

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Facultad de Educación



**Las artes como oportunidad para la expresión de
emociones en estudiantes de segundo de secundaria en
una institución educativa pública**

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación
Secundaria con especialidad en Educación Artística

Marcela Pretto Rioja

Asesora:

Rocio Esmeralda Luisa Corcuera Rios


Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Rocío Esmeralda Luisa Corcuera Ríos, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada, **Las artes como oportunidad para la expresión de emociones en estudiantes de segundo de secundaria en una institución educativa pública**, de la autora, Marcela Pretto Rioja, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 17%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 29/08/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 29 de agosto de 2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Corcuera Ríos, Rocío Esmeralda Luisa</u>	
DNI: 08714853	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0778-8382	

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, por siempre ser mi soporte y ejemplo para seguir; a mi padre, por su apoyo constante e incondicional a mis sueños y a mi hermana y hermano, por inspirarme a ser mejor persona.

A mi amada abuela Leonor, quien siempre ha sido mi sostén y más grande motivadora. Gracias por asegurarte de que nunca me atreva a dudar de mí misma.

A mi amado abuelo Juan, por tu constante cuidado y enseñanzas. Gracias por demostrarme que siempre hay maneras de superarse.

A mi amada abuela Emperatriz, agradezco profundamente por cultivar y motivar siempre mi amor al arte.

A mi asesora Rocío Corcuera, por su gran comprensión y exigencia durante todo mi camino como tesista.

RESUMEN

La educación artística se concibe como un componente educativo que se enfoca en el desarrollo integral de los individuos mediante la exploración del arte y la creatividad. Se considera un recurso enriquecedor que trasciende la instrucción técnica del arte, buscando alimentar la sensibilidad, la imaginación y la habilidad para expresar emociones de los estudiantes. En ese sentido, se plantea como problema ¿Qué oportunidades para la expresión de emociones primarias en estudiantes de segundo grado de secundaria se presentan en las sesiones de aprendizaje del área de Arte y Cultura en una institución educativa pública? Así, el objetivo general es examinar las oportunidades proporcionadas durante las sesiones de aprendizaje de Arte y Cultura para que los adolescentes expresen sus emociones primarias. Por consiguiente, se establecen dos objetivos específicos siendo el primero, describir qué oportunidades se brinda durante las sesiones de aprendizaje del Arte y Cultura para que los adolescentes expresen sus emociones primarias, y el segundo, analizar cómo los adolescentes expresan sus emociones primarias a través de las sesiones de aprendizaje del Arte y Cultura. Por consiguiente, la metodología empleada en la investigación se caracteriza por ser cualitativa y descriptiva, con el propósito de comprender la manera en que los objetos de estudio interactúan con los estudiantes de segundo de secundaria, buscando proporcionar explicaciones detalladas. Para la recopilación de información, se utilizaron técnicas de observación, entrevistas de tipo semiestructurado y el grupo focal. Las producciones artísticas analizadas no evidenciaron una vinculación clara con emociones primarias, lo cual refleja una desconexión entre el potencial expresivo del arte y las prácticas pedagógicas actuales. Se concluye que es necesario replantear el enfoque didáctico del área, incorporando estrategias que integren la dimensión emocional como parte del proceso formativo.

Palabras clave : Educación artística, Desarrollo Emocional , Expresión Emocional, Lenguajes artísticos , Nivel Secundaria

ABSTRACT

Art education is conceived as an educational component that fosters the holistic development of individuals through the exploration of art and creativity. It is regarded as an enriching resource that transcends technical instruction, aiming to nurture students' sensitivity, imagination, and emotional expression. This study investigates the following problem: What opportunities for the expression of primary emotions arise for second-grade high school students during Art and Culture learning sessions in a public educational institution? The general objective is to examine the opportunities provided in these sessions for adolescents to express their primary emotions. Two specific objectives were established: first, to describe the opportunities that enable emotional expression during Art and Culture sessions, and second, to analyze how adolescents express their primary emotions through these artistic experiences. The research adopts a qualitative and descriptive methodology to understand how the educational practices interact with students in this context. Data were collected through classroom observation, semi-structured interviews, and a focus group. The analysis of the students' artistic productions revealed a lack of clear emotional expression, highlighting a disconnect between the expressive potential of art and current pedagogical practices. It is concluded that a didactic reorientation is needed, incorporating strategies that integrate emotional development as a core component of the learning process.

Keywords: Art Education, Emotional Development, Emotional Expression, Artistic Languages, High School Level.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	3
ABSTRACT.....	4
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I	16
1. La expresión emocional.....	16
1.1. Las emociones.....	16
1.1.1. Funciones y características de las emociones.....	17
1.1.2. Funciones primarias	18
1.1.3. Expresión de las emociones primarias.....	21
1.2. Expresión emocional en la adolescencia	24
1.2.1. Importancia del desarrollo emocional en el desarrollo humano para la expresión emocional	24
1.2.2. Reconocimiento de las emociones en la adolescencia	27
1.2.3. Expresión de emociones en la adolescencia	31
CAPÍTULO II MARCO TEORICO.....	34
2.1. El papel del arte en la expresión emocional en la educación secundaria y la promoción	34
2.2. La expresión emocional a través de lenguajes artísticos	35
2.2.1. Pintura.....	36
2.2.2. Música.....	36
2.2.3. Danza.....	37
2.3. El arte como herramienta pedagógica para el desarrollo emocional	38
2.4. Estrategias para fomentar la expresión emocional a través del arte en el ámbito educativo.....	40
2.4.1. Estrategia 1: Proyectos de Arte Reflexivos	40
2.4.2. Estrategia 2: Diarios de Arte Emocional	41

2.4.3. Estrategia 3: Proyectos de Arte Colaborativos	42
CAPITULO III DISEÑO METODOLÓGICO	45
3.1. Enfoque nivel de la investigación	45
3.2. Fuentes e informantes.....	49
3.3. Técnica e instrumento para la recolección de datos	49
3.3.1. Descripción de las sesiones observadas.....	50
3.4. Técnica para la organización, procesamiento y análisis	51
3.5. Principios éticos de la investigación.....	52
CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS	54
4.1. Categoría 1 : Actividades propuestas por el docente que posibilitan la expresión de emociones.....	55
4.2. Categoría 2: Productos de las y los estudiantes en los que se evidencian la expresión de emociones primarias	57
CONCLUSIONES	61
RECOMENDACIONES	62
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	65
ANEXOS.....	78
Anexo 1 : Guía de entrevista semiestructurada al docente de Arte y Cultura	78
Anexo 2 : Guía de Observación de las sesiones de aprendizaje	81
Anexo 3: Guía semi estructurada Docente.....	85
Anexo 4 : Guía para Focus Group de estudiante	87
Anexo 6: Matriz de Recolección de Datos	89

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Categorías finales utilizadas en la investigación.....	47
Tabla 2 Categorías y Técnicas de recolección	51
Tabla 3 Principios de la ética de investigación	52
Tabla 4 Categorías finales utilizadas en la investigación.....	55
Tabla 5 Relación de objetivos respecto a instrumentos de recojo de información	59



INTRODUCCIÓN

Esta tesis indaga acerca de las posibilidades de la educación artística escolar para favorecer la expresión emocional en el nivel de educación secundaria. Coincidimos con Sawyer, R (2021) quien sostiene que es de suma importancia establecer un vínculo entre la expresión emocional y la educación artística, puesto que cada vez más se reconoce el impacto del arte en el desarrollo integral de las personas y se resalta su importancia para la expresión y comunicación de emociones.

Por un lado, la expresión emocional desempeña un papel vital en el desarrollo humano, porque son las emociones las que nos ayudan a comunicarnos, relacionarnos con otras personas y entender el entorno (Firestone, 2022). Además, como señala Tartakovsky (2019), la incapacidad de expresar emociones aumenta la probabilidad de que uno desarrolle problemas de salud mental. Por lo tanto, es importante aprender a expresarlas de una manera saludable y efectiva.

En otro orden de ideas, las artes nos permiten cultivar la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico. Por otra parte, nos facilita la exploración de nuestra propia expresión emocional y la experimentación con diversas maneras de plasmarlo. Al fusionar la educación artística con la expresión emocional, se genera una oportunidad en la que el alumno puede identificar y canalizar sus emociones de una forma constructiva y creativa a través de la música, el teatro, la danza, la pintura y otras formas de arte.

El psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1990) sostiene que el arte es una forma de flujo y que la creación artística puede ser una onda de canalización y expresión de emociones intensas. Según Darts, D (2020) el arte se ha investigado como un medio para la expresión emocional y como un recurso para facilitar a los estudiantes el proceso de emoción. Con el fin de catalizar la capacidad adaptativa en el estudiante, esto propiciaría un mejor desempeño académico y psicosocial, además, bienestar integral. En mi opinión, esto es especialmente relevante en el contexto actual, donde la salud mental de los jóvenes es una preocupación creciente. Elegí desarrollar este tema porque me inclino hacia la formación de la docencia holística y tengo interés en profundizar

mis conocimientos en este campo. Dada la cambiante situación educativa y la actual situación de la misma, me gustaría entender y estudiar eficientemente la propuesta transdisciplinaria de la educación holística para aplicarla en futuras aulas, talleres e incluso presentar una propuesta en favor de la expresión emocional desde las artes. Además, Park y Cho (2021) indicaron tomar en cuenta que el arte ha sido una herramienta valiosa para ayudar a las personas a sobrellevar las dificultades emocionales que la pandemia de COVID-19 ha causado. Sostienen que ha proporcionado una forma de expresión, conexión social, reducción del estrés y promoción de la resiliencia.

Coincido con las palabras de Bisquerra (2003) cuando menciona que hay una serie de situaciones en el aula que repercuten no solo allí sino también en la vida cotidiana de la persona. Los niños deben saber identificar y regular sus emociones ya que estas están siempre presentes y el saber manejarlas marca una diferencia en la calidad de vida de cada ser humano. Considero importante resaltar la inteligencia emocional por Daniel Goleman (1995) , la cual es entendida como un constructo que uno posee y es capaz de desarrollar con el tiempo con el fin de comprender mejor nuestras propias emociones y las emociones de los demás, lo que puede mejorar significativamente nuestras relaciones interpersonales y nuestra calidad de vida en general. . Además, destaca la importancia de las emociones en la vida de las personas y cómo la capacidad de manejar adecuadamente nuestras emociones es crucial para el éxito en diversos ámbitos de la vida. Menciona acerca de la importancia de las emociones primarias y que no son simplemente respuestas automáticas a eventos externos, sino que son procesos complejos que involucran muchas partes del cerebro. La importancia de las emociones primarias radica en que son esenciales para la supervivencia y el proceso de toma de decisiones, estas son el miedo, la tristeza, la ira, la felicidad, la sorpresa y el asco (Goleman, 1995). Enfatiza en la importancia de reconocer y comprender estas emociones primarias, ya que nos ayudan a entender nuestras reacciones emocionales y a manejarlas de manera efectiva. Además, el manejo adecuado de las emociones primarias es esencial para mejorar la comunicación, las relaciones interpersonales y el desempeño en el trabajo.

Como enfatizan Bisquerra y Perez(2007), es por ello que la educación no puede reducirse únicamente a lo académico y ,sin embargo, la mayoría de esta se centra a desarrollar la dimensión cognitiva, dejando de lado las emociones con la asunción de que estas se desarrollarán y serán gestionadas adecuadamente solo con la maduración.

Con respecto a la educación artística, de acuerdo a lo que sostiene Vigotsky citado por Uñó (2013), esta es una herramienta que permite expresar de forma libre y creativa las emociones. Además, el arte fomenta las reacciones emocionales en las personas que disfrutan de él. Del mismo modo también favorece el desarrollo de la imaginación y en relación con ella, la capacidad de reflexión y de comunicación, así como la creatividad pues como cualquier otra rama de la educación esta tiene intencionalidades, objetivos y metodologías implicando que, no propone netamente formar artistas, sino que propone el contribuir a la formación integral del ser humano a través del arte.

Por su parte, Eisner (1995) resalta que el arte es el medio por el cual se facilita el conocimiento, pues al ser estimuladas las habilidades por las actividades artísticas se favorece el desarrollo de aprendizajes en diversas áreas como la emocional. Se evidencia de esta manera que la educación artística es un área importante para el desarrollo emocional del estudiante, donde a partir de la educación se busca atender las emociones, el intelecto y el espíritu, demostrando que las manifestaciones estéticas nos ayudan a discriminar las emociones avanzando en el auto-conocimiento, a empatizar, a identificarnos con las demás y a afrontar nuestra relación con el mundo desde diversas perspectivas, desde distintas miradas.

Buchalter, A. (2018) se refiere a "El arte es una forma de explorar y expresar emociones que a menudo son difíciles de poner en palabras." A través del arte, creamos metáforas visuales para expresarnos de una manera mucho más profunda." Los artistas a menudo crean obras que encarnan sus emociones y experiencias, y tales creaciones pueden ofrecer una conexión emocional al espectador".

Por lo tanto, está claro que entender las emociones impacta cada aspecto de nuestra vida y define cómo el estudiante se enfrenta y maneja situaciones cotidianas, la organización del conocimiento, las interpretaciones y los valores. Mientras que la educación artística, por su parte, toma y adopta estos componentes y ayuda a formular conceptos de manera significativa que favorecen el desarrollo del aprendizaje a través del arte como medio de expresión.

El vínculo entre la expresión emocional y las artes creativas surge de la necesidad de autoconocerse y de volcar algunas emociones, sentimientos o ideas. La Asociación Americana de Arte Terapia señala (2021) que las actividades artísticas dan una oportunidad extraordinaria a los individuos de explorar y articular sus emociones de una forma creativa y significativa. Mediante estas actividades, las personas pueden comprender mejor su ser y su mundo interno, así como aprender a manejar sus emociones de una manera saludable y constructiva. Esa vivencia puede ser muy beneficiosa para personas con problemas emocionales o de salud mental.

Las artes, por su parte, ofrecen una importante oportunidad para que los estudiantes expresen sus emociones y procesen sus sentimientos de una forma creativa y significativa. El arte como forma de expresión, así como la autoconciencia, pueden ser utilizados para mejorar la salud mental y el bienestar emocional de los educandos. De acuerdo con la Asociación Nacional de Educación Artística (2021), enseñar a los alumnos a identificar y expresar sus emociones en el arte los lleva a autoconocerse, mejorando su regulación emocional y su capacidad para enfrentar el estrés y la ansiedad en su día a día.

A partir de lo ya discutido, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué oportunidades para la expresión de emociones primarias surgen en los estudiantes de segundo grado de secundaria durante las sesiones de aprendizaje del área de Arte y Cultura en una institución educativa pública? En esta investigación, se han establecido los siguientes objetivos: describir qué oportunidades brindan las experiencias de aprendizaje para que los adolescentes expresen sus emociones primarias y analizar cómo los adolescentes expresan emociones primarias a través de las experiencias de aprendizaje creadas en el área de Arte y Cultura.

Este tema es de gran relevancia y se sustenta en los siguientes antecedentes.

El primero se titula “Adolescencia y las emociones representadas a través del arte” y fue publicado en 2018 por María del Rocío Ripoll Lluquet. Este trabajo aborda la complejidad emocional de la adolescencia. Destaca en particular, la necesidad de expresar los sentimientos a través del arte y, en este caso, mediante la técnica del Stop Motion. Ella misma reconoce que durante esta etapa los adolescentes sufren incomprensiones y presiones, por lo que la animación les permite comunicarse de manera consciente y también de forma subconsciente. Los hallazgos concluyentes demuestran que esta manera artística de la expresión les permite a los adolescentes pasar sus sentimientos a través del arte, lo que constituye un primer paso hacia la comprensión y el respaldo. Proyectos como “The Wire Man” y “Day Dream” abordan de manera recurrente la soledad, la incomprensión y la búsqueda de algún tipo de validación o reconocimiento. En síntesis, el trabajo reafirma que en la educación se debe integrar más la necesidad de expresión creativa, así como el arte, a la luz de los sentimientos complejos que viven los adolescentes.

El segundo, el estudio “El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas de conflicto armado” de Guanumen y Londoño (2020), subraya la función que cumple el arte, en sus diferentes modalidades, como un recurso importante dentro de la regulación emocional. La investigación evidencia que las estrategias de prevención que se llevaron a cabo generaron una sensibilización inicial respecto a la percepción emocional que se tiene sobre uno mismo, lo cual favorece cambios significativos en esa dimensión. Estos hallazgos son coherentes con estudios anteriores como el de Cortés, Cuéllar, González y Gualteros (2016), quienes implementaron programas de prevención de regulación emocional en infantes y en adolescentes, así como el de Gázquez et al. (2015) que describió distintos perfiles de adolescentes españoles en relación con la inteligencia emocional. Además, Fregoso, Peñaloza, Contreras y Sierra (2013) enfatizan la importancia de la percepción y facilitación emocional en el desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes. Los hallazgos de Palomera, Salguero y Ruiz (2012) fortalecen la afirmación de que la capacidad de percibir emociones se asocia con menor desajuste emocional y mejor ajuste personal.

Para finalizar, el impacto del arte en las acciones terapéuticas resalta la relevancia de estas prácticas en la prevención y disminución de conflictos emocionales, así como el riesgo de padecimientos psicológicos y físicos.

En relación a la metodología, el enfoque de esta investigación se sitúa dentro de la línea de “Currícula y didáctica”, en donde se define como una investigación cualitativa”. Es una investigación descriptiva que observa las oportunidades que se presentan en un aula de segundo de secundaria para que los estudiantes expresen sus emociones primarias durante las sesiones del área de arte y cultura. Se optó por una investigación cualitativa ya que, al tratarse de un trabajo que se centra en la expresión emocional, esta resulta más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa. Al abordar la expresión emocional desde el arte, el uso de una metodología semi estructurada permitirá comprender mejor el alcance de las sesiones de aprendizaje de cada alumno.

Las técnicas de recojo de información consisten en utilizar el método de observación directa de las clases de arte y los trabajos de los estudiantes, entrevistas semi estructuradas al docente y una dinámica de grupo focal con los estudiantes. Las entrevistas fueron semiestructuradas y se realizó una por cada objetivo al docente, por grupos. También se llevó a cabo un grupo focal para observar la interacción entre los participantes y recabar más información sobre sus percepciones a nivel grupal desde la experiencia personal acerca del ambiente escolar, personal, sus percepciones acerca del arte y el efecto que tiene en ellos y en sus emociones. Con respecto a las sesiones de observación, se realizaron tres con un grupo de veinte estudiantes.

En cuanto a los principios éticos de la investigación, aseguramos que los participantes no serán expuestos a riesgos físicos o psicológicos. Si se presentara algún obstáculo durante la investigación, los participantes son libres de abandonar el proyecto. Además, nos esforzamos por garantizar la consideración de todos los individuos, asegurándonos de subrayar que las actividades están diseñadas como una fuente de disfrute y autodescubrimiento para los participantes. Estamos dispuestos a hacer modificaciones, adaptaciones o ajustes constantes a la actividad si es necesario. Para la observación y recolección de datos, basaremos algunos de nuestros hallazgos en los estudios de Paul Ekman (2003) sobre las emociones humanas,

centrándonos en las seis emociones básicas: tristeza, felicidad, sorpresa, asco, miedo y enojo, que son reconocidas y nombradas adecuadamente por todas las personas.

Después de analizar e interpretar la información recopilada, se concluye que, en relación con el objetivo específico de describir las oportunidades proporcionadas durante las sesiones de aprendizaje del área de Arte y Cultura, se identifican instancias puntuales donde se promueve la expresión de emociones primarias; sin embargo, estas no responden a una planificación sistemática ni a una intencionalidad pedagógica explícita orientada al desarrollo emocional. En cuanto al segundo objetivo, referido a cómo los adolescentes articulan sus emociones primarias a través de las actividades artísticas, se evidencia que, si bien en los espacios verbales como entrevistas y dinámicas grupales los estudiantes manifiestan emociones y reflexiones personales, estas expresiones no se trasladan de manera clara o recurrente a sus producciones artísticas, lo que indica una disociación entre la vivencia emocional y su representación simbólica en el contexto educativo observado.

Con referencia a la estructura del informe, este ha sido dividido en tres partes. La primera es el marco teórico de la investigación, que comprende dos capítulos. En el primero, se estudia la expresión emocional: las emociones y, en particular, la expresión emocional en la adolescencia. El último capítulo estudia el papel del arte en la educación secundaria centrandó su atención en la expresión emocional a través de lenguajes artísticos, el arte como herramienta pedagógica para el desarrollo emocional, y como estrategias que fomenten la expresión emocional a través del arte en el ámbito educativo. La segunda sección trata sobre el diseño metodológico de la investigación, en el cual se plantea el enfoque, y tipo, problema, objetivos, categorías, subcategorías, fuentes e informantes, criterios de selección, así como las técnicas e instrumentos para la recolección de información. También se describen las técnicas de organización, procesamiento y análisis de la información, y

los principios éticos que rigen el estudio. La tercera sección incluye el análisis y la interpretación de los resultados, que se contraponen rigurosamente con los aportes teóricos analizados antes en el marco de la investigación.

Al finalizar la tesis, se presentan las conclusiones en relación con la contribución al campo de estudio, se dan recomendaciones para líneas de investigación posteriores, y se incluyen las referencias y anexos utilizados en la tesis.

Sobre las limitaciones del estudio, el carácter cualitativo de la investigación impide la generalización de los hallazgos a otras poblaciones, ya que el alcance del objeto de estudio está claramente definido. Además, al adoptar un diseño no experimental, la intención es establecer relaciones en lugar de ofrecer respuestas directas a una hipótesis.



