma general el proceso investigativo que va a emprender. Garantiza que cada uno de los elementos o la información que usará para la investigación, se correlacionen entre sí, es decir, que haya congruencia horizontal y vertical entre los elementos medulares de la investigación cualitativa.

Las matrices descriptivas consisten en tablas que contienen información cualitativa, construidas con la intención de obtener una visión global de los datos, ayudar al análisis de estos, combinar y relacionar datos e informaciones del mismo caso, o de varios, para informar de manera comprensiva los resultados obtenidos. En cada una de las casillas se pueden incluir opiniones, intenciones, o reflexiones de manera literal o en forma de categorías más o menos elaboradas, dichas casillas se estructuran en las filas y las columnas, en función de los intereses de la investigación de los descubrimientos que se vayan realizando. (Tojar, 2006).

Procedimiento

En primer lugar, se diseñó un previo consentimiento informado el cual fue aprobado por el rector de cada institución. Posteriormente se enviaron las circulares a los padres de familia, quienes tendrían la opción de indicar si estaban de acuerdo o no con que sus hijos participaran del programa.

La investigación se llevará cabo por fases según el programa DISEMFE, de las cuales no se podrá pasar a la siguiente hasta que no estén terminadas todas las tareas de la fase anterior.

Fase No 1. Diagnóstico inicial: Se recogen los datos previos al programa mediante la aplicación del “Cuestionario Alumnado 1”

Fase No 2. Desarrollo del Programa: Se realizan las actividades con los estudiantes de la muestra, recogiendo tanto su valoración, como el contenido que desarrollan al hacerlo. También el profesorado recoge en el RIC si hay algún aspecto o incidente destacable durante la sesión.

Cuestionario Alumnado 2a y Actividad. Registro de Incidentes Críticos relleno por el profesorado.

Fase No 3. Diagnóstico final: Se recogen los datos de las actividades realizadas por los estudiantes.

1. Pasar al alumnado de los dos colegios el Cuestionario Alumnado 1 de nuevo
2. Pasar a los dos grupos de estudiantes el Cuestionario Alumnado 2b.

Fase No 4. Análisis de Resultados: Una vez corregidos los instrumentos de evaluación se realizará el análisis de toda la información, en cuanto al cuestionario 1 se obtendrán las puntuaciones y en cuanto a la información recolectada en cada actividad se generarán las categorías de análisis.

Resultados

Resultados Cuantitativos

En el siguiente apartado se encuentran los niveles de expresión y comunicación emocional de los dos colegios de Cundinamarca (María Auxiliadora y Cultura popular), haciendo énfasis en el género de cada uno de ellos. En segundo lugar, se encuentra el análisis de los cuestionarios de ambos teniendo en cuenta el inicio y el final de las actividades del programa.

Cuestionario alumnado colegio María Auxiliadora. En la muestra del colegio María Auxiliadora se puede identificar un incremento general en el nivel de expresión de los estudiantes después de la realización de los ejercicios propuestos por el programa DISEMFE, puesto que en el pre test el 72% de las respuestas estaban en nivel bajo, cifra que disminuye en el post test al 28% y deja al 61% de las respuestas de los estudiantes en un nivel medio de expresión emocional.

La desviación estándar muestra que los resultados en el post test fueron más homogéneos que en el pre-test y aunque el puntaje máximo por pregunta disminuye, la media de la muestra aumenta a un nivel medio de expresión emocional (ver tabla 2).

Tabla 2. Nivel de expresión emocional colegio María Auxiliadora.

Rango de puntuaciones	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Alto (106-132)</i>	2	11%	2	11%
<i>Medio (79-105)</i>	3	17%	11	61%
<i>Bajo (78-33)</i>	13	72%	5	28%
Datos Estadísticos	Pretest		Postest	
<i>Media</i>	75		83	
<i>Mediana</i>	74		85	
<i>Desv. Estándar</i>	16.7		14.6	
Mínimo	51		51	
Máximo	113		108	

Es resaltable que tanto hombres como mujeres tienen una tendencia al alta en su expresión emocional. En el pre-test, el 70% en hombres y el 75% de las mujeres, tienen un nivel de expresión emocional bajo, sin embargo, en el post-test las cifras de nivel bajo disminuyen considerablemente, dejando el 60% de la población masculina y el 62.5% de la población femenina en nivel medio de expresión emocional (ver tabla 3).

Tabla 3. Nivel de expresión emocional por género María Auxiliadora

Género	Rango de puntuaciones	PRETEST		POSTEST	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Femenino</i>	Alto (106-132)	1	10%	1	10%
	Medio (79-105)	2	20%	6	60%
	Bajo (78-33)	7	70%	3	30%
<i>Masculino</i>	Alto (106-132)	1	12.5%	1	12.5%
	Medio (79-105)	1	12.5%	5	62.5%
	Bajo (78-33)	6	75%	2	25%

Cuestionario alumnado colegio Cultura Popular. En la muestra del colegio Cultura popular se identifica un resultado decreciente en el nivel alto de expresión emocional en el post

test y por el contrario, aunque la variación no es muy significativa el nivel medio aumenta, generando también un decrecimiento en el nivel bajo.

Los resultados de la media se mantienen estables a pesar de que el puntaje mínimo de las respuestas disminuyó en el post test y el puntaje máximo aumento.

Es destacable la variación en la desviación estándar que tiene un aumento en el post test y que se puede contrastar con el aumento del puntaje máximo de las respuestas. En general, el nivel de expresión emocional de la muestra de este colegio tuvo una tendencia poco significativa a aumentar después de la aplicación de los ejercicios del programa DISEMFE (ver tabla 4)

Tabla 4. Nivel de expresión emocional colegio Cultura Popular

Rango de puntuaciones	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Alto (106-132)</i>	5	11%	3	7%
<i>Medio (79-105)</i>	27	59%	31	67%
<i>Bajo (78-33)</i>	14	30%	12	26%
Datos Estadísticos	Pretest		Postest	
<i>Media</i>	87		87	
<i>Mediana</i>	89		87	
<i>Desv. Estándar</i>	12.4		14.5	
<i>Mínimo</i>	66		49	
<i>Máximo</i>	14		130	

En esta muestra se evidencia una diferencia importante en el nivel de expresión emocional en hombres y mujeres. La tendencia de los resultados del género femenino son al aumento para el nivel medio de expresión emocional, puesto que pasa del 46% en el pre-test a 65% en el post-test, sin embargo, la muestra masculina tiene tendencia a disminuir, puesto que en el post test aparece un nuevo estudiante en nivel bajo de expresión pasando de una población de 5 estudiantes a 6, lo que hace que también disminuya la población que estaba en nivel medio de 15 a 14 estudiantes y sin resultados en el nivel alto. (Ver tabla 5).

Tabla 5. Nivel de expresión emocional por género Cultura Popular

Género	Rango de puntuaciones	PRETEST		POSTEST	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Femenino</i>	Alto (106-132)	5	19%	3	11%
	Medio (79-105)	12	46%	17	65%
	Bajo (78-33)	9	35%	6	23%
<i>Masculino</i>	Alto (106-132)	0	0%	0	0%
	Medio (79-105)	15	75%	14	70%
	Bajo (78-33)	5	25%	6	30%

Cuestionario alumnado en la muestra unificada. La población sujeta a la investigación, muestra una tendencia al aumento en el nivel de expresión emocional medio, estando el 65% disminuyendo el nivel alto y bajo.

Los resultados de la media tuvieron una pequeña variación al aumento y por el contrario la mediana se mantiene estable. La desviación estándar tampoco tiene un cambio significativo.

(Ver tabla 6)

Tabla 6. Nivel de expresión emocional de los dos colegios de Cundinamarca

Rango de puntuaciones	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Alto (106-132)</i>	7	11%	5	8%
<i>Medio (79-105)</i>	30	47%	42	65%
<i>Bajo (78-33)</i>	27	42%	17	27%
<i>Datos Estadísticos</i>	Pretest		Postest	
<i>Media</i>	84		86	
<i>Mediana</i>	85		85	
<i>Desv. Estándar</i>	14.7		14.5	
<i>Mínimo</i>	51		49	
<i>Máximo</i>	114		130	

Agrupación por factores para el cuestionario alumnado. En este apartado se encuentran los resultados del nivel de expresión emocional de los estudiantes pre y post aplicación del programa DISEMFE distribuido por factores, en donde cada una de las preguntas pertenece a un factor. Estas agrupaciones se hicieron necesarias para poder identificar los

cambios más significativos en relación con las emociones propias, las emociones percibidas en otros, las habilidades lectoescritoras y la expresión emocional oral y escrita.

Emociones propias. Hace énfasis a la habilidad de percibir las emociones propias. Para Mayer y Salovey (2000), este es el primer paso para la inteligencia emocional. En la tabla 7 encontramos aquellas preguntas relacionadas con el reconocimiento propio de las emociones.

Ante las preguntas relacionadas con las propias emociones, los estudiantes manifiestan aumento en la habilidad para reconocer sus propios intereses, al igual que en la percepción positiva que tienen otros de sí mismo. Gran parte de los estudiantes manifiestan saber argumentar sus puntos de vista y se sienten más cómodos exponiéndolos, después de la aplicación del programa (ver tabla 7).

Tabla 7. Preguntas relacionadas con las emociones propias

<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>	PRETEST		POSTEST	
		<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>
2. Cuando alguna cosa me interesa.	1) En cuanto la veo se me pasa el interés.	4	6%	5	8%
	2) La veo un poco y es suficiente.	10	16%	16	25%
	3) Me fijo bastante para ver cómo es.	36	56%	33	51%
	4) La estudio todo lo que puedo para enterarme muy bien.	14	22%	10	16%
9. Cuando hablas en clase, ¿sientes que los demás respetan lo que piensas?	1) No me respetan.	3	5%	4	6%
	2) Me respetan un poco.	39	61%	20	31%
	3) Me respetan bastante.	19	30%	31	48%
	4) Me respetan mucho.	3	4%	9	14%
10. Cuando haces una cosa que piensas que está muy bien, y otro niño/a te dice que no le gusta. ¿Qué le dices?	1) No le digo nada y me siento mal.	5	8%	2	3%
	2) Le digo: “Pues yo creo que no está tan mal”.	15	23%	23	36%
	3) Le digo: “pues a mí me parece que está bien”.	24	38%	25	39%
	4) No me sienta mal, y le digo: “pues para mí está muy bien”	20	31%	14	22%
11. ¿Cómo te sientes cuando expones un	1) Me siento mal, porque pienso que no estará bien y no gustará.	9	14%	4	6%

<i>trabajo en clase?</i>	2) Me siento nervioso/a por si no les gusta a mis compañeros/as	26	40%	22	34%
	3) Me siento tranquilo/a porque mis compañeros no suelen criticarme si fallo.	18	28%	28	45%
	4) Muy bien porque las cosas las hago bien, y si me equivoco en algo mis compañeros lo entienden.	10	15%	10	15%

Emociones percibidas en otros. Según Mayer y Salovey (1997) esta habilidad también hace parte del proceso de la inteligencia emocional y desarrollarla permite la adquisición de otras habilidades sociales como lo menciona Arrizabalaga (2014) haciendo referencia a la empatía, donde el estudiante reconoce las emociones de otras personas, se conecta con ellas y responde de manera compasiva.

El resultado de las preguntas relacionadas con emociones percibidas en otros, muestra que en los estudiantes hubo un aumento en sus niveles de tolerancia y percepción positiva de los demás, así mismo aumenta el interés por lo que les ocurre y sus emociones (ver tabla 8)

Tabla 8. Preguntas relacionadas con las emociones percibidas en otros.

<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>	PRETEST		POSTEST	
		<i>Frec</i>	<i>%</i>	<i>Frec</i>	<i>%</i>
1. Ante las cosas que pasan a mi alrededor...	1) No me entero de casi nada, estoy en mis cosas.	6	9%	5	8%
	2) De algo me entero, si me fijo.	30	47%	26	41%
	3) Me entero de muchas cosas de lo que pasa.	25	39%	28	44%
	4) Me entero de todo, estoy muy atento/a.	3	5%	4	6%
5. Las cosas que pasan a mí alrededor...	1) No me afectan, estoy en lo mío.	15	23%	11	17%
	2) Me intereso un poco.	38	59%	22	34%
	3) Suelen interesarme casi todo.	9	15%	26	41%
	4) Me interesa bastante todo lo que ocurre	2	3%	5	8%
6. Cuando a alguien le pasa algo...	1) No me interesa si no lo conozco.	20	31%	11	17%
	2) Algunas veces me intereso por lo que le ha pasado.	28	44%	22	34%
	3) Me interesa casi siempre lo que le pasa a los demás	11	17%	26	41%
	4) Siempre me interesa e intento colaborar	5	8%	5	8%

13. En cuanto a los sentimientos de mis compañeros/as,...	1) No los conozco.	8	13%	6	9%
	2) Conozco un poco lo que sienten mis compañeros/as.	34	53%	26	41%
	3) Conozco los sentimientos de bastantes compañeros.	20	31%	28	44%
	4) Conozco lo que sienten casi todos mis compañeros/as.	2	3%	4	6%
14. Si un compañero/a habla de sus sentimientos.	1) No me interesa, si no me afecta a mí.	6	9%	4	6%
	2) Me interesa un poco, al principio.	22	34%	25	39%
	3) Me interesa, sobre todo si me afecta.	14	22%	25	39%
	4) Me interesa y presto atención siempre.	22	34%	10	16%
18. Cuando un niño/a piensa algo diferente a lo que tú piensas, ¿qué haces?	1) No lo escucho, e intento buscar otros que piensen como yo.	4	6%	4	6%
	2) lo escucho, pero intento no estar en su grupo.	15	23%	22	34%
	3. Lo escucho, pero sigo pensando lo mismo.	17	27%	22	34%
	4) Lo escucho e intento entender su punto de vista.	28	44%	16	26%
19. - Alguien en tu clase hace algo que está muy mal. ¿Qué crees que tus compañeros/as le dirían?	1) Se enfadarían y discutirían con él	18	28%	9	14%
	2) Le hacen ver que no les gusta lo que ha hecho.	20	32%	20	31%
	3) Le pedirían que cambiase de actitud porque no está bien lo que ha hecho.	20	31%	28	44%
	4) Intentan comprender por qué lo ha hecho para poder ayudarlo a hacerlo bien.	6	9%	7	7%
20.- Ante una fuerte discusión entre dos de tus compañeros, ¿qué harías?	1) Me apartaría, para no meterme en medio.	9	14%	8	13%
	2) Miraría desde lejos lo que pasa.	8	13%	15	23%
	3) Intentaría entender lo que está pasando.	28	43%	23	36%
	4) Me acercaría para ayudar a que parasen de discutir.	19	30%	18	28%

