



Anexo 1. PORTADA DEL TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2021/2022

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

Proyecto para el desarrollo de la empatía a través de
las artes plásticas en educación infantil

Project for the development of empathy through visual
arts in early years education

Autor/a: Elisa Alonso Mínguez
Director/a: Raquel Palomera Martín
Fecha: 14-06-2022

V.ºB.º Director /a

V.ºB.º Autor/a

RESUMEN

La empatía es la habilidad social de percibir y comprender el estado emocional de otra persona. Es uno de los componentes de la Inteligencia Emocional (IE), cuyo desarrollo ha evidenciado grandes beneficios para las personas en los ámbitos de la salud, la educación y las relaciones sociales. La Educación Emocional (EE) complementa el desarrollo cognitivo con elementos sociales y emocionales, proporcionando una educación completa y global que permite afrontar las dificultades de la sociedad. Son varios los programas de EE que se llevan a cabo actualmente, incentivados por los beneficios que han demostrado tener en las personas, especialmente en la infancia. Esto ha motivado la planificación de un proyecto de intervención dirigido a la etapa de Educación Infantil, con el objetivo de desarrollar la empatía. Para este fin, se utilizarán las artes plásticas, pues es una disciplina que permite la expresión a través de la manipulación y la exploración, y que, además, se ha demostrado que fomenta el desarrollo de los comportamientos prosociales, como es la empatía.

Palabras clave: empatía, artes plásticas, Educación Infantil, Inteligencia Emocional, Educación Emocional.

ABSTRACT

Empathy is the social ability to perceive and understand the emotional state of the others. It is one of the components of Emotional Intelligence (EI), whose development has shown great benefits for the people in health, education, and social relations. Emotional Education (EE) complements cognitive development with social and emotional elements, providing a complete and global education that enables facing the difficulties of society. There are several EE programs currently under development, encouraged by the benefits they have shown to have on people, especially in childhood. This has motivated the planning of an intervention project addressed to Early Years Education, with the aim of developing empathy. For this purpose, visual arts will be used, since they allow expression through manipulation and exploration, and that, in addition, has demonstrated to promote the development of prosocial behaviors, such as empathy.

Key words: empathy, visual arts, Early Years Education, Emotional Intelligence, Emotional Education.

A lo largo de este trabajo, y con el fin de facilitar la lectura del texto, se hará uso del masculino genérico y/o términos neutros para referirse a las personas de ambos sexos, no significando en ningún momento esta adopción la utilización del uso sexista del lenguaje ni de las connotaciones que él implica.

DESARROLLO DE LA EMPATÍA A TRAVÉS DE LAS ARTES PLÁSTICAS EN EDUCACION INFANTIL

1. Introducción y justificación.....	5
2. Inteligencia emocional.....	6
2.1. Concepto.....	6
2.1.1. Modelo de habilidad.....	6
2.1.2. Modelos mixtos	7
2.2. Beneficios de la Inteligencia Emocional.....	9
3. Empatía.....	11
3.1. Concepto.....	11
3.2. Componentes.....	12
3.3. Desarrollo.....	12
3.4. Factores que influyen en su desarrollo.....	14
3.5. Beneficios.....	15
4. Educación emocional.....	15
4.1. Concepto.....	15
4.2. Metodologías efectivas.....	16
5. Artes plásticas.....	18
5.1. Concepto.....	18
5.2. Artes plásticas en Educación Infantil.....	18
5.3. Empatía y artes plásticas.....	19
5.4. Programas de educación emocional a través de las artes plásticas.....	20
6. Proyecto de intervención.....	21
6.1. Contextualización.....	21
6.2. Objetivos.....	22
6.3. Contenidos.....	24
6.4. Metodología.....	25
6.5. Temporalización.....	26
6.6. Recursos.....	27
6.7. Actividades.....	27
6.8. Atención a la diversidad.....	35
6.9. Evaluación.....	35
6.9.1. Del proyecto.....	35
6.9.2. Del alumnado.....	35
6.9.3. Del docente.....	36
7. Conclusiones.....	37
8. Referencias bibliográficas.....	39
9. Anexos.....	46

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La empatía es una importante habilidad social para las personas, pues la mayor parte de nuestra vida se desarrolla en contextos sociales (López et al., 2014), además de que nos permite establecer relaciones de mayor calidad. Es por esto por lo que trabajar la empatía desde la infancia se considera de gran importancia y, dado que los programas de Educación Emocional (EE) no se dirigen a la etapa de Educación Infantil, se propone un proyecto de intervención que permita iniciar su desarrollo lo antes posible.

Como parte de los recursos de uso habitual en la Educación Infantil, las artes plásticas juegan un papel muy destacado debido a sus posibilidades de exploración y manipulación por parte de los alumnos, aunque no se usan, en general con los objetivos que aquí se van a proponer.

Tratando de combinar ambos conceptos (empatía y arte), y como iniciativa de implantación de una formación lo más precoz posible en términos de empatía, se propone en este trabajo un proyecto de intervención para el desarrollo de la empatía a través de las artes plásticas dirigido a la etapa de Educación Infantil.

Para ello, se ha realizado una revisión teórica de la temática elegida. En primer lugar, se ha investigado sobre la Inteligencia Emocional (IE) y sus principales modelos, propuestos por diferentes autores como Salovey y Mayer, Goleman o Bar-On y, en segundo lugar, sobre los beneficios que la IE aporta a las personas, especialmente en la infancia.

Posteriormente, y tomando como referencia el modelo de Goleman, se ha profundizado en la empatía, sus componentes, sus diferentes fases de desarrollo, los factores que influyen en ella y sus beneficios. Entre estos últimos, destacan mejores niveles de salud mental, mayor calidad de relaciones sociales y un aumento de la creatividad.

De igual manera, se ha realizado una revisión acerca de la EE que complementa el desarrollo cognitivo con elementos sociales y emocionales, y permite proporcionar una educación más completa y global. También se han analizado las metodologías efectivas para la enseñanza de la citada EE.

Por otro lado, se ha hecho un acercamiento a las artes plásticas, en las que se basa el proyecto de intervención, su uso en Educación Infantil y su relación con la empatía. Esto se ha realizado mediante el análisis de diferentes estudios publicados.

Finalmente, se han estudiado diferentes programas de EE relacionados con las artes plásticas, para tratar de aportar una visión innovadora al proyecto de intervención que se plantea.

2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Comenzaremos la revisión teórica hablando sobre la inteligencia emocional, su concepto y los principales modelos desarrollados por diferentes autores, todo ello con el propósito de enmarcar y contextualizar los apartados posteriores.

2.1. Concepto.

El término de Inteligencia Emocional (IE) fue definido por primera vez en 1990, por Salovey y Mayer (Bisquerra, et al., 2015), quienes lo definían como “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los demás, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Salovey y Mayer, 1990, p.189). Sin embargo, no hay una definición única y diferentes autores explican su conceptualización del constructo, que ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Los modelos de IE han sido clasificados en modelos de habilidad y modelos mixtos. Los modelos de habilidad consideran la IE desde una perspectiva de procesamiento de información, únicamente cognitiva; mientras que los modelos mixtos la consideran desde una perspectiva de rasgo, añadiendo aspectos de la personalidad (Chamarro y Oberst, 2004).

2.1.1. Modelo de habilidad

El modelo de habilidad fue desarrollado por Salovey y Mayer en 1997, quienes defendían que la IE es una habilidad cognitiva “para percibir,

evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de un modo inteligente y adaptado al logro del bienestar, a partir de las normas sociales y los valores éticos” (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p.47), así como la habilidad para “reconocer y utilizar los estados emocionales propios y ajenos para la resolución de problemas y la regulación del comportamiento” (Salovey y Mayer, 1990, p.189).