CAPÍTULO I

LA EXPRESIÓN EMOCIONAL

En este capítulo, abordaremos la expresión emocional. Se expondrá sus características, funciones y además, se explorarán conceptos clave relacionados con cómo las emociones se manifiestan y comunican, haciendo hincapié en las emociones primarias. Asimismo, se profundiza en la expresión emocional durante la adolescencia, su importancia y el cómo reconocer la expresión de estas. El objetivo es establecer una base sólida para comprender la complejidad y la importancia de la expresión emocional, sentando las bases para el desarrollo del resto de la investigación.

1. La expresión emocional

1.1. Las emociones

Aunque todavía es difícil de definir, según el psicólogo Escudero (2021) una emoción puede definirse como un estado afectivo que experimentamos, un conjunto de respuestas neuroquímicas y hormonales que nos predisponen a reaccionar ante un estímulo externo o interno, los cuales son generados por el sistema límbico cuya función está relacionada con las respuestas emocionales, el aprendizaje, la atención y la memoria.

Por otro lado, Oatley y Jenkins (1996) perfeccionan las definiciones propuestas por Beverly y Russell (1984) en tres. La primera sostiene que una emoción generalmente es causada por una persona que ya sea de manera consciente o inconsciente, evalúa un evento como relevante para una preocupación que es importante; la emoción se siente como positiva cuando se adelanta una preocupación y como negativa cuando se impide una preocupación. La segunda plantea que el núcleo de una emoción es la disposición para actuar y la incitación de actividades; una emoción da prioridad a uno o unos pocos tipos de acción a los que da un sentido de urgencia, por lo que puede interrumpir o competir con acciones o procesos mentales alternativos. Diferentes tipos de preparación crean diferentes relaciones de esquema con otros. La tercera entiende que la emoción es experimentada como un estado mental que puede estar acompañado por cambios corporales, expresiones y acciones.

Bisquerra (2020) también sostiene que la emoción es un concepto multidimensional que se refiere a una variedad de estados y que se generan como respuesta a un estímulo externo o interno. Otra definición propuesta por Frazzetto (2014) coincide con las anteriormente planteadas, menciona que las emociones se desarrollan como procesos biológicos que culminan como experiencias mentales personales.

Al examinar las diferentes definiciones presentadas, queda claro que cada una aborda el concepto desde una perspectiva única. Aunque existen variaciones en los detalles y enfoques, para esta investigación se utilizará principalmente la definición de Goleman y Bisquerra: las definiciones coinciden en la importancia de comprender la emoción como un estado mental instintivo de corta duración que proviene de una reacción biológica que emerge de una situación, es decir, la interacción entre una actividad fisiológica y la interpretación cognitiva de estímulos.

1.1.1. Funciones y características de las emociones

Arnold (1968) presenta la emoción como una herramienta fundamental para el desarrollo de uno mismo, los objetos de la emoción deben alinearse con la meta más grande de la persona como ser humano. Para la autora, las emociones nos conducen hacia la meta deseada o nos alejan del peligro.

Esto se ve complementado por la posición de Oatley y Jenkins (1996), quienes sostienen que las emociones son el proceso que nos permite meditar acerca de las situaciones que experimentamos y de ser capaces de cambiarlo si es que fuera necesario. Según Oatley y Jenkins citando a Damasio (1994), las emociones son necesarias pues cumplen la función de permitirnos planear nuestras acciones, complementan el pensamiento racional, es decir, son estructuras guías de nuestras vidas y sobre todo, en nuestro vínculo con el resto. Al igual que Goleman (1995), sostienen que la emoción es la guía de nuestras decisiones junto con nuestra mente racional .

Hernández (2005) apoya la teoría de Darwin con respecto a que las emociones tienen un alto valor funcional, pues gracias a su guía es que es posible el acoplarnos o defendernos frente a la situación en la que nos encontremos. Desde su perspectiva, la emoción tiene lo que denomina como el valor último de expresión del vivir. Darwin menciona que desde el punto de vista expresivo vital, aquellas emociones que nos resultan agradables son calificadas como buenas mientras que aquellas desagradables son negativas. Sin embargo, desde el punto de vista funcional, todas las emociones son positivas pues cada una nos permite responder a distintos matices adaptativos.

En línea con lo expresado por otros expertos, Ekman (2000,2003) no sólo coincide con ellos sino que profundiza en las funciones principales de las emociones dividiéndolas en tres puntos centrales; la función adaptativa que sostiene que las emociones nos facilita adaptarnos al entorno, la función motivacional es aquella donde la emoción promueve la conducta motivada hacia objetivos y finalmente la función social nos permite entender la comunicación social para entender el comportamiento ajeno y propio.

1.1.2. Funciones primarias

Como afirman diversos investigadores, las emociones primarias o básicas son innatas y parte fundamental de nuestra experiencia humana; el miedo, la tristeza, la ira, la alegría, la sorpresa y el asco nos acompañan a lo largo de nuestra vida, influyendo en nuestra forma de percibir y responder al mundo que nos rodea. En este punto, explicaremos las emociones primarias, su importancia y cómo nos afectan en diferentes aspectos de nuestra vida.

Cheshire y Solomon (1992) reconocen las emociones primarias como aquellas que se encuentran de manera innata en todas las personas. Bisquerra (2009) no solo coincide con esta definición, sino que resalta que estas se caracterizan por una expresión facial específica y su disposición representativa de afrontamiento lo cual se basa en la idea de que las personas tienen diferentes enfoques y estrategias para hacer frente a las dificultades y resolver problemas.

Por su parte, autores como Goleman (1995) y Ekman (1984) también coinciden en que las emociones primarias son innatas. Ekman resalta que la manifestación de las emociones se da a través de las expresiones faciales mientras que Goleman hace hincapié en cómo es que son impulsoras de nuestro comportamiento.

Ambos coinciden en la importancia de comprender y manejar las emociones primarias como base para el bienestar emocional y generar vínculos saludables. Sus investigaciones y enfoques complementarios han contribuido significativamente a la comprensión de las emociones primarias puesto que su modelo es el más aceptado.

Plantean que existen seis emociones básicas : Miedo, tristeza, ira, alegría, sorpresa y asco; estas cumplen una función adaptativa reconocible que se vincula con nuestra tendencia hacia comportamientos específicos. Es decir, las emociones poseen una función motivadora que impulsa nuestra acción en situaciones particulares.

A continuación, nos centraremos en la explicación de las definiciones de las emociones primarias:

- El miedo surge cuando nos enfrentamos a una situación desconocida o potencialmente peligrosa. La respuesta natural es huir o evitar dicha situación, pero también puede ocasionar problemas si nos impide tomar las acciones necesarias. Ekman (1984) define el miedo como aquella emoción que permite anticipar una amenaza y por su parte Goleman (1995) sostiene que además es una sensación arrolladora y Frazzetto (2014) lo describe como una respuesta a un peligro

inminente.

- La tristeza surge cuando se experimenta un evento que cause dolor emocional caracterizado por sentimientos de melancolía, pesar, desánimo y nostalgia. Según Ekman (1984) la tristeza puede explicarse como el decaimiento del estado anímico mientras que Frazzetto (2013) coincide y hace referencia a la teoría de Darwin que describe a la tristeza como un estado que se caracteriza por la languidez del rostro. Por otro lado, Goleman (1995), destaca que la tristeza

nos permite reflexionar acerca de aquello que no funciona en nuestras vidas y nos motiva al crecimiento personal .

- La ira se manifiesta cuando percibimos que nuestras necesidades y deseos han sido ignorados o menospreciados. La reacción instintiva consiste en luchar o atacar para proteger nuestros intereses. Según Ekman (1984) surge ante situaciones frustrantes y negativas que generan una reacción violenta que puede presentarse de manera verbal o física. Mientras que Goleman (1995) y Bisquerra (2009) coinciden en que la ira es alimentada por un conjunto de emociones negativas. Por su parte, Frazzetto (2013) lo describe como una fuerza poderosa que es difícil de contener, esta aparece cuando no podemos tolerar ciertas situaciones o conductas, es una reacción de defensa que puede resultar impulsiva o espontánea.

- El asco surge cuando nos encontramos con algo repugnante o desagradable. Esta reacción instintiva nos ayuda a evitar sustancias tóxicas o peligrosas. En palabras de Bisquerra (2009) el asco es una reacción de repugnancia y aversión, mientras que Goleman (2005) lo vincula con emociones como el desprecio, desdén, disgusto y repugnancia. De acuerdo con Ekman (1984) esta se da debido a una sensación de rechazo a estímulos desagradables .

- La sorpresa aparece ante algo inesperado. Nos ayuda a adaptarnos a situaciones nuevas y puede generar curiosidad y motivación para explorar lo desconocido. De acuerdo con Goleman (1995), la sorpresa es causada por algo inesperado y Ekman (1998) destaca que es la más breve de las emociones, genera sobresalto, asombro y desconcierto. Bisquerra (2009) expresa que esta puede ser positiva o negativa según lo que ocasione la sorpresa.

- La alegría surge cuando se satisfacen nuestras necesidades o se cumplen nuestros deseos. Nos permite disfrutar de los momentos agradables y experimentar gratitud y satisfacción. De acuerdo con Bisquerra (2009) la felicidad es considerada como una emoción positiva que parte de situaciones agradables, Goleman (1995) lo describe como una reacción satisfactoria y Hernández (2005) lo propone como un sentimiento positivo de mayor exaltación. En su

investigación, Ekman (1984) menciona que proporciona una sensación de bienestar y seguridad que genera actitudes positivas .

1.1.3. Expresión de las emociones primarias

Las emociones primarias son aquellas respuestas innatas y universales que experimentamos como seres humanos, y que se expresan a través de diferentes manifestaciones a través del lenguaje corporal y la voz .En este texto, explicaremos el concepto de expresión emocional y cómo se presenta en las emociones primarias.

La teoría de la expresión de las emociones en el hombre y animales de Darwin (1872) es la base de las definiciones de la expresión emocional. En este libro, Darwin estudia la naturaleza y el papel de las expresiones emocionales en humanos y animales, argumentando que las expresiones faciales y corporales vinculadas a las emociones tienen un origen evolutivo y están respaldadas por la biología. Para Darwin, la expresión emocional es un fenómeno innato y universal que surge a través de manifestaciones faciales. Estas expresiones son de naturaleza biológica y evolutiva, sirviendo principalmente al propósito de transmitir información pertinente sobre emociones y condiciones internas a los demás.

Ekman (1984) cita a Darwin (1872) y explica que la expresión emocional se refiere a cómo los individuos muestran y comunican sus emociones a través de gestos faciales, movimientos corporales e incluso el tono de su voz. Además, en la opinión de Ekman, la expresión emocional se relaciona con el valor adaptativo porque cada emoción básica prepara al individuo en una dirección particular que ha demostrado ser efectiva y útil para enfrentar desafíos ambientales y alcanzar hitos importantes para la vida.

Esta idea ha sido apoyada por Fridlund (1991) y Feldman (2001), quienes han señalado el importante papel de la expresión emocional en la comunicación y relación de las personas. Mantienen que la expresión emocional da señales visibles de comprensión a otras personas para que puedan entender lo que alguien está experimentando. Además, estas señales pueden permitir la predicción de comportamientos y, en última instancia, promover relaciones interpersonales más efectivas y apropiadas.

Esto indica que para el caso de las emociones, la expresión emocional no solamente resulta central para su delimitación, sino que también cumple la función de un ícono para su detección, ayudando a distinguir entre los diversos estados emocionales y siendo fundamental en la relación social. Así, las emociones pueden ser consideradas como construcciones sociales, dado que su experiencia subjetiva surge de la interpretación que las personas hacen de su conducta emocional, la información sensorial relativa a los cambios fisiológicos del cuerpo y la expresión facial, así como las percepciones y juicios que otros realizan sobre estas interacciones sociales. Averill (1990) argumenta que las emociones funcionan como redes que permiten y estructuran la interpretación del contexto y anticipan acciones y comportamientos, así como su interpretación a partir de un modelo dado (Abric, 1995 citado en Zubieta et al, 1998), basándose en los cambios corporales y faciales que estas emociones generan.

Renata Franco y Sánchez Aragón (2009) realizaron una investigación en México con el fin de recolectar las características que las expresiones emocionales pertenecientes a emociones básicas deben de presentar. Es importante mencionar que solamente abarcan la felicidad, la tristeza, el miedo y la ira.

Según su perspectiva, en situaciones de felicidad, se espera que las personas muestren comportamientos como la risa, el disfrute, el buen humor, la sociabilidad, la sensación de seguridad y la prolongación de la experiencia de manera natural. Cuando se trata de la tristeza, sostienen que las personas presentan una actitud desinteresada, se encuentran desganados y pueden presentar mal humor. En cuanto a la ira, se menciona que se presenta a través del mal humor y la agresividad. Por otro lado, en relación con el miedo, sostienen que las personas presentan una actitud sumisa, esquiva e impulsiva.

En relación a la felicidad, se observan conductas como saltar de alegría, hacer bromas, ayudar a otros, hacer planes para el futuro y coquetear. Además, la expresión facial de la felicidad se caracteriza por las comisuras de los labios hacia atrás y arriba, pudiendo haber apertura de la boca y exposición de los dientes. También se observan pliegues nasolabiales bajos, mejillas levantadas y arrugas alrededor de los ojos conocidas como "patas de gallo" (Ekman, 2003).

Según Ekman (2003) señala que la expresión facial de la ira se caracteriza por cejas bajas y fruncidas, líneas verticales entre las cejas, párpados inferiores tensos, mirada dura, labios apretados y comisuras rectas o bajas.

La tristeza se manifiesta con llanto y cumple una función comunicativa para indicar angustia y solicitar ayuda (Lelord, 2001). La expresión facial de la tristeza, Por otro lado, Ekman (2003), incluye ángulos interiores de los ojos hacia arriba, cejas formando un triángulo, ángulo interior del párpado superior levantado, comisuras de los labios inclinadas hacia abajo o temblor en los labios.

Asimismo, Ekman (2003) menciona que, en cuanto al miedo, se evidencia por el palidecimiento del rostro y la piloerección, y su expresión facial se caracteriza por arrugas en la frente centradas y no extendidas, párpados superiores levantados mostrando la esclerótica, párpados inferiores tensos y levantados, boca abierta y labios tensos y ligeramente contraídos o estrechados y contraídos hacia atrás.

Respecto a la sorpresa, Ekman (2003) menciona que, durante este estado emocional, las cejas se elevan de forma rápida asemejando líneas horizontales sobre la frente. Esto ocurre junto con la apertura y el ensanchamiento ocular lo que contribuye a una "expansión visual". Adicionalmente, la boca también se expande en forma de óvalo con los labios un tanto separados. En conjunto, estos cambios faciales característicos de la sorpresa enunciada dan como resultado un rostro que denota asombro y perplejidad. La expresión de la sorpresa también puede variar en su intensidad, duración e incluso ser modulada por factores individuales o culturales.

Finalmente, Ekman (2003) menciona que, en el caso de la expresión del asco, existe un grupo de cambios faciales que se pueden considerar como distintivos de esa emoción. Estos cambios incluyen arrugas nasales, donde las fosas nasales se arrugan como a reacción de rechazo a algo desagradable. También, se nota la elevación del labio superior que se manifiesta en expresión de desagrado. Entonces, hay también una contracción del músculo del mentón que provoca lo que se conoce como arrugas del asco o tensión hacia arriba por el asco. Estos cambios tan característicos en la expresión del asco, se combinan para dar una semblanza de cara que denota con claridad la repulsión y aversión.

Basado en las observaciones anteriores, se puede decir que cada emoción básica se expresa de manera única, lo que sirve como su principal componente distintivo, como se cita en Fisher et al. (1990).

1.2. Expresión emocional en la adolescencia

En la adolescencia, una etapa que se caracteriza por cambios, la transformación y la expresión de emociones resulta ser uno de los elementos más importantes en el desarrollo psicosocial del individuo. Este capítulo se centra en investigar la expresión emocional durante la adolescencia, estudiando cómo los adolescentes viven, muestran y controlan sus emociones. Se pretende analizar a fondo los distintos factores que intervienen en la expresión emocional en esta etapa de la vida con el objetivo de adquirir mayores comprensiones sobre cómo componentes tan esenciales la vida emocional se van formando y transformando en la adolescencia.

1.2.1. Importancia del desarrollo emocional en el desarrollo humano para la expresión emocional

En la actualidad se habla de que el Desarrollo Humano es un elemento central en cualquier proceso de desarrollo porque implica garantizar el respeto de los derechos humanos, y eso es algo en lo que hay concordancia. Además, es importante reconocer el papel que juega el desarrollo emocional en cuanto a la capacidad de identificación, comprensión, regulación de las emociones y la habilidad para gestionar emociones de forma saludable.

El desarrollo, particularmente en sus aspectos emocionales, juega un papel fundamental en nuestras vidas ya que fundamenta nuestra capacidad para comunicarnos y entender nuestra experiencia interna. Al expresar emociones, mejoramos nuestras relaciones, incrementamos nuestra inteligencia emocional y fomentamos nuestro desarrollo personal intrínseco. En este texto, exploraré el papel de la expresión emocional en el contexto del desarrollo humano. Como señala Rosales (2017), el desarrollo humano como enfoque implica un intento de ampliar las oportunidades individuales con la intención de tener una vida más larga y saludable, educación y estándares de vida de calidad. Sugiere el Enfoque de Desarrollo Humano como un proceso de dos etapas. La primera se centra en la construcción de capacidades humanas como la salud, el conocimiento y las

habilidades. La segunda etapa es cómo se utilizan estas capacidades, dirigidas hacia metas culturalmente, socialmente, históricamente y políticamente relevantes. Además, menciona que mantener un equilibrio entre ambos es fundamental para lograr un estado de bienestar.

Papalia (2000) citada por Muslow (2008) encuentra apoyo en el planteamiento de Rosales (2017), ambos sostienen que es importante generar un balance entre ambos aspectos. El desarrollo humano debe abarcar mucho más que el incremento económico, enfocándose en el ser humano como núcleo central de atención.

Por otro lado, Papalia, Wendkos y Duskin (2005), mencionan que el Desarrollo humano es un estudio científico de los procesos de cambio y estabilidad. Toman como referente principal el desarrollo del ciclo vital de Baltes (1987) quien lo divide en seis principios:

1. El desarrollo dura toda la vida. Es un proceso de cambio constante en las habilidades para lograr la adaptación. Cada periodo en el ciclo de vida es afectado por la experiencia previa y afectará la experiencia futura, lo que implica que el desarrollo es continuo.

2. El desarrollo involucra ganancias y pérdidas. El desarrollo es multidimensional y multidireccional, es decir, que ocurre en múltiples direcciones de interacción como pueden ser a nivel biológico, psicológico y social. Cada etapa involucra potenciar ciertas habilidades y que otras se vean reducidas, por ello, a lo largo del desarrollo se busca aprender a manejarlas o compensarlas.

3. Las influencias provenientes de la biología y la cultura cambian a lo largo del ciclo de vida. El proceso de desarrollo se ve influenciado por la biología y la cultura, el balance entre esas influencias varía con el tiempo. Las influencias biológicas como nuestra capacidad física se debilitan con el tiempo, pero los apoyos culturales

, como el avance social y tecnológico en torno a la edad permite compensarlo.

4. El desarrollo involucra una distribución cambiante de recursos. Implica que nadie puede hacerlo todo, los individuos elegimos en qué medida invertir nuestros recursos como tiempo, energía, talento...etc. Los recursos pueden ser

utilizados para el crecimiento, mantenimiento y para manejar la pérdida cuando el mantenimiento y la recuperación no son posibles.

5. El desarrollo es modificable .El desarrollo muestra plasticidad, sin embargo, el potencial para el cambio tiene límites dependiendo de la persona y la etapa formativa en la que se encuentre.

6. El desarrollo es influido por el contexto histórico y cultural. Cada individuo se desarrolla en un contexto distinto, definido en parte por la biología, el tiempo y el lugar.

Al abordar el tema en cuestión, cada autor abarca la definición desde un enfoque particular. Sin embargo, a medida que profundizamos en el análisis, se puede apreciar un punto de convergencia entre ellos con respecto a lo que es el desarrollo humano. En este sentido, se puede afirmar que existe un acuerdo general en que el desarrollo humano es un proceso constante de cambio que busca lograr el pleno desarrollo de sus capacidades con el fin de garantizar su bienestar y calidad de vida.

Después de describir el desarrollo humano en su conjunto, es relevante abordar el vínculo específico del desarrollo emocional dentro de este contexto más amplio. Como menciona Muslow (2008), para lograr un desarrollo humano más armonioso es necesario desarrollar vínculos emocionales para crear espacios vinculantes con otros, manejan sus emociones y la inhibición de las mismas. Pérez y Navarro (2011) apoyan esta afirmación ya que destacan la importancia de las emociones porque nos ayudan a conectarnos con otros individuos. Los autores enfatizan que para un desarrollo emocional saludable, es necesario establecer vínculos empáticos con los demás para aprender las habilidades de reconocer, articular y gestionar las emociones.

Al empezar a hablar sobre el desarrollo humano, es conveniente señalar la relevancia que tiene el intentar describir y estudiar el proceso que se relaciona con el desarrollo emocional. Es innegable que el desarrollo emocional determina en gran parte como se vive, se entiende y se da la vida. Goleman (1995) menciona que narrando el papel decisivo que cumple el desarrollo emocional en el desarrollo humano, hay que entender que siempre se debe ofrecer a los

ciudadanos, por lo menos, oportunidades y medios que les faciliten cultivar una inteligencia emocional.