Habilidades de lecto-escritura. El lenguaje emitido a través de gestos, señas, palabras escritas o habladas, son parte de una compleja forma de comunicación que involucra diferentes estructuras físicas y mentales desarrolladas a través de las etapas de desarrollo del ser humano desde el nacimiento. (Anaya, 2014) En la adolescencia toma algunos refinamientos que facilitan el pensamiento abstracto y creativo, Papalia, Wendkos & Duskin (2009) por ejemplo la escritura a partir de los doce años avanza a la fase caligráfica madura o de mejor escritura y por su parte la lectura a partir de los 14 años presenta el estadio de mayor perfeccionamiento. (Anaya, 2014)

Los resultados a las preguntas que tienen que ver con este factor, tienen poca variación comparando el pre y post test en preguntas referentes a realizar resúmenes y lecturas. El indicador que presenta mayor decrecimiento es referente a las preguntas relacionadas con investigación e iniciativa (ver tabla 9)

Tabla 9. Preguntas relacionadas con las habilidades de lectoescritura

<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>	PRETEST		POSTEST	
		<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>
<i>Dos colegios</i>					
21. Cuando me dicen que tengo que resumir algo...	1) No me gusta hacerlo porque no sé.	2	3%	6	9%
	2) Me cuesta un poco, pero lo hago.	23	36%	22	34%
	3) Lo hago sin grandes problemas.	28	44%	28	44%
	4) Me gusta hacerlo porque lo hago fácilmente.	11	17%	8	13%
22. Ante la tarea de sacar las ideas más importantes de una lectura....	1) No me gusta hacerlo porque no sé.	4	6%	3	5%
	2) Me cuesta un poco, pero lo hago.	24	38%	19	30%
	3) Lo hago sin grandes problemas.	27	42%	37	58%
	4) Me gusta hacerlo porque lo hago fácilmente	9	14%	5	8%
23. Si me dicen que tengo que escribir un texto.	1) No sé por dónde empezar. No sé qué poner.	6	10%	2	3%
	2) Pongo lo mismo que pongo otras veces.	13	20%	15	24%
	3) Pruebo a escribir un poco mejor.	14	22%	29	45%
	4) Intento mejorar mi escritura cada vez que escribo algo nuevo.	31	48%	18	28%
24. Cuando escribo algo por mi cuenta...	1) Pongo la primera palabra que se ocurre.	3	5%	6	9%
	2) Si me acuerdo tengo en cuenta la mejor palabra	18	28%	21	33%
	3) Intento encontrar otra palabra mejor	37	58%	29	45%
	4) Busco muchas veces en el diccionario otras palabras que me puedan servir.	5	7%	8	13%
	5) No responde	1	2%	0	0%
25. Cuando me dicen que tengo que leer algo...	1) No me hace mucha gracia y si puedo no lo hago.	8	13%	9	14%
	2) Lo hago porque me lo han dicho.	21	32%	21	33%
	3) No me importa tener que leer lo que me dicen.	17	27%	17	27%
	4) Me gusta leerlo y si puedo leo otras cosas	18	28%	17	27%

26. Yo por mi cuenta...	1) No me animo a leer casi nunca.	7	11%	5	8%
	2) Leo muy poco.	20	31%	18	28%
	3) Leo algunas veces.	21	33%	30	47%
	4) Me gustaría leer con mucha frecuencia.	16	25%	11	17%
27. Cuando me dicen que tengo que escribir una redacción...	1) No me gusta nada porque no sé.	3	5%	5	8%
	2) Lo hago porque es una tarea.	27	42%	24	38%
	3) No me supone un gran esfuerzo hacerlo.	26	41%	25	39%
	4) Me gusta porque para mí es fácil escribir.	8	12%	10	16%
29. Cuando hay alguna palabra que no entiendo al leer, yo...	1) No digo nada y espero a que me lo expliquen.	4	6%	9	14%
	2) Algunas veces pregunto lo que significa.	12	19%	14	22%
	3) Suelo preguntar lo que significa.	31	48%	29	45%
	4) Siempre lo pregunto o busco por mi cuenta el que significa.	17	27%	12	19%
30. Cuando estoy escribiendo...	1) Uso sólo las palabras que conozco.	6	9%	6	9%
	2) Uso las palabras que conozco que vienen mejor	23	35%	16	25%
	3) Intento buscar alguna palabra nueva.	25	39%	31	48%
	4) Suelo buscar otras palabras que signifiquen lo mismo	10	17%	11	17%

Expresión emocional oral y escrita. Para Merced (2006) mencionado en Anaya (2014) el lenguaje escrito es una habilidad que se desarrolla en la niñez apoyado en habilidades visuales, motrices y conceptuales, potenciada en la adolescencia por medio de la adquisición del nuevo vocabulario basado en lecturas más complejas que favorecen la autoexpresión emocional.

En las preguntas relacionadas con la expresión emocional oral y escrita, llama la atención el nivel decreciente en la pregunta relacionada con escribir sus emociones, puede estar relacionado con los indicadores bajos de las preguntas relacionadas a habilidades de lectoescritura. Por el contrario, el nivel de expresión oral tiene una tendencia a aumentar después de la implementación del programa DISEMFE (ver tabla 10)

Tabla 10. Preguntas relacionadas con la expresión emocional oral y escrita

Pregunta	Respuesta	PRETEST		POSTEST	
		Frec.	%	Frec.	%
<i>Dos colegios</i>					

3. En cuanto a la expresión de mis sentimientos en clase, a mí...	1) Me da mucha vergüenza y nunca hablo de ellos en clase	14	22%	9	14%
	2) Aunque me da vergüenza alguna vez hablo de ellos en clase	28	44%	19	30%
	3) Puedo hablar de mis sentimientos sin que me dé vergüenza.	20	31%	33	52%
	4) Me gusta hablar de mis sentimientos en clase.	2	3%	1	1%
	5) No responde	0	0%	2	3%
4. ¿Tienes en clase oportunidad de hablar de tus sentimientos y emociones?	1) Nunca	6	9%	6	9%
	2) Pocas veces	29	45%	23	36%
	3) Algunas veces	26	41%	34	53%
	4) Muchas veces	3	5%	1	2%
7. Cuando me dicen que hable de mis emociones y sentimientos...	1) Me pongo muy nervioso/a y quiero dejar de hacerlo cuanto antes.	6	9%	7	11%
	2) No me gusta mucho hacerlo.	36	57%	27	42%
	3) Si lo tengo que hacer lo hago, no me importa.	16	25%	23	36%
	4) Me gusta hacerlo, me siento mejor.	6	9%	7	11%
8. Yo, sin que nadie me lo diga...	1) Nunca hablo de mis sentimientos y emociones.	11	17%	11	17%
	2) Suelo hablar muy poco de mis sentimientos y emociones.	26	41%	24	38%
	3) Hablo de vez en cuando de mis sentimientos y emociones.	25	39%	25	39%
	4) Me gusta mucho hablar de mis emociones, me calma el hacerlo.	2	3%	4	6%
12. Cuando tengo que hablar de mis sentimientos o emociones me siento...	1) Muy mal	1	13%	2	3%
	2) Mal.	13	19%	13	20%
	3) Bien.	44	60%	44	69%
	4) Muy bien	4	5%	3	5%
	5) No responde	2	3%	2	3%
15. Cuando un niño/a en mi clase hace algo que crees que está muy bien... ¿qué harías?	1) No decirle nada	19	30%	9	14%
	2) Le diría: "No está mal".	8	13%	13	20%
	3) Le diría: Está bien.	22	34%	28	44%
	4) Le diría: "Está muy bien".	15	23%	13	20%
	5) No responde	0	0%	1	2%
16. Si un niño/a de tu clase dice algo que no te parece nada bien, ¿qué harías o le dirías?	1) Le diría que no tiene razón, que está equivocado y me alejaría.	9	14%	7	11%
	2) Le diría y le demostraría que no tiene razón.	23	36%	20	31%
	3) Le diría que estoy en desacuerdo con lo que	18	28%	28	44%

	dice.				
	4) Le diría que puede haber otras opiniones tan válidas como la suya.	14	22%	9	14%
28. Si tengo que escribir de mis sentimientos y emociones...	1) Me pongo nervioso/a porque no me agrada.	4	6%	6	9%
	2) No sé bien cómo hacerlo.	14	22%	20	31%
	3) Lo intento lo mejor que puedo.	34	53%	33	52%
	4) Me gusta poner por escrito lo que siento.	12	19%	5	8%
31. Cuando me dicen que tengo que escribir sobre mis sentimientos o emociones...	1) No me gusta porque me da vergüenza y no sé qué decir.	7	11%	8	13%
	2) Me cuesta escribir sobre esto.	26	41%	18	28%
	3) No me importa hacerlo.	21	33%	30	46%
	4) Me gusta escribir lo que siento, me ayuda a entenderlo mejor	10	15%	7	11%
	5) No responde	0	0%	1	2%
32. Yo, por mi cuenta...	1) Nunca escribo sobre mis sentimientos.	13	20%	12	19%
	2) Es muy raro que escriba sobre mis sentimientos.	22	35%	22	34%
	3) Algunas veces escribo sobre mis sentimientos.	20	31%	24	38%
	4) Escribo con frecuencia sobre mis sentimientos.	9	14%	5	8%
	5) No responde	0	0%	1	2%
33. Después de escribir sobre mis emociones...	1) Me siento angustiado	6	9%	6	9%
	2) Me siento triste	11	17%	7	11%
	3) Estoy más tranquilo	42	66%	39	61%
	4) Me siento más feliz	4	6%	10	16%
	5) No responde	1	2%	2	3%

Se agruparon las treinta y tres (33) preguntas realizadas a la muestra en: Emociones propias, emociones percibidas en otros, expresión emocional (oral y escrita) y habilidades lectoescritoras. Esta clasificación permitió evidenciar que después de la aplicación del programa DISEMFE hay una tendencia a la mejora principalmente en las preguntas relacionadas con la identificación de emociones propias, ajenos y especialmente en las referentes a la expresión emocional ya sea oral o escrita. Las preguntas relacionadas con habilidades lectoescritoras como realizar resúmenes, redacción de documentos, lecturas e investigaciones tienen una tendencia estable y no registra aumento después de la intervención, impactando

significativamente el resultado global del nivel de expresión emocional de los colegios analizados anteriormente (Ver tabla 11).

Tabla 11. Nivel de expresión emocional por categorías de Preguntas

<i>Emociones Propias</i>		<i>Emociones Percibidas en Otros</i>		<i>Habilidades de lectoescritura</i>		<i>Expresión Emocional y escrita</i>	
PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
65%	68%	61%	64%	68%	68%	61%	63%

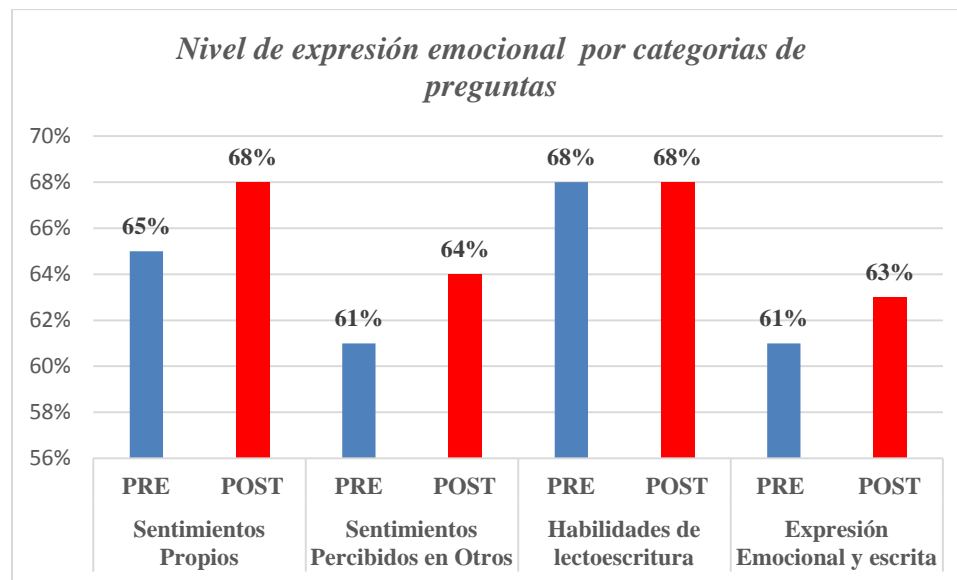


Figura 1. Nivel de expresión emocional por categorías de preguntas

Resultados Cualitativos

En este apartado se encuentran los resultados de cada una de las actividades del programa DISEMFE, realizados por la muestra, divididos en varias categorías de análisis que según Hernández (2010) deben referirse a las citas más representativas por criterios como repetición, inferencia, relevancia.

En la categoría “Percepción de las emociones por medio de la Foto-expresión” se incluyen aquellas palabras que ellos perciben que está sintiendo el o la joven de la fotografía cuyas expresiones tienen un alto grado emocional. Además, la oportunidad de expresar creativa y

libremente de manera escrita lo que le ha sucedido a la persona para que se encuentre en ese estado emocional, y así exteriorice lo que le produce la recepción de estos diversos estímulos en imágenes. (Clares, 2014) (Ver tabla 12). Se divide en las subcategorías emociones agradables y desagradables, organizando dentro de ellas las emociones mencionadas por la población.