En su modelo diferencian cuatro áreas de habilidades necesarias para el razonamiento emocional: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional (Mayer, et al., 2016). Estas cuatro áreas o ramas se ordenan jerárquicamente según el procesamiento de información emocional, que comienza con los procesos psicológicos más sencillos hacia los procesos más complejos (Bisquerra, et al., 2015; Mayer, et al., 2016)). La percepción emocional es la “capacidad para identificar emociones a través de los estados físicos, sentimientos y pensamientos” (Mayer, et al., 2016, p. 293); la facilitación emocional del pensamiento consiste en la capacidad de utilizar las emociones para orientar el pensamiento; la comprensión emocional es la habilidad de entender emociones complejas, así como de entender la transición entre emociones; y la regulación emocional es la capacidad de gestionar las emociones en uno mismo y en los demás (Mayer, et al., 2016; García-Fernández y Giménez-Mas, 2010; Gayathri y Meensakshi, 2013; Bisquerra, et al., 2015).

2.1.2. Modelos mixtos

Los modelos mixtos consideran la IE como un rasgo de la personalidad en la cual intervienen factores como la autoimagen, el autocontrol, la empatía, el optimismo, el manejo del estrés o la confianza, entre otros (Gayathri y Meenakshi, 2013). Dentro de estos modelos destacan el de Goleman y el de Bar-On, cuyas características detallamos a continuación.

Goleman entiende la IE como el conjunto de “habilidades para conocer las propias emociones y manejarlas, automotivarse y para

reconocer las emociones de los demás y manejar las relaciones” (Goleman, 1998 en Thory, 2016, p.62). En su modelo, Goleman diferencia Cociente Intelectual de Cociente Emocional, no como elementos opuestos, sino complementarios (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Defiende que las emociones tienen gran protagonismo en la razón, guiando el propio pensamiento y que sin la inteligencia emocional la racional no puede funcionar adecuadamente (Goleman, 1996). Según este autor, la inteligencia emocional se compone de diferentes habilidades (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010; Leal, 2011):

- Conciencia de uno mismo, que consiste en la percepción de los propios estados internos y emociones.
- Autorregulación, la capacidad de controlar los propios estados para ser capaces de expresarlos de manera adecuada.
- Motivación, habilidad de utilizar las emociones hacia la acción
- Empatía, conciencia de los estados emocionales de los demás.
- Habilidades sociales, capacidad de producir comportamientos agradables hacia los demás para interactuar de manera efectiva.

Por su parte, Bar-On considera la IE como una serie de componentes tanto emocionales como sociales, por lo que su modelo es denominado como de Inteligencia Emocional-Social “compuesto por competencias, habilidades y facilitadores intrapersonales e interpersonales que se combinan para determinar un comportamiento efectivo, medido por una autoevaluación” (Bar-On, 2006, p.14). El autor define su modelo como “la interrelación de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales que determinan la efectividad con la que nos entendemos y expresamos, nosotros y a los demás, y con la que hacemos frente a las demandas diarias” (Bar-On, 2006, p.14). Bar-On desarrolla este modelo basándose en el EQ-i (*Emotional Quotient Inventory*), con el que se puede medir la inteligencia emocional y social de las personas a través de la autoevaluación (Bar-On, 2006). El autor defiende que el EQ-i es un predictor de rendimiento humano, ya que las personas con mayor EQ

(*Emotional Quotient*) son “más competentes haciendo frente a las demandas, retos y presiones del día a día” (Gayathri y Meenakshi, 2013, p.47).

Este modelo está formado por cinco componentes que abarcan a su vez distintos elementos, denominados factores (Bar-On, 2006). (Bar-On, 2006; García-Fernández y Giménez-Mas, 2010; Gayathri y Meenakshi, 2013):

- Componente intrapersonal, capacidad de ser consciente de uno mismo, de entender el potencial propio y de expresar las emociones de manera asertiva. Incluye los factores de autoestima, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización.

- Componente interpersonal, habilidad para identificar las emociones, sentimientos y necesidades de los demás, así como de establecer relaciones satisfactorias. Está constituido por los factores de la empatía, la responsabilidad social y las relaciones con los demás.

- Componente de adaptabilidad para ser capaz de hacer frente al entorno cambiante. Contiene factores de prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas

- Componente del manejo del estrés, que incluye los factores de tolerancia y de control de impulsos.

- Componente del estado de ánimo general, para aprovechar el potencial de las emociones. Abarca los factores de optimismo y felicidad.

2.2. Beneficios de la Inteligencia Emocional

El desarrollo y la educación de la IE ha demostrado aportar una gran cantidad de beneficios, principalmente en los ámbitos de la salud, la educación y las relaciones sociales.

En el campo de la salud se ha demostrado que la IE es un importante factor protector del estrés, evidenciando que una mayor IE resulta en una mejor salud física y mental, asociándose con menores niveles de ansiedad y depresión, así como de otras enfermedades mentales

(Bisquerra, et al., 2015; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Schutte, et al., 2013; Grewal y Salovey, 2006). Las personas con IE son conscientes de sus emociones y las ajenas, siendo capaces de lidiar con aspectos positivos y negativos y de autorregularse, orientando sus emociones hacia otros objetivos y mostrando mayores niveles de satisfacción con la vida (Salovey y Mayer, 1990; Hansenne, 2012).

En educación la IE ayuda a la concentración, la atención y la memoria, resultando en un mejor rendimiento académico, que también se ve beneficiado por menores niveles de estrés y ansiedad, mencionados anteriormente; también potencia y mejora las relaciones e interacciones sociales haciendo posible un aprendizaje cooperativo y colaborativo, muy efectivos en la educación (Bisquerra, et al., 2015; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Schutte, et al., 2013).

Las emociones son esenciales en la adaptación al medio, en consecuencia, mayores niveles de IE se asocian con menos comportamientos antisociales y más habilidades prosociales, además de con mayor cantidad de relaciones sociales y de mejor calidad. También se relaciona con menores niveles de agresividad (Grewal y Salovey, 2006; Brackett et al, 2006; Bisquerra, et al., 2015).

Finalmente, y en un ámbito global, la IE mejora la automotivación y la autoestima, aumentando la capacidad de tomar decisiones. También reduce la violencia y los comportamientos dañinos y de autolesión; una mayor IE muestra un mayor bienestar general. De igual manera, aumenta la eficiencia en el trabajo, mostrando mejores resultados (Mayer, 2005; Grewal y Salovey, 2006; Hansenne, 2012; Bisquerra, Pérez y García, 2015).

En lo que a la infancia se refiere, la inteligencia emocional orienta el comportamiento socialmente aceptado, facilitando la comprensión de la cultura y la interacción dentro de ella. Que los niños sean capaces de entender y controlar sus emociones les ayuda a saber funcionar en situaciones sociales determinadas, comprendiendo las demandas del contexto social y escolar y consiguiendo la aceptación entre sus iguales. Estudios demuestran que los niños con mayor IE tienen un mayor grado de adaptación y de acogida entre sus iguales en contextos escolares. De

igual manera, la IE aporta un mayor grado de seguridad en los niños, ayudando en la toma de decisiones y en su autonomía (Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2011; Carruthers, 2013; Bisquerra, et al., 2015). El desarrollo de la IE en edades tempranas hace que se mejoren las vivencias de la etapa evolutiva en la que se encuentra el niño y que se “potencien sus habilidades y destrezas para etapas posteriores” (Fernández et al., 2009, p. 4481), de igual manera mejora la automotivación y la autoimagen, fomentando el rendimiento académico y el aprovechamiento de oportunidades (Fernández et al., 2009).

3. EMPATÍA

Este trabajo se enmarca en el modelo mixto de Goleman, y en particular en la sub-habilidad de la conciencia social, la empatía. A continuación, revisaremos brevemente esta habilidad.

3.1. Concepto

La empatía puede definirse como “la habilidad para entender las emociones del otro y experimentarlas en uno mismo” (Salovey y Mayer, 1990, p.194). Sin embargo, no existe un consenso entre los autores acerca de su definición, por lo que encontramos varias interpretaciones de la misma.