En conclusión, al relacionar la importancia del desarrollo emocional con la evolución del ser humano, se evidencia que la comprensión y la adecuada expresión de nuestras emociones resulta necesaria para lograr un pleno desarrollo y bienestar. Al trabajar sobre este vínculo, logramos cultivar y fortalecer el bienestar emocional de las personas a lo largo de su ciclo vital.

Sobre la relación entre el desarrollo emocional y la expresión emocional, como se discutió en secciones anteriores, consideramos que es cercana y esencial. Por un lado, el desarrollo emocional implica el aprendizaje de habilidades, como reconocer, entender y gestionar las propias emociones y sentimientos. Con el desarrollo emocional, aprendemos a identificar y comprender nuestras emociones y las de los demás. Mientras que la expresión de emociones se refiere a la manera en que las emociones se muestran a través de acciones, expresiones faciales, movimientos corporales y palabras. Es a través de la expresión de emociones que compartimos nuestros sentimientos con otras personas y nos comunicamos.

1.2.2. Reconocimiento de las emociones en la adolescencia

Adolescencia es una fase determinante en el ciclo vital del ser humano, cuando hay una profunda transformación a nivel físico, mental y emocional que también afecta la identidad y las relaciones sociales. Desde este prisma, el reconocimiento de las emociones en la adolescencia surge como uno de los temas más relevantes para estudiar la complejidad asociada a lo emocional en este tramo vital.

En esta etapa de la investigación, nos enfocaremos en desentrañar las complejidades del reconocimiento emocional en la adolescencia. Esto implica entender cómo los adolescentes perciben, atribuyen significado y enfrentan diversas emociones. Este texto busca analizar el fenómeno del reconocimiento emocional en la adolescencia, investigando los determinantes de este proceso y sus consecuencias en el desarrollo socioemocional de los adolescentes.

Para analizar las emociones, nos referiremos a Goleman (1995) y su enfoque sobre la inteligencia emocional considerando cinco elementos. Martin y Boeck (2000), citados por Dueñas (2002), afirman que la autoconciencia de las emociones implica apreciar y etiquetar las emociones. El autocontrol emocional, centrado en la aceptación, gestión y control de las emociones en relación con las decisiones, se refiere a la capacidad del individuo para dirigir y controlar las respuestas emocionales. La automotivación, tener confianza en sí mismo, está relacionada con el nivel de motivación que impulsa a la persona a alcanzar metas y objetivos. La empatía, saber ponerse en el lugar de los demás, entendida como la capacidad para identificar y comprender las problemáticas y circunstancias de los demás. Por último, el poder crear relaciones sociales o facilidad de establecer relaciones interpersonales son las habilidades sociales que facilitan la comunicación y las relaciones interpersonales.

Según Mayer y Salovey (1997) , el Modelo de Inteligencia Emocional (IE) de cuatro ramas se utiliza como herramienta para la regulación emocional en adolescentes. Este modelo integra dimensiones como la percepción emocional, que abarca la habilidad para percibir emociones propias y ajenas en expresiones artísticas. La facilitación emocional, relacionada con la generación y experimentación de emociones en procesos cognitivos. La comprensión emocional, que se refiere a la habilidad para entender la información emocional y adaptarla al contexto. La regulación emocional, que implica la habilidad de articular las emociones con el objetivo de lograr un crecimiento personal beneficioso para el entorno del adolescente (Lugo, Vallejo y Ramírez , 2022).

A lo largo de este período, queda claro que los adolescentes con deficiencias en la gestión emocional poseen habilidades sociales e interpersonales limitadas, lo que aumenta la probabilidad de participar en comportamientos de riesgo como el uso de sustancias. En contraste, aquellos que demuestran habilidades de gestión emocional mejor desarrolladas muestran adaptabilidad en varias áreas de su vida, lo que resulta en un mayor bienestar psicológico y menor inclinación hacia el uso de sustancias o la búsqueda compulsiva de experiencias nuevas (Pacheco y Fernández, 2013).

Como señalan Fernández y Ruiz (2008), la ausencia de habilidades emocionales es un factor crítico que contribuye a la aparición de conductas de riesgo. Los estudiantes con baja inteligencia emocional muestran alta impulsividad y carecen de habilidades interpersonales y sociales. En este sentido, Arbues y Domínguez (2014) destacan que la falta de inteligencia emocional podría ser un factor que contribuye a varios problemas entre los estudiantes, como un aumento del bienestar problemático, mala salud psicológica, deterioro en el enfoque de las interacciones interpersonales, bajo rendimiento académico y aumento de la conducta disruptiva.

Ortiz (1999) señala características específicas en los procesos emocionales que involucran la adolescencia, como una mayor conciencia de sus sentimientos y explicaciones más sofisticadas al describir sus emociones. En esta etapa del desarrollo, los adolescentes obtienen una visión de cómo sus sentimientos moldean la percepción que los demás tienen de ellos y cómo se desempeñan en diferentes tareas. Esto permite una mejor comprensión de las emociones de otras personas y aumenta la sensibilidad al impacto de otras personas en sus respuestas emocionales.

Es relevante mencionar que, en el caso de los adolescentes, se ha observado en distintos estudios una marcada dificultad en competencias relacionadas con la regulación de las emociones. Esto se asocia a problemas con la identidad, estrés, depresión, dolencias psicósomáticas, escasa motivación para buscar ayuda socialmente, y en general, una alta vulnerabilidad a conductas suicidas (Ciarrochi et al., 2003; citado en Alegre, 2006). En psicopatología se ha sostenido que los déficits en autorregulación se asocian con ciertos trastornos y conductas problemáticas. Eisenberg y Fabes (1997) proponen que existen dos grandes grupos de trastornos. El primero de ellos, los internalizadores, está asociado con la ansiedad y depresión; el segundo, los externalizadores, se manifiesta a través de hiperactividad y agresión. Ambos últimos se asocian a la falta de modelos de regulación externa en la niñez. Existe, en ambos casos, una relación con la incapacidad de comprender y expresar emociones de manera apropiada, que los lleve a actuar de forma inadecuada socialmente por no contar con esquemas adaptativos de autocontrol.

Habiendo considerado lo expuesto anteriormente, se identificó que el reconocimiento de emociones tiene un impacto sustancial en la comprensión emocional de los otros. Por ejemplo, como mencionan Blair (1995) y Blair, Colledge, Murray y Mitchell (2001)

,la capacidad de identificar adecuadamente emociones negativas, provoca una reacción precisa que puede actuar como un mecanismo para inhibir la violencia, reduciendo la probabilidad de comportamientos agresivos y fomentando tendencias prosociales (Blair, 1995; Blair, Colledge, Murray y Mitchell, 2001). Se han observado déficits en la identificación de emociones negativas en grupos con problemas de comportamiento antisocial, como delincuentes adolescentes y niños con diagnóstico de comportamiento disruptivo (Marsh y Blair, 2008; Bowen, Morgan y Moore, 2014; Gonzalez, Herrera, Parra, Gomez, Baez e Ibanez 2014; Hunnikin, Wells, Ash y Van Goozen, 2019.)

El conectar estos déficits con el desarrollo emocional en la adolescencia revela una relación importante entre la capacidad de reconocer emociones y la empatía como rasgo (Besel y Yuille, 2010). Este vínculo es aún más relevante considerando que el reconocimiento emocional tiene evolución en la adolescencia, que es un tiempo de gran cambio en la cantidad de materia blanca y gris cerebral (Thomas et al., 2007; Kilford, Garrett, y Blakemore, 2016). Estos resultados subrayan el valor de actuar sobre el modelado emocional de personas con conductas antisociales, dado que la mejoría en la habilidad de reconocimiento y comprensión de emociones puede generar cambios sustanciales en el fomento de conductas prosociales y en la reducción de conductas violentas.

Consideramos que el reconocimiento emocional es especialmente significativo durante la adolescencia, que es una etapa crítica de desarrollo. Reconocer las emociones también es necesario para el desarrollo holístico en la adolescencia; impacta el bienestar emocional, las habilidades sociales, y la toma de decisiones. Durante esta etapa de cambios, contar con buenas habilidades emocionales ayuda a manejar los cambios físicos y emocionales de forma constructiva. Al estudiar cómo los adolescentes gestionan sus emociones a través de los modelos de Goleman y Mayer-Salovey, entre otros, surge una fuerte relación entre las habilidades emocionales y distintos componentes del bienestar. Hay

estudios que demuestran que el déficit en la regulación de emociones está asociado a un bajo desarrollo de habilidades sociales y a una alta predisposición de conductas de riesgo. Por otro lado, las personas con un mejor desarrollo de sus habilidades emocionales suelen tener una mayor adaptabilidad y bienestar psicológico. Más importante resulta el efecto que estas habilidades tienen en el caso de los individuos con comportamientos antisociales. Estas conductas pueden modificarse a partir de un mejor reconocimiento y comprensión de las emociones, lo que demuestra que es posible promover conductas prosociales y prevenir la violencia, reafirmando de esta manera la urgencia de atender la salud emocional de los adolescentes.

1.2.3. Expresión de emociones en la adolescencia

Basándose en el análisis anterior sobre el reconocimiento de las emociones durante la adolescencia, ahora nos adentramos en una línea de investigación complementaria: la expresión de las emociones durante este periodo vital del desarrollo humano. Mientras que el reconocimiento sienta las bases para la comprensión interna de las experiencias emocionales, la expresión proporciona el medio de comunicación a través del cual el mundo interno de los adolescentes se conecta con el mundo externo.

En esta etapa de la investigación, nos centramos en cómo los adolescentes articulan y expresan sus emociones. ¿Cómo impacta la capacidad de reconocer emociones de manera adecuada en la forma en que se expresan los sentimientos? Esto guiará nuestro análisis y explorará más a fondo el equilibrio entre el reconocimiento y la expresión de las emociones durante esta fase crítica del desarrollo.

Sánchez y Díaz (2009) definen la expresión emocional como una fuente de señales cuya función es permitir la identificación y comprensión de las emociones que otro individuo ha vivido. Se trata de gestos, expresiones, conductas, posturas e incluso palabras. Perera (2017) sostiene lo mismo y añade que la expresión emocional es la manifestación visible de una emoción, que se produce a través de comunicación verbal y no verbal. Esta manifestación corresponde al componente conductual de la emoción. La manifestación de la

emoción, aunque puede predisponer a actuar, no la considera ya parte de la emoción.

Por otro lado, nos centramos en la relación de la manifestación emocional tal como fue estudiada por Carrillo (2013), quien notó conexiones con otras variables como: género, participación en actividades artísticas como la música y la danza, la escritura, la capacidad de ocultar emociones, mecanismos de afrontamiento, trastornos alimentarios, necesidades educativas especiales y talento. En este estudio nos centraremos en la conexión con las actividades artísticas.

Cubillos (2013) apunta que la expresión emocional está integrada por tres componentes: percepción emocional, facilitación emocional y comprensión emocional. La percepción emocional hace referencia a la habilidad de reconocer conscientemente las emociones; en este caso, saber lo que se siente y tener la capacidad de ponerlo en palabras. Facilitación emocional incluye la destreza de realizar pensado que ayude a identificar emociones en un caso determinado. Finalmente, comprensión y regulación emocional integran la capacidad de incorporar pensamientos y emociones, considerando la complejidad de los cambios emocionales asociados. Estos componentes, según Salguero, Fernández, Ruiz, Castillo y Palomera (2011), se organizan de manera jerárquica. En otras palabras, la habilidad inicial (percepción) es la más básica en la jerarquía y menos compleja pero crucial para avanzar hacia habilidades superiores. Por otro lado, la habilidad de nivel superior (control emocional) es la más compleja, pero depende del dominio de las habilidades inferiores para desarrollarse.

Como escribieron Lawton, Kleban, Rajagopal y Dean (1992), Levenson, Cartensen y Gottman (1994), y Mroczek y Kolarz (1998), es importante mencionar que las experiencias emocionales evolucionan a medida que uno envejece. Varios estudios enfocados en el bienestar emocional sugieren que una mayor edad se asocia con una mayor regulación emocional, menor afecto negativo y, generalmente, una perspectiva positiva de la vida (Lawton et al., 1992; Mroczek y Kolarz, 1998).

Carstensen, Fung y Charles (2003) afirmaban que la Teoría de la Selectividad Socioemocional sugiere que, a medida que se avanza en la vida, se optimiza la habilidad de regular las emociones. La comprensión de la regulación emocional en los ancianos, desde el marco de la Teoría de la Selectividad Socioemocional, enlaza de manera interesante con la comprensión de la expresión emocional en los adolescentes. Con el envejecimiento, las personas intentan optimizar la regulación de su afectividad, tratando de mantener el afecto positivo y minimizar el afecto negativo. Esta visión puede ser muy útil al analizar la expresión emocional en la adolescencia porque sugiere que hay una posibilidad de que la habilidad para regular y gestionar los sentimientos evolucione a lo largo del ciclo vital. Al estudiar cómo los ancianos intentan modular sus respuestas emocionales, podemos obtener información acerca de la influencia de la experiencia y el desarrollo en la regulación emocional, lo cual puede servir para el fomento de la salud emocional en los adolescentes.

Yurgelun (2007) destaca que la adolescencia es una etapa caracterizada por una marcada intensidad emocional, donde se manifiestan con frecuencia emociones contrastantes como la alegría, la tristeza, la ira o la ansiedad. Esta variabilidad emocional se encuentra influida por los cambios hormonales y el proceso de reorganización neurológica propio de esta fase del desarrollo, lo que puede generar conductas reactivas y estados afectivos fluctuantes. Asimismo, durante este periodo se consolidan funciones ejecutivas vinculadas al pensamiento abstracto, la planificación y el control de impulsos, procesos que resultan fundamentales para la regulación emocional y la adaptación social. Estas condiciones hacen de la adolescencia una etapa especialmente sensible para el abordaje educativo de las emociones.

Durante este período de crecimiento, las emociones aún se están asentando del todo, por lo que los chicos de la infancia tardía y la adolescencia prueban diferentes maneras de mostrar lo que sienten. También, como señala Yurgelun (2007), en esas mismas etapas la velocidad con que el cerebro procesa la información y el rendimiento intelectual mejoran notablemente, sobre todo en funciones ejecutivas como el pensamiento abstracto, la organización, la toma de decisiones, la planificación y la capacidad para frenar impulsos.

Con todo lo ya dicho, podemos concluir que la adolescencia viene marcada por emociones intensas, reacciones a veces desmedidas y cambios de humor que aparecen y desaparecen casi de un minuto a otro; estos altibajos, empujados por el toro hormonal y la presión escolar, pueden afectar seriamente tanto el estado emocional como el rendimiento en clase.

Cuando miramos la historia completa, queda claro que, al seguir cómo crecen los adolescentes en su forma de sentir y mostrar emociones, vemos que les cuesta abrirse porque sus hormonas están bailando a mil por hora y eso hace que las olas emocionales les peguen con fuerza. Por si fuera poco, están probando quiénes son y buscando un poco de independencia, mientras siguen cruzando la puerta entre la niñez y la adultez.

Es importante señalar que, en este proceso, la regulación emocional y la empatía juegan un papel central. En esta etapa decisiva del crecimiento, saber manejar las propias emociones y captar lo que sienten los demás marca la diferencia. Cuando un adolescente puede contener un impulso o calmar un torrente interno, se siente más seguro y puede comunicarse con calma en distintas circunstancias. Por su parte, la empatía no solo acerca a las personas, sino que también les ayuda a desentrañar las capas de sentimientos que rodean las situaciones cotidianas. Al final, ambas habilidades, entretrejidas como hilos de una misma tela, permiten que la expresión emocional durante la adolescencia sea más sana y equilibrada.

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO

2.1. El papel del arte en la expresión emocional en la educación secundaria y la promoción

En todas las aulas de secundaria el arte ocupa un lugar clave que permite a los chicos expresar lo que sienten y crecer en muchas direcciones. Cuando se suma la música, el dibujo o el teatro a los demás materiales, las herramientas creativas de cada alumno se amplían y, al mismo tiempo, aprenden a poner en palabras lo que les pasa por dentro. No se trata solo de querer que aprecien un cuadro o una melodía, sino de ofrecerles un camino donde puedan explorar, contar y

organizar las experiencias emocionales que cada día arrastran. En esta reflexión, por tanto, analizaremos cómo el arte funciona como ese vehículo emocional en la educación secundaria y revisaremos las maneras concretas en que impulsa un desarrollo más completo y humano de los estudiantes dentro del sistema formal.

2.2. La expresión emocional a través de lenguajes artísticos

Cuando se habla de emociones, los lenguajes del arte aparecen como un taller sorprendente donde se pueden recoger, dar forma y compartir esos sentimientos a veces difíciles de nombrar. En las siguientes líneas se examinará, de manera concreta, qué lugar ocupa y qué efecto produce esa manera artística de expresar lo que se siente. El análisis centrará la atención en la pintura, la música y la danza, mostrando cómo cada una, además de ser un simple altavoz emocional, ayuda tanto al creador como al espectador a entender y conectar con experiencias internas. Al finalizar, se espera que la reflexión exponga la relevancia y las implicaciones que tiene en múltiples ámbitos el recurso de transformar el sentir en arte visible, audible o cuerpo en movimiento.

Como se vio en el capítulo anterior, reconocer y expresar las emociones guarda una relación muy estrecha con el bienestar de los adolescentes. En esta etapa, los chicos manejan una carga emocional intensa por los cambios hormonales y las situaciones propias de la edad, así que sus expresiones suelen ser mucho más evidentes.

Hernández (2022) apunta a la amplia gama de lenguajes artísticos y observa que cada uno ofrece una ruta única para sentir y comunicar emociones, porque cada forma tiene rasgos propios y entrena habilidades diferentes. Ritchhart y Perkins (citados en Salmón 2015), afirman que es vital que los alumnos aprendan a pensar y a dar voz a sus pensamientos, pues eso les otorga mayor claridad sobre sus propias ideas y favorece su desarrollo integral. Aunque guiar ese pensamiento puede resultar complicado, vale la pena recordar que sacar afuera lo que se piensa, ya sea con pintura, música o simple charla, profundiza de verdad la comprensión del estudiante.

Este proceso se nota sobre todo cuando se vincula con el arte. Crear arte da a los alumnos una forma intensa de sacar fuera sus ideas, y hacerlo de un modo personal. La pintura, la música, la danza y otras vías similares dejan a los estudiantes transmitir lo que sienten de un modo que las palabras a menudo no alcanzan. A continuación, señalaremos tres de estas formas:

2.2.1. Pintura

La pintura surge como un refugio artístico donde las emociones pueden hablar sin palabras, dando a cada persona un espacio propio para mostrar y explorar lo que siente usando sólo colores, líneas y movimientos de brocha. Como un collage de matices, figuras y toques de pincel, este medio visual convierte el caos interno en una traducción poderosa y muy personal que, al final, habla directamente al ojo y al corazón de quien mira.

Delgado y García (2018) señalan que, al dibujar o pintar, la persona mezcla partes internas y logra algo nuevo con sentido propio. Al elegir, dar sentido y unir esos trozos, no solo termina un cuadro, sino que deja ver un pedazo de ella misma: ideas y emociones marcadas por sueños y vivencias. Esa forma de expresarse, por tanto, crea imágenes, pero, sobre todo, le ayuda a manejar sus sentimientos y conducta.

2.2.2. Música

Moreno y Miller (2000), citados por Gonzales (2019), señalan que a lo largo de la historia la música ha servido como un canal poderoso para dar voz a lo que llevamos dentro. Su capacidad creativa y su naturaleza integradora ayudan a reconocer lo que hemos vivido y permiten explorar, contemplar e integrar emociones, pensamientos y sentimientos. Al ser vista como un lenguaje propio, la música teje conexiones, brinda espacio para la expresión y fortalece las relaciones afectivas, todo lo cual contribuye de manera notable al bienestar y la felicidad personal.

Lacárcel (2003) apunta que la música enciende los circuitos del cerebro que manejan las emociones y, tras un ejercicio de escucha atenta, puede empujarnos a soltar esa energía contenida o, simplemente, a flotar en la profunda satisfacción estética que suele traer la alegría

El vínculo que trazan Moreno y Müller (2000) junto con Lacárcel (2003) coloca a la música al frente como un recurso valioso para mirar hacia dentro y dirigir ese mundo interno hacia afuera. Los dos modelos coinciden al afirmar que, gracias a su poder creativo y su carácter integrador, el arte sonoro no solo ayuda a recordar lo que hemos vivido, sino que también da salida a emociones, pensamientos y sentimientos que a menudo permanecen callados. Cuando se la contempla como un lenguaje propio, la música teje conexiones y lazos afectivos que, a la larga, aportan una buena dosis de bienestar y de felicidad personal. Así, ya sea en la exploración consciente que proponen Moreno y Müller o en la interiorización que sugiere Lacárcel, el sonido aparece siempre como un motor emocional y estético que enriquece la vida de cada persona

2.2.3. Danza

La danza se sitúa como un medio poderoso para expresar emociones porque ofrece un lenguaje corporal que va más allá de lo que podemos decir con palabras. A través de movimientos fluidos, llenos de matices y cargados de símbolo, las personas pueden comunicar todo un abanico de sentimientos: desde la alegría desbordante y la euforia hasta la tristeza profunda o la melancolía. Es fundamental recordar que esa comunicación no queda sólo en lo que vemos; también requiere una unión sincera entre el cuerpo que se mueve y la mente que lo guía.