Tabla 12. Matriz. Categoría: "Percepción de las emociones por medio de la Foto-expresión".

<i>Actividad 1: Las fotos que hablan</i>				
Categoría: "Percepción de las emociones por medio de la foto expresión"				
<i>Subcategoría</i>	<i>Registro/Citas</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Referente Teórico</i>	
<i>Emociones agradables</i>	<i>Alegría, tranquilidad, felicidad</i>	<p>Imagen 1: "Desarrolla estas emociones, tal vez porque está con sus amigos y hablan de algo gracioso"; "Le está yendo bien" "porque le había contado un chiste"; "por la risa de la muchacha"; "la expresión de ella me hace gracia"; "porque está viendo algo que le hace sonreír"; "porque esta drogado"; "recordó algo gracioso"; "Por una orden rigurosa que manda su cerebro para que se ría"; "su sonrisa se ve sincera, algo le divierte"; "porque yo presumo que habrán hecho un mal chiste respecto a ella o alguien muy cercano a ella"; "vio algo gracioso o alguien se cayó le paso algo muy bueno"; "Porque le pudieron haber contado un chiste, le han dicho algo bonito o le han dado una noticia magnífica"; "Está al lado de sus amigos"</p>	<p>Se evidencian asociaciones positivas con la emoción de la alegría como el compartir entre pares, logro de objetivos, diversión, buenas noticias. Sin embargo, también es resaltante la asociación negativa con el consumo de sustancias psicoactivas.</p>	<p>Arrizabalaga, (2015) Alegría se manifiesta a través de la sonrisa. Se manifiesta ante un logro y atenúa estados de malestar. Optimiza flexibilidad cognitiva, impulsando la creatividad.</p>
	<i>Risa</i>	<p>Imagen 1: "siento que a veces me rio igual a ella"; "porque la muchacha quedo con una cara chistosa"; "le da pena tomarse fotos y por eso sonríe"</p>	<p>La risa como gesto facial es asociada naturalmente a la alegría, sin embargo, también a emociones desagradables como vergüenza.</p>	<p>Arrizabalaga, (2015) Alegría se manifiesta a través de la sonrisa. Se manifiesta ante un logro y atenúa estados de malestar. Optimiza flexibilidad cognitiva, impulsando la creatividad.</p>

<i>Subcategoría</i>	<i>Registro/Citas</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Referente Teórico</i>	
<i>Emociones desagradables</i>	<i>Miedo</i>	<p>Imagen 1: "Miedo, porque apenas pusieron la foto me dio susto."</p> <p>Imagen 4: "Tal vez hizo algo malo"; "Porque su novia lo juzga o le reclama por algo"; "porque al parecer su novia está en embarazo"; "descubrió todos sus engaños y no quiere responder por su hijo"</p> <p>Imagen 5: "Porque la mujer está furiosa"; "porque ve a otra persona diferente a la que el conoció"</p>	<p>Las expresiones de miedo que perciben los estudiantes se enfocan en situaciones de peligro del personaje de la foto, sin embargo, un estudiante dice que la imagen de la mujer sonriendo le genera esta emoción desagradable para generar burla (alegría)</p>	<p>Arrizabalaga, (2015) Función de evitación o ataque</p>
	<i>Fastidio</i>	<p>Imagen 1: "Creo que siente como fastidio es una risa hipócrita, puede que hayan hecho un mal comentario o algo no le gusto"</p> <p>Imagen 2: "Porque alguien le grita"; "Porque no me gusta me fastidia como se expresa"; "No le gusta lo que oye"</p>	<p>Las expresiones son coherentes con las reacciones la función del fastidio, aunque vuelve a llamar la atención una única estudiante que asocia la sonrisa del personaje de la foto 1 a la que la mayoría de sus compañeros identifican como genuina con hipocresía y desconfianza.</p>	<p>Arrizabalaga, (2015) Función protectora ante estímulos desagradables o peligrosos, rechazo hacia un acontecimiento psicológico o de valores morales repugnantes.</p>
	<i>Rabia</i>	<p>Imagen 2:"Disgusto, Por una onda sonora que no tolera"; "Bravo, No quiere oír a nadie";"Rabia, Quiere Gritar";" Grita para que se callen"</p> <p>Imagen 3:"Por no hacer lo que debe";"Porque la está regañando"</p> <p>Imagen 4: "Le están haciendo un reclamo ";"Porque es una dramática";"Amor en su expresión más brava";"puede ser que el chico no hizo nada malo o haya causado alguna confusión para su novia y ella reacciono de la peor forma."</p> <p>Imagen 5: "Recibió una mala noticia"</p>	<p>Manifestaciones de rabia hacia estímulos externos y hacia sí mismos en momentos de frustración.</p>	<p>Arrizabalaga, (2015) situaciones frustración o desagrado. Atención y expresión negativa al estímulo. Defensa para peligro físico, autoimagen o autoestima.</p>

<i>Subcategoría</i>	<i>Registro/Citas</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Referente Teórico</i>
<i>Emociones desagradables</i>	<i>Frustración</i>	<p>Diversos relatos donde mencionan el estrés como una condición negativa derivada de momentos laborales difíciles, malas noticias, presiones de sus seres queridos, fuertes sonidos. En resumen, condiciones sobres las que no tienen control. Es una de las emociones más mencionadas.</p>	<p>Consuegra, (2017) Estado de vacío ante un obstáculo que impide satisfacer un deseo o lograr una meta.</p>
	<p>Imagen 2:"Estrés y frustración, puede que haya mucho ruido le molesta de pronto pudo olvidar algo"; "habrá tenido un mal día o recordó algo que le es muy necesario";"porque hay demasiado ruido o porque escucho algo que no le gusta";"fuerte migraña causada por el estrés del día";"porque en el trabajo se maneja mucho estrés";"porque está escuchando tantos problemas que siente la necesidad de taparse los oídos para no estresarse más"; "Desesperación, porque dicen muchas cosas malas del que le causan estrés y desesperación, tal vez son las voces de su mente. "como dolor de cabeza estrés o de pronto hay mucho ruido y está desesperado, No sé de pronto y tiene mucha presión y esta como intocable"; "siente estrés, angustiado o dolor, por problemas, cosas que le hacen doler la cabeza, no sabe qué hacer", "sus vecinos colocaron música que no le gusta, no quiere escuchar tanto ruido alrededor"</p> <p>Imagen 3:"Porque su mamá le reprende"</p> <p>Imagen 4:"porque él ha permitido que ella tome esas malas actitudes y no es valiente lo suficiente para afrontar la mala actitud de ella frente a la situación."</p>		

<i>Subcategoría</i>	<i>Registro/Citas</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Referente Teórico</i>	
<i>Emociones desagradables</i>	<i>Tristeza</i>	<p>Imagen 3: "Por la madre brava y la niña arrepentida" ;"Hizo algo mal"</p> <p>Imagen 5: "vio algo que no le gusto, le hicieron sentir mal con algo o alguna decepción; "quizá algo irrumpió con su momento de tranquilidad amorosa"; "porque algo no le salió bien o la lastimaron"; "algo que le paso o una mala noticia que le dieron" ; "porque hirieron sus sentimientos"; "porque nadie comprende lo débil que esta psicológicamente sobre lo que cometió."; "porque tiene una situación económica mala o quizás esta en embarazo a temprana edad y no tiene que la ayude."; "Ella está enferma"; "Terminaron la relación"</p>	<p>Manifestaciones de pérdida de un ser querido, perjuicio con una situación inesperada como embarazo o daño por una mala situación económica, muestran que los estudiantes entienden y reconocen fácilmente esta emoción.</p>	<p>Arrizabalaga, (2015) Perdida, perjuicio, daño, reducción actividad física y cognitiva.</p>
	<i>culpa</i>	<p>Imagen 3: " porque hizo algo mal y la están regañando"</p>	<p>Acepta una responsabilidad y en consecuencia tiene una evaluación negativa de sí mismo.</p>	<p>Arrizabalaga, (2015) Evaluación negativa del sujeto hacia sí mismo que orienta a la reparación.</p>
	<i>Celos</i>	<p>Imagen 4: " Lo pillaron con otra "</p>	<p>Mencionada frecuentemente en los resultados, hace referencia a una emoción que reconocen y experimentan con facilidad.</p>	<p>Aneley, Carlen, Kasanzew y López (2009) Pensamientos intrusivos relacionados con la infidelidad que generan conductas demandantes o compulsivas para controlar al conyugue.</p>
	<i>Sorpresas</i>	<p>Imagen 4: "No sabe que decir"</p>	<p>Esta descripción es coherente con la imagen</p>	<p>Arrizabalaga, (2015) Situación nueva e inesperada que despierta la atención, memoria de trabajo y el procesamiento del estímulo</p>

<i>Subcategoría</i>	<i>Registro/Citas</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Referente Teórico</i>
<i>Valoración de la actividad</i>	<p>"Divertido, nos hace volar la imaginación"; "Pérdida de tiempo"; "Reflexionamos sobre los sentimientos"; "Me gusta, me ayuda a explorar mis emociones"; "Interesante, uno conoce mejor a las personas"; "Aburrido"; "Las imágenes fueron aburridas" "Es bonito porque nos hace ver las emociones en los demás"; " Fue bueno, aprendí un poco más a observar lo que puede expresar una persona o algo a través de gestos, muecas y demás."; "Es satisfactorio ya que nos ayuda a desarrollar ciertas habilidades para conocer que siente alguien y por otro lado preguntando por que estudian o evalúan si sabemos y comprendemos sentimientos y si los detectamos"; "no me pareció un juego sino una prueba de personalidad aunque fue divertido"; "Me gusta ver como de una imagen se puede sacar diferentes hipótesis para describirla "; "Para mí este juego me ayudo a darme cuenta de lo que quizás una persona puede estar sintiendo"; "Aprendió a ver cómo se siente una persona según su rostro"; "Me resulto interesante ya que refleja muchas de las situaciones que comúnmente vivimos y no somos capaces de expresar."; Me pareció algo interesante porque las personas decían cosas diferentes por sus diferentes puntos de vista"; Me gusto pues nos permitió salir de nuestra rutina, aprende que toda opinión es válida y que siempre hay que ver las cosas de diferentes puntos de vista"; "Fue una actividad muy buena y aprendí que podemos manejar nuestros sentimientos para no afectar a otros."</p>	<p>Los comentarios reflejan trabajo en creatividad, memoria, reconocimiento de diferentes puntos de vista, reconocimiento emocional. Aunque las imágenes reflejan 5 de las emociones básicas que según los autores son las emociones que se reflejan corporalmente y en palabras de Ekman y Oster (1981) son las que se reflejan en el rostro, los estudiantes logran reconocer y mencionar otras emociones de orden cognitivo a partir de la emoción básica, cuando se les pide profundizar imaginando que le pudo suceder a los personajes de la fotografía.</p>	<p>Ekman y Oster (1981) El rostro de las emociones es universal y se refleja de forma muy similar en cualquier cultura o raza</p>

En la categoría “palabras que expresan realidades” se incluyen aquellas frases y palabras descritas por los estudiantes que dan cuenta del análisis del entorno a partir de las imágenes de contextos cotidianos presentadas a través de imágenes y además la capacidad de síntesis de forma escrita en la cual resumieron toda la escena representada en las imágenes en una sola palabra. La expresión libre y creativa que evoca la imagen se manifiestan acorde a su mundo interno “experiencias previas”, que incluso no pueden estar directamente relacionadas con la misma. (Clares, 2014) (Ver tabla 13). Se divide en las subcategorías capacidad de síntesis y capacidad de análisis en donde se organizó la información de acuerdo al grado de complejidad del análisis o la síntesis del estudiante.

Tabla 13. Categoría “Palabras que expresan realidades”

<i>Actividad 2: Palabras escondidas</i>				
Categoría: “Palabras que expresan realidades”				
	<i>Sub categoría</i>	<i>Registro/Citas</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Referente Teórico</i>
<i>Capacidad de análisis</i>	<i>Imagen 1</i>			
	<i>+ complejo</i>	"No saltar porque se puede suicidar, son turistas, ver la vida desde un lado más alto, un barranco"; "Avistamiento y un lugar turístico"; "Monumento, histórico, reinar, arquitectura"; "Asombro al ver el deterioro y la gran cantidad de desechos vistos al mirar hacia abajo"; "que hay delincuentes en ese callejón y hay peligro"; "Ruinas, día opaco, turista, muerte, decepción"; Ruinas y turísticas visitándola con ganas de tirarse"; "Que es un lindo lugar para visitar" ; Ruinas de un lugar que debió haber sido importante para su época"; "Altura y vértigo, ya que le temo a las alturas"; "Turistas visitando algo"; "Ruinas para ver"	Se identifican asociaciones coherentes frente a la imagen y algunas otras no. El estímulo con predominancia imagen orgánica (agua y persona) fue la que mayor análisis recibió por parte de los estudiantes. Aunque la mayoría incluye 3 y más palabras en su análisis, muchos estudiantes deciden plasmar su análisis en una sola palabra, demostrando	Palos, (2009) Proceso básico del pensamiento que considera por separado las partes de un todo.
	<i>- complejo</i>	"Castillo"; "Ruinas"; "Fortaleza"; "Construcción"; "Altura"; "Naturaleza"; "Historia"; "Algo antiguo"; "Expedición"; "Desastre"; "Monumento"; "Antigüedad"; "Esclavitud"; "Muralla"; "China"	poco vocabulario o desinterés por la actividad.	

