



FACULTAD  
DE  
EDUCACIÓN

TRABAJO FIN DE GRADO

---

***Desarrollo de la empatía  
a través del álbum ilustrado en  
Educación Infantil***

*The development of empathy through  
the illustrated album in Preschool  
Education*

***Autora***

*Ana Marlasca San Martín*

***Director***

*Juan Amodia de la Riva*

*Grado de Educación Infantil*

*2018*

## **Resumen**

La Educación Emocional ha supuesto uno de los cambios más importantes a lo largo de la historia de la educación. Son muchos los autores y psicólogos que, a través de sus teorías, han tratado de ubicar y explicar la importancia del desarrollo y fomento de la Inteligencia Emocional, sobre todo en las edades más tempranas. Por ello, en la etapa de Educación Infantil, el desarrollo de valores como la empatía, temática principal de este Trabajo de Fin de Grado, es esencial.

A lo largo de este documento, explicaré la importancia de la Inteligencia Emocional, así como la evolución del concepto a lo largo de los años; la importancia de la empatía como uno de los valores más humanos que poseemos; y el trabajo de esta a través del álbum ilustrado. Además de hablar sobre estos aspectos desde un modo más teórico, se pondrá en práctica una propuesta ideada para fomentar la empatía a través del álbum ilustrado y, finalmente, se expondrán los resultados de la misma, así como las conclusiones finales.

**Palabras clave:** Inteligencia Emocional, Educación Emocional, empatía, expresiones faciales, álbum ilustrado.

## **Abstract**

Emotional Education has meant one of the most important changes in the education history. Many authors and psychologists have tried to place and explain the importance of the development and promotion of the Emotional Intelligence, especially in the younger ones. Therefore, in Pre-School Education, the development of these values such as the empathy, main subject of this final project, is essential.

Throughout this document, I will explain the importance of Emotional Intelligence, as well as the evolution of the concept over the years; the importance of the empathy as one of the most human values we own; and the promotion of this using the illustrated album. Apart from explaining these topics in a theoretical way, I will expose an implementation conceived to promote the empathy using the illustrated album and, finally, I will explain the results of that implementation, as well as the final conclusions of this project.

**Keywords:** Emotional Intelligence, Emotional Education, empathy, facial expressions, illustrated album.

# ÍNDICE

---

|                                                                 |           |
|-----------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1) INTRODUCCIÓN</b>                                          | <b>3</b>  |
| <b>2) JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO</b>                        | <b>5</b>  |
| <b>3) CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>                    | <b>6</b>  |
| <i>3.1) LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</i>                           | <i>6</i>  |
| <i>3.2) LA EMPATÍA</i>                                          | <i>18</i> |
| <i>3.3) EL ÁLBUM ILUSTRADO</i>                                  | <i>36</i> |
| <b>4) CAPÍTULO 2: PROPUESTA INNOVADORA Y PUESTA EN PRÁCTICA</b> | <b>44</b> |
| <b>5) CAPÍTULO 3: CONCLUSIONES</b>                              | <b>65</b> |
| <b>6) BIBLIOGRAFÍA</b>                                          | <b>67</b> |

## **Introducción**

A medida que la sociedad evoluciona, la educación, de su mano, también cambia y se adapta a ese progreso evolutivo. Con el paso de los años, la Inteligencia Emocional ha sido uno de los conceptos más estudiados y contrastados por numerosos psicólogos y autores, lo cual ha influido también en el ámbito educativo, dando lugar al concepto de Educación Emocional o en valores.

En este sentido, la escuela ejerce un papel esencial en cuanto al desarrollo emocional de los más pequeños, dejando atrás su faceta más tradicional, centrada en el desarrollo cognitivo e intelectual de los alumnos, y dando paso a una educación integral y plena de estos, centrando gran parte de su atención en la Educación Emocional. Por tanto, la institución escolar, con el paso de los años, ha sido consciente de la gran importancia que tiene centrarse en el desarrollo pleno de los alumnos, sin ignorar ningún ámbito, y basándose en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983). De esta manera, la escuela no puede ignorar que las emociones juegan un gran papel no solo en el desarrollo del ser humano, sino en la educación formal, por lo que es esencial que apueste por esta nueva educación.

Dentro de esta misma línea, es importante destacar la etapa de Educación Infantil como un período crítico en el desarrollo emocional y social de los individuos. Se trata de una etapa repleta de cambios y aprendizajes, en la cual se sientan las bases para el desarrollo emocional de los alumnos. Por ello, la Educación Emocional de la que hablamos, debe ser especialmente atendida en esta etapa y, en concreto, la empatía es uno de los aspectos claves a desarrollar para formar individuos competentes emocionalmente.

La empatía, tema principal de este trabajo, es un concepto que hace referencia a la habilidad o capacidad de ponerse en el lugar de otra persona. Es decir, de ser consciente de los sentimientos o emociones que otra persona está mostrando y, consecuentemente, ser capaces de entender y/o sentir estos. El trabajo de esta habilidad emocional dentro de la etapa de Educación Infantil, etapa caracterizada por el egocentrismo y el egoísmo, es todo un reto, pero, sin duda, una necesidad que debe ser atendida por la escuela.

Esta importancia de la empatía y su papel en la etapa de Educación Infantil, ambos muy presentes a lo largo de este trabajo, puede verse atendida con el uso de álbumes ilustrados en el aula. Por ello, el álbum ilustrado, conocido este por ser un formato parecido al cuento pero que concede mucha más importancia a la ilustración frente al texto, supone una herramienta eficaz y útil a la hora de trabajar el desarrollo emocional de los pequeños y, como en este caso en concreto, la empatía.

A lo largo del primer capítulo, se explicarán todos estos conceptos de un modo más analítico y desarrollado. En el capítulo 2, se llevará a cabo una puesta en práctica en un aula de Educación Infantil de un colegio galés y, finalmente, en el capítulo 3, se dará lugar a las conclusiones del trabajo, en gran parte centradas en los resultados de esa puesta en práctica.

## **Justificación del tema elegido**

El estudio de la empatía, así como su enseñanza en un contexto educativo, ha sido siempre de mi interés. Lo cierto es que, al comenzar a plantearme el Trabajo de Fin de Grado, tenía claro que quería que tratase sobre la empatía, pero no sabía de qué modo enfocarlo. Sin embargo, una vez llegué al centro de prácticas de mi último año de carrera y observé la diversidad del aula en el que me encontraba, lo tuve claro.

El motivo por el cual he elegido este tema es porque la lectura es un medio esencial y principal en el aula de infantil a la hora de enseñar no solo aspectos relacionados con las principales áreas curriculares, sino conceptos como la empatía o el desarrollo de las emociones. A través de la lectura, los pequeños son capaces de asimilar conceptos que podrían no serles atractivos en otros contextos y, en este tema concreto de la empatía, son un método ideal para hacerlo.

Como ya imaginaba, el trabajo de la empatía en el aula de Educación infantil a través de los cuentos, es un tema que ha sido muy estudiado a lo largo de los años, por lo que era necesario pensar en algo diferente. Gracias a la diversidad con la que me encontré en el aula de mi último año de prácticas, formada por alumnos con TEA, mutismo selectivo, lenguas maternas diferentes a la local y demás necesidades educativas especiales, me di cuenta de la necesidad de enseñar a los pequeños a empatizar sin la necesidad de utilizar el lenguaje oral.

Esa diversidad de la que hablo, la cual a veces dificulta que el diálogo sea fluido y exitoso, es la que me hizo pensar en los álbumes ilustrados. Gracias a la importancia que dan estos formatos a la imagen, podemos enseñar a los más pequeños a diferenciar las emociones de sus compañeros, así como empatizar con ellas, siendo especialmente atentos con las expresiones faciales de estos.

En definitiva, he elegido este tema con el fin de trabajar la empatía con los más pequeños de un modo interesante, divertido y a la vez inclusivo, haciendo hincapié en la importancia de la imagen y las expresiones faciales.

# **Capítulo 1: Fundamentación Teórica**

## **1. La Inteligencia Emocional**

### **1.1 Complejidad del término**

A pesar de que hoy en día el concepto de Inteligencia Emocional nos resulta familiar y de manera general, la mayor parte de la población sabría definirlo con facilidad, la certeza y conocimiento de este concepto, no siempre ha estado tan claro. El término de “Inteligencia Emocional” ha evolucionado a medida que las investigaciones en el campo de las emociones avanzaban y de la mano de la evolución de la sociedad. Son muchos los autores que se aventuraron a definir este concepto, siendo siempre corregidos o eclipsados por autores posteriores que trataban de dar a conocer versiones más concretas y correctas de lo que este término englobaba.

Sin embargo, el concepto de Inteligencia Emocional no puede entenderse sin antes definir los dos términos que lo componen, es decir, el concepto de “inteligencia” y el concepto de “emoción”. Toda teoría debe contar con una base interna sólida y, en el caso de Inteligencia Emocional, se deben tener claros los distintos ámbitos que lo componen. Es por ello que conviene analizar los distintos términos que integran este concepto y combinarlos para llegar a su definición. En los siguientes apartados hablaré, por un lado, de la evolución del concepto de “inteligencia” y, por otro, de la evolución y definición del concepto “emoción”, para así, finalmente definir y hablar sobre la evolución del concepto de “Inteligencia Emocional”.

### **1.2 Concepto de inteligencia**

Podría decirse que no existe un concepto de inteligencia único, ya que han sido varios los psicólogos y científicos que a lo largo de sus carreras han tratado de darle una definición completa. Hoy en día, la inteligencia podría definirse como la capacidad de entender el entorno que nos rodea y desenvolvernó en este con éxito. Sin embargo, como he

mencionado anteriormente, el término “inteligencia” ha servido de debate a lo largo de los años y ha llevado a que las distintas definiciones se agrupen en varios modelos.

### ❖ Modelos factoriales de inteligencia

Por un lado, dentro de los modelos factoriales de inteligencia, destacan Charles Edward Spearman y Louis Leon Thurstone.

Spearman (1863-1945) creó la Teoría Bifactorial, a través de la cual se explica que la inteligencia se compone de dos factores. Por un lado, el factor común o general, denominado factor “G” y, por otro lado, el factor específico “S”. El factor “G” interviene en todas las fases de la conducta humana y se trata de un factor hereditario, mientras que el “S” se concreta en una serie de capacidades específicas dependiendo del tipo de actividad que se lleve a cabo. Este autor afirmaba que las personas que destacan en un área, suelen hacerlo en las demás, debido a que, según él, una persona inteligente cuenta con una capacidad rápida de entendimiento, de toma de decisiones y de comportamiento adecuado dependiendo de cada situación.

Por su parte, Thurstone (1887-1955) propuso en 1938 un modelo alternativo multifactorial de las capacidades cognitivas. En comparación con el modelo de Spearman, este autor propone que la inteligencia está formada por siete habilidades mentales primarias, denominadas *aptitudes mentales primarias*, que pueden medirse por separado, sin tener relaciones posibles con las otras. Las habilidades que defiende son: habilidad espacial, numérica, velocidad perceptiva, fluidez verbal, memoria, razonamiento y comprensión verbal. De esta manera, Thurstone defiende que las habilidades son diferentes e independientes, por lo que una persona puede contar con una gran habilidad y carecer de otra.

### ❖ Modelos jerárquicos de la inteligencia

Por otro lado, dentro de los modelos jerárquicos de la inteligencia, destaca avanzados del siglo XX Raymond B. Cattell.

Cattell (1905-1998) desarrolló un modelo basado en dos grupos de habilidades mentales: la inteligencia fluida (Gf) y la inteligencia cristalizada (Gc). De esta manera, Cattell muestra su desaprobación con la concepción de inteligencia unitaria de Spearman. La inteligencia fluida alude a la capacidad de adaptación y confrontación de situaciones desconocidas, de manera flexible y sin la influencia de aprendizajes previos. Este tipo de inteligencia está ligada a factores genéticos y de desarrollo del individuo. Por su parte, la inteligencia cristalizada se refiere al conjunto de capacidades, estrategias y conocimientos que representan el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado, dada la historia del aprendizaje del sujeto. Es decir, esta inteligencia no depende tanto de la genética, sino del aprendizaje derivado de la experiencia previa del sujeto.

### ❖ Modelos múltiples no factoriales

Finalmente, dentro de los modelos múltiples no factoriales, destacan Howard Gardner y Daniel Goleman.

Gardner (1983) destaca por su “Teoría de las Inteligencias Múltiples”, a través de la cual defiende que no existe una inteligencia única en el ser humano, sino una gran variedad de ellas que concretó en ocho. Según Gardner, la inteligencia “(...)es la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en una o más culturas”. Según Gardner, la inteligencia no es una sola, sino que existen ocho tipos de inteligencias o habilidades cognoscitivas, las cuales trabajan juntas, aunque sean autónomas y cada persona desarrolle más unas que otras. Dado esto, se podría decir que Gardner y Thurstone coinciden en que las distintas habilidades son independientes entre sí y el éxito en una, no tiene por qué determinar el éxito en otra. En concreto, estas ocho inteligencias de Gardner se agrupan en musical, lingüística, lógico-matemática, corporal cinestésica, visual y espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

Goleman (1995) define la inteligencia como “un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones o sus estados mentales”. Este autor es uno de los primeros en lanzar el concepto de “Inteligencia emocional” en su libro *Emotional Intelligence*. Este psicólogo, junto con

Salovey y Mayer, serán analizados en profundidad en apartados posteriores, dadas sus aportaciones sobre la inteligencia emocional.

### **1.3 Concepto de emoción**

A pesar que el concepto de emoción ha sido siempre objeto de debate por un gran número de psicólogos y filósofos, la gran mayoría coincide en que se trata de un término complejo y multidimensional. En concreto, es destacable la definición que realiza Oatley (1992), a través de la cual señala a la emoción como *una experiencia afectiva, en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo*.

Por ello, siguiendo esta definición, es importante tener en cuenta que la emoción no se entiende sin estas tres dimensiones por las que se manifiesta. Es destacable que, estas tres dimensiones, no tienen por qué ir en sincronía. De hecho, cada una de ellas puede adquirir mayor o menor relevancia en una emoción concreta, en una situación en particular o en una persona determinada. Por otro lado, a pesar de la gran variedad de emociones que existen, todas ellas tienen una función y utilidad concretas, que logran que el sujeto reaccione de manera eficaz y apropiada ante las situaciones que vayan surgiendo. A pesar de que existan emociones negativas, estas también cuentan con funciones importantes a la hora de incidir en la adaptación social y el ajuste personal.

Reeve (1994) afirmó que la emoción tiene tres funciones principales: Funciones adaptativas, sociales y motivacionales.

#### **❖ La función adaptativa de la emoción**

La función adaptativa puede que sea una de las más importantes, ya que se dedica a preparar al organismo para que se adapte a las condiciones ambientales y ejecute de manera eficaz la conducta exigida por estas. De esta manera, dirige esa conducta hacia un objetivo determinado. Darwin (1809-1882) también realizó aportaciones acerca de la función adaptativa de la emoción y afirmaba que *la emoción sirve para facilitar la*

*conducta apropiada, lo cual le confiere un papel de extraordinaria relevancia en la adaptación.* Por su parte, Plutchik (1980) identifica ocho funciones adaptativas principales de las emociones y las relaciona con reacciones concretas. Por ejemplo, asocia la emoción del miedo a la protección, el asco al rechazo y la ira a la destrucción, entre otras.

Además de Plutchik, también destacan autores relevantes de orientación neo-darwinista como Tomkins (1984), quien se centra en el análisis de las funciones adaptativas de las emociones y ponen interés en la expresión de estas, en el análisis diferencial de las emociones básicas, estudios transculturales de las mismas y funciones específicas.

#### ❖ **La función social de la emoción**

La función social también adquiere un papel importante en cuanto a facilitar la aparición de las conductas apropiadas. Las relaciones interpersonales se ven afectadas por la propia expresión de las emociones, ya que facilitamos la interacción social, controlamos la conducta de los demás, permitimos la comunicación de los estados afectivos y promovemos la conducta prosocial (Izard, 1989). De esta manera, permitimos a los demás predecir el comportamiento que va asociado a dichas emociones y, en consecuencia, favorecemos y facilitamos el éxito de las relaciones interpersonales. Sin embargo, la expresión de las emociones no siempre tiene por qué llevar a un acercamiento con los que nos rodean, ya que las emociones negativas como la ira, pueden promover respuestas de rechazo o evitación.

