



**Universidad
Católica
de Valencia
San Vicente Mártir**

**EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
A TRAVÉS DE LA CULTURA VISUAL**

Presentado por:

D^a LUZ CANTOS POVEDA

Dirigido por:

Dr. D.SANTIAGO TENA MEDIALDEA

Godella, a 26 de mayo de 2020

Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación

Grado en Magisterio Educación Infantil y Educación Primaria PIMM

Trabajo Fin de Grado de Educación Infantil

Resumen

La sociedad actual se encuentra sobreexpuesta a un conjunto de imágenes que han desencadenado la era del *hiperdesarrollo* del lenguaje visual. Tanto las personas adultas como los niños y las niñas, se encuentran constantemente delante de las pantallas expuestos a una numerosa cantidad de estímulos y representaciones visuales para los que, probablemente, no se tiene conciencia de sus efectos. De esta manera, el lenguaje visual adquiere progresivamente un gran protagonismo en nuestras vidas, que ocasiona, cada vez más, crear consumidores de imágenes como consecuencia de los grandes avances tecnológicos. Por ello, una responsabilidad esencial de la educación, es enseñar al alumnado la importancia de los efectos de la imagen, conceder una educación de la mirada y promover la alfabetización visual.

Asimismo, se dota de importancia al hecho de que los niños y niñas dan sentido al mundo que les rodea a partir de las relaciones que con él establecen. Por tanto, la información visual que adquieren, es fundamental para establecer conexiones y dar sentido a sus vivencias. En tal sentido, se parte de la cultura visual de los discentes para desarrollar las competencias emocionales. Desde que nacemos ya presentamos y mostramos emociones básicas, y es necesario que se dé una educación emocional desde la infancia. Se estima el desarrollo de la inteligencia emocional a partir de la cultura visual próxima al alumnado, con el objetivo de dotar de significado a dichas vivencias, al mundo que les rodea y sus experiencias visuales, fomentar una mirada analítica y conocer los efectos de la imagen.

Palabras clave: lenguaje visual, cultura visual, mirada analítica, alfabetización visual, competencias emocionales, inteligencia emocional, educación emocional.

Resum

La societat actual es troba exposada a un conjunt d'imatges que han desencadenat l'era de l'hiperdesenvolupament del llenguatge visual. Tant les persones adultes com els xiquets i les xiquetes, es troben constantment davant de les pantalles exposats a una nombrosa quantitat d'estímul i representacions visuals per als quals, probablement, no es té consciència dels seus efectes. D'aquesta manera, el llenguatge visual adquireix progressivament un gran protagonisme en les nostres vides, que ocasiona, cada vegada més, crear consumidors d'imatges a conseqüència dels grans avanços tecnològics. Per això, una responsabilitat essencial de l'educació, és ensenyar a l'alumnat la importància dels efectes de la imatge, concedir una educació de la mirada i promoure l'alfabetització visual.

Endemés, es dota d'importància al fet que els xiquets i xiquetes donen sentit al món que els envolta a partir de les relacions que amb ell estableixen. Per tant, la informació visual que adquireixen, és fonamental per a establir connexions i donar sentit a les seues vivències. En tal sentit, es parteix de la cultura visual dels discents per a desenvolupar les competències emocionals. Des que naixem, ja presentem i mostrem emocions bàsiques, i és necessari que es done una educació emocional des de la infància. S'estima el desenvolupament de la intel·ligència emocional a partir de la cultura visual pròxima a l'alumnat, amb l'objectiu de dotar de significat aquestes vivències, al món que els envolta i les seues experiències visuals, fomentar una mirada analítica i conèixer els efectes de la imatge.

Paraules clau: llenguatge visual, cultura visual, mirada analítica, alfabetització visual, competències emocionals, intel·ligència emocional, educació emocional.

Abstract

Nowadays, society is overexposed to a set of images that triggered the area of hyper-development of visual language. Both adults and children are constantly in front of the screens, exposed to a large number of stimuli and visual representations, for which, probably, they are not aware of their effects. In this way, visual language progressively acquires an important role in our lives, which increasingly creates image consumers as consequence of technological advances. Therefore, an essential responsibility of education, is to teach students the importance of the effects of the image, provide a gaze's education and promote visual literacy.

Likewise, it is relevant the fact that boys and girls give meaning to the world around them from the relationships they established with them. Therefore, the visual information they acquire is essential to established connections and make sense of their experiences. As a result, the visual culture of the students is used to develop emotional competences. Since we are born, we present and show basic emotions, and it is necessary that an emotional education be given from childhood. The development of emotional intelligence from the visual culture close to the students, is considered with the aim of giving meaning to these experiences, the world around them and their visual experiences, promoting an analytical gaze and knowing the effects of the images.

Key words: visual language, visual culture, analytical gaze, visual literacy, emotional skills, emotional intelligence, emotional education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	5
3. METODOLOGÍA	6
4. MARCO TEÓRICO	9
4.1 Marco legal.....	9
4.2 Educar en emociones.....	12
4.2.1 Una aproximación al concepto de emoción.....	12
4.2.2 Inteligencia emocional.....	17
4.2.3 Inteligencia emocional y los procesos psicológicos básicos.....	19
4.2.4 Evolución concepto inteligencia emocional.....	22
4.2.5 Modelos de inteligencia emocional.....	25
4.2.6 Educación emocional.....	26
4.2.7 Evolución emocionalidad en la infancia.....	28
4.3 Educar emociones a través del arte.....	33
4.3.1 El arte como herramienta didáctica interdisciplinar.....	33
4.3.2 Arteterapia y educación.....	37
4.4 Cultura visual.....	41
4.4.1 Una aproximación al concepto de cultura visual.....	41
4.4.2 Educación artística para la comprensión de la cultura visual.....	43
4.4.3 Alfabetización para la interpretación de imágenes.....	45

5. DESARROLLO DEL TRABAJO	49
5.1 Introducción.....	49
5.2 Contextualización y consideraciones previas.....	49
5.3. Diseño de la propuesta.....	52
5.4 Justificación curricular.....	54
5.5 Desarrollo de las actividades.....	59
5.5.1 Sesión 1.....	59
5.5.2 Sesión 2.....	62
5.5.3 Sesión 3.....	63
5.5.4 Sesión 4.....	65
6. CONCLUSIONES	67
REFERENCIAS	71
APÉNDICE	76

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Diagrama del procesamiento de información emocional.....	22
<i>Figura 2.</i> Educación emocional en el aula de prácticas.....	51
<i>Figura 3.</i> Emociones en dibujos infantiles.....	59
<i>Figura 4.</i> Collage de las emociones.....	61
<i>Figura 5.</i> Creación de una historia a través de imágenes.....	64
<i>Figura 6.</i> Imágenes que rompen con lo establecido culturalmente.....	65

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1.</i> Relación entre objetivos, métodos y técnicas.....	8
<i>Tabla 2.</i> Descripción de emociones primarias.....	16
<i>Tabla 3.</i> Modelos de inteligencia emocional.....	25
<i>Tabla 4.</i> Elementos curriculares área 1.....	55
<i>Tabla 5.</i> Elementos curriculares área 2.....	57
<i>Tabla 6.</i> Elementos curriculares área 3.....	58
<i>Tabla 7.</i> Organización de la Unidad Didáctica.....	76
<i>Tabla 8.</i> Unidad de programación.....	77
<i>Tabla 9.</i> Punto de partida de la Unidad Didáctica.....	78
<i>Tabla 10.</i> Parrilla de evaluación.....	79
<i>Tabla 11.</i> Instrumento de evaluación: Check list.....	80

1. Introducción

El presente Trabajo de Fin de Grado consiste en profundizar en el desarrollo de la inteligencia emocional a través de la cultura visual. Asimismo, se otorga especial atención al arte en la educación como herramienta interdisciplinar. Se han seleccionado estos dos temas en concreto, a raíz del planteamiento y reflexión acerca del mundo actual en el que vivimos. Cada vez más, la sociedad actual se encuentra saturada de imágenes, lo que desencadena que tanto las personas adultas como los niños y las niñas pasen la mayor parte de su tiempo delante de las pantallas.

La afirmación que realiza Acaso (2009) ayuda a comprender mejor este hecho: “la era del lenguaje visual ya ha pasado y hoy en día nos encontramos dentro de la era del hiperlenguaje visual o del hiperdesarrollo del lenguaje visual” (p.26). Y es que según aporta esta misma autora, se han producido a lo largo de la historia una cadena de eslabones que han fomentado dicho hiperdesarrollo del lenguaje visual, comenzando en el año 1827 por el nacimiento de la fotografía, y desencadenando sucesivos avances como el desarrollo de la imprenta, de la televisión, el perfeccionamiento de los sistemas de tratamiento de la información, o la consolidación del internet. Todo ello ha sido una evolución para que a partir del año 2000 se dé un desarrollo continuo e imparable de nuevos productos en la web y en los sistemas de comunicación. De tal manera, el mundo-imagen no es la consecuencia, sino el motivo del consumo-mundo. Con esto se quiere decir, que para que el consumidor de imágenes llegue a serlo, es necesario que sea hiperestimulado visualmente, de tal manera que se cree en esa persona la necesidad de actuar de una determinada manera. Por tanto, el lenguaje visual progresivamente posee una influencia en nuestras vidas cada vez mayor que la propia realidad en la que vivimos.

¿Cuál es el impacto que tales producciones culturales causan en las mentes en crecimiento? ¿Son dañinas o benignas? ¿Preparan a los niños para la vida que, probablemente, les espera? Es innegable que las características del hiperdesarrollo del lenguaje visual están presentes en nuestra sociedad, pero debemos considerar la educación como posibilitadora del desarrollo de la habilidad para analizar e interpretar la información visual que nos rodea. En este mismo sentido, Freedman (2006) afirma que “una responsabilidad esencial de la educación del futuro será enseñar a los alumnos acerca del poder de las imágenes y las libertades y responsabilidades que vienen con este poder” (p.47).

La importancia de trabajar esta habilidad visual en el ámbito educativo mediante la Educación Artística, se comprende mejor atendiendo a Acaso (2009) cuando afirma que la Educación Artística, también denominada la didáctica de las artes y de la cultura visual, es un área educativa que lo que la caracteriza y diferencia de las demás, es que el conocimiento que genera está basado en un lenguaje específico: el lenguaje visual. Se rechaza, por tanto, la reducción de esta asignatura a simplemente un conjunto de experiencias agradables y divertidas que no constituyen un conocimiento útil. Se considera interesante, en cuanto a este aspecto, la reflexión que realiza Acaso (2009), donde plantea que comúnmente la Educación Artística no ha sido un área de estudio vinculada con lo intelectual, sino que siempre se le ha ligado a lo manual, un pasatiempo mediante el que se desarrollan manualidades. En este mismo sentido, como resultado de esta concepción común, las actividades relacionadas con las artes visuales se han configurado de manera general como medio para decorar los colegios, pasillos, escenarios... o también como medio para elaborar regalos o detalles a los padres y familias de los alumnos. Además, otro aspecto por el que se ha decidido abordar estos temas en el presente trabajo de fin de grado, ha sido a causa de percibir esta concepción de la Educación Artística en algunos centros de prácticas así como en la experiencia educativa propia. Entramos a un colegio y lo primero que observamos es la decoración de los pasillos, de las aulas y zonas comunes, pero... ¿De qué manera esto ayuda a los niños dar sentido al mundo que les rodea? ¿Qué conexiones les está permitiendo establecer? ¿Los alumnos encuentran sentido a lo que ven?

De la misma manera, se cuestiona si reducir de dicha manera la Educación Artística ayuda a los alumnos a comprender el arte y si realmente aprenden algo significativo con ello. Un ejemplo de ello sería actividades que se desarrollan en esta asignatura tales como dar una imagen a los alumnos y que la pinten, o simplemente jugar con la plastilina. Lo que se plantea, por lo tanto, son nuevos retos en la educación en los que se considere el arte como una forma de relación con el mundo. Tal y como afirma Megías (2007), el arte nos puede enseñar a conocer mejor el mundo que nos rodea. En este sentido, se acentúa la afirmación que realiza Hernández (2011), al mostrar el arte como medio para conectar con las experiencias visuales que están viviendo los alumnos. De este modo, se introduce la idea de trabajar mediante la cultura visual del alumnado, de manera que constituyan conexiones y den sentido a sus propias vivencias. Ya que, como se ha nombrado anteriormente, hoy en día existe un hiperdesarrollo del lenguaje

visual, recae gran importancia en el factor de promover una mirada analítica y una alfabetización visual en el alumnado, que permita una aproximación a la interpretación de las imágenes desde un papel activo.

Tal y como se verá en el marco teórico, no existe una única definición para el concepto de cultura visual. En un primer momento, esto puede parecer un signo de que este campo adquiere escasa relevancia en el ámbito educativo. Sin embargo, Hernández (2005) destaca de esta manera la relevancia de este campo de estudios a pesar de la dificultad por encontrar una única definición:

La multiplicidad de aproximaciones que aparecen no ha de considerarse como una señal en contra de la existencia y relevancia de este campo de estudios. Al contrario, puede valorarse como una indicación del interés que despierta desde sectores universitarios y campos de conocimiento y saberes disciplinarios afines. (p.10)

Según se ha nombrado anteriormente, se estima el uso de la cultura visual del alumnado principalmente para ayudarles a dar sentido a sus propias vivencias, comprender el mundo que les rodea y promover una mirada analítica. Es por ello que es oportuno hacer uso de la cultura visual que rodea al alumnado, para desarrollar su inteligencia emocional y comprender mejor tanto su propio mundo emocional como el mundo que les rodea. Por ello, en este trabajo se va a desarrollar e indagar acerca de la educación emocional. En este sentido, tal y como nos informa Punset (2012), ahora más que nunca somos conscientes de la necesidad de acabar con la indiferencia y desprecio hacia nuestras emociones básicas y universales. Antiguamente, se subestimaban las emociones, y en ningún caso las personas profundizaban en su conocimiento ni su gestión. Asimismo, "hay que tener en cuenta que con lo único que venimos al mundo, lo poco que traemos incorporado de fábrica, es un inventario de respuestas inconscientes a efectos, pasiones y olvidos de quienes nos rodean." (Punset, 2012, p.5). Antes de que podamos explicar y comprender lo que sentimos de manera consciente, desde que nacemos ya damos a conocer las emociones básicas y universales que nos acontecen. Por ello, se está descubriendo de manera reciente la prioridad que se debe otorgar al aprendizaje emocional. Según Punset (2012), adquirir las habilidades emocionales es algo que se debe aprender cuanto antes, y para ello es necesario que se introduzca la educación emocional desde la infancia.

Por lo tanto, según lo que se ha mostrado en este capítulo, el tema principal de este trabajo es el desarrollo de la inteligencia emocional a través de la cultura visual. Asimismo, se podrá comprobar en los diferentes apartados del trabajo que se considera el arte como una herramienta interdisciplinar y se estima su utilidad en la propuesta de trabajo desarrollada.

Si prestamos atención a las cláusulas organizativas y la estructura del trabajo, es oportuno destacar que en el apartado de objetivos se encuentra una exposición de lo que se pretende conseguir con el presente trabajo, divididos en un objetivo general y seis objetivos específicos. Posteriormente en el apartado de la metodología se explica y define el paradigma al que se adscribe la investigación, y se desarrolla de manera concreta la manera en la que se van a alcanzar los objetivos que previamente se han planteado.

En cuanto al capítulo del marco teórico, se recoge la fundamentación teórica de la que se ha hecho uso para indagar y desarrollar los temas principales del trabajo. En concreto, se divide en tres apartados principales en los que se trata la educación emocional, educar las emociones a través del arte, y la cultura visual. Para su consecución, se ha realizado la búsqueda de documentación teórica mediante el compendio escrito de artículos, libros, y otros documentos. A continuación, una vez se ha realizado la búsqueda de la fundamentación teórica en la que se basa el trabajo, se procede a la aplicación de dicha información. Esto se realiza en el capítulo del desarrollo del trabajo, donde se diseña una unidad didáctica que consiste en trabajar la educación en las emociones a través de la cultura visual próxima al entorno del alumnado de Educación Infantil, haciendo uso de recursos artísticos plásticos. Se podrán observar cuatro sesiones de actividades, los contenidos curriculares, los objetivos didácticos, contenidos, recursos, temporalización y evaluación.

En el capítulo de conclusiones, se valora el logro de los objetivos que se habían propuesto y se especifica de qué manera se han conseguido, así como las principales reflexiones que se desprenden. Finalmente se incluye el apartado de referencias donde se citan las fuentes de información consultadas. También se incluye un apéndice del trabajo con documentos complementarios al desarrollo del trabajo.

2. Objetivos

Los objetivos del presente trabajo se dividen en un objetivo general y seis objetivos específicos, necesarios para conseguir el objetivo general propuesto.

En cuanto al objetivo general, es el siguiente:

OG: Indagar en las posibilidades de la cultura visual para el desarrollo de la inteligencia emocional en Educación Infantil.

Por otra parte, los objetivos específicos son los siguientes:

OE1: Indicar los contenidos de la legislación educativa vigente que propician la realización de la propuesta.

OE2: Analizar los aspectos generales de la educación emocional.

OE3: Mostrar las relaciones existentes entre la educación emocional y el arte.

OE4: Analizar los aspectos generales de la cultura visual.

OE5: Diseñar una propuesta didáctica que fundamente su metodología en el desarrollo de la inteligencia emocional a través de la cultura visual haciendo uso del arte.

OE6: Emplear el arte como herramienta interdisciplinar en la propuesta didáctica.

3. Metodología

En el presente capítulo se pretende mostrar la metodología que se ha empleado en el desarrollo de este trabajo. En primer lugar, cabe destacar que la metodología es propia de cada investigación realizada y se adapta a las necesidades marcadas por los propios intereses del investigador. Particularmente, la investigación llevada a cabo se puede clasificar como cualitativa, al estar orientada a la comprensión de fenómenos educativos mediante una propuesta de intervención realizada a partir de la revisión de literatura existente sobre el ámbito de la educación. Se ha tratado, por tanto, de recoger información y realizar una propuesta de intervención.

Asimismo, atendiendo a los diferentes paradigmas existentes en la investigación educativa propuestos por Bisquerra (2014), esta investigación se sitúa de acuerdo con el paradigma humanístico-interpretativo y también adquiere características del paradigma sociocrítico. Por ello, en referencia al paradigma humanístico-interpretativo, se ha pretendido principalmente comprender e interpretar la realidad educativa bajo la que se basa el trabajo, centrándonos en la observación y análisis que acontecen en el ámbito educativo. Por otra parte, también se ha tratado de analizar la realidad y concienciar de una posible mejora o cambio en el sistema educativo al plantear nuevas estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que nuestros intereses también toman parte del paradigma sociocrítico.

De esta manera, la metodología del trabajo se estructura en concordancia con los objetivos planteados anteriormente, por lo que corresponde a dos grandes bloques principales: los objetivos que hacen referencia a la documentación teórica y los que hacen referencia a la parte práctica. La primera etapa del trabajo consiste en llevar a cabo los objetivos correspondientes a la parte de fundamentación teórica a través de la búsqueda y análisis de información, documentación y bibliografía, principalmente de libros, revistas online, artículos publicados y otros documentos. Se emplea una sistematización de la información obtenida más relevante, para la cual se han utilizado bases de datos como Google Académico, Redalyc y Dialnet.

Se realiza, por tanto, la búsqueda de documentación acerca de la educación emocional como concepto, modelos, inteligencia emocional o evolución de la emocionalidad en la infancia, métodos para educar las emociones a través del arte como la arteterapia, el arte como herramienta interdisciplinar, fundamentación acerca de la

cultura visual, la alfabetización para interpretar las imágenes o la educación artística para aproximarse a la cultura visual. Esta documentación teórica nos permite proceder a la siguiente etapa del trabajo, la parte práctica.

La segunda etapa consiste en desarrollar los objetivos que hacen referencia a la parte práctica, en la cual se realiza en primer lugar el trabajo previo de investigación y análisis para la elaboración y el diseño de una propuesta didáctica diseñada para Educación Infantil. En esta propuesta se plantea una estrategia de enseñanza-aprendizaje para desarrollar la educación emocional a través de la cultura visual haciendo uso del arte.

En relación a las principales fuentes consultadas para la consecución de los objetivos, para el objetivo *OE1* por el que se indican los contenidos de la legislación educativa vigente se ha consultado el Boletín Oficial del Estado y el Currículum de segundo ciclo de Educación Infantil. Para el *OE2* donde se trata principalmente la educación emocional, el concepto de emoción, y la inteligencia emocional, se han utilizado fuentes bibliográficas de las cuales destacan autores como Bisquerra, Mora, Damasio, Ekman, Etxebarria, Salovey, Mayer, Berrocal, Extremera, Gardner, Goleman, Palmero, Mestre, Palacios, Marchesí y Coll, entre otros.