Varios autores coinciden en que el cuerpo que danza ofrece una vía de expresión más rica que cualquier palabra, algo que Levy (2005) afirma sin dudar. Esa ventaja se explica por la capacidad de la danza de evocar y comunicar emociones fuertes al instante, casi sin intermediarios. Brooks y Stark (1989) y, antes, Kuettel (1982) añaden que ese efecto surge de experiencias realmente sentidas en el cuerpo a lo largo del baile. Por otro lado, diversos estudios conductuales realizados por Strack, Martin y Stepper, (1988); Niedenthal, Barsalou, Winkielman, Krauth-Gruber y Ric, (2005); Christensen, Gomila, Gaigg, Sivarajah y Calvo, (2016) han descubierto que las personas son capaces de

expresiones corporales y que los movimientos corporales pueden activar experiencias emocionales

La convergencia entre la creencia compartida sobre la danza como una forma de expresión más allá del lenguaje verbal, respaldada por Levy (2005), y los hallazgos de estudios conductuales realizados por Strack, Martin y Stepper (1988), Niedenthal, et al (2005), y Christensen et al(2016), sugiere que la danza no solo es una manifestación artística, sino también una herramienta comunicativa intrínseca. La capacidad de la danza para evocar emociones intensas de manera inmediata se fundamenta en la conexión íntima entre el movimiento corporal y las experiencias emocionales, como afirman Brooks y Stark (1989) y Kuettel (1982). Juntas, estas ideas y pruebas apoyan que la danza, al poner el cuerpo como la voz que habla, es clave para compartir y entender lo que sentimos dentro.

Unir el pensamiento con la creación artística no solo hace que las ideas se entiendan mejor, sino que también despierta fantasía y nutre las emociones. Por eso, al animar a los alumnos a expresar lo que piensan, ya sea con palabras tradicionales o con pintura, música o drama, se logra un progreso completo que incluye comprensión, claridad mental y chispa creativa. Este camino global beneficia de verdad el estudio y acompaña, paso a paso, el crecimiento personal de cada estudiante.

2.3. El arte como herramienta pedagógica para el desarrollo emocional

En la intersección entre aprender y sentir, el arte se presenta como un recurso didáctico realmente potente. Este texto examina cómo esa práctica artística ayuda a cultivar la madurez emocional en el aula. Más allá de su belleza superficial, el arte ofrece un camino práctico para descubrir y dar voz a lo que se siente. Las pinturas, la música o el baile ofrecen a cada alumno un espacio seguro donde entender, comunicar y manejar su vida interior. A lo largo de este análisis, se mostrarán ejemplos concretos que demuestran que integrar el arte en la enseñanza no solo enriquece el currículum, sino que forma jóvenes capaces de enfrentar los altibajos emocionales con creatividad y claridad.

Cuando el arte entra al aula como recurso didáctico, se vuelve un aliado poderoso en el viaje emocional de los alumnos, porque les da un espacio donde expresar y reflexionar. Al poner manos a la obra, los chicos pueden explorar y compartir lo que sienten sin palabras, simplemente dejando que la pintura, el

modelado o cualquier otra técnica hablen por ellos. Mirar y comentar esos trabajos, a su vez, amplía la comprensión de lo que cada uno siente y afina la inteligencia emocional del grupo. Tomar parte en proyectos, solo o en equipo, cultiva no solo la autoexpresión sino, además, habilidades sociales y emocionales que son fundamentales en el día a día. Sin contar que crear sirve a menudo como una válvula de escape para el estrés, regalando a los estudiantes un pequeño refugio terapéutico donde soltar las tensiones que cargan.

Beltrán, López y Sarmiento (2016) sostienen que el arte no solo enriquece la clase, sino que actúa como un espejo personal, una voz emocional y un camino directo hacia el crecimiento individual. Añaden que, al activar los canales auditivo, visual y cinestésico al inicio de una unidad o durante un repaso, se abre una exploración más amplia y accesible. Así, el sonido de una pieza musical, el trazo de una pintura o el movimiento de un baile ofrecen herramientas diversificadas que permiten a cada alumno entender profundamente y crecer en lo académico y en lo cultural.

Read (1991) señala que varios investigadores ya han apuntado la necesidad de llevar el arte a las aulas si se quiere enriquecer el aprendizaje. Esta idea surge, sobre todo, de la psicóloga escolar que observa la percepción, la comprensión, las emociones, la forma en que asignamos sentido a las cosas y, en particular, la inteligencia emocional.

Contreras (2022) añade que el arte va mucho más allá de las clases de pintura o música y se convierte en una vía clave para formar a los adolescentes de manera completa. Robinson (2009) también lamenta que la escuela siga priorizando las mates, las ciencias y la lengua mientras deja en segundo plano la pintura, la música y la danza. Peggy (2005) apunta que esta idea proviene de un modelo educativo antiguo que ignora cuánto aprendemos cuando el aula se abre a lo social y a lo emocional. El conocimiento no llega solo a través de la lógica o de las palabras; llega igualmente cuando movemos el cuerpo, sentimos, escuchamos música o dejamos volar la imaginación. Abad (2011) concluye que el arte nutre nuestra sensibilidad, nos ofrece experiencias estéticas y despierta la creatividad al activar las facultades perceptuales y emocionales.

En la zona donde la educación choca con la vida emocional, el arte aparece como un recurso docente clave que deja a los alumnos investigar y dar voz a lo que sienten. Más allá de lo bonito que resulta a la vista, cada práctica artística ayuda al crecimiento integral porque ofrece un canal práctico y reflexivo. Los especialistas se alinean en afirmar que el arte es, sin duda, un aliado potente para el avance emocional y académico de los estudiantes. Todos subrayan que pintar, bailar o tocar música facilita abrir y manejar sentimientos y también apuntan que esa actividad alimenta otros ámbitos del aprendizaje. Por otra parte, coinciden en que el trabajo artístico va mucho más allá de una simple apreciación estética, ya que empuja el autoconocimiento, la gestión emocional y las destrezas sociales. Aunque cada autor usa ángulos distintos para mirar el asunto, el veredicto común es claro: el arte ocupa un lugar central en la formación completa de las personas

2.4. Estrategias para fomentar la expresión emocional a través del arte en el ámbito educativo.

En las aulas, permitir que los alumnos hablen con el corazón, usando el arte como lengua, se ha vuelto un recurso valioso que merece atención. Este enfoque detalla métodos destinados a ayudar a cada estudiante a poner en imágenes, colores o formas lo que siente por dentro. Desde un lienzo pintado hasta una escultura modelada con manos entusiastas, cada acción no solo alimenta la creatividad, sino que también brinda un espacio seguro donde las emociones pueden ser exploradas, entendidas y compartidas con otros. A lo largo del texto se presentarán tres de esas prácticas en entornos escolares, se explicará por qué son cruciales para el crecimiento integral de los jóvenes y se mostrará cómo, al integrarse al aula, enriquecen toda la comunidad educativa.

2.4.1. Estrategia 1: Proyectos de Arte Reflexivos

La idea de hacer proyectos artísticos en clase-meta, donde los alumnos pintan, escriben o actúan lo que sienten y luego charlan sobre el resultado, tiene un aval claro, el de Arnheim (1974). Para él, el arte es una manera de dar forma palpable a lo que llevamos por dentro, y detenernos a pensar sobre eso, aumenta la comprensión de las emociones que aparecieron en el proceso.

Un informe de la Fundación Botín (2014) señala que el arte es una herramienta eficaz para enseñar a la gente sobre emociones y creatividad. Las obras que van desde cuadros o esculturas hasta piezas de música, danza o teatro no solo comunican sentimientos, sino que también resultan del esfuerzo tangible de un proceso creativo. Aunque hablar a calzón quitado de lo que sentimos puede ser muy personal y a veces incómodo, mirar una obra de arte nos permite examinar esas mismas emociones de forma más objetiva y alejada de la historia privada de quien la hizo .

Maeso (2006) sostiene que las artes visuales pueden transmitir emociones gracias a símbolos propios de la imagen, no de la palabra. Explorar esa intención detrás del simbolismo y preguntarse por qué lo incluye permite al alumno conectar más con su propia obra. Ese vínculo cercano, a su vez, da paso a una expresión más auténtica de lo que siente y piensa, enriquece la experiencia artística y potencia su crecimiento emocional y creativo.

Por otro lado, la idea que presenta Shin (1998) sobre enseñar la autorreflexión destaca que hay que entrenar habilidades concretas y seguir practicándolas para que los aprendizajes se mantengan. El mismo autor señala que, gracias a este enfoque metacognitivo, esos procesos pueden surgir de manera espontánea y luego adaptarse a distintas situaciones en las que se aprende

Mirando todas estas ideas juntas, queda claro que el arte y el instante de mirarse hacia dentro pueden ser piezas clave en la formación completa del alumnado

2.4.2. Estrategia 2: Diarios de Arte Emocional

Idea básica: Incluir diarios de arte emocional, en los que los alumnos registran sus sentimientos y vivencias con dibujos, pinturas o breves textos, se apoya en la investigación de Malchiodi (2003). Ella, al hablar de terapia artística, muestra cómo hacer arte para uno mismo favorece la salud emocional.

Malchiodi (2003) señala que, citando a Guzmán (2013), los diarios son herramientas diseñadas para anotar datos importantes sobre tareas concretas o momentos destacados de una actividad. Estos cuadernos o bitácoras sirven a su vez para la autoobservación y la reflexión, funcionando de un modo similar a un pequeño libro que guarda recuerdos y aprendizajes. Por otro lado, el concepto

de diario no se limita al papel y al lápiz; puede ser también grabaciones de voz, espacios digitales e incluso diarios visuales que mezclan dibujo, fotografía, collage y otras formas creativas.

Varios estudios muestran que los portafolios ayudan a desarrollar habilidades de pensamiento avanzado, hacen que el alumno se enfrente a tareas cognitivamente desafiantes y le dan espacio para reflexionar y evaluarse a sí mismo. Estos trabajos, citados por La Boskey (2000), Linn, Baker y Dunbar (1991), así como Farr y Trumbull (1996) y Wolf, Glenn y Gardner (1991), también señalan que el portafolio es una herramienta culturalmente sensible, porque puede adaptarse a diferencias de lengua, estilo cognitivo y modo de comunicación

La idea de llevar un diario de arte emocional surge como una herramienta que realmente enriquece la vida cotidiana, sobre todo lo que plantea Malchiodi (2003): cuando dibujamos o escribimos, la autorreflexión artística nos ayuda a sentirnos mejor. Para Guzmán (2013), este cuaderno actúa como un espacio flexible en el que se pueden dejar anotaciones, bocetos, mini-pinturas o simples frases, y, en ese ir y venir de formas, se nos ofrece una oportunidad clara de mirarnos por dentro. Al incluir recursos visuales, queda claro que el diario no solo guarda recuerdos, sino que empuja a las emociones a salir de la cabeza y tomar forma. Varios estudios sobre portafolios -firmados por La Boskey (2000), Linn, Baker y Dunbar (1991), Farr

y Trumbull (1996) o Wolf, Glenn y Gardner (1991)- apoyan esa idea, al mostrar que herramientas que invitan a mirar lo que hacemos y a valorarlo son realmente eficaces en el aula. De ahí que el diario emocional, mezclando arte y reflexión, se trate de una estrategia valiosa que da a los alumnos un canal personal y significativo para explorar y contar lo que sienten

2.4.3. Estrategia 3: Proyectos de Arte Colaborativos

Fundamento: La idea de empujar proyectos artísticos en equipo se sostiene, en primer lugar, en lo que expuso Dewey (1934) sobre el aprendizaje a través del arte. Según el filósofo, hacer algo juntos no solo pule las dotes sociales, sino que además abre espacios donde las emociones pueden ser expresadas y sentidas en conjunto.

Pizarro (2019) está de acuerdo y añade que un proyecto artístico hecho en colectivo activa espacios compartidos donde técnicas y modos de hacer arte se mezclan con personas que buscan una forma nueva de expresarse. Ese cruce da nacimiento a lo que algunos llaman una comunidad de prácticas artísticas, aunque estudios recientes prefieran llamarlas comunidades de aprendizaje en entornos educativos. Sea cual sea el nombre, estas alianzas entre el arte y la sociedad producen obras visibles y aprendizajes profundos, y van moldeando las identidades individuales hasta tejer una identidad colectiva, que a veces se describe como "relacional".

Un proyecto artístico hecho entre voluntarios aparece como una poderosa manera de dejar que las emociones hablen de forma segura dentro del aula. Al abrir espacios compartidos, el recurso mezcla técnicas tradicionales y digitales y les da a los participantes un rincón nuevo donde contar lo que les pasa. La comunidad de práctica que surge no solo produce piezas visibles con herramientas del arte, sino que también abre caminos de aprendizaje y cambio personal más profundos. Por eso, el método actúa a la vez como un escenario creativo y como un tablero donde cada uno sigue negociando su propia identidad mientras la colectiva comienza a formarse, y así el recorrido escolar queda notablemente enriquecido.

Slatcher y Pennebaker(2006) mantienen que la expresión emocional a través del arte no solo fortalece las relaciones interpersonales, sino que también mejora el bienestar de los individuos involucrados en el proceso creativo . Partiendo de esta idea y teniendo en cuenta que para Hall y Robertson (2001) el arte colaborativo proporciona a los miembros de la comunidad un medio para expresar y compartir sus perspectivas, valores, creencias y objetivos con un grupo cercano esto va a permitir facilitar oportunidades para que los proyectos artísticos colaborativos tengan un impacto positivo en su bienestar general .

Los proyectos de arte colaborativos, respaldados por Dewey (1934) y Pizarro (2019), activan espacios compartidos, generando "comunidades de prácticas artísticas". Estas actividades no solo producen obras de arte, sino que convierten las historias personales de cada participante en una identidad de grupo

compartida. Esa fórmula, además de hacer más fácil la creación artística, enriquece cada taller con momentos de aprendizaje y de conexión emocional. Cuando la gente siente y expresa sus emociones a través del arte, las relaciones se reafirman y el bienestar mejora; como señalan Hall y Robertson (2001), el trabajo colaborativo le permite a la comunidad hablar y escuchar al mismo tiempo, lo que repercute positivamente en la salud colectiva.

El propósito de estas ideas es entrelazar la emoción con cada actividad artística que realizan los alumnos, apoyándose en teorías pedagógicas que ya gozan de prestigio en el mundo de la educación y el arte. Los Proyectos de Arte Reflexivos, los Diarios de Arte Emocional y los Proyectos de Arte Colaborativos se unen en la meta de dejar fluir, a través del arte, lo que sienten los estudiantes. Con los Proyectos de Arte Reflexivos, el aula se convierte en un claro donde cada joven puede mirar hacia dentro, plasmar dudas y alegrías en líneas, pinturas o collages y luego compartir lo que encontró. Por su parte, los Diarios de Arte Emocional se convierten en un cuaderno personal donde se anotan colores de humor y rostros de recuerdos, un camino horizontal que estimula la mirada propia y la conversación silenciosa. Por último, los Proyectos de Arte Colaborativos juntan pinceles, cámaras o tramas donde cada alumno aporta y recibe, construyendo espacio común que cultiva la voz del grupo y el sentido de pertenencia. Al integrarse, estas tres estrategias crean un marco completo que abre más puertas al aprendizaje, cuida el corazón de los estudiantes y hace que el arte deje de ser un mero tema para transformarse en un canal vivo de relato personal.

CAPITULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque nivel de la investigación

Esta tesis adoptó un enfoque cualitativo ubicado dentro de la línea de currículum y didáctica. Siguiendo a Behar (2008), la investigación cualitativa profundiza en los significados que las personas atribuyen a sus creencias, motivaciones y acciones culturales. Para lograrlo, se puede optar por etnografía, fenomenología, investigación-acción, historias de vida o teoría fundamentada, pues cada diseño trata de recoger la riqueza y la complejidad de la experiencia humana. Vasilachis et al (2006) determinaron que este enfoque se caracteriza por las siguientes características : la realidad se construye socialmente, careciendo de objetividad; el conocimiento surge de la participación activa de las personas en la investigación; el investigador busca comprender e interpretar el mundo de los participantes a partir de sus experiencias; la interacción constante entre investigador y participantes es esencial en todas las etapas de la investigación; la investigación cualitativa resulta en un producto mosaico influido por valores culturales y étnicos; es holística e integradora, sin descartar información nueva, adaptando objetivos según circunstancias y finalmente, se aleja de supuestos verificables, hipótesis y variables cuantitativas, centrándose en el análisis de información subjetiva.

El nivel de investigación que se usará es de tipo descriptivo ,con la finalidad de describir la realidad objeto de estudio en varias dimensiones a partir de diversas categorías que permiten construir sus ideas en el suceso de una verdad o para probar una hipótesis. Según Hernández (2022), este método utiliza categorías para desarrollar sus ideas, ya sea para corroborar una hipótesis o establecer la ocurrencia de una verdad. La investigación descriptiva se lleva a cabo con el propósito de describir exhaustivamente una realidad, abarcando todos sus componentes principales. Asimismo, como menciona Martínez (2018) citado por Hernández (2022)

, en el contexto de la investigación científica, se trata del registro, análisis e interpretación de la naturaleza, composición y procesos de los fenómenos,

enfocándose en conclusiones predominantes y el comportamiento actual de personas, grupos o entidades, según Martínez (2018).

Por otro lado, en esta investigación se estudian las artes como oportunidad para la expresión de emociones en estudiantes de segundo de secundaria en una institución educativa pública y con ello se estudiará el caso de oportunidades brindadas para la expresión emocional en el aula de segundo de secundaria. Por lo tanto, al tratarse

de un estudio de caso, se respalda la idea de que la investigación sea específica, exhaustiva y detallada en cuanto a las contribuciones del docente en relación a la expresión emocional a través del arte a nivel secundaria. De esta manera, se busca explorar a fondo las experiencias que el docente ha tenido en relación con este tema. Es decir, que nos permite profundizar en la información obtenida por el docente y los estudiantes.

Es necesario tener en cuenta el contexto actual del país, ser capaces de reconocer que el área de arte no es prioridad en la currícula nacional y tampoco hay una formación emocional adecuada en el ambiente educativo. Kio (2021) evalúa el redactado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo a través del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú a través del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú puesto que no menciona el arte y resulta de suma preocupación que diversos documentos de la misma índole no consideren el arte como una prioridad. Es evidente que a pesar de que el arte se vea incluido dentro del currículo, no se profundiza en su impacto. Como menciona Gómez (2018), la enseñanza artística es poco apreciada y los estudiantes adquieren enfoques altamente estandarizados para la creación artística.

Por otro lado, es importante resaltar el alcance del arte como medio de expresión y conocimiento emocional ya que es una herramienta que permite expresar de forma libre y creativa las emociones. Además, el arte fomenta las reacciones emocionales en las personas que disfrutan de él (Bisquerra, 2003). Del mismo modo también favorece el desarrollo de la imaginación y en relación a esto, la capacidad de reflexión y de comunicación, así como la creatividad. Las formas de arte nos permiten reconocer y nombrar lo que sentimos, y al hacerlo vamos

aprendiendo más sobre nosotros mismos. Por eso, dar espacio a la emoción a través de la música, la pintura o el teatro resulta clave para crecer como personas, sentirnos mejor y enriquecer la enseñanza. Las artes ofrecen un camino sincero y creativo para explorar y soltar esas emociones difíciles, actuando a menudo como un pequeño refugio terapéutico. Esta opción no solo salva al individuo; también alimenta el aula al cultivar pensamiento crítico, comunicación abierta y un clima inclusivo que respeta y celebra las diversas maneras de sentir.

Por esta problemática mencionada, se puede realizar la siguiente pregunta de investigación : A partir de lo expuesto, la pregunta de investigación que orientará el presente estudio es : ¿Qué oportunidades para la expresión emocional en estudiantes de segundo grado de secundaria se presentan en las sesiones de aprendizaje del área de Arte y Cultura en una institución educativa pública?

Por esta razón, se exhibirá el cuadro que detalla las categorías utilizadas en la investigación. La estructura se compone de los siguientes elementos: en primer lugar, se aborda el problema; en segundo lugar, se incluye un objetivo general y dos objetivos específicos; en tercer lugar, se presentan las categorías, divididas en subcategorías; en cuarto lugar, se describen las técnicas e instrumentos de recopilación de información; y finalmente, se mencionan los informantes.

Tabla 1
Categorías finales utilizadas en la investigación

Problema	¿Qué oportunidades para la expresión de emociones primarias en estudiantes de segundo grado de secundaria se presentan en las sesiones de aprendizaje del área de Arte y Cultura en una institución educativa pública?
Objetivo general de la investigación	Examinar las oportunidades proporcionadas durante las sesiones de aprendizaje de Arte y Cultura para que los adolescentes expresen sus emociones primarias.

Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ● Describir qué oportunidades se brinda durante las sesiones de aprendizaje del Arte y Cultura para que los adolescentes expresen sus emociones primarias. ● Analizar cómo los adolescentes expresan sus emociones primarias a través de las sesiones de aprendizaje del Arte y Cultura.
Categorías	<ul style="list-style-type: none"> ● Actividades propuestas por el docente que posibilitan la expresión de emociones primarias durante las sesiones de aprendizaje. ● Productos de las y los estudiantes en los que se evidencian la expresión de emociones primarias.
Técnicas e instrumento de recojo de información	<ul style="list-style-type: none"> ● Observación - guía de observación ● Entrevista ● Grupo Focal
Informantes	<p>Docente del Área de Arte y Cultura de una institución educativa en Lima, con las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ser docente en el área de Arte y Cultura del nivel secundaria . ● Enseñar a estudiantes de 2do de secundaria. ● Desarrollar sesiones de aprendizaje desde los lenguajes artísticos. ● Desarrollar sus sesiones de aprendizaje de manera profesional.