Además, no debemos pasar por alto que la represión o inhibición de las emociones, también puede llevar a un acercamiento social, dado que, a veces, la propia expresión de ciertas emociones podría llevar a confrontación o alteración de las relaciones sociales. Sin embargo, esta inhibición también podría resultar en algunos casos contraproducentes, debido a malentendidos o reacciones que no se habrían producido si hubiésemos expresado en qué estado emocional nos encontrábamos (Traue, 1993; Pennebaker, 1993).

### ❖ La función motivacional de la emoción

La función motivacional guarda una estrecha relación con la emoción. La emoción energiza la conducta motivada, la cual cuenta con dos principales características, dirección e intensidad. Sin embargo, esta relación emoción-motivación, no se limita a que toda conducta motivada cuenta con reacciones emocionales, sino que va más allá. Una emoción podría llevar a la aparición de la conducta motivada en sí y dirigirla hacia un objetivo concreto, moderando su intensidad. Es decir, la emoción es capaz de incidir en esas dos principales características de la conducta motivada, mencionada anteriormente.

Así, se podría decir que toda conducta motivada conlleva una reacción emocional, del mismo modo que toda emoción conlleva la aparición de ciertas conductas motivacionales concretas.

Finalmente, además de las funciones de las emociones, es destacable que estas también forman parte de los tres tipos de operaciones mentales fundamentales. Entre estos tres tipos principales que conforman el triángulo, destacarían la motivación, la emoción y la cognición. En concreto, la motivación cuenta con la función de dirigir al organismo, como hemos mencionado previamente, a la ejecución de tareas sencillas para satisfacer necesidades básicas, como la sed a la que reaccionaría bebiendo líquido. Por su parte, las emociones constituyen respuestas ante la percepción de cambios que suceden en las relaciones. Además, cada emoción organiza diversas respuestas conductuales ante cada situación o relación y es por eso que son más flexibles que las motivaciones. Por ejemplo, ante el miedo se puede reaccionar con la huida o la paralización entre otros.

Por último, la cognición sería el tercer componente del triángulo y se encarga de permitir al organismo adaptarse al entorno y resolver los problemas que surjan en este, es decir, abarca el aprendizaje, la memoria y la resolución de problemas. En líneas generales, la cognición trata de satisfacer las motivaciones y conservar las emociones positivas.

De este modo, el concepto de “Inteligencia Emocional” está formado por la relación/unión entre la emoción y la cognición y es por ello que cada teoría sobre la inteligencia emocional, se encuentra más cerca o más lejos de uno de estos dos términos.

#### **1.4 Concepto de Inteligencia Emocional**

A lo largo de la historia, han sido muchos los psicólogos y autores los que han considerado las emociones y el razonamiento como términos opuestos. Sin embargo, la idea de que las emociones transmiten información valiosa acerca de las relaciones sociales, pone en interrogante la relación entre emoción e inteligencia, e incluso que estas actúen de forma conjunta. A pesar de que las definiciones populares de inteligencia se centraban en aspectos cognitivos como la memorización, el razonamiento matemático o la resolución de conflictos, han sido muchos los autores que han tratado de completar esas definiciones, añadiendo aspectos complementarios de la inteligencia.

Es destacable la aportación de Thorndike (1920), quien propuso el concepto de “inteligencia social”, haciendo referencia a la habilidad para comprender, motivar y tratar a las personas. Sin embargo, las teorías más novedosas llegan con la aparición de Howard Gardner (1983) y Sternberg (1988), quienes propusieron nuevas teorías de inteligencia, complementando la clásica concepción de esta con factores tales como las emociones, la personalidad y los aspectos sociales.

En concreto, Gardner (1983) hacía una gran aportación a estas nuevas teorías sobre la inteligencia, lanzando su Teoría de las Inteligencias Múltiples. Así, introdujo la idea de que los indicadores de inteligencia no tenían en cuenta la inteligencia interpersonal ni la intrapersonal, por lo que no explicaban plenamente la capacidad cognitiva. A pesar de las ocho inteligencias propuestas en su teoría, la interpersonal, conocida como la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas, y la intrapersonal, como la capacidad para comprenderse a uno mismo, sus sentimientos y motivaciones propios, fueron las que tuvieron una relación más estrecha con el concepto que cobraría popularidad más adelante, inteligencia emocional.

Sin embargo, el concepto de Inteligencia Emocional como tal, fue propuesto por Salovey y Mayer en 1990. Estos dos autores, estructuraron el concepto de IE inspirados por las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner. Salovey y Mayer propusieron un modelo jerárquico de Inteligencia Emocional, el cual comprendería tres tipos de

habilidades adaptativas: apreciación y expresión de emociones, regulación de las emociones, y utilización de las emociones para resolver problemas.

A pesar de que estos dos autores introdujeron el concepto de IE en 1990, no fue hasta cinco años después cuando Goleman (1995) presentó su obra dirigida al mundo empresarial, *Inteligencia Emocional*. Este psicólogo se decidió a definir este concepto como “La capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (Goleman, 1995). Sin embargo, años más tarde la completó/reformuló: “La inteligencia emocional es la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (Goleman, 1998). Este autor sugirió que la inteligencia emocional es más determinante que la cognitiva, en relación con el éxito alcanzado en nuestras vidas, en áreas como el trabajo y las relaciones personales.

Goleman extiende sus definiciones sobre la IE, incluyendo en estas las habilidades sociales y comunicativas, relacionadas con la comprensión y expresión de las emociones, como la autorregulación, empatía y motivación. Es destacable que, el éxito de ventas del libro de Goleman fue el causante de la difusión del término IE en su mayor medida. El impacto de su obra fue tan grande, que la aplicación de los principios de IE se ha extendido en centros educativos, Internet y demás organizaciones, con la finalidad de la puesta en práctica de los mismos.

### **1.5 Modelos de Inteligencia Emocional**

La literatura científica identifica dos grandes modelos relacionados con la inteligencia emocional. Estos amplios modelos se dividen en: Modelos Mixtos, centrados en la IE con relación a la personalidad, y Modelos de Habilidades, enfocados en cómo se percibe y utiliza la IE en el aprendizaje.

## ❖ **Modelos Mixtos**

### **I. Modelo de Goleman**

Uno de los ejemplos más destacados de modelo mixto es el propuesto por Goleman (1995, 1998). Según este autor, la IE está fuertemente relacionada con determinadas cualidades de la personalidad y define el término competencia emocional como “una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente”. En el núcleo de esta competencia encontramos dos habilidades principales: la empatía y las habilidades sociales. Goleman asegura que nuestra inteligencia emocional determina nuestro potencial a la hora de aprender habilidades prácticas basadas en cinco elementos: el conocimiento de las propias emociones (autoconciencia), el manejo de las emociones (autorregulación), la motivación propia (motivación), el reconocimiento de las emociones en los demás (empatía), y el control de relaciones (habilidades sociales).

Este modelo se sustenta en dos competencias básicas: la competencia personal y la social. La personal abarca la aptitud emocional, ayuda en el control de las emociones y el autoconocimiento, mientras que la social se centra en las relaciones con los demás y el entendimiento con otros. Tras estas aportaciones, Goleman afirmó que se estaba acercando a un concepto mucho más amplio: “*Existe una palabra antigua para referirse al conjunto de habilidades representadas por la inteligencia emocional: carácter*” (Goleman, 1995). Este autor concluyó que es importante garantizar primeramente el éxito personal de los individuos, ya que, en caso contrario, el éxito en el mundo laboral no sería posible. En definitiva, este modelo propuesto por Goleman tiene como finalidad no solo el desarrollo emocional en el ámbito personal, sino también en el profesional.

### **II. Modelo de Bar-On**

Ante la pregunta “*¿Por qué hay unas personas más capaces que otras para tener éxito en la vida?*” Bar-On (1997) creó otro modelo considerado mixto dada su relación con componentes de la personalidad. Este autor define la IE como “un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y habilidades que influyen en la habilidad

exitosa de cada uno y en cómo afrontar las demandas y presiones ambientales” (Bar-On, 1997). Tal y como describe, este autor considera la IE como una inteligencia diferente de la cognitiva, a lo que añade que el CI junto al cociente emocional CE, podrían brindar una imagen más balanceada de la inteligencia global de una persona.

Bar-On explica que su modelo se basa en el desarrollo de la inteligencia emocional y social, las cuales influyen principalmente en las capacidades intrapersonal, basada en ser conscientes de nuestros estados emocionales y saber utilizarlos de manera enriquecedora, e interpersonal, la cual implica ser conscientes de las emociones y sentimientos de los demás. Por ello, para este autor, ser social y emocionalmente inteligente implicaría saber manejarnos eficazmente en nuestras relaciones interpersonales, adaptándonos flexiblemente a las distintas situaciones y solucionando los problemas que surjan en el ambiente.

Para llevar a cabo este estudio, Bar-On realizó una investigación sobre cuáles eran las características de la personalidad que se relacionaban con el éxito en la vida, y así destacó cinco dimensiones de funcionamiento importantes a la hora de ser exitosos: inteligencia intrapersonal (1), inteligencia interpersonal (2), adaptación (3), gestión del estrés (4) y estado de ánimo (5).

Bar-On creó un instrumento principal para evaluar este modelo, conocido como el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) de Bar-On. Este instrumento se basaba en un cuestionario o autoinforme de 133 ítems, los cuales incluían esas quince subescalas mencionadas anteriormente, agrupadas en cinco dimensiones. Sin embargo, este tipo de evaluaciones y, en consecuencia, sus resultados han sido fuertemente criticados, en gran medida por la influencia del autoconcepto en la elaboración de los autoinformes.

### **III. Modelo de Cooper y Sawaf**

Cooper y Sawaf (1997), crean este modelo, también considerado mixto, sustentado en cuatro capacidades formadas por distintos componentes. Es por ello, que este modelo es conocido como “Cuatro Pilares”. Es destacable que cada pilar de este modelo supone la base del siguiente, por lo que el desarrollo de las habilidades comienza a un nivel básico

y avanza hasta el nivel más complejo. En concreto, comenzaría por el conocimiento personal, siguiendo la aptitud emocional, profundidad emocional y alcanzando la alquimia emocional.

El primer pilar se basa en crear un espacio de confianza personal, mediante la honestidad emocional, energía, conciencia, retroinformación, intuición, responsabilidad y conexión. El segundo pilar, forma la autenticidad y flexibilidad de la persona, preparándola para escuchar, manejar conflictos y sacando partido del descontento productivo. El tercer pilar se basa en conformar su vida personal y profesional con su potencial único, compromiso y responsabilidad. Finalmente, el último pilar se centra en el instinto creador del individuo, así como su capacidad de competir por su futuro, percibiendo soluciones ocultas y creando nuevas oportunidades.

Estos dos autores crearon el EQ-map para evaluar su modelo. Se basa en 21 escalas y, a pesar de ser considerado un instrumento de poca fiabilidad, es muy utilizado en el entorno administrativo de Estados Unidos y Canadá. Cooper y Sawaf, por su parte, lo consideran un instrumento que permite, a partir de una exploración de las aptitudes y vulnerabilidades de cada persona en cuanto a su rendimiento, identificar patrones individuales e interpersonales para alcanzar el éxito.

#### ❖ **Modelos de Habilidades**

#### **IV. Modelo de Mayer y Salovey**

Mayer y Salovey (1997) propusieron un modelo centrado en las habilidades relacionadas con el procesamiento de la información emocional y las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. En concreto, la definición que proponen de IE es la de “la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo y el de los demás” (Mayer y Salovey, 1997).

Por lo tanto, este modelo amplía la concepción inicial de IE y propone cuatro ramas: (1) Percepción, apreciación y expresión de emociones. (2) Facilitación emocional del

pensamiento. (3) Comprensión, análisis y utilización del conocimiento emocional. (4) Regulación reflexiva de las emociones para el desarrollo intelectual y emocional. El orden en el que estas ramas están organizadas es también relevante, ya que están ordenadas desde los procesos psicológicos más básicos, hasta los más elevados. Es decir, cada rama incluye diferentes estadios de habilidad que se aprenden a dominar de manera secuencial.

En concreto, el modelo propuesto por estos autores se diferencia de los modelos mixtos en cuanto a que no tiene en cuenta el desarrollo de las habilidades sociales ni factores de la personalidad, centrándose en que las personas alcancen la regulación emocional y el crecimiento personal. Sin embargo, tiene en común con los modelos mixtos que todos los autores de los distintos modelos, afirman que el CI no es un valor suficiente para garantizar el éxito en la vida, sino que el desarrollo de otras habilidades, capacidades y competencias emocionales son necesarias para que se dé esto. Por tanto, se podría decir que todos estos autores persiguen que los individuos seamos capaces de adaptarnos y manejarnos de manera eficaz emocionalmente en nuestra vida personal y en nuestras relaciones con los demás.

Sin embargo, uno de los aspectos que más diferencia este modelo de los mixtos, es el modo en que miden la IE. Tratando de no repetir los errores de los autoinformes, Mayer y Salovey crearon un instrumento objetivo, un test con respuestas correctas e incorrectas, denominado Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional (MEIS) (Mayer, Salovey y Caruso, 1999). Este instrumento está compuesto por doce escalas que miden cuatro habilidades de la IE. Dado que no se trata de un autoinforme, se aleja de la deseabilidad social de quienes lo realizan y da lugar a un resultado mucho más objetivo. A pesar de que los resultados de este test probaron la fiabilidad de este, se creó otro test tres años después. El Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002), fue el sucesor del anterior test y se caracteriza por ser creado de un modo más preciso que el anterior.

## **2. La empatía**

Dentro de la Inteligencia Emocional, la empatía es una de las emociones más importantes en el ser humano y en su desarrollo social y es por ello que vamos a centrarnos en esta dimensión.

La gran mayoría ha escuchado o dicho alguna vez aquello de “ponte en mi lugar” pero, ¿qué significa realmente ponerse en el lugar de alguien? ¿Sabemos realmente lo que eso significa? ¿Podemos llamarle a esa expresión “empatía”? Lo cierto es que el concepto de empatía ha sido objeto de debate por números autores y psicólogos a lo largo de los años. Hoy, la RAE define la empatía como “sentimiento de identificación con alguien” o como “la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos”.

Sin embargo, esta idea de compartir sentimientos o identificarse mentalmente con alguien, ha sido muy debatida a lo largo de los años y muchos han sido los que han tratado de posicionarse en la discusión sobre si la empatía consiste en ponerse mentalmente en el lugar del otro, o si se trata de sentir la emoción del otro. El principal problema de esta discusión es la amplitud del concepto. Por ello, aunque hoy en día existe un cierto consenso acerca de este término, su definición ha sufrido muchas transformaciones.

Dado que la empatía es un concepto que permite que los más pequeños sienten las bases para su afectividad en la edad adulta, se va a llevar a cabo un estudio sobre este concepto, tratando de aclarar su evolución, en cuanto a terminología, y acercándonos a su relación con la Educación Infantil.

### **2.1. Evolución del concepto de empatía**

Como se ha mencionado en el apartado anterior, el concepto de empatía ha sido objeto de numerosas discusiones, las cuales se podían resumir en dos posturas. Por un lado, destacan aquellos autores que se posicionan en una visión cognitiva de la empatía, mientras que, por otro lado, se encuentran a aquellos que apoyan una visión afectiva. Sin embargo, como vamos a ver a lo largo de este apartado, con el paso de los años, el

concepto ha llegado a una integración de las dos posiciones y, por lo tanto, a una definición más completa.

### ❖ **Visión cognitiva de la empatía**

Si echamos la vista atrás, filósofos como Rousseau habían hablado de la necesidad de ponerse en el lugar del otro, como ciudadanos. En su Teoría sobre los Sentimientos Morales, Adam Smith (1759) hablaba sobre la capacidad del ser humano para sentir compasión hacia la miseria de otras personas o su dolor, tratando de enfatizar la capacidad que tenemos de ponernos en el lugar del otro, a través de la imaginación (Smith, 1759). Sin embargo, como menciona Gómez (2016) en “La empatía en la primera infancia”, se cree que la primera vez que se empleó formalmente el término “empatía”, fue Robert Vischer en el siglo XVIII quien se refirió a este con el término alemán “Einfühlung”, cuya traducción es la de “sentirse dentro de” en castellano. Aún así, no fue hasta 1909 cuando Titchener, haciendo uso de la etimología griega *εμπάθεια*, creó el término “empatía” tal y como se conoce hoy en día.