<i>Subcategoría</i>	<i>Registro/Citas</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Referente Teórico</i>	
<i>Capacidad de análisis</i>	<i>Imagen 2</i>			
	<i>+ complejo</i>	<p>"un hombre se dispone a pescar en tempranas horas de la mañana o en un tiempo en la tarde aprovechando el poco movimiento"; "algo que pasa casi continuamente"; "un mini choque de botes donde se ve como la soledad" ; "tranquilidad, sobre el mar"; "mirar algo nuevo en algo tranquilo"; "Un barco y una persona junto a un muelle, lo cual dice que puede ser un pescador."; " mareo, soledad, un lindo paisaje" ; " Realidad de lo que pasa en el mar"; "me transmite mucho soledad sin colores vivos y mucha tristeza"; "un momento solo para pensar en la vida"; "visitar la costa"; "un chico solo viendo el lago"; "que el hombre está pecando y relajándose en el lago"; "el señor ejerce un acto puede ir buscando algo a estar amarrando los instrumentos para que no se pierdan"; "montar un barco, en lancha, ver la fluidez del agua, pescar, tranquilidad"; "Tranquilidad, paseo, diversión, calma, pesca"; "Un lugar muy bonito para visitar"; "Esta imagen refleja labor, puesto que muchos de los que se encuentran allí buscan el sustento para su familia a través de la pesca"; "Esta imagen refleja labor, puesto que muchos de los que se encuentran allí buscan el sustento para su familia a través de la pesca" ; "poder observar lo que hay más allá o abajo del mar"</p>	<p>Se identifican asociaciones coherentes frente a la imagen y algunas otras no. El estímulo con predominancia imagen orgánica (agua y persona) fue la que mayor análisis recibió por parte de los estudiantes. Aunque la mayoría incluye 3 y más palabras en su análisis, muchos estudiantes deciden plasmar su análisis en una sola palabra, demostrando poco vocabulario o desinterés por la actividad.</p>	<p>Palos, (2009) Proceso básico del pensamiento que considera por separado las partes de un todo.</p>
	<i>- complejo</i>	<p>"pescar" ; "mar" ; "balsa" ; "tranquilidad" ; "Venecia" ; "ver" ; "pescadores"</p>		

<i>Sub categoría</i>	<i>Registro/Citas</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Referente Teórico</i>	
<i>Capacidad de análisis</i>	<i>Imagen 3</i>	<i>+ complejo</i>		
		"Como una escultura"; "Refleja amor a través del arte"; "Escultura, estatuas, arte"; "Se están tomando una foto"; "Un viaje familiar"; "Vandalismo, fotos, arquitectura, espacio público"; "Especie de monumento con un significado de amistad"; "Especie de monumento con un significado de amistad"; "Obra artística"; "Apreciar una relación"; "Arte para crear conciencia a transmitir un mensaje a las personas"; "Arte de botero"; "Expresando el amor en un arte"; "no me gustan esos muñecos, fastidio, odio, cuando los veo"; "una estructura basada en la relación y amor como una figura llamativa"; "que están juntos compartiendo momentos"; "amor entre dos personas"; "Un monumento al amor"; "amor, ternura y la escultura no me gusta"; "una pareja compartiendo de su tiempo"; "son dos personas que se quieren"; "dos personas que se quieren demasiado sin importar su físico"; "amor forzado, acompañamiento"; "amor, ternura, sobrepeso, felicidad, buena escultura"; "familia fotografiándose al lado de las estatuas para mostrar lo feas que son"; "el significado discontinuo o disperso del amor de una pareja"	Se identifican asociaciones coherentes frente a la imagen y algunas otras no. El estímulo con predominancia imagen orgánica (agua y persona) fue la que mayor análisis recibió por parte de los estudiantes. Aunque la mayoría incluye 3 y más palabras en su análisis, muchos estudiantes deciden plasmar su análisis en una sola palabra, demostrando poco vocabulario o desinterés por la actividad.	Palos, (2009) Proceso básico del pensamiento que considera por separado las partes de un todo.
		<i>- complejo</i>		
		"sentimiento, cariño"; "arte"; "grande"; "amor"; "estatuas"; "arte, cultura"; "curiosidad"; "estatuas feas"; "amor, mentira, irreal"; "estatuas"; "grandes"; "grandeza"; "monumento"; "pareja"		

<i>Subcategoría</i>	<i>Registro/Citas</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Referente Teórico</i>
Capacidad de análisis Imagen 4	+ complejo <p>"Grande, amor, cariño"; "Familia, monumento, recuerdo"; "es una caseta donde venden cosas en la calle"; "es una caseta donde venden cosas en la calle"; "que debo de tener más información acerca de las cosas importantes"; "comercio de alimentos muy dañados y mal procesados con mucha infección"; "un lugar de comercio ambulante de comida"; "Exposición de alimentos para su debida venta"; "comida, ventas ambulantes, clientes"; "trabajo y esfuerzo de los campesinos y personas normales como todos"; "es un comercio me transmite ganas de observar que es"; "comida, rellena, carne en mal estado"; "tipos de comida del estómago de los animales"; "gastar dinero en cosas innecesarias"; "comercio y hambre, pereza"; "comercio, comida, hambre, ventas, clientes, dinero, mal orden"; "que hay un negocio de comida que se ve desagradable"; "tipo de comercio poco higiénico y confiable, alimentos en probable mal estado"; "comercio muy feo y solitario"; "La plaza central de un pueblo"; "Cultura, feria, artesanía, folklor."; "Investigar sobre el mercado"; "Es una imagen un poco desagradable, pues es cultura, pero no me agrada"; "Refleja trabajo, ya que a través de sus ventas ganan para sustentar a su familia"; "Asco por esa comida"</p>	<p>Se identifican asociaciones coherentes frente a la imagen y algunas otras no. El estímulo con predominancia en imágenes orgánicas (agua y persona) fue la que mayor análisis recibió por parte de los estudiantes. Aunque la mayoría incluye 3 y más palabras en su análisis, muchos estudiantes deciden plasmar su análisis en una sola palabra, demostrando poco vocabulario o desinterés por la actividad.</p>	<p>Palos, (2009) La capacidad de análisis es un proceso básico del pensamiento que considera por separado las partes de un todo.</p>
	- complejo <p>"orden"; "sesos, sangre, callejero"; "están vendiendo"; "comida de perro"; "una plaza de mercado"; "artesanía"; "feria artesanal"; "diversidad de la comida"; "una carnicería"; "plaza"; "puesto de chorizos"; "carne"; "tienda, salchichas"; "asco, comida"; "asco"; "comida"; "puesto de comidas"; "prosperidad" "negocio"; "repulsión"; "feria"; "frutas"; "anti higiene"; "economía"</p>		



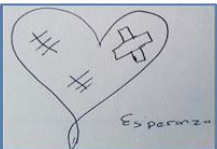
<i>Subcategoría</i>	<i>Registro/Citas</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Referente Teórico</i>	
<i>Capacidad de síntesis</i>	<i>Imagen 1</i> <i>+ complejo</i>	"Historia"; "Dedicación"; "aire libre"; "muerte"; "miedo"; "deterioro"; "proteger"; "reliquia"; "guerra"; "fuerza"; "fortaleza"; "construcción"; "arquitectura"; "caída"; "cuidado"; "ruina"; "desastre"; "muralla"; "antigüedad"; "protección"; "altura"; "impotente"; "firmeza" "barco"; "cultura"; "historia"; " muerte" "deterioro"; "miedo"	Nuevamente el estímulo sobresaliente es la imagen 2 donde predomina el agua y la persona en la foto. En las otras imágenes se nota una dificultad por lograr la síntesis que piden las instrucciones de la actividad.	Palos, (2009) La síntesis es un proceso básico del pensamiento que reúne las partes de un todo y las considera una unidad
	<i>- complejo</i>	"Historia de un país"; "ruinas de una civilización antigua"; "ruinas de un lugar debió de haber sido importante por su época"; "me parece muy interesante para la foto"; "lo están visitando"; "porque esto me recuerda a la historia de Cartagena donde hubo bastante esclavitud"		
	<i>Imagen 2</i> <i>+ complejo</i>	"venta, compra"; "tranquilidad, comida"; "pescado"; "tranquilidad, trabajo"; "pescado, venta"; "pescado, dinero"; "mar, barcos"; "accidente, aventura"; "abundancia, tranquilidad"; "lago, lanchas"; "venta, compra"; "tranquilidad, comida"; "pescado, venta"; "mar, barcos"; "transporte" "turismo y felicidad"; "viaje"; "pescadores"; "libertad, brisa"; "tranquilidad, paz"; "conocer"; "soledad"		
	<i>- complejo</i>	NO APLICA		

<i>Subcategoría</i>	<i>Registro/Citas</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Referente Teórico</i>	
<i>Capacidad de síntesis</i>	<i>Imagen 3</i> <i>+ complejo</i>	"comida"; "arte" ; "cariño"; "unión"; "amor"; "romántico"; "fastidio, malgenio"; "representativo"; "artístico"	Nuevamente el estímulo sobresaliente es la imagen 2 donde predomina el agua y la persona en la foto. En las otras imágenes se nota una dificultad por lograr la síntesis que piden las instrucciones de la actividad.	Palos, (2009) La síntesis es un proceso básico del pensamiento que reúne las partes de un todo y las considera una unidad.
	<i>- complejo</i>	"amor, respeto, felicidad"; "amor, coqueteo, pareja"; "se ve una pareja dándose amor"; "espacio público"; "arte, amor, respeto"; "arte, cultura, amor"; "ilusión, amistad, raro"; "fotografía; cariño, familia"; "asustan, deformadas parejas"; "amor, confianza, falso"; "amor, unión, creatividad"; "ternura, felicidad, pareja"; "escultura muy fea"; " amar, respeto, sinceridad"; "desconfianza, tener, engaño"; "familia, abrazo, amor"		
	<i>+ complejo</i>	"comida, trabajo"; "pescado, suciedad"; "aseo"; "asco, desaseo"; "gusto, comer"; "sesos, sangre"; "callejero"; "están vendiendo"; "artesanía"; "feria artesanal"; "diversidad, comida"; "una carnicería"; "plaza"; "puesto de chorizos"; "carne"; " tienda, salchicha"		
	<i>- complejo</i>	"muy mala presentación"; "mercado, comercio, poco confiable" ; "comida, gente, dinero" ; "comercio muy feo" ; "dinero, cultura, clientes" ; "rebote, desorden, comida" ; "diversión, sangre, lectura" ; "vender, artesanías, plata" ; "cultura, placer, dinero" ; "feria de artesanías, cultura" ; "asquerosidad, vomito, infección" ; "comida, comercio, gente" ; "regular, inusual y diferente" ; "antihigiénico, descuido, suciedad" ; "dominación, control, negocio" ; "comida, mercado, chontaduro" ; "alimentos, ventas, grasas" ; "aseo, repulsión, desorden" ; "carnes, vegetales, trabajo" ; comer, vender, económica" ; "esfuerzo, dedicación, solidario" ; "información, indagar, tener" ;"comida de perro" ; "una plaza de mercado"		

<i>Sub categoría</i>	<i>Registro/Citas</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Referente Teórico</i>
<i>Valoración de la actividad</i>	<p>"Interesante"; "Divertido, nos pone a pensar"; "Aburrido"; "Buen juego, ayuda a volar la imaginación"; "Un poco complicada, la verdad"; "Poco interesante"; "Buena, aunque las fotos son serias"; "Divertido, nos pone a pensar"; "Diferente, nunca lo había hecho"; "Me parece una forma expresiva de ver a algo o a alguien"; "Este juego me parece genial porque así nos podemos dar cuenta que no todos vemos las cosas de la misma manera"; "nos ha mostrado desde imágenes las vivencias de otras personas"; "Para mí el juego estuvo interesante ya que aprendí a leer imágenes"; "Interesante porque uno tiene varias perspectivas"; "Pensé que iba a ser más interesante"; "nos ha mostrado desde imágenes las vivencias de otras personas"; "Fue interesante, reflexión, respetar las opiniones de los demás"; "En el segundo juego se ve sentimientos encontrados"; "Es muy interesante ya que es como analizar la imagen y todos tenemos una forma diferente de ver las cosas"; "Me gusto el juego porque vi cosas impactantes aprendí a fijarse más en las expresiones de los demás"; "Saber identificar los diferentes aspectos que encontramos en una imagen"; "Me pareció buena la actividad, ya que todas las opiniones son válidas y respetables"; "Ha sido de utilidad para canalizar emociones"; "He aprendido a ser más analítico, frente a cualquier situación"; "Fue divertido observar y fijarme más en las cosas y aprendí a entender mejor las expresiones de los demás y a entender y preocuparme por las razones de estas expresiones"; "Me ha hecho pensar y razonar lo que yo podía ver y lo que otros ven ha sido interesante"; "Pensamos muchos significados al ver"; "Al igual que el otro fue divertido y primeramente fue un momento de unión y esparcimiento entre nosotros"; "Al igual que el otro fue divertido y primeramente fue un momento de unión y esparcimiento entre nosotros" "el juego creo que no fue nada para mí, me gusto tratar de imaginarme que le había pasado a las otras personas y no cambiara creo que nada"; "Como lo mismo a ser detallista con las cosas y observar mejor lo que ocurre" "Aprendí a observar bien para poder entender lo que nos muestran sin ningún problema"; "Pues es agradable ya que aprende a entender una imagen su significado que pasa en ella ahora podré ver de manera distinta ciertas imágenes"; "Que podemos tener diferentes puntos de vista acerca de algo"; "fue interesante ya que escoger una palabra correcta para describirla era difícil"; "Un poco confuso ya que pueden explicarse de muchas formas, aquellas cosas que representan las imágenes y al ser tan directas no entablan un significado único"; "Algo divertido, mejoró nuestra percepción"</p>	<p>En general los estudiantes manifiestan haber encontrado un espacio para conocer nuevos puntos de vista, potenciar su creatividad, memoria, expresión verbal y escrita. En general descripciones que aunque tienen que ver mucho con la percepción individual, son coherentes con los objetivos iniciales de la actividad. También es clave anotar que los estudiantes intentando describir lo que le sugiere un estímulo visual, ponen en marcha el proceso de la percepción que involucra en sí mismo otros como memoria, lenguaje, creatividad.</p>	<p>Hernández, A. (2012) las cogniciones son parte importante del proceso de percepción, ya que éstas mediarán y posibilitarán su interpretación</p>

En la categoría “Detección de emociones en poemas” se incluyen aquellas expresiones gráficas y escritas que les ha generado a los estudiantes las letras del poema, compartiendo y expresando entre ellos las emociones y sentimientos que han detectado (expresión colectiva), ya que es una actividad que se realiza en parejas. También abarca la representación y sensibilidad que poseen acerca de la mujer reflejándolo de manera libre (escrita o gráfica). (Clares, 2014). “El poema es consecuencia del sentimiento del hombre. Acercarse a la poesía es entrar en el corazón del ser humano, conocer su sensibilidad. La relación con la poesía permite, también, avivar nuestros propios latidos emocionales, despertarlos, incluso creativamente, al calor de aquella” (Gómez 2002, citado en Zaldívar, 2014, p. 28) (ver tabla 14).