En cuanto al *OE3* donde se muestran las relaciones existentes entre el arte y las emociones, destacan trabajos de autores como Eisner y Effland, entre otros. Para mostrar las relaciones entre arte y emociones, se ha hecho uso de investigaciones de arteterapia realizadas y publicadas por autores como Delgado, Pérez, Cruz, Mundet y Fuentes. Para el *OE4* que hace referencia a la cultura visual y su conceptualización, se han empleado fuentes bibliográficas de las que destacan autores como Hernández, Duncum, Walker, Chaplin, Mirzoeff, Barnard, Agirre, Acaso y Berger, entre otros.

Por último para los objetivos *OE5* y *OE6* se ha realizado y diseñado una Unidad Didáctica haciendo uso de los contenidos del currículum de Educación Infantil contextualizada para el aula de prácticas. Tal y como nos informa Escamilla (1993), la Unidad Didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un contenido que se convierte en el eje del proceso. Esta herramienta para organizar los conocimientos y experiencias debe integrar diversos elementos en el proceso, tales como nivel del alumnado, currículum y recursos, para regular la práctica de los contenidos, seleccionar las objetivos que se pretenden conseguir, la metodología, y las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarias para perfeccionar dicho proceso.

En adición, Corrales (2010), nos informa de que según el MEC (1992), la unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones sobre qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades), cómo enseñar (organización del espacio, tiempo, materiales y recursos didácticos), y a la evaluación (criterios e instrumentos de evaluación).

En concreto, en dicha Unidad Didáctica, se plantea una estrategia de enseñanza-aprendizaje donde se desarrolla la educación emocional a través de la cultura visual de los niños y niñas de infantil haciendo uso del arte. En ella se pretende demostrar las relaciones existentes entre la cultura visual y la educación emocional, y hacer uso del arte para mostrar cómo se puede considerar una herramienta interdisciplinar beneficiosa para los alumnos.

A continuación se clarifica la relación entre los métodos y técnicas empleados para lograr la consecución de los objetivos planteados:

Tabla 1.

Relación entre objetivos, métodos y técnicas.

Objetivos	Métodos	Técnicas
OE1, OE2, OE3, OE4	Búsqueda y análisis de información bibliográfica. Sistematización de los resultados obtenidos.	Análisis de los documentos.
OE5, OE6	Diseño de una propuesta didáctica.	Programación de Unidad Didáctica.

Se muestra la relación entre los objetivos, los métodos y las técnicas para su consecución. La columna de arriba contiene los objetivos que afectan al marco teórico, y la de abajo a la parte práctica. Fuente: elaboración propia.

4. Marco teórico

En este capítulo se lleva a cabo un análisis teórico realizado a partir de una revisión bibliográfica sobre todos aquellos aspectos que tienen relevancia en el desarrollo de este TFG. En primer lugar se realiza el marco legal de este trabajo, donde se podrá comprobar cómo está reflejado este tema dentro de la legalidad, haciendo hincapié tanto en el Currículum de Educación Infantil como en el BOE. Posteriormente se desarrollarán y ampliarán de manera teórica los principales temas de este trabajo: la educación emocional, la educación en emociones a través del arte, y la cultura visual referente al ámbito educativo.

4.1 Marco legal

En este apartado se reflejará como están integrados tanto dentro del Currículum de Educación Infantil como en el BOE los temas principales para trabajar en relación a este TFG. Por ello, se incidirá en la importancia de las emociones y la educación emocional en esta etapa de la educación así como la educación artística.

En lo que respecta al BOE, ya encontramos en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil lo siguiente: “el currículo se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo” (p.474). Mediante esto, se puede comprobar cómo el desarrollo emocional está integrado en las enseñanzas mínimas de dicha etapa. Atendiendo al artículo 6 se establecen que las áreas que configuran el segundo ciclo de la Educación Infantil son las siguientes: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno, y lenguajes, comunicación y representación.

En relación a la primera área, ya se hace referencia, de forma conjunta, a la construcción gradual de la propia identidad y de la madurez emocional, al establecimiento de relaciones afectivas con los demás, y a la autonomía personal como procesos indispensables:

En este proceso de construcción personal resultan relevantes las interacciones de niños y niñas con el medio, el creciente control motor, el desarrollo de la conciencia emocional, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el proceso de diferenciación de los otros y la independencia cada vez mayor con respecto a las personas adultas. (p.476)

Dentro de esta misma área se vuelve a hacer hincapié en la educación de las emociones al recalcar que se debe atender al desarrollo de la afectividad como dimensión esencial, y potenciar el reconocimiento, expresión, y control progresivo de las emociones y sentimientos. Es por ello que concretamente en los objetivos número 3 y 6 encontramos las emociones como contenido que adquiere gran relevancia. El objetivo 3 consiste en orientar la intervención educativa para: “identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros” (p.477). Asimismo, el objetivo 6 consiste en: “progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas del equilibrio y bienestar emocional” (p.477).

En cuanto a la segunda área, el medio físico, natural, social y cultura, también adquieren importancia las emociones. Destaca en que a lo largo de esta etapa los niños y niñas descubren su pertenencia en el mundo social. En la vida escolar establecerán experiencias que les acercarán al conocimiento de las personas y de las relaciones interpersonales donde generarán vínculos y desarrollarán actitudes de confianza, empatía y apego que constituirán su base de socialización. “En el desarrollo de estas relaciones afectivas, se tendrá en cuenta la expresión y comunicación de las propias vivencias, de sus emociones y sentimientos, para la construcción de la propia identidad y para favorecer la convivencia” (p.478). Atendiendo al currículo de Educación Infantil, el objetivo número 4 dentro de esta área consistiría en “actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades más habituales con el fin de adquirir progresivamente seguridad afectiva y emocional para desarrollar sus capacidades de iniciativa y autoconfianza” (p.55028).

Continuando con la segunda área, destacamos que se hace referencia en el Currículum al estudio del medio que favorece la interacción, debate y la negociación de significados. Esta área trata acerca de facilitar el conocimiento y la comprensión de todo aquello que pertenece a la realidad de las niñas y los niños y sobre lo que está al alcance

de su experiencia. En las actividades cotidianas y en la interacción constante con los objetos y los otros, los niños y niñas aprenden del uso y significados de estos.

Por último, en cuanto a la tercera área que configura la etapa, los lenguajes, comunicación y presentación, encontramos la importancia que adquiere el lenguaje oral como instrumento de aprendizaje, regulación de la conducta, y manifestación de vivencias, sentimientos, ideas y emociones. A través de los lenguajes los niños y niñas muestran sus emociones y conocimientos sobre el mundo, pues es una herramienta potente para expresar y gestionar sus emociones y representar la realidad. Destaca la expresión corporal como medio para expresar emociones, sensaciones y sentimientos. Dentro del BOE y del objetivo número 2 de esta etapa, destaca la intervención educativa para: “expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación” (p.481). Concretamente se aprecia la relevancia de las emociones dentro del bloque 1 lenguaje verbal, al recalcar el acercamiento a la literatura como interés para compartir interpretaciones, sensaciones y emociones que les provocan las producciones literarias. También en el bloque de lenguaje artístico destaca la producción de sentimientos y emociones a partir del dibujo.

En referencia a la educación artística, vemos reflejada su importancia en el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil dentro del artículo número 3. En este, se establece como objetivo desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. Se dota de importancia en esta etapa el lenguaje corporal, artístico, audiovisual y matemático, pues enriquecen las posibilidades de expresión y contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa. Concretamente dentro del área de lenguajes, comunicación y representación, se hace referencia al lenguaje artístico plástico:

El lenguaje plástico tiene un sentido educativo que incluye la manipulación de materiales, texturas, objetos e instrumentos, y el acercamiento a las producciones plásticas con espontaneidad expresiva, para estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas y despertar la sensibilidad estética y la creatividad. (p.480)

Asimismo se incide en que este lenguaje contribuye también al desarrollo de una competencia artística que va relacionada con despertar una cierta conciencia crítica que pueden compartir con los demás según sus experiencias estéticas. Dentro de los objetivos de esta área, concretamente se refleja la educación artística en el objetivo número 6: “acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas” (p.481). Además, uno de los propios bloques que integran esta área, concretamente el bloque 3, se titula *lenguaje artístico*. Se muestra la importancia de algunos contenidos integrados en dicho bloque: la experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color, textura y espacio), la expresión y comunicación de hechos, sentimientos, emociones, vivencias o fantasías a través del dibujo y de producciones realizadas con distintos materiales y técnicas, y la interpretación y valoración progresiva de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno. En el Currículum aparece cómo la expresión artística es uno de los medios de comunicación de que disponen los niños para expresar sus vivencias y fantasías al mismo tiempo que desarrollan la creatividad, íntimamente relacionada con la sensibilidad y la emocionalidad.

4.2 Educar en emociones

4.2.1 Una aproximación al concepto de emoción

En primer lugar, en este capítulo se esclarecerá el concepto de *emoción* y *respuesta emocional* para posteriormente indagar brevemente en los tipos de emociones existentes en los individuos y su clasificación principal.

Mora compara el concepto de emoción con un motor interior que cada cual posee: “Una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (en el sistema límbico) que nos mueve y nos empuja a <<vivir>>, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos”. (Mora, 2012, p.14). Este mismo autor amplía la conceptualización manifestando que “en todos los organismos, la reacción emocional es un mecanismo puesto en marcha de modo automático. (...) La emoción es una reacción inconsciente. (...) Con ello, la naturaleza

ha planificado definitivamente la supervivencia biológica” (Mora, 2012, p.15). Asimismo, hemos de entender las emociones como una consecuencia derivada de acciones involuntarias relacionadas con el sistema nervioso, las cuales pueden ser originadas por factores internos o externos al individuo que las manifiesta: “una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo. Se acompaña de fenómenos neurovegetativos. El sistema límbico es parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de las conductas emocionales” (Mora y Sanguinetti, 2004, p.97). En este mismo sentido, Bisquerra expresa el concepto de emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2012, p.61).

Por otro lado, en lo referente al modo en que se manifiestan las emociones, se ha de recalcar la posibilidad de realizar una manifestación interna o externa, según la persona muestre a los demás sus emociones o no lo haga:

El concepto de emoción tiene dos acepciones. En primer lugar se puede considerar como un fenómeno interno, personalizado y difícil de comunicar a otros miembros de la misma especie (subjetivo). En segundo lugar la emoción se expresa como un fenómeno externo, conductual, que sirve de clave o señal a miembros de la misma especie o de aquellos con los que mantiene una relación. (Delgado y Mora, 1998, citado en Mora 2013, p.3).

De igual forma, Damasio (2005) profundiza en este aspecto las emociones, añadiendo el concepto de *visibilidad* la hora de referirse a estas:

Las emociones son acciones o movimientos, muchos de ellos públicos, visibles para los demás pues se producen en la cara, en la voz, en conductas específicas. (...) En la actualidad pueden hacerse «visibles» mediante exámenes científicos tales como ensayos hormonales y patrones de ondas electrofisiológica. (p. 32)

Bisquerra (2014) incide en el concepto de *respuesta emocional* cuando expone que cada persona tiene su “estilo valorativo, el cual hace que un mismo acontecimiento sea valorado de forma diferente según las personas (...) Este estilo valorativo se educa” (p. 223) Asimismo, este autor afirma que dicho mecanismo activa la concerniente respuesta emocional. Es por ello que no todas las personas reaccionan de la misma manera ante situaciones concretas que conllevan respuestas emocionales. Bisquerra añade que en la respuesta emocional intervienen tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo.

Primeramente, el componente neurofisiológico implica respuestas tales como secreciones hormonales, sudoración, cambio en el tono hormonal, taquicardia, etc. Todo ello es producido por la experiencia emocional. En segundo lugar, el componente comportamental se corresponde con la expresión emocional: “la observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando” (p.223). Esto explica que se pueda interpretar emociones mediante el lenguaje no verbal, principalmente por expresiones de la cara o el tono de la voz de una persona. En tercer lugar, el componente cognitivo es “la emoción hecha consciente, lo cual permite etiquetarla, en función del dominio del lenguaje” (p.223). Dicha emoción hecha consciente origina la producción de sentimientos creados en la mente. Los sentimientos, tal y como afirma Bisquerra, se dan lugar en la mente y dependen de nuestra biografía y del grado de desarrollo de nuestras competencias emocionales. Esto explica la razón por la que ante una misma emoción dos personas pueden experimentar sentimientos diferentes.

Así pues, a partir de las aportaciones de los diferentes autores, se entiende que una emoción es una reacción inconsciente que produce el sistema límbico en el organismo, causando así una excitación o perturbación en el individuo de manera inconsciente. Esta reacción es causada por una información que puede ser interna o externa, y conlleva una respuesta emocional que dependerá del estilo valorativo que posea cada individuo en concreto.

Atendiendo al tipo de emociones existentes y su clasificación, nos centraremos en mostrar dos tipos de emociones: las emociones básicas o primarias, y las emociones secundarias o sociales. En primer lugar, cabe destacar que el concepto de *emociones básicas o primarias* fue introducido por Darwin (1872). Darwin sostenía que muchos patrones de la conducta, tales como aquellos que expresan emociones, dependían de

mecanismos biológicos que estaban genéticamente determinados para garantizar la supervivencia del individuo y de las especies. Trabajos posteriores han sugerido también la universalidad de ciertas emociones básicas. En este mismo sentido, algunos estudios clásicos como los de Ekman (1972) encontraron que existía más o menos exactitud en el reconocimiento de expresiones emocionales básicas presentadas en fotografías por diferentes grupos de personas de un mismo entorno cultural. Ekman (1972) demostró que las expresiones faciales para emociones concretas se expresan y reconocen en todas las culturas. Las emociones primarias o básicas pueden presentar valencia positiva (alegría, interés) o negativa (ira, miedo, pánico, tristeza, asco). En tal sentido, se entiende que las emociones primarias son las que presentan un alto componente que viene determinado por la genética del individuo, del cual dependerán los patrones de conducta que éste presente. Dichas emociones están presentes, por lo tanto, en todos los individuos y culturas. Se muestra la descripción de las emociones primarias en la tabla 2 *Descripción de emociones primarias*.

En segundo lugar, se considera que las *emociones secundarias o sociales*, según explican Levorato y Donati (1999), requieren que su experiencia se acompañe de la habilidad para explicarlas y conceptualizarlas. Todo ello precisa un mayor desarrollo social y cognitivo. Es por ello que el desarrollo de las emociones secundarias se desarrollará más tardíamente que las primarias. Por una parte, atendiendo a Extebarría (2002), dichas emociones secundarias son culpa, vergüenza y orgullo. En adición, Chóliz y Gómez (2002) manifiestan que también son emociones secundarias el enamoramiento, celos, envidia y empatía. Así pues, las emociones secundarias se entienden como emanadas de la experiencia del individuo, por lo que requiere un progreso en su desarrollo individual tanto a nivel cognitivo como social.

Tabla 2.

Descripción de emociones primarias.

Emoción	Descripción
Alegría	<p>Se complace en la posesión de algún bien. Promueve la aparición de conductas altruistas.</p> <p>Contribuye al rendimiento cognitivo, la solución de problemas, la creatividad, aprendizaje y memorización.</p> <p>Los desencadenantes son los éxitos o los logros, la consecución de objetivos, congruencia entre lo que se desea y lo que se posee.</p> <p>Se asocia a: triunfo, entusiasmo, alborozo, buen humor, gozo, contento.</p>
Miedo	<p>Se activa por la percepción de un peligro presente o inminente.</p> <p>Señal emocional de advertencia ante un daño físico o psicológico.</p> <p>Implica una inseguridad respecto a la propia capacidad para soportar o manejar una situación de amenaza.</p> <p>Emoción intensa y desagradable.</p> <p>Genera aprensión, desasosiego, malestar, tensión nerviosa.</p> <p>Se asocia a: alarma, nerviosismo, tensión, preocupación, pánico y ansiedad.</p>
Ira	<p>Se desencadena ante situaciones valoradas como injustas o que atentan contra los valores morales y la libertad personal.</p> <p>Produce efectos subjetivos o sentimientos de irritación, enfado o furia.</p> <p>Puede ir acompañada de obnubilación, incapacidad o dificultad para la ejecución eficaz de los procesos cognitivos.</p> <p>Experiencia aversiva, desagradable e intensa.</p> <p>Moviliza la energía hacia la autodefensa.</p> <p>Se asocia a: enfado, furia, indignación, desagrado, aversión, rencor y resentimiento.</p>
Tristeza	<p>Se produce en respuesta a sucesos que son considerados no placenteros.</p> <p>Denota pesadumbre o melancolía.</p> <p>Se produce por la frustración de un deseo apremiante, cuya satisfacción se sabe que resulta imposible.</p> <p>Los desencadenantes son la separación física o psicológica, pérdida o fracaso, la decepción.</p> <p>Produce efectos subjetivos como sentimientos de desánimo, melancolía, desaliento, pérdida de energía.</p> <p>Se asocia a: pesimismo, sufrimiento, añoranza, desánimo, infelicidad, condolencia.</p>
Asco	<p>Respuesta emocional causada por la repugnancia que se tiene a alguna cosa o por una impresión desagradable.</p> <p>Emoción compleja que implica una respuesta de rechazo.</p> <p>Los desencadenantes son los estímulos desagradables. El suceso es valorado como muy desagradable.</p> <p>Los efectos subjetivos del asco se caracterizan por la necesidad de evitar o alejarse del estímulo desencadenante.</p>

Descripción de las emociones primarias realizada a partir de la información proporcionada por Vivas, Gallego y González (2007, p.25-27). Fuente: elaboración propia.

4.2.2 Inteligencia emocional

Una vez conocidos los términos de emoción y respuesta emocional, proseguiremos a indagar en el concepto de *inteligencia emocional*. Es necesario considerar la significación que adquieren los autores Salovey y Mayer, Gardner y Goleman en cuanto a su contribución para comprender, difundir y promover la investigación sobre este concepto. Es oportuno, por lo tanto, detallar y examinar sus diferentes definiciones aportadas.

Al inicio de su línea de trabajo, Salovey y Mayer (1990) plantearon una primera definición sobre IE de acuerdo con las habilidades implícitas en ella, donde tuvieron en consideración las habilidades necesarias para regular y percibir las emociones. Una de sus primeras definiciones de la IE la consideran como “la habilidad para regular los sentimientos y las emociones propios de uno y los de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la acción de uno” (p.189). Esta definición inicial se considera empobrecida en el sentido de que sólo hablan de regular y percibir las emociones, como se ha nombrado anteriormente, y omite el factor de pensar sobre las emociones. Una nueva definición planteada en el año 1997 por estos mismos autores modifica dicha carencia, considerando así que la IE:

Implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual. (Salovey y Mayer, 1997, citado en Berrocal y Extremera, 2005, p.68).

Esta última conceptualización es la que se ha sostenido mayormente en el tiempo, y la que dio lugar al modelo de cuatro ramas desarrollado por Salovey y Mayer en el año 1997, siendo cada una de las habilidades citadas anteriormente en esta definición fases progresivas para alcanzar una correcta inteligencia emocional. Posteriormente estos mismos autores definen la IE haciendo hincapié en las habilidades nombradas en su modelo anterior, considerándola así la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones. Mediante esta última definición se recalca no únicamente la

inteligencia emocional como una habilidad para regular las emociones y sentimientos sino también como capacidad para tratar con eficacia el pensamiento sobre las emociones.

En cuanto a Gardner, en el año 1983 afirmó que no existe una inteligencia única, sino que dependiendo del ser humano, este posee varias inteligencias. Esta teoría fue nombrada como *teoría de las inteligencias múltiples*. Gardner postuló que el concepto de inteligencia utilizado anteriormente era insuficiente para considerar las capacidades reales que posee una persona, puesto que este término dependía exclusivamente del cociente intelectual. De todas las teorías descritas en la teoría de las inteligencias múltiples, las relacionadas con la inteligencia emocional son dos: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal.

De acuerdo con Gardner (1999) la *inteligencia interpersonal* “denota la capacidad de una persona para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de los demás y, consecuentemente, para trabajar eficazmente con otras personas” (p.43). Por otro lado, la *inteligencia intrapersonal* “implica la capacidad para comprenderse a uno/a mismo/a, para tener un modelo de trabajo de uno mismo que sea efectivo (incluyendo los propios deseos, temores y capacidades) y para usar esta información eficientemente en la regulación de la propia vida” (p.43). Dicho de otra manera, la inteligencia interpersonal sería considerada como la capacidad para comprender a los demás, su forma de sentir y de pensar, estableciendo así relaciones adecuadas en concordancia con su estado de ánimo. La inteligencia intrapersonal sería considerada por este autor como la capacidad de discriminar nuestros sentimientos y emociones para así aplicar correctamente el autoconocimiento y orientar nuestra conducta.