Y es a partir de aquí, el siglo XX, cuando numerosos autores se adentran en la aventura de tratar definir la empatía, posicionándose en dos ideas casi contrapuestas. A principios del siglo XX, numerosos autores tratan de definir la empatía, desde una postura cognitiva. Mead (1934) agrega que adoptar la perspectiva del otro, es una forma de capacidad metarrepresentativa, la cual intenta dar respuesta a qué sucede en la mente de otra persona. Este autor, se acerca con su teoría a aquella ideada por Gallagher y Frith en 2003, “Teoría de la mente”, de la que hablaremos más adelante.

Estas teorías y estudios se han centrado en la visión cognitiva de la empatía y dentro de esta posición, se han empleado diferentes instrucciones, diferenciando aquellos que se refieren a “imaginarse a sí mismos en una situación” y los que se refieren a “imaginarse al otro en una situación”. Davis (1996) apuntó que aquellos que tendían a puntuar más alto en adopción de perspectiva, también lo hacían en la condición de imaginarse al otro. En definitiva, estos autores mencionados hasta ahora, se centran en considerar la empatía como la adopción de perspectiva cognitiva del otro. Esta visión, tiene relación con La Teoría de la Mente de Gallagher y Frith (2003), mencionada en el párrafo anterior, la cual

se define con la habilidad de explicar y predecir el comportamiento de uno mismo y de los demás, atribuyéndoles estados mentales independientes, como creencias, deseos, emociones o intenciones.

### ❖ **Visión afectiva de la empatía**

Sin embargo, no todo fueron teorías sobre la empatía desde perspectivas cognitivas. En los años 60, comenzaron a surgir nuevas posiciones, que concedían más importancia a la visión afectiva de la empatía, definiendo esta como un afecto compartido. Scotland (1969), es destacado por ser uno de los primeros autores en definir la empatía desde esta perspectiva, considerándola como “la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción” (Scotland, 1969). Por otro lado, Hoffman (1987) señala a la capacidad empática como una respuesta afectiva más apropiada a la situación de otra persona que a la propia.

Todos estos autores mencionados, consideran la empatía desde un punto de vista disposicional. Sin embargo, la perspectiva situacional es defendida por autores como Batson (1991), quien entiende la empatía como emociones o sentimientos de interés y compasión, orientados hacia la otra persona, que son resultado de tener conciencia del sufrimiento de esta. Como se puede comprobar a través de la definición, este autor y aquellos que defendían un punto de vista situacional, también dejan de lado la empatía como cognición y se centran en el papel de las emociones. La existencia de estos dos enfoques, el disposicional y el situacional, también lleva al debate entre aquellos que evalúan la empatía a través del autoinforme y aquellos que la evalúan en situaciones concretas. Sin embargo, no todos los autores se posicionan en un enfoque u otro, sino que también existen teorías que integran ambos, como la propuesta por Salovey y Mayer (1990), quienes afirman que la empatía requiere la adecuada identificación de las respuestas emocionales en otros, e implica no sólo actitudes, sino también habilidades o competencias bien definidas.

### ❖ **Visión integradora de la empatía**

Tras dar un repaso sobre los distintos autores y teorías dependiendo de la visión cognitiva o afectiva de la empatía, es importante mencionar que, a partir de 1980, hubo un cambio.

Ese poco consenso hacia el concepto de empatía y esos enfoques opuestos, desembocaron en una nueva visión integradora de la empatía, teniendo en cuenta tanto componentes cognitivos, como afectivos.

Davis (1980), quien había defendido la visión cognitiva de la empatía, propone una definición multidimensional de esta, marcando un antes y un después. En concreto, este autor propone que la empatía es un constructo multidimensional, formado por cuatro componentes diferentes que se relacionan entre sí. Dentro de la dimensión cognitiva, destaca la fantasía, como identificación con personajes de ficción, y la adopción de perspectivas, propuesta previamente como la adopción de perspectiva cognitiva. Por su parte, la dimensión afectiva abarca la angustia empática, como sentimiento de compasión por el otro, y la aflicción personal, como sentimiento de ansiedad al ser testigo de algo desagradable. Este mismo autor, propone en 1996 el Modelo Organizacional, a través del cual explica los antecedentes, procesos y consecuencias de la empatía.

Acercándonos más a la actualidad y siguiendo la visión integradora de la empatía, podemos destacar la postura de Blair (2001); Colledge (2001); y Murray (2001), quienes mencionan que esta posee tres componentes: la empatía cognitiva o Teoría de la Mente (ToM); la empatía motriz, asociada a las neuronas espejo; y la empatía emocional.

En conclusión, tras analizar las distintas posturas en relación al término de la empatía y a cómo este ha ido evolucionando, de unas posturas concretas, a otras totalmente opuestas, hasta llegar a una fusión de ambas, se puede decir que la definición en la actualidad de la empatía, sería aquella que incluye ambas teorías, es decir, una definición integradora. Así, podríamos definir empatía como la identificación mental y afectiva de un sujeto, con el estado de ánimo o emoción de otro.

## **2.2. Tipos de empatía y sus componentes**

Tras analizar las distintas definiciones, autores y posturas existentes en relación a la empatía a lo largo de los años, es importante destacar que existen dos tipos principales de empatía, los cuales cuentan, a su vez, con distintos componentes. Los dos tipos principales de empatía son la cognitiva y la afectiva.

## ❖ **Empatía cognitiva**

Como defendían los autores posicionados en la faceta cognitiva de la empatía, este tipo de empatía hace referencia a la adopción del punto de vista o situación de otra persona, con el fin de comprender cómo se siente, su situación y sus sentimientos. Es decir, se trata de, a través de la imaginación o de la mente, ponernos en la situación de otro individuo y comprender así sus emociones y situación, pero sin llegar a experimentar esta.

Dentro de este tipo de empatía, podemos destacar dos componentes: la adopción de perspectivas y la comprensión emocional.

### ➤ **Adopción de perspectivas (AP)**

Este componente hace referencia a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona. En concreto, las personas que puntúan alto en este componente, son personas con un pensamiento flexible y con facilidad para adaptarse a diferentes situaciones. Además, cuentan con una facilidad para relacionarse, comunicarse y para la tolerancia. Sin embargo, una puntuación muy alta podría no ser positiva. En estos casos, podría interferir en la toma de decisiones, dada la gran responsabilidad y carga cognitiva que supone tener en cuenta las posiciones de todos.

Por su parte, puntuaciones bajas serían un indicador de menos flexibilidad cognitiva y, por tanto, más dificultad a la hora de comprender las posiciones de los demás, sus estados de ánimo y sentimientos. Como consecuencia de esto, las relaciones interpersonales y la comunicación, se verían afectadas de manera negativa. Además, si estas puntuaciones fuesen extremadamente bajas, podrían indicar déficits en las habilidades comunicativas y sociales.

### ➤ **Comprensión emocional (CE)**

Este componente de la empatía cognitiva, se define como la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de los otros. Por

ello, puntuaciones altas en este componente, indicarían facilidad para la lectura emocional del comportamiento verbal y no verbal de los que nos rodean. Una puntuación alta sería positiva, por un lado, a nivel interpersonal, ya que mejoraría la comunicación y las relaciones interpersonales, al detectar con facilidad las emociones positivas y negativas; y, por otro lado, a nivel intrapersonal, ya que supondría una mayor regulación emocional. Sin embargo, puntuaciones excesivamente altas podrían indicar atención excesiva de los estados anímicos y emocionales de los demás, lo cual no sería beneficioso.

En cuanto a las puntuaciones bajas en este componente, cabe decir que se relacionaría con una peor calidad en las habilidades sociales y las relaciones interpersonales. Por tanto, puntuaciones extremadamente bajas, darían como resultado relaciones sociales deficientes, dificultades emocionales y problemas en cuanto a las habilidades sociales.

### ❖ **Empatía afectiva**

Como vimos con los autores que se posicionaban en este tipo de empatía, la empatía afectiva abarcaría el sentir aquellos sentimientos o emociones que otras personas sienten, es decir, llegar a experimentar lo que otros sufren o celebran. En este tipo de empatía, nos alejaríamos de la idea de comprender mentalmente las emociones de los otros, y nos adentraríamos en sentir en nuestra piel aquello que los demás nos muestran. Además, este tipo de empatía cuenta con dos variaciones:

#### ➤ **Empatía afectiva paralela**

Esta empatía afectiva consiste en experimentar las mismas emociones que experimenta aquella persona con la que se está empatizando.

#### ➤ **Empatía afectiva reactiva**

Esta variante de empatía afectiva consiste en reaccionar emocionalmente a la experiencia y emociones que la otra persona está experimentando, pudiendo ser esta reacción emocional distinta o incluso opuesta a la que experimenta la persona con la que estamos empatizando.

La empatía afectiva cuenta con dos componentes principales a destacar: la alegría empática y el estrés empático.

➤ **Alegría empática (AE)**

Este componente de la empatía supondría la capacidad de experimentar o sentir las emociones positivas de los demás. Aquellos que puntúan alto en este componente, cuentan con una mayor facilidad para alegrarse de los éxitos de aquellos que le rodean. Sin embargo, es importante saber que, una puntuación excesivamente alta, podría resultar negativa y perjudicial. Esto se debe a que nuestra propia felicidad dependería de la de los demás y, en consecuencia, que nuestras metas se cumplan, dependería de los que nos rodean, hasta llegar al punto de que podríamos dejar de lado nuestros propios proyectos, por centrarnos excesivamente en los de los demás.

Por otro lado, puntuaciones bajas indicarían una mejor facilidad para compartir y sentir las emociones positivas de los demás. Y, puntuaciones muy bajas, serían reflejo de la indiferencia ante los acontecimientos positivos o éxitos de los demás. Esto podría derivar en una baja calidad en nuestras relaciones sociales e interpersonales.

➤ **Estrés empático (EE)**

Este componente de la empatía afectiva hace referencia a la capacidad de compartir o sentir las emociones negativas de los que nos rodean. Aquellas personas con puntuaciones altas tienen más facilidad para tener relaciones sociales de mayor calidad, al ser más cálidas, emotivas con los que les rodean y al tener una gran capacidad de implicación. Sin embargo, un exceso de estrés empático tendría relación con niveles de neuroticismo o inestabilidad emocional, afectando negativamente a la vida de la persona, llegando incluso a percibir y sufrir el dolor ajeno en mayor medida del que es en realidad.

En cuanto a las puntuaciones bajas en este componente, estas denotarían dificultad a la hora de conmoverse, personas poco emotivas, más distantes y con dificultad a la hora de

distinguir sus necesidades y las de los demás. Además, sus relaciones interpersonales y su círculo social serían más negativos o de peor calidad que las de aquellos con puntuaciones más elevadas. Por su parte, si las puntuaciones fuesen extremadamente bajas, esto sería indicador de personas con una excesiva frialdad emocional y con grandes dificultades para conmovirse con las situaciones dolorosas de los demás. De esta manera, sus relaciones sociales tendrían fuertes consecuencias negativas.

### **2.3. Fases del desarrollo de la empatía en la infancia**

A pesar de la creencia popular de que la infancia es un período de egocentrismo y ausencia de empatía o preocupación por el resto, muchas investigaciones de diversos autores han puesto en duda esta teoría. En concreto, la mayoría de estas investigaciones centran sus teorías en que ya a la edad de dos años, los pequeños son capaces de mostrar capacidad cognitiva para percibir los estados físicos y psicológicos de los demás, capacidad emocional de experimentar de manera afectiva los estados de otros, y comportamientos encaminados a ayudar a los que les rodean.

Sin embargo, a lo largo de los años han ido surgiendo distintas teorías entre una gran variedad de autores, desde aquellos que se posicionan más hacia la idea de que la empatía en la infancia es casi nula, hasta aquellos que la defienden desde los primeros meses de vida. Thompson (1992) demostró su desacuerdo con la existencia de empatía en la infancia, argumentando que los estudios realizados hasta entonces eran reducidos. En esta línea de pensamiento, Piaget (1896-1980), con “El Problema de las Tres Montañas” de su teoría del desarrollo cognoscitivo, trató de poner a prueba la capacidad de los niños para adoptar las perspectivas de los demás. Los resultados de esta prueba se basaron en que los niños sostenían que las montañas se veían igual desde una perspectiva u otra. Así, Piaget dedujo que, los niños menores de siete años, no habían alcanzado capacidades cognitivas que permitiesen adoptar las perspectivas de otras personas y, por tanto, no sentían empatía.

Sin embargo, autores como Goleman, tras investigar sobre la empatía en la infancia, dedujo que las suposiciones de Piaget no eran del todo correctas, afirmando que, en los menores de siete años, sí se produce un desarrollo empático mayor al propuesto por

Piaget. Además, Palacios (1990); Marchesi (1990); y Coll (1990), defendieron que “la situación de examen requería no sólo que el niño se diera cuenta de que la perspectiva de los demás era diferente, sino que además acertara a identificar la correcta perspectiva espacial que tenían, lo que es un logro bastante más complejo”. Sus investigaciones propusieron que se dejase de lado la creencia de que los primeros años de vida son un período uniforme y homogéneo en cuanto a la comprensión interpersonal, defendiendo las notables diferencias encontradas entre niños de dos y tres años, en comparación con los de cuatro y seis.

Por su parte autores como Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner y Chapman (1992), defienden que incluso niños muy pequeños, muestran respuestas ante la angustia de los que les rodean. Además, también encontraron que el grado en que los niños toman conciencia del daño que le hacen a otros, aumenta a medida que pasan los años, por lo que tendría relación con lo afirmado por Palacios et al. sobre la heterogeneidad del proceso empático en la infancia. Por otro lado, estos autores también afirmaron que el grado en que las expresiones comportamentales de preocupación hacia otros, tienen relación con el desarrollo de autoconciencia y de la dimensión cognitiva de la empatía. A su vez, también afirmaron la posible existencia de diferencias entre niños y niñas, las cuales mostrarían más empatía en las situaciones de angustia presenciadas.

En concreto, en cuanto al desarrollo de la empatía en la infancia, existen distintas maneras de explicarlas en función a distintas fases. Una de las teorías más famosas y aceptadas en la actualidad, es la propuesta por Hoffman (1982-2000).

#### ❖ Teoría del desarrollo empático de Hoffman

Hoffman fue uno de los primeros en proponer que el desarrollo de la empatía se da desde prácticamente el nacimiento del bebé. Este modelo del desarrollo de la empatía, se basa en cuatro estadios diferentes, los cuales avanzan desde un estado de respuesta empática desde una visión más egocéntrica, hasta una preocupación empática por los demás, resultando en una actitud de ayuda desinteresada.

### ➤ **Primer estadio: Empatía Global (0-12 meses)**

Dentro de este estadio, Hoffman afirma que los bebés son capaces de reaccionar ante el dolor o la angustia de los que les rodean. Sin embargo, a esta edad, los bebés no son capaces de distinguir entre ellos y los demás, por lo que reaccionan ante el dolor de los demás creyendo que les ocurre a ellos mismos. En concreto, se puede decir que el estímulo del llanto espontáneo de otro recién nacido, provoca un llanto reactivo en el bebé. Por ejemplo, si ven a otro niño o bebé llorando, reaccionan llorando también y buscando consuelo con su madre.

Sin embargo, autores como Thompson (1992) argumentaron que parece más apropiado considerar el llanto como una forma primitiva de contagio, dada la semejanza que tiene con el llanto que el propio bebé produce en su malestar. Por tanto, este llanto reactivo, según Thompson, no puede ser considerada una respuesta empática.

Goleman (1995), por su parte, concluye que este llanto reactivo podría sugerir que las raíces de la empatía comienzan en edades muy tempranas. Por tanto, estas reacciones podrían considerarse el primer antecedente de la empatía y denominarse “imitación”. Según este autor, hasta los dos años y medio de edad, los niños realizan una imitación motriz ante las emociones de los demás, como medio para lograr entender mejor estas.