Tabla 14. Categoría “Detección de emociones en poemas”

Actividad 3: Dibujando Emociones			
Categoría: “Detecciones de emociones en poemas”			
Subcategoría		Observaciones	Referente Teórico
Expresión gráfica	Expresión escrita		
    	<p>“Felicidad por ser tan buena mujer”.</p> <p>“Porque al leerlo causa impresión y sorpresa al ser tan bonito y al dar impresión nos da alegría al saber que ser mujeres es como una bendición y por último crea la sensación de amor”.</p> <p>“Decidimos hacer dos manos entrelazadas que simboliza el dar además en el poema pudimos observar el agradecimiento tan inmenso que tenemos hacia las mujeres y la felicidad que nos causa de tenerlas”.</p> <p>“Porque expresa amor, ternura, alegría”.</p> <p>“Después de tantas dificultades encontró un buen amor”</p>	<p>En esta actividad se muestra que los estudiantes despertaron su creatividad por medio de las emociones que generó en ellos el poema. Es importante resaltar que manifestaron la importancia de la mujer en la sociedad.</p> <p>La expresión gráfica estuvo acompañada con la expresión escrita donde comparten la explicación del dibujo. Un estudiante manifiesta que sintió felicidad el hecho de contar con las mujeres, otro de ellos dibujó un corazón que fue lastimado y expresó que después de tantas dificultades encontró un buen amor.</p> <p>Cabe tener en cuenta que los estudiantes aportan esa dimensión artística de una manera creativa.</p>	<p>La poesía intenta responder a cuatro categorías: la forma (condensación del lenguaje), la función (expresar), el fondo (conocimiento construido que incluye emociones, sentimientos, pensamientos...) y la dimensión artística o estética de la poesía. (Zaldívar, 2014, p.26.)</p>

<i>Valoración de la actividad</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Referente Teórico</i>
<p>“Me gustó porque es diferente a lo que normalmente hacemos en clase”.</p> <p>“Nos pareció muy interesante el poder deducir que emociones se encontraban en el poema y poderlo plasmar en un dibujo”.</p> <p>“Interesante”.</p> <p>“Nos pareció chévere porque uno se da cuenta que al leer sentimos muchas cosas que ignoramos”.</p> <p>“Nos ayuda a explorar los sentimientos”.</p> <p>“Pues fue interesante ya que me reí y me pude expresar.”</p> <p>“Lindo, bueno, divertido en general, el poema es bonito”.</p> <p>“Es bueno cambiar de ambiente”.</p> <p>Pues la verdad me pareció bien haber hablado, aunque sea por un instante bien de la mujer ya que hoy en día no importa tanto eso”.</p>	<p>Los estudiantes mencionan que la actividad estuvo interesante ya que despierta en ellos emociones que pueden ser representadas por medio del dibujo. Un estudiante menciona que le gustó ya que es una actividad diferente a lo que normalmente se realiza en las aulas de clase. Otro estudiante menciona que por medio del poema se contribuye a la exploración de sentimientos. Otro estudiante manifestó que la actividad le ocasionó risa y pudo de esta manera expresarse.</p> <p>Además, un estudiante menciona que le pareció bueno hablar bien de la mujer ya que hoy en día no se toma en cuenta.</p> <p>Es importante tener en cuenta que los estudiantes toman conciencia de las emociones propias y de la de su compañero que son producto del conocimiento emocional y experiencias previas.</p>	<p>“El poema conlleva unos pensamientos, oraciones, unidades significativas que otorgan información sobre hechos, dispuesta a través de la conjugación estética”.</p> <p>(Zaldívar, 2014, p. 26)</p>

La categoría “Percepción de emociones en la música”, contiene la elección de las canciones que han elegido los grupos de estudiantes y su expresión escrita del por qué han elegido dicha canción, en pocas palabras qué les ha despertado, en donde cada una de sus letras refleja hechos o acontecimientos de la realidad y afloran en ellos lo que sienten e interpretan de la vida misma. (Clares, 2014).

La emoción musical viene determinada por una serie de parámetros musicales. Los más significativos son el tiempo, el modo y el nivel de consonancia. Los cuales se modifican produciendo cambios en distintas áreas cerebrales. Expresar con palabras la experiencia musical permite dar sentido a las emociones y sentimientos surgidos que amplía las posibilidades de significación, dando lugar al despertar de emociones agradables y desagradables. (Montánchez, 2015, p. 168). (Ver tabla 15).


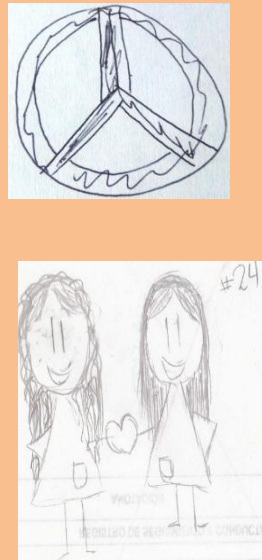
Tabla 15. Categoría “Percepción de emociones en la música”

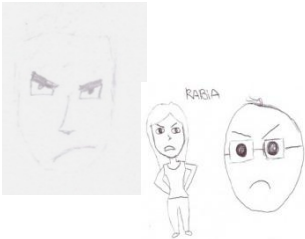


<i>Actividad 4 La emoción de la música</i>			
Categoría: “Percepción de emociones a través de la música”			
<i>Sub categorías</i>	<i>Registro/Citas</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Referente teórico</i>
<i>Emociones agradables</i>	<p>“Pues me parece que tiene mucha realidad por que los hombres lo tratan a uno como se le da la gana entonces esa canción expresa que una mujer tiene mucho rigor con los hombres porque hay hombres que creen que uno es una manteca o que les puede pegar a uno”; “Primero nos digo ganas de bailar luego como tristeza y luego reflexión hacia lo que decía la canción, comparando nuestro vivir cotidianamente con ella.”</p>	<p>Esta es una forma en la que los estudiantes perciben y procesan la realidad, ya que las canciones representan una construcción social, donde está directamente relacionada con la autoconciencia, dando lugar a la reflexión. Es por ello que manifiestan expresiones como el "rigor" en donde la mujer toma control de sí misma.</p>	<p>"Existen otra serie de emociones secundarias que son consecuencia de la socialización y del desarrollo de la autoconciencia, siendo muy susceptibles de variaciones socio-culturales. Serían las llamadas emociones autoconscientes o cognoscitivas superiores". (Arrizabalaga, 2015, p.46)</p>
	<p>“Nos causó alegría porque nos da ese agradecimiento por parte de la familia y el compartir junto con todos los seres queridos”. “Sentimos diversión, tiene un ritmo movido y nos hace pensar en el dinero.”</p>	<p>Esta emoción que manifiestan los estudiantes, es una combinación de la alegría, dando lugar a emociones secundarias derivadas que son la gratificación por ser parte de una familia, teniendo la oportunidad de disfrutar de su compañía y por otro lado la diversión asociado con el hecho de poseer recursos económicos.</p>	<p>"Las emociones secundarias comparten patrones de reactividad autónoma con otras emociones y pueden estar asociadas con un amplio rango de estímulos. Una clasificación podía ser: de la alegría (amor, placer, diversión, euforia, entusiasmo y gratificación)". (Arrizabalaga, 2015, p. 45)</p>
	<p>Somos siempre unidos y así queremos seguir por siempre</p>	<p>Se evidencian relaciones afectivas de amistad, generando una necesidad de relación entre pares.</p>	<p>"Las emociones condicionan en alto grado el desarrollo de la motivación Se puede considerar como el conocimiento (por vía sensitiva y/o racional) de la existencia de hechos que estimulen la necesidad o el interés (componente afectivo, fundamental en la conducta humana)". (Arrizabalaga, 2015, p. 45)</p>

<i>Sub categorías</i>	<i>Registro/Citas</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Referente teórico</i>
<i>Emociones Desagradables</i>	"Pues no sentimos nada ya que no nos agrada este tipo de música".	La música hace parte de un estilo de vida, estética y otros factores que influyen en la vida del adolescente, por lo tanto, para estos estudiantes el tipo de música no fueron acorde a sus estilos y por ello manifiestan el desagrado y el hecho de no sentir emociones con las canciones.	Montánchez, (2015), p.168. Afirma que "La música es el referente principal para el tiempo libre, y es generadora de modelos, estilos de vida, estética y tantos otros factores influyentes en la vida de un adolescente".
	"Nos inspira tristeza, desamor y dolor"	La música está asociada con el estado de ánimo y el ambiente en el momento de la escucha, y llama la atención que algunos estudiantes manifestaron emociones como tristeza y dolor en la canción que eligieron.	Radfor, (1991) citado en Cabrelles, (s.f) Desde el punto de vista cognitivo, las emociones producidas por la música dependen directamente de las experiencias previas de las personas así como de las asociaciones que realiza de la estimulación emocional con las situaciones en las que se le presenta.
<i>Valoración de la actividad</i>	"Nos pareció un juego interesante puesto que aprendimos que las canciones son movidas por emociones." "Me permitió lograr saber lo que causaba esa canción para mí." "Este juego me gusto porque mi compañero y yo transmitimos que estamos enamorados." "Bueno, muy cortico".	La música despertó emociones en los estudiantes, por lo tanto, hubo un autoreconocimiento de lo que experimentaron con la actividad y para la mayoría de ellos fue agradable, teniendo en cuenta la importancia del contexto del significado que cada estudiante le otorgó	Hargreaves, (19989 citado en Cabrelles (s.f.). La cuestión del significado de la música no puede desvincularse de la interacción de ésta con la emotividad de la naturaleza humana, es decir, la respuesta emocional frente a un estímulo musical está estrechamente vinculada con el significado que cada individuo le otorga.

La categoría “Elección de emociones” incluye aquellas emociones que han escogido y han representado de manera gráfica, se incluye la expresión emocional y sensibilidad libre del compañero al elegir la emoción y del otro al representarla, de acuerdo con la manera en cómo la asocien teniendo en cuenta su contexto, sus sentimientos y emociones en su presente. (Clares, 2014) (Ver tabla 16). Por eso se han clasificado en elección de emociones agradables y desagradables, donde según Zerpa (2009) hay situaciones sociales en las que resulta más apropiada la expresión de una emoción y no de otra.

Tabla 16. Categoría “Elección de emociones”

Actividad 5 Emociones en Pareja					
Categoría: Representación de emociones					
<i>Sub categorías</i>	<i>Expresión Gráfica</i>	<i>Expresión escrita</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Referente teórico</i>	
<i>Emociones Agradables</i>	<i>Alegría - Amor</i>		<p>"Si lo representa porque el estar interactuando ellos dos pues crean lo que se le llama el amor y además de eso el corazón es digamos que el símbolo principal del amor"</p> <p>"Si, el dibujo demostró la alegría al realizar una acción".</p> <p>"Amor: somos novios"</p>	<p>Los estudiantes eligieron emociones agradables para representarlas, tales como la alegría por medio del dibujo de un joven escuchando música. El amor es una derivación de la alegría como lo menciona Arrizabalaga, (2015) y fue simbolizada por un corazón y un rostro con corazones como un código común que significa amor.</p>	<p>Zerpa, (2009) Hay situaciones sociales en las que resulta más apropiada la expresión de una emoción y no de otra. Esto evidencia el hecho de que las personas son capaces de suprimir o alterar la expresión. Arrizabalaga (2015) Las estructuras de percepción (sentidos) y procesamiento de la información adquirida (cerebro) otorgan una forma básica y común de conocer e interpretar la realidad a todos los seres humanos (códigos comunes</p>
	<i>Alegría - Amistad</i>		<p>Paz y reconciliación. Fuimos enemigos y ahora somos buenos amigos.</p> <p>Amistad.</p> <p>"AMISTAD: La amistad es lo más importante ya que se muestra fidelidad."</p>	<p>Algunos eligieron la reconciliación basados en una experiencia previa vivida simbolizada por el arco iris negro aislado sobre fondo blanco (símbolo de paz y reconciliación), para expresar vínculos de amistad.</p>	

<i>Sub categorías</i>		<i>Expresión Gráfica</i>	<i>Expresión escrita</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Referente teórico</i>
<i>Emociones Desagradables</i>	<i>Rabia</i>		"Si se parece el dibujo a la ira porque los rasgos faciales sí coinciden con la ira." "RABIA: Si porque trata de captar el disgusto y rabia de una persona".	Estos estudiantes han elegido la rabia, miedo y tristeza por medio de la expresión corporal del rostro, siendo estas emociones básicas y por lo tanto son de carácter universal, donde se logra identificar correctamente la expresión emocional de la ira, e miedo y la tristeza	Zerpa, (2009) Para Ekman las emociones básicas tales como la ira, el miedo y la tristeza pueden darse y reconocerse de forma universal.
	<i>Miedo</i>		"Se escogió el miedo porque eso sentimos cuando nos graduemos, por lo que puede pasar"		
	<i>Tristeza</i>		Tristeza: Discutimos mucho		
<i>Valoración de la actividad</i>		<i>Observaciones</i>		<i>Referente Teórico</i>	
"Bueno, porque ayuda a reforzar la amistad" "Divertido" "interesante" "creativa y divertida" "Fue chévere verlo dibujar" "Aburrido" "Una pérdida de tiempo"		Para la mayoría de los estudiantes estuvo interesante la actividad y logran conectarse con ella afirmando los lazos de amistad entre compañeros, ya que fue realizada en parejas, manteniendo el objetivo de esta que es el logro de la complicidad y trabajo en equipo entre pares; sin embargo una minoría afirma que la actividad fue aburrida y una pérdida de tiempo, hecho que puede estar asociado a experiencias personales desagradables de los estudiantes y que les genera dificultad para expresar con sus pares.		(Zerpa, 2009) Hay situaciones sociales en las que resulta más apropiada la expresión de una emoción y no de otra. Esto evidencia el hecho de que las personas son capaces de suprimir o alterar la expresión. Arrizabalaga (2015) Las estructuras de percepción (sentidos) y procesamiento de la información adquirida (cerebro) otorgan una forma básica y común de conocer e interpretar la realidad a todos los seres humanos (códigos comunes)	

Los resultados cuantitativos muestran el nivel de expresión emocional antes y después de la aplicación del programa DISEMFE, en donde se puede deducir que los principales hallazgos son que hubo variaciones positivas en el colegio María auxiliadora, tanto en hombres como en mujeres y por el contrario en el colegio Cultura Popular el nivel de expresión tuvo una tendencia poco significativa, haciendo énfasis en que los hombres tuvieron un decrecimiento mínimo después de la aplicación del programa. Al unificar la muestra se puede observar que el nivel bajo disminuyó en un 15% y el alto en un 3%, concentrándose un 65% de la muestra en el nivel medio.