Hoffman entiende este concepto como “una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo (Eisenberg y Strayer, 1992, p.14). Por su parte, Wispe define empatía como “la tentativa de un individuo autoconsciente por comprender, sin juzgar, las experiencias positivas y negativas de otro individuo” (Eisenberg y Strayer, 1992, p.14). Rogers entiende el término como “la percepción del estado interno de otro, con sus componentes y significados emocionales, como si fuera el propio, pero sin perder la conciencia de uno mismo” (Rogers, 1966 en Rusu, 2017, p.139). Por otro lado, Lipps considera que la empatía ocurre “a través de una proyección de uno mismo en el otro” (Fernández-Pinto; López-Pérez y Márquez, 2008, p.284).

No obstante, y a pesar de no haber un acuerdo, es indudable que la empatía es una habilidad de gran importancia en la raza humana, ya que

la mayor parte de nuestra vida se desarrolla en contextos sociales (López, et al., 2014); sin embargo, en la empatía es fundamental mantener la diferenciación entre uno mismo y el otro (Eisenberg y Strayer, 1992).

3.2.Componentes

Uno de los motivos por los cuales no existe un consenso en la definición de empatía se debe a sus componentes, ya que existe también controversia acerca de estos. Existen dos perspectivas opuestas en esta materia: la afectiva, que defiende que la empatía supone una respuesta afectiva; y la cognitiva, que defiende que la empatía consiste en una respuesta cognitiva. Estas dos visiones han ido evolucionando a lo largo del tiempo hasta la actualidad, en la que se contempla una perspectiva integradora.

La perspectiva afectiva defiende que la empatía se comporta como un “sentimiento vicario” (Fernández-Pinto, et al., 2008, p.285), en el que el estado emocional que se experimenta es más coherente con la situación de la otra persona que con la propia (Eisenberg y Strayer, 1992).

Por su parte, la perspectiva cognitiva entiende la empatía como “una comprensión de la psicología de los otros” (Eisenberg y Strayer, 1992, p.242), defiende que la empatía pone en marcha procesos cognitivos para llevarse a cabo, como la toma de perspectiva.

La interacción entre estas visiones contrarias da lugar a una perspectiva integradora y multidimensional de la empatía, que defiende que el proceso empático está formado por componentes afectivos y cognitivos (Fernández-Pinto, et al., 2008). Dentro de esta visión integradora se entiende la empatía como el “conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” (Davis, 1996 en Fernández-Pinto, et al., 2008, p.287).

3.3.Desarrollo

Para explicar el desarrollo infantil de la empatía, Hoffman diferencia cuatro estadios evolutivos que abarcan desde el nacimiento hasta los 12 años (Eisenberg y Strayer, 1992).

El primer estadio es el denominado *empatía global* que se extiende durante los primeros 12 meses de vida, en esta fase los niños sienten malestar empático global al observar o percibir a otra persona con emociones negativas (Eisenberg y Strayer, 1992). En los primeros días después del nacimiento, los bebés ya muestran sus primeras respuestas empáticas, o precursores de ellas, reaccionando con llantos al oír llorar a otro bebé (Ortiz, 1999); este llanto reactivo puede significar una predisposición biológica a reaccionar a las emociones de los demás (McDonald y Messinger, 2011). A los pocos meses de vida, los niños perciben y reaccionan al malestar de otras personas, imitando las expresiones y los gestos que estas realizan; sin embargo, aún no son capaces de diferenciar entre ellos y los demás, por lo que muchas veces se ven sobrepasados por las emociones ajenas (Ortiz, 1999; Mc McDonald y Messinger, 2011; Eisenberg y Strayer, 1992).

La siguiente etapa abarca de los 12 a los 18 meses y es referida como *empatía egocéntrica*. Es a partir de los 2 años de vida cuando comienza la diferenciación entre uno mismo y los demás, lo que provoca la aparición de las primeras conductas prosociales y la preocupación ante el malestar de los demás (Ortiz, 1999; Mc McDonald y Messinger, 2011); sin embargo, los estados internos de los otros resultan aún desconocidos para los niños de estas edades, por lo que asumen que son iguales a los suyos y sus respuestas empáticas son todavía centradas en sí mismos (Eisenberg y Strayer, 1992).

La tercera fase del desarrollo empático es la *empatía hacia los sentimientos de los demás*, y tiene lugar de los 3 a los 8 años. Es en este momento cuando los niños comienzan a apreciar que sus estados internos son también diferentes a los de los otros, lo que les hace preocuparse más por lo que los demás pueden estar sintiendo. El desarrollo del lenguaje permite también un mayor grado de empatía, ya que hace posible la comprensión de emociones más complejas (Eisenberg y Strayer, 1992).

La cuarta y última etapa se desarrolla de los 8 a los 12 años y se caracteriza por la *empatía con la situación vital de otra persona*. En esta fase los niños comprenden que cada persona tiene una historia de vida y

que los estados emocionales no son siempre momentáneos y que pueden alargarse en el tiempo; esto provoca que sus respuestas empáticas sean también prolongadas e intensificadas. En esta etapa son también capaces de empatizar con realidades ajenas y lejanas a ellos, como grupos sociales o culturales (Eisenberg y Strayer, 1992).

3.4. Factores que influyen en su desarrollo

Existen gran cantidad de factores y diferencias individuales que pueden afectar e intervenir en el desarrollo de la empatía, estas variaciones se clasifican en dos grandes grupos: genéticas y ambientales.

La empatía es una capacidad principalmente social, como ya se ha explicado en apartados anteriores, por lo que no siempre se ha contemplado la influencia de factores genéticos en su desarrollo. Sin embargo, estudios realizados en gemelos monocigóticos (nacidos de un mismo óvulo) y dicigóticos (dos óvulos diferentes) muestran que las similitudes en empatía son mayores en gemelos de un mismo óvulo, evidenciando que la genética sí tiene efectos en el desarrollo empático (McDonald y Messinger, 2011). El temperamento es una de las variantes individuales determinadas por la genética, ya que está presente en los individuos desde su nacimiento, siendo una predisposición biológica. Los diferentes factores temperamentales como la conducta o la reactividad, entre otros, han demostrado tener influencia en la empatía (McDonald y Messinger, 2011). Las diferencias de género también han sido estudiadas como influyentes en la empatía, mostrando las mujeres un nivel más elevado de empatía afectiva que los hombres; sin embargo, los estudios realizados hasta el momento no pueden establecer como determinantes estas conclusiones (Fernández-Pinto, et al., 2008).

Por otro lado, en los factores ambientales influyentes en el desarrollo de la empatía podemos incluir las relaciones con los progenitores, la educación y las relaciones sociales (McDonald y Messinger, 2011; Knafo y Uzefovsky, 2012). Los progenitores son un ejemplo para los hijos en muchos aspectos, entre ellos en las relaciones sociales y el comportamiento, por lo que también influyen en la empatía (Knafo y Uzefovsky, 2012). La relación entre padres e hijos es determinante en el

desarrollo de la empatía, demostrando un mayor nivel empático en aquellos niños cuyos progenitores muestran más calidez y afecto en la interacción con ellos (McDonald y Messinger, 2011; Eisenberg y Strayer, 1992). De igual manera, estilos parentales democráticos están relacionados con un mayor desarrollo de la empatía en sus hijos (Knafo y Uzefovsky, 2012). La educación de las escuelas es también determinante en el nivel de desarrollo empático de los niños, ayudando a mejorar las relaciones sociales y mejorando los comportamientos prosociales (Knafo y Uzefovsky, 2012). Finalmente, las relaciones entre iguales contribuyen al ajuste social, la tolerancia y la inteligencia emocional, resultando muy valiosas para el desarrollo de la empatía (Knafo y Uzefovsky, 2012).