### ➤ **Segundo estadio: Empatía egocéntrica (12-18 meses)**

Dentro de este estadio, Hoffman defiende que los niños ahora sí saben que las otras personas no son ellos mismos. Sin embargo, argumenta que los estados internos que otros muestran, no son comprendidos por los bebés y estos los confunden con los suyos propios todavía. Dado que, en este estado, los pequeños todavía se encuentran en una etapa pre-verbal, tratan de consolar a los que les rodean mediante el contacto físico, por ejemplo, dando un beso o dándoles su juguete favorito. Por tanto, esa imitación de la que hablábamos en el estadio anterior, desaparecería, al ser el niño capaz de diferenciar entre el dolor ajeno y el suyo.

De esta manera, se produciría una transición entre la aflicción empática totalmente egocéntrica del principio, a la cuasi-egocéntrica. Esto se debe, en gran medida, a que el niño es capaz de advertir que la aflicción no es suya, sino de otro, aunque todavía confunde los estados internos ajenos con los suyos, e intenta ayudar haciendo lo que le aliviaría a él. Por tanto, todavía no es capaz de consolar a otra persona de manera totalmente eficaz.

➤ **Tercer estadio: Empatía por los sentimientos de los demás (3-8 años)**

En esta etapa, Hoffman señala que, cuando el niño va a cumplir los tres años, se produce una nueva transición, en la que deja atrás la aflicción cuasi-egocéntrica, para adentrarse en la empática verídica. Esto se basa en que “el sentimiento del niño se ajusta más a lo que el otro siente realmente, debido a que ya se da cuenta de que la otra persona tiene estados internos independientes de los suyos” (p. 15).

Por tanto, Hoffman defiende que el niño ya es consciente de que los sentimientos y las perspectivas de los demás, pueden ser distintas a las suyas propias. Así, las respuestas emocionales ante la angustia ajena, son más efectivas que en estadios anteriores. Además, se trata de un período en el que las habilidades comunicativas de los pequeños, permiten que sean capaces de empatizar en mayor medida con las emociones de los demás, dado que se pueden comunicar oralmente y entender de mejor manera lo que les ocurre a los que les rodean. Por tanto, los pequeños comienzan a interesarse por las emociones de los otros en mayor medida, y mantienen conversaciones con las figuras de apego sobre los estados emocionales, sus causas y sus consecuencias.

Esta etapa tiene bastante relación con el juego simbólico. A esta edad, los pequeños adoptan la perspectiva de otros personajes mediante el juego, existiendo así una relación entre el desarrollo del juego y el de la empatía. Se cree que aquellos niños que más han jugado simbólicamente en edad preescolar, muestran una mayor capacidad para comprender las emociones en los demás.

Por otro lado, en este estadio, los pequeños pueden comenzar a empatizar con el dolor ajeno y producir respuestas empáticas ante este, aunque la persona que lo expresa no esté

físicamente delante. Esto sería el caso de cuando un niño lee sobre los sentimientos de alguien o lo escucha, pero sin llegar a verlo directamente.

En este período, el pequeño es capaz de empatizar con nuevas emociones. Al principio, empatiza con sentimiento sencillos, pero, a medida que va creciendo, es capaz de empatizar con sentimientos ajenos cada vez más complejos, como el sentimiento de decepción y traición. Alrededor de los cuatro años, se produce la habilidad denominada “teoría de la mente”, según Palacios et al. (2009). El niño es consciente de los estados mentales de los demás, siendo capaz de entenderlos y comprender que una misma situación puede provocar distintas emociones o respuestas. Este proceso tendría relación con el de la simulación, ya que los niños son capaces en esta edad de entrar en la mente de otros temporalmente, y ponerse en su lugar para comprender lo que la persona necesita.

#### ➤ **Cuarto estadio: Empatía hacia la condición de otros (8-12 años)**

En este cuarto estadio, se produce, según Hoffman, la empatía hacia la condición de otras personas. La adopción de perspectivas permite a los niños identificar, entender y empatizar con los sentimientos de colectivos como la gente que vive en pobreza. De hecho, Hoffman propone que el desarrollo de esta adopción de perspectivas, permite que los niños diferencien de mejor manera sus situaciones y las ajenas, así como sus sentimientos y los ajenos. De esta manera, capacidades como la empatía y la simpatía, así como las habilidades sociales, son mucho más efectivas en la edad adulta.

En concreto, en este estadio, los niños son capaces de tener sentimientos hacia grupos o clases sociales como gente sin techo, injusticias sociales o gente que vive en la pobreza. En estas edades, alcanzan una mayor madurez cognitiva y tienen más claros conceptos como las identidades e historias o vivencias personales de personas ajenas. Así, son capaces de suponer o distinguir qué tipo de circunstancias alguien ha podido experimentar a lo largo de su vida, para así entender sus sentimientos o situación actuales.

Finalmente, aunque esta teoría de Hoffman no está basada en una investigación con datos contrastados, numerosas investigaciones actuales apoyan el pensamiento de que la empatía se desarrolla a lo largo de la infancia, desde procesos menos maduros y

egocéntricos, hasta estados cognitivos más complejos que permiten entender y ayudar de manera efectiva a los demás, en períodos como los de la adolescencia.

#### **2.4. ¿Se enseña la empatía?**

Como sabemos, las escuelas son uno de los lugares donde la población más joven pasa la mayor parte de su tiempo. Se trata de un contexto en el que los pequeños aprenden a socializarse, entablan relaciones interpersonales y maduran cognitiva y emocionalmente. Por ello, los colegios cuentan con una labor muy importante, basada en promover y favorecer el desarrollo emocional saludable de los alumnos y facilitar que valores de la inteligencia emocional, como la empatía, se pongan en práctica.

Hoffman, en su libro “Desarrollo moral y empatía”, afirmó que una de las partes más importantes de la empatía es que el desarrollo cognitivo, permite que la empatía más simple hacia el dolor ajeno, se transforme en una mayor preocupación y conciencia del bienestar de otros, teniendo en cuenta sus condiciones de vida y sus emociones más inmediatas. Según Hoffman, este desarrollo cognitivo tiene una base neurológica y, por lo tanto, está presente en todas las personas de diferentes culturas. Sin embargo, no todas las culturas se comportan y empatizan con los sentimientos de la misma manera.

Esta última idea, nos hace plantearnos qué es lo que hace que ese desarrollo cognitivo, en relación con la empatía, se lleve a cabo de una manera u otra, de un modo más intenso o menos, etc. Como hemos dicho antes, uno de los pilares fundamentales para promover el desarrollo de las habilidades emocionales, entre las que se encuentra la empatía, es el contexto escolar. La empatía tiene el potencial de conseguir en los ciudadanos comportamientos como la ayuda, el compartir, la cooperación y, sobretodo, la creación de una sociedad pacífica y considerada con los demás. La escuela, ante esto, cuenta con un papel primordial, al estar reconocidas como el mayor contexto en el cual se pueden llevar a cabo actividades para promover el desarrollo empático de los más pequeños, así como la prevención de actitudes agresivas o de acoso.

Además, estamos hablando de una institución que da acceso a niños, desde edades muy tempranas, hasta la plena adolescencia, por lo que abarca períodos críticos en el correcto

desarrollo emocional. Por ello, los maestros cuentan con un papel fundamental en el aula, al ser quienes deben ayudar a los alumnos a regular sus emociones, quienes les exponen a situaciones en las cuales deben aprender a conocerse y conocer a los demás y quienes les ayudan a, en situaciones de conflicto, utilizar el diálogo y la empatía para ponerse en la situación de sus compañeros y llegar a una solución.

Por lo tanto, al plantearnos la pregunta de si se enseña la empatía, deberíamos también plantearnos la de si es posible aprender empatía. Lo cierto es que sí, cada vez se emplea más, el concepto SEL “Social Emotional Learning”, conocido como aprendizaje social y emocional. Este, hace referencia al proceso de adquisición de competencias encaminadas a reconocer y manejar nuestras emociones, desarrollar nuestra preocupación y amabilidad por los demás, establecer relaciones interpersonales positivas, hacernos responsables de nuestra toma de decisiones y aprender a solucionar situaciones difíciles de manera efectiva. En cuanto a nuestra pregunta, sí, estas habilidades o valores pueden ser enseñados y, por lo tanto, aprendidos, si se da un entorno responsable hacia este tipo de aspectos.

Dado que el aprendizaje social y emocional está ganando peso en los sistemas educativos, vamos a hablar de algunos de los programas, mencionados por Kimberly Schonert-Reichl en “Promoting Empathy in School-Aged Children”, que se han creado con el fin de proporcionar herramientas a los maestros de cara a promover el desarrollo emocional y, con ello, la empatía:

### ❖ El programa “Roots of Empathy”

El programa “Roots of Empathy” está diseñado para promover el desarrollo de las competencias sociales y emocionales de los alumnos. El programa se creó en 1996 en Canadá, por el educador Mary Gordon, quien también ha sido premiado como emprendedor social, experto en paternidad y representante de la infancia.

En concreto, los objetivos principales de este programa son los de desarrollar la comprensión social y emocional de los niños; promover el comportamiento y las relaciones interpersonales saludables; y aumentar los conocimientos que tienen los niños sobre el desarrollo de la infancia y los cuidados parentales efectivos. Se trata de un

programa de una duración de 9 meses, basado en una visita por mes de un padre/madre con su bebé, a un aula que los “adopta” al comienzo del año escolar. Cada aula cuenta con un instructor especializado y cada visita está basada en una unidad temática distinta, como la presentación del bebé, sus emociones, su comunicación, seguridad, etc. Así, este programa pretende que, gracias a cada visita, los alumnos aprendan a reflexionar sobre sus sentimientos y los de los otros, aprendiendo sobre el crecimiento y desarrollo de los bebés y sus estados anímicos. Además, este instructor visita el aula tres veces al mes, antes de que venga la familia, durante y después de que esta haya estado en clase.

### ❖ El programa “Caring School Community Project”

Este programa, anteriormente denominado “Child Development Project”, fue diseñado por Schaps, Battistich, Solomon y Watson, en 1997. En concreto, ofrece una serie de historias adaptadas a cada curso escolar, a través de las cuales, se debaten en el aula distintos aspectos relacionados con la empatía, los puntos de vista y el respeto a los demás.

El objetivo de este programa es el desarrollo social y emocional de los niños, así como su éxito académico. Está pensado para niños de Educación Infantil y Educación Primaria, y también prepara a los maestros para llevar a cabo clases basadas en prácticas como la cooperación, el trabajo en grupo, el aprendizaje significativo y la interacción entre los alumnos. En concreto, cuenta con cuatro elementos básicos: el diálogo entre los alumnos en cada clase; la creación de “buddies”, es decir, parejas de alumnos, a lo largo de los distintos cursos para enfatizar en la construcción de amistades basadas en la confianza; actividades con la familia para promover la implicación de esta, así como la información a los padres de cada actividad escolar y oportunidades para que participen en estas; y una creación de redes de escuelas, en las que no solo se involucren escuelas de manera aislada, sino que se cree una verdadera comunidad basada en estos valores.

### ❖ **El programa de “Educación Responsable” de la Fundación Botín**

El programa de “Educación Responsable” fue creado por la Fundación Botín, en colaboración con la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria. El fin de este proyecto es favorecer el crecimiento físico, emocional, intelectual y social de las personas y los más pequeños. Además, promueve la comunicación y mejora la convivencia en los centros escolares, trabajando con docentes, alumnos y familias. Este programa creado en Cantabria, se ha expandido hasta abarcar áreas como Madrid, La Rioja, Navarra, Galicia, Murcia y Castilla y León.

Ofrece a los centros educativos formación, orientación, evaluación y un gran abanico de recursos didácticos, enfocados a las áreas emocionales, para trabajar estos aspectos desde una base curricular de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. De hecho, este aspecto es uno de los más novedosos de este programa, el cual centra gran parte de su propuesta en la formación del profesorado, quien será el encargado, después, de poner en práctica sus conocimientos en el aula, con los alumnos.

### **2.5. La empatía en Educación Infantil**

En la etapa de Educación Infantil, tanto la familia como el contexto escolar, son muy importantes a la hora de promover el desarrollo saludable de los más pequeños. Estos dos contextos, abarcan la mayor parte del tiempo de la vida de los niños, por no decir toda, y es por eso que son tan importantes. Además, se trata de dos pilares que es necesario que trabajen de forma unida y cooperativa, para lograr el máximo desarrollo positivo de los más pequeños, fomentando su proceso de socialización saludable y logrando que maduren y se conviertan en personas capaces de relacionarse positivamente con los demás.

Dada la importancia de estos dos contextos, vamos a hablar de manera separada de cada uno de ellos.

### ❖ El contexto familiar y la empatía

Se conoce la familia como el primer contexto o institución educativa en la que se desarrollan los niños. En concreto, se trata de un pilar básico para el correcto desarrollo cognitivo y emocional de los más pequeños. A pesar de que a esta institución se le relaciona con aspectos de cuidado de los menores, lo cierto es que cuenta con una gran importancia como agente educativo. Esto es así, porque desde el núcleo familiar, los pequeños aprenden a comprender, exteriorizar y compartir los sentimientos, de manera que sirven de gran base para el correcto desarrollo de la empatía. Además, el correcto desarrollo de la empatía desde la familia, cuenta con una fuerte relación con el apego. De hecho, la capacidad empática de respuesta a las emociones de otros, tiene bastante relación con el vínculo creado entre padres e hijos y el modo en que estos tratan la expresión de las emociones.

Dentro de esta misma línea, Etxebarría (2008) indicó la relación directamente proporcional entre padres empáticos y niños que también lo son. Por ello, el modelo educativo planteado desde casa (estricto, permisivo o democrático) y la observación que los pequeños realizan sobre sus padres cada día, educan de manera indirecta también a los menores, los cuales lo absorben y reflejan en su propia empatía.

Aunque todavía no se descarta el componente genético de las competencias emocionales como la empatía, lo que sí es seguro es que es esencial que la familia desarrolle actitudes empáticas con los más pequeños. Además, es esencial que este contexto familiar trabaje de manera conjunta y coordinada con el escolar. Es muy importante que padres y maestros dialoguen, conozcan las situaciones de los pequeños, posibles dificultades, inquietudes, etc; y trabajen de la mano con el fin de conseguir lo mejor de los niños.

### ❖ El contexto escolar y la empatía

Como ya hemos venido adelantando, el colegio y el aula en el que los niños se encuentran, es uno de los pilares fundamentales en el desarrollo educativo y social de los pequeños. Dentro de un aula, los niños pequeños experimentan lo que es estar rodeado de un grupo de iguales, con distintos gustos, intereses y sentimientos. Esto hará que se vayan poco a

poco encontrando con conflictos, amistades, desencuentros y momentos de ocio que irán contribuyendo en mayor o menor medida, en su desarrollo emocional.

En concreto, en Educación Infantil, la educación emocional abarca gran parte del currículum, dado que es esencial trabajar aspectos como compartir, dialogar, expresar emociones, aprender a tener más autonomía, etc. Por ello, en este abanico de edades, la educación no se centra en la mera transmisión de conocimientos, sino que apuesta por el correcto desarrollo emocional de los pequeños, con el fin de una adecuada integración en la sociedad. Además, debemos tener en cuenta que esta etapa de Educación Infantil, los pequeños atraviesan distintas fases con una gran variedad de cambios, desde una actitud más egocéntrica, con un juego más individual, poca cooperación y con una empatía todavía poco desarrollada.

Por ello, el trabajo principal de esta etapa es ese, lograr evolucionar desde esas actitudes más básicas, hasta un desarrollo emocional que les permita crear vínculos a través de la cooperación, el trabajo en equipo, la amabilidad y, en definitiva, la empatía. Así, el trabajo de los maestros se centra en gran medida en desarrollar esa capacidad empática, ayudándoles, primero, a identificar sus propios sentimientos y, después, los de los demás.

### **3. El álbum ilustrado**

Es probable que, al leer álbum ilustrado, pensemos en un álbum cotidiano, como lo conocemos de manera informal. Lo cierto es que el álbum ilustrado tiene, como el propio término muestra, una estrecha relación con los álbumes.