Después de obtener los resultados mencionados anteriormente, surgió la necesidad de agrupar las preguntas del cuestionario en factores para tener más claridad en los cambios. De la totalidad de preguntas surgieron los 4 factores (emociones propias, emociones percibidas en otros, habilidades de lectoescritura y expresión emocional oral y escrita), en donde se logran identificar impactos bajos. En el factor emociones propias hay un aumento del 3%, en el factor emociones percibidas en otros también aumenta un 3%, en el factor de habilidades de lectoescritura se mantiene estable y en el factor de expresión emocional oral y escrita hay un aumento del 2%. Es importante mencionar que aunque los cambios sean bajos hay un aumento en los factores relacionados directamente con la expresión emocional.

De los resultados cualitativos uno de los principales hallazgos es que los estudiantes son capaces de interpretar emociones percibidas en otros por medio de la fotografía, en donde recrean una historia, llevando el hilo conductor con cada imagen, asociándolo con situaciones cotidianas en las que se ve envuelto el adolescente. En la primera categoría llama la atención que logran identificar con más frecuencia emociones de tristeza y frustración propias de la etapa

adolescente, donde la incertidumbre y preocupación por el futuro conlleva a experimentar estas emociones constantemente.

En la segunda categoría se puede deducir cómo los estudiantes analizan y sintetizan las imágenes presentadas en el programa, logrando conectarse por medio de la escritura con las imágenes que resultan ser agradables para ellos, por el contrario las imágenes que poco les llamó la atención, la describen de manera superficial, poniendo en evidencia la carencia de vocabulario o el desinterés por la actividad.

En la tercera categoría se da un hallazgo importante y es la manera en la que logran conectarse con las letras de un poema, por medio del dibujo, donde para ellos es más fácil expresar de manera gráfica y explicar de manera escrita el significado del dibujo, en lugar de escribir las emociones experimentadas después de la actividad.

En la cuarta categoría se estimulan las emociones por medio de canciones, de esta actividad se puede deducir que los estudiantes manifestaron un reconocimiento de sus emociones y además que la experiencia fue agradable para ellos, teniendo en cuenta que sus letras son un reflejo de las situaciones del mundo real, en donde el adolescente empieza a tomar conciencia de los resultados de las decisiones y de los actos.

Por último, la quinta categoría arrojó que las emociones más representadas por los estudiantes son el amor y la amistad como una derivación de la alegría y así mismo dentro de las desagradables están la ira y el miedo, siendo posible que estas emociones sean con las que más logran identificarse.

Discusión

Los resultados cuantitativos inicialmente se estudiaron a través de las respuestas a las 33 preguntas del Cuestionario del Alumnado 1, arrojando cambios levemente significativos en el nivel de expresión emocional de toda la muestra, resultado que no es contrastable con la aplicación del programa DISEMFE en un centro privado y bilingüe en la isla de Gran Canaria con estudiantes de secundaria, donde los porcentajes del post test no tuvieron una variación con respecto a la aplicación previa a las actividades, lo cual puede deberse a factores culturales y de cada uno de los contextos donde se enmarcan las poblaciones objetos de estudio.

Llama la atención que luego de la agrupación de las preguntas del cuestionario por los cuatro factores analizados en esta investigación, los resultados de las preguntas relacionadas con el reconocimiento de emociones propias y de otros tuvieron variación positiva de un 3%, vale la pena resaltar que los adolescentes cuando se les da los espacios y la oportunidad de expresar sus propios sentimientos a través de actividades como la música y la fotografía, se abren a estas posibilidades evidenciando su sentir, así mismo con el factor de expresión oral y escrita que obtuvo una variación del 2% en donde ellos logran conectarse de manera artística por medio de las representaciones gráficas, sin embargo el resultado de las preguntas relacionadas con habilidades lectoescritoras se mantiene estable con respecto a la primera aplicación, lo cual nos lleva a una primera conclusión, que tiene que ver con la relación directa entre el desarrollo de estas habilidades y la expresión y comunicación emocional, pues tal como lo menciona Hess (2013) en su investigación para evaluar habilidades lingüísticas en adolescentes, el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura durante los años escolares es indispensable para que el adolescente pueda hacer uso de un vocabulario que le permita encontrar la manera más clara de definir y expresar incluso estados mentales complejos y así mismo valorar objetivamente las

narraciones de otros, demostrando también que una sola aplicación del programa DISEMFE no es suficiente para lograr cambios significativos en la expresión emocional y mucho menos en el desarrollo de un proceso cognitivo como el lenguaje.

Sin embargo, queda demostrado que la aplicación del programa DISEMFE, impacta positivamente en la expresión y comunicación emocional de adolescentes y de otras poblaciones con elementos comunes en la expresión y comunicación emocional; es el caso de la investigación llevada a cabo en Sevilla España, aplicando el programa DISEMFE en niños y niñas con necesidades especiales, pues su edad cronológica oscila entre 12 y 21 años y su edad cognitiva entre 5 y 10 años. La investigación concluyó que existe una evolución en el nivel de expresión y comunicación emocional de los estudiantes y el interés por responder, en la comparación de los resultados del pre y posttest, identificando que estos estudiantes viven con mayor intensidad sus emociones y es de vital importancia ayudarles a encontrar la manera eficiente en que pueden expresarlas. Durante las actividades del programa los investigadores pudieron identificar que el progreso se dio al permitirles entrar en empatía con los personajes de las actividades, expresando como se sentirían si estuvieran en su lugar.

Otra investigación también de la Universidad de Sevilla aplicando el programa DISEMFE en estudiantes de primaria, muestra un avance positivo analizando comparativamente los resultados de cuestionario 1 aplicado antes y después de la intervención con las actividades, evidenciando aumentos que llaman la atención especialmente en las preguntas relacionadas con identificar emociones propios, demostrando así la pertinencia del programa en poblaciones de todas las edades, especialmente en población infantil donde sirve de apoyo para que ellos puedan desarrollar desde pequeños sus habilidades emocionales.

Triangulación de Resultados

En este apartado es necesario realizar una agrupación de resultados en términos de triangulación, organizándolo en bloques, tomando como medida las siguientes combinaciones:

Resultados Cuantitativos	Referente Teórico	Resultados Cualitativos	Referente Teórico
<i>Sentimientos Propios</i>	Mayer y Salovey (1997) Percepción y expresión emocional	<i>Emoción Música</i>	Arrizabalaga (2015): Emociones autoconscientes o cognitivas superiores. Las emociones contribuyen al desarrollo de la motivación por vía sensitiva y/o racional, estimulando la necesidad o el interés (componente afectivo, fundamental en la conducta humana)"
<i>Habilidades Lecto Escritoras</i>	Anaya, (2014) Proceso cognitivo superior. Pensamiento. Lenguaje escrito y adquisición de la lectura	<i>Palabras Que Expresan Realidades</i>	<i>Capacidad Síntesis:</i> Palos, (2009) Proceso básico del pensamiento que considera por separado las partes de un todo. <i>Capacidad De Análisis:</i> Palos, (2009) Proceso básico del pensamiento que reúne las partes de un todo y las considera una unidad. Hernández, (2012) las cogniciones son parte importante del proceso de percepción, ya que éstas mediarán y posibilitarán su interpretación.
<i>Sentimientos En Otros</i>	Mayer y Salovey (1997) Percepción y expresión emocional	<i>Emociones Pareja</i>	<i>Emociones Agradables.</i> Arrizabalaga (2015) Las estructuras de percepción (sentidos) y procesamiento de la información adquirida (cerebro) otorgan una forma básica y común de conocer e interpretar la realidad a todos los seres humanos (códigos comunes) <i>Emociones Desagradables</i> Zerpa, (2009) Para Ekman las emociones básicas tales como la ira, el miedo y la tristeza pueden darse y reconocerse de forma universal
		<i>Fotos Que Hablan</i>	Arrizabalaga (2015) alegría, miedo, fastidio, rabia, tristeza, vergüenza, culpa, sorpresa. Consuegra (2017): Frustración Aneley, Carlen, Kasanzew y López (2009) <i>Celos:</i> Pensamientos intrusivos de infidelidad, conductas demandantes o compulsivas de control. Ekman y Oster (1981) El rostro de las emociones es universal y se refleja de forma muy similar en cualquier cultura o raza.
<i>Expresión Oral Y Escrita</i>	Mercer (2006) mencionado en Anaya (2014) Autoexpresión	<i>Emociones En Poema</i>	Zaldívar (2014) La poesía intenta responder a cuatro categorías: la forma (condensación del lenguaje), la función (expresar), el fondo (conocimiento construido que incluye emociones, sentimientos, pensamientos...) y la dimensión artística o estética de la poesía.

En el primer bloque tenemos el factor cuantitativo “emociones propias”, en relación con la categoría “la emoción de la música”, ya que esta actividad del programa busca que los estudiantes se conecten e identifiquen sus propias emociones a través de canciones que como afirma Arrizabalaga (2015), pueden estimular emociones autoconscientes o cognoscitivas superiores, derivadas de las letras que asocia el adolescente con su contexto y situaciones cotidianas.

Como resultado del factor “emociones propias” hubo un aumento en el nivel de expresión emocional, que está directamente relacionada con la actividad “La emoción de la música”, en donde se ve reflejado por medio de la expresión escrita que los estudiantes afirman que la actividad permitió que ellos pudieran reconocer las emociones experimentadas por medio de la música, en donde asocian algunas canciones con la vida familiar (la unión, el amor, las adversidades del día a día, los roles que cumplen), también con la tristeza acompañada de canciones que contienen en sus letras historias de desamor en consonancia con lo afirmado por Radfor (1999) citado en Cabrelles (s.f.) desde el punto de vista cognitivo, las emociones a través de la música dependen de las experiencias anteriores y de las asociaciones emocionales que cada persona establezca, favoreciendo la inteligencia emocional, ya que el reconocimiento de las emociones propias es el primer paso para ella. (Mayer & Salovey, 2000).

En el segundo bloque se relaciona la categoría cualitativa “palabras que expresan realidades”, actividad donde los estudiantes se vieron enfrentados a una serie de imágenes que debían analizar (proceso cognitivo superior /pensamiento) de forma escrita y sintetizar dicho análisis (proceso cognitivo superior /pensamiento) en una palabra y el factor cuantitativo “habilidades lectoescritoras” donde el lenguaje escrito y la adquisición de la lectura son también otros procesos básicos del pensamiento (Anaya, 2014) que se desarrollan según Papalia,

Wendkos y Duskin (2009) en parte gracias a las lecturas en secundaria ya que son de tipo más adulto y de esta manera es posible que el adolescente cuente con recursos de hasta 80.000 palabras.

Los resultados cuantitativos de las preguntas relacionadas con lectura, muestran en promedio una frecuencia en la población que oscila entre el 34% y el 46% con bajo interés por el tema, con respecto a las preguntas relacionadas con la síntesis y análisis, llama la atención el aumento de los estudiantes que responden al post test reconociendo no saber resumir, aunque el promedio de la población se mantiene en un nivel satisfactorio, hecho que es coherente con la dificultad que evidencian para analizar y sintetizar las imágenes que no son de su agrado y solo la que asocian con vacaciones, tranquilidad, viaje, turismo, felicidad entre otras ideas en las que los estudiantes reconocieron diversión e información de su interés produjeron respuestas más complejas, pues como dice Anaya (2014) son los pensamientos y los razonamientos lo que determinan la motivación, pero también la falta de interés por la lectura, tiene como consecuencia menor vocabulario y posiblemente menor capacidad para describir imágenes y situaciones fuera del interés o incluso aburridas pues la percepción al respecto de la actividad solo debe impactar la interpretación de la imagen (Hernández, 2012) y no la eficacia en la realización de la actividad

En el tercer bloque el factor “percepción de las emociones por medio de la foto expresión”, será comparada con la categoría de análisis “elección de emociones” puesto que ambas actividades involucran terceras personas; en la primera deben identificar emociones a través de rostros de personajes ficticios y la segunda escoger una emoción con un compañero, ambas actividades invitan a trabajar la empatía que en palabras de Arrizabalaga (2015) es sentir lo que otro está sintiendo. La primera actividad muestra personajes con gestos faciales bastante

pronunciados que permiten identificar algunas emociones básicas pero en la que también se les pide describir que sienten los personajes y por qué creen que están sintiendo eso y que les ha pasado, de esta manera los relatos pasan de emociones básicas a cognitivas como frustración, sorpresa, vergüenza, culpa, celos, entre otras pues según Silenzi (2018) estas son resultado de inferencias o reflexiones juzgadas con base en creencias, intereses y pensamientos propios de cada estudiante. La segunda actividad les solicita a los estudiantes escoger una emoción en pareja y representarla en un dibujo, con lo cual además de invitar al estudiante a ser empático con sus compañeros, también lo invita a expresar sus emociones a través de una herramienta sencilla como lo es el dibujo, pues tal como lo señala Marxen (2011) citado por Carbó, (2016) el arte facilita la expresión y reflexión, pues permite al estudiante expresar su mundo interno y subjetivo a través de lo simbólico como lo puede ser una imagen.