3.5. Beneficios

Estudios sobre la empatía han demostrado una relación entre esta y la salud mental, de modo que un mayor nivel de desarrollo empático muestra mejores niveles de salud mental. También se ha evidenciado que aumenta los comportamientos altruistas, la responsabilidad social y la resolución cooperativa de conflictos; además previene las actitudes agresivas y la conducta antisocial, con todo ello, se observa una correspondencia entre la empatía y un aumento de relaciones sociales y la calidad de estas (Bryant en Eisenberg y Strayer, 1992; Oros y Fontana, 2015; Ivcevic, 2019). Finalmente, la empatía facilita la creatividad y la innovación (Ivcevic, 2019).

La empatía es importante para la diversidad cultural, que caracteriza la sociedad; es importante para las relaciones sociales y entre iguales, especialmente para que los niños aprendan a desenvolverse en el contexto social; y es importante para el desarrollo moral, cognitivo, afectivo y comportamental, ya que está demostrado que un aumento de empatía se relaciona con un mayor desarrollo cognitivo (Bouton, 2016).

4. EDUCACIÓN EMOCIONAL

4.1. Concepto

La educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano” (Bisquerra, 2000 en Bisquerra, 2011, p.27); complementa al desarrollo cognitivo, contribuyendo al crecimiento integral de la persona, así como a su bienestar personal y social (Bisquerra, 2011; Bisquerra, 2016). Supone la inclusión de contenidos sociales y emocionales al currículum educativo, con el objetivo de proporcionar una educación que permita a los alumnos afrontar las dificultades de la sociedad (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

4.2. Metodologías efectivas

En el ámbito de la Educación Infantil adquiere gran importancia el papel del educador, ya que proporciona modelos que los niños aprenden y aplican en sus comportamientos habituales (López, 2005). Por ello, para ofrecer una educación emocional a los niños se debe comenzar con la formación del profesorado, permitiéndoles aplicar elementos de educación emocional en su práctica docente y en todas las áreas académicas (Bisquerra, 2016).

Para trabajar la educación emocional los maestros deben garantizar un espacio de seguridad, confianza, afecto y respeto, que ayude a los niños a descubrir el entorno y a sí mismos. De igual manera, se debe trabajar a través de experiencias vivenciales y de la vida cotidiana, que permitan la adquisición de competencias emocionales a través de la participación (López, 2005).

Finalmente, las competencias emocionales deben aplicarse y trabajarse en todos los ámbitos de la vida cotidiana, por lo que es necesaria la coordinación e interacción de todos aquellos que intervienen y afectan en la vida de los niños: la escuela, la familia y la comunidad (Bisquerra, 2016).

Los programas de educación emocional deben tratar las competencias emocionales de los alumnos y en su diseño es imprescindible tener en cuenta el nivel educativo de los alumnos a los que se dirige, que pueda aplicarse con todo el grupo de alumnos, que favorezca la reflexión sobre emociones propias y ajenas y que tenga como eje central el desarrollo de

competencias emocionales. Para que un programa sea efectivo es necesario que muestre las aplicaciones de la educación emocional, que se requieren en prácticamente todas las situaciones de la vida diaria y que tienen el principal objetivo del bienestar personal y social. Además, la educación emocional debe trabajarse de una manera práctica, a través de técnicas como dinámicas de grupo, reflexión, relajación, simulación o juegos, y a través del aprendizaje social y el modelado, proporcionando ejemplos y modelos apropiados; la educación emocional debe ejercitarse, de manera que se adquiera como respuesta habitual en la persona (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008; Bisquerra, 2016).

Son varios los autores que coinciden en que para que un programa sea efectivo debe estar organizado de manera secuencial, que vaya acercando los conocimientos gradualmente; de manera activa, participativa y a través de la práctica; dedicar el tiempo suficiente al desarrollo de habilidades y tener unos objetivos de aprendizaje claros y específicos (Durlak et al., 2011; Slak et al., 2012).

Siguiendo estos principios y características, son varios los programas de educación emocional que se han llevado a cabo tanto a nivel nacional como internacional. Dentro de España destacan programas como la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional en 2009, a través del cual se introducen en los centros de Extremadura actuaciones de reconocimiento de emociones propias y ajenas y regulación de emociones (Prieto, 2008); el Programa de Educación Emocional para la prevención de la violencia en 2005 en Valencia, que pretende la identificación de emociones propias y de los demás, la gestión de emociones negativas y promoción de las positivas y la prevención de efectos perjudiciales de las emociones (Prieto, 2008); y el programa Educación Responsable en Cantabria, que persigue el crecimiento integral y saludable teniendo en cuenta la dimensión física, psíquica y social de los alumnos (Fernández-Berrocal, 2008).

A nivel internacional destacan, entre varios, el programa Habilidades para la Vida, de Países Bajos, cuyo objetivo principal es el de proporcionar a los jóvenes herramientas con las que puedan hacer frente a las dificultades sociales y morales de la vida diaria (Diekstra, 2008); o el

programa SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) que se inició en 2007 en Inglaterra con el propósito de promover aptitudes sociales y emocionales para un aprendizaje eficaz y el bienestar emocional de los alumnos (Clouder y Heys, 2008).

5. ARTES PLÁSTICAS

5.1. Concepto

Las artes plásticas son manifestaciones artísticas que incluyen disciplinas como el dibujo, la pintura, la escultura, la fotografía o la artesanía (Souriau, 1949; UVA, s.f.). Las artes plásticas son “la disciplina que reúne y estudia el conjunto de dibujos, grabados, pinturas y esculturas, consideradas obras creativas por sus soluciones únicas, que expresan interpretaciones de ideas, sentimientos, la realidad y la fantasía con diversos materiales” (Venegas, 2002, p.169).

5.2. Artes plásticas en Educación Infantil

Las artes están contempladas como parte del currículo de Educación Infantil, siendo incluidas en el área de conocimiento del entorno, dentro del bloque de cultura y vida en sociedad; así como en el área de lenguajes, dentro del bloque de lenguaje artístico que “incluye la manipulación, exploración y utilización de distintos materiales, texturas, objetos e instrumentos, y el acercamiento a las producciones plásticas con espontaneidad expresiva, para estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas y despertar la sensibilidad estética y la creatividad” (BOC, 2008, p.11553).

La inclusión del arte en la educación y especialmente en la educación infantil es de gran importancia, ya que el arte supone para los niños una comunicación significativa consigo mismos, en la que seleccionan elementos de su medio con los que se identifican y les dotan de un nuevo sentido (Lowenfeld y Brittain en Estrada, 1985). Es además un lenguaje, por lo que tiene una importante función instrumental y expresiva (Gutiérrez, 2005).

El uso de las artes plásticas en educación infantil supone para los niños tres principales beneficios (Estrada, 1985):

- La realización de una actividad que va más allá del juego.
- El desarrollo de su capacidad creadora, para dar sentido a su propia realidad.
- La creación de un lenguaje plástico para entender y relacionarse con el medio.

Las artes plásticas contribuyen también al desarrollo iconográfico, que permite la comunicación de pensamientos y emociones (Gutiérrez, 2005), así como al desarrollo de la imaginación, la tolerancia, la autonomía y de habilidades motoras y sensoriales, entre otras (López-Peláez, 2010). Finalmente, la inclusión de las artes plásticas en la educación favorece la inteligencia, que se estructura gracias a la construcción del pensamiento y de la representación implicadas en el dibujo (Piaget, 1966 en Burset, 2017).

5.3. Empatía y artes plásticas

El arte, como ya se ha explicado anteriormente, es un lenguaje que permite la comunicación y expresión, por lo que se puede intuir que esta expresión de pensamientos y emociones tenga efectos en la empatía de las personas. “El arte crea un punto de encuentro entre el que crea y el que observa la obra de arte. Este encuentro se caracteriza por un proceso de empatía” (Schiopu en Rusu, 2017, p.140).

Son varios los estudios que analizan la relación entre las artes y el desarrollo de comportamientos prosociales como la empatía, evidenciando que la exposición a artes plásticas, así como su creación, favorecen comportamientos empáticos como la ayuda a los demás o el entendimiento de intenciones y deseos ajenos (Bentwich y Gilbey, 2017; Mangione, et al, 2018; Martínez, 2019; Konrath, 2019).