Fuente: Elaboración Propia

3.2. Fuentes e informantes

Se optó por emplear la técnica de entrevistas de carácter cualitativo para llevar a cabo el estudio en cuestión. La entrevista cualitativa, según Fontana y Frey (2005), facilita la obtención de información detallada a través de la comunicación oral sobre eventos específicos en la vida de la persona entrevistada. Esta técnica se asocia a menudo con la observación participante y es empleada tanto por investigadores

cualitativos como por aquellos cuantitativos interesados en la precisión en estudios extensos. Teniendo en cuenta a Fontana y Frey (2005) para esta investigación resulta ser pertinente pues permite conocer las percepciones del docente y los estudiantes frente a las oportunidades brindadas durante las sesiones de aprendizaje de Arte y Cultura para que los adolescentes expresen sus emociones primarias.

3.3. Técnica e instrumento para la recolección de datos

Se realizó el uso como instrumento de la entrevista semiestructurada y el grupo focal puesto que, La guía de entrevista no se presenta como un protocolo rígido, sino como una enumeración de áreas generales que deben ser abordadas con cada entrevistado, de acuerdo con lo señalado por los Taylor y Bogdan (1987). En el escenario de la entrevista, los investigadores tienen la autonomía de determinar la formulación y presentación de las preguntas.

Teniendo en cuenta lo anterior, Tejero (2021), mencionan que la guía de entrevista es clave para una conducción efectiva, ya que contiene los elementos esenciales de la investigación que contextualizan la entrevista. Aunque el entrevistador decide si comunica todos estos elementos a los entrevistados, es crucial tenerlos presentes en todo momento. Por ello, se creó un guion de entrevista , la cual fue evaluada por expertos para garantizar la validez y coherencia de las preguntas, por ello, se solicitó la colaboración de dos expertos en dicha investigación, cuyos nombres son : Cesar Uribe y Carmen Coloma, mediante una solicitud de participación vía correo electrónico.

Con la colaboración aceptada del experto, se procedió de la siguiente manera: se proporcionó al primer experto el instrumento y la ficha de validación, que consta de preguntas. No obstante, se recibieron sugerencias que llevaron a la modificación de algunas preguntas, considerando aspectos como claridad, suficiencia, coherencia y relevancia.

La fase final incluyó la implementación del instrumento. Se inició presentando el protocolo de consentimiento informado a la docente a través del correo electrónico institucional, asegurando su participación. Posteriormente, se coordinó la aplicación del instrumento con la confirmación de la experta mediante un cronograma detallado que establece fecha y hora. Finalmente, se llevó a cabo la aplicación del instrumento al docente, respetando el protocolo de investigación.

3.3.1. Descripción de las sesiones observadas

Como parte de la recolección de datos, se llevaron a cabo tres sesiones de observación directa en un aula de segundo grado de secundaria de una institución educativa pública. Con una duración aproximada de 45 minutos cada una, en el horario regular correspondiente al área de Arte y Cultura. El propósito de estas observaciones fue identificar en qué medida las actividades desarrolladas en clase generaban oportunidades para que los estudiantes expresaran emociones primarias, así como analizar los productos generados en función de su contenido expresivo.

En la primera sesión, se propuso a los estudiantes el coloreado de obras famosas mediante la técnica de acuarela. La actividad se centró en reproducir imágenes prediseñadas, sin mediación conceptual ni invitación a la interpretación personal. En la segunda clase, se trabajó el claroscuro a partir de escalas de grises y formas geométricas, orientado exclusivamente al aprendizaje técnico sin referencia a contextos emocionales. La tercera sesión consistió en pintar caricaturas populares con témpera, sin intervención reflexiva ni espacio para la reelaboración simbólica desde la experiencia subjetiva de los estudiantes.

Cabe resaltar que en las sesiones, las consignas estuvieron centradas en la reproducción visual y el aprendizaje de aspectos técnicos aislados del

componente afectivo. Esta característica metodológica de las clases observadas representa un hallazgo relevante, ya que permite comprender por qué los productos estudiantiles, en el marco de dichas sesiones, no reflejaron evidencia significativa de emociones primarias, a pesar del potencial expresivo inherente al área de Arte y Cultura. Esta desconexión entre el enfoque técnico y la dimensión emocional constituye una de las principales limitaciones encontradas en el contexto estudiado.

Tabla 2
Categorías y Técnicas de recolección

CATEGORÍAS	Actividades propuestas por el docente que posibilitan la expresión de emociones primarias durante las sesiones de aprendizaje.	Productos de las y los estudiantes en los que se evidencian la expresión de emociones primarias.
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestructurada • Observación directa 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa • Entrevistas semiestructuradas • Grupo Focal

3.4. Técnica para la organización, procesamiento y análisis

Después de recopilar la información, se aplicó el proceso de organización según Seid (2016). Esto implicó la transcripción mediante una matriz de categorías, que permitió representar los puntos esenciales de las entrevistas en forma de texto. Luego, se lleva a cabo la codificación, utilizando colores para distinguir respuestas similares y diferentes entre la docente y los alumnos. Finalmente, tras recopilar y codificar la información, se realizó el análisis e interpretación correspondientes.

3.5. Principios éticos de la investigación

Las normas éticas que rigen la investigación son la base firme que orienta a quienes buscan nuevos saberes. Estas pautas, nacidas del respeto y la honestidad, marcan el rumbo para que los estudios sean válidos y correctos. Desde cuidar la dignidad de quienes participan hasta compartir los hallazgos sin ocultar nada, cada regla busca que el trabajo se realice con justicia, imparcialidad y lealtad a la verdad. De este modo, la ética actúa como un faro que, al iluminar el sendero, guía a los investigadores hacia descubrimientos útiles y responsables.

Tabla 3

Principios de la ética de investigación

PRINCIPIOS DE LA ÉTICA DE INVESTIGACIÓN	DESCRIPCIÓN	
Respeto por la dignidad y los derechos de los participantes:	Los investigadores tienen la obligación de tratar a cada persona que participe en su estudio con respeto y cuidado. Esto significa pedir su consentimiento bien explicado, cuidar que su información se mantenga privada, y asegurarse de que nadie sufra daño físico o emocional durante el trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Procedimientos claros para obtener el consentimiento informado de los participantes, explicando cómo los estudiantes lo solicitarán y documentarán. ● Instrucciones detalladas sobre cómo proteger la privacidad y la confidencialidad de los participantes. ● Orientación sobre cómo evitar causar daño físico o emocional a los participantes y cómo abordar situaciones delicadas si surgen
Beneficencia:	Los investigadores están obligados a procurar el bien de las personas que se suman al estudio y a recortar al mínimo los riesgos y trastornos que su trabajo pueda causar. Eso significa que deben sopesar con cuidado cada	<ul style="list-style-type: none"> ● Instrucciones para maximizar el bienestar de los participantes en la medida de lo posible.

	<p>peligro y cada ventaja y, a partir de ahí, adoptar las medidas necesarias para proteger y favorecer el bienestar de quienes les ayudan</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pasos para evaluar y documentar los posibles riesgos y beneficios de la investigación. • Estrategias para minimizar los riesgos y daños potenciales.
Justicia:	<p>El reparto de costos y beneficios en un proyecto de investigación tiene que ser equitativo y justo. Así, los investigadores deben impedir que ciertos grupos sean explotados y asegurar que la selección de participantes sea limpia, imparcial y libre de cualquier forma de discriminación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios transparentes y justos para la selección de participantes, con énfasis en evitar la discriminación. • Compromiso de velar porque los estudiantes no aprovechen ni exploten a grupos de participantes vulnerables. • Instrucciones sobre cómo garantizar que los participantes representen adecuadamente la población estudiada
Honestidad y veracidad:	<p>Los investigadores deben ser honestos y veraces en todas las etapas de la investigación. Esto incluye presentar de manera precisa los resultados de la investigación y evitar el fraude, el plagio y la mala conducta científica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos se comprometen a presentar los hallazgos de su investigación de forma clara, precisa y siempre honesta. • Prohibición explícita del fraude, el plagio y la mala conducta científica, con consecuencias claras por incumplimiento. • sugerencias sobre la mejor forma de afrontar posibles conflictos de intereses
Integridad:	<p>Los investigadores, por tanto, deben sostener altos niveles de integridad en cada paso de su trabajo. Eso significa ser claros sobre cualquier conflicto de interés y seguir las reglas éticas y legales que regulan la indagación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatizar la importancia de mantener altos estándares de integridad en el trabajo de investigación de los estudiantes. • Instrucciones para seguir las normas éticas y legales pertinentes. • Procedimientos para informar y abordar cualquier conflicto ético

		que surja durante la investigación.
Confidencialidad:	Los investigadores tienen el deber de cuidar la privacidad de toda la información que los voluntarios les entregan y solo compartirla si consiguen un consentimiento claro. Esta regla protege a los participantes y sostiene la credibilidad del estudio.	<ul style="list-style-type: none"> ● Instrucciones detalladas para proteger la confidencialidad de la información de los participantes, con énfasis en la seguridad de los datos. ● Indicación de las circunstancias bajo las cuales se podría divulgar la información y cómo obtener el consentimiento informado para hacerlo.

Fuente : Elaboración propia

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

En este capítulo ofrecemos un análisis claro y accesible de lo que la investigación logró captar. Para lograrlo codificamos cada dato recabado y lo pusimos en diálogo con las teorías revisadas, siempre apoyados en los ejes teóricos del marco propuesto. Es importante señalar que el estudio se centró en tres tipos de evidencia: tres observaciones pasivas de clases, una entrevista semiestructurada al docente de Arte y Cultura y un focus group con los alumnos. Estas herramientas sirvieron para indagar qué espacios reales brindan las lecciones de Arte y Cultura a los adolescentes de segundo de secundaria de un colegio público limeño y de qué manera esas oportunidades permiten la expresión de sus emociones en el aula.

El análisis y su interpretación se agrupan en dos secciones, en línea con los objetivos marcados al inicio del trabajo. En consecuencia, se presentan los resultados y análisis de los hallazgos organizados por categorías de la investigación. Estas categorías están relacionadas a: actividades propuestas por el docente que posibilitan la expresión de emociones primarias durante las sesiones de aprendizaje y los productos de las y los estudiantes en los que se evidencian la expresión de emociones primarias describiendo sus aportes y

limitaciones. A continuación, se exponen los resultados obtenidos de la investigación.

4.1. Categoría 1 : Actividades propuestas por el docente que posibilitan la expresión de emociones

Tabla 4
Categorías finales utilizadas en la investigación

Objetivo	Categoría	Técnicas e instrumentos de recojo de información
<p>Describir qué oportunidades se brinda durante las sesiones de aprendizaje del área Arte y Cultura para que los adolescentes expresen sus emociones primarias.</p>	<p>Actividades propuestas por el docente que posibilitan la expresión de emociones primarias durante las sesiones de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevista semiestructurada ● Observación directa

Fuente : Elaboración propia

El tema abordado se centra en el primer objetivo de esta investigación, donde se busca describir qué oportunidades se brinda durante las sesiones de aprendizaje del área Arte y Cultura para que los adolescentes expresen sus emociones primarias.

Este análisis, englobado dentro de la primera categoría, se concentra en identificar actividades propuestas por el docente que posibilitan la expresión de emociones primarias durante las sesiones de aprendizaje. Se llevó a cabo mediante una entrevista semiestructurada y la observación directa orientada a la planificación pedagógica tomando en cuenta las emociones y la expresión de estas en las sesiones de aprendizaje.

Durante las tres sesiones de observación centradas en las actividades propuestas por el docente para posibilitar la expresión de emociones, se identificaron diversas carencias que pueden afectar la efectividad de este proceso. Inicialmente, se evidenció una limitada integración de enfoques que estimulen la expresión emocional en los adolescentes durante el desarrollo de las actividades, lo que podría limitar su participación y conexión con el contenido de Arte y Cultura. Además, el enfoque académico riguroso, centrado netamente en aspectos teóricos e históricos en lugar de implementar en mayor o menor medida herramientas para fomentar la expresión personal, puede hacer que las clases resulten menos atractivas para los estudiantes. Por otro lado, la limitada interacción entre estudiantes y docente, junto con la falta de recursos como materiales artísticos y herramientas digitales, también se identificaron como obstáculos para facilitar la expresión emocional. El docente no guía ni acompaña activamente a los estudiantes, expone el objetivo de las sesiones y ejemplifica el trabajo, no hay mayor intervención por su parte. La clase en sí no ofrece un espacio que motive a los chicos a soltarse, y eso puede enfriar sus ganas de meterse de lleno en las tareas creativas.

Por último, se nota una clara falta de reconocimiento o aprecio por las emociones que los estudiantes compartieron, lo cual puede afectar sus ganas de participar en las clases de Arte y Cultura. Estas limitaciones indican que hace falta revisar y ajustar las estrategias de enseñanza para favorecer, de forma real y efectiva, la expresión sentida dentro del aula.

La entrevista con el profesor mostró que ve el componente emocional en Arte y Cultura de forma bastante superficial. Esa mirada ligera parece surgir de una postura clásica sobre la enseñanza del arte, más centrada en fechas, técnicas y reglas. Al enfocarse casi solo en lo técnico, deja poco espacio a que los jóvenes conecten sus propios sentimientos con la obra. Quizá no se da cuenta de que darles momentos claros para soltar rabias, alegrías o dudas enriquecería cada clase. Esa mirada tradicional, entonces, limita la experiencia de los chicos porque no atiende del todo su voz personal y emocional al crear arte.

Al analizar e interpretar la entrevista con el docente, queda claro que hay que unir de forma práctica las sugerencias que salieron de las clases observadas con las nuevas estrategias que se plantean para integrar mejor lo emocional en las

lecciones de Arte y Cultura. A partir de la imagen más habitual que se tiene del profesor, se propone ofrecer charlas cortas y mini-talleres que resalten cuánto aporta la emoción al aprendizaje del arte. También se sugieren recursos frescos, como actividades interactivas y proyectos en grupo, con el fin de entusiasmar al docente y cimentar un cambio en su forma de enseñar. Revisar el currículo juntos, animar a incluir relatos propios y culturales, y cultivar un clima de apoyo son pasos que encajan con lo que el análisis de clases ha recomendado. En definitiva, estas acciones, unidas a un sistema de seguimiento constante, buscan mover poco a poco la mirada del profesor hacia un salón de Arte y Cultura donde lo emocional cuente tanto como cualquier otro componente del proceso escolar.

4.2. Categoría 2: Productos de las y los estudiantes en los que se evidencian la expresión de emociones primarias

Durante el trabajo de campo se llevaron a cabo tres sesiones de observación en un aula de segundo grado de secundaria, con el propósito de identificar, a través del análisis de los productos generados por los estudiantes, posibles evidencias de la expresión de emociones primarias. Cada sesión se caracterizó por el desarrollo de una actividad específica en el área de Arte y Cultura. No obstante, el análisis permitió constatar que dichas prácticas no estuvieron orientadas a fomentar la exploración emocional ni a propiciar un vínculo simbólico con las experiencias subjetivas de los estudiantes, a pesar de que la expresión emocional podría manifestarse en una sesión artística pertinente.

En la primera sesión, la actividad consistió en el coloreado de imágenes impresas de obras de arte reconocidas mediante la técnica de acuarela. Los estudiantes recibieron formatos prediseñados con siluetas o contornos principales de obras famosas, con la consigna de replicar los colores y estilos originales. No se brindó información contextual sobre las obras ni se propuso una reflexión sobre el significado emocional que pudieran contener. La actividad fue ejecutada con escasa intervención del docente, centrada en la repetición visual, sin acompañamiento técnico ni estimulación de la creatividad. Como resultado, los productos presentaron una ejecución homogénea, centrada en la precisión formal, sin manifestaciones perceptibles de emociones primarias.

En la segunda sesión se abordó el concepto de claroscuro mediante la elaboración de una escala de grises y el sombreado de figuras geométricas tridimensionales. Los estudiantes trabajaron sobre fichas impresas sin una demostración previa del uso del contraste lumínico ni una contextualización artística de la técnica. La actividad se limitó a la reproducción de gradientes tonales sin propósito expresivo. En este caso, los productos generados tampoco reflejaron contenido emocional alguno, debido a que la consigna se enfocó exclusivamente en una habilidad técnica aislada de toda implicancia simbólica o afectiva.

La tercera sesión propuso la pintura de caricaturas populares utilizando témpera.

Los estudiantes colorearon imágenes de personajes de ficción siguiendo criterios est ticos de atractivo visual, bajo la consigna de lograr que la obra se viera "bonita". No se ofrecieron orientaciones sobre el uso del color como recurso expresivo ni se permitió intervenir o transformar las imágenes desde la perspectiva personal de los alumnos. Aunque algunos estudiantes mostraron entusiasmo inicial, la actividad derivó en una experiencia mecánica, desprovista de reflexión sobre las emociones implicadas en los personajes o en la creación artística.

En conjunto, las tres sesiones observadas evidenciaron un enfoque pedagógico centrado en la ejecución técnica y la reproducción visual, sin integrar objetivos vinculados al desarrollo emocional o a la expresión simbólica. Esta constatación sustenta una de las principales conclusiones de la presente investigación: la ausencia de una intencionalidad formativa clara respecto a la dimensión emocional en las prácticas del área de Arte y Cultura limita significativamente el potencial del arte como vehículo de expresión afectiva. En consecuencia, los productos generados en el aula, bajo estas condiciones, no ofrecieron evidencia sustancial de emociones primarias, lo cual refleja la necesidad de replantear las propuestas pedagógicas desde una mirada integradora que articule lo técnico con lo emocional y lo creativo.

Tabla 5

Relación de objetivos respecto a instrumentos de recojo de información

Objetivos	Categorías	Técnicas e instrumentos de recojo de información
Analizar cómo los adolescentes expresan sus emociones primarias a través de las actividades del área de Arte y Cultura.	“Productos de las y los estudiantes en los que se evidencian la expresión de emociones primarias.	<ul style="list-style-type: none">● Observación directa● Entrevistas semi estructuradas● Grupo Focal

Fuente : Elaboración propia

Esta categoría se vincula con el segundo objetivo del estudio, orientado a analizar cómo los adolescentes expresan sus emociones primarias en el marco de las sesiones del área de Arte y Cultura. El análisis se centró exclusivamente en los productos generados por los estudiantes como reflejo de su experiencia emocional, particularmente en las pinturas realizadas durante tres sesiones observadas. Para ello, se empleó una guía de observación que permitió examinar elementos visuales como color, composición, símbolos y temáticas, con el propósito de identificar indicios de emociones básicas según la propuesta de Ekman (2003).

Las producciones revisadas evidenciaron un predominio de ejercicios técnicos centrados en la copia de obras existentes, lo que limitó la posibilidad de manifestación subjetiva. La mayoría de los trabajos presentaban una estructura repetitiva, con escasa diversidad cromática o temática, y sin signos claros de una vinculación emocional personal. Este hallazgo sugiere que las actividades planteadas no estuvieron orientadas a la exploración simbólica de vivencias

internas, sino más bien al desarrollo de habilidades formales, lo que restringe la función expresiva del arte en el contexto educativo.

La observación sistemática de estas obras mostró una ausencia de representaciones que aludieran explícitamente a emociones como la tristeza, el miedo o la alegría. En su lugar, predominó un enfoque reproductivo que invisibiliza la dimensión emocional del proceso creativo. Esta situación pone de relieve la necesidad de incorporar propuestas pedagógicas que estimulen la conexión entre la experiencia subjetiva del estudiante y los lenguajes visuales disponibles, permitiendo que la creación artística funcione como medio legítimo de expresión emocional.



CONCLUSIONES

- En relación con el objetivo general, el estudio revela que las sesiones de Arte y Cultura observadas ofrecen oportunidades limitadas y no sistemáticas para la expresión de emociones primarias. La ausencia de una planificación pedagógica explícita orientada al desarrollo emocional, sumada a un enfoque predominantemente técnico y reproductivo, limita que el arte escolar funcione como un canal expresivo y formativo. Este hallazgo evidencia la necesidad de replantear el diseño de las actividades para integrar de forma intencional y sostenida la dimensión emocional en la práctica docente.
- Respecto al primer objetivo específico, se identificó que las oportunidades para que los adolescentes expresen sus emociones primarias dependen más de iniciativas espontáneas que de estrategias didácticas planificadas. La predominancia de contenidos teóricos, la escasez de recursos materiales, la falta de acompañamiento activo del docente y un ambiente poco estimulante reducen el potencial del área para fomentar la participación, la creatividad y la apertura emocional de los estudiantes.
- En relación con el segundo objetivo específico, el análisis de las producciones estudiantiles mostró una escasa presencia de elementos simbólicos o personales vinculados a experiencias emocionales propias. La homogeneidad técnica, la reproducción de modelos preestablecidos y la superficialidad temática sugieren que, sin una mediación pedagógica intencional, la expresión emocional a través del arte no surge de manera espontánea. Ello subraya la importancia de proponer actividades que estimulen la creatividad, la originalidad y la exploración afectiva en el aula.

RECOMENDACIONES

Se recomienda que, sin que ello implique desvirtuar los objetivos curriculares del área de Arte y Cultura, los docentes consideren la posibilidad de incorporar estrategias pedagógicas que propicien, de manera libre y pertinente, la expresión emocional de los estudiantes. Esto podría lograrse mediante actividades artísticas que vinculen la creación con las experiencias de los alumnos ofreciendo un espacio para este desarrollo sin convertirlo en el eje central de la enseñanza, pero reconociendo su valor formativo.

Sobre el objeto de estudio:

- Integración de Proyectos Creativos:

Impulse proyectos creativos que dejen a los estudiantes explorar y soltar sus emociones básicas a su propio ritmo. Esas iniciativas pueden abarcar pintura, teatro, música u otras actividades donde la imaginación y el vínculo emocional se encuentren. Por eso, se sugiere a los colegas del aula que indaguen y prueben esas propuestas en su propia práctica.