Por lo que respecta a Goleman, popularizó el término de inteligencia emocional, definiéndolo primeramente como la “capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta, y la capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de los demás” (Goleman, 1996, citado por Mussa, Morales y Barbel, 2014, p.22). Como se puede apreciar en esta primera definición, este autor asignó importancia tanto a la aptitud para manejar adecuadamente nuestros propios sentimientos como a interpretar y dar una respuesta correcta hacia los de los demás. Asimismo posteriormente amplió esta conceptualización recalcando la inteligencia emocional como una habilidad cuyo fin es desarrollar cualidades que permitan a la persona adecuarse a la sociedad en la que vive. Considera así la IE como:

El conjunto de habilidades que sirven para expresar y controlar los sentimientos de la manera más adecuada en el terreno personal y social. Incluye, por tanto, un buen manejo de los sentimientos, motivación, perseverancia, empatía o agilidad mental; justamente las cualidades que configuran un carácter con una buena adaptación social. (Goleman, 1996, citado por Mussa, Morales y Barbel, 2014, p. 23).

Posteriormente en el año 1998 este autor definió la inteligencia emocional como la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos, y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”. (Goleman, 1998, p.349). En cuanto a esta última definición podría estimarse que engloba las características definidas en las dos conceptualizaciones sobre IE anteriores, al tomar en consideración tanto las habilidades para tratar los sentimientos propios como los demás, y usar dicha información para relacionarnos tanto personalmente como en sociedad.

4.2.3 Inteligencia emocional y los procesos psicológicos básicos

En primer lugar, atendiendo a Mestre y Guil (2012), afirman que para que la emoción se produzca debe existir un *estímulo*. Dicho estímulo puede ser interno o externo, y puede estar presente en el ambiente físico del individuo o no estar presente, es decir, pertenecer a sus recuerdos. Por otra parte, puede que este estímulo sea real o que pertenezca a una distorsión causada por nuestra percepción. En cualquier caso, el estímulo ha de tener capacidad para desencadenar el proceso emocional. En cuanto a la importancia que recibe el estímulo, adquieren un papel importante las vivencias y recuerdos particulares de cada individuo, ya que “hay estímulos con una capacidad inherente para desencadenar procesos emocionales particulares en todos los sujetos, mientras que otros estímulos, que en principio no poseen esa capacidad, la han adquirido a partir de la experiencia particular de un sujeto”. (Mestre y Guil, 2012, p.63) Por lo tanto, el estímulo es necesario para que se desencadene el procesamiento emocional, pero no es suficiente, puesto que se requiere la presencia de una percepción y una evaluación del mismo que advierta al individuo de que puede ser potencialmente desestabilizador.

En segundo lugar aparece la función que desarrolla la *percepción* del estímulo. Mestre y Guil (2012), describen dicha percepción como “la puerta de entrada al sistema cognitivo de un estímulo determinado” (p.64), es decir, la posibilidad de captar esa información del estímulo para poder transformarla en conocimiento. La percepción del estímulo puede ser consciente o no consciente. La diferencia radica en que en la percepción consciente se produce “el reconocimiento no sólo de una emoción, sino también de las características mismas de la emoción, como por ejemplo la intensidad o duración” (Mestre, Comunian y Comunian, 2007, p.63), mientras que en la percepción no consciente el estímulo no es captado por la atención consciente del individuo pero sí que se produce un cierto procesamiento de la estimulación. Asimismo, esta “no sólo ocurre cuando el estímulo es de escasa saliencia, puede suceder también que la aparición de un estímulo especialmente importante para el sujeto produzca una percepción rápida y automática en éste sin que haya consciencia de la misma” (Mestre y Guil, 2012, p.65).

La percepción es una variable necesaria para que ocurra el proceso emocional, pero también es fundamental el siguiente paso, la *evaluación/valoración* del estímulo. Este paso es el previo a la experiencia de una emoción, puesto que de este proceso de evaluación dependerá que el sujeto experimente una emoción u otra. Tal y como sucedía en los procesos anteriores, el proceso de evaluación puede ocurrir de forma consciente o no consciente. Atendiendo a Mestre y Guil (2012), en ambas posibilidades la evaluación-valoración implica la interpretación completa (evaluación) y la estimación de la repercusión personal (valoración) del estímulo. Particularmente, cuando el proceso es consciente:

Las personas llevan una serie de pasos hacia el descubrimiento de todas las peculiaridades del estímulo, de las connotaciones situacionales que posee, de la interpretación que dé el sujeto a la situación, de las consecuencias que puede tener dicho estímulo sobre la integridad, equilibrio y bienestar, y de cuáles pueden ser las posibles soluciones sobre la base de la experiencia del sujeto. (p.66)

Como consecuencia de la evaluación/valoración consciente se produce la experiencia subjetiva de la emoción, es decir, el *sentimiento*. Esto es la “toma de conciencia de la ocurrencia de una emoción, aunque también puede estar ocurriendo un proceso emocional en el que el sujeto no es consciente del mismo” (p.68) En este último caso, cabe la

posibilidad de que el individuo experimente malestar, inquietud o activación, pero sin localizar la causa emocional de esas perturbaciones o cambios. El sentimiento permite al sujeto reconocer y etiquetar la emoción que experimenta directamente derivada de la evaluación-valoración. Si se da el caso de que el proceso de estímulo, percepción y evaluación-valoración se produce de manera inconsciente, el individuo percibiría una respuesta fisiológica, con lo cual realizaría la evaluación de dicha manifestación fisiológica, y en el caso de que fuera capaz de localizar el estímulo que ha causado dicha respuesta, experimentaría la emoción correspondiente por medio del sentimiento. Dicho esto, "siempre es necesaria una evaluación-valoración consciente para que el sujeto experimente subjetivamente una emoción" (p.68). Posteriormente de esta evaluación-valoración, se presenta la fase de *respuesta fisiológica*. "El organismo ofrece la reacción específica, concordante con la emoción subjetivamente experimentada cuando el proceso es realizado de forma consciente." (p.69) Por otra parte, si viene del proceso no consciente, "la respuesta fisiológica puede ser específica de la emoción que se acaba de desencadenar de forma ajena al conocimiento del individuo." (p.69).

En esta fase se produce la preparación del organismo para enfrentarse a una situación, y es la condición necesaria y suficiente, junto con la evaluación-valoración, para que se produzca el proceso emocional. A continuación está la fase de *orexis*, la cual "hace referencia a las tendencias de acción, el deseo, los impulsos. Permite entender cómo la evaluación-valoración da lugar a las conductas intencionales. Es la conexión entre la emoción y la intención de conducta" (p.70). La conducta emocional puede incluir la expresión emocional controlada (control de la expresión) y la ausencia de expresión emocional (represión emocional).

Finalmente, ocurre la *expresión emocional*. Esta expresión puede ocurrir de diferentes maneras: como una expresión automática (sin ningún tipo de control voluntario), "la exteriorización emocional incontrolada tiene como antecedente inmediato la experiencia subjetiva de una emoción" (p.71). Por otra parte, existe también la posibilidad de ejercer una forma de control voluntario sobre la manifestación externa de la emoción o que el sujeto decida suprimir voluntariamente la manifestación externa que le provoca dicha emoción. "Se observa una imposición de la voluntad sobre la impulsividad instintiva, a diferencia de lo que ocurre en la expresión incontrolada, donde la impulsividad instintiva no permite el ejercicio de ninguna forma de control voluntario"

(p.71). Esta expresión, sea automática o voluntaria, no es una variable suficiente ni necesaria para que se desarrolle el proceso emocional. (Fig.1)

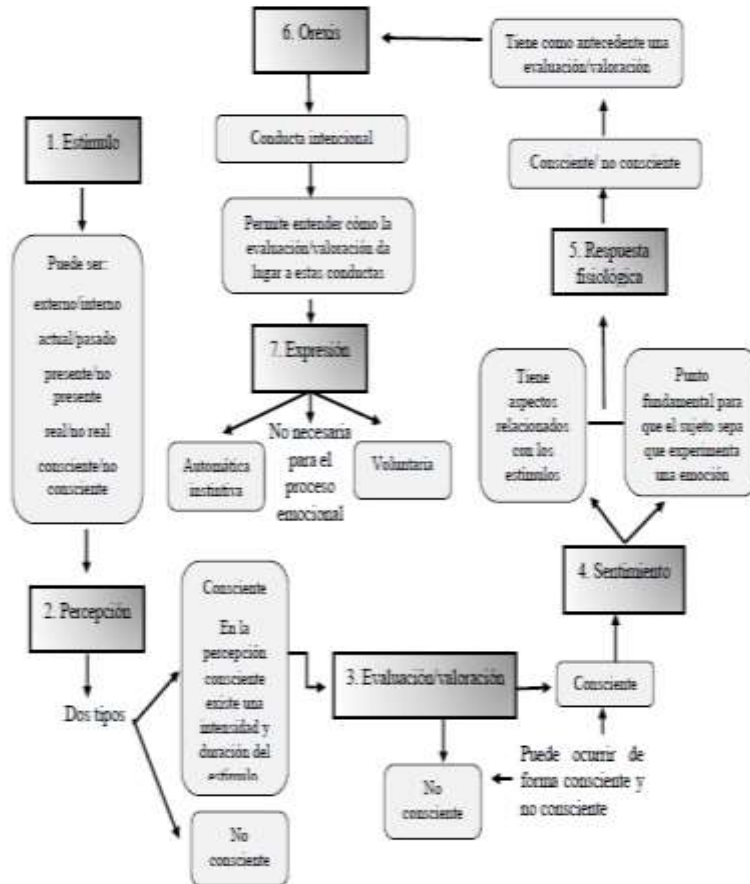


Figura 1. Diagrama del procesamiento de información emocional. Se muestran los procesos psicológicos llevados a cabo desde la existencia de un estímulo hasta la expresión. Basado en Palmero y Mestre (2004). Fuente: elaboración propia.

4.2.4 Evolución del concepto de Inteligencia Emocional

Este capítulo tratará acerca de los precedentes teóricos sobre la Inteligencia Emocional, donde se destacan las teorías aportadas por algunos psicólogos clásicos como Binet y Simon, Edward Thorndike y Jean Piaget. Posteriormente aclararemos cuándo empezó a utilizarse el término de inteligencia emocional, así como las diferentes definiciones y teorías propuestas por diversos autores, donde adquieren importancia

Howard Gardner, Salovey y Mayer, Stanley Greenspan y Daniel Goleman. El objetivo de este apartado es analizar la evolución del concepto y las aplicaciones que en los últimos años ha recibido.

En cuanto a los precedentes de la IE, cabe destacar, según nos informa Mestre et. Al (2007), a Binet y Simon (1908), quienes estipularon que había dos tipos de inteligencia: la inteligencia ideativa y la inteligencia instintiva. Mestre et. Al (2007) explica esta última inteligencia como la que actúa “por medio de los sentimientos y que está más relacionada con la intuición que con la aptitud mental, ya que se manifiesta a través de las emociones pero no se vincula directamente con los procesos cognitivos implicados en la inteligencia” (p.48). A pesar de que Binet y Simon no vinculaban el proceso cognitivo y el emocional, ya tuvieron en consideración la idea de hacer un uso inteligente de los sentimientos.

Por otra parte, tal y como nos dice Mestre et. Al (2007), destaca Thorndike (1920) como precedente de la IE, pues aportó el concepto de inteligencia social, quien la definió como la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas. Definida de esta manera, la inteligencia social vincula la habilidad mental de comprender junto con la habilidad social de dirigir hacia una consecuencia social, al actuar sabiamente en las relaciones humanas. Posteriormente se presentó la aparición y dominio del conductismo y se frenó el desarrollo del estudio de los procesos no directamente observables.¹ A causa de ello, la inteligencia y las emociones no fueron el objetivo de estudio del conductismo. Años después se produjo el debilitamiento de las posturas conductistas y la emergencia del interés por el estudio de los procesos cognitivos, donde destacan los trabajos de Piaget. Aunque Piaget no mostró mucho interés por la relación entre el desarrollo de la inteligencia y la emoción, “algunos de sus seguidores sugirieron la necesidad de observar cómo las emociones pueden influir positivamente en el desarrollo de la inteligencia en la infancia” (Mestre et al. 2007, p.49).

Fue en los recientes noventa cuando la perspectiva de la inteligencia fue admitiendo una dimensión más amplia. Es en esta época cuando proliferaron conceptos

¹ Conductismo: corriente de la psicología que estudia la conducta o comportamiento observable de personas y animales a través de procedimientos objetivos y experimentales.

como el de inteligencias múltiples de Gardner (1993). Por lo que atañe a esta teoría, se establece que los seres humanos poseen siete tipos de inteligencia y cada una es independiente a la otra. Estas teorías son: inteligencia musical, inteligencia cenestésica-corporal, inteligencia visual-espacial, inteligencia verbal-lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia intrapersonal e inteligencia intrapersonal. En cuanto a cuándo empezó a utilizarse el término de inteligencia emocional, "no es una idea original de Mayer y Salovey, pero sí que lo es el desarrollo de un concepto que trata de explicar por qué hay personas que manejan mejor que otras sus emociones y estados de humor". (Mestre, Et. Al, p.49). Mestre et. Al nos informan de que la primera vez que se utiliza este término se encuentra en un trabajo de Leuner (1966), aunque no se especifica bien a qué se refiere con el término de inteligencia emocional.

Otro autor relacionado con la idea de asociar la inteligencia y la emoción es Greenspan, el cual empezó a interesarse activamente por la relación entre la inteligencia y la emoción en relación al estudio del autismo. Finalmente, el término de Inteligencia Emocional se presentó formalmente definido en 1990 principalmente por Salovey y Mayer. Posteriormente elaboraron nuevas definiciones. Tal y como afirman Mestre et. Al (2007), se produjo un claro aumento del interés por la IE a partir de mediada la década de los noventa, ya que hasta esa fecha la gran mayoría de las publicaciones sobre IE estaban lideradas por los autores que hicieron su definición en 1990.

Según Mestre et. Al, en 1995 Daniel Goleman publicó *Emotional Intelligence* y fue en ese momento cuando el número de publicaciones sobre este término fue creciendo. En este caso la revista *Time* fue el primer medio de comunicación de masas interesado en la IE y se publicó un artículo sobre el texto de Goleman. El éxito del libro de Goleman aumentó la difusión popular del término de inteligencia emocional. Este concepto está siendo uno de los argumentos más investigados y difundidos en los últimos años, ya que según Mestre et. Al (2007), dos son las razones por las que se considera tan relevante este concepto; por una parte, su amplia divulgación en medios tanto científicos como no científicos, y por otra parte, el aumento del interés social y científico sobre los procesos emocionales.

4.2.5 Modelos de Inteligencia Emocional

Este capítulo pretende presentar un acercamiento a los autores que han contribuido tanto teórica como empíricamente a establecer la IE desde una visión rigurosa y científica con el fin de explorar los estudios existentes. A continuación, en la tabla 3 *Modelos de inteligencia emocional*, se presentan los principales modelos utilizados para cuantificar la IE.

Tabla 3.

Modelos de inteligencia emocional.

Autores	Descripción
Salovey y Mayer (1990)	Valoración y expresión de las emociones, utilización de las emociones y regulación de las emociones.
Goleman (1995)	Autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y gestión de las relaciones.
Mayer y Salovey (1997)	Percepción, valoración y expresión de las emociones, facilitación emocional del pensamiento, comprensión y análisis de las emociones, empleo del conocimiento emocional. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.
Bar-On (1997)	<ul style="list-style-type: none"> -Intrapersonal: autoconocimiento emocional, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia. -Interpersonal: empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social. -Adaptación: solución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad -Manejo del estrés: tolerancia al estrés, control de impulsos. -Estado de ánimo general: felicidad, optimismo.
Cooper y Sawaf (1997)	Alfabetización emocional, agilidad emocional, profundidad emocional y alquimia emocional.
Goleman (1998)	<ul style="list-style-type: none"> -Autoconciencia: autoconciencia emocional, autoconciencia adecuada autoconfianza. -Autorregulación: autocontrol, confiabilidad, responsabilidad, adaptabilidad, innovación. -Automotivación: motivación de logro, compromiso, iniciativa, optimismo. -Empatía; conciencia organizacional, orientación al servicio, desarrollo de los demás, aprovechamiento de la diversidad -Habilidades sociales: liderazgo, comunicación, influencia, catalización del cambio, gestión de conflictos, construcción de alianzas, colaboración y cooperación, capacidades de equipo.
Weisinger (1998)	Autoconciencia, gestión emocional, automotivación, habilidades de comunicación efectiva, pericia interpersonal, orientación emocional.
Higgs y Dulewicz (1999)	<ul style="list-style-type: none"> -Conductores: motivación, intuición. -Limitadores: responsabilidad, elasticidad emocional. -Facilitadores: autoconciencia, sensibilidad interpersonal, influencia.
Petrides y Furnham (2001)	-Adaptabilidad, asertividad, valoración o percepción emocional de uno mismo y de los demás, expresión emocional, gestión emocional de los demás, regulación emocional, baja impulsividad, habilidades de relación, autoestima, automotivación, competencia social, manejo del estrés, empatía rasgo, felicidad rasgo, optimismo rasgo.

Resumen de los principales modelos de inteligencia emocional junto con sus autores basada en Pérez, Petrides y Furnham (2007, p.94). Elaboración propia.

4.2.6 Educación Emocional

Según Bisquerra (2012), principal precursor de este concepto, la educación emocional es un proceso educativo, constante y persistente, cuyo objetivo es desarrollar las competencias emocionales como factor esencial en el desarrollo humano. Se pretende con ello capacitar a la persona para la vida y aumentar así su bienestar tanto personal como social. Dicho proceso propone optimizar el desarrollo humano, o dicho con otras palabras, el desarrollo integral de la persona (físico, intelectual, moral, social y emocional). Es por ello que este autor afirma que es una educación para la propia vida, puesto que es un desarrollo continuo y permanente. Incidiendo en este aprendizaje para la vida, Bisquerra califica la educación emocional como forma de prevención primaria inespecífica, al ser no únicamente útil para desarrollar una competencia en concreto, sino que se aplica en una gran multitud de situaciones:

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (...) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. (2012, p.27)

Asimismo Bisquerra (2012) especifica algunos de los objetivos que pretende conseguir la educación emocional, tales como: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, denominar las emociones correctamente, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, subir el umbral de tolerancia ante la frustración, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar la habilidad de automotivarse, adoptar una actitud positiva frente a la vida y aprender a fluir. Por otra parte, este mismo autor indica que los contenidos de esta educación emocional pueden variar según el nivel de los destinatarios y sus conocimientos previos. Asimismo adquieren importancia como temas fundamentales a tratar: el marco conceptual de las emociones, el concepto de emoción, los fenómenos afectivos tales como los estados de

ánimo, las perturbaciones emocionales o los sentimientos, los tipos de emociones existentes, las características de las principales emociones principales y su reconocimiento, la naturaleza de la inteligencia emocional y sobre todo las competencias emocionales. Para este último tema, Bisquerra (2012) recomienda seguir una metodología completamente práctica tal como juegos y dinámicas de grupo, con el objetivo de favorecer el desarrollo de esas competencias emocionales, ya que no es suficiente con la mera información. Recalca también que tener unas buenas competencias emocionales así como poseer una correcta inteligencia emocional, no garantiza en el alumnado que estas sean utilizadas para hacer el bien y no el mal. Es por ello que recae la importancia en prevenir que las competencias emocionales no sean utilizadas para propósitos inmorales o deshonestos. A causa de esto, el autor hace hincapié en la relevancia de incluir en los programas de educación emocional unos principios éticos concretos, siendo así la dimensión ética indispensable para el correcto desarrollo de las competencias emocionales.

En lo que respecta a las aplicaciones de la educación emocional, adquieren especial significación la comunicación afectiva y efectiva, la desenvoltura en resolución de conflictos, la toma de decisiones, y como se ha nombrado anteriormente, la prevención de situaciones inespecíficas tales como el consumo de drogas, la anorexia, la violencia, o los intentos de suicidio. Esta última aplicación estaría relacionada con un desarrollo adecuado de la autoestima, presentar expectativas reales sobre uno mismo, desarrollar la capacidad de no estancarse, fluir, así como una capacidad para desarrollar una actitud positiva para la vida y los problemas que se presenten. Todo ello estaría destinado al acrecentamiento de un bienestar emocional y social.