Kou, Konrath y Goldstein realizan en 2019 una investigación en la cual estudian los efectos del consumo y creación del arte en comportamientos prosociales. En una visión global, demuestran que la relación con las artes incrementa los comportamientos prosociales, entre ellos la empatía; también se centran en cada disciplina artística y evidencian que existe una correlación entre las artes plásticas (tanto su consumo como su creación) y la empatía. Esto puede ser debido, entre otras cosas, a la toma

de perspectiva, a la evocación emocional de las obras o a las causas de justicia social que muchas representan (Kou, Konrath y Goldstein, 2019).

Otros estudios comparan el grado de empatía entre niños que han acudido a alguna visita guiada a museos y niños que no, demostrando que aquellos que sí han tenido la visita presentan mayores niveles de empatía. Esto puede deberse a que “visitar un museo de arte expone a los estudiantes a una diversidad de ideas, gente, lugares y épocas. Esta amplia experiencia proporciona una mayor apreciación y entendimiento” (Greene, Kisida, y Bowen, 2014, p.83; Konrath, 2019).

5.4. Programas de educación emocional a través de las artes plásticas

Debido a los efectos positivos de las artes plásticas en la educación emocional algunos museos y centros de arte realizan programas, visitas y actividades para colegios, dedicadas a la promoción y desarrollo de la educación emocional. Si bien se trata de un campo aún novedoso y no existen muchos museos que lo lleven a cabo.

A nivel nacional destaca el programa ReflejArte de la Fundación Botín en colaboración con el Gobierno de Cantabria. Este programa pretende “favorecer el desarrollo emocional, social y de la creatividad, promover la comunicación y mejorar la convivencia en los centros escolares” (Fundación Botín, 2019, p. 2). Para ello plantean una serie de sesiones y actividades, entre las que se encuentra una visita a una sala de exposiciones, con el objetivo de generar espacios creativos y de reflexión que permitan el desarrollo de actitudes y habilidades emocionales y sociales a través de la confrontación con la práctica artística (Fundación Botín, 2019). El programa está dedicado al alumnado de entre 6 y 16 años de colegios de Cantabria y tiene lugar durante los primeros meses del curso académico, destacando por su larga duración.

En España también encontramos el Laboratorio de emociones, una actividad educativa del museo Carmen Thyssen de Málaga en la que alumnos de 2º y 3º de Educación Primaria (7-9 años) acuden al museo para realizar una visita a sus obras y reflexionar y analizar sobre las emociones que les inspiran (Museo Carmen Thyssen de Málaga, s.f.).

En el ámbito internacional podemos encontrar programas como el del museo Blanton, en Texas (Estados Unidos), dirigido a alumnado de entre 10 y 14 años con el objetivo de desarrollar competencias sociales y emocionales como la resiliencia, las habilidades sociales, la empatía o el autocontrol. Para ello proponen una serie de actividades en las que se observan y analizan obras de arte, buscando conexiones con la vida diaria (Blanton Museum of Art, s.f.).

A pesar de existir programas que trabajen la educación emocional a través de las artes plásticas, son programas dedicados a Educación Primaria y cursos posteriores, además de que se centran en la observación de obras y no en su creación y no se enfocan en una habilidad social o emocional concreta, sino que pretenden su desarrollo general. Por todo ello, en este documento proponemos y desarrollamos la creación de un programa de educación emocional dedicado a Educación Infantil y que se centre en el desarrollo de la empatía, combinando actividades de creación y observación de obras de artes plásticas.

6. PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Con el marco teórico expuesto anteriormente pretendemos encuadrar el proyecto de intervención que queremos desarrollar e implementar, además de justificar la importancia de fomentar el desarrollo empático en la infancia y la relevancia de hacerlo a través de las artes plásticas. Dicho proyecto será, por lo tanto, dirigido al fomento y desarrollo de la empatía en la infancia, concretamente en la edad de 5 años (3º de Educación Infantil). Como hemos explicado previamente, este proyecto se diferencia de otros ya existentes en cuanto a que se centra en una habilidad social y emocional concreta (la empatía) y se dirige a alumnos de Educación Infantil; además, no se basará únicamente en la observación y consumo de artes plásticas, sino también en su creación.

6.1. Contextualización

El presente proyecto se pretende desarrollar e implementar en un aula de 5 años (3º de Educación Infantil), ya que, como hemos visto en el marco teórico, los niños de esta edad se encuentran en la tercera fase del

desarrollo empático, caracterizada por un incipiente interés por los sentimientos de los demás, por lo que consideramos que es la etapa idónea para trabajar la empatía.

6.2. Objetivos

El objetivo general de este proyecto es fomentar y desarrollar la empatía en alumnos de 5 años a través de las artes plásticas.

Dentro del currículum del segundo ciclo de Educación Infantil de la comunidad de Cantabria, encontramos objetivos generales que corresponden con lo que se desarrolla en el presente proyecto (Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria):

- Desarrollar sus capacidades afectivas.
- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

De igual manera, encontramos objetivos específicos de cada una de las áreas de conocimiento:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:
 - Conocer y representar su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión.
 - Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, gradualmente, también, los de los otros.
 - Desarrollar estrategias para satisfacer, de manera cada vez más autónoma, sus necesidades básicas de afecto, de individualización,

físicas y de relación, manifestando satisfacción por los logros alcanzados.

-Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos sociales para la convivencia como el respeto, el diálogo, la ayuda, la negociación y la colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.

-Conocimiento del entorno:

-Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

-Desarrollar, a través del aprendizaje y la interacción, el pensamiento estratégico, la anticipación, la planificación y habilidades sociales como la cooperación, la empatía y la resolución de conflictos.

-Lenguajes: comunicación y representación:

-Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de necesidades, ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.

-Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.

-Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes (plástico, corporal, musical, audiovisual y tecnológico) y a su valoración como expresión cultural y artística.

-Realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas, con el fin de experimentar, expresar y representar situaciones, vivencias y necesidades, así como para provocar efectos estéticos, mostrando interés y disfrute.

Finalmente, los objetivos planteados se relacionan con la competencia en comunicación lingüística, la competencia personal, social y de aprender a aprender, la competencia ciudadana y la competencia en conciencia y expresión culturales, contempladas como competencias clave de la Educación Infantil en el Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

6.3. Contenidos

Los contenidos trabajados en el proyecto y en las actividades son, en su mayoría, de expresión, identificación y representación de emociones. No obstante, se mencionan contenidos de otro tipo que podemos relacionar con los contemplados en el currículo (Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria):

-Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

- Identificación y expresión de sentimientos y emociones propias y de los demás.
- Respeto por las diferencias y características de los demás.
- Desarrollo de habilidades para la interacción y colaboración.
- Acciones y situaciones que favorecen el bienestar propio y de los demás.

-Área de conocimiento del entorno:

- Interés para entablar relaciones respetuosas y afectivas con otras personas.

-Área de lenguajes: comunicación y representación:

- Utilización de la lengua verbal para comunicar sentimientos y regular la propia conducta y la de los demás.
- Utilización de medios audiovisuales para desarrollar la expresión.

- Exploración, experimentación y utilización de materiales convencionales y no convencionales para producciones.
- Experimentación y utilización de elementos que configuran el lenguaje plástico.
- Expresión, producción y comunicación de sentimientos y emociones a través de producciones plásticas.
- Interpretación y valoración de obras plásticas.
- Descubrimiento y experimentación de recursos corporales para la expresión y comunicación de emociones.