- Enfoque en la Autenticidad:

Animar a los profesores a adoptar un modelo de enseñanza que respete y valore la forma sincera en que los alumnos sienten y expresan lo que llevan dentro. Al dar al alumnado espacios para crear arte que hable de sus propias vivencias, se les deja contar esas historias con honestidad, y eso, a la larga, mejora el ambiente del aula y hace que la clase llegue más a todos.

- Sesiones de Reflexión Emocional:

Incluir ratos regulares de charla sobre emociones en clase permite, como docentes, crear un clima de aprendizaje más nutrido. Esos momentos dan a los alumnos la oportunidad de mirar dentro de sí mismos, identificar lo que sienten y relacionarlo con lo que estudian. También ayudan a cultivar habilidades sociales, pues animan a conversar abiertamente y fortalecen la valentía de expresar lo que piensan y sienten. Al final, esa práctica añade una capa humana al arte de aprender, convirtiendo cada lección en un viaje personal y emocional.

- **Diversificación de Medios Artísticos:**

Usar muchos tipos de arte en clase da a los alumnos un conjunto amplio de formas de contarse a sí mismos. Cuando metemos música, teatro y danza en la rutina escolar, se despierta la creatividad y los chicos encuentran espacios distintos para explorar y soltar lo que sienten. Este modo de enseñar no solo hace las lecciones más ricas, sino que también ayuda a cada estudiante a localizar y pulir su talento, al tiempo que cultiva una mirada más abierta y respetuosa sobre el arte y la cultura.

- **Capacitación Docente en Educación Emocional:**

Ofrecer formación continua a los docentes en estrategias de educación emocional dentro del ámbito artístico. Esa preparación es clave para construir un salón que atienda las necesidades emocionales de cada estudiante. Dotar a los educadores de recursos para entender, acompañar y guiar el crecimiento emocional de sus pupilos. Así se refuerza el vínculo entre maestro y alumno, se mejora el clima del aula y se cultiva un espacio donde la empatía permite aprender y expresar las emociones de forma saludable.

- **Creación de un Ambiente de Apoyo:**

Construir un entorno que apoye a los alumnos es clave en cualquier aula moderna. Darles un lugar seguro y cálido donde sepan que sus dudas y sentimientos son valorados les permite aprender sin miedo. Un clima así no solo cuida su salud emocional, sino que también despierta confianza, incentiva la participación activa y anima a cada joven a explorar y compartir lo que siente. En definitiva, esa atmósfera positiva alimenta el crecimiento integral del estudiante y convierte cada jornada escolar en una experiencia más rica y significativa.

Sobre la metodología de estudio:

Desde un enfoque práctico, se sugiere usar una nueva herramienta para recoger información de los estudiantes: una encuesta apoyada por un cuestionario breve. Esta fórmula busca captar la opinión de cada alumno de modo más cercano y personal, dato que se considera un aporte útil para comprobar el primer objetivo específico.

Sobre la práctica educativa:

Para llevar de verdad adelante las artes como oportunidad para la expresión de emociones en alumnos de segundo de secundaria en una escuela pública, conviene aportar una mirada de intervención que, a su vez, analice y valore cómo funciona, hoy, el programa de educación artística dentro de toda la comunidad. Aunque el enfoque principal está en los estudiantes, resulta crucial considerar también a otros miembros, como docentes, familias y personal, para trabajar en colaboración sobre las artes como oportunidad de expresión emocional. Esto garantizará una alineación y contribución conjunta al desarrollo emocional de los estudiantes en este ámbito específico.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abarca,M.(2003).La educación emocional en la Educación primaria: Currículo y Práctica.[Tesis de Bachiller,Universitat de Barcelona]

Adam, E., Cela, J.,Codina, T.,Darder, P.,Diez, A.,Fuentes, M.Gómez, J.Lombard,C.,Lopez,M.,Mallofre, M.,Masegosa,A.,Martí, J.,Ortega, R.,Palou, S.,Rosello, R.,Royo, N.,Talavera, M y Traveset,M. (2003). Emociones y educación.Que son y como intervenir en la escuela. Grao.

Adams,G.y Berzonsky,M.(2006).Blackwell Handbook of Adolescence. Blackwell Publishing.

Alegre, O. (2006). Cultura de paz, diversidad y género. Investigación en la escuela, 59, 57-68. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7291>

Arbues, A. y Dominguez, P. (2014). Arteterapia y Creatividad: Implicaciones prácticas. España. Editorial: Asanar.

Arnheim, R. (1974). Art and visual perception: A psychology of the creative eye. University of California Press.

Arnold, M. (1968). The Nature of Emotion. Cox y Wyman Ltd. Bankul,Z, Syrotkina,Z,Bukhnheva.O,Boychev.I,Gunko.N,Chekhunina.A.(2022,Diciembre). The Arts as a Means of Developing Emotional Intelligence in the Context of Neuropedagogía.BRAIN. 13(4),306-320.

Barrios.A y Pinzón.Y.(2016).El arte como instrumento para el desarrollo de las habilidades comunicativas.[Tesis de Bachiller, Fundación Universitaria Los Libertadores]

Behar D (2008). Metodología de la investigación. Editorial Shalom.

Beltran,V;Lopez,C y Sarmiento,V.(2016). El arte como herramienta pedagógica para el desarrollo cognoscitivo, comunicativo y cultural.[Tesis de Licenciatura,Fundacion Universitaria Los Libertadores]

Bisquerra,R. (2010). Psicopedagogía de las emociones, Volumen 3, p 117-p 244

Blair, R, Colledge, E, Murray, L. y Mitchell, D.(2001). A selective impairment in the processing of sad and fearful expressions in children with psychopathic tendencies. *Journal of Abnormal Child Psychology*, V 29, 491–498 pp. Recuperado de : <https://doi.org/10.1023/A:1012225108281>

Blair, R. (1995). A cognitive developmental approach to morality: Investigating the psychopath. *Cognition*, V 57, 1–29 pp . Recuperado de : [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(95\)00676-p](https://doi.org/10.1016/0010-0277(95)00676-p)

Bowen, K, Morgan, J, Moore, S., y van Goozen, S. (2014). Young offenders' emotion recognition dysfunction across emotion intensities: Explaining variation using psychopathic traits, conduct disorder and offense severity. *Journal of Psychopathology*.

Bravo,A y Misley,J.(2020).El Arte, una Herramienta para la Autorregulación Emocional.[Tesis de Licenciatura,Fundacion Universitaria los Libertadores].

Brooks, D, y Stark, A. (1989). The effect of dance/movement therapy on effect: A pilot study. *American Journal of Dance Therapy*, V 11, 101–112.

Bublitz,M;Ranky,T;Cian,L;Cortada,X;Madzharov,A;Patrick,V;Peracchio,L;Scott, M;Sundar,A y Townsend,C. (2016).Collaborative Art :A Transformational Force within Communities. *Everyday Consumer Aesthetics*. V 1, p1-p19.

Cabrera.F y Diaz,C.(2016).Taller de reconocimiento y manejo emocional: Sistematización de la experiencia de un grupo de adolescentes privados de libertad en CIP-CRC San Joaquín. [Tesis de Bachiller,Universidad de Chile]

Calvo,M.(2014).El arte como estrategia para favorecer la educación emocional de un grupo de niños y niñas seleccionadas del ciclo de transición del aula de preparatoria C de la escuela angloamericana, ubicada en el circuito 01 del distrito de concepcion, del cantón de la unión, de la provincia de cartago, en el primer semestre. [Tesis de Licenciatura,Universidad Estatal a Distancia]

Campos,G y Lule, M. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. Revista Xihmani , V 7 (13), 49.

Carrillo,A.(2013).La expresión emocional en alumnos de educación primaria del centro de Sevilla.[Tesis de Bachiller,Universidad de Sevilla

"Carstensen, L, Fung, H, y Charles, S. (2003). Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life. Motivation & Emotion , V 27(2), 103-123 pp."

Cereceda.S,Pizarro.I,Valdivia.V,Ceric.F,Hurtado.E e Ibañez.A. (2010). Reconocimiento de emociones : estudio neurocognitivo.Revista de Psicología.(V 18).29-64 pp

Cheshire,C y Robert, S. (1984). ¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica.Biblioteca de psicología y Psicoanálisis.

Chóliz, M. y Tejero, P. (1994): Neodarwinismo y antidarwinismo en la expresión de las emociones

Christensen, J, Gaigg, S., Gomila, A, Oke, P & Calvo, B. (2014). Frontiers in Human Neuroscience.

Contreras.J. (s.f).El arte como herramienta para la educación integral de los alumnos.Revista para Aula. V 41. Recuperado de https://issuu.com/idea-usfq/docs/para_el_aula_ed41_digital/s/15293518#:~:text=El%20arte%20tiene%20la%20propiedad,las%20matem%C3%A1ticas%20y%20las%20ciencias.

Cruz,P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional.Historia y Comunicacion Social. V 19, pp 107-118.

Cubillos Moreno, A. C. (2013). Una aventura escrita en la expresión de las emociones articulación entre la expresión emocional y la escritura creativa en niños de grado segundo del Colegio Atabanzha I.E.D. (Maestría en Pedagogía, Universidad de La Sabana).

Debesse, M. (1977). La Adolescencia. Oikos-tau.

Delgado,R y Garcia,E.(2018).La pintura como estrategia para el fortalecimiento emocional de los estudiantes de la Institución Educativa El Márquez del municipio de Rosas, Cauca. [Tesis de Bachiller,Fundación Universitaria los Libertadores]

Diaz. L, Torruco. U, Martinez. M y Varela.M (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Elsevier , V 2 (7), 163.

Diez del Corral,P.(2005).Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano. (Trabajo doctoral.Universidad Complutense de Madrid).

Dueñas,M(2002).Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa.Educación XX1.V 5. 77-96 pp.

Durelli, A. (1982) . La fotografía científica como expresión artística. SECEP.

Ekman,P. y Friesen,W.V.(1978): The facial action coding system (FACS).Consulting Psychologists Press.

Ekman,P.; Friesen,W.V. y Ellsworth,P. (1982): Does the face provide accurate information?. En P. Ekman (Ed.): Emotion in the human face. N.Y.: Cambridge University Press. en la psicología actual. Revista de Historia de la Psicología, 15, 89-94.

Erickson, E. (1994). Ciclo vital completado. Paidós.

Fabes, R. y Eisenberg, N. (1997) Regulatory control and adult's stress-related responses to daily life events.Journal of Personality & Social Psychology, V 73, 1107-1117 pp .

Farr, B, y Trumbull, E. (1996). Assessment alternatives for diverse classrooms. Washington: Christopher-Gordon.

Farrington.C ,Maurer.J, Aska.M, Nagaoka.J, Puller.J, Shewfelt.S , Weiss.E y Lindsay Wright. (s.f). Arts Education and Social-Emotional Learning outcomes among k-12 students : Developing a theory of action. Chicago. Ingenuity.

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa . V 15(6), 421-436. Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/español/Art_15_256.pdf

Fontana, A y Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. The Sage Handbook of Qualitative Research. V 1 ,695-727 pp.

Frazzetto,G. (2014). Cómo Sentimos. Anagrama.

Fundación Botín (2014). Artes y emociones que potencian la creatividad.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. Revista chilena de pediatría, V 86(6), 436-443. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

Gallardo Vázquez, P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). Cuestiones pedagógicas, 18, 145-161.

Gallardo,P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria. Cuestiones pedagógicas. V 18 , pp 143-159.

García,E.(s.f).El arte de plasmar las emociones.[Tesis de Bachiller,Universidad de Granada].

Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Kairos. Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. Kairós

Goleman, D. (2000). Inteligencia emocional. Javier Vergara Editor

Gomez, M. (2021). Situación de la educación artística desde la vocación docente peruana: maneras de reinventarse”. Mujeres maestras del Perú. V 1. 116-122 pp.

Gonzales,M.(2021).La educación artística como medio de gestión de las emociones en preadolescentes de 10 a 14 años del colegio Tomás Carrasquilla de Medellín.[Tesis de Licenciatura. Universidad de Antioquia]

Gonzalez,A,Lopez.A y Diaz.J.(2019).La influencia de la música en las emociones.Publicaciones Didácticas. V 1. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/235850455.pdf>

Gonzalez. L., Herrera. E, Parra, M,Gomez. P, Baez, S, Manes, F, y Ibanez, A.(2014). Emotion recognition and cognitive empathy deficits in adolescent offenders revealed by context sensitive tasks. *Frontiers in Human Neuroscience*, V 8, 850pp . Recuperado de : <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00850>

Guanumen. D. & Londoño, C. (2020). El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas de conflicto armado . *Revista Iberoamericana de Psicología* , 13 (2), 25-34. Recuperado de: <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/1770>

Guevara,A ; Verdesoto,A y Castro,N. (2020, Mayo). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*. V 1. Recuperado de <file:///C:/Users/A2017/Downloads/Dialnet-MetodologiasDeInvestigacionEducativaDescriptivasExperimentalesParticipativasYdeInvestigacion-accionEx-7591592.pdf>

Guzman,G. (2013). Los diarios personales como espacios de retornos. [Tesis de Maestría, Universidad Politecnica de Valencia].

Hall, T, y Iain R. (2001),“Public Art and Urban Regeneration:Advocacy, Claims and Critical Debates.*Landscape Research*, V 26 (1), 5–26

Hernandez, P. (2005). Educación del pensamiento y las emociones. Tafor.

Hernandez,Y.(2022).La expresión de las emociones a través de los lenguajes artísticos en niños de 5 años de una I.E.P de Lima. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]

Hunnikin, L, Wells, A, Ash, D, y van Goozen, S.(2019). The nature and extent of emotion recognition and empathy impairments in children showing disruptive behaviour referred into a crime prevention programme. *European Child &*

Adolescent Psychiatry, V 29, 363–371 pp. Recuperado de :
<https://doi.org/10.1007/s00787-019-01358-w>

Izard, C. E. and Trentacosta, . Christopher J. (2020), November 2). emotional development. EncyclopediaBritannica.
<https://www.britannica.com/science/emotional-development>

Izard,C.E. (1991): The psychology of emotions. N.Y.: Plenum Press.

Izountouemoui,A.(2020).Emotional Sensitivity, Emotional Expressivity and Dance expertise: A comparative study.[Tesis de Bachiller, Mid Sweden University]

Keltner, D., Sauter, D., Tracy, J., & Cowen, A. (2019). Emotional Expression: Advances in Basic Emotion Theory. *Journal of Nonverbal Behavior*, 43(2), 133–160.

Kio.(s.f).La valoración del arte en la educación básica peruana.Pontificia Universidad Católica del Perú. 1-14pp.

Koppitz, E. (1985). El dibujo de la figura humana en los niños. España: Guadalupe.

Kuettel, T. (1982). Affective change in dance therapy. *American Journal of Dance Therapy*, V 5, 56–64 pp

LaBoskey, V. (2000). Portfolios here, portfolios there...searching for the essence. Of Educational portfolios. Phi Delta Kappan.

Lacárcel , J. (2003). Psicología de La Música Y Emoción Musical.Education,V(1) 20-21 pp .

Lawton M, Kleban M, Rajagopal D y Dean J.(1992). Dimensions of affective experience in three age groups. *Psychol Aging*. V 7(2):171–184 pp

Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista latinoamericana de Estudios sobre cuerpos,emociones y sociedad*.V 4, PP 67-77-Leon,D.(2014).Emociones en la Vejez:Diferencias Asociadas a la Edad.[Tesis Doctoral,Universidad autónoma de Madrid]

Levenson R, Carstensen, L y Gottman J. (1994). The influence of age and gender on affect, physiology, and their interrelations: a study of long-term marriages. *Psychol.* V 67(1), 56–68 pp.

Levy, F. (2005). *Dance movement therapy: A healing art*. Reston, VA: National Dance Association: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.

Lickley, R. (2020). *The development, expression and neural basis of frustration in adolescence*. [Tesis Doctoral, Royal Holloway University]

Linn, R, Baker, E, y Dunbar, S. (1991). Complex performance-based assessment: expectations and validation criteria. *Educational Researcher*, V 20(8), 15-21.

Lopez, E. (2009). *Las emociones*. Trillas.

Lopez, F. (2009). *Las emociones en la educación*. Morata.

Lopez, M y Martinez, N. (2012). *Arteterapia, Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Tutor.

Lucuara, K. (2022). *El arte como estrategia dinamizadora en el desarrollo socio-emocional de los niños y niñas*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]

Lugo, K, Vallejo, D y Ramírez, V. (2022). *Reconocimiento y manejo de las emociones en adolescentes por medio de la arteterapia*. [Tesis de Bachiller, Universidad Católica de Colombia]

Maeso, F. (2006). *El arte de construir el conocimiento artístico. El diseño curricular de Educación Artística en la escuela primaria. Didáctica de la educación artística*. (229-271 pp).

Malchiodi, C. (2003). *Expressive Arts Therapy and Multimodal Approaches*. In C. A. Malchiodi *Handbook of Art Therapy*. New York and London: The Guilford Press. 106-119pp.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.

Marsh, A., & Blair, R. (2008). Deficits in facial affect recognition among antisocial populations: A metaanalysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, V 32, 454–465 pp. Recuperado de : <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2007.08.003>"

Martínez, C. (2018). Investigación descriptiva: definición, tipos y características. Recuperado de <https://www.lifeder.com/investigacion-descriptiva>

Martinez,D.(2019).La Expresión de Emociones en los Lenguajes Artísticos de la Primera Infancia.[Tesis de Bachiller,Pontificia Universidad Catolica del Peru]

Mendoza,C.(2019). Relación entre la inteligencia emocional y conductas de riesgo en adolescentes de dos escuelas públicas de lima metropolitana.[Tesis de Licenciatura,Universidad de Lima]

Miedzobrodzka.E,Konijn.A y Krabbendam.L.(2023).Emotion Recognition and Inhibitory Control in Adolescent Players of Violent Video Games,V 32(4).1404-1420 pp.

Montessori,M. (1997). Desarrollo Humano. Editorial Diana.

Moraima, M. (2008,Mayo). EL ANALISIS DE CONTENIDO: Una forma de abordaje metodológico. *Laurus*, vol.14.Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892008.pdf>"

Moreno, L. y Müller, A. (2000). La música en el aula. Globalización y programación. MAD.

Mozo,J. (2015).La expresion de las emociones a través de la danza en el ámbito escolar de segundo ciclo de primaria.[Tesis de Maestría, Universidad de Valladolid]

Mroczek D, y Kolarz C. (1998). The effect of age on positive and negative affect: a developmental perspective on happiness. *Soc Psychol*. V 75(5), 1333–1349 pp.

Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano.

Educación.

Niedenthal, P, Barsalou, L., Winkielman, P, Krauth, S, y Ric, F. (2005).

Embodiment in attitudes, social perception, and emotion. *Personality and Social Psychology Review*, V 9, 184–211.

Oatley, K y Jenkins, J. (1996). *Understanding Emotions*. Blackwell Publishers.

Papalia,D.,Wendkos,S. y Duskin,R. (2010). *Desarrollo Humano*.McGraw Hill.

Papalia,D.(2000). *Psicología*. McGraw-Hill.

Peggy, A. E. (2005). Impartir la matemática a través del arte. *Matemática y Cultura*, (V 1) , 171-185 pp"

Perera, C. (2017). *Conciencia Emocional y Regulación Emocional*. Projecte del Postgrau en Educació Emocional i Benestar. [Tesis de bachiller, Universidad de Barcelona].

Pérez , Y, & Guerra , V. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 86(3), 368-375.

Perez,N. y Navarro,I. (2011).*Psicología del Desarrollo Humano del nacimiento a la Vejez*. Editorial Club Universitario.

Perez,S.(s.f). *Las emociones a través del arte en educación infantil : cuestionario cae para el profesorado*. [Tesis de Bachiller, Universidad de Valladolid]

"Pizarro,S.(2019).*Prácticas Colaborativas: nuevos formatos entre el arte y la educación*. Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y Leon. V 1, 261-268 pp)"

Portocarrero,G.(2019).*La dramatización como Estrategia Didáctica para el Desarrollo de la Competencia Oral en Primaria*. [Tesis de Bachiller, Pontifica Universidad Catolica del Peru]

Ramírez.M, Ríos.S y Avendaño,L. (2022). *Regulación emocional en adolescentes: importancia e influencia del contexto* (Vol. 5). *Apuntes de Bioética*.

Read, H. (1991). *La Educación por el Arte*. Paidós. Reeve,J. (2001). *Motivacion y emocion*. McGraw-Hill.

Reyes,M y Sirvent,I. (2018).Experiencia artístico-colaborativa para el desarrollo de la mirada crítica en el aula: El Laboratorio de la Mirada.Observar, V 12 , 20-28pp.

Ripoll,M.(2018,Noviembre).Adolescencia y las emociones representadas a través del arte.INNODOCT. V 1, 809-819pp.

Robinson, K. (2009). El elemento. Editorial Grijalbo.

Rodas, F. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su implementación ,V 5 (3),185.

Ruano,C.(s.f).La Educación artística como herramienta para el desarrollo emocional y la mejora del clima en el aula. [Tesis de Bachiller,Universidad de Valladolid]

Ruano,K. (2004). La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental. [Tesis de bachiller]. Universidad Politécnica de Madrid.

Rubia,R.(2020).Expresión de emociones a través de la Educación Artística y el Pensamiento Visible.[Tesis de Bachiller, Universidad de Valladolid]

Salguero,J; Fernández,P; Ruiz,D; Castillo,R y Palomera,R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. European Journal of Education and Psychology, V 4(2), pp. 143-152

Salguero,J,Fernandez.P,Ruiz.D,Castillo.R y Palomera.R. (2011).Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional European Journal of Education and Psychology.(V 4). 143-152 pp.