Por otra parte, la educación emocional no adquiere únicamente valor en el contexto educativo, sino que se recalca su importancia tanto en la familia, como en las organizaciones en general y en la salud en particular. En lo que se refiere a su importancia en la familia, “el contexto familiar es una oportunidad idónea para el desarrollo de competencias emocionales” (Bisquerra, 2012, p.29). Las relaciones interpersonales dentro de la familia del niño son constantemente un aprendizaje emocional, un claro ejemplo de ello es que la gestión positiva de los conflictos es un aprendizaje que se inicia en el entorno familiar. Las familias deberían tomar conciencia de su importancia y desear formarse en éste ámbito, “por una parte, con la intención de aprender a ejercer la inteligencia emocional en sí mismos; por otra, para contribuir a que los hijos tengan más

inteligencia emocional” (p.29). Asimismo, “los fuertes lazos emocionales entre padres e hijos hacen necesario que unos y otros puedan aprender a ser emocionalmente inteligentes con el objetivo de conseguir vivir todos con mayor bienestar” (García, 2012, p.36). De esta manera se recalca la importancia que adquiere poseer una buena inteligencia emocional en la familia, tanto para la salud mental de los padres como para ejercer de buenos modelos y guías para los hijos, pues tal y como afirma García (2012), “los padres son modelo de comportamiento para sus hijos. Por eso es necesario que desarrollen su inteligencia emocional de cara a favorecer la de sus hijos” (p.36).

Por otra parte, en lo que se refiere a las organizaciones, García (2012) afirma que conviene tener presente que la mayoría de bajas laborales son por causas psicosociales como por ejemplo ansiedad, estrés o depresión. Asimismo, si prestamos atención al ámbito de la salud, las emociones cobran un valor especial. La persona enferma se puede ver afectada por estados emocionales que le cueste superar, así como necesitar el apoyo emocional de los familiares. En este sentido, se recalca la relevancia de una educación emocional como factor esencial en el ser humano y el desarrollo integral de la persona, siendo esta una educación constante para la vida.

A modo de resumen de este capítulo, se puede apreciar cómo la educación emocional debe comenzar en las familias y sobre todo educarse en las escuelas de manera regulada. El fin de esta educación emocional es capacitar a las personas para la vida y aumentar de esta manera tanto su bienestar personal como su bienestar social. Como se ha observado, adquiere de este modo importancia el desarrollo continuo y permanente que realiza la persona durante toda su vida el cual le ayudará a prevenir situaciones emocionales de riesgo que pueden desembocar en peligros para la salud, desarrollar habilidades para comprender mejor las propias emociones como las de los demás, ser capaz de adoptar una actitud positiva frente a la vida, gestionar los conflictos y desarrollar la autoestima.

4.2.7 Evolución emocionalidad en la infancia

En este capítulo se pretende dar respuesta a los aspectos psicoevolutivos, estudiando así los cambios psicológicos que en una cierta relación con la edad se dan en las personas a lo largo de su desarrollo, centrándonos de esa manera en los aspectos emocionales de la infancia y su evolución. Se parte de la idea, basándonos en Palacios

(2014), de que el niño nace con unas herramientas cognitivas muy elementales y rudimentarias que con la maduración y la estimulación desde su contexto van progresivamente perfeccionándose y adquiriendo experiencias dentro de un proceso que engloba todo su ciclo vital. Conocer estos aspectos y cambios psicológicos en la infancia es necesario para comprender como docentes la etapa en la que se encuentran los alumnos emocionalmente.

Primeramente, Palacios (2014) matiza que: “cuando hablamos de edad, en psicología evolutiva normalmente no nos referimos a una edad concreta, sino a uno de los períodos en los que habitualmente dividimos el desarrollo humano” (p.25). Es por ello que en general en este capítulo se van a situar los principales cambios que experimenta el niño emocionalmente dentro de las siguientes etapas: primera infancia (0-2 años), preescolar (2-6), y años de escuela primaria (6-12).

En relación con la primera infancia, según Ortiz, Fuentes y López (2014), las señales emocionales destacan como recurso comunicativo para los bebés. Desde los primeros días de su vida, los niños muestran expresiones faciales de interés, asco y malestar. A final del primer mes se observan sonrisas ante la voz y la cara humana. Hacia el segundo mes aparecen expresiones faciales de enfado, tristeza y sorpresa, aunque no exista claramente una relación entre la expresión y el estado interno del bebé. Por otra parte las reacciones de temor son infrecuentes en los primeros seis meses de vida. El valor de estas expresiones emocionales es indudable, puesto que regulan el comportamiento de sus cuidadores. A lo largo de los tres primeros años de vida las expresiones emocionales se van haciendo cada vez más selectivas, aumentan su rapidez y duración, y se van socializando en relación con sus figuras de apego. A los dos años se puede ya observar dos expresiones faciales que indican el control infantil de la expresión emocional, por una parte morderse el labio inferior para controlar la expresión de ansiedad, y por otra parte la comprensión de los labios como control de la expresión de cólera. Asimismo, “el acceso al lenguaje determina un gran cambio en este aspecto de la vida emocional, ya que proporciona a los niños un nuevo modo de expresión de sus sentimientos” (p.165). Esto posibilita el descenso de las expresiones de cólera y llanto. Las emociones morales como la vergüenza, la culpa y el orgullo, se desarrollan en el segundo año de vida, una vez se ha desarrollado el concepto de sí mismo. Asimismo entre el segundo y el tercer año de vida gracias al lenguaje y al juego simbólico, se produce un interesante avance en la

comprensión de las emociones. Son capaces de reconocer emociones ajenas, de empatizar y compartir los estados afectivos de los demás.

Posteriormente, según Hidalgo y Palacios (2014), al final de la primera infancia tiene lugar un importante logro en cuanto a desarrollo emocional. Se da comienzo a la etapa preescolar (2-6 años), donde además de las emociones básicas, los niños van a ser capaces de experimentar un conjunto de emociones más complejas, tanto autoconscientes (respecto al descubrimiento de uno mismo) como sociomorales (en la relación con los demás). La experimentación de estas emociones pone de manifiesto la relación con el desarrollo del "yo", la autoconciencia, la relación con los demás y la adaptación a las normas, o como explican Hidalgo y Palacios (2014):

Para que un niño o niña pueda sentir vergüenza u orgullo es necesario un proceso que implica tres aspectos: el conocimiento de las normas y valores sociales, la evaluación de la propia conducta en relación con estas normas y valores, y la atribución de responsabilidad a sí mismo entre el éxito o el fracaso por ajustarse o no a dichas normas y valores. (p.268)

Asimismo, el mayor dominio del lenguaje, el cual se da sobre los 3-4 años, tiene gran influencia sobre el desarrollo emocional al hacerse preciso para expresar y comunicar los propios estados emocionales. "Etiquetar los distintos sentimientos y estados emocionales ayuda a transformar las emociones globales en emociones específicas" (p.269), con lo cual a medida que el desarrollo avanza a lo largo de estos años, las diferentes emociones cada vez se harán más distintas entre ellas, cambiarán las situaciones que las provoquen, discriminarán más específicamente cada situación con la emoción que provoca y estas emociones se presentaran con mayor intensidad y rapidez. Una emoción que adquiere gran protagonismo en esta etapa es el miedo. No obstante, los cambios más importantes a partir de los 3-4 años no son únicamente los que tienen que ver con las manifestaciones externas, sino que también lo son la comprensión y el control de los estados emocionales.

La comprensión y el control de los estados emocionales implica un proceso evaluativo personal para comprender estas emociones en términos de los estados mentales que conllevan. Es a partir de los 4-5 años de edad cuando ese proceso de valoración suele aparecer y permite que las emociones comiencen a contextualizarse, "posibilitando a niños y niñas comprender y explicar los estados emocionales en términos del ajuste que

se da en cada situación entre lo que se desea y lo que se consigue, entre la importancia de la meta y el resultado finalmente alcanzado". (Hidalgo y Palacios, 2014, p.270). Asimismo, la comprensión y el control total de las emociones es el relativo a la capacidad que desarrollan los niños y niñas para ocultar sus emociones, cuando aprenden a diferenciar entre el estado emocional interno y la expresión conductual externa, lo cual se produce concretamente a partir de los 5 años:

Es a partir de los 5-6 años, cuando niños y niñas parecen comprender realmente la diferencia entre una emoción real y una emoción expresada; a esta edad son ya conscientes de que los demás pueden conocer los propios estados emocionales, empezando entonces a ocultar deliberadamente muchos sentimientos con objeto de confundir a los demás y no sólo para ajustarse a las normas sociales. (p.270)

Con relación a la etapa de la escuela primaria (6-12 años), niños y niñas tiene que comprender la existencia de emociones contradictorias, conocer y adoptar las normas de expresión de las emociones y aprender a controlarlas. Aparecen emociones que provocan sentimientos positivos y negativos al mismo tiempo, puesto que se puede dar lugar a lo que se conoce como ambivalencia emocional: "aunque hay ciertas situaciones que provocan reacciones emocionales muy claras y diferenciadas, otras situaciones pueden provocar un estado emocional caracterizado por la combinación de sentimientos diversos que pueden llegar a ser incluso contradictorios" (Palacios e Hidalgo, 2014, p.369). Este reconocimiento de la ambivalencia emocional es un logro difícil para los niños. Admitir el hecho de la coexistencia de emociones contradictorias, conlleva por una parte la evolución de la comprensión emocional, la cual depende del nivel cognitivo del niño para que pueda tomar conciencia de ello.

Por otra parte, depende de la experiencia social, puesto que mediante el contexto social se proporciona al niño la oportunidad de experimentar él mismo las diversas emociones así como observar las de los demás. En este sentido, "en la medida en que los adultos, en el contexto de las interacciones cotidianas, ayuden al niño a interpretar los distintos estados emocionales y a conocer sus causas, están promoviendo nuevos avances en el desarrollo de la comprensión emocional" (p.370). A parte de esto, el desarrollo emocional implica también avanzar en el control y la regulación de las propias emociones. La progresiva concienciación de los propios procesos cognitivos, hace posible que a partir

de los 6-7 años ya se pueda observar una acrecentada evolución en las estrategias utilizadas para regular los estados emocionales. Esto quiere decir que los niños en lugar de intentar un cambio en la situación externa, con el objetivo de provocar un estado emocional alternativo más agradable, van a introducir directamente cambios mentales interiores, siendo así conscientes de la utilización de estrategias de naturaleza cognitiva. “Estas estrategias de naturaleza cognitiva son especialmente eficaces para afrontar y regular estados emocionales negativos en los que no es posible cambiar o escapar de la situación que los provoca”. (Palacios e Hidalgo, 2014, p.371). Otra estrategia que cabe destacar es la de ser conscientes de que están desbordados por una emoción negativa y pedir ayuda a otras personas como amigos, padres o profesores.

A modo de conclusión de este apartado, diferenciamos tres etapas principales en el desarrollo psicoevolutivo de las emociones: la primera infancia, la etapa preescolar y la etapa de la escuela primaria. Ya en la primera infancia los bebés expresan señales emocionales como recurso comunicativo, utilizando así expresiones faciales y sonrisas y gestos ante la voz humana. A los dos años se pueden apreciar algunas expresiones faciales que ya indican un cierto control infantil de la expresión emocional. Asimismo el acceso al lenguaje se considera un gran cambio en la vida emocional que permite al niño, junto al juego simbólico, el avance en la comprensión de las emociones, tales como reconocer emociones ajenas y ser capaces de empatizar con los demás. De los dos a los seis años se producen emociones más complejas respecto al conocimiento de uno mismo y de los demás, así como ser capaces de discriminar entre las emociones y reconocer sus causas. El miedo adquiere protagonismo en esta etapa. Concretamente a los cinco o seis años son capaces de producir con control emocional. Posteriormente de los seis a los doce años se produce el fenómeno conocido como ambivalencia emocional, según la cual los niños pueden vivir emociones contradictorias. Sucede también el avance en el control y la regulación de las propias emociones, produciéndose así estrategias para regular los estados emocionales de uno mismo.

4.3 Educar en emociones a través del arte

4.3.1 El arte como herramienta didáctica interdisciplinar

Introduciremos este apartado mediante la reflexión que realiza Eisner (2004), cuando se refiere a la importancia de nuestro sistema sensorial para conocer el mundo. Este entorno que nos rodea está compuesto por imágenes, sonidos, sabores, y olores que podemos experimentar por medio de nuestros sentidos. Experimentar este entorno es un proceso que se prolonga a lo largo de toda la vida, conformado e influenciado por la cultura, el lenguaje, las creencias, los valores, y moderado por nuestra propia individualidad. Pero a pesar de estos factores condicionantes, depende de nuestro sistema sensorial nuestro contacto con el mundo, pues afirma que los sentidos son la primera vía hacia la conciencia. Es cierto que sin este sistema no seríamos conscientes de las cualidades del entorno que nos rodea y al cual damos respuesta, pero también así aprendemos de él constantemente: “lo que al principio era una respuesta refleja, una función del instinto, se convierte en una búsqueda gradual del estímulo, la diferenciación, la exploración y, con el tiempo, del significado”. (Eisner, 2004, p.18). Por esta razón, proseguimos nuestro propio desarrollo por medio del sistema sensorial.

Este autor introduce también la particularidad que adquiere la cultura para aprender a crearnos a nosotros mismos a través del sistema sensorial. En primer lugar, muestra que la cultura en este sentido adquiere un significado perteneciente a la educación, al referirse a ella como “una manera de vivir compartida” (p.19) y también como “cultivo” (p.19) al actuar en la mente de los niños. De esta manera, las escuelas hacen posible un estilo de vida compartido, una sensación de pertenencia, y constituyen un medio de cultivo a través de la mente de los niños. En este contexto, Eisner introduce de esta manera la relación entre la educación y las artes:

La educación, a su vez, es el proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos; y esto es lo que fomentan las artes entendidas como proceso y como los frutos de ese proceso. El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura. (p.19)

A continuación se tratará el papel que desempeñan las artes en educación con el fin de transformar y ayudar al individuo en los siguientes aspectos: para refinar los sentidos y extender la imaginación, para adquirir significados de la representación, como función cognitiva, como un proceso de transformación personal y por último como un proceso de transformación de la conciencia. En primer lugar, tal y como afirma Eisner (2004), las artes adquieren un papel fundamental en cuanto al refinamiento de nuestro sistema sensorial y el desarrollo de nuestra capacidad de imaginación. Mediante el arte la imaginación es liberada de las limitaciones a la que suele estar expuesta, otorga la oportunidad de explorar y de apreciar, por ejemplo, los impulsos que la obra provoca en su creador y que el creador transmite al espectador. A esta edad, a los niños les produce un interés especial la exploración del potencial sensorial de todo lo que perciben, claro ejemplo de ello sería observar su juego, donde su capacidad de imaginación les permite transformar, por ejemplo, un palo en un avión que vuela. “Para los niños pequeños, el mundo sensorial es una fuente de satisfacción y la imaginación es una fuente de placer basado en la exploración” (p.21). Effland reafirma esta capacidad de imaginación desarrollada a través del arte:

El arte confiere el tipo de libertad que permite superar la lógica de los conceptos establecidos en un dominio determinado, mientras que una ciencia está racionalmente atada a sus conceptos. Los artistas son libres de imaginar una realidad diferente a aquella en la que viven. El propósito último de esa exploración es producir transformaciones en la cultura que permitan a esta adaptarse a nuevas condiciones. (Effland, 2005, citado por Hernández, 2007, p. 39)

En segundo lugar, con relación a la característica de dar significado a la representación, Eisner afirma que dicha representación desempeña unas funciones cognitivas que adquieren importancia fundamental. “La representación estabiliza la idea o la imagen en un material y hace posible entablar un diálogo con ella” (Eisner, 2004, p.22). Dicho con otras palabras, la representación puede comenzar con una idea o una imagen imaginada por el individuo, algo que pueden estar presente en un momento, pero después se desvanece. Es mediante la representación donde esa imagen o idea se pueden conservar en una forma perdurable, como escribiendo un poema, pintando un cuadro, o componiendo una pieza musical. Mediante el proceso de esta representación se hace

posible también otro proceso de importancia fundamental: la revisión. La revisión se da en todas las formas de arte para alcanzar la calidad, y en este proceso es fundamental prestar atención a las relaciones y los pequeños detalles.

Este proceso es el que desencadena en otra función cognitiva: la comunicación. En parte podríamos decir que nos desarrollamos respondiendo a las contribuciones de otras personas, y nosotros proporcionamos a otras personas material al que responder. Esta comunicación implica plantearse cuestiones acerca de cómo es posible comunicar una imagen o una melodía imaginada. La persona establece relaciones recíprocas con los demás mediante el desarrollo de sus capacidades distintivas y complementarias, siendo así enriquecidas sus vidas. Aprender a hacer uso de formas concretas de representación implica aprender a pensar y a ser capaz de representar el significado de una manera en particular.

En tercer lugar, destacamos la función cognitiva de las artes. Según Eisner, con el término cognición se hace referencia a todos los procesos a través de los cuales el organismo se hace consciente de su entorno o su propia conciencia. Eisner expresa que el arte es una forma de experiencia humana, que se puede obtener siempre que una persona interacciona con algún aspecto del mundo: "Una función cognitiva de las artes es ayudarnos a aprender a observar el mundo" (p.27). El arte nos ofrece las condiciones para que despertemos del mundo que nos rodea, ofreciendo de esta forma maneras nuevas de conocer. Por otra parte, también nos permite aplicar la imaginación como una forma de explorar nuevas posibilidades, liberarnos de lo literal, ponernos en el lugar de otras personas y experimentar de manera indirecta lo que no hemos sido capaces de experimentar directamente, así como a explorar lo incierto.

Otra función cognitiva de las artes, es que nos hace explorar y examinar con detalle nuestro propio paisaje interior. Dicho de otra manera, nos ayudan a descubrir nuestro mundo emocional, ofreciendo recursos para experimentar la magnitud y la variedad de nuestra receptividad y sensibilidad. Pero las artes van más allá de hacer visible lo invisible, ya que también nos informan de la sensación que generan lugares y relaciones, puesto que nos hablan a través de las emociones. Por medio de las artes aprendemos a ver lo que había pasado desapercibido, a sentir lo que no habíamos sentido y a emplear nuevas formas de pensamiento propias del arte.

En cuarto lugar, relacionando las artes con la transformación personal, cada material con el que se trabaja impone limitaciones y al mismo tiempo brinda la oportunidad al desarrollo de la mente. Por ejemplo, para que los estudiantes puedan aprender a ver las cualidades visuales y hablar de ellas, deben tener oportunidades de hacerlo, ejemplos y estímulos. “Ver es todo un logro, no una simple tarea. Es el resultado de comprender una parte del mundo. Aprender a ver las cualidades que constituyen un campo visual requiere un modo de atención que rara vez se emplea en la vida <<ordinaria>>” (Eisner, 2004, p.30). Cuando los maestros ofrecen a sus alumnos oportunidades para que lleven a cabo tareas que permitan practicar esas capacidades y actitudes, también les ofrecen oportunidades de que desarrollen su mente. Además, cuando aparte de esto también organizan las tareas para que relacionen lo aprendido en la escuela con lo que hay fuera de ella, se denomina transferencia. A medida que una persona domine más una habilidad, desarrolla más su inteligencia en ese ámbito. Ese desarrollo requiere asimismo la capacidad de llevar a cabo al mismo tiempo y con eficacia múltiples exigencias. Una vez se ha aprendido a dominarlas, es cuando se refina la percepción, se estimula la imaginación, el buen criterio, y se desarrollan las aptitudes. Es por ello que se destaca la función de las artes como transformación personal. Por último, vamos a destacar el papel de las artes como transformación de la conciencia:

Refinan nuestros sentidos para que nuestra capacidad de experimentar el mundo sea más compleja y sutil; estimulan el uso de nuestra imaginación para que podamos imaginar lo que realmente no podemos ver, saborear, oír u oler; nos ofrecen modelos para que podamos experimentar el mundo de nuevas maneras; y nos proporcionan materiales y ocasiones para aprender a abordar problemas que dependen de formas de pensamiento relacionadas con las artes. (Eisner, 2004, p.38)

Para concluir, se puede resumir las ideas principales de este apartado recalcando que sistema sensorial es el primer recurso para explorar el entorno cualitativo, y a medida que los niños maduran su capacidad de explorar los elementos del entorno se diferencia, pues lo que el niño aprende del mundo está influenciado por la manera en que explora dichas características. Las artes invitan a los niños a prestar atención a las características del entorno, a los productos de su imaginación interaccionando con él, por lo que se les debe dotar de oportunidades para aprender a observar el mundo. Mediante el arte se desarrollan

funciones cognitivas y de transformación personal, puesto que supone un proceso de representación, aprender a pensar, comunicarse, relacionarse con los demás, y descubrir su mundo emocional. Por último, también aprenden a dominar múltiples exigencias donde se estimula la imaginación, el buen criterio y las aptitudes, por lo que consigue una transformación personal en el individuo.