6.4. Metodología

Para la metodología utilizada, se tendrán en cuenta las orientaciones del currículum del segundo ciclo de Educación Infantil que explican que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben basarse en las experiencias de los niños y en la actividad lúdica, contando con un maestro como facilitador del aprendizaje (Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículum del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria). Las situaciones de enseñanza deben proporcionar oportunidades a los alumnos de conectar con conocimientos e ideas anteriores, para que los aprendizajes sean significativos y valiosos. De igual manera, se debe garantizar la participación activa del niño, ya que la actividad es su principal fuente de aprendizaje y desarrollo, pues le permite la experimentación e investigación. También lo es el juego y la actividad lúdica que, además de ser una actividad natural para ellos, fomenta la exploración, la curiosidad, la motivación y, por ende, el aprendizaje. Finalmente, todo esto debe estar propiciado por el docente, que actúa como acompañante y facilitador del proceso, provocando aprendizajes significativos para los alumnos y ofreciendo las condiciones para que todos los alumnos puedan alcanzar estos aprendizajes. El docente también debe crear un clima de respeto, seguridad y comunicación, que permita y favorezca la expresión emocional de los alumnos.

Por otro lado, se considerarán los principios metodológicos de la Educación Infantil (Delgado Linares, 2012):

-Principio de intuición. Se debe partir de los sentidos, haciendo el aprendizaje accesible para los alumnos.

-Principio de actividad. Como ya explicamos anteriormente, es necesario facilitar que el alumno aprenda a través de su propia actividad y participación.

-Principio de funcionalidad. Los contenidos aprendidos deben ser aplicables a la vida cotidiana.

-Principio de adecuación del alumnado. El proyecto y las actividades deben adaptarse a los alumnos, pensando en su edad, ritmo, capacidades y posibles necesidades.

-Principio de reflexividad. Debe permitirse el aprendizaje a través de la reflexión y no de la memoria.

-Principio de comunicación. Es necesario fomentar la comunicación entre iguales, en pequeño y gran grupo.

-Principio de creatividad. Debe potenciarse la imaginación, la creatividad y la libertad de pensamiento.

-Principio de participación. Se deben crear oportunidades que permitan la participación de todo el alumnado.

Finalmente, el proyecto se basará en la expresión artística, dando pie a la experimentación, descubrimiento y uso de diferentes materiales y técnicas de artes plásticas.

6.5. Temporalización

El presente proyecto tendrá duración de un mes y medio, de manera que las actividades puedan estar lo suficientemente espaciadas (una a la semana) para mantener la motivación en los alumnos, pero, a su vez, se mantenga una continuidad que favorezca la consecución de los objetivos. Por otro lado, se propone su realización para el tercer trimestre, ya que es un momento lo suficientemente avanzado en el curso, permitiendo que los alumnos se conozcan bien entre ellos, lo cual es necesario para la realización de las actividades.

6.6. Recursos

-*Material fungible*: témpera, rotuladores, pinturas, pegatinas, venda de escayola, telas, papeles, plastilina, cartulinas.

-*Material no fungible*: imágenes de obras, proyector, pizarra digital, cristales, piedras.

-*Recursos humanos*: docente, profesionales de apoyo.

-*Recursos espaciales*: sala de aula, sala de exposiciones, jardín.

6.7. Actividades

Debido a la complejidad de la empatía, y para que el aprendizaje sea progresivo y significativo, las actividades est n diseñadas con un orden concreto, también progresivo. Se comenzar  con una actividad inicial, que servirá como introducción al proyecto y como repaso de las emociones, también siendo utilizada por el profesor como evaluación inicial de los alumnos. Posteriormente, los alumnos analizarán emociones en esculturas, pinturas abstractas y, por último, en sus compañeros, entendiendo estas tres fases como de menos a más complejas. La última actividad servirá también al docente para observar y analizar el avance de los niños desde la actividad inicial, pudiendo determinar si los objetivos se han cumplido o no.

ACTIVIDAD 1. EMOCIONES.
Objetivos específicos
-Identificar emociones -Nombrar las emociones. -Asociar las emociones con diferentes elementos. -Representar las emociones.
Duración
30 minutos.
Recursos
-Jard�n o similares para la recogida de piedras. -Piedras de diferentes tamaños. -T�mpera. -Cartulinas.

Desarrollo
<p>En esta actividad realizaremos un repaso de las emociones con los alumnos. Para ello, realizaremos una salida para recoger piedras, que posteriormente pintaremos con témperas, dibujando diferentes expresiones y partes de la cara (ojos, nariz, boca sonriente, arrugas de enfado, etc.).</p> <p>Una vez estén las piedras pintadas, las colocaremos sobre cartulinas para formar caras con diferentes expresiones, y analizaremos con los alumnos qué emoción representa cada expresión y de qué otras maneras se muestra esa emoción (por ejemplo, la boca sonriente es alegría, y también puede expresarse con risas). De este ejercicio obtendremos emociones y expresiones que en un principio no aparecían, por lo que las pintaremos también.</p>

ACTIVIDAD 2. ESCULTURA.
Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> -Analizar una escultura. -Dar nombre a las emociones que se ven representadas. -Reconocer emociones en una obra de arte estática.
Duración
20-30 minutos.
Recursos
-Imagen de una escultura para proyectar en el aula.
Desarrollo
<p>Para realizar esta actividad se proyectará en la pantalla digital del aula la imagen de una escultura. Proponemos la escultura “Muchacha evadiéndose” de Miró, pero puede utilizarse cualquier otra, buscando que resulte llamativa para los niños.</p> <p>Una vez proyectada la imagen, les damos un tiempo para que la observen y, posteriormente, comenzamos a hacer preguntas. Las preguntas irán de menos a más abstractas, guiando la observación de los niños para facilitar la reflexión.</p> <p>Las preguntas comenzarán haciendo referencia a los aspectos observables de la escultura, y terminarán cuestionando sobre las sensaciones y emociones que transmite. Pueden hacerse preguntas como las siguientes:</p>

- ¿Qué veis? ¿Qué cosas componen la escultura?
- ¿Os gusta lo que veis? ¿Qué os llama la atención?
- ¿Habéis visto alguna vez algo parecido? ¿Os recuerda a algo?
- ¿Cómo creéis que ha hecho el artista la escultura? ¿Qué pensáis que quiere decir con esta obra?
- ¿Qué os parece que representa?
- ¿Cómo creéis que está la escultura? ¿Cómo os parece que se siente?
- ¿Siente todo el rato lo mismo o va cambiando?
- Si miramos otro día la escultura, ¿seguirá sintiendo lo mismo?
- ¿Cómo os sentís vosotros al verla? ¿Sentís cosas diferentes a las de vuestros compañeros?
- ¿Por qué creéis que sentís cosas diferentes? ¿De qué pueden depender esas diferencias?
- Si miramos la escultura otro día, ¿sentiremos lo mismo?

-...

Con estas preguntas pretendemos que los niños vayan ampliando su pensamiento y dirigiéndolo hacia los objetivos. No hay respuestas acertadas o no, todas son válidas y respetables, pues nuestro objetivo es poner en marcha la reflexión y la observación de las emociones. En caso de no obtener respuesta en alguna de las preguntas, el docente puede dar ejemplos, para ayudar a entender a los niños a qué se refiere.

Tras la ronda de preguntas, cada niño debe quedarse con la emoción que considera que está sintiendo la escultura y con la emoción que siente al observarla, y documentarlas de alguna manera (por ejemplo, apuntando en un folio la emoción que identifica cada uno) para recordarlas en la siguiente actividad, pues se hará uso de ellas.

ACTIVIDAD 3. REPRESENTACIÓN CON PLASTILINA.

Objetivos específicos

- Asociar elementos (formas, colores, etc.) a las emociones.
- Representar emociones a través de la plastilina.