Existen ciertas discusiones en cuanto a la definición del álbum, basadas en la conjunción texto e imagen. Por un lado, están los que se posicionan a favor de la igualdad de importancia entre la imagen y el texto y, por otro, los que consideran que la imagen tiene una función predominante sobre este. Dentro de esta última línea de pensamiento, muchos autores consideran que los álbumes podrían incluso no tener palabras, siendo así una encadenación de imágenes que forman una secuencia narrativa.

Y es así, bajo estas perspectivas y estas ideas sobre álbumes con imágenes predominantes sobre el texto, o incluso con álbumes sin palabras, cuando nos adentramos en el álbum ilustrado.

#### **3.1. ¿Qué es el álbum ilustrado?**

Muchos son los autores que han definido los álbumes ilustrados. Según Lartitegui (2004), estos son una propuesta estética compleja que se centra en el libro por su doble dimensión de objeto plástico y soporte literario. O como lo define Teresa Durán (2006), “El álbum ilustrado es aquella obra en la que las imágenes tienen un papel fundamental, están secuenciadas y forman un conjunto comunicativo. Se diferencia del “libro de imágenes” porque éste no cuenta una historia”.

En concreto, el álbum ilustrado es una pieza de ficción, que supera los límites de lo literario, contando con ilustraciones capaces de construir una secuencia narrativa o la expresión de emociones y que, además, puede contar con contenidos verbales. Se da una relación única entre palabras e imágenes, quienes se relevan, combinan y juntan para crear una nueva lectura. Por tanto, a pesar de que el álbum ilustrado cuenta, por un lado, con el texto y, por otro, con las ilustraciones, cuando los leemos de manera conjunta, es cuando

conseguimos conocer realmente qué es lo que sucede en la historia. Y es esta la característica más especial del álbum ilustrado, el hecho de que, si omitiésemos las imágenes, probablemente el álbum sería incomprensible o confuso en su lectura.

Por tanto, la característica principal del álbum ilustrado son las ilustraciones, las cuales son claves para comprender la narración y además influyen en que se recuerde mejor la historia, su propósito, los valores que transmite y las emociones que expresan los personajes. Entre las funciones de las ilustraciones, las más importantes se centrarían en la descripción de personajes y ambientes; propiciar lecturas más complejas en el público infantil; desdoblamiento del hilo argumental; intertextualidad; catarsis; humor; transmisión de emociones; y plantear distintas interpretaciones en cuanto a la trama y al final de esta, dando lugar a finales abiertos a la interpretación y sin necesidad de relatar qué es lo que ocurre al final de la historia.

Sin embargo, no todos los cuentos infantiles, pueden ser considerados álbumes ilustrados. Por ello, según Laura Mier (2017) existen una serie de principios característicos de los álbumes ilustrados:

- Principio de adecuación al soporte: Este principio se basa en el físico del álbum ilustrado. Este debe ser sencillo, adecuado para los más pequeños, con una cubierta y contracubierta que dialoguen, páginas divididas en dos partes, que de oportunidad a distintas lecturas, y de cubierta hacia delante y contracubierta hacia atrás.
- Principio de revelación ficcional: Este principio abarca la idea de que el álbum ilustrado tiene que crear una trama bien estructurada.
- Principio de prominencia gráfica: Con este principio nos referimos a la importancia de las imágenes en el álbum ilustrado. Estas, deben crear un nuevo significado en el álbum, como puede apreciarse en las obras de Anthony Browne.

- Principio de síntesis verbal: Según este principio, el texto del álbum ilustrado no debe ser un relato muy elaborado, sino que debe aportar un cierto grado de indeterminación. Es decir, el texto debe ser breve, claro, sencillo y evocador.
- Principio de cohesión temporal: Este principio hace referencia a dos factores que inciden en el álbum ilustrado. Por un lado, el texto que forma la trama argumental y, por otro lado, la secuencia que se crea con las imágenes y el paso de las páginas.
- Principio de relevo narrativo: Con este principio, nos referimos al diálogo o la combinación imagen-texto. Este, tiene que ser fructífero, es decir, el texto debe plantear, preguntar, dejar caer, comenzar una conversación y, la imagen por su parte, afirmar, responder, aceptar, negar, finalizar... y viceversa.
- Principio de organización: Este principio abarca los aspectos más físicos del álbum ilustrado, como la adecuación al formato, la paginación, el uso de los colores de manera llamativa, interactiva y acorde con el relato, el relevo narrativo, la dosificación y cohesión de la información, etc (Lartegui, 2009).

Tras este análisis exhaustivo del álbum ilustrado, llegamos a la idea de que se trata de una perfecta fusión entre literatura y arte, ideal para iniciar a los más pequeños en la lectura y para transmitir, a través de estos, las emociones más importantes. El álbum ilustrado se compone, la mayor parte de las veces, de ilustraciones y texto. Sin embargo, su característica más esencial es la sincronía entre ambos y el mensaje que, solo juntos, transmiten.

### **3.2. El álbum ilustrado en la etapa de Educación Infantil**

En la etapa de Educación Infantil, es muy habitual recurrir al tradicional cuento, gracias al cual podemos transmitir infinidad de contenidos interesantes a los más pequeños, de un modo mucho más entretenido y enfocado a que estos lo disfruten. Por su parte y de la misma manera que los cuentos tradicionales, el álbum ilustrado sirve como un recurso

material didáctico excelente, el cual es ideal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata, por tanto, de un género literario imprescindible en el aula de Educación Infantil.

Como sabemos, a los pequeños les encantan los dibujos, disfrutan visualizando las imágenes y, cuanto más tiempo se les da para analizar cada ilustración, más detalles consiguen reconocer. A través del álbum ilustrado, conseguimos acercar a los más pequeños a la lectura, de un modo más animado y divertido y, esto, se lo debemos en gran medida a la labor que las ilustraciones llevan a cabo. Gracias a ellas, los pequeños se motivan y se animan a practicar la lectura, aprendiendo a disfrutarla. Y es que la imagen cuenta con un papel esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los más pequeños. Es importante tener en cuenta que no solo las palabras contienen información, sino que, a través de las ilustraciones, los pequeños aprenden a leer incluso antes de entrar en el colegio. Se da, así, una interacción con el código visual, a través de carteles, anuncios, etiquetas, el cine o la televisión.

Sin embargo, el análisis y la lectura de imágenes, no es un camino sencillo, sino que se trata de un largo proceso, en el que los maestros cuentan con un papel muy importante. Esto es algo esencial y muy importante a la hora de pensar en el álbum ilustrado en la etapa de Educación Infantil. La lectura de este, se trata de una actividad compartida, una interacción no solo entre el álbum y el alumno, sino también con el mediador, es decir, el maestro. En esta etapa, muchos de los pequeños todavía no saben descifrar los signos lingüísticos y, es por ello que, además de las ilustraciones, los mediadores tienen un papel esencial. La función del mediador es la de acompañar o guiar al lector inexperto, pero sin caer en la tentación de narrar la historia.

Por su parte, los pequeños lectores o receptores, adoptan un papel mucho más activo en la lectura de álbumes ilustrados, ya que su lectura se basa en una constante interpretación de las ilustraciones e incluso de los signos gráficos, dando lugar a una conversación con el mediador y a un desarrollo enorme de la imaginación y capacidad deductora. Así, el lector puede detenerse en las páginas que quiera, retroceder en la historia y, en definitiva, interaccionar con este género narrativo.

En cuanto a cómo utilizar el álbum ilustrado en Educación Infantil, es importante contar con algunas estrategias didácticas como las propuestas por Laura Mier (2017), con el fin de no caer en la tentación de realizar una lectura plana, unidireccional y sin actividad.

- El narrador mudo: Esta estrategia didáctica consiste en cubrir el texto del libro antes de leerlo y, así, animar a los pequeños a que observen con detenimiento las ilustraciones. Se trata, por tanto, de narrar el cuento únicamente a partir del mensaje que transmiten las ilustraciones.
- El narrador ciego: Este ejercicio tiene que ver con el anterior. Se trataría de narrar el texto a los alumnos, sin dejar a estos ver las ilustraciones, dando pie a que estos las imaginen y que, después, se comparen con las ilustraciones reales.
- El relato corto: Esta estrategia se basa en analizar una ilustración concreta, dado que esta cuenta con un sinfín de elementos narrativos “congelados”. Se trata de elegir una ilustración y observar o deducir aspectos que esta nos sugiera.
- El ilustrador travieso: A través de esta actividad, se propone a los pequeños observar las ilustraciones, buscando aspectos que el texto no refleja. Es decir, se trata de descubrir detalles ocultos o información que aporta la ilustración y que podría ser incluso contradictoria con lo que el texto dice, comprendiendo así el gran poder que estas tienen en la trama narrativa.
- Después del huracán: Esta estrategia propone fotocopiar las ilustraciones del álbum y mezclarlas, provocando que alumno y mediador tengan que observarlas y ordenarlas de una manera ordenada o con sentido.
- Mirar a los ojos de los personajes: Este ejercicio se basa en entrenar la mirada de los lectores, mirando a los ojos de los personajes y analizando cómo estos se miran entre sí, si establecen contacto visual o no, hacia dónde miran, etc. En definitiva, se trata de observar con detenimiento la mirada, dado que la manera en que se miran los personajes de un álbum, es fundamental para sentir la calidez de este.

- En portada: Esta estrategia propone que, sin abrir el libro y simplemente contemplando la cubierta y el título de este, se adivine o se invente la historia que contiene.
- Diseñadores por un día: Esta estrategia consiste en leer a los pequeños la sinopsis de la historia y pedirles que elijan el formato, tamaño y color de la misma.
- Comparar versiones: Este ejercicio se basa en comparar las distintas versiones de los diferentes ilustradores de un mismo cuento. Aunque se trata de una actividad un tanto complicada con libros modernos, en el caso de los clásicos como “Caperucita Roja”, podemos encontrar infinidad de versiones muy distintas entre sí.
- Y la historia continúa: A través de esta actividad, se propone a los alumnos que traten de continuar la historia que han leído, sugiriendo que la historia no termina donde termina el álbum y que ellos pueden proponer otro final alternativo con otra ilustración.
- Separar fracciones: Otra estrategia divertida e interesante consiste en mostrar solo fragmentos de las ilustraciones y preguntar qué o cuál es su lugar.
- El detective: Esta actividad puede llevarse a cabo de dos maneras. Por un lado, se propone extraer las imágenes de un álbum antes de la lectura de este, e imaginar los rasgos biográficos de los personajes, quiénes son, cómo es su carácter, cuál es su extracción social y su oficio, de qué época o cultura provienen, etc. Por otro lado, se pueden escoger aquellas frases que describan a los personajes e imaginarlos o dibujarlos, así también se podría comprobar cómo de descriptivos son los relatos y cómo de originales y sorprendentes son las ilustraciones.

En conclusión, el álbum ilustrado es un gran recurso para utilizar en el aula de Educación Infantil, pero se le debe dar la importancia que tiene, utilizándolo no solo con el fin de relatar una historia y teniendo en cuenta aspectos esenciales en relación a este, para que su utilidad en esta etapa sea productiva.

### **3.3. Trabajar la empatía a través del álbum ilustrado**

Tras analizar el álbum ilustrado y su importancia en la etapa de Educación Infantil, ahora conviene realizar la conexión entre este soporte literario y el desarrollo de la empatía en edades tempranas.

En el apartado anterior, explicamos que, entre otros aspectos importantes a la hora de utilizar el álbum ilustrado en E.I., estaba el de que estos expresen emociones y que estas tengan relación con momentos concretos que estén atravesando los pequeños. Gracias a este tipo de literatura, podemos introducir a los pequeños a historias protagonizadas por personajes que, aun no siendo ellos, tienen mucho en común con estos. Así, la elección de álbumes ilustrados que transmitan emociones reales y comunes en estas edades, es esencial para que los más pequeños se sientan identificados con lo que leen y muestren su interés por estos libros, dando pie al desarrollo de su empatía.

Debemos recordar que los más pequeños también atraviesan circunstancias difíciles, como tener que asimilar la muerte de algún ser querido o mascota; sufrir los celos que pueda provocar la llegada de un nuevo hermanito; ser testigos de discusiones parentales o divorcios, etc. Este gran abanico de emociones tan habituales como complicadas, son nuevas para niños de tan corta edad y, en consecuencia, muchos puede que no sepan cómo afrontarlas y traten de evitarlas o canalizarlas de manera errónea. Con la lectura de álbumes ilustrados que muestren situaciones similares o sentimientos que los pequeños estén atravesando, estos se sentirán identificados, comprendidos y, con suerte, tendrán más confianza a la hora de expresarlas y sentirse mejor.

Al ser tan pequeños y, como hemos visto en apartados anteriores, su empatía todavía no está del todo desarrollada, pero sí son capaces de identificar emociones. Por ello, antes de enseñarles a empatizar afectivamente, sintiendo lo que sienten los demás, será necesario que les enseñemos a identificar emociones, es decir, entrenar su empatía cognitiva. Sin embargo, dado que a esas edades todavía pueden no ser capaces de expresar con palabras qué es lo que sienten, será esencial que los pequeños aprendan a identificar las emociones de los que les rodean, analizando sus expresiones faciales y corporales, así como sus comportamientos.

En cuanto al desarrollo de la empatía en edades tempranas, el álbum ilustrado y las imágenes tan expresivas de este, cumplen un gran rol. Una valoración precisa de las emociones, comienza cuando los pequeños prestan atención a las expresiones de los demás. Esta habilidad para percibir y valorar a los demás, es esencial en la interacción social. Por tanto, a través del análisis de las expresiones faciales y corporales de los personajes de las ilustraciones de estos libros, los pequeños podrán, en primer lugar, entrenar su empatía cognitiva, siendo capaces de identificar qué emociones expresan los personajes y analizar el por qué, y, en segundo lugar, su empatía afectiva, siendo capaces de sentir las expresiones que se están transmitiendo.

Por tanto, los álbumes ilustrados, tienen el poder de adaptarse a los pequeños, desde el punto de vista emocional, al ser capaces de posibilitar que los menores se identifiquen con los personajes y sus vivencias; al facilitar la proyección y exteriorización de sentimientos que los pequeños no conocen o todavía no controlan; al ayudar a que los alumnos se comprendan a sí mismos y a sus distintas emociones a lo largo del día; y al enfrentarlos a sus mayores temores y miedos, dado que muchos álbumes ilustrados se alejan del final feliz o las historias infantiles tradicionales y apuestan por tratar temas delicados.

La propuesta del desarrollo empático, a través del álbum ilustrado y el análisis de las expresiones faciales de los personajes que aparecen en este, se basa concretamente en que el pequeño comprenda los distintos estados emocionales y las causas y consecuencias de estos, siendo capaz de identificarse con ellos e incorporar esos nuevos conocimientos y estrategias en su vida real. Los álbumes ilustrados son un recurso eficaz e indispensable en la etapa de Educación Infantil, a la hora de transmitir emociones y lograr que los pequeños empaticen con estas.

## **Capítulo 2: Propuesta innovadora y puesta en práctica**

Se va a llevar a cabo una propuesta innovadora, basada en la influencia de los álbumes ilustrados a la hora de desarrollar la empatía en Educación Infantil.

En concreto, esta propuesta se basa en la gran diversidad que existe en el aula hoy en día: desde pequeños con trastornos del desarrollo, hasta alumnos con lenguas y culturas distintas. Toda esta diversidad tan enriquecedora puede derivar, algunas veces, en dificultades a la hora de que los más pequeños se comuniquen de manera oral. Es por ello que, a través de esta propuesta, se pretende promover la empatía, aspecto de la Inteligencia Emocional esencial en edades tan tempranas, a través de los álbumes ilustrados. Estos álbumes, como se ha explicado en la fundamentación teórica, centran gran parte de su esencia en las ilustraciones y el gran abanico de mensajes que estas transmiten. Por ello, partiendo de la base de que no siempre es posible expresar nuestras emociones de manera oral, se pretende desarrollar la empatía en los más pequeños, desde el análisis de las ilustraciones de álbumes ilustrados.