Salmón, A. (2015). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. Revista electrónica leer, escribir y descubrir, (V 1), 1-15. Recuperado de : <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss2/1>

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1997). Emotional Intelligence.Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211

Sánchez, R. y Díaz, R. (2009). Reglas y preceptos culturales de la expresión emocional en México: Su medición. *University Psychology*, V 8(3), 793-805 pp. Recuperado de

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/625/386>

Sanchez,R y Diaz,R. (2009).Reglas y preceptos culturales de la expresión emocional en Mexico: su medicion. *Universitas Psychologica*.V8. pp 793- 805.

Sanchez,R y Perez,M. (2011). Evaluación Multimétodo de la Expresión Emocional.*Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion*. V1.pp 11-35.

Santrock,J. (2006). Teoría del desarrollo en Psicología del desarrollo del ciclo vital. (pp.33-64) . Interamericana Editores.

Seid, G. (2016). Procedimiento para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica.

Shawn,B. (2005). The Effects of a Self Reflective Learning Process on Student art performance.[Tesis de Bachiller,The Florida State University].

Shin, M. (1998). Promoting students' self-regulation ability: Guidelines for instructional design. *Educational Technology*, 38-43 pp.

Slatcher, R y James W. (2006),“How Do I LoveThee? Let Me Count the Words: The Social Effects of Expressive Writ-ing,”*Psychological Science*, 17 (8), 660–64.

Stokoe, P. (1984). La expresión corporal. Paidós.

Susman,E., Feagans,L. y Ray,W (Ed). (1992). *Emotion,Cognition,Health,and Development in Children and Adolescents*. Lawrence Erlbaum Associates.

Tejero,J.(2021).Tecnicas de Investigacion cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario.[Tesis de Bachiller. Universidad de Castilla]

Tennisha,R.(2018).Adolescent Emotion Expression, Emotion Regulation, and Decision-Making in Social Context.[Tesis de Bachiller,Virginia Commonwealth University]

Trigoso.M.(2013).Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas.[Tesis Doctoral, Universidad de Leon]

Valderrama,M.(2022).El arte como estrategia pedagógica para fortalecer la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales en los niños del grado de preescolar de la institución educativa Jorge Eliecer Gaitán.[Tesis de Licenciatura,Corporación Universitaria Minuto de Dios]

Van Dyck.E,Burger.B y Orlandatou,K. (2017).The Routledge Companion to Embodied Music Interaction.Taylor y Francis.

Vargas,I.(2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos.Revista Calidad en la Educación Superior. V 3. Recuperado de file:///C:/Users/A2017/Downloads/Dialnet-La Entrevista En Investigación Cualitativa-3945773.pdf

Vargas,L.(2023).Estrategias de implementación para el desarrollo de competencias de la Educación Sexual Integral en tercer grado de primaria de una Institución Educativa privada de Lima .[Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]

Vasilachis I, Ameigeiras A, Chernobilsky L, Giménez V, Mallimaci F, Mendizábal N, Neiman G, Quaranta G, Soneira A (2006). Estrategias de investigación. México: Centro Panamericano de Estudios Superiores.

Wolf, D, Bixby, J, Glenn, J y Gardner, H. (1991). To use their minds well: Investigating new forms of student assessment. Review of Research in Education, V 17, 31-74.

Yurgelun,D.(2007).Emotional and cognitive changes during adolescence.ScienceDirect. (V 17).251-257pp

Zerpa,C. (2009). Sistemas Emocionales y la tradición revolucionaria en Psicología. SUMMA Psicológica UST. V6,pp 113-123.

ANEXOS

Anexo 1 : Guía de entrevista semiestructurada al docente de Arte y Cultura

Parte 1: Contexto y Experiencia	<ul style="list-style-type: none">• ¿Puedes proporcionar un breve contexto sobre tu experiencia en la enseñanza o facilitación de actividades en el área de Arte y Cultura para adolescentes?• ¿Por qué crees que es importante explorar cómo los adolescentes expresan sus emociones a través del arte y la cultura?
Parte 2: Métodos de Expresión	<ul style="list-style-type: none">• Desde tu experiencia, ¿qué métodos o formas de expresión artística encuentran los adolescentes más efectivos para expresar sus emociones primarias?• Desde tu experiencia, ¿qué formas de expresión artística encuentran los adolescentes más efectivos para expresar sus emociones primarias?• ¿Puedes dar ejemplos específicos de actividades o proyectos que hayas implementado y que hayan permitido a los adolescentes expresar sus emociones de manera efectiva?

<p>Parte 3: Observaciones y Cambios</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Has observado cambios en la forma en que los adolescentes expresan sus emociones a lo largo del tiempo a través de las actividades de Arte y Cultura? Si es así, ¿cuáles son esos cambios? ● ¿Crees que la pandemia ha tenido un impacto en cómo los adolescentes utilizan el arte y la cultura para expresar sus emociones? ¿Cómo?
<p>Parte 4: Beneficios y Desafíos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Desde tu perspectiva, ¿cuáles son los beneficios que los adolescentes obtienen al expresar sus emociones a través del arte y la cultura? ● ¿Has enfrentado dificultades al facilitar este tipo de actividades? ¿Cuáles son los desafíos más comunes y cómo los abordas?

<p>Parte 5: Impacto y Retroalimentación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Has recibido retroalimentación de los adolescentes o de sus familias sobre cómo estas actividades han desarrollado su capacidad para expresar y manejar sus emociones? ● ¿Puedes compartir alguna anécdota o experiencia personal que destaque la importancia de permitir que los adolescentes expresen sus emociones a través del arte y la cultura?
<p>Parte 6: Recomendaciones y Futuro</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué recomendaciones o consejos darías a otros educadores o facilitadores que deseen ayudar a los adolescentes a expresar sus emociones primarias mediante el arte y la cultura? ● En tu opinión, ¿cómo podría desarrollarse aún más esta área de enseñanza en el futuro para beneficiar a los adolescentes?

Anexo 2 : Guía de Observación de las sesiones de aprendizaje

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Título de la Observación: Descripción de Oportunidades para Expresar Emociones en Sesiones de Arte y Cultura.

Fecha de la Observación:

Contexto de la Observación:

Objetivo de la Observación:

El objetivo de esta observación es registrar las oportunidades proporcionadas durante las sesiones de aprendizaje de Arte y Cultura para que los adolescentes expresen sus emociones primarias.

Indicadores de Observación:

Tipo de Actividad: Registrar el tipo de actividad que se está llevando a cabo (por ejemplo, pintura, música, teatro, danza, etc.).

Participación de Estudiantes: Observar cuántos estudiantes están participando activamente en la actividad y si muestran interés en la misma.

Comunicación Emocional: Registrar si los estudiantes están comunicando sus emociones a través de gestos, expresiones faciales, lenguaje corporal, etc.

Interacción entre Estudiantes: Observar si los estudiantes interactúan entre sí durante la actividad y si comparten sus emociones.

Facilitación del Profesor o Instructor: Registrar cómo el profesor o instructor guía a los estudiantes en la expresión de emociones durante la actividad.

Uso de Materiales Creativos: Observar si se utilizan materiales creativos (por ejemplo, colores, instrumentos musicales, vestuario) para fomentar la expresión emocional.

Tiempo Dedicado a la Expresión Emocional: Registrar la duración del tiempo durante el cual se brindan oportunidades para la expresión emocional.

Procedimiento de Observación:

1. Familiarizarse con el entorno y la dinámica de la sesión de Arte y Cultura.
2. Tomar notas detalladas sobre los indicadores mencionados anteriormente durante la sesión. Utilizar un formato de registro o una hoja de observación.
3. Registrar ejemplos concretos de situaciones donde los estudiantes estén expresando sus emociones o participando activamente en actividades relacionadas con la expresión emocional.

Comportamiento	Observaciones
Expresión facial	Sonrisas, muecas, ceños fruncidos, miradas de sorpresa
Lenguaje corporal	Gestos, posturas, movimientos (entusiasmo, inquietud)
Participación verbal	Tono de voz, ritmo de discurso (entusiasmo, apatía)
Preguntas y comentarios	Interés genuino, conexión emocional con el tema
Interacción con compañeros	Conversaciones, gestos amigables, risas, apoyo
Participación en actividades	Involucración activa en tareas y proyectos
Cambios de humor	Transiciones entre emociones (alegría, frustración)
Comunicación no verbal	Contacto visual, suspiros, lenguaje corporal
Autoexpresión artística	Arte, escritura como medio de expresión emocional
Retroalimentación y diálogo	Comunicación abierta y compartición de emociones

ASPECTO	ACCIONES DOCENTES	ACTIVIDADES	INSTRUCCIONES	RECURSOS	ACCIONES ESTUDIANTES
Participación					
Interacción					
Comunicación					
Emocional					

	Participación	Interacción	Comunicación emocional
Docente	<ol style="list-style-type: none"> *Facilita la participación de los estudiantes en las actividades de manera activa. *Diseña actividades que fomentan la participación de los estudiantes. *Da instrucciones claras sobre cómo participar en las actividades. *Proporciona recursos relacionados con 	<ol style="list-style-type: none"> Fomenta la interacción entre los estudiantes, por ejemplo, a través de discusiones en grupo. Diseña actividades que requieren interacción entre los estudiantes. Ofrece instrucciones sobre cómo interactuar y colaborar en las actividades. Proporciona recursos que 	<ol style="list-style-type: none"> Muestra empatía y comprensión hacia las emociones de los estudiantes. Diseña actividades que permiten a los estudiantes expresar emociones. Ofrece instrucciones para comunicar emociones de manera efectiva.

	el tema o la tarea	promueven la colaboración.	4. Proporciona recursos que ayudan a expresar emociones (por ejemplo, escritura creativa).
Estudiante	1. Participan activamente en las actividades propuestas, contribuyendo con sus ideas y opiniones.	1. Interactúan entre sí, discuten, comparten ideas y colaboran durante las actividades.	1. Expresan sus emociones de manera abierta, compartiendo alegría, frustración, entusiasmo, etc., de acuerdo con el contexto de la actividad.

Anexo 3: Guía semi estructurada Docente

Parte 1: Antecedentes

- ¿Puedes describir brevemente tu experiencia y tu rol en la enseñanza del área de Arte y Cultura para adolescentes?

Parte 2: Enfoque en la Expresión Emocional

- ¿Cuál es tu opinión sobre la importancia de permitir que los adolescentes expresen sus emociones durante las sesiones de aprendizaje de Arte y Cultura?
- ¿Qué estrategias o técnicas utilizas para fomentar la expresión de emociones primarias entre los adolescentes en tu clase?

Parte 3: Actividades y Proyectos

- ¿Puedes mencionar ejemplos de actividades o proyectos específicos que hayas implementado para facilitar la expresión de emociones primarias entre los adolescentes?
- ¿Cómo evalúas o mides el impacto de estas actividades en la capacidad de los adolescentes para expresar sus emociones a través del arte y la cultura?

Parte 4: Desafíos y Soluciones

- ¿Has enfrentado desafíos al tratar de fomentar la expresión de emociones en los adolescentes a través del arte y la cultura? Si es así, ¿cuáles son esos desafíos?
- ¿Puedes compartir algunas estrategias o soluciones que has utilizado para superar estos desafíos y seguir promoviendo la expresión emocional?

Parte 5: Beneficios y Observaciones

- Desde tu experiencia, ¿qué beneficios has observado en los adolescentes que han participado en sesiones de aprendizaje de Arte y Cultura centradas en la expresión emocional?
- ¿Tienes alguna anécdota o experiencia personal que resalte la importancia de brindar oportunidades para expresar emociones a través del arte y la cultura en adolescentes?

Parte 6: Recomendaciones y Reflexiones

- ¿Qué consejos o recomendaciones darías a otros educadores que deseen fomentar la expresión emocional de los adolescentes a través del arte y la cultura?
- ¿Tienes alguna reflexión final o mensaje que te gustaría compartir sobre este tema?

Cierre

Una vez más, quiero agradecerte por tu tiempo y tus valiosas ideas en esta entrevista. Tus perspectivas contribuirán significativamente a nuestro entendimiento sobre cómo las sesiones de aprendizaje del área de Arte y Cultura pueden ayudar a los adolescentes a expresar sus emociones primarias.

Anexo 4 : Guía para Focus Group de estudiante

Introducción:

- ¿Cómo les pareció su experiencia general participando en actividades relacionadas con Arte y Cultura?
- ¿Qué es lo que más les atrae de estas actividades?

Emociones y Arte:

- ¿Cómo sienten que las actividades de Arte y Cultura les han ayudado a expresar sus emociones?
- ¿Pueden compartir una experiencia en la que hayan sentido una gran carga emocional durante una actividad artística o cultural?

Expresión Creativa:

- ¿De qué manera encuentran la creatividad en estas actividades? ¿Cómo les ayuda a expresar sus emociones?
- ¿Han utilizado alguna forma de arte o expresión cultural para expresar emociones específicas?

Interacción Social:

- ¿Han compartido experiencias emocionales con otros participantes en el pasado?

Impacto de los Facilitadores:

- ¿Cómo creen que los profesores, instructores o facilitadores influyen en su capacidad para expresar emociones durante las actividades de Arte y Cultura?

- ¿Han recibido apoyo emocional o asesoramiento de ellos?

Desarrollo Personal:

- ¿De qué manera creen que estas actividades contribuyen a su desarrollo personal y emocional?
- ¿Qué opinión tiene sobre el área y las sesiones? ¿Qué les parecieron las sesiones, las experiencias?
- ¿Han notado cambios en su capacidad para reconocer y gestionar sus emociones a través de su participación en Arte y Cultura?

Desafíos y Superación:

- ¿Han enfrentado dificultades al intentar expresar sus emociones en este contexto? ¿Pueden compartir ejemplos?
- ¿Cómo las han superado?

Aprendizajes y Reflexiones:

- ¿Qué lecciones han aprendido sobre sí mismos a través de su participación en actividades de Arte y Cultura?
- Con respecto a tus emociones ¿Has notado algún cambio en Ti desde que empezaste a participar en las actividades del área de Arte y Cultura?

Recomendaciones y Cambios:

- ¿Tienen alguna sugerencia para mejorar la forma en que las actividades de Arte y Cultura fomentan la expresión emocional de los adolescentes?

Impacto a Largo Plazo:

- ¿Las experiencias vividas en el área de Arte y Cultura te serán útiles en la vida? ¿Por qué?

Anexo 6: Matriz de Recolección de Datos

DOCENTES

Categoría	Pregunta	Respuesta
Antecedentes	¿Puedes describir brevemente tu experiencia y tu rol en la enseñanza del área de Arte y Cultura para adolescentes?	Trabajo en una escuela pública desde hace siete años como profesor de Arte y Cultura para secundaria. Mi labor abarca desde enseñar técnicas básicas de dibujo, pintura o escultura, hasta ayudar a que los chicos desarrollen su creatividad y su manera personal de expresarse. También tratamos temas culturales e históricos cuando se puede, pero lo que más valoro es que se sientan en libertad de experimentar con el arte.
Importancia de la expresión emocional	¿Cuál es tu opinión sobre la importancia de permitir que los adolescentes expresen sus emociones durante las sesiones de Arte y Cultura?	Creo que no es necesario forzar ese tipo de expresión. Cuando los adolescentes trabajan en arte, muchas veces ya están poniendo parte de lo que sienten o piensan, aunque no lo digan directamente. A veces se refleja en los colores, en los temas que escogen o en cómo usan los materiales. Para mí, lo emocional está presente, aunque no lo plantees como objetivo central. Y está bien que así sea, que salga natural.
Estrategias para fomentar la expresión	¿Qué estrategias o técnicas utilizas para fomentar la expresión de emociones primarias entre los adolescentes en tu clase?	No es que enfoque la clase desde lo emocional, pero sí busco que los trabajos tengan una conexión personal. Les doy temas amplios o abstractos como 'el caos', 'el silencio', o 'el tiempo', que pueden interpretarse de muchas formas. También uso música o imágenes como disparadores. Algunos

		se conectan emocionalmente, otros lo hacen de forma más estética o técnica, y ambos enfoques son válidos.
Actividades y proyectos	¿Puedes mencionar ejemplos de actividades o proyectos específicos que hayas implementado para facilitar la expresión de emociones primarias?	Uno de los proyectos que más impacto tuvo fue el de los autorretratos simbólicos. No era un retrato clásico, sino una representación libre de cómo se veían a sí mismos. Otro fue una instalación con objetos personales, donde cada alumno traía algo significativo para él o ella. Muchos se abrieron en ese proceso, aunque nunca fue obligatorio explicar el porqué. Solo con ver las composiciones ya se sentía que había algo personal detrás.
Evaluación del impacto	¿Cómo evalúas o mides el impacto de estas actividades en la capacidad de los adolescentes para expresar sus emociones a través del arte y la cultura?	No lo mido con rúbricas ni nada formal. Me fijo en cómo se involucran, si muestran más entusiasmo, si dedican más tiempo al trabajo o si quieren compartirlo con otros. A veces también noto cambios sutiles, como que un estudiante que nunca participaba de pronto empieza a dibujar más o a quedarse más tiempo en clase. Es un tipo de evaluación más cualitativa e intuitiva.
Desafíos encontrados	¿Has enfrentado desafíos al tratar de fomentar la expresión de emociones en los adolescentes a través del arte y la cultura? ¿Cuáles son esos desafíos?	Claro que sí. A veces los estudiantes se resisten a hacer trabajos personales porque tienen miedo de ser juzgados o simplemente no se sienten cómodos. También está el problema del tiempo: con tantas demandas del currículo, no siempre hay espacio para profundizar en lo emocional. Además, no

		todos ven el arte como una forma de expresión; algunos solo quieren cumplir con la tarea y ya.
Soluciones aplicadas	¿Puedes compartir algunas estrategias o soluciones que has utilizado para superar estos desafíos y seguir promoviendo la expresión emocional?	Lo más importante para mí ha sido crear un ambiente de confianza. Trato de que sepan que en mi clase pueden expresarse sin que los juzguen. También les doy opciones: si no quieren hacer un trabajo emocional, pueden enfocarse en lo técnico. No todos tienen que contar lo que están viviendo. Solo con darles esa libertad, muchos se animan más y participan con mayor sinceridad
Beneficios observados	¿Qué beneficios has observado en los adolescentes que han participado en sesiones de aprendizaje de Arte y Cultura centradas en la expresión emocional?	He notado que algunos estudiantes se relajan más, se muestran más tranquilos y comprometidos cuando trabajan en algo que les importa. En general, el arte les permite salir un poco del ritmo agitado del colegio. No todos se conectan emocionalmente, pero quienes lo hacen, se involucran más, y en algunos casos se nota un cambio en su actitud, como si el arte les diera un espacio para respirar.
Anécdota significativa	¿Tienes alguna experiencia personal que resalte la importancia de brindar oportunidades para expresar emociones a través del arte y la Cultura en adolescentes?	Sí, recuerdo una alumna muy reservada que casi no hablaba en clase. En una actividad libre, usó solo tonos grises y formas repetitivas. No explicó su trabajo, pero me pidió quedarse después de clase para seguir. Fue la primera vez que vi tanto compromiso de su parte. Nunca habló abiertamente de lo que sentía, pero a través del arte encontró una forma de

		comunicarse sin palabras. Fue muy potente
Consejos para otros docentes	¿Qué recomendaciones darías a otros educadores que deseen fomentar la expresión emocional de los adolescentes a través del arte y la cultura?	Mi consejo sería que no se obsesionen con que el arte sea emocional todo el tiempo. Lo emocional puede surgir, pero también hay chicos que prefieren trabajar desde lo visual, lo técnico o lo simbólico. Hay que ofrecer variedad, respetar los estilos personales y no forzar a nadie a compartir más de lo que quiera. Dar libertad es clave.
Reflexión final	¿Tienes alguna reflexión final o mensaje que te gustaría compartir sobre este tema?	El arte puede ser un canal muy valioso para que los adolescentes se expresen, pero no siempre lo será para todos. Y eso está bien. A veces, el solo hecho de darles un espacio donde puedan ser ellos mismos, sin presiones ni juicios, ya es un gran paso. Como docentes, debemos cuidar esos espacios.

ALUMNOS:

EXPRESIÓN CREATIVA

Pregunta 1: ¿De qué manera encuentran la creatividad en estas actividades? ¿Cómo les ayuda a expresar sus emociones?

1. Cuando dibujo algo mío en base a lo que nos mandan siento que puedo mostrar cómo estoy sin decirlo en voz alta.
2. No siento que me ayude a expresar nada porque no siento que sea la forma.
3. Siento que soy creativo cuando me dejan elegir el tema del dibujo. Una vez dibujé varios dibujos porque estaba triste.

4. Creo que el arte me ayuda a mostrar lo que siento cuando no sé cómo decirlo con palabras.
5. Cuando bailamos o hacemos teatro, puedo relajar lo que tengo adentro pero no en el curso de Arte como tal.
6. No creo que las haya porque la mayoría del tiempo copiamos algo o nos enseñan una técnica .
7. Me gusta pintar sin que me digan qué hacer porque se supone que es hacer algo que me gusta.
8. Cuando hago pinturas o mezclo materiales, siento que es más fácil que se vea como me siento porque es algo mío y no sigo instrucciones.
9. No siento que encuentre creatividad como tal , creo que eso es algo de cada uno y expreso mis emociones no a través del arte.
10. Yo creo que la creatividad me ayuda porque a veces no quiero hablar con nadie, pero veo dibujos o cosas así que muestran lo que siento y es más fácil compartirlo así .
11. Hice un dibujo de un árbol sin hojas cuando estaba triste por una pelea con mi mamá. Nadie lo notó, pero para mí significaba mucho.
12. Ser creativo en arte me hace sentir que soy talentoso, como que puedo mostrar una parte inteligente de mí que siento que muchos no creen que tengo porque no soy bueno en el resto de cursos.
13. Creo que podría decir que tengo creatividad cuando me dejan imaginar cosas raras o diferentes, siento que puedo mostrar lo que tengo dentro de la cabeza.