Duración

40-60 minutos.
Recursos
-Imagen de una escultura para proyectar en el aula. -Plastilina de colores y utensilios para su uso.
Desarrollo
<p>Esta actividad es continuación de la anterior, por lo que proyectaremos de nuevo la imagen de la escultura anteriormente utilizada. En la última actividad, los niños debían finalizar con la emoción que consideraban que sentía la escultura y con la que sentían ellos mismos, que deben recordar para realizar esta actividad.</p> <p>Al proyectar de nuevo la imagen, recordaremos con los niños la actividad del último día, y repetiremos las preguntas de “¿qué siente la escultura?, ¿qué sentís vosotros al verla?” para compararlas con las emociones que expresaron en la última sesión. Aprovecharemos la comparación de ambas respuestas (de la actividad anterior y la actual) para preguntar de nuevo:</p> <p>-¿La escultura ha cambiado de emoción? ¿Por qué puede ser este cambio?</p> <p>-¿Vosotros sentís lo mismo? ¿Qué ha cambiado en vosotros? ¿Por qué es diferente?</p> <p>Con estas preguntas se pretende hacer reflexionar a los niños sobre cómo las emociones cambian por diferentes motivos, siendo diferentes en uno mismo y en la forma en que las vemos en los demás.</p> <p>Finalmente, los niños deben representar la emoción que aprecian en la escultura (pueden elegir representar la percibida en la sesión anterior o en la actual, si es que la emoción identificada es diferente). Para ello repartiremos plastilina de diferentes colores, junto con utensilios (rodillos, cuchillos, moldes, etc.) que puedan necesitar para su uso, con la que deben aportar una nueva imagen a la emoción.</p> <p>Tras el tiempo de creación, los niños deben explicar ante sus compañeros qué emoción han representado y por qué de esa manera.</p>

ACTIVIDAD 4. PINTURA ABSTRACTA.
Objetivos específicos

<ul style="list-style-type: none"> -Analizar una pintura. -Dar nombre a las emociones que se ven representadas. -Reconocer emociones en una obra de arte abstracta. -Expresar emociones provocadas por la obra de arte.
Duración
20-30 minutos.
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> -Visita a una exposición de arte abstracto. -Profesionales de apoyo para realizar la salida.
Desarrollo
<p>Para realizar esta actividad, comenzaremos visitando una exposición de artes abstracto en un museo de la ciudad. Proponemos la obra de “Composición VIII” de Wassily Kandinsky, pero, de nuevo, puede utilizarse cualquier otra obra de arte, siempre y cuando sea de arte abstracto.</p> <p>Se realizará una salida a un museo de arte que albergue una exposición de arte abstracto y se elegirá una obra de todas las expuestas para analizarla. Al igual que en la actividad de la escultura, se realizarán preguntas cada vez más abstractas para guiar la observación y el pensamiento de los alumnos, esta vez terminando con lo que la obra les hace sentir a ellos. El guion de preguntas puede ser el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Qué veis? ¿Qué cosas componen el cuadro? -¿Os gusta lo que veis? ¿Qué os llama la atención? -¿Habéis visto alguna vez algo parecido? ¿Os recuerda a algo? -¿Cómo creéis que ha hecho el artista la pintura? ¿Qué pensáis que quiere decir con esta obra? -¿Qué os parece que representa? ¿Es siempre lo mismo o cambia? -Si lo miramos otro día, ¿seguirá representando lo mismo? ¿Por qué puede ser diferente? -¿Cómo os parece que se sentía el artista cuando hizo el cuadro? ¿Sentía más de una cosa? -¿Cómo os hace sentir a vosotros la pintura? ¿Sentís todos lo mismo o cosas diferentes? ¿Por qué puede ser diferente?

-Si miramos el cuadro otro día ¿sentiremos lo mismo? ¿Por qué puede cambiar?

-...

De igual manera, las preguntas no tienen una respuesta correcta o válida, y únicamente se pretende desarrollar el pensamiento y la reflexión de los niños acerca de la obra y las emociones. Al igual que en la actividad de la escultura, los niños deben finalizar con la emoción que les hace sentir la obra y recordarla para la próxima actividad (se puede documentar en un folio).

ACTIVIDAD 5. REPRESENTACIÓN CON COLLAGE.

Objetivos específicos

- Asociar elementos (formas, colores, texturas, etc.) a las emociones.
- Representar emociones a través del collage.

Duración

40-60 minutos.

Recursos

- Imagen de la obra analizada en la actividad anterior para proyectar en el aula.
- Diferentes materiales para hacer collage (revistas, papeles, pegatinas, rotuladores, pinturas, telas, etc.).

Desarrollo

Esta actividad es continuación de la anterior, por lo que proyectaremos en el aula la imagen de la obra analizada, como figura de apoyo visual.

De igual manera, preguntaremos de nuevo cómo se sienten al ver la obra y trataremos de indagar en las diferencias para ayudarles a reflexionar acerca de las diferencias propias y con los demás (¿qué sentís al ver el cuadro? ¿es lo mismo que la vez anterior? ¿por qué puede ser diferente? ¿sentís cosas diferentes cada uno? ¿de qué pueden depender estas diferencias?, etc.). Finalmente, cada uno debe elegir la emoción que le hace sentir la obra y se “intercambiarán” las emociones, de manera que los niños representen una emoción que no es la que ellos mismos sienten.

Para la representación, les daremos diferentes tipos de materiales: revistas, papeles de colores y texturas diferentes, rotuladores y pinturas, pegatinas, telas,

etc., que deben combinar utilizando la técnica del collage. Con ello, deben tratar de reproducir la emoción, explicando ante sus compañeros por qué han decidido representarlo de esa manera.

ACTIVIDAD 6. MÁSCARAS DE ESCAYOLA.

Objetivos específicos

- Crear máscaras de escayola de cada alumno.
- Reflexionar acerca de las diferencias de cada uno.
- Comprender que las emociones son diferentes en cada persona.

Duración

60-90 minutos.

Recursos

- Venda de escayola.
- Agua.

Desarrollo

La actividad consiste en crear máscaras de escayola para cada uno de los alumnos, tratando de representar diferentes emociones con ellas. Para ello, organizaremos pequeños grupos en los que el docente esté presente en turnos, de manera que pueda ayudar a cada alumno a hacerse su máscara.

Una vez cada alumno tiene su máscara hecha, se intercambiarán entre los compañeros, de manera que ninguno tenga la suya propia. Al tratar de ponérselas, las máscaras no les servirán, situación que aprovecharemos para analizar y reflexionar con ellos.

Haremos una serie de preguntas, para pensar el motivo por el que no les sirven. Comenzaremos con preguntas concretas, de aspectos observables, e iremos reconduciendo la conversación hacia hechos más abstractos. La batería de preguntas seleccionada puede ser la siguiente:

- ¿Qué ocurre? ¿Por qué no nos sirven?
- ¿La cara de tu compañero es diferente a la tuya? ¿Qué diferencias tiene?
- ¿Qué otras diferencias físicas hay entre unos y otros?

-Además de diferencias en el cuerpo, ¿qué otras cosas nos diferencian a unos de los otros?

-Si cada uno es diferente por fuera, ¿será también diferente por dentro?

-¿Pensamos también diferente? ¿Por qué?

-¿Y sentimos diferente? ¿Por qué?

-¿Qué emoción representa la careta? ¿Es la misma que estás sintiendo tú?

-...

Una vez más, todas las respuestas son igual de válidas pues el objetivo es hacer que los alumnos reflexionen acerca de sus diferencias emocionales.

ACTIVIDAD 7. CRISTAL DE EMOCIONES.

Objetivos específicos

-Observar a los compañeros y su estado emocional.

-Identificar emociones en otras personas.

-Representar emociones a través del dibujo.

-Asociar formas y colores con las emociones.

Duración

40-60 minutos.

Recursos

-Marcos de cristal de tamaño grande.

-Rotuladores para cristales.

Desarrollo

Para esta actividad, organizaremos a los alumnos por parejas y colocaremos a cada pareja a ambos lados de un cristal, de manera que queden frente a frente y el cristal entre ellos. Les proporcionaremos rotuladores de vidrio de diferentes colores, con los que deben dibujar al compañero de enfrente, representando su estado emocional.

Una vez el dibujo está terminado (se verán sobrepuestos ambos dibujos en las dos caras del cristal), los niños compartirán con el resto de la clase cómo han dibujado a su compañero, qué emociones creían que estaba sintiendo, qué elementos han utilizado y por qué.