De esta manera, estaremos centrando nuestra atención en la empatía cognitiva de los pequeños, dado que se pretende que estos sean conscientes de las emociones de aquellos que les rodean sin la necesidad de utilizar las palabras. Sin embargo, la utilización de álbumes ilustrados en esta propuesta y la infinidad de mensajes que estos transmiten, darán lugar a diálogos en los que los pequeños no solo sean conscientes de las emociones que los personajes de los álbumes transmiten, sino que sean capaces de entenderlas y compartirlas, alcanzando la empatía afectiva.

Es importante señalar que esta propuesta se va a desarrollar en un colegio de Gales, por lo que todas las actividades descritas en este documento, serán adaptadas al inglés en su puesta en práctica, así como los materiales empleados.

En conclusión, con esta propuesta innovadora y partiendo de la gran diversidad que puede encontrarse hoy en día en un aula, se pretende comprobar si los pequeños son capaces de reconocer emociones y desarrollar su empatía sin la necesidad de comunicarse oralmente.

## **2.1. Contextualización**

Esta propuesta innovadora de desarrollo de la empatía en Educación Infantil se ha llevado a cabo en el colegio “Hendrefoilan Primary School” de Swansea, Gales. Más concretamente, se encuentra en el barrio de Killay, un barrio de familias con gran estabilidad económica, por lo que los alumnos de este centro pertenecen a familias, por lo general, de clase media.

Este colegio cuenta con 216 alumnos de entre tres y once años, repartidos en un total de ocho clases y cursos distintos. En concreto, estos cursos se distribuyen en Nursery, Reception, Year 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Cuenta con alrededor de un 12% de alumnos con necesidades educativas especiales y con una gran diversidad cultural y étnica. En concreto, alrededor de un 19% de los estudiantes hablan inglés como segunda lengua.

## **2.2. Objetivos**

### **❖ Objetivos Generales**

- Desarrollar la empatía cognitiva a través del álbum ilustrado.
- Aprender las emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, enfado, sorpresa y amor.
- Reconocer y asociar expresiones faciales a emociones básicas.

### **❖ Objetivos Específicos**

- Identificar emociones propias y ajenas.
- Expresar las emociones básicas.
- Comprender las causas y las consecuencias de las emociones.

- Analizar las emociones de los personajes de los álbumes ilustrados.
- Identificarse con las emociones de los personajes de los álbumes ilustrados.
- Entrenar su capacidad de observación y mirada atenta.
- Reconocer los cambios faciales que se producen cuando surgen las emociones.
- Ser capaces de reconocer emociones básicas sin la necesidad de utilizar el lenguaje oral.
- Comprender que los estados emocionales de los demás pueden diferir de los suyos propios.

### **2.3. Contenidos**

- Identificación de emociones propias y ajenas.
- Expresión de las propias emociones.
- Reconocimiento de emociones a partir de expresiones faciales.
- Comprensión de las emociones básicas propias.
- Comprensión de las emociones básicas ajenas.
- Utilización del lenguaje corporal para expresar emociones.
- Semejanzas y diferencias entre sentimientos propios y ajenos.

- Escucha y comprensión de los álbumes ilustrados y lo que estos pretenden transmitir.

## **2.4. Metodología**

La metodología utilizada para la realización de esta propuesta es activa y participativa. Se trata de buscar la curiosidad de los pequeños por el mundo de las emociones y del análisis de las expresiones faciales, por lo que es importante involucrarles en cada actividad y motivarles.

Se van a llevar a cabo numerosas preguntas por parte de la maestra, para fomentar la participación de cada alumno y para darles siempre oportunidad de expresarse y hablar de sus propias emociones y aquellas que perciben. Además, la metodología está basada en la flexibilidad, dando por hecho que cada alumno tiene su ritmo propio y, probablemente, haya que realizar pausas o repetir ciertos momentos para lograr llegar a cada participante.

## **2.5. Temporalización**

Esta propuesta va a realizarse a lo largo de dos semanas. En concreto, la primera semana se llevarán a cabo las dos primeras actividades, en días alternados, y, la segunda semana, las últimas tres, en días separados.

En caso de que sea necesario alargar esta temporalización, se indicará en los resultados finales de la propuesta.

## **2.6. Materiales**

Los materiales necesarios para llevar a cabo esta propuesta son, principalmente, los álbumes ilustrados seleccionados. Estos son: “El monstruo de colores” de Silvia Goñi y Sarai Ruano; “Cosita Linda” de Anthony Browne; “Te quiero (casi siempre)” de Anna Llenas; “La ovejita que vino a cenar” de Steve Smallman; y “El punto” de Peter H. Reynolds.

Además, serán necesarios aquellos materiales, como papeles, lápices o viñetas de los álbumes, especificados en cada actividad.

## **2.7. Espacio**

El espacio en el que se va a llevar a cabo esta propuesta es el aula de Nursery, es decir, el aula de entre 3 y 4 años. En concreto, es necesario que la lectura de los álbumes ilustrados se desarrolle en un lugar tranquilo y cómodo, como el rincón de la lectura, dado que se necesita un ambiente más bien silencioso y que invite a la atención completa de los alumnos.

## **2.8. Participantes**

Los participantes de esta experiencia van a ser, principalmente, los alumnos del aula de Nursery, de 3 y 4 años de edad. Sin embargo, tanto la maestra de ese aula, como las dos “teaching assistant” que trabajan en esa clase, podrán participar ayudando y orientando, en caso de que sea necesario.

## **2.9 Actividades**

### **❖ Actividad 1 – “El monstruo de colores” de Anna Llenas**

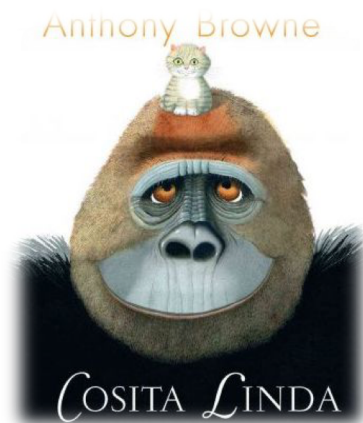


Esta primera actividad, tiene como finalidad introducir las emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, sorpresa y amor. Se trata de un álbum ilustrado cuyo objetivo principal

es mostrar las emociones básicas, de un modo muy visual y con expresiones faciales muy características y sencillas para que los más pequeños las entiendan. Además, a través de este álbum ilustrado, se explican también el porqué de esas emociones y de qué manera actuamos cuando las experimentamos.

Por ello, esta primera actividad tratará básicamente del relato del álbum ilustrado, haciendo pausas en cada página y, en consecuencia, haciendo hincapié en las emociones que este refleja. La finalidad, por tanto, de esta primera actividad, es iniciar a los más pequeños en el mundo de las emociones básicas, comenzar a entrenar su mirada crítica y su empatía cognitiva y hacerles reflexionar sobre cuándo experimentan ellos esas emociones y qué ocurre cuando eso sucede.

## ❖ Actividad 2 – “Cosita Linda” de Anthony Browne



Esta segunda actividad pretende acercar a los pequeños a las emociones y al reconocimiento de estas, analizando las expresiones faciales del personaje principal, el gorila, y el gatito.

A diferencia de la primera actividad introductoria, en este álbum ilustrado, las emociones no están explícitas y su finalidad no es que los pequeños las aprendan. Por ello, el reto es mayor. Los pequeños deberán ser capaces de reconocer las distintas emociones que perciben a través de las expresiones faciales de los personajes, y asociar estas a la situación que estos están viviendo, tratando de entrenar la empatía cognitiva.

En la primera lectura de este álbum ilustrado, además de hacer pausas en las distintas ilustraciones y emociones, realizaré preguntas a los pequeños para hacerles reflexionar sobre las distintas emociones que están observando y sobre cómo creen que se sienten los personajes y porqué. Por ello, tras leer esta historia, algunas de las preguntas a realizar serán: “¿Cómo se sentía el gorila cuando no tenía amigos?”, “¿Por qué lo sabes?”, “¿Cómo te sentirías tú en su situación?”, “¿Se enfada el gorila en algún momento?”, “¿Cómo cambia su rostro cuando se enfada?”, etc.

De esta manera, se hace hincapié tanto en las expresiones faciales de los personajes, que los pequeños deben observar y, también, se pretende que empaticen con estos al preguntarles cómo se sentirían ellos en su situación o qué harían en su lugar.

- Además de esta lectura guiada y que invita a analizar las expresiones faciales asociadas a emociones, se llevará a cabo una segunda actividad, “¡Ponemos orden!”

Para llevar a cabo esta actividad, fotocopiamos las ilustraciones del álbum ilustrado y pediremos a los alumnos que nos ayuden a ponerlo en orden. No será una tarea sencilla, dado que deberán asociar las distintas emociones que perciben en los rostros de los personajes a las acciones y situaciones que suceden en el álbum. Dado que no saben leer, deberán guiarse por lo que perciben en las ilustraciones, las emociones del gran protagonista, el gorila, y las distintas situaciones en las que este se ve inmerso para experimentarlas.

Con esta actividad, seguiremos buscando que los pequeños perciban las emociones en las expresiones faciales de los personajes y, además, que desarrollen su empatía al deducir por qué experimentan esas emociones y encontrar las causas de estas en las ilustraciones, poniendo, así, orden a la historia.

### ❖ Actividad 3 – “Te quiero (casi siempre)” de Anna Llenas



Este álbum ilustrado se basa principalmente en realzar el valor de la diversidad y el por qué debemos aceptar a los demás, tal y como son. En él, podemos observar una gran variedad de emociones, reflejadas en las expresiones faciales de los alumnos, las cuales siguen centrándose en alegría, tristeza, enfado, sorpresa y amor.

A través de la lectura de este álbum ilustrado, haremos pausas en cada página, observando las características de los personajes, las situaciones por las que atraviesan y las emociones que estas les hacen sentir. Trataremos, así, de resaltar aspectos como lo distintos que somos todos entre sí y la necesidad que tenemos de aceptarnos tal y como somos y cómo son los demás. De esta manera, además de trabajar las emociones y sus expresiones faciales correspondientes, también estamos entrenando la empatía, proponiéndoles ponerse en el lugar de los demás y haciéndoles entender la situación de los que los rodean.

Algunas de las preguntas que realizaremos a los alumnos serán: “¿Por qué Rita está enfadada con Lolo?”, “¿Podemos ser amigos de alguien que no sea como nosotros?”, “¿Cómo creéis que se siente Lolo cuando...?”, “¿Por qué sabes que x personaje está triste?”, “¿Alguna vez te has enfadado con un amigo porque le gusta jugar a algo distinto que a ti?”, etc.

- Además de esta lectura guiada que enfatiza las emociones, sus expresiones faciales y la importancia de aceptar y comprender a los demás, llevaremos a cabo una actividad llamada “Las imágenes también hablan”.

A través de esta actividad, pretendemos que los pequeños se centren en el poder de la imagen y de las expresiones faciales de los personajes. Para ello, esta actividad puede llevarse a cabo en dos momentos distintos: antes de contar la historia y después. Antes, mostraríamos el álbum a los pequeños sin leer el texto de este, y les invitaríamos a que, a través de lo que ven, dedujesen que ocurría en la historia.

Sin embargo, en este caso, dado que los alumnos son de muy corta edad y dado que queremos seguir con el hábito de lectura del álbum para comenzar cada sesión, lo haremos después de la lectura de este. Así, tras la lectura del álbum explicada previamente, propondremos a los pequeños que sean ellos los que tengan que contar ahora la historia, guiándose por las imágenes, las emociones que perciben y la atención que han puesto a la lectura previa. Será un reto que deberán superar guiándose por su visión atenta y crítica de las ilustraciones.

#### ❖ Actividad 4 – “La ovejita que vino a cenar” de Steve Smallman



Con este álbum ilustrado, seguimos con la idea y el reto de que los alumnos analicen las expresiones faciales de los personajes y lo asocien a las emociones que estos puedan sentir. En concreto, este álbum ilustrado se centra en cómo el personaje del lobo deja atrás su malvada intención de comerse a la oveja y, a través de la compasión y la empatía, logra llegar a quererla y protegerla.

Este álbum, ya supone un reto más complicado para los pequeños, dado que no muestra las emociones de un modo tan explícito como los anteriores, pero, aun así, ofrece muchas

oportunidades para que los más pequeños sigan entrenando su visión crítica y descifren cuáles son las emociones que, sobretudo el lobo, experimenta y el porqué de estas.

Así, con este álbum, se hará un gran hincapié en la empatía que el lobo, a pesar de no querer, experimenta. Trataremos de hacerles reflexionar acerca de esto con preguntas como: “¿Cómo podéis ver que el lobo ya no muestra enfado en su expresión y comienza a disfrutar con la compañía de la oveja?”, “¿Por qué creéis que el lobo ya no quiere comer a la oveja?”, “¿Alguna vez has cambiado tu opinión sobre alguien al conocerlo mejor después y entender cómo se siente?”, “¿Por qué pensáis que el lobo ayuda a la oveja al final?”, “¿La oveja está feliz en el regazo del lobo? ¿Cómo lo sabes?”, etc.

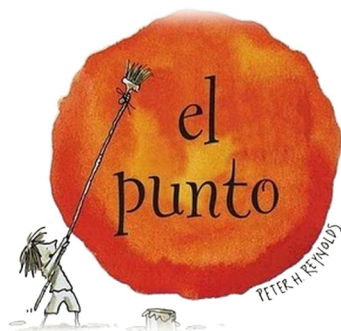
Gracias a este gran álbum ilustrado, los pequeños seguirán analizando expresiones faciales como el miedo, la alegría, el enfado y el amor, y, así, seguirán entrenando sus competencias empáticas, de un modo cada vez más complejo.

- Además de esta lectura guiada, llevaremos a cabo una actividad llamada “Si pudieras cambiar el final, ¿cómo sería?”.

A través de esta actividad, propondremos a los pequeños dos actividades distintas. Por un lado, cómo cambiarían ellos el final si pudiesen hacerlo y, por otro, cómo seguirían ellos la historia si el álbum no acabase ahí. Todo ello, siempre incidiendo en las emociones que experimentarían los personajes.

Gracias a estas dos opciones, los pequeños podrán ser ellos quienes creen la historia final y quienes decidan qué emociones experimentarían los personajes si la historia cambiase o se alargase. Se trata de una actividad que da pie a que los alumnos desarrollen su imaginación, pero, también, a que pongan en práctica sus conocimientos acerca de las emociones y el porqué de estas, es decir, qué situaciones o acciones pueden hacer que se manifiesten. Además, se podría proponer también que dibujasen ese final que ellos han creado, reflejando las emociones correspondientes en los personajes que aparecen en el final de su álbum.

## ❖ Actividad 5 – “El punto” de Peter H. Reynolds



Esta actividad es la final, por lo que está basada en un álbum ilustrado que cuenta con los dos aspectos esenciales que estamos trabajando: el análisis de las expresiones faciales y la empatía.

Dado que hemos estado entrenando estas dos habilidades a lo largo de las distintas actividades, esta última tiene como propósito que los pequeños sean capaces de identificar las emociones en las expresiones faciales del protagonista y que, además, vean un ejemplo de actitud empática por parte del personaje principal, al igual que sean capaces de llevarlo a su vida personal.

Este álbum trata sobre un niño al que le piden que dibuje algo en clase y quien, por falta de inspiración o de habilidad, considera que no puede llevar a cabo esa actividad. La maestra, sin embargo, le anima diciendo que dibuje lo que quiera, como si es un simple punto, a lo que el pequeño accede sin mucho interés. Sin embargo, al día siguiente, ve que su dibujo de un punto ha sido valorado y, por tanto, él también se siente valorado, por lo que se anima a dibujar distintos puntos, desde distintas perspectivas y de infinidad de maneras. Sin embargo, lo especial y más importante de este álbum ilustrado, es que es este niño quien ayuda a otro pequeño que cree que no sabe dibujar.

Gracias a lo que este álbum nos ofrece, podremos entrenar con los pequeños su empatía, animándolos a analizar las expresiones faciales del protagonista, retándoles a entender por qué reacciona de la manera que lo hace, poniéndoles en situación, preguntándoles si alguna vez se han sentido así y, sobretodo, haciéndoles reflexionar sobre la actitud de ayuda del protagonista hacia otro niño que también se sentía frustrado. De este modo,

entrenaremos de muchas maneras distintas su capacidad empática y ese análisis de las expresiones faciales.