Pregunta 2: ¿Han utilizado alguna forma de arte o expresión cultural para expresar emociones específicas?

1. Sí, a veces dibujo cuando me siento triste o molesto. Me ayuda a no pensar tanto y soltar lo que siento.

2. No mucho. A veces no veo lo que siento con lo que hago en clase, como que no va junto.
3. Siento que cuando canto o actúo, puedo sacar lo que tengo guardado. Es como hablar sin palabras.
4. No, nunca he usado el arte para eso. Solo lo veo como una clase más, como matemática o historia.
5. Sí he dibujado para expresar cómo me siento. Me gusta porque nadie me juzga.
6. No me siento cómodo expresando mis emociones en clase. Me da miedo que se rían o no entiendan.
7. Sí, cuando bailo me siento libre. Aunque no diga mis emociones exactas, sí las saco un poco.
8. No, porque siento que los trabajos son muy dirigidos. Nos dicen qué hacer y cómo, entonces no es algo mío.
9. A veces sí, como cuando dibujo pero no creo que me ayude a mostrar algo en específico.
10. Siento que las emociones no siempre tienen que mostrarse. A veces prefiero guardármelas.
11. Sí, pero no siempre. Solo cuando me siento muy cargado por dentro y no tengo nada más que hacer.
12. A mí no me gusta hablar de mis emociones, ni siquiera con arte. Me hace sentir raro.
13. Con la música me conecto más. Escuchar canciones me ayuda a entender lo que siento.
14. No he aprendido a usar el arte para expresar lo que me pasa. Creo que nadie me ha enseñado bien eso.

15. Sí, me gusta escribir porque ahí digo cosas que no podría decir en voz alta.
16. A veces hago dibujos feos o raros, pero en realidad es porque estoy frustrado o aburrido. Y eso también es emoción, creo.
17. Depende del día. A veces sí me sirve para soltar emociones, y otras veces lo hago por nota nomás.

INTERACCIÓN SOCIAL

Pregunta 3: ¿Han compartido experiencias emocionales con otros participantes en el pasado?

1. Sí, cuando hicimos un dibujo sobre nuestras familias. Yo siento que nos entendimos sin hablar mucho.
2. No, casi nunca comparto lo que siento. Me da vergüenza o siento que no van a entender, creo que es algo personal.
3. Compartí con un compañero que también extraña a su papá. Dibujamos algo parecido sin planearlo.
4. Sí, pero solo con mis amigos cercanos. Con los demás no me nace hablar de eso.
5. Una amiga me dijo que se sintió triste al ver mi trabajo y cuando lo expliqué, hablamos de cosas que nos dolían a los dos.
6. A veces solo escucho lo que dicen los demás, pero no digo lo mío. Me cuesta abrirme porque no creo que todos sean de confianza.
7. Cuando hicimos teatro, hablé con mis compañeros sobre cómo me sentía en casa porque tenía que ver con la obra y estaba estresada, fue raro pero bonito.
8. La verdad no me gusta hablar de lo que siento, ni siquiera en actividades de arte. Prefiero hacer mi parte y ya.

9. No, aunque una vez compartimos nuestras experiencias cuando hicimos un mural. Cada uno puso algo personal y lo explicamos, pero no fue por el arte como tal.

10. Un compañero escribió un poema sobre la tristeza y me pareció muy bonito así que hablamos después de eso, pero nada más .

11. Una vez hablamos en grupo sobre los colores que usamos y lo que significaban con las emociones y eso nos hizo conversar más sobre ese tema.

12. Un amigo dibujó algo triste y le pregunté por qué. Me contó algo personal y sentí que confiaba en mí.

13. No, porque en clase no se da mucho el espacio. A veces el profesor solo quiere que entreguemos el trabajo rápido.

14. Sí, hemos compartido muchas veces cosas tristes o alegres, pero no creo que el arte sea como el puente para hacerlo.

IMPACTO DE LOS FACILITADORES

Pregunta 4: ¿Cómo creen que los profesores, instructores o facilitadores influyen en su capacidad para expresar emociones durante las actividades de Arte y Cultura?

1. Creo que los profesores influyen bastante porque si ellos nos dan confianza y nos escuchan, es más fácil expresarnos.

2. Creo que influyen cuando dejan que seamos creativos, sin estar corrigiendo todo. Así uno se siente libre.

3. A veces creo que 0 influyen mal, porque solo se enfocan en la técnica y no en lo que queremos decir con el arte.

4. Yo creo que depende mucho del profesor. Si es alguien serio o que se burla, ya no quieres mostrar nada.

5. Influyen cuando nos motivan a contar nuestras historias o cuando hacen preguntas que nos hacen pensar.

6. No influyen mucho, porque a veces ni nos explican bien. Solo dicen "hagan esto" y ya.
7. Cuando un profe muestra interés por lo que haces, te dan ganas de hacer las cosas bien y con más sentimiento.
8. Si los profes están de mal humor o nos hacen sentir apurados, uno también se cierra y solo hace el trabajo por hacerlo.
9. Influyen porque ellos son los que nos explican las cosas. Si es relajado y con música o con una clase divertida o menos estricta, uno se siente mejor.
10. Algunos profes nos hacen sentir que todo tiene que estar bonito y perfecto, y eso da miedo de equivocarse.
11. Si cuando nos dan ejemplos de cómo el arte puede expresar lo que sentimos. Eso se supone te inspira.
12. A veces no influyen en nada porque no prestan atención a lo que hacemos, solo nos dejan trabajando solos.

Pregunta 5: ¿Han recibido apoyo emocional o asesoramiento de ellos?

1. Una vez sí. La profesora se dio cuenta de que estaba bajoneado y me preguntó si quería hablar. Me ayudó, aunque fue algo corto.
2. No, nunca. Siento que los profes no se meten en eso, solo enseñan lo suyo y ya.
3. Sí, pero solo porque yo me acerqué primero a la profesora . Me escuchó y me dijo que a veces el arte ayuda a soltar lo que uno lleva dentro.
4. Una vez la miss me felicitó por un dibujo que hice sobre las emociones. No me lo dijo directamente, pero sentí que entendió cómo me sentía.
5. No he recibido apoyo, pero creo que si lo pidiera tal vez sí me escucharían. Solo que no me animo.
6. Nunca. Me gustaría que los profes fueran más cercanos, pero casi nunca preguntan cómo estamos.

7. Sí, una vez el profesor de educación física nos dejó hablar de cosas personales. Fue raro, pero sentí apoyo.
8. No, porque cuando uno está mal, lo más fácil es mantenerlo personal. A veces ni ellos se dan cuenta.
9. Sí, aunque no fue tan directo. El profe nos dijo que podíamos expresarnos libremente y eso ya me hizo sentir mejor.
10. No mucho. A veces te dicen cosas como “échale ganas” y ya, pero no es lo mismo que un apoyo de verdad.
11. Sí, la miss nos dijo que si nos sentíamos mal podíamos ir con ella. Eso me hizo sentir acompañada.
12. Una vez estaba muy callado y el profe me preguntó si todo estaba bien. No hablé mucho, pero me gustó que se diera cuenta.
13. No, porque siento que algunos profes no saben cómo hablar de emociones. Les incomoda.
14. Sí, cuando hicimos un dibujo sobre nuestras familias, el profe se acercó y me preguntó por qué puse ciertas cosas y luego me mando con la psicóloga . Me escuchó sin juzgar.
15. No he recibido apoyo, pero tampoco lo he buscado. Yo creo que los profes no están para eso.

DESARROLLO PERSONAL

Pregunta 7: ¿De qué manera creen que estas actividades contribuyen a su desarrollo personal y emocional?

1. Creo que me ayudan a pensar más en cómo me siento y a no guardarme tanto las cosas.
2. Me ayudan porque me hacen sentir más seguro de lo que hago y decir lo que pienso sin miedo.
3. No sé si han ayudado mucho, pero al menos me distraen cuando estoy estresado.

4. Sí, porque a veces en el dibujo me doy cuenta de cosas que no sabía que sentía.
5. Siento que me han hecho consciente y me enseñan a escuchar a los demás cuando comparten.
6. Me ayudan a contar lo que tengo dentro y soltar cosas que me pesan al menos por un rato.
7. Creo que me han hecho más sensible. A veces sentimos las cosas con más emoción, como las canciones o historias.
8. No sé si me ayudan tanto, porque a veces solo hacemos las tareas y no hay tiempo para hablar de lo que sentimos.
9. A mí me sirve porque puedo expresarme sin tener que hablar todo el tiempo. Me gusta más dibujar.
10. Siento que he mejorado en conocer lo que me pasa por dentro, aunque a veces todavía me cuesta decirlo.
11. Creo que me ayuda a conocerme mejor.
12. No me ha servido mucho, pero igual es mejor que estar en una clase donde solo te dictan cosas.
13. Sí, porque cuando hacemos actividades diferentes, me doy cuenta de lo que me gusta y lo que no.
14. Me ayuda a calmarme. Cuando estoy molesto y hago arte, me siento mejor.
15. A veces me siento más conectado conmigo mismo después de esas clases.

Pregunta 8: ¿Qué opinión tienen sobre el área y las sesiones? ¿Qué les parecieron las sesiones, las experiencias?

1. Me gusta, es una de las pocas clases donde puedo ser yo sin que me corrijan todo el rato.

2. A veces es chévere, pero también hay clases donde no hacemos casi nada interesante.
3. Me parece importante, aunque siento que no siempre nos dan la libertad para crear lo que queremos y es mas copiar .
4. Algunas sesiones han sido cheveres, sobre todo cuando nos dejan trabajar en grupo.
5. Me gusta cuando usamos materiales distintos, como cuando utilizamos arcilla porque fue más divertido.
6. No me gustó mucho porque todo era muy rápido y no explicaban bien el porqué de los trabajos y las técnicas .
7. Está bien , pero creo que podría ser más divertida si nos dieran más tiempo o más opciones.
8. Podría ser más divertida si hiciéramos algo más que copiar o cosas fáciles.
9. Las clases a veces son aburridas porque solo mandan a hacer cosas sin explicar el sentido.
10. Creo que deberían escucharnos más sobre lo que queremos hacer, no solo decir “dibujen esto”.
11. En general me gustaron porque eran diferentes al resto de clases porque podemos hacer algo más manual, no escribimos demasiado y nos distraemos con nuestro avance.
12. Algunas experiencias me ayudaron a abrirme más, pero otras fueron muy repetitivas porque siempre dibujamos y a veces pintamos, pero nada más.
13. Lo que más me gustó fue cuando trabajamos en equipo porque es menos aburrido, se avanza rápido el trabajo y la responsabilidad es de todos, como que ahí sí me sentí parte de algo.
14. La verdad no me entusiasma tanto la clase de Arte, prefiero otros cursos.

15. Las experiencias me ayudaron a darme cuenta que no tengo que hablar , puedo dibujarlas o pintarlas y no tienen que tener sentido .

Pregunta 9: ¿Han notado cambios en su capacidad para reconocer y gestionar sus emociones a través de su participación en Arte y Cultura?

1. Sí, ahora sé que puedo decir lo que siento, aunque no lo diga, y puedo expresarlo dibujando o haciendo algo de arte.
2. Creo que sí, porque ya no siento que soy tan impaciente desde que hicimos las esculturas por semanas porque eso toma tiempo.
3. No sé, la verdad no he notado muchos cambios. Sigo guardándome las cosas.
4. Un poco, ahora sé que pintar o dibujar algo puede ayudarme a distraerme.
5. Sí, especialmente cuando hago algo que me gusta mucho como dibujar anime que me ayuda a distraerme.
6. Siento que me ha ayudado a entender más a mis amigos y ver las cosas como ellos, no solo a mí.
7. No mucho, porque a veces siento que hacemos arte solo por cumplir, no por sentir.
8. A veces sí, como cuando pinto. Me calma y me hace pensar en lo que me pasa.
9. He cambiado un poco pero no creo que sea algo que me sirva de mucho.
10. No creo que haya cambiado tanto, pero al menos es una forma de desahogarme.
11. No siento que me haya ayudado porque los trabajos casi no tocan ese tema y solo dibujamos o pintamos lo que nos mandan.

12. No creo que sea de mucha ayuda en el colegio porque es hacer casi lo mismo siempre.

13. No he visto grandes cambios, pero es mejor cuando puedo expresarme en un trabajo libre.

DESAFÍOS Y SUPERACIÓN

Pregunta 10: ¿Han enfrentado dificultades al intentar expresar sus emociones en este contexto? ¿Pueden compartir ejemplos?

1. Sí, a veces quiero dibujar cómo me siento, pero si no me sale como quiero me frustró y dejo el trabajo a la mitad.

2. Me cuesta abrirme en clase porque no me siento muy cómodo con mis compañeros ya que no todos somos amigos. Siento que como salón somos muy burlones.

3. No, en realidad yo no expreso mis emociones en arte. Hago lo que nos piden en la clase y ya.

4. No sé, pero una vez hicimos una actividad sobre la familia y me dio pena porque no me sentía con ánimos de trabajar ese tema.

5. A veces no entiendo bien qué emoción estoy sintiendo, así que solo dibujo lo que me sale. No estoy seguro si se entiende.

6. No he tenido problemas. No soy muy expresivo, pero tampoco me molesta hacer actividades como pintar o escribir.

7. Una vez traté de mostrar que estaba molesto con algo, pero la profesora pensó que era un dibujo feliz. Me desanimó.

8. Sí, me da miedo decir lo que siento por si me hacen bromas o si los profes no lo entienden bien.

9. Sí, una vez quise hablar sobre algo triste que me pasaba, pero justo el profesor nos apuró con el tiempo y ya no lo hice.

10. A veces siento que las actividades son muy generales y no conectan con lo que yo siento. Entonces no me nace expresar nada.

11. Me incomoda cuando nos hacen mostrar lo que hicimos. Prefiero guardar mis cosas, porque no quiero que todos sepan lo que siento.

12. No tanto. La verdad no me interesa mucho expresar emociones en clases. Prefiero hablar con mis amigos si me pasa algo.

Pregunta 11: ¿Cómo las han superado?

1. Cuando no me salen las cosas, respiro hondo e igual lo hago porque sé que, aunque me cueste debo de hacerlo.

2. No las he superado del todo, creo que todavía me cuesta expresarme frente a los demás. Yo solo participo cuando es obligatorio.

3. Hablé con la profe de inglés y me entendió y me animó a seguir intentando. Desde entonces ya no me da tanta vergüenza.

4. Simplemente ya no me esfuerzo tanto en mostrar mis emociones y hago lo que piden sin pensarla mucho.

5. Me ayuda escribir lo que siento.

6. No siento que haya superado nada. Solo paso la clase como otra más, no siento que me ayude mucho.

7. Con el tiempo me fui acostumbrando. Vi que otros también comparten a veces cosas tristes o personales y me solté un poco más pero no mucho porque no creo que deba.

8. Escucho música mientras trabajo en arte. Eso me ayuda a relajarme y me ayuda a sentir más mis sentimientos.

APRENDIZAJES Y REFLEXIONES :

Pregunta 12: ¿Qué lecciones han aprendido sobre sí mismos a través de su participación en actividades de Arte y Cultura?

1. Aprendí que me gusta dibujar cuando estoy molesto. Es como que me ayuda a calmarme un poco.
2. Descubrí que me cuesta expresar lo que siento con palabras, pero con cosas de arte me sale mejor.
3. No he aprendido mucho sobre mí, porque casi no hablamos de nuestras emociones en clase.
4. Me di cuenta de que tengo más imaginación de lo que pensaba, sobre todo cuando hacemos trabajos libres.
5. Aprendí que no me gusta hacer cosas muy personales en clase, me incomoda que los demás vean lo que siento.
6. A veces me sale mejor lo que dibujo cuando estoy triste. Eso no lo sabía de mí.
7. Creo que no he aprendido nada nuevo, siento que solo hago las tareas para pasar el curso.
8. Me gusta más trabajar solo porque así me concentro.
9. He aprendido a tener más paciencia conmigo, antes me frustraba si algo no salía bien.
10. Siento que puedo ser más yo cuando dibujo cosas que me gustan, no lo que me dicen.
11. No entendí mucho el sentido del curso, solo lo veo como una hora libre a veces.
12. Aprendí que no tengo que hacerlo todo perfecto para que esté bien.
13. No he aprendido nada importante de mí, solo que el curso no me llama mucho la atención.

14. Me di cuenta que a veces guardo muchas cosas dentro y no las digo. Dibujando puedo soltarlas supongo que es más fácil aunque no me salga muy bien.

15. No creo que podamos aprender como tal eso en esta clase pero seria bueno que lo incluyan más adelante.

RECOMENDACIONES Y CAMBIOS

Pregunta 13: ¿Tienen alguna sugerencia para mejorar la forma en que las actividades de Arte y Cultura fomentan la expresión emocional de los adolescentes?

1. Sería mejor si no solo nos dijeran qué hacer, sino que nos dejaran crear lo que realmente sentimos. A veces solo copiamos cosas como pinturas y no hacemos nada propio.

2. Creo que las actividades siempre son parecidas. Podrían hacer diferentes tipos de clase con técnicas y así nosotros podemos decidir.

3. Nos falta tiempo para pensar .Solo nos dicen “dibujen esto” y ya. No hablamos de emociones ni nada.

4. Podrían explicarnos más sobre cómo el arte puede mostrar sentimientos. A veces no sabemos cómo comenzar y por eso no hemos podido entenderlo.

5. No me gusta cuando todos los dibujos terminan pareciéndose. Deberían dejarnos usar más materiales o estilos distintos.

6. Siento que hacemos las cosas por nota, no porque queramos expresar algo. Tal vez si cambiara eso, podríamos abrirnos más.

7. Siempre hacemos afiches o dibujos con los mismos temas. Podrían darnos temas más libres, algo que tenga que ver con lo que vivimos.

8. Que no nos den tantos ejemplos exactos, porque terminamos copiando. Mejor que nos enseñen y nosotros trabajamos sobre eso.
9. No todos se sienten cómodos hablando o mostrando emociones. Podrían enseñar de a pocos, no lanzar todo de golpe porque ha sido incomodo.
10. Una vez hicimos una actividad que nos hizo pensar en lo que sentíamos que fue la de los colores y fue diferente. Deberían hacer más cosas así, que no solo sean tareas.
11. A veces siento que el profe no sabe si lo que hicimos está bien o mal porque casi todo es copiar. Tal vez si nos guiara más, podríamos hacer cosas más reales.
12. Podrían hacer que investiguemos un poco más sobre el arte para poder trabajarlo mejor.
13. No me siento libre cuando todo tiene que estar “bonito”. Deberían valorar lo que uno hace , no solo si está bien pintado. También siempre hacemos lo mismo, pero nunca a profundidad y nos califican como si nos hubieran enseñado la técnica bien y no es así.
14. Cuando hay actividades con mucha estructura o indicaciones siento mucha presión y me concentro más en eso que en entender. Podrían dejar más libertad.
15. No entiendo cómo relacionar lo que hago con mis emociones. Si explicaran más claro cómo hacerlo, tal vez saldría mejor.
16. Yo quisiera que haya más variedad. No solo dibujos o pintura copiados. Ver de aprender cosas más diferentes y fácil así podríamos entender mejor el curso.

IMPACTO A LARGO PLAZO

Pregunta 14: ¿Las experiencias vividas en el área de Arte y Cultura te serán útiles en la vida? ¿Por qué?

1. No creo que me sirva mucho, porque no todos queremos ser artistas. Yo quiero estudiar otra cosa.

2. Tal vez un poco, porque me ayudó a entender que a veces uno puede expresar sin hablar, pero no sé si lo usaré en el futuro.
3. No le veo mucha utilidad, porque la mayoría de las cosas eran para la nota. No sentí que aprendí algo profundo.
4. A mí no me gustó mucho, así que no creo que me ayude más adelante.
5. Puede que sí, si en algún momento necesito desahogarme, pero no es algo que me haya marcado.
6. Sí me ayudó a pensar más en cómo me siento. Tal vez eso me sirva cuando sea mayor.
7. Siento que fue más una clase para cumplir, no me dejó una enseñanza fuerte con respecto a mis emociones, pero aprendí algunas técnicas.
8. No lo sé, a veces era divertido, pero no lo veo como algo que me cambie la vida.
9. Quizás me sirva para entender a otros, porque vi que todos sentimos distintos.
10. No mucho. Las actividades eran muy repetitivas, y a veces solo hacíamos lo que el profe decía sin entender por qué.
11. Sí me sirvió para descubrir que me gusta dibujar, pero no sé si eso me sirva más adelante.
12. Creo que me ayudó a conocerme un poco más, aunque no fue tan profundo como para decir que cambió mi vida.
13. En parte sí, porque aprendí a no burlarme de lo que otros sienten cuando hacen arte.
14. No me marcó mucho. Fue como otra clase más. A veces interesante, pero nada más.
15. Me pareció chévere en algunos momentos, pero no sé si eso tenga un impacto en mi futuro.

16. No creo. Nunca entendí bien para qué hacíamos lo que hacíamos.
17. Puede que sí, si algún día quiero usar el arte como una forma de sacar lo que siento, pero por ahora no lo veo tan importante.