La empatía es un proceso que requiere conocer los sentimientos de otros, sentir lo que el otro siente y finalmente responder compasivamente a eso que ya se sabe que el otro siente. (Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010), mencionados por Arrizabalaga (2015). Este proceso se ve evidenciado en las respuestas por las manifestaciones de amistad y cariño hacia sus compañeros, al igual que en los relatos de lo que les sucedía a los personajes de la primera actividad, en donde mencionaron situaciones comunes como el embarazo adolescente, relaciones de pareja, con padres y pares (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009)

En las dos actividades también los estudiantes logran diferenciar las emociones básicas de las cognitivas, pues como dice Ekman y Oster (1981) las emociones básicas son las que se reflejan en el rostro y los estudiantes dibujan las emociones básicas representadas por rostros y las cognitivas por símbolos.

Por último, se evidencia que están familiarizados y cómodos describiendo la alegría y de las emociones desagradables predomina la frustración que en palabras de Consuegra (2017) es un estado de vacío ante un obstáculo que impide satisfacer un deseo o lograr una meta y que requiere de mucho autocontrol y expresión emocional para que no desemboque en conductas agresivas. (Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig & Pinuelas, 1994 citados en Papalia, Wendkos & Duskin, 2009)

En el cuarto bloque, se relaciona el factor “expresión emocional oral y escrita” con la categoría “emociones en poemas”, dado a que esta actividad busca que los estudiantes expresen libremente de manera gráfica y escrita las emociones generadas a través de la lectura del poema, teniendo como objetivo reavivar la sensibilidad en los estudiantes, tal como lo manifiesta Zaldívar (2014) “acercarse a la poesía es entrar en el corazón del hombre, permitiendo avivar los propios latidos emocionales”.

El factor “expresión emocional oral y escrita” dio como resultado un aumento en el nivel de expresión emocional oral, estando relacionada con la actividad “emoción en poemas” y a la vez hubo un decrecimiento en las preguntas relacionadas con la escritura emocional. Teniendo en cuenta estos resultados cabe afirmar lo mencionado por Burset y Sánchez (2009) que para el adolescente los colores, las formas y la fotografía expuesta constituye un juego que representa emociones, inquietudes, gustos, miedos, pensamientos, en donde se le facilita expresar más de manera artística que de manera escrita convencional. El poema logra sensibilizar a los estudiantes asociando sus letras con el papel de la mujer como madre y como ser tierno y amoroso.

Cabe resaltar que las expresiones escritas dadas por los estudiantes son la explicación de la representación gráfica del dibujo, por lo cual se les facilita exteriorizar de forma escrita lo que

para ellos simboliza el poema, en respuesta a las cuatro categorías mencionadas por Zaldívar (2014): La condensación del lenguaje; la función de expresar, que en este caso es dado por la expresión gráfica y escrita; el fondo, que incluyen las emociones presentes en el poema y la dimensión artística o estética del mismo. Llama la atención que los estudiantes manifiestan el interés en esta actividad deduciendo las emociones que están dentro del poema, relacionando el papel de la mujer en su contexto, apoyados en sus habilidades conceptuales, en coherencia por lo mencionado por Merced (2006) citada en Anaya, (2014) donde afirma que en la adolescencia el lenguaje escrito es potenciado por la captación de nuevas palabras que favorece la autoexpresión emocional.

A continuación, se discutieron los resultados obtenidos, a la luz de la revisión teórica realizada, teniendo como propósito el análisis de la expresión y comunicación emocional de estudiantes del grado 11 de bachillerato en dos colegios de Cundinamarca a través de la aplicación del programa DISEMFE, el cual a través de sus actividades, permitió a los adolescentes identificar sus propias emociones y las de otros, encontrando un espacio acorde para expresarlas libremente dentro del aula de clase.

Las emociones se sienten desde temprana edad y es importante enriquecer las habilidades para expresarlas, pues como mencionan Pérez y Clares (2015) ellas son la base sobre la que se edifica todo el constructo cognitivo y reconocerlas, comprenderlas y expresarlas eficientemente constituirá un ingrediente clave para que los adolescentes puedan seguir desarrollando su inteligencia emocional a lo largo de sus vidas y de esta manera aprender a armonizar sus emociones con nuevos conocimientos que redunden en personas y sociedades en equilibrio y felices. (Gutiérrez & García, 2015)

En el contexto colombiano, la expresión emocional de los adolescentes se ha dado de diferentes maneras que han surgido a través de prácticas socioculturales, jugando un papel importante la comunicación simbólica, que pone en evidencia las emociones internas y externas que el sujeto experimenta. Uno de los mayores hallazgos en esta investigación, tiene que ver con la facilidad para que los estudiantes expresen sus emociones a través de dibujos, incluso decidiendo dejar en blanco los espacios designados para la expresión escrita, resultado que es comparable con la investigación realizada por Blandón, Zapata y Orrego (2016) en el municipio de La Tebaida (Quindío, Colombia) donde se le plantea a los estudiantes de secundaria la comunicación por medio de representaciones iconográficas en el ambiente escolar como un espacio de manifestación de sus emociones, intereses y afectos, tomando fuerza el grafiti como una forma de expresión en el adolescente, ya que se le facilita más expresar su identidad, sus ideas y pensamientos, incluso aunque este pueda generar malestar entre sus pares y docentes, puesto que dichas manifestaciones gráficas realizadas pueden ser asociadas con actitudes retadoras, rebeldía, vandalismo, agresión y no lo asumen como una forma de expresión y comunicación emocional propia de la etapa adolescente.

Otro resultado relevante, tiene que ver con la expresión emocional a través de la música, pues los estudiantes manifiestan que la actividad fue interesante, divertida y agradable y la asocian con acontecimientos y situaciones reales propias de su contexto, resultados que son contrastables con la investigación realizada por Romero, Pazmiño, Rosado y Romero (2015) en Ecuador, donde encontró que los adolescentes que participaron en la investigación, se conectaron con mayor facilidad con la música que asociaban con sus propios gustos y afinidades y que además por medio de ella lograron identificar sus emociones y expresarlas positivamente, despertando en ellos reacciones cognitivas que fortalecen su cotidianidad y ayudan a recuperar

sus estados de ánimo agradables, evitando el aburrimiento que es una situación frecuente en la adolescencia. (Juslin & Sloboda, 2010 citados por Oriola & Gustems, 2015)

El análisis a las respuestas dadas por los estudiantes pone sobre la mesa la importancia del aula para el trabajo de las diferentes dimensiones y habilidades que el adolescente necesita abordar y aprender. Una de ellas es el interés por la lectura, pues los resultados cualitativos muestran como los estudiantes tienen poco interés por ella, incluso en momentos en los que la necesitarían para profundizar en temas de su propio beneficio; resultados que son contrastantes con la investigación de Cardona, Osorio, Herrera y González (2018) quienes identifican que los estudiantes que ingresan a la educación superior en Colombia, lo hacen con hábitos de lectura pobres e incipientes y sin autonomía, pues un alto porcentaje lee solo para cumplir con las tareas asignadas y no por interés propio, lo cual constituye una dificultad a nivel educativo y de vida del estudiante, pues la lectura le aportara capacidades lectoescritoras y de pensamiento crítico entre otras. (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009)

Es de aclarar que los adolescentes tienen en esta etapa una necesidad importante por compartir con sus pares sus aficiones y de esta manera desarrollar un grado mayor de intimidad con ellos, por lo cual propone Gallego (2011), mencionada en Lluch (2014) que podría ser un importante motivador enseñarles a los adolescentes a no ver la lectura como un placer que debe hacerse en solitario, si no que por el contrario también puede ser un ejercicio colectivo y de grupo, idea que se puede apropiarse teniendo en cuenta que la población estudiada muestra una facilidad para identificar los sentimientos de los demás, resultados que son contrastables con investigaciones como la de Bohórquez y Rodríguez (2014) quienes a través de grupos focales con adolescentes, lograron identificar el alto grado de importancia del concepto de amistad,

construido a partir de cuatro categorías, una de ellas la empatía, que precisamente es reconocer lo que sienten otras personas. (Gutiérrez & García, 2015).

Dicho resultado sobre la lectura puede asociarse con la dificultad que se evidencia para que los estudiantes expresen sus emociones en relatos y no a través de palabras sueltas, pues como lo menciona Papalia, Wendkos y Duskin (2009) es a través de la lectura que los estudiantes logran aumentar su vocabulario y ser más eficientes en su expresión verbal y escrita, sin embargo la investigación arroja que los estudiantes asocian fácilmente la mayor cantidad de palabras con emociones como la alegría y la frustración, seguido de una buena cantidad de palabras asociadas a la tristeza y la rabia que son las emociones primarias que componen la frustración; lo que se convierte en un hallazgo coherente con lo mencionado por Mansilla (2000 citado en Papalia, Wendkos y Duskin, 2009) quien dice que alrededor de los 15 años empiezan las creencias de dominación y de querer cambiar el mundo, las cuales exponen al adolescente permanentemente a sentimientos de frustración, en donde el medio que lo rodea debe ayudarlo a solucionar con una buena orientación y escucha activa, pues estas emociones desagradables pueden convertirse en una dificultad para el aprendizaje, hecho que puede ser cambiado ayudando al estudiante a conectarse con otras emociones que lo interesen a explorar lo desconocido y a sentirse satisfecho por poderse expresar frente a otros sin sentir vergüenza y así termine su jornada escolar con plena satisfacción. (Pérez y Clares, 2015)

Este hallazgo demuestra la importancia en la orientación a los estudiantes para que puedan gestionar sus emociones eficientemente haciendo uso de los recursos que ya se conocen son acogidos por los adolescentes como la música y el dibujo, pues brindan al estudiante bienestar interior y de esta manera que sus emociones impacten positivamente en la naturaleza y calidad de los aprendizajes; por el contrario, si los estudiantes no gestionan correctamente

emociones como la frustración, la rabia y la tristeza, pueden desencadenar en conductas violentas y agresivas que pueden ser el factor para que algunos autores como Gutiérrez y García (2015) consideren que en la actualidad nuestra sociedad está altamente preocupada por la agresividad, conflictividad social en general y la violencia escolar.

Conclusiones

Una vez discutidos los resultados de esta investigación, se puede concluir que los estudiantes de la muestra tuvieron un incremento positivo leve en su nivel de expresión y comunicación emocional, después de la implementación de las actividades del programa DISEMFE que se realiza en un periodo corto de 3 meses, siendo mayor el avance en las actividades donde la emoción fue asociada a letras de canciones y expresiones a través del dibujo. Este avance aunque leve, demuestra que una implementación de actividades de expresión emocional permanentes en el aula de clase, tendría un impacto importante a nivel individual, institucional y social. También cabe resaltar que las categorías designadas para el análisis cuantitativo y cualitativo permiten identificar que los estudiantes tienen un déficit en sus habilidades lectoescritoras, hecho que impacta negativamente en la posibilidad de encontrar favorablemente las palabras adecuadas para expresar eficientemente sus emociones.

Además de las conclusiones anteriores, se hace necesario poner en evidencia que un trabajo investigativo debe tener la capacidad de impactar tres espacios: la sociedad, la ciencia (psicología) y a los participantes de la misma. En este caso se puede decir que el impacto o aporte a la sociedad, a partir de la pretensión de esta investigación fue comprender los niveles de expresión y comunicación emocional de los adolescentes, permite brindar un conocimiento al momento de la creación de políticas públicas orientadas a incluir actividades de expresión y comunicación en la malla curricular de las instituciones educativas de Colombia, acordes a la

etapa evolutiva de los estudiantes y a partir del conocimiento de los resultados analizados del programa DISEMFE. En otros términos, trabajar en la gestión eficiente de las emociones de los estudiantes con el mismo nivel de importancia con el que se desarrollan los demás temas académicos, pues es claro que las dificultades que estos presentan en su aprendizaje pueden tener gran parte de su origen en emociones que no saben comprender y mucho menos expresar.

Ahora bien, en referencia al aporte a la ciencia, que para este caso se refiere a la psicología, se encontró una interesante opción, al tener una visión más compleja al respecto de la expresión y comunicación emocional en la adolescencia, que permite dar viabilidad a una postura psicológica en la que se percibe al ser humano en sus dimensiones biopsicosociales, siendo este el camino que representa la exploración de nuevos campos de acción, para una ciencia que se abre paso cada día.

Por último, pero no en menor orden de importancia, se encuentra el aporte que dejó esta investigación como participantes de la misma, este impacto se puede resumir en la posibilidad de sensibilizar frente a una necesidad latente en la sociedad, en la cual como profesionales en esta disciplina se tiene mucho que aportar a partir del conocimiento y de las habilidades adquiridas a través de todo el proceso formativo que permite interactuar con una problemática de gran impacto social, para poder así desde una postura como psicólogos contribuir al mejor desarrollo de la sociedad Colombiana.

Recomendaciones

Después de explorar a profundidad el tema de las emociones en los adolescentes y la posibilidad de apoyar en la expresión y comunicación de ellos para el buen desarrollo de la inteligencia emocional, que es un concepto tan importante y que impacta en diferentes áreas de la vida de cada persona; se puede inferir que la sociedad puede hacer aportes desde diferentes

instituciones y liderazgos, atendiendo a una necesidad de personas invadidas en las calles por emociones como frustración, ira, miedo, tristeza, entre otras que la mayoría de veces no saben gestionar y que desembocan en conductas inapropiadas a nivel social que sin duda merecen una mirada a la luz de la ciencia y el entendimiento de la sociedad construida por todos. Desde esta perspectiva social, se recomienda efectuar una política pública que involucre actividades de expresión emocional en la malla curricular de educación básica y secundaria, con el objetivo de favorecer a lo largo del desarrollo de cada niño y joven, la comprensión y las herramientas adecuadas para expresarse y comunicarse emocionalmente, entrenando diariamente en las instituciones donde pasan gran parte de su tiempo. Como soporte de la política pública se recomienda a la academia, especialmente a la UNAD, continuar realizando investigaciones que nutran la poca exploración de esta temática principalmente en adolescentes, ya que las investigaciones que existen al respecto en su mayoría están enfocadas a la población infantil, lo cual es entendible debido a la importancia de la etapa para cada persona en la exploración del terreno emocional y en consonancia con la urgencia de apoyar a los niños, pero queda claro también que dicho apoyo es requerido en la misma proporción por adolescentes e incluso los adultos.