- Además de las preguntas habituales sobre la lectura, el análisis de las expresiones faciales y los temas a tratar, expuestos anteriormente, se propondrá una actividad llamada “En busca de emociones”.

Con esta actividad, depositaremos expresiones faciales de varias emociones de niños en un cubo y pediremos a los pequeños que elijan aleatoriamente una. Deberán ser ellos quienes, basándose en la expresión facial elegida, hablen de qué emoción esta está expresando, por qué y en qué parte del álbum han visto esa emoción reflejada en el personaje.

Se trata de una actividad final que pone en práctica tanto su capacidad para identificar expresiones faciales asociadas a emociones, como su capacidad de expresar esa empatía, al hablar sobre las emociones que perciben y sobre cómo se sentirían ellos en una situación similar.

## **2.10. Evaluación**

Esta propuesta práctica va a ser evaluada de un modo global, continuo y formativo. En concreto, la evaluación va a ir enfocada a analizar el grado de aprendizaje y evolución de los alumnos, más que su resultado final. Por ello, se llevará a cabo una observación directa y sistemática a lo largo de todas las actividades y todo el proceso. En concreto, la evaluación puede dividirse en tres momentos:

- Evaluación inicial: Antes de comenzar con las actividades, se evaluará de un modo objetivo y concreto, por un lado, la capacidad de análisis de expresiones faciales a la hora de identificar emociones y, por otro, las actitudes empáticas de los pequeños. Para ello, se hará uso de dos test concretos, los cuales se muestran en el siguiente apartado.

- Evaluación procesual: Esta evaluación está relacionada con la observación sistemática de la maestra, quien tiene que analizar el aprendizaje y evolución de cada alumno, así como intervenir en caso de que alguna actividad no se entienda o no esté bien planteada.
- Evaluación final: Esta última evaluación utilizará los mismos instrumentos llevados a cabo en la primera, con el fin de comparar después de los resultados de ambos tests y comprobar si las actividades realizadas han influido en la identificación de emociones en expresiones faciales, así como en el aumento de conductas empáticas.

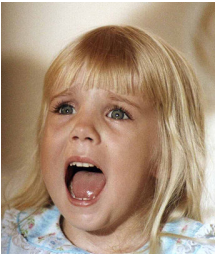
### **2.10.1 Instrumentos**

Los instrumentos utilizados para evaluar esta propuesta práctica innovadora, son dos test ideados para analizar las emociones en expresiones faciales, por un lado, y las actitudes empáticas, por otro.

Estos dos test son los que se muestran a continuación:

#### **Identificación de emociones en expresiones faciales, basado en el Pictures of Facial Affects Test de Ekman y Friesen**

| <i>Emociones</i>                                                                    | <i>Alegría</i> | <i>Enfado</i> | <i>Miedo</i> | <i>Tristeza</i> | <i>Sorpresa</i> |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------------|--------------|-----------------|-----------------|
|  |                | +             |              |                 |                 |

|                                                                                     |   |  |   |   |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---|--|---|---|---|
|    | + |  |   |   |   |
|    |   |  |   | + |   |
|   |   |  | + |   |   |
|  |   |  |   |   | + |

### Análisis de la empatía basado en la Escala Básica de Empatía BES

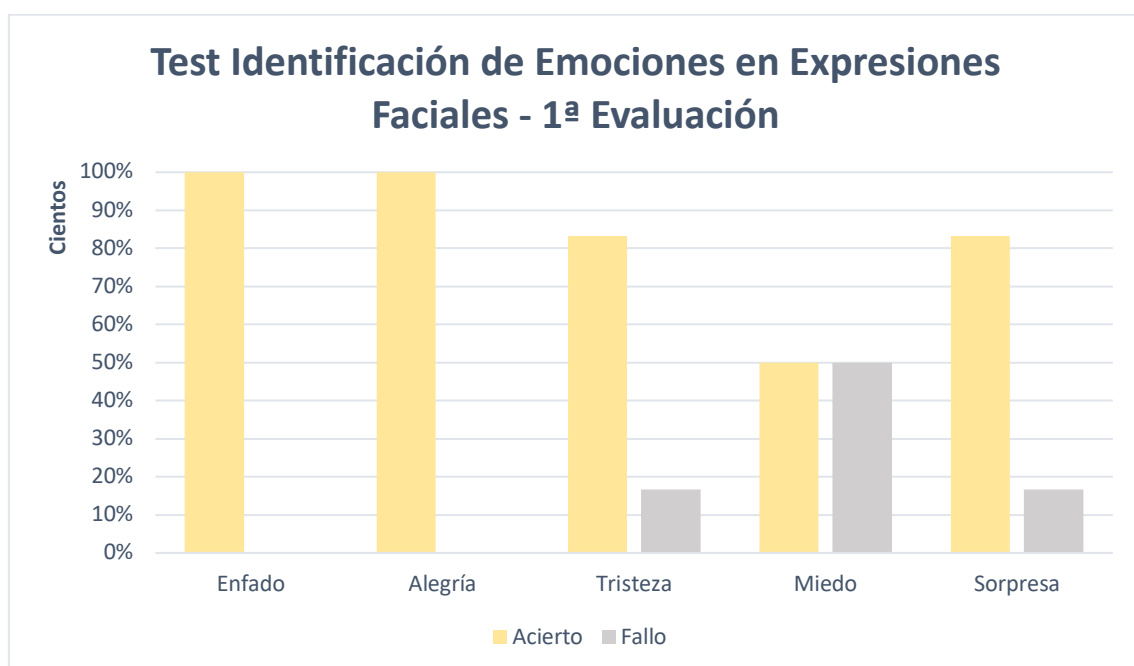
| Actitudes empáticas                        | En desacuerdo | No lo sé | De acuerdo |
|--------------------------------------------|---------------|----------|------------|
| <i>Los sentimientos de los demás no me</i> | 1             | 2        | 3          |

|                                                                                     |   |   |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| <i>afectan con facilidad</i>                                                        |   |   |   |
| <i>Me doy cuenta de cómo se sienten los demás antes de que me lo digan</i>          | 1 | 2 | 3 |
| <i>No me pongo triste cuando veo a algún amigo llorando</i>                         | 1 | 2 | 3 |
| <i>Me pongo triste cuando veo una película triste o me cuentan un cuento triste</i> | 1 | 2 | 3 |
| <i>Me doy cuenta cuando mis amigos están asustados o tienen miedo</i>               | 1 | 2 | 3 |
| <i>No me pongo contento cuando mis</i>                                              | 1 | 2 | 3 |

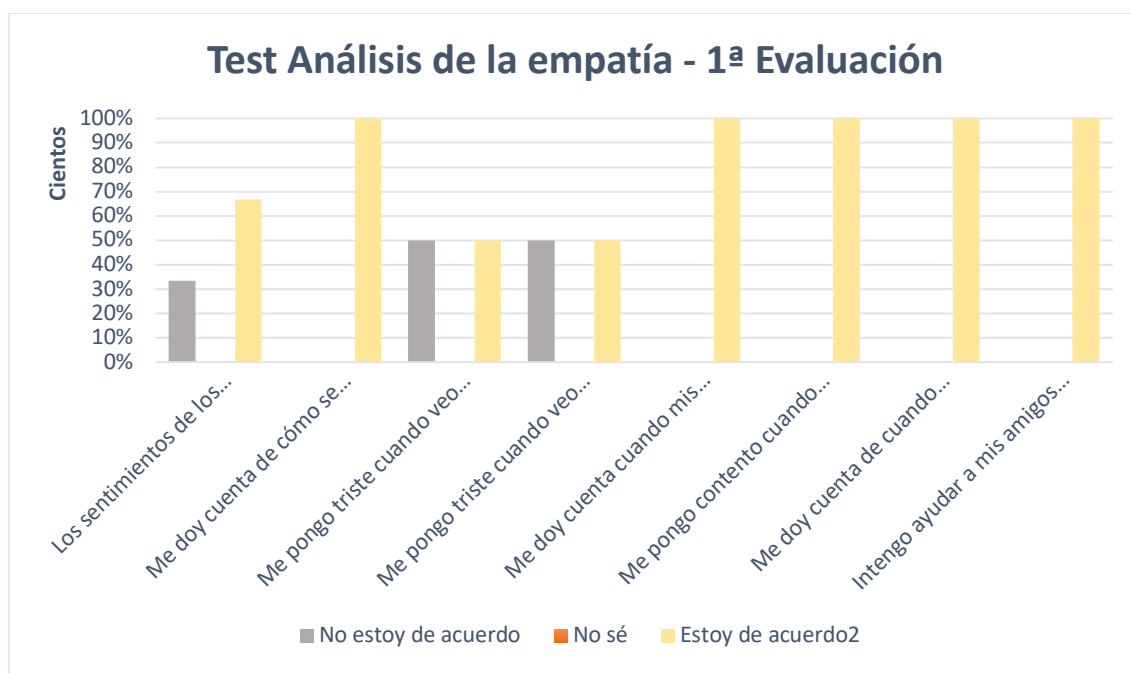
|                                                                                         |   |   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| <i>amigos<br/>están<br/>contentos</i>                                                   |   |   |   |
| <i>Me doy<br/>cuenta de<br/>cuándo un<br/>amigo está<br/>enfadado</i>                   | 1 | 2 | 3 |
| <i>Intento<br/>ayudar a mis<br/>amigos<br/>cuando<br/>están tristes<br/>o enfadados</i> | 1 | 2 | 3 |

## **2.11. Resultados**

Tras realizar la primera evaluación, tanto de identificación de emociones en expresiones faciales como de empatía, los resultados fueron los siguientes:



En este primer test de emociones en expresiones faciales, pude comprobar cómo aquellas emociones relacionadas con el enfado y la alegría son emociones fácilmente reconocibles por los pequeños. Sin embargo, a la hora de discernir las emociones de la tristeza y la sorpresa, se refleja en el gráfico que un pequeño porcentaje de los alumnos no supieron hacerlo con éxito. Finalmente, el miedo ha sido la emoción que más dudas ha creado entre los pequeños, quienes lo confundían con la sorpresa y la tristeza. En este caso, el 50% de los alumnos supieron que esa expresión facial mostraba una emoción de miedo y, la otra mitad, la confundieron por otra de las emociones señaladas.



En cuanto al análisis de la empatía, los resultados mostrados en el gráfico reflejan los ítems del test en positivo, para mostrar de un modo más claro las conductas empáticas. Como puede apreciarse, algunos de los pequeños afirman que los sentimientos de los compañeros o amigos no les afectan en gran medida, es decir, que su estado de ánimo o sus emociones no se asemejan a las de estos. Además, es interesante comentar que en aquellos ítems en los que han puntuado más bajo es en los que se basan en compartir emociones negativas. Es decir, un 50% de los alumnos afirman que no sienten tristeza cuando ven a un amigo llorando ni cuando les cuentan un cuento triste.

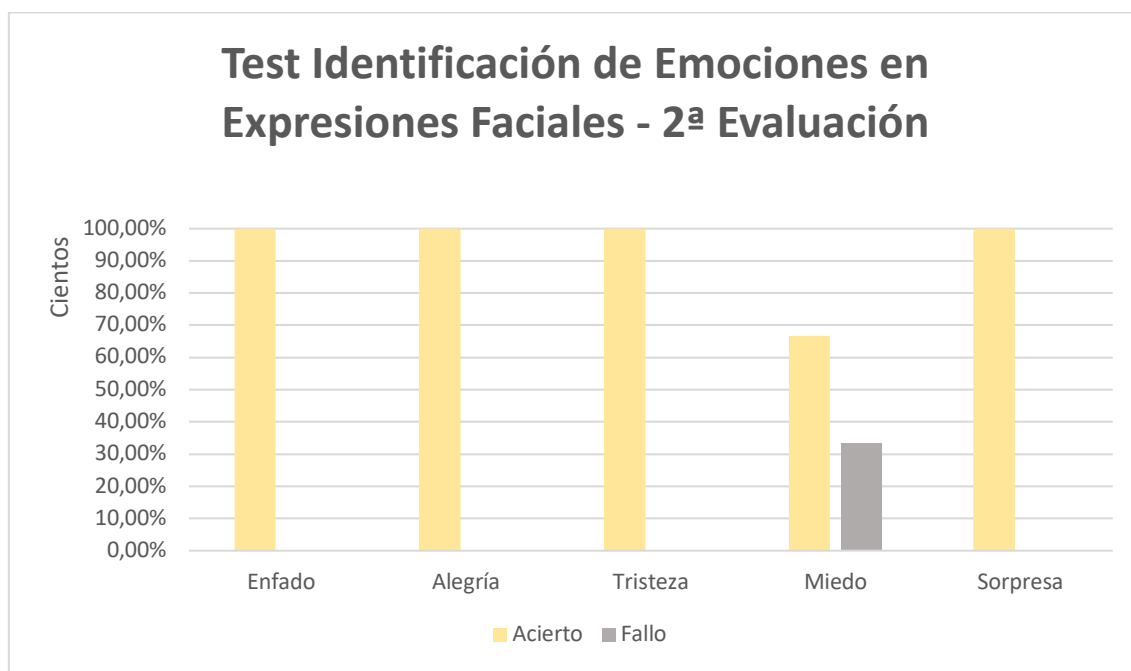
Una vez analizados estos primeros resultados, tuve claro que debía hacer hincapié en aprender a diferenciar entre las expresiones de tristeza, miedo y sorpresa, al igual que en

el estrés empático. Es decir, en cada álbum trabajado y en cada actividad, trataba de hacerles preguntas sobre qué emociones creían que los personajes estaban experimentando según sus expresiones faciales, sobre todo en aquellas ilustraciones en las que los personajes mostraban miedo, sorpresa o tristeza.

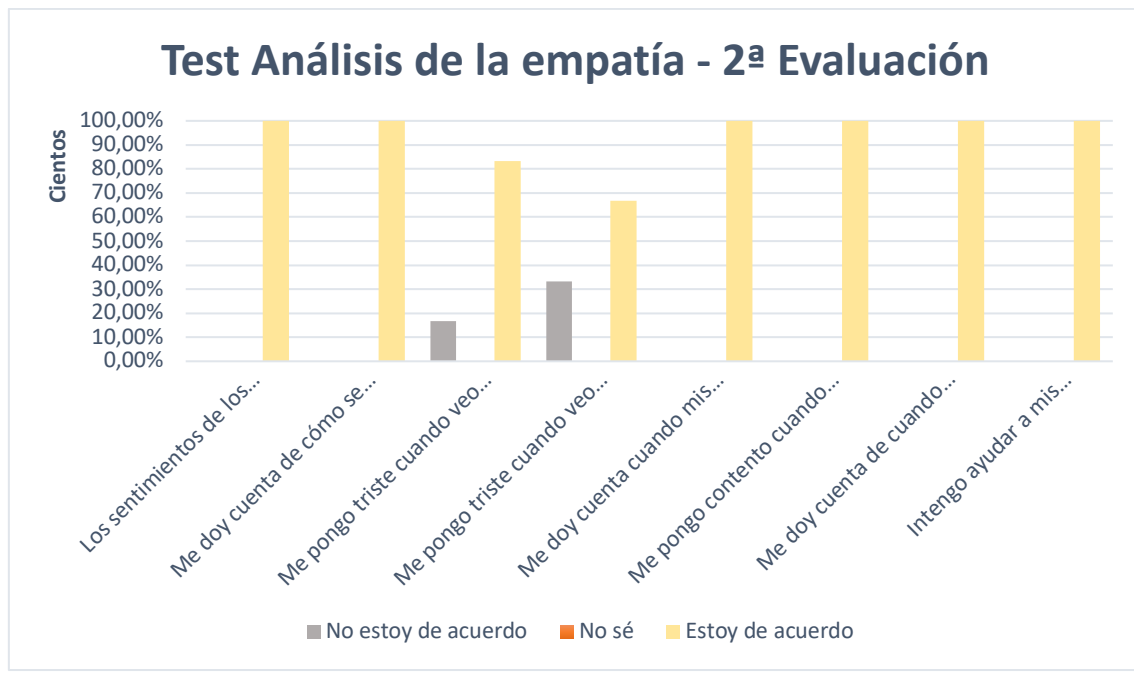
A su vez, también quise fomentar su empatía en cuanto a las emociones negativas o su estrés empático, preguntándoles cómo se sentían por los personajes cuando vivían situaciones difíciles, cómo se sentían cuando algún familiar suyo (sobre todo con sus hermanos o hermanas) estaba disgustado, etc.