4.3.2 Arteterapia y educación

Según Delgado, Pérez y Cruz (2016), el arteterapia consiste en el uso de las artes creativas con finalidad terapéutica. En la actualidad, esta opción terapéutica se dedica a mejorar el bienestar psicológico de una persona a través del uso de diferentes intervenciones utilizando materiales y procedimientos plásticos, donde se dota de importancia al proceso de creación y a las cuestiones que surgen durante el proceso más que a las imágenes finales producidas. “Las actividades creativas siempre han sido relevantes, entre otros contextos, en salud mental. Existe un creciente reconocimiento de que tienen un papel importante en la mejora de la salud y bienestar de los individuos” (Delgado et. Al, 2016, p. 278). Asimismo, las aplicaciones de la arteterapia son diversas aunque adquiere protagonismo su uso en los ámbitos sanitario, social y educativo.

Las investigaciones que se han realizado acerca del arteterapia, muestran que la participación en la actividad creativa está relacionada con una mejor salud mental. En concreto, los estudios que han investigado acerca de los beneficios de las técnicas de Arteterapia en el ámbito escolar, destacan que se favorece la integración multicultural, que se estimula la imaginación y el pensamiento creativo, aumenta la autoestima, incrementa las habilidades sociales y previene problemas emocionales y de comportamiento en niños inmigrantes y refugiados. Esta relación entre bienestar psicológico y arte, se puede comprender mejor al afirmar que los procesos artísticos son fundamentales para el ser humano, considerando sus principales características:

Tienen un carácter mediador que ponen en conexión nuestra intimidad y nuestro entorno, encontrándose entre la parte consciente e inconsciente de nuestras emociones; son lenguajes universales, es decir, todo ser humano es capaz de manejarlos y, comunicarse a través de la sensibilidad y la belleza que generan; su capacidad para desarrollar un crecimiento personal, entendido como proyección del mundo interior y de comunicación con uno mismo y despertando, al mismo tiempo, los vínculos con los demás. (Mundet y Fuentes, 2017, p.10)

A continuación destacaremos dos casos reales de arteterapia donde se comprueba el efecto de un programa de arteterapia en niños con problemas de atención, y posteriormente otra propuesta educativa llevada a cabo para promover la resiliencia a través del arte. En primer lugar, se pueden observar los resultados de la arteterapia en un estudio realizado por Delgado et. Al (2016), en el cual participaron 52 alumnos de primaria de centros escolares de Granada con déficit de atención, con o sin hiperactividad. Estos alumnos se dividieron en dos grupos: el grupo de intervención, formado por 32 alumnos que siguieron un programa de 10 sesiones de arteterapia y otro grupo de control formado por 20 alumnos que no formaron parte del programa. Los resultados mostraron diferencias significativas en el grupo que participó en el programa, en el área de hiperactividad, comportamiento, en el trastorno combinado de atención e hiperactividad y en percepción de diferencias.

El programa de intervención consistía en 10 sesiones de 55 minutos cada una, ofreciendo para todos los niños el mismo tipo de material artístico: lápices, rotuladores, diferentes clases de pinturas, pinceles, tijeras, cartulinas, diferentes clases de papel, cola, plastilina, revistas y cartón. En cada sesión, cada alumno elegía el material con el que quería trabajar su obra. En la primera sesión de trabajo se informó de las normas: respeto por el otro y por su obra, respeto con los materiales, libertad de expresión y confidencialidad. El esquema seguido en las sesiones de trabajo fue el siguiente: elección del aula por parte de los alumnos, después indicación de la propuesta de trabajo, elección del material, elaboración de la obra de manera individual o grupal, y presentación al grupo del trabajo artístico personal. “La temática particular de las sesiones se engloban dentro de las siguientes grandes áreas: Autoconcepto, Relaciones Interpersonales, Autobiografía, Inquietudes y Deseos” (Delgado et. Al, 2016, p.282).

Tras la elaboración del programa, los resultados señalaron que el programa de intervención influyó de forma positiva en la mejora de variables básicas del aprendizaje y se mostró el beneficio que adquiere para su aplicación en contextos escolares. “Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de intervención y el grupo control, en variables que afectan al rendimiento escolar, como son: la atención, la hiperactividad, o las dificultades en el comportamiento” (p.286). El programa de Arteterapia produjo así una mejora en la atención y una disminución de la Hiperactividad.

En segundo lugar, otro estudio realizado por Mundet y Fuentes (2017), presenta los resultados de la experimentación a través de una propuesta educativa cuyo fin es promover la resiliencia fortaleciendo la autoestima, así como promover y trabajar la valoración personal y el concepto de uno mismo. Las metodologías usadas fueron los lenguajes artísticos para promover el crecimiento personal, ya que se considera que estos lenguajes permiten desarrollar procesos de aprendizaje desde el sentir, el pensar y el actuar. Los principales resultados manifiestan que la gran mayoría de personas que han participado en la experimentación, fortalecen su autoevaluación y su autoconcepto, por lo que mejora su autoestima y en consecuencia, su resiliencia. “La resiliencia se entiende como la capacidad que puede presentar o desarrollar una persona, grupo, material o sistema frente a un hecho que afecta a su integridad, permitiéndole resistir, recuperarse y salir fortalecido” (Vaquero, Urrea y Mundet, 2014, citado en Mundet y Fuentes, 2017, p.10).

La experimentación real se llevó a cabo en un centro de Barcelona situado en una zona de la ciudad donde hay más riesgo de exclusión social. La tarea de este centro consiste en promover la socialización dirigida a los colectivos y casos que se encuentren con mayor riesgo de exclusión social, absentismo, problemas de conducta y dificultades para gestionar situaciones emocionales. Los participantes fueron un grupo de 21 niños de entre 8 y 11 años. La mitad de ellos participaron de las actividades con frecuencia alta, y la otra mitad con frecuencia baja. La propuesta educativa se denominó *Emocio´n-ART* y se llevó a cabo en 11 sesiones de hora y cuarto cada una. Los autores exponen así la secuencia didáctica que se llevó a cabo:

Cada sesión sigue una secuencia didáctica concreta: se inicia con una identificación emocional a partir del mapa de las emociones, sigue con una actividad motriz para situarnos en el aquí y el ahora, se continua con una actividad central de representación con la finalidad de ofrecer la expresión y la comunicación a través del lenguaje simbólico; se cierra con un espacio de recogida con actividad de introspección a través de una relajación, trabajando la capacidad de dar y recibir que conduce, de nuevo, al mapa de las emociones para despedirse, transformando si es necesario, el estado emocional del principio. (Mundet y Fuentes, 2017, p.12)

Asimismo, todas las sesiones se combinaron con diferentes lenguajes artísticos como expresión plástica, dramática, lingüística, musical y corporal en función de la metodología a trabajar. De esta manera los niños podían escoger con qué registro comunicarse para explorar con el que más cómodos se sienten. Finalmente los datos de la investigación constatan que la mayoría de los niños mejoraron su autovaloración, y en función de los indicadores de la resiliencia, se relaciona esta autovaloración con tres aspectos: la expresión de las emociones, el tratamiento con respeto y amor hacia uno mismo y los demás, y el tener la oportunidad de dar y recibir afecto. Las sesiones fueron beneficiosas porque dieron la oportunidad a los niños de vivir las emociones y expresarlas a través de diferentes propuestas artísticas donde se sensibilizó a los niños para vivir bien las sensaciones de bienestar, y sostener la vivencia de las emociones en situaciones difíciles, aprendiendo a detenerse y calmarse. El hecho de aprender a tratarse con respeto fortaleció la autovaloración de los niños, y también desarrollaron actitudes de empatía. La importancia de actuar y expresarse sin juzgarse, ni a los demás, fortaleció las relaciones personales, generando actitudes de bienestar personal y gestionar mejor las situaciones de adversidad. El hecho de relacionarse con los demás puso de manifiesto la capacidad de amar, cooperar y compartir. Si una persona es capaz de valorarse a sí misma será capaz de ofrecer a los demás y recibir de ellos, lo que predispone a un estado de bienestar. Por todo ello, mejoraron su autoconcepto al fortalecer el concepto que tienen de sí mismos.

En conclusión, el arte hace plantearnos y reflexionar acerca de lo que sentimos y pensamos, permitiendo de esta manera las relaciones tanto interpersonales como intrapersonales. Se estimula las actitudes facilitadoras de los aprendizajes desarrollando

dinámicas motivadoras y de promoción de la autonomía. El Arteterapia destaca que mediante procesos artísticos es posible el desarrollo del bienestar psicológico del individuo, mejorando tanto su salud como su confort. Se muestra como una opción muy valiosa para el tratamiento de ciertas dificultades relacionadas con los procesos atencionales y de comportamiento, así como emocionales, por lo que es una herramienta eficaz en el contexto educativo.

4.4 Cultura visual

4.4 1 Una aproximación al concepto de Cultura Visual

A la hora de abordar una definición para el concepto de *cultura visual*, nos encontramos con la dificultad de que no existe una única definición, sino que debemos atender a la multiplicidad de aproximaciones que existen hacia dicho concepto. Hernández (2005) nos informa que según Duncum (2001), cuando se habla de cultura visual los problemas de definición aumentan, pues no hay un marco institucional único que pueda asociarse con este campo. No obstante, se pueden destacar algunas definiciones planteadas por diferentes autores para aproximarnos a este concepto. De hecho, es oportuno destacar que este término de *cultura visual* es bastante nuevo. En el terreno anglosajón dicho término también es reciente, y es denominado como *estudios visuales*. En este ámbito, son considerados los primeros manuales sobre el tema los estudios y libros aportados tanto por Mirzoeff (traducido al castellano en 2003), como por Walker y Chaplin (traducidos en 2002).

Según Mirzoeff “la cultura visual es una táctica para estudiar la genealogía, la definición y las funciones de la vida cotidiana posmoderna desde la perspectiva del consumidor, más que de la del productor” (2003, p.20). Sin embargo, para Bryson (1994) lo importante es el significado que encierran las imágenes que acompañan la historia del ser humano, entendiendo que “la cultura visual es simplemente la historia de las imágenes, manejada con un concepto semiótico de la representación”, tal y como se citó en Mirzoeff (2003, p.21). Por otra parte, Walker y Chaplin (2002) amplían el campo de acción de la cultura visual más allá de las imágenes, al afirmar que esta se refiere a “aquellos objetos materiales, edificios e imágenes producidos por el trabajo de la

imaginación humana con fines estéticos, simbólicos, rituales, ideológico-políticos, y/o funciones prácticas, y que apelan al sentido de la vista de manera significativa”. (p.16)

Es decir, lo que estos autores defienden es que la CV engloba todo aquello que rodea al individuo con intencionalidad comunicativa y que es percibido por la vista. Es por ello que consideran la imposibilidad de marcar los límites que abarca la CV: “Existe una cantidad tan ingente de material-cantidad que sigue aumentando con el paso del tiempo- que es difícil imaginar sus límites” (p.56). Barnard (1998), propone una definición muy semejante a esta, puesto que otorga la importancia al sentido de la vista y recalca una finalidad concreta: la cultura visual es “cualquier cosa visual, producida, interpretada o creada por los seres humanos, que posee, o a la que se le da, una finalidad funcional, comunicativa o/y estética” (p.18). Atendiendo a Hernández, emplea el término de CV concretamente para referirse a todo el conjunto de las imágenes culturales y al estudio de dichas imágenes. “La noción de cultura visual es interdisciplinaria y toma referentes del arte, la arquitectura, la historia, la mediatología, la psicología cultural, la antropología... y no se organiza a partir de nombres de artefactos, hechos y sujetos, sino en relación con sus significados culturales” (Hernández, 1997, p.160).

Como se puede comprobar en este apartado, hasta ahora gran parte de las definiciones descritas consideraban la CV, de manera general, como aquello percibido por la vista y que adquiere una intención comunicativa. Sin embargo, Acaso (2009) especifica lo que en su opinión debe considerarse o no dentro del concepto de cultura visual, al afirmar que “no todo puede clasificarse dentro del concepto de *cultura visual*. Para que un objeto o experiencia aparezca dentro de esta categoría, considero que necesita poseer al menos cinco características: ha de ser cotidiano, global, hiperreal, hiperestetificado y ser paradójico”. (p.163) Por su parte, volviendo a hacer referencia a Mirzoeff, considera que “las partes constituyentes de la cultura visual, no están definidas por el medio, sino por la interacción entre el espectador y lo que mira u observa, que puede definirse como acontecimiento visual”. (2003, p.34). De manera contrapuesta, por otra parte, existe otra perspectiva que considera la CV únicamente como una táctica reflejo de la sobrecarga de información actual y la necesidad de dar una respuesta.

Atendiendo a Heidegger, declaró que “una imagen del mundo no consiste en una fotografía del mundo, sino en el mundo concebido y captado como una imagen”. (Heidegger 1997, citado en Mirzoeff, 2003, p.22). Por lo tanto, la CV no depende de las imágenes en sí mismas, sino de la tendencia moderna de mostrarse imágenes y visualizar

así la existencia. De Certeau, 1984, (citado en Mirzoeff, 2003, p.27) incide en la insuficiencia de la noción del “mundo como imagen” que realiza Heidegger y de la incongruencia de analizar la situación de la imagen en el mundo contemporáneo. Afirma que esto es debido al gran cambio que presentan las imágenes, lo que significa que su excepcional abundancia no pueda adherirse para su comprensión intelectual a una sola perspectiva. Tomando esta interpretación, la CV sería reflejo de la crisis y sobrecarga de información en la vida diaria y de la necesidad de encontrar formas de investigación y respuesta ante las nuevas realidades.

Según la información agrupada en este apartado, a pesar de que no exista una única definición para este término, se puede concluir que la cultura visual es una táctica propia de la vida cotidiana posmoderna mediante la cual el consumidor entra en contacto directo con las imágenes percibidas por la vista, que adquieren una intencionalidad comunicativa. Se puede considerar una forma de análisis de la vida diaria a partir de la relación que el individuo toma con las imágenes o representaciones que se muestran, adquiriendo gran importancia el papel del consumidor y el consumo que realiza de dichas imágenes.

4.4.2 Educación artística para la comprensión de la Cultura Visual

Actualmente, el objeto de estudio de la educación artística dentro de la disciplina es uno de los motivos que mayor controversia causa. Autores como Pearse (1992) se plantean la propia noción del arte: “el primer paso es ver el arte como un proceso social y llamarlo producción cultural” (citado en Agirre, 2005, p.306). Atendiendo a esta perspectiva, la denominación como tal de *educación artística* únicamente definiría una pequeña parte del objeto de la educación artística, pues sólo recoge la parte más tradicional. Como consecuencia de este enfoque, tal y como muestra Agirre (2005), se abre un debate en cuanto a la determinación de los hechos culturales como motivo de estudio en esta área y en cuanto a la denominación que la debería identificar. Según Effland, Freedman y Sturh (1996), “el propósito de enseñar arte es contribuir a la comprensión del panorama social y cultural que todos los individuos habitan” (citado en Agirre, 2005, p.308). Asimismo, Hernández (1997), concreta que el objeto de la

educación artística debería ser el estudio crítico de la construcción social de la experiencia o la cultura visual, dotando así de importancia a los ámbitos social y visual.

Atendiendo a Agirre (2005), la educación artística lleva tiempo tratando de buscar nuevos modos de nombrar el ámbito de acción de la disciplina que abarquen más concepciones. Con la postmodernidad aparecieron varias denominaciones que tratan de dar respuesta a este reto. Entre ellas, las que causan mayor aceptación son las que contienen el término *visual* con la doble finalidad de aproximar el área a un objeto de estudio como el de las imágenes, tanto como conservar una personalidad académica propia que mantenga al área en distancia suficiente de otras, como la musical o la dramática, que con el término de *educación artística* no se garantiza. Hernández (1997), tal y como se describió en el apartado anterior, hace uso del término *cultura visual* para referirse a todo el conjunto de las imágenes relacionadas con la cultura y el estudio de dichas imágenes, aportando una noción que rechaza completamente la idea monodisciplinar. En todo caso, cabe destacar que el propio Hernández señala que no hay una unificación en torno a la significación del término ni en cuanto a su pertenencia.

Aun así, el hecho de hacer referencia al ámbito visual, considerar y dotar de importancia al arte de manera interdisciplinar, permiten que la educación artística no se considere estancada en los ámbitos tradicionales de la historia del arte ni en las formas que están reglamentadas popularmente como artísticas. Asimismo, la discusión sobre el objeto de estudio y los objetivos de la formación artística continúan siendo tema de debate. Desde una visión tradicional, el objeto de estudio del área de educación artística no va más allá de formar artistas o personas que aprecien el arte. Sin embargo, existen numerosos críticos a estas concepciones, que reclaman:

La definición del objeto de estudio debe partir del reconocimiento de que todas las culturas son y han sido productoras de imágenes en el pasado y en el presente. La formación artística deberá abarcar, por tanto, todo el ámbito de la cultura visual contemporánea (occidental o no) y valorar la importancia de conocer sus significados para reconocer su valor cultural. Lo que significa relativizar la cualidad de excelencia estética del arte occidental. El objetivo no es tanto formar artistas como comprender cada cultura. (Agirre, 2005, p.309)

En referencia a la CV, no todas las imágenes tienen la misma potencia ni ofrecen las mismas posibilidades a la hora de adentrarse en los aspectos socio-culturales. Por ello, atendiendo a Hernández (1997), las imágenes objeto de estudio en cuanto a la educación artística deben cumplir ciertos requisitos: ser inquietantes, estar relacionadas con valores compartidos en diferentes culturas, estar abiertas a múltiples interpretaciones, referirse a la vida de la gente, expresar valores estéticos, hacer pensar al espectador, no ser herméticas, no ser sólo la expresión del narcisismo del artista, mirar hacia el futuro y no estar obsesionadas por la idea de novedad. Por lo tanto, vemos que la educación artística se impone como objetivo explorar las representaciones que los individuos, dependiendo de sus características sociales, culturales e históricas, construyen de la realidad.

Cabe destacar, tal y como afirma Agirre: “en las sociedades occidentales desarrolladas, donde confluyen una gran variedad de culturas, (...) la educación artística está llamada a cumplir funciones de integración social, de cohesionadora del grupo, de proveedora de identidad o revitalizadora del orgullo propio y la autoestima”.² (2005, p.311) La educación artística como comprensión de la cultura visual se sustenta en la idea basada en que las imágenes son mediadoras de los valores culturales, proponiendo así la función de la educación artística para la *comprensión de la cultura visual* es reconocer estas metáforas y su valor en diferentes culturas.

4.4.3 Alfabetización para la interpretación de imágenes

En el presente apartado se incide en el hecho de que las imágenes contienen significados que pueden ser leídos causando determinados efectos en la persona. Esta visualidad, por lo tanto, implica el lenguaje y el resto de los sentidos, por lo que se subraya la necesidad de una *alfabetización visual*, de promover una *mirada analítica* y una *educación visual*. Según Hernández (2011), los niños dan sentido al mundo que les rodea a través de las experiencias visuales que obtienen de él, así como de las relaciones que establecen, por lo que como educadores, se les debe ayudar a constituir conexiones y ayudarles a dar sentido a sus vivencias.

² Se llama cultura occidental a un conjunto poco definido de países, culturas, idiomas y religiones propias del hemisferio oeste del mundo. Abarca diversas culturas de Europa, Norte de África, Los Balcanes, y territorios del Medio Oriente.

Desde la enseñanza del arte se puede preparar a la sociedad para la lectura y el uso del lenguaje visual, puesto que “el arte nos puede enseñar a conocer mejor el mundo en el que vivimos” (Megías, 2007, p. 84). En este mismo sentido, Acaso propone una *educación de la mirada* donde los alumnos se aproximen a la imagen desde una posición analítica: “si desde la educación artística no se propone una aproximación crítica a la imagen tanto esta como los centros docentes en general se convierten en los mejores aliados del hiper-desarrollo del lenguaje visual” (Acaso, 2009, p. 40). En adición, se acentúa la importancia de *las maneras de mirar*. Con este concepto Hernández apunta que “los autores sobre cultura visual están interesados no sólo en lo que parecen las imágenes, sino en lo que les parece a quienes las miran”. (2005, p.27). En concordancia con esta afirmación, Hernández (2005) nos informa que Rose (2001) indica que lo importante sobre las imágenes no es únicamente la imagen en sí misma, sino cómo es vista por un público determinado que mira de manera determinada. De esta manera, se observa que el espectador toma un papel completamente activo en relación con la interpretación de estas representaciones visuales, pues la manera en la que la audiencia mire una imagen precisará la forma en la que sea interpretada. Berger (1972) afirma que las representaciones actúan no únicamente a través de lo que se muestra en ellas, sino por el tipo de mirada particular a la que invitan, mostrando la relación entre el individuo y la imagen: “nunca miramos sólo a una cosa; siempre miramos a la relación entre los objetos y nosotros mismos”. (Berger, 1972, citado en Hernández, 2005, p.27). Hernández (2011) precisa este concepto mediante la siguiente afirmación: “la pregunta no es qué veo, sino qué veo de mí aquí”. Por lo tanto, no sólo es importante lo que se representa, sino que adquiere gran importancia el espectador, es decir, quien lo mira. No todas las audiencias darán la misma respuesta frente a unas imágenes concretas.