Mientras se siguen nutriendo las investigaciones y se logra la implementación de políticas públicas al respecto, se hace importante que los docentes y orientadores se preparen para apoyar y promocionar una adecuada salud emocional en sus estudiantes y en ellos mismos que son los modeladores de conductas de sus formantes.

Con respecto a la carencia de habilidades de lectura que muestran los estudiantes, se recomienda también a los docentes y orientadores entender los deseos y motivaciones de los jóvenes a quienes están formando, para de esta manera proponer lecturas acordes a sus intereses

y expectativas, y ejercicios colectivos en donde no pierdan la conexión con sus pares, teniendo en cuenta que el hecho de desprenderse de ellos puede generar desinterés por el hábito lector, como lo han mencionado psicólogos educativos.

La realidad nacional muestra en general una confusión emocional que alerta a la psicología, en donde y en especial aquella en la que con la ayuda de la educación puede influir positivamente en esa realidad, por lo cual a los futuros investigadores que se interesen por el programa DISEMFE se les recomienda no esperar mucho tiempo entre la aplicación de los instrumentos y actividades, con el análisis de los resultados, así como realizar las aplicaciones teniendo en cuenta aspectos diferenciales de la población como datos sociodemográficos, que permitan analizar la diferencia en la expresión de acuerdo a los diferentes contextos culturales, sociales y familiares.

Limitaciones

Las pocas investigaciones sobre expresión y comunicación emocional en adolescentes, especialmente investigaciones desarrolladas en Colombia, hace que sea difícil conseguir información para contrastar los resultados. Fue una labor que demandó bastante tiempo y dedicación, aún más teniendo en cuenta que no tener contacto con la población estudiada por parte de los investigadores que realizaron el análisis, dificultó muchas de las discusiones que se hubieran solucionado fácilmente con la ayuda de diarios de campo u otros instrumentos de observación.

Referencias Bibliográficas

- Arrizabalaga, A. (2015) Arqueología de las emociones. Repositorio universitario institucional de recursos abiertos. Vínculos de historia No. 4, 2015. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10578/10795>
- Álvarez, M. & Jurado, M. (2015). *Los afectos y vínculos aprendidos y su incidencia en las trayectorias personales y profesionales a partir de la narrativa*. En I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. CIECE. Sevilla – España.
- Blandón, G. Zapata, O & Orrego, J. (2016). El grafiti: formas de comunicación emergentes en la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(2), 35-56. Recuperado de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana12\(2\)_3.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana12(2)_3.pdf)
- Bourdin, G. (2016). Antropología de las emociones: conceptos y tendencias. *Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas*, 23 (67).
- Bravo, L., Naissir, L., Contreras, C., & Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *Unifé*. Vol. 23 Núm. 1. Recuperado de: <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/175>
- Clares López & W. I. Ángel Benavides (Coord.), *Expresión y comunicación emocional: prevención de dificultades socioeducativas: actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional* (p. 360-372).
- Cardona-Puello, S. P., Osorio-Baleño, A., Herrera-Valdez, A. & González-Maza, J. M. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de estudiantes ingresasteis a la educación superior. *Educación y Educadores* 21(3), 482-503. DOI: 10.5294/edu.2018.21.3.6

- Cabrelles, M. (s.f.). Las emociones y la música. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/las-emociones-y-la-musica/html/>
- Crespi, M. (2011). Expresión y comunicación. Servicios culturales y a la comunidad. Paraninfo ciclos normativos. Ediciones Paraninfo S.A 1ª Edición. Madrid España. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NB98CIQDazUC&oi=fnd&pg=PP1&dq=concepto+de+expresi%C3%B2n&ots=Zr1xaaYg_j&sig=n5rfiZvV4edntP4a1bcZCwLop4Y#v=onepage&q=concepto%20de%20expresi%C3%B2n&f=false
- Dandivela, I & Sastre, M. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. Código JEL: M50. ISSN: 1131-6985. , vol. 20, (p107-126) Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/viewFile/38963/37595>
- Domingas, M., Angulo, L., Guerra, V. (2017). Características de la expresión emocional en los escolares primarios y su manejo desde la perspectiva del personal docente-educativo. Revista Electrónica Educare. EISSN: 1409-4258 Vol. 21(1) Enero-Abril, 2017: 1-16 <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.19>.
- Equipo de Expertos. (2018)¿En qué consiste el modelo cognitivo conductual? Universidad Internacional de Valencia. Áreas de la psicología. Recuperado de <https://www.universidadviu.com/en-que-consiste-el-modelo-cognitivo-conductual/>
- Fernández, E.G. (Coord.). (2011). Emociones positivas. Madrid: Pirámides.
- Fernández-Abascal, E., García, B., Jiménez, M. & Domínguez, J. (2011) Psicología de la emoción. Editorial universitaria ramón areces. Recuperado de: <https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-2986.pdf>

- Fernández, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, diciembre, 2005, pp. 63-93. Universidad de Zaragoza, España. Recuperado de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>> ISSN 02138646
- Goleman D (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Gutiérrez Tapias, M. & García Cué, J.L. (2015). La comunicación emocional, una necesidad para una sociedad en crisis. En J. Clares López & W. I. Ángel Benavides (Coord.), *Expresión y comunicación emocional: prevención de dificultades socioeducativas: actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional* (p. 397-408). Sevilla. Recuperado de: http://congreso.us.es/ciece/Publicacion_CIECE_2015.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. (5ta Edición) México, DF. McGraw-Hill
- Hess, K. (2013). *Desarrollo léxico en la adolescencia: Un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas*. Actualidades en Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1332/133229443009.pdf>
- Hernández, A. (2012) *Procesos psicológicos básicos*. (1ª Edición) Viveros de Asís 96, Col. Viveros de la Loma, Tlalnepantla, C.P. 54080, Estado de México. Editorial Tercer Milenio.
- Herrera, C. (2000) Una teoría cognitiva de las emociones. *Themata*. No. 25,2000. Pág. 233-240. Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/27540/file_1.pdf?sequence=1
- Ibarrola, B. (2011). Como educar las emociones de nuestros hijos. Conferencia celebrada en el auditorio CAM de Alicante el 5 de abril.

- Jiménez, M. & López, E. (2009) Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista latinoamericana de psicología*. Vol. 41, núm. 1. Konrad Lorenz. Recuperado de: <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/view/556/392>
- Mansilla, M. (2000). Etapas del Desarrollo Humano. *Revista e Investigación en Psicología*, Vol.3 No.2. Recuperado de http://ateneo.unmsm.edu.pe/ateneo/bitstream/123456789/2035/1/revista_de_investigacion_en_psicolog%C3%ADa08v3n2_2000.pdf
- Montánchez, M. (2015). Aprendizaje socioemocional en la adolescencia a través de la musicoterapia. *Iberoamérica social*. Recuperado de <https://iberoamericasocial.com/aprendizaje-socioemocional-en-la-adolescencia-a-traves-de-la-musicoterapia/>
- Márquez, J. (2017). Plan de intervención cognitivo conductual para modificar conductas agresivas en niños y niñas de 7 años. Universidad técnica de Machala. Carrera de ciencias de la educación Psicología educativa y orientación vocacional. Recuperado de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/10469>
- Miguel, M. (2015) Educar las emociones en el 2º ciclo de Educación Infantil: Propuesta de programa. Repositorio Documental. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/14493>
- Moure Rodríguez P. (2011, 15 de agosto). De lo psicológico a lo fisiológico en la relación entre emociones y salud. *Revista PsicologíaCientífica.com*, 13(19). Recuperado en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-497-1-de-lo-psicologico-a-lo-fisiologico-en-la-relacion-entre-emoc.html>

- Oriola, S. Gustems, J. (2015). Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. *Revista de Ciencias de la Educación*. Universidad de Barcelona. Pág. 28-45. DOI <https://doi.org/10.17345/ute.2015.2.660>
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2009) *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia* (Edición 11) México. McGraw-Hill.
- Plata, C., Riveros, C. & Moreno, J. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia*. Universidad de la Sabana. Vol. 4 Núm. 2. doi: <https://doi.org/10.21500/19002386.1148>
- Pérez Portillo, F. & Clares López, J. (2015). Programa DISEMFE: expresión y comunicación emocional. Una experiencia en secundaria. En J. Clares López & W. I. Ángel Benavides (Coord.), *Expresión y comunicación emocional: prevención de dificultades socioeducativas: actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional* (p. 291-304). Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de http://congreso.us.es/ciece/Publicacion_CIECE_2015.pdf
- Pinedo, I. & Yáñez, J. (2017). La dimensión cognitiva de las emociones en la vida moral: los aportes de Martha Nussbaum al estado actual de la discusión. *Cuestiones de Filosofía*, 3(20), 105-127. DOI: <https://doi.org/10.19053/01235095.v3.n20.2017.5919> . <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1845>
- Romero, H. Pazmiño, J. Rosado, R & Romero, L (2015). Modificación de la conducta del adolescente, a través de la música. *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, Vol. III, N. 1, Pág. 178-190. Escuela Superior Politécnica del Chimborazo (ESPOCH). Recuperado de <https://incyt.upse.edu.ec/ciencia/revistas/index.php/rctu/article/view/86/pdf>

- Ribero, S., Vargas, R. (2015) Análisis bibliométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo conductual: una mirada desde las fuentes y los autores más representativos. *Psicología desde el Caribe*, vol. 30, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 495-525. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21329176004>
- Romero, C. (2006) ¿Educar las emociones?: paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 2006/2007, pp. 105-119. Universidad de Sevilla. Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/14030/file_1.pdf?sequence=1
- Rovira, Gloria., Canales La cruz Inmaculada. (2016). La importancia de la autorregulación y la empatía en la formación docente. Universidad de Zaragoza España. *Revista Movimiento, Porto Alegre*, v. 22, n. 1, 157-172, jan./mar. De 2016. Recuperado de: <https://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/139Imp99/ortanciaAutoregulacion.pdf>
- Soria, A. (2014) Una enmienda ryleana a la teoría cognitiva de las emociones. Bajo palabra. *Revista de filosofía*, ISSN 1576-3935, Época 2, Nº. 9, 2014, págs. 233-242. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4894755>
- Silenzi, M. (2018) El rol de las emociones a la hora de resolver el problema del marco ¿Emociones de tipo cognitivas y/o perceptivas? *Revista Estudios de Filosofía*. 59, p65-95. 31p. Recuperada de: <https://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=01213628&AN=134413173&h=fUvPflDdxF%2fiyodCMbgH9DFWNpSmtuTLJPZJyHsDQdeBB6%2f17P0pv0bpbZ%2b%2fd5ZknfCwDNJSGIKxXvwBjS%2buLg%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLo>

cal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d01213628%26AN%3d134413173

Sáez de Ocáriz, Unai; Lavega, Pere; Mateu, Mercé; Rovira, Gloria (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>

Salazar, J. & Riquelme, V. (2015). Expresión y comunicación emocional. Conclusiones que apuntan a la prevención de dificultades socioeducativas. I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional / coord. Por José Clares López, Wilmer Ismael Angel Benavides, 2015, ISBN 978-84-608-2436-7, págs. 1-5. (1. 2015. Sevilla)
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6146763>

Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En: Fletcher, G. & Clark, M. S. (eds.). *Blackwell handbook of social psychology: Intraindividual processes*. Oxford: Blackwell, págs. 279-307. Prieto MD, Illán N y Arnáiz P. Programas para el desarrollo de habilidades sociales (cap. 18). En: Molina S. *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 425-442). Alcoy: Marfil 1995.

Tabernero, M. & Politis, D. (2016) Reconocimiento facial de emociones básicas y su relación con la teoría de la mente en la variante conductual de la demencia frontotemporal. *Revista de psicología y ciencias a fines*. Vol 33, No 1 (2016). Recuperado de: <http://www.ciipme-conicet.gov.ar/ojs/index.php/interdisciplinaria/article/view/224>

Urquiza, V., Casullo, M., (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de Investigaciones [en línea] 2006, XIII* [Fecha de consulta: 18 de

- abril de 2019] Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139942031>>
ISSN 0329-5885
- Vásquez, V. & Vega, V. (2016). Programa mis movimientos dejan huellas para desarrollar la expresión emocional en niños de 5 años del C.E.E. Rafael Narváez Cadenillas. Tesis para obtener el título profesional de licenciada en educación inicial. Recuperada de:
<http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/9099>
- Veytia, M., Fajardo, R., Guadarrama, R., & Escutia, N. (2016). Inteligencia Emocional: factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato. *Informes Psicológicos*, 16(1), pp. 35- 50 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n1a02>.
- Zabaraín, S., Sánchez, D. (2009). Implicaciones del bullying o maltrato entre pares en el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas en etapa de latencia. *Psicogente [en línea]* 2009, 12 (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 18 de abril de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552354013>> ISSN 0124-0137
- Zaldívar, R. (2014). El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de https://eprints.ucm.es/29989/1/EI%20desarrollo%20de%20la%20conciencia%20emocional%20en%20la%20adolescencia%20a%20trav%C3%A9s%20de%20la%20poes%C3%ADa_Raquel%20Zald%C3%ADvar%20Sansu%C3%A1n.pdf
- Zerpa, C. (2009). Sistemas emocionales y la tradición evolucionaria en la psicología. Departamento de ciencia y tecnología del comportamiento. Universidad Simón Bolívar, Caracas Venezuela. Vol. 6 N 1. 113-123. Recuperado de <file:///C:/Users/Sony/Downloads/Dialnet-SistemasEmocionalesYLaTradicionEvolucionariaEnPsic-3020386.pdf>