Conté con un grupo de alumnos muy activos, participativos y con buenas habilidades argumentativas, por lo que cada actividad y cada álbum trabajado fue una experiencia muy interesante y enriquecedora. Además, pude ir comprobando cómo, a medida que pasaban los días, sus respuestas estaban cada vez más fundamentadas y su capacidad para diferenciar emociones en las expresiones faciales aumentaba también.

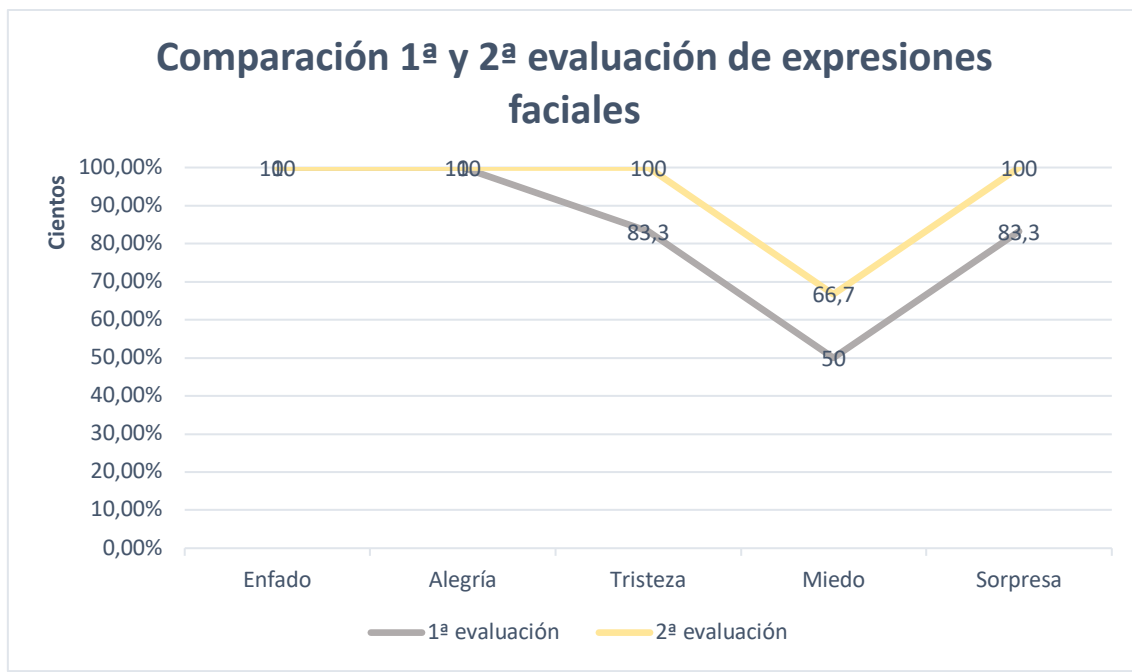
Tras realizar las actividades descritas en este documento, los resultados de la segunda evaluación fueron los siguientes:



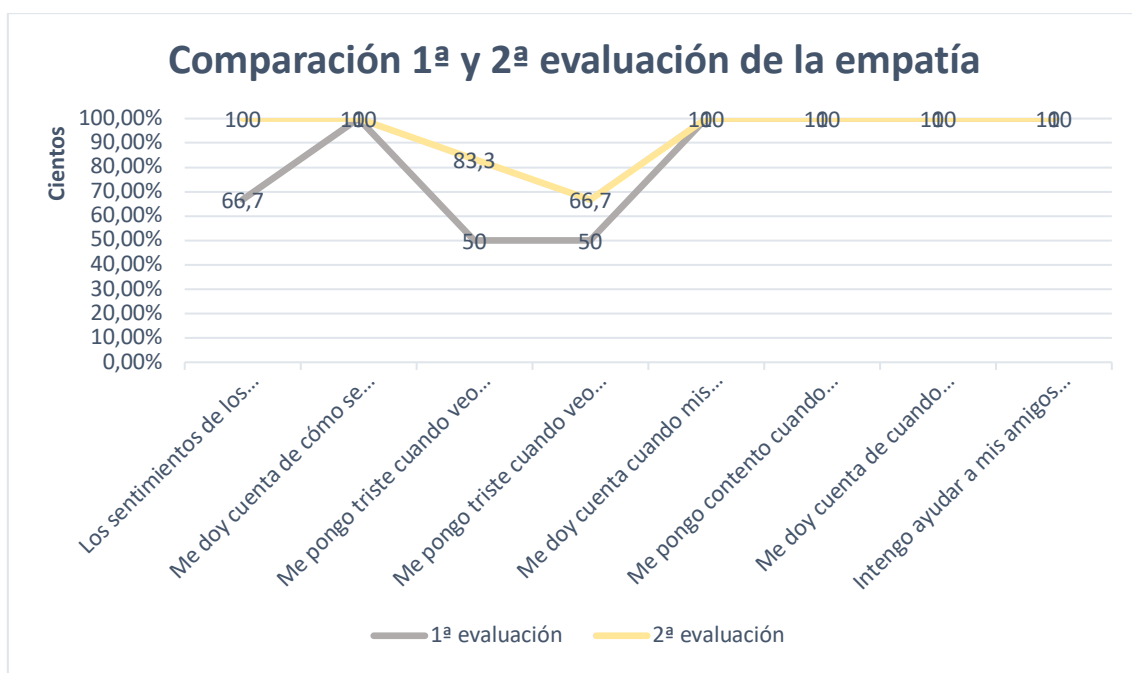
Como puede observarse en el gráfico de esta segunda evaluación de identificación de emociones en expresiones faciales, ahora la gran mayoría de los pequeños identifican con éxito todas las emociones, a excepción de la emoción del miedo, la cual sigue siendo un reto para los alumnos. Sin embargo, posteriormente se hará una comparación de ambas evaluaciones y comprobaremos si, efectivamente, ha habido un progreso o no.



En esta segunda evaluación de la empatía, podemos comprobar cómo la mayoría de los pequeños puntúan alto en las actitudes empáticas en distintos contextos. A pesar de que se sigue viendo cómo algunos tienen más dificultad a la hora de empatizar con las emociones negativas, tanto de sus amigos como aquellas vistas en cuentos o películas, se comprobará en las siguientes gráficas si son menos los alumnos que tienen esta dificultad o si los valores siguen iguales.



Como podemos observar en esta comparación de evaluaciones sobre la identificación de emociones en expresiones faciales, son más los alumnos que identifican con éxito las distintas emociones expresadas en las imágenes del test. Además, podemos ver cómo, a pesar de que algunos siguen teniendo dificultades a la hora de identificar con éxito la expresión del miedo, son menos los que fallan en la segunda evaluación en comparación con la primera.



En este último gráfico comparativo entre la primera y la segunda evaluación de la empatía, podemos comprobar cómo, efectivamente, aquellos ítems en los cuales los pequeños mostraban actitudes menos empáticas, han aumentado significativamente. En el caso relacionado con sentirse afectado por los sentimientos de los amigos, en la segunda evaluación se puede ver cómo el 100% de los pequeños contestan afirmando actitudes empáticas. Además, en los ítems relacionados con el estrés empático tanto al ver a amigos llorando como al ver una película o escuchar un relato triste, se puede ver cómo, a pesar de que no el 100% asegura empatizar en esas ocasiones, existe una mejora notable en la segunda evaluación.

Finalmente, y, tras comentar los distintos gráficos y resultados de ambas evaluaciones, se puede concluir que las actividades desarrolladas y la propuesta de esta puesta en práctica ha supuesto un pequeño éxito en este grupo de alumnos. A pesar de que se trata de una propuesta de corta duración y desarrollada con un grupo reducido de alumnos, es importante señalar que se han visto avances, tanto en los test realizados como en las aportaciones del día a día de los pequeños. Se trata de una propuesta que podría alargarse en el tiempo, incluso pudiendo ser utilizada durante todo un curso ampliando materiales, destinatarios y metodologías. Aun así, en esta pequeña puesta en práctica ha resultado ser positiva en cuanto a mejorar las actitudes empáticas de los alumnos, lo cual es, a nivel personal, todo un éxito.

### **Capítulo 3: Conclusiones**

En este último apartado dedicado a las conclusiones, me gustaría hacer hincapié en los aspectos más importantes que he deducido a lo largo de la fundamentación teórica, pero, sobre todo, en la parte práctica.

Como he comentado a lo largo de la fundamentación teórica, la Educación Emocional y todos aquellos conceptos relacionados con esta, ha sido un aspecto estudiado a lo largo de los años, por parte de numerosos psicólogos y escritores, y con infinidad de teorías que, con el paso del tiempo, se afirmaban o desmentían. Tras mi estancia en el centro donde puse en práctica esta propuesta, pude comprobar cómo la Educación Emocional era un aspecto señalado en los contenidos del currículum, pero al cual no daban mucha importancia en el día a día. En el caso concreto de la empatía, me entristeció ver que, a la hora de solucionar un conflicto, las maestras optasen por el castigo, en vez del diálogo y la mediación.

A partir de esta situación, comprendí que, a pesar de cómo ha evolucionado la educación en cuanto a estos temas, si no existe una propuesta práctica concreta o un rol docente que realmente apueste por fomentar valores tan importantes como la empatía en las edades tan tempranas, todo este avance e información no sirve. La Educación Emocional no consiste en dedicarle un apartado en el currículum repitiendo la importancia que tiene este aspecto en la educación de los más pequeños. Apostar por la Educación Emocional conlleva un cambio de metodología, de actitud y de atmósfera en el aula. Tanto el modo de expresarse de las maestras, como su manera de actuar en clase con el resto de compañeros y alumnos, muestra una serie de valores y actitudes que los pequeños absorben e imitan. Por ello, desde el rol del maestro, considero que debe hacerse un esfuerzo tanto por inculcar valores como la empatía a modo más teórico, pero también a modo práctico en nuestras acciones y actitudes en el aula.

Como he propuesto en este TFG, el uso de la lectura y de álbumes ilustrados para transmitir emociones y ayudar a los pequeños a ponerse en situaciones en las cuales deban actuar de un modo empático, es un recurso muy útil y con notables resultados positivos a la hora de fomentar valores como la empatía. Mi propuesta de álbumes ilustrados, dando

un paso más dentro del campo literario, fue precisamente por mostrar esas emociones de un modo más puro, más visual y más impactante en los pequeños. En uno de los álbumes que utilicé, el de Anthony Browne “Cosita Linda”, pude ver cómo los pequeños cambiaban sus propias expresiones faciales cuando veían al protagonista de la historia, el gorila, experimentar esas emociones. Considero que es esencial que los materiales empleados en el aula despierten emociones en los pequeños y no solo transmitan una historia que no les conmueva de un modo u otro.

Por ello, a modo de conclusión final, considero que sí, es esencial trabajar la Inteligencia Emocional en el aula; sí, es muy importante que se cuente con una propuesta educativa que trabaje aspectos concretos o que fomente actitudes concretas; y sí, los álbumes ilustrados son un modo idóneo de fomentar este tipo de actitudes empáticas. Poner en práctica esta propuesta me ha hecho darme cuenta de lo mucho que los alumnos disfrutaban hablar sobre sí mismos, sobre cómo se sienten y sobre cómo les hacen sentir los sentimientos y emociones de los que les rodean. Por ello, ahora puedo decir que sí, es posible enseñar la empatía y fomentar que las actitudes empáticas de los más pequeños salgan a la luz.

## **Bibliografía**

Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

Batson, C. D., Batson, J. G., Slingsby, J. K., Harrell, K. L., Peekna, H. M., y Todd, R. M. (1991). Empathic joy and the empathy-altruism hypothesis. *Journal of personality and social psychology*, 61(3), 413.

Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., y Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137–151.

Blair, J., Colledge, E., Murray, L., y Mitchell, D. G. (2001). A selective impairment in the processing of sad and fearful expressions in children with psychopathic tendencies. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(6), 491-498.

Browne, A. (2008). Cosita Linda. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).

Cattell, R. B., Cattell, A. K., y Cattell, H. E. P. (1993). Sixteen Personality Factor Question- naire. Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing.

Cooper, R. K., y Sawaf, A. (1997). Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations. Nueva York, Nueva York: Grosset- Putnam.

Darwin, C. R. (1872). The expression of the emotions in man and animals. Londres: John Murray.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 8

Davis, M. H. (1996). A Social Psychological Approach. Westview Press

Durán, T. (2006). En el ruedo de la ilustración. En El Arte y el Álbum Ilustrado. Santander: Peonza, pp. 91-121.

Ekman, P., y Friesen, W.V. (1976). *Pictures of Facial Affect*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Etxebarría, I. (2008). La empatía y su contribución a los valores y la conducta cívico-moral. En A. Acosta (Coord.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 85-113). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Fundación Botín. (2004). *Educación Responsable*. Cantabria: Fundación Botín.

Gallagher, H., y Frith, C. (2003). Functional imaging of 'Theory of Mind'. *Trends in cognitive sciences*, 7, 77-83.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. Nueva York, Nueva York: BasicBooks.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Nueva York, Nueva York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998a). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

Gómez, M. C. (2016). La empatía en la primera infancia. *Psicodebate*, 35-50.

Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47-80). New York, NY, US: Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books.

Izard, C.E., (1989). The structure and functions of emotions: Implication for cognition, motivation and personality. En I.S. Cohen (Ed), *The G. Stanley Hall lecture series* (vol. 9) (pp 35-73). Washington DC: American Psychological Association.

Johnson-Laird, P. N., y Oatley, K. (1992). Basic emotions, rationality, and folk theory. *Cognition & Emotion*, 6 (3-4), 201-223. Chicago: University of Chicago Press.

Jolliffe, D., y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29 (4), 589-611.

Lartitegui, G. (2004). El nuevo concepto de libro ilustrado. *Educación y Biblioteca*, 144, p. 7-14.

Llenas, A. (2012). El Monstruo de Colores. Cataluña: Flamboyant.

Llenas, A. (2015). Te quiero (casi siempre). Cataluña: Espasa.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1990) Emotional Intelligence, Imagination, Cognition, and Personality. *Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (2002a). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

Mead, G. H. (1934). Mind, self and society. Chicago: University of Chicago Press.

Mier, L. (2017). Apuntes Asignatura “Didáctica de la Lengua Escrita en Educación Infantil”. Universidad de Cantabria, Santander.

Palacios, J., Marchesi, Á., y Coll, C. (1990). Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza Editorial.

Peter, H. R. (2005). El punto. Gran Bretaña: Serres.

Plutchik, R. (1980). Theories of emotion. *Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1., I*. Nueva York: Academic Press.

Piaget, J. (1932). El Juicio Moral en el Niño. Madrid: F. Beltrán.

Reeve, J. (1994). Motivación y Emoción. Madrid: Mc Graw Hill.

Schonert, K. A. (2011). Promoting empathy in school-aged children: Current approaches and implications for practice. En K. Nader (Ed.), *School rampage shootings and other youth disturbances: Early preventive interventions* (pp. 159-203). Nueva York: Routledge.

Scotland, E. (1969). Exploratory studies of empathy. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 4, pp. 271–314). Nueva York: Academic Press.

Smallman, S. (2007). La ovejita que vino a cenar. Barcelona: Beascoa.

Smith, A. (1759). *The theory of moral sentiments*. Londres: Printed for A. Millar, and A. Kincaid and J. Bell.

Spearman, C. (1927). The abilities of man. Nueva York, Nueva York: Macmillan.

Sternberg, R. J. (1988). The triarchic mind: A new theory of human intelligence. New York: Viking.

Thompson, R. A. (1992). Empatía y comprensión emocional: el desarrollo temprano de la empatía. En Eisenberg, N. & Strayer, J. (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 133-161). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Thurstone, L. L. (1938). Primary mental abilities. University of Chicago Press: Chicago.

Tomkins, S. S. (1984). Affect theory. *Approaches to emotion*, 163, 195.

Traue, H. C., y Pennebaker, J. W. (Eds.). (1993). *Emotion, inhibition, and health*. Seattle: Hogrefe & Huber.

Zahn, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., y Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.