Esta relación entre lo que se observa y el papel del observador para aportar significado, se puede comprender mejor atendiendo a de Azua, quien afirma que los humanos somos aquello que de nosotros dicen nuestras imágenes. La constelación de imágenes que determina nuestra inserción en el mundo es lo que marca inflexiblemente aquello que podemos ver y lo que para siempre será invisible. (Azua, citado por Hernández, 2011). Este autor muestra el hecho de que existen determinados aspectos que aunque nos propongamos ver, no lo conseguiremos aunque los tengamos delante, pues se mantendrían invisibles. En adición a ello, Hernández reitera que un objetivo de la CV sería hacer visible aquello que normalmente se mantiene invisible y dotar de

oportunidades y medios a los alumnos para que descubran la multiplicidad de significados que contienen dichas imágenes. Mediante la alfabetización visual se requiere proporcionar herramientas críticas para comprender estos significados y que tomen un papel activo en relación con la interpretación de las representaciones visuales.

Por otra parte, entre los planteamientos que precisan el ámbito de la educación artística para la comunicación o la educación de la imagen, existe gran variedad de propuestas. El objeto de la educación artística (visual) sería el lenguaje visual, el que consistiría en “la organización significativa cuyos signos son captados, básicamente, por el sentido de la vista y que se organiza en el ámbito semántico particular de las imágenes” (Agirre, 2005, p.255). Por ello, el objetivo prioritario de esta formación es lograr la *alfabetización visual*, es decir, “la competencia en la emisión y sobre todo, lectura de los mensajes visuales, ya que la comunicación visual implica que el receptor sea capaz de percibir e interpretar-descodificar- adecuadamente los mensajes elaborados por el creador” (Agirre, 2005, p. 256). Alfabetizar visualmente implica enseñar a percibir o leer en la imagen el mensaje visual a partir de los signos y la disposición en dicha imagen. Por ello, reafirmando en las teorías que conectan las artes visuales y el lenguaje, así como en las nuevas teorías de la comunicación, la educación de la imagen propone “la adquisición crítica de los lenguajes icónicos, activando la expresión y la comunicación de las experiencias, además de la descodificación y la interpretación de las imágenes y consolidando la competencia comunicativa” (Irrsae, 1994, p.70). Se destaca, por tanto, el objetivo de formar alumnos plenamente comunicados con su entorno, por lo que este mismo autor añade:

La educación por la imagen se perfila como una actividad dirigida a la consecución de la competencia expresiva y comunicativa; tener en cuenta esta competencia quiere decir adquirir la capacidad de traducir en mensaje la propia experiencia y de conocer los diversos sistemas de signos propios del ambiente cultural en el que se vive. (p.70)

Se trataría de enseñar cómo funcionan, de qué derivan y cómo están desarrollando los instrumentos de comunicación que de forma más masiva han entrado en nuestra experiencia cotidiana. Por lo tanto, Irrsae (1994) defiende que la *educación por la imagen* consistiría en la adquisición y el ejercicio de cuatro competencias específicas: habilidades del ver-observar, leer las imágenes mediante habilidades de lectura, habilidades de

escritura, y hablar de las imágenes y sobre las imágenes. Estos serían los cuatro objetivos básicos de un programa de alfabetización visual, que podrían complementarse con la preparación para el consumo de imágenes y la promoción del desarrollo autónomo del gusto. El papel del docente, consistiría básicamente en propiciar la conceptualización a través de la percepción y la adquisición del lenguaje visual. Por ello, es necesario recurrir a una gran variedad de materiales y procedimientos, incorporando a las tareas formativas aquellos asuntos de la tecnología de la imagen y el diseño que tradicionalmente no fueron considerados en la educación artística. En esta tendencia formativa la técnica no es sólo necesaria sino que es una herramienta para la programación didáctica, instrumento para otros objetivos y un objetivo en sí misma.

Podemos concluir este capítulo, al considerar que el objetivo principal de la educación y la alfabetización visual tal y como declara Hernández (2007) sería el de dar a las imágenes consistencia como mediadoras y creadoras de realidad, pues son portadoras de posiciones discursivas que contribuyen a pensar y experimentar el mundo. Por consiguiente, la cultura visual que rodea a los alumnos está cargada de efectos mediante los cuales los alumnos establecen relaciones y entienden el mundo que les rodea. Mediante la alfabetización visual se requiere proporcionar herramientas críticas para comprender estos significados y que tomen un papel activo en relación con la interpretación de las representaciones visuales. Desde la enseñanza del arte se puede preparar a la sociedad para la lectura y el uso del lenguaje visual. Y es que el arte nos puede enseñar a conocer mejor el mundo en el que vivimos.

5. Desarrollo del trabajo

5.1 Introducción

En el presente capítulo se desarrolla una Unidad Didáctica diseñada para el curso de Educación Infantil 4 años, correspondiente al segundo ciclo de esta etapa educativa, y su temporalización es de cuatro sesiones de 1 hora. A partir de la fundamentación teórica recogida en el marco teórico de este TFG, se ha diseñado una propuesta en la que se pone en práctica los tres temas principales que se tratan: educación emocional, el arte y la cultura visual. Dicha propuesta consiste en trabajar la educación de las emociones a través de la cultura visual próxima al entorno del alumnado de Educación Infantil, haciendo uso de recursos artísticos plásticos. Como se ha mostrado en el marco teórico, los niños y niñas dan sentido al mundo que les rodea a través de las experiencias visuales que de él adquieran. Es por ello que los referentes procedentes de la cultura visual de los discentes, a través de los que se va a trabajar en esta Unidad Didáctica, son los personajes y escenas de dibujos animados próximos al entorno e intereses del alumnado. Se trata de conectar estas experiencias visuales con su mundo emocional, para así ayudar a los niños y niñas a dirigir su mirada y hacer visibles aspectos que se mantenían invisibles. Se pretende con ello introducir una mirada analítica respecto al mundo que les rodea y trabajar sus emociones haciendo uso del arte.

5.2 Contextualización y consideraciones previas

La propuesta ha sido diseñada partiendo de las condiciones dadas este año de prácticas en el centro Ave María de Penya-Roja, colegio concertado y católico situado en la Avenida de Francia de Valencia. El colegio se caracteriza por ofrecer una formación integral para los alumnos desde una propuesta religiosa propia de la Iglesia Católica. Asimismo, forma parte de la Fundación de Colegios Diocesanos San Vicente Mártir cuyo titular es el Arzobispado de Valencia. Como colegio Diocesano, a través de la educación se evangeliza a cada uno de los alumnos desde una concepción cristiana de la vida, del hombre y del mundo, estableciendo una síntesis entre la fe y las diferentes disciplinas académicas siguiendo las directrices de la Iglesia Diocesana de Valencia. Este centro aporta gran importancia fundamentalmente a siete valores en los que basar su acción educativa: fe, esperanza, caridad, justicia, templanza, prudencia y fortaleza.

Por otra parte, en cuanto al contexto familiar del centro, debido a la parte nueva de esta zona y al alto coste de las viviendas, podemos encontrar principalmente familias con un nivel socioeconómico bastante alto. En general, el centro destaca por la participación activa de las familias en la comunidad escolar y su implicación en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Concretamente se ha diseñado esta propuesta para el curso de Educación Infantil 4 años, formado por 25 alumnos donde ninguno de ellos presenta Necesidades Especiales de Apoyo Educativo. En este centro, y particularmente en el aula a la que va dirigida la propuesta, los alumnos de Educación Infantil 4 años ya dominan técnicas de lectura y escritura en letras mayúsculas de oraciones simples. En cuanto a las condiciones de espacio de las se dispone, el aula es muy espaciosa, con grandes ventanales y ventilación, es acogedora, y permite variados modos de agrupamiento de los alumnos debido a su amplitud. En el caso de que alguna actividad requiriera mayor espacio, se presenta la posibilidad del desplazamiento al aula de psicomotricidad donde hay un amplio gimnasio específico para Educación Infantil. Es oportuno destacar que todas las aulas están dotadas de una pantalla digital, un ordenador y un iPad.

Además, a lo largo de toda la etapa de Educación Infantil de este colegio, se otorga en cada curso gran importancia a la educación emocional. En concreto, se le dedica a la semana 4 sesiones de 1 hora, y se incluye también en el primer ciclo de Educación Infantil ofertado en el centro. Es por ello que en la propuesta se parte de que los niños y niñas ya tienen interiorizadas las principales características de las emociones y dominan el vocabulario emocional. De esta manera es posible que logren adquirir los objetivos didácticos propuestos en esta unidad.

Es oportuno destacar que la propia aula posee numerosos recursos para la educación emocional, ya que cuenta con un espacio específico dedicado para su desarrollo, denominado el rincón de las emociones (Fig. 2). Este rincón está formado por la silla de las emociones, la cabaña, la mesa de solución de conflictos y los botes de la calma. En primer lugar, la silla de las emociones se utiliza cuando algún alumno o alumna desea compartir cualquier emoción con sus compañeros y ser escuchado. Únicamente se necesita coger el bote que representa la emoción que se está viviendo, sentarse y compartirlo con los demás. Asimismo, la cabaña de las emociones es de libre uso para los niños y niñas, pues pueden entrar siempre que pongan en la puerta la tarjeta que representa la emoción que están experimentando y por la que han entrado a la cabaña. Es un recurso

que los niños y niñas de esta clase utilizan principalmente para calmar su frustración o enfado, relajarse, o llorar tranquilamente, para cuando se sientan preparados volver al grupo con normalidad. También está formada por la caja de solución de conflictos, dedicada al diálogo entre los niños y niñas, que cuenta con una pelota que establece el turno de palabra, un reloj de arena que marca el tiempo de quién habla y una campana que se pulsa cuando se ha llegado a un acuerdo. Por último, los botes de la calma pueden usarse siempre que algún niño o niña desee relajarse y estar un rato solo.

Como se puede comprobar, este rincón de la clase se dedica específicamente a las emociones, la resolución de conflictos, y el empleo del vocabulario emocional. Es de uso tanto individual como colectivo.



Figura 2. Educación emocional en el aula de prácticas. Aparece el aula de prácticas con los elementos que posee en relación al rincón de las emociones: la silla de las emociones, los botes con el monstruo de colores, la cabaña de las emociones, los botes de la calma y la caja de solución de conflictos. Fuente: propia.

En un centro con características diferentes, donde por ejemplo no se trabajara habitualmente la educación emocional, se podrían plantear otro tipo de actividades donde profundizar más en los tipos de emociones que hay, introducir el vocabulario emocional, cómo identificar las emociones y qué nos producen. Es decir, se partiría de un nivel más bajo, donde más que mostrar y reflexionar acerca de las emociones de cada uno, se comenzara por una aproximación al concepto de las mismas. Asimismo, cabe destacar que si fuera un centro donde las familias no están realmente implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se propondría una actividad donde las familias tuvieran que buscar imágenes, sino que sería la maestra la encargada de llevar las fotos al aula.

Por otra parte, si fuera un colegio con características muy diferentes, como un centro C.A.E.S (Centros de Acción Educativa Singular), en el que abundaran los conflictos en el aula o en el ámbito familiar, dificultades para la integración, o condiciones de marginación, se podría realizar la propuesta enfocada al arteterapia. Como se ha visto en el marco teórico, los estudios que han investigado acerca de los beneficios de las técnicas de arteterapia en el ámbito escolar, muestran que se favorece la integración multicultural, se estimula la imaginación y el pensamiento creativo, aumenta la autoestima, incrementa las habilidades sociales y previene problemas emocionales y de comportamiento en niños inmigrantes, refugiados y en riesgo de exclusión social.

Con relación a los recursos materiales, no son una característica fundamental para obtener los objetivos didácticos propuestos. Es cierto que se hace uso en la propuesta de dos aparatos digitales, la cámara de fotos y la pantalla digital, pero se podría sustituir de otra manera, como usando la cámara del propio móvil del docente y en lugar de visualizar un corto en la pantalla digital, contar un cuento. El material artístico como témperas y utensilios plásticos podría ser más reducido, pues esto no alteraría el objetivo de la actividad. Además, como se ha nombrado, en este colegio en Educación Infantil 4 años ya se domina la escritura de oraciones simples, pero si no fuera así, tampoco es necesario que los niños y niñas escriban, podría realizarse la actividad únicamente con imágenes.

5.3 Diseño de la propuesta

En cuanto al diseño de la propuesta didáctica, consiste en relacionar los tres temas principales del marco teórico de este trabajo, es decir, la educación emocional, la educación emocional a través del arte y la cultura visual. En resumen, la propuesta

consiste en utilizar la cultura visual cercana al alumnado de Educación Infantil, para trabajar la educación emocional haciendo uso del arte.

En primer lugar, tal y como aparece en el marco teórico, se ha tomado en consideración la afirmación que realiza Hernández (2011), según el cual los niños y niñas dan sentido al mundo que les rodea a partir de las experiencias visuales que de él obtienen y el sentido que dan a dichas experiencias. Asimismo, también incide en la importancia de que los educadores proporcionen al alumnado herramientas para establecer conexiones con su *cultura visual* y ayudarles así a dar sentido a sus vivencias. Por lo tanto, se ha partido del uso de las experiencias visuales que rodean e interesan al alumnado del aula. De tal manera, como se podrá comprobar, la propuesta parte del uso de los personajes de dibujos animados y películas favoritas del alumnado del aula de 4 años, pues son elementos de su cultura visual más próxima.

Hacemos uso de estos personajes y escenas de su cultura visual para desarrollar las competencias emocionales en el alumnado mediante la *educación emocional*. De acuerdo con lo que se ha visto en el marco teórico, los principales objetivos de la educación emocional consisten en adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, denominarlas correctamente, identificar también las emociones en los demás, desarrollar la habilidad de regular las propias emociones, generar autoestima y adoptar una actitud positiva. Es por ello que la propuesta consiste en trabajar la educación emocional, haciendo uso de los elementos de la cultura visual próxima del alumno. De esta manera, se consigue dotar a esas imágenes de significado y ayudar al alumno a comprender mejor sus vivencias, en este caso, desarrollando competencias emocionales. Como se podrá comprobar, se trabajan actividades variadas relacionadas con la educación emocional, pero los personajes o escenas a través de los que se trabajen serán elementos de la CV del alumnado.

Cabe destacar, que con esta propuesta se ha tenido en cuenta, tal y como aparece en el marco teórico, el concepto de *educación de la mirada* introducido por Acaso (2009), y que Hernández (2005) amplía con *las maneras de mirar*. Con esto queremos decir, que la propuesta se ha enfocado también para que los niños y niñas tomen un papel activo en cuanto a la interpretación de las imágenes, reconociendo de esta manera que las imágenes pueden mostrar significados. Como se ha visto, las imágenes no son únicamente importantes por sí mismas, sino también por cómo son interpretadas por quien las mira, el espectador. Por ello, se pretende introducir a los alumnos de Educación Infantil hacia

una *alfabetización visual*. Tal y como se ha visto al abordar este aspecto en el marco teórico, Agirre (2005) muestra que esta alfabetización consiste en la competencia para leer mensajes visuales, percibirlos e interpretarlos. En este sentido, se han diseñado actividades que conllevan la interpretación de imágenes, pensar sobre las imágenes y crear historias a través de ellas. Con esto se consigue que los niños y niñas se inicien en el concepto de que las imágenes tienen significados, y que pueden ser interpretados según quién las mire.

Por último, en lo que hace referencia al uso del arte, se ha tenido en cuenta el papel que desempeñan las *artes en la educación*. Tal y como se ha abordado en el marco teórico de este trabajo, las artes transforman y ayudan al individuo en aspectos como refinar los sentidos, extender la imaginación, adquirir significados de las representaciones, como función cognitiva, para la transformación personal y como transformación de la conciencia. Como se puede comprobar, los beneficios del arte son numerosos. De todos los beneficios, en particular, se incide en que el arte ayuda a descubrir el mundo emocional de cada individuo, ofreciendo recursos para experimentar la receptividad y sensibilidad de cada uno, pues comunica a través de las emociones. En este sentido, el arte está presente durante toda la unidad didáctica propuesta. Es por ello, que como más adelante se detallará, se realizarán actividades que consisten en elaborar un collage con emociones, realizar una obra artística expresando emociones, crear una historia, o una dramatización grupal.

5.4 Justificación curricular

En este capítulo se desarrollarán los elementos curriculares sobre los que se basa y justifica la propuesta didáctica. Según la información que nos proporciona el Currículum para el segundo ciclo de Educación Infantil dentro del artículo 4.3, los contenidos se agrupan en áreas de conocimiento y experiencias. Tal como se ha visto al abordar los aspectos legales que mantienen relación con el tipo de propuesta presentada, dichas áreas son: el conocimiento de sí mismo y autonomía personal, el medio físico, natural, social y cultural, y los lenguajes comunicación y representación. Asimismo, dentro de cada área de conocimiento, los contenidos se agrupan en bloques como medio para facilitar el desarrollo de los mismos.

En primer lugar, en esta Unidad Didáctica se trabaja en relación al área del conocimiento de sí mismo y autonomía personal, tal y como se muestra en la tabla 4. Como se ha tratado en el marco legal de este trabajo, dicha área trata acerca de la importancia del conocimiento de la propia imagen como base para conocerse mejor como personas, como instrumento para la intervención con el medio y como substrato de las percepciones y las emociones. Se ha tomado en consideración esta área al trabajar la educación emocional en la propuesta, para así fomentar la construcción de la identidad propia. En esta construcción intervienen factores como la imagen de uno mismo, los sentimientos, la seguridad y la autoestima. Estos factores contribuyen en la elaboración de un concepto de sí mismo ajustado a la realidad que permite a los niños actuar y establecer una buena relación entre uno mismo y el mundo exterior.

Como se detallará más adelante, en esta propuesta se trabajan actividades de educación emocional que implican emplear el vocabulario emocional, descubrir las posibilidades expresivas propias, reconocer las emociones en uno mismo y en los demás, y expresarlas y valorarlas positivamente. También se realizan actividades que implican el diálogo y la colaboración con los compañeros, y el desarrollo de habilidades motrices.

Tabla 4.

Elementos curriculares Área 1.

Objetivo general de área	Bloque	Contenidos	Criterios de evaluación
<p>Descubrir y utilizar las propias posibilidades motrices, sensitivas y expresivas.</p> <p>Adquirir progresivamente autoconfianza y una imagen ajustada y positiva de sí mismo.</p>	<p>Bloque 1: El cuerpo y la propia imagen.</p>	<p>Valoración y actitud positiva ante las demostraciones de sentimientos, de emociones y de vivencias propias y de los demás.</p>	<p>Utilizar el cuerpo como instrumento de relación con el mundo y como vehículo para descubrir los objetos de aprendizaje a través de la percepción y la sensación.</p>
<p>Conocer, manifestar y explicar los propios sentimientos, emociones y necesidades así como los de los demás.</p>	<p>Bloque 2: El juego y el movimiento.</p>	<p>Coordinación y control de las habilidades motrices de carácter fino y grueso.</p> <p>Actitud de ayuda y colaboración con los compañeros.</p>	

Elementos curriculares empleados para la propuesta didáctica. Corresponden al área 1: El conocimiento de sí mismo y la autonomía personal. Fuente: Currículum segundo ciclo Educación Infantil. Elaboración propia.

Por tanto, como objetivos generales de esta área, se ajustan con la propuesta didáctica tres objetivos curriculares. En primer lugar descubrir y utilizar las propias posibilidades motrices, sensitivas y expresivas. Asimismo, adquirir progresivamente autoconfianza y una imagen ajustada y positiva de sí mismo. Por último, conocer, manifestar y explicar los propios sentimientos, emociones y necesidades así como los de los demás. Cabe destacar que dentro esta área se trabajan en particular dos bloques de contenidos: el bloque del cuerpo y la propia imagen, y el bloque del juego y movimiento. En cuanto al bloque 1, el contenido es la valoración y actitud positiva ante las demostraciones de sentimientos, de emociones y de vivencias propias y de los demás. En cuanto al bloque 2, los contenidos son la coordinación y control de las habilidades motrices de carácter fino y grueso, y por otra parte, actitud de ayuda y colaboración con los compañeros.

En segundo lugar, dentro de esta Unidad Didáctica se trabaja también a través del área del medio físico, social y cultural. Esta área no incide directamente en la educación emocional o artística, pero sí que hace referencia al estudio del medio que favorece la interacción, debate y la negociación de significados. Tal y como se ha mostrado en el marco legal, esta área trata acerca de facilitar el conocimiento y la comprensión de todo aquello que pertenece a la realidad de las niñas y los niños y sobre lo que está al alcance de su experiencia. En las actividades cotidianas y en la interacción constante con los objetos y los otros, los niños y niñas aprenden del uso y significados de estos. Por lo tanto, con las actividades propuestas en la unidad que consisten en comparar imágenes, clasificar, establecer semejanzas y diferencias entre imágenes, y pensar sobre ellas, dentro de esta área se trabaja un objetivo general. Este objetivo es identificar propiedades de los elementos estableciendo relaciones que induzcan a organizar. Por tanto, se trabajaría de acuerdo con el bloque 1 de contenido, denominado medio físico, relaciones y medidas. En concreto los contenidos a trabajar son las propiedades y relaciones de objetos, semejanzas y diferencias y la agrupación de objetos atendiendo a sus propiedades, tal y como aparece en la tabla 5.

Tabla 5.

Elementos curriculares área 2.

Objetivo general de área	Bloque	Contenidos	Criterios de evaluación
Identificar propiedades de los elementos estableciendo relaciones que induzcan a organizar.	Bloque 1: Medio físico: relaciones y medidas.	Las propiedades y relaciones de objetos: semejanzas y diferencias. La agrupación de objetos atendiendo a sus propiedades.	Actuar sobre los objetos, agruparlos, clasificarlos según semejanzas y diferencias.

Elementos curriculares empleados para la propuesta didáctica. Corresponden al área 2: el medio físico, natural, social y cultural. Fuente: Currículum segundo ciclo de Educación Infantil. Elaboración propia.

En tercer lugar, tal y como se aborda en el marco legal, cabe destacar que la tercera área presenta gran relevancia en esta unidad didáctica. Esta área trata acerca de la necesidad de los niños y niñas de expresarse, comunicar y encontrar elementos de comprensión del mundo que les rodea. Destaca la expresión artística como medio de comunicación del que disponen los niños y niñas para expresar sus vivencias, fantasías y creatividad, relacionadas con la sensibilidad y emocionalidad que poseen. Se muestra la necesidad de ofrecer desde la escuela los medios y materiales necesarios para poder comunicarse y manifestarse a través de los diferentes lenguajes.

Como ya se ha nombrado en el capítulo anterior, el uso del arte está presente durante toda la propuesta. Se podrán apreciar actividades, que se detallarán posteriormente, como elaborar un collage con emociones, realizar una obra artística expresando emociones, crear una historia a través de imágenes y representar una dramatización grupal. Es por ello que dentro de esta área se trabaja a través de 6 objetivos generales: descubrir a través de los diferentes lenguajes su propio cuerpo y sus posibilidades de expresión y comunicación; aplicar técnicas para desarrollar la imaginación y creatividad; utilizar distintas formas de representación para expresar y comunicar situaciones, acciones, deseos y sentimientos vividos o imaginados; valorar y apreciar las producciones propias y las de sus compañeros y darles un significado que les aproxime al mundo cultural; expresar sentimientos mediante la expresión artística e interpretar y producir imágenes como una forma de comunicación y disfrute.

En cuanto a los bloques de contenido de esta área, se trabajan de acuerdo a los siguientes bloques: bloque 2, lenguaje verbal; bloque 4, lenguaje audiovisual y tecnologías de la información; bloque 5, lenguaje plástico; bloque 7, lenguaje corporal. Los contenidos se muestran en la tabla 6.

Tabla 6.

Elementos curriculares área 3.

Objetivo general de área	Bloque	Contenidos	Criterios de evaluación
<p>Descubrir a través de los diferentes lenguajes su propio cuerpo y sus posibilidades de expresión y comunicación.</p> <p>Aplicar técnicas para desarrollar la imaginación y creatividad.</p> <p>Utilizar distintas formas de representación para expresar y comunicar situaciones, acciones, deseos y sentimientos vividos o imaginados.</p> <p>Valorar y apreciar las producciones propias y las de sus compañeros y darles un significado que les aproxime al mundo cultural.</p> <p>Expresar sentimientos mediante la expresión artística.</p> <p>Interpretar y producir imágenes como una forma de comunicación y disfrute.</p>	Bloque 2: Lenguaje verbal.	Escuchar, hablar y conversar. Aproximación a la lengua escrita.	<p>Expresarse y comunicarse utilizando diferentes medios, materiales y técnicas propias de los diferentes lenguajes artísticos.</p> <p>Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para una comunicación positiva.</p> <p>Manifestar experiencias a través del lenguaje plástico, utilizar y cuidar el material plástico, respetar y disfrutar de las representaciones propias y de los demás.</p>
	Bloque 4: Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información	Iniciación en el uso de los instrumentos TIC	
	Bloque 5: Lenguaje plástico	Descubrimiento del lenguaje plástico como medio de comunicación y representación.	
		Aplicación de técnicas básicas para el lenguaje plástico y la creatividad.	
		Interés, respeto y valoración por las elaboraciones plásticas propias y de los demás	
		El mantenimiento y cuidado de los utensilios plásticos básicos.	
	Bloque 7: Lenguaje corporal	Descubrimiento de las posibilidades del cuerpo para expresar y comunicar emociones y sentimientos.	
		Vivencia del lenguaje corporal con intencionalidad comunicativa y expresiva.	
		Imitación y representación de situaciones, de personajes, de historias sencillas, reales y evocadas.	

Elementos curriculares empleados para la propuesta didáctica. Corresponden al área 3: los lenguajes, comunicación y representación. Fuente: currículum segundo ciclo Educación Infantil. Elaboración propia.

5.5 Desarrollo de las actividades

En este capítulo se desarrollarán las actividades propuestas en la Unidad Didáctica. Como se ha nombrado anteriormente, está formada por cuatro de sesiones de una hora de duración cada una. En cada sesión, se desarrollará cada actividad, los objetivos didácticos que se trabajan, los contenidos, los recursos materiales, la disposición de los alumnos y su explicación.

5.5.1 Sesión 1

La primera sesión la forman cuatro actividades denominadas: mis personajes favoritos, conocemos las emociones, collage emocional y juego cámara y acción. Los dos objetivos didácticos que se trabajan en esta sesión son diferenciar las emociones, y emplear la posibilidad del lenguaje corporal como medio para comunicar emociones. Como se detallará a continuación, en esta sesión se trabaja mediante el uso de la cultura visual del alumnado, la educación emocional y elementos plásticos, y ya se introduce al alumnado hacia una alfabetización visual, al comenzar a interpretar los mensajes visuales que transmiten las imágenes. Cabe destacar que las cuatro actividades se llevarán a cabo en distribución de asamblea, para permitir que todos los niños puedan ver fácilmente y sin obstáculos las imágenes y las actividades, y así poder participar.



Figura 3. Emociones en dibujos infantiles. De izq. a dcha. Aparecen el enfado, la alegría, la tristeza, el miedo y el asco. Ejemplos de imágenes para usar en la primera actividad Mis personajes favoritos. Fuente: Pinterest. Recuperado de: <https://www.pinterest.es/pin/308004061993896470/>, <https://www.pinterest.es/pin/180003316352666241/>, <https://www.pinterest.es/pin/637611259731678875/>, <https://www.pinterest.es/pin/860539441282918081/>, <https://www.pinterest.es/pin/663577326324043436/>

La primera actividad, denominada mis personajes favoritos, consiste en que los niños y niñas, con ayuda de sus familias, eligen en casa imágenes de sus personajes de dibujos favoritos en situaciones que muestren emociones y las traen al colegio (Fig. 3) Mediante esta actividad se introduce los elementos de la cultura visual del alumnado, al utilizar sus experiencias visuales más próximas con sus personajes favoritos. También se trabaja el vocabulario emocional al tener que seleccionar personajes que muestren emociones.

La segunda actividad, denominada conocemos las emociones, consiste en recordar el vocabulario emocional haciendo uso de las imágenes que han traído los niños al aula. Les animamos a enseñar a sus compañeros la imagen que han traído, hablar de qué emoción está representando el personaje, reflexionamos sobre en qué situaciones podemos sentirnos así y pedimos a los alumnos que representen dicha emoción con su lenguaje corporal. Podemos usar un espejo para que los niños se vean reflejados en él y reconozcan sus expresiones faciales al expresar las emociones. Los contenidos principales de esta actividad son las emociones y la comunicación de las emociones con el lenguaje corporal, al representar cada emoción corporalmente y reflexionar sobre ellas. Por otra parte, se hace uso de las imágenes de su CV para introducir a los niños y niñas a pensar sobre el significado de las imágenes. Asimismo, se comienza a introducir al alumnado en una alfabetización visual al animarles a leer los mensajes visuales que transmite la imagen, en este caso, las expresiones emocionales que muestra.

La tercera actividad, denominada collage emocional, consiste en diferenciar y agrupar las emociones. Los niños y niñas recortan al personaje de su imagen. Posteriormente, deben clasificarlo en la cartulina correspondiente a la emoción que muestre su personaje: alegría, miedo, ira tristeza, y asco. Se obtiene así 5 collages de personajes, uno por cada emoción (Fig. 4). Decoraremos la clase con ellos. En primer lugar, con esta actividad se trabajan habilidades motrices de carácter fino al recortar y pegar. Además, los niños reflexionan sobre las semejanzas y diferencias y la agrupación de objetos según sus propiedades. Por otra parte, se continúa incidiendo en el contenido de hacer leer los mensajes visuales, por lo que se comienza a introducir una alfabetización visual. Asimismo, el arte está presente en esta actividad mediante la elaboración de un collage que sea significativo para el alumnado, puesto que les ayudará a identificar sus propias emociones y comprenderlas mejor. Se conecta, de esta manera, sus intereses con sus experiencias visuales, y se hace uso de la CV para ayudar al alumnado a comprender mejor el mundo que les rodea, en este caso su mundo emocional.



Figura 4. Collages de las emociones. De izq. a dcha. Aparecen el collage del enfado, la alegría, el miedo, la tristeza y el asco, formado por los personajes de dibujos o películas de la cultura visual próxima al alumnado. Fuente: Seirys Blog Craft. Recuperado de <https://fanny24107.wixsite.com/seirys/home-1>

La cuarta actividad se denomina juego cámara y acción, y consiste en diferenciar las emociones y emplear la posibilidad del lenguaje corporal como medio de comunicación de las emociones. Este juego consiste en que cada niño sale individualmente a la pizarra y representa mediante lenguaje corporal una emoción. En ese momento, otro compañero le hace una foto haciendo uso de la cámara de fotos de la clase. Los compañeros y compañeras, deben adivinar de qué emoción se trata. A continuación, la maestra imprimirá las fotos de todos los alumnos, y se colocarán en el mural correspondiente según la emoción representada. Con esta actividad, no solo se trabaja el vocabulario emocional y reconocimiento de las emociones, sino que también los alumnos practican la posibilidad del lenguaje corporal para expresar las emociones. El uso de la cámara de fotos permite que los niños y niñas sigan introduciéndose en la alfabetización visual, pues les ayudará a reconocer que ellos mismos pueden transmitir significados a través de las imágenes, y pueden ser interpretados por otras personas.

5.5.2 Sesión 2

La segunda sesión está formada por tres actividades denominadas: visualización de un corto, emociones a través del arte y exponemos nuestra obra. Los dos objetivos didácticos que se trabajan durante esta sesión son descubrir el lenguaje plástico y visual como medio de comunicación emocional, y conocer y expresar los propios sentimientos y emociones mediante el arte. Como se detallará a continuación, también en esta sesión se trabaja mediante la cultura visual del alumnado. Asimismo se trabaja la educación emocional, y adquiere relevancia el arte durante toda la sesión, especialmente como medio para expresar las emociones.

La primera actividad, denominada visualización de un corto, consiste en que los niños y niñas visualicen un corto de dibujos en el cual se despierten diferentes emociones. De este modo, se insiste en interpretar las imágenes y relacionarlas con la propia experiencia de uno mismo. Por lo tanto, las imágenes no son importantes solo por sí mismas, sino que adquiere gran importancia el espectador, en este caso los niños y niñas.

Mediante la segunda actividad se consolida lo nombrado en la primera actividad. Esto es porque según lo que el vídeo haya producido a cada alumno y según se haya sentido representado, mostrarán sus emociones con un dibujo artístico. Con ello, van a descubrir el lenguaje plástico y visual como medio de comunicación emocional. Asimismo, van expresar los propios sentimientos y emociones mediante el arte. Se les da a los niños la posibilidad de usar una cartulina tamaño A2 o A3 (libre elección), y se les proporciona todo tipo de material plástico variado, como témperas, ceras de colores, rotuladores, pinceles, etc. Han de pintar, expresar y plasmar mediante el arte las principales emociones que han sentido con la visualización del corto de dibujos.

La tercera actividad, denominada exponemos nuestra obra, consiste en que los niños y niñas exponen y explican sus obras artísticas a los demás. En esta exposición muestran las principales emociones que han sentido y cómo las han querido plasmar. Reflexionamos acerca de la posibilidad que obtenemos del arte para expresar nuestras emociones, relajarnos y comunicarnos. También reflexionamos acerca de la posibilidad de sentir emociones diferentes o mostrarlas de diferente manera, pero todas son respetables. Se muestra a los alumnos la importancia de valorar de manera positiva tanto sus emociones como las de los demás. Realizando una exposición como esta, los niños y niñas descubren que un mismo vídeo o una imagen pueden causar diferentes emociones

en las personas. Es decir, lo que realmente importa es cómo cada uno se siente identificado o representado por una obra o elemento visual. Por ello, en esta sesión se destaca principalmente los conceptos de educación de la mirada y de las maneras de mirar, que posibilitan iniciarse a una alfabetización visual.

5.5.3 Sesión 3

La tercera sesión consiste en cuatro actividades denominadas: elección de imágenes, creamos nuestra propia historia, explicamos nuestra historia y creación de un libro grupal. En esta sesión adquiere especial protagonismo los conceptos de la CV nombrados en la sesión anterior, es decir, la educación de la mirada, incidir sobre las maneras de mirar y lograr un aproximamiento a la alfabetización visual. Los objetivos didácticos que se trabajan son interpretar imágenes a través de la imaginación y creatividad, y en cuanto a educación emocional, valorar positivamente tanto sus propias emociones como las de los demás.

La primera actividad, elección de imágenes, consiste en preparar un espacio de la clase lleno de imágenes donde aparezcan escenas de películas y personajes expresando emociones y en diferentes situaciones. Cada niño y niña es libre de escoger las imágenes que desee y crea conveniente.

Una vez se han elegido las imágenes, se procede a la segunda actividad, denominada creamos nuestra propia historia (Fig. 5). Los niños y niñas crean individualmente un cuento o historia haciendo uso de las imágenes que han seleccionado. Pueden complementar su historia con texto, y aportando dibujos. Lo que se consigue principalmente con esta actividad, es la interpretación individual de imágenes visuales por parte del alumno. A través de la imaginación y creatividad, comienzan a tomar un papel activo en cuanto a aportar significado a las imágenes que visualizan. También comienzan a dirigir su mirada de una manera que antes no habían hecho. Es en este momento cuando comienzan a ser protagonistas de sus propios relatos, viajando e imaginando a través de lo que produce una imagen.



JUAN LE PREPARA UNA
SORPRESA A ANA



LE REGALA UN GATO.



LA LLAMA NUBE.



NUBE SE PIERDE Y
ANA ESTÁ TRISTE.



TODOS SUS AMIGOS LE
AYUDAN A BUSCARLA.



ENCUENTRAN A NUBE Y
TODOS SE ALEGAN

Figura 5. Creación de una historia a través de imágenes. Corresponde a la actividad *Creamos nuestra propia historia*. Es una simulación de lo que podría ser la actividad. Fuente: Pinterest. Recuperado de: <https://www.pinterest.es/pin/489273947003032148/>, <https://www.pinterest.es/pin/427912402096451742/>, <https://www.pinterest.es/pin/427138345900800892/>, <https://www.pinterest.es/pin/798122365201100343/>, <https://www.pinterest.es/pin/604045368754663681/>, <https://www.pinterest.es/pin/798333471417230716/>

La tercera actividad se denomina explicamos nuestra historia. En asamblea, cada alumno comparte su historia con el grupo. Se realiza esta exposición para reflexionar acerca de las diferentes historias que se han podido crear según la imaginación y experiencia de cada niño. Valoramos la importancia de respetar las emociones de los demás como las de uno mismo, y el respeto y aprecio por el trabajo de todos los compañeros. También mostramos los diferentes significados que se pueden desprender de las imágenes, pues depende de quién las mire, es decir, de las maneras de mirar del espectador.

La última actividad de esta sesión, se denomina creación de un libro grupal. Esta actividad consiste en crear un libro que recoja todas las historias creadas por los niños y niñas. Valoramos de esta manera el trabajo de cada uno de los alumnos, y se crea un libro que despierte la imaginación de quien lo quiera leer. De esta manera se hace a los niños y niñas protagonistas de sus propios relatos, y valoran las imágenes como transmisoras de significados.

5.5.4 Sesión 4

La cuarta sesión consiste en tres actividades denominadas: comparamos imágenes, inventamos nuevas historias, y dramatización en grupos. Los principales objetivos didácticos que se trabajan en esta sesión son representar e imitar situaciones o historias inventadas, y reflexionar sobre la importancia de las imágenes para transmitir diferentes significados. En relación con la alfabetización visual, en esta sesión se trabaja de manera más clara el contenido de ser analítico en cuanto a la interpretación y comparación de las imágenes.



Figura 6. Imágenes que rompen con lo establecido culturalmente. A la izquierda, las imágenes que rompen con lo establecido culturalmente. A la derecha, las imágenes habituales. Son una opción para trabajar en la actividad *Comparamos imágenes*. Fuente: Pinterest. Recuperado de: <https://www.pinterest.es/pin/785174516258578888/>, <https://www.pinterest.es/pin/457889487118051955/>, <https://www.pinterest.es/pin/442549100858375254/>, <https://www.pinterest.es/pin/504051383276674510/>, <https://www.pinterest.es/pin/216032113350121051/>, <https://www.pinterest.es/pin/440438038528584834/>

La primera actividad, denominada *comparamos imágenes*, la maestra muestra a los niños y niñas escenas de imágenes que están acostumbrados a ver en las películas. Posteriormente muestra las escenas pero cambiando el rol de los personajes, es decir, imágenes que rompan con lo establecido culturalmente (Fig. 6). Entre todos, comparamos las semejanzas y diferencias de las escenas. El hecho de hacer a los alumnos comparar imágenes con otras a las que no están acostumbrados a ver, causa que se hagan visibles para ellos aspectos que se habrían mantenido invisibles. Es decir, comienzan a ser analíticos con lo que ven, y a plantearse cuestiones que antes no se habrían planteado. Ya no sólo reconocen las imágenes como transmisoras de significado, sino que además reflexionan sobre dichos significados.

La segunda actividad se denomina *inventamos nuevas historias*. En equipos de 5, le daremos a cada equipo una escena de dibujos inventada. Cada grupo deberá imaginar qué está pasando en esa escena, hablar con los compañeros del grupo, plantear situaciones, y crear una historia a partir de ella. Con ello se da al alumnado la posibilidad de pensar tanto sobre el ámbito emocional como sobre las propias imágenes. Para crear una historia emplearán el uso de vocabulario emocional. Una vez más, los niños y niñas serán protagonistas de sus propios relatos haciendo uso de su imaginación y creatividad.

La tercera actividad se denomina *dramatización en grupos*. Cada grupo representará la escena e historia mediante una dramatización. En esta dramatización, emplearán el lenguaje corporal como medio de comunicación, el descubrimiento de las posibilidades del cuerpo para expresar y comunicar emociones y sentimientos y la imitación y representación de situaciones, de personajes, y de historias sencillas. Después de las representaciones grupales, reflexionaremos acerca de cómo se han sentido interpretando al personaje. También se planteará una reflexión acerca de lo que han sido capaces de hacer con sólo tener delante una imagen de una escena. Por tanto, se valora una vez más la importancia que adquiere la persona que mira una imagen en cuanto a otorgar sentido a la misma.

6. Conclusiones

En el presente capítulo expondremos de qué manera se han cumplido los objetivos planteados, cuáles han sido los resultados que hemos obtenido de ellos así como las principales reflexiones que se desprenden tras la elaboración de este trabajo.

Atendiendo al *OE1*, si nos habíamos planteado indicar los contenidos de la legislación educativa vigente que propicia la realización de la propuesta planteada, se ha demostrado que dentro del ámbito legal educativo se trabaja tanto el tema de las emociones como el arte. La metodología que se ha empleado para conseguir este objetivo ha sido la consulta y análisis sistemático del Boletín Oficial del Estado y del Currículum correspondiente al segundo ciclo de Educación Infantil. En esta documentación ha sido fundamental la búsqueda de palabras clave como “emoción”, “emociones”, “sentimientos”, “arte”, “educación artística” y “lenguaje plástico”. El resultado ha sido que la educación emocional ya adquiere una importancia relevante en las enseñanzas mínimas por las que se rige la Educación Infantil y presenta gran importancia a lo largo del Currículum de dicha etapa. También el arte, concretamente el lenguaje plástico, tiene gran importancia en esta etapa educativa, pues cuenta con un bloque de contenidos específico denominado “el lenguaje plástico”, donde se dota de importancia a reconocer el lenguaje plástico como medio de comunicación, así como al desarrollo de la creatividad relacionado con la sensibilidad y la emocionalidad. Sin embargo, se ha podido constatar que la cultura visual y su educación no aparecen como tal en el ámbito legal educativo.

Por lo que respecta al *OE2*, donde nos habíamos planteado analizar los aspectos generales de la educación emocional, podemos prestar atención especialmente a tres conceptos: las emociones, la educación emocional y la inteligencia emocional. Ha sido posible realizarlo a través de la búsqueda de fundamentación teórica de diferentes autores haciendo uso de libros, documentos y artículos de revistas online. Se ha recurrido tanto a material de soporte físico como a diversas fuentes de datos, principalmente Dialnet y Redalyc. Se ha priorizado la búsqueda de documentos publicados a partir del año 2000, sin embargo, también se ha hecho uso de fuentes anteriores para hablar de la evolución de algunos conceptos, los principales modelos, o los autores que introdujeron estos conceptos a lo largo de la historia.

Por tanto, en referencia al concepto de emoción, se ha visto que una emoción es una reacción inconsciente producida por el sistema límbico en el organismo de cada

individuo y causa de esta manera una excitación o perturbación. Esta información es causada de manera interna o externa y conlleva una respuesta emocional que dependerá del estilo valorativo de cada individuo en concreto. Una vez conocidos el término de emoción así como la descripción de las principales emociones, proseguimos a indagar en el término de inteligencia emocional así como los principales autores y la evolución de este concepto a lo largo de la historia. Encontramos que presentan gran significación autores como Salovey y Mayer, Gardner y Goleman. Podemos definir, por tanto, la inteligencia emocional como la capacidad para conocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, y usar dicha información para manejar adecuadamente las relaciones que tenemos tanto con nosotros mismos como con los demás. De esta manera, comprendiendo dichos conceptos, cómo se produce el proceso emocional, y las características de la emocionalidad en la infancia, podemos comprender la relevancia de una educación emocional en la escuela. Principalmente gracias a las aportaciones teóricas de Bisquerra, concluimos que la educación emocional permite que la persona se desarrolle continuamente a lo largo de su vida y ayuda a prevenir situaciones emocionales de riesgo que pueden desembocar en peligros para la salud, desarrollar habilidades para comprender mejor las propias emociones como las de los demás, ser capaz de adoptar una actitud positiva frente a la vida, gestionar los conflictos y desarrollar la autoestima.

En cuanto al *OE3*, si nos habíamos planteado mostrar las relaciones existentes entre la educación emocional y el arte, hemos podido comprobar en primer lugar los beneficios que puede aportar el arte en la educación, y posteriormente se ha determinado la función del arteterapia. Esto ha sido posible a través de la búsqueda de fundamentación teórica acerca de estos conceptos, destacando principalmente las aportaciones del autor Eisner, el cual nos ha permitido tratar la información acerca del arte. En segundo lugar, se ha dedicado un capítulo para la arteterapia, mediante la cual se demuestra la relación existente entre los procesos artísticos y el tratamiento de ciertas dificultades que afectan al bienestar psicológico del individuo, los procesos atencionales, de comportamiento y emocionales. Para ello, hemos hecho uso de dos investigaciones realizadas por Delgado, Pérez y Cruz, y Mundet y Fuentes, publicadas en la revista digital *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*. Gracias a estos estudios hemos podido concluir la posibilidad del uso de las artes creativas con finalidad terapéutica como mejorar el bienestar psicológico y emocional.

Atendiendo al *OE4*, por el que se propone analizar los aspectos generales de la cultura visual, se ha procedido a la consulta y análisis sistemático de diversa información. Ha consistido en la búsqueda de fundamentación teórica relacionada con el concepto de cultura visual, la educación artística para la comprensión de la cultura visual y también nos hemos centrado en la alfabetización para la interpretación de las imágenes. Hemos hecho uso de libros, documentos y artículos de revistas online. Se ha recurrido tanto a material de soporte físico como a diversas fuentes de datos, principalmente Dialnet y Redalyc, y destacan las aportaciones de autores como Hernández, Acaso, y Agirre.

Se puede concluir a partir de toda la información que no existe una única definición para el término de cultura visual, pero a partir de la definición de varios autores, la entendemos como una táctica común a la vida cotidiana a través de la cual el consumidor entra en contacto directo con las imágenes percibidas por la vista. Este contacto hace que esas imágenes adquieran una intencionalidad comunicativa, y es de gran importancia la relación que el consumidor establece con dichas imágenes y el consumo que realiza de ellas. Para ampliar este campo de la cultura visual, como se ha nombrado anteriormente, se ha profundizado también en la educación artística para su comprensión. Hemos visto que el papel de la educación artística sería explorar las representaciones que los individuos, dependiendo de sus características sociales, culturales e históricas, construyen de la realidad. Por lo tanto, se entendería las imágenes como mediadoras de los valores culturales. Por último, la cultura visual conllevaría ser competente en la alfabetización de imágenes, lo que se entiende como proporcionar herramientas críticas a los alumnos para comprender los significados que encierran las imágenes y tomar un papel activo en este proceso. Asimismo, hemos concluido que desde la enseñanza del arte se puede preparar a la sociedad para la lectura y uso del lenguaje visual para así conocer mejor el mundo en el que vivimos.

Por lo que respecta al *OE5*, consiste en diseñar una propuesta didáctica que fundamente su metodología en el desarrollo de la inteligencia emocional a través de la cultura visual y haciendo uso del arte. En relación a esta propuesta, también hemos establecido el objetivo *OE6*, emplear el arte como una herramienta interdisciplinar en la propuesta didáctica. Esto se ha realizado analizando la fundamentación teórica mostrada en el apartado teórico del trabajo y tratando de relacionar los principales conceptos de manera lógica y con unos objetivos claros. Hemos tenido en todo momento en cuenta el Currículum del segundo ciclo de Educación Infantil, hemos realizado una Unidad

Didáctica de 4 sesiones estableciendo unos objetivos generales y objetivos didácticos concretos, contenidos y criterios de evaluación específicos. Dentro del currículum ha adquirido especial relevancia el área del conocimiento de sí mismo y autonomía personal, ya que presta atención al trabajo de las emociones. También destaca el área de los lenguajes, comunicación y representación, donde se encuentra el bloque del lenguaje plástico.

Mediante la realización y diseño de esta Unidad Didáctica hemos concluido que es posible trabajar contenidos de la educación emocional haciendo uso de la cultura visual más próxima de los alumnos. De esta manera se pretende que la cultura visual que rodea al alumnado sea significativa para ellos, ayudarles a comprenderla y comprender así mejor el mundo. Todo ello ha sido posible diseñarla con el arte como hilo conductor, mostrando así la posibilidad del lenguaje artístico como medio de comunicación. Por tanto, si nos habíamos propuesto realizar una unidad didáctica que conectara la educación emocional, con la cultura visual y con el arte como herramienta, concluimos que es posible diseñarla y que el resultado final sea satisfactorio.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Navarra: Octaedro.
- Barnard, M. (1998). *Art, Design and Visual Culture*. Londres: Macmillan.
- Berrocal, P, y Extremera, N. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 3, diciembre, 2005, pp. 63-93. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411927005>
- Bisquerra, R (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2014). Educación emocional e interioridad. En López, L. *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 223-250). Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (Coord.) Punset, E., Mora, F., García, E., López, E., Pérez, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Deu.
- Conselleria de Educació. (2008). *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 55018. Recuperado de: http://www.dogv.gva.es/datos/2008/04/03/pdf/2008_3838.pdf
- Corrales, A.R. (2010). *La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas*. EmásF: revista digital de educación física, (2), 41-53.
- Chóliz, M y Gómez, C (2002). Emociones sociales II. (Enamoramiento, celos, envidia y empatía). En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz. *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 395-420). Madrid: McGraw-Hill.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Darwin, C. (1872). *The expression of emotion in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press.

- Delgado, M.C., Pérez, M.N., y Cruz, F. (2016). Intervención con Arteterapia en alumnado de Primaria con déficits de atención. *Arteterapia. Papeles De Arteterapia Y educación artística Para La inclusión Social*, 11, 277-291.
<https://doi.org/10.5209/ARTE.54132>
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Escamilla, A (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza: Edelvives.
- Ekman, P (1972). *Universals and cultural differences infancial expression of emotion*. En J. Cole (Ed), *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 19, pp. 207-282) Lincoln: University of Nebraska Press.
- Etxebarria, I. (2002). Emociones sociales I (culpa, vergüenza y orgullo). En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz. *Psicología de la motivación y la emoción*. (pp. 373-394). Madrid: McGraw-Hill.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- García, E. (2012). Educar con inteligencia emocional en la familia. En Bisquerra, R (coord.) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia*. (pp. 36-45). Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Deu.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Ney York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Ney York: Basic Books. Traducción al castellano: *Inteligencias Múltiples*. (1995). Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligence for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hernández, F. (1997) *Cultura visual y educación*. Sevilla: MCEP.

Hernández, F (2005). *¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?* Educação & Realidade, 30 (2), 9-34. ISSN: 0100-3143. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3172/317227042017>

Hernández, F. (2007) Espigador@s de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2011, 2 de mayo). *Casa Nacional del Bicentenario, conferencia Fernando Hernández.* [Vídeo podcast]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=eVtNBO8WYCg&t=2s>

Hidalgo, V. y Palacios, J. (2014). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, J (comp.) *Desarrollo psicológico y educación.* (pp. 257-280). Edición electrónica. Madrid: Alianza Editorial.

Irrsae, P. (1994). *Educación Artística. Propostes didàctiques.* Barcelona, Vic. Eumo.

Levorato, M. C. y Donati, V. (1999). *Conceptual and lexical knowledge of shame in Italian children and adolescents.* International Journal of Behavioral Development, 23, 873-897.

Mestre, J.M, Comunian, A.L, y Comunian, M.L. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual de los procesos psicológicos. En Mestre, J.M y Fernández, P. (Coord.). *Manual de inteligencia emocional.* (pp. 47-68). Madrid: Ediciones Pirámide.

Mestre, J.M y Fernández, P. (Coord.). Brackett, M.A, Comunian, A.L, Comunian, M.L, Coté, S., Extremera, N., Fernández, P., Furnham, A.,..., Salovey, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Mestre, J.M., y Guil, R. (2012). *La regulación de las emociones. Una vía a la adaptación personal y social.* Edición electrónica. Madrid: Ediciones Pirámide. (Grupo Anaya S.A).

Megías, C. (2007). Arte para conocer y cambiar el mundo. Propuesta educativa desde una perspectiva sociológica, *Arte, Individuo y Sociedad, vol. 19:* 81-94. <https://dx.doi.org/10.5209/ARIS>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2006). Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Publicado en el Boletín Oficial del Estado nº 4 del 4 de enero de 2007. España. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Mora, F. (2013). *¿Qué es una emoción?* Doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003>
- Mora, F. Sanguinetti, A.M. (2004). *Diccionario de Neurociencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mundet, A., y Fuentes, N. (2017). Emocion'AR-T una propuesta educativa de promoción de la resiliencia a través del arte. *Arteterapia. Papeles De Arteterapia Y educación artística Para La inclusión Social*, 12, 9-23. <https://doi.org/10.5209/ARTE.57559>
- Mussa, J.A, Morales, V., Berbel, E. (2014). *Cognición cuántica. El aprendizaje emocional y la creatividad desde la Física Cuántica*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Ortiz, M.J, Fuentes, M.J, y López, F. (2014). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, J (comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. (pp. 151-175). Edición electrónica. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, J. (2014). *Desarrollo psicológico y educación*. Edición electrónica. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. e Hidalgo, V. (2014). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, J (comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. (pp. 355-374). Edición electrónica. Madrid: Alianza Editorial.
- Palmero, F. y Mestre, J.M. (2004). Emoción. En J.M. Mestre y F. Palmero (Eds.), *Procesos psicológicos básicos*. (pp. 215- 247). Madrid: McGraw-Hill.
- Pérez, J.C, Petrides, K.V, Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En Mestre, J.M y Fernández, P. (Coord.). *Manual de inteligencia emocional*. (pp. 81-93). Madrid: Ediciones Pirámide.

Punset, E. (2012). Prólogo. En Bisquerra, R (coord.) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia.* (pp.5-8). Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Deu.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition & Personality.*

Vivas, M., Gallego, D. J., & González, B. (2007). *Educación de las emociones.* Dickinson.

Walker, J. y Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual.* Barcelona: Octaedro.

Apéndice

Tabla 7

Organización de la Unidad Didáctica.

Objetivos didácticos	Competencias	Contenidos	Criterios de evaluación
El niño/a ha de ser capaz de...		Concepto (C) Procedimiento (P) Actitud (A)	El niño/a...
Diferenciar las emociones.	-Comunicación lingüística.	Las emociones (C).	Diferencia las emociones y las distingue.
Emplear la posibilidad del lenguaje corporal como medio para comunicar emociones.	-Aprender a aprender -Competencia digital	Comunicación de emociones mediante el lenguaje corporal (P).	Emplea el lenguaje corporal como medio para comunicar emociones y lo realiza.
Descubrir el lenguaje plástico y visual como medio de comunicación emocional.	-Competencias sociales y cívicas. -Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.	Valoración del lenguaje plástico y visual como medio de comunicación emocional (A).	Descubre el lenguaje plástico y visual como medio de comunicación emocional y lo consigue.
Conocer y expresar los propios sentimientos y emociones mediante el arte.		Expresión de las propias emociones a través del arte (P).	Conoce y expresa los propios sentimientos y emociones mediante el arte y lo consigue.
Interpretar imágenes a través de la imaginación y creatividad		Interpretación de las imágenes visuales (P).	Interpreta imágenes a través de la imaginación y creatividad y lo realiza.
Valorar positivamente tanto sus propias emociones como las de los demás.		Valoración positiva de las emociones propias como las de los demás (A).	Valora positivamente tanto sus emociones como las de los demás y lo realiza.
Representar e imitar situaciones o historias inventadas.		Representación de situaciones o historias inventadas (P).	Representa e imita situaciones o historias inventadas y lo consigue.
Reflexionar sobre la importancia de las imágenes para transmitir diferentes significados.		Reflexión de la importancia que poseen las imágenes para transmitir significados (A)	Reflexiona sobre la importancia de las imágenes para transmitir diferentes significados y lo realiza.

Se muestra la relación entre objetivos didácticos, competencias, contenidos y criterios de evaluación que componen la Unidad Didáctica. Fuente: elaboración propia.

Tabla 8

Unidad de programación.

Día	Actividad	Organización del aula	Recursos materiales	Tiempo	Criterios de evaluación
Lunes	Mis personajes favoritos.	Asamblea	-Imágenes de personajes televisivos. -Espejo -5 cartulinas tamaño A2. -Pegamento y tijeras. -Cámara de fotos.	10'	-Diferencia las emociones y las distingue. -Emplea el lenguaje corporal como medio para comunicar emociones y lo realiza.
	Conocemos las emociones.			10'	
	Collage emocional.			20'	
	Juego cámara y acción			20'	
Martes	Visualización de un corto.	Equipos de trabajo habituales.	-Corto de dibujos. -Cartulinas tamaño A2 y A3. -Material artístico variado.	5'	-Descubre el lenguaje plástico y visual como medio de comunicación emocional y lo consigue. -Conoce y expresa los propios sentimientos y emociones mediante el arte y lo consigue.
	Emociones a través del arte.	Asamblea.		30'	
	Exponemos nuestra obra.			25'	
Miércoles	Elección de imágenes.	Equipos de trabajo habituales.	-Imágenes variadas. -Pegamento. -Material de escritura. -Máquina de agujeros y anillas.	10'	-Interpreta imágenes a través de la imaginación y creatividad y lo realiza. -Valora positivamente tanto sus emociones como las de los demás y lo realiza.
	Creamos nuestra historia.	Asamblea.		25'	
	Explicamos nuestra historia.			15'	
	Creación de un libro grupal.			10'	
Jueves	Comparamos imágenes.	Aula de Psicomotricidad	-Imágenes de escenas que rompan con lo establecido.	10'	-Representa e imita situaciones o historias inventadas y lo consigue. -Reflexiona sobre la importancia de las imágenes para transmitir diferentes significados y lo realiza.
	Inventamos nuevas historias.			20'	
	Dramatización en grupos.			30'	

Se muestran los recursos organizativos para llevar a cabo el desarrollo de la unidad. Fuente: elaboración propia.

Tabla 9

Punto de partida de la Unidad Didáctica

Criterios de evaluación UD	Indicadores de logro	Actividades de evaluación
El niño/a diferencia las emociones.	El niño/a diferenciará y agrupará las emociones según la expresión de los personajes.	Clasificación de personajes según la emoción que representen para la creación de collages.
El niño/a produce una obra artística como medio de comunicación de sus emociones.	El niño/a producirá una obra artística comunicando sus propias emociones.	Exposición oral de una obra artística haciendo uso del vocabulario emocional tras la visualización de un vídeo.
El niño/a interpreta diferentes imágenes.	El niño/a interpretará diferentes imágenes mediante su imaginación para crear una historia.	Creación de una historia a través de las imágenes seleccionadas.
El niño/a representa una historia sencilla inventada.	El niño/a representará una historia sencilla inventada donde se muestren emociones.	Dramatización de una escena que despierte emociones.

Se muestran los criterios de evaluación relacionados con los indicadores de logro y actividades de evaluación propias de la Unidad Didáctica. Fuente: elaboración propia.

Tabla 10.

Parrilla de evaluación.

Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Actividades de evaluación	Instrumento de evaluación	Registro
Diferencia las emociones y las distingue.	Ha diferenciado las emociones.	Clasificación de personajes según la emoción que representa.	Check-list	Collage.
Emplea el lenguaje corporal como medio para comunicar emociones y lo realiza	Ha empleado el lenguaje corporal como medio para comunicar emociones.			
Descubre el lenguaje plástico y visual como medio de comunicación emocional y lo consigue.	Ha descubierto el lenguaje plástico y visual como medio de comunicación emocional.	Exposición oral de una obra artística haciendo uso del vocabulario emocional tras la visualización de un vídeo.		Obras artísticas de los alumnos.
Conoce y expresa los propios sentimientos y emociones mediante el arte y lo consigue.	Ha expresado los propios sentimientos y emociones mediante el arte.			
Interpreta imágenes a través de la imaginación y creatividad y lo realiza.	Ha interpretado imágenes a través de la imaginación.			
Valora positivamente tanto sus emociones como las de los demás y lo realiza.	Ha valorado positivamente tanto sus emociones como las de los demás.			
Representa e imita situaciones o historias inventadas y lo consigue.	Ha representado e imitado situaciones o historias inventadas.	Dramatización de una escena que despierte emociones.		Dramatización que realizan los alumnos por grupos.
Reflexiona sobre la importancia de las imágenes para transmitir diferentes significados y lo realiza.	Ha reflexionado sobre la importancia de las imágenes para transmitir diferentes significados.			

Parrilla de evaluación de la Unidad Didáctica. Aparecen los criterios de evaluación, indicadores de logro, actividades, instrumentos de evaluación y registro. Fuente: elaboración propia.

Tabla 11

Instrumento de evaluación: Check-list.

	SÍ	NO
Diferencia las emociones y las distingue.		
Emplea el lenguaje corporal como medio para comunicar emociones y lo realiza		
Descubre el lenguaje plástico y visual como medio de comunicación emocional y lo consigue.		
Conoce y expresa los propios sentimientos y emociones mediante el arte y lo consigue.		
Interpreta imágenes a través de la imaginación y creatividad y lo realiza.		
Valora positivamente tanto sus emociones como las de los demás y lo realiza.		
Representa e imita situaciones o historias inventadas y lo consigue.		
Reflexiona sobre la importancia de las imágenes para transmitir diferentes significados y lo realiza.		

A la izquierda, aparecen los criterios de evaluación de la Unidad Didáctica. A la derecha, las dos columnas para valorar si se han conseguido lograr los criterios de evaluación. Fuente: elaboración propia.