6.8. Atención a la diversidad

En caso de que hubiera algún alumno con necesidades educativas especiales, se tomarían las medidas suficientes para garantizar que pueda realizar las actividades y alcanzar los aprendizajes con el mismo grado de satisfacción que el resto de sus compañeros. En función de las necesidades específicas, se llevarían a cabo unas medidas u otras, siempre buscando el beneficio y el aprendizaje del alumno.

Podrían llevarse a cabo adaptaciones de los objetivos propuestos, así como de los materiales, metodología, temporalización o espacios. De igual manera, podría solicitarse la ayuda de un especialista, que proporcionara apoyo de manera individual al alumno. Finalmente, se tendría en cuenta en la evaluación, adaptando los criterios y los ítems evaluados a las características del alumno.

6.9. Evaluación

6.9.1. Del proyecto

La evaluación del proyecto se realizará de manera continua y sumativa. Durante cada actividad, el docente completará una ficha de evaluación (véase Anexo I) en la que anotará si se cumplen los objetivos específicos, si se dan dificultades debido a un error de planificación o diseño, si el tiempo dedicado a las actividades es el adecuado, si los niños disfrutan, si las instrucciones son claras, etc. De igual manera, se realizará una evaluación sumativa (véase Anexo II), comprobando si los objetivos generales son realistas y se han alcanzado, si el momento del curso elegido para su desarrollo es el adecuado, propuestas de mejora y otras conclusiones generales.

6.9.2. Del alumnado

Debido a la etapa de edad a la que se dirige, el método de evaluación del alumnado se basará en la observación. Se realizará una evaluación inicial, durante la primera actividad, que servirá para que el docente conozca el nivel de empatía de cada alumno; se realizará también una evaluación continua, observando el avance del proyecto

y el desarrollo de las diferentes actividades para determinar las dificultades que puedan tener los alumnos y encontrar las medidas necesarias para solventarlas; por último se realizará una evaluación final, para determinar si los alumnos han alcanzado los objetivos y en qué medida. Para la evaluación inicial y final, el docente completará una tabla (véase Anexo III) con diferentes ítems que permitirá observar el avance y progreso de cada alumno en relación con el proyecto y los objetivos propuestos.

6.9.3. Del docente

La evaluación del docente se llevará a cabo a través de un diario de aula, en el que se tomarán notas durante el desarrollo de las actividades para determinar el grado de satisfacción de diferentes ítems. Con ayuda de una tabla (véase Anexo III), el docente evaluará si el diseño es adecuado, si se adapta al grupo al que se dirige, si surgen dificultades durante su desarrollo, si las medidas de atención a la diversidad son suficientes, etc. Al terminar el proyecto, el docente revisará el diario de aula y analizará su propia práctica docente, planteando propuestas de mejora para próximas aplicaciones. También analizará el nivel de satisfacción de los alumnos y, si se diera el caso, los motivos por los cuales no se han alcanzado los objetivos.

7. CONCLUSIONES

La empatía es la habilidad social de percibir y comprender el estado emocional de otra persona, necesaria en la vida humana, donde las interacciones sociales son constantes. Se considera de gran importancia el desarrollo de la empatía, especialmente en la infancia, pues son varios los beneficios que aporta a las personas.

Por ello, en el presente trabajo se plantea un proyecto de intervención que permita fomentar el desarrollo empático en la infancia, concretamente en el último curso de Educación Infantil. Además, se pretende llevar a cabo utilizando las artes plásticas como recurso principal, de uso habitual en la Educación Infantil debido a sus posibilidades de expresión, experimentación y manipulación, pero siempre empleado con objetivos distintos de los que aquí se proponen.

Para llevar a cabo la planificación de este proyecto de intervención, se ha realizado previamente una revisión teórica de diferentes contenidos de relevancia, entre ellos la Inteligencia Emocional (IE), la empatía, la Educación Emocional (EE) y las artes plásticas, con el propósito de adecuar el proyecto en sus objetivos, contenidos y actividades, y de proponer una perspectiva diferenciadora e innovadora en el mismo.

Se entiende que este proyecto no es suficiente si se emplea de manera aislada, pero pretende una aplicación lo más precoz posible de programas de EE. La EE garantiza una educación global y completa, y debería aplicarse en todos los ámbitos de la vida cotidiana para lograr su propósito de proporcionar las herramientas suficientes para hacer frente a las dificultades de la sociedad. No obstante, los programas revisados que relacionan la EE con las artes plásticas no se dirigen actualmente a la etapa de Educación Infantil y, dada la importancia de trabajar estas habilidades en la infancia, se ha querido orientar también hacia esta etapa.

El proyecto de intervención aquí presentado, a pesar de no haber sido aplicado, se espera que cumpla con sus objetivos propuestos, ya que está ajustado a la edad de los alumnos a los que se dirige, teniendo en cuenta sus características, necesidades y capacidades, así como los contenidos y objetivos contemplados en el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil.

Adicionalmente, se anticipa que se cumplan los objetivos planteados, porque las investigaciones revisadas que relacionan la empatía y las artes plásticas muestran un efecto positivo en el uso de estas últimas, evidenciando que favorecen la aparición de comportamientos empáticos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackley, D. (2016). Emotional intelligence: A practical review of models, measures, and applications. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(4), 269-286. <https://www.apa.org/pubs/journals/features/cpb-cpb0000070.pdf>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bentwich, M. y Gilbey, P. (2017). More than visual literacy: Art and the enhancement of tolerance for ambiguity and empathy. *BMC Medical Education*, 17. <https://bmcmededuc.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s12909-017-1028-7.pdf>
- Bisquerra, R. et al. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En *¿Cómo educar las emociones?* (pp. 24-35). https://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional: 10 ideas clave*. Graó.
- Blanton Museum of Art. (s. f.). *Social & Emotional Learning Through Art. Series overview*. Blanton Museum of Art. <https://blantonmuseum.org/wp-content/uploads/2021/10/SEL-Series-Overview-10.8.pdf>
- BOC. Decreto 79/2008, de 14 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria (2008)
- BOE. Real Decreto 95/2002, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- Burset, S. (2017) La didáctica de las artes plásticas: entre lo visual, lo visible y lo invisible. *Didacticae*, 2, 105-118. <https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/20193/22352>

- Bouton, B. (2016). Empathy Research and Teacher Preparation: Benefits and Obstacles. *SRATE Journal*, 25(2), 16-25.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113829.pdf>
- Brackett, M. et al. (2006). Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A Comparison of Self-Report and Performance Measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17014299/>
- Carruthers, A. (2013). *Emotional and Social Developmental Benefits of Summer Camp for Children: Examining the relationship between social capital and Emotional Intelligence*. University of Waterloo.
<https://uwspace.uwaterloo.ca/handle/10012/7629>
- Chamarro, A. y Oberst, U. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida. *Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 209-217. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/97921>
- Clouder, C., y Heys, B. (2008). Aspectos del aprendizaje social y emocional en el Reino Unido. En Fundación Marcelino Botín, *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional Informe Fundación Marcelino Botín 2008* (pp. 45-84).
https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISI%20INTERNACIONAL/Completo_es.pdf
- Delgado Linares, I. (2012). *El juego infantil y su metodología*. Paraninfo.
- Diekstra, R. (2008). La Educación Emocional y Social o las Habilidades para la Vida en los Países Bajos. Un repaso a su historia, sus políticas y su práctica. En Fundación Marcelino Botín *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional Informe Fundación Marcelino Botín 2008* (pp. 123-155).
https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISI%20INTERNACIONAL/Completo_es.pdf
- Durlak, J. et al. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Eisenberg, N. y Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Desclée de Brouwer.
- Fernández, M. et al. (2009). *Inteligencia Emocional: Beneficios educativos de su estimulación y desarrollo*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c332.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. (2008). La Educación Emocional y Social en España. En Fundación Marcelino Botín *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional Informe Fundación Marcelino Botín 2008* (pp. 159-196). https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/Completo_es.pdf
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Special issue on emotional intelligence: An overview. *Psicothema*, 18, 1-6. <https://www.psicothema.com/pdf/3269.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 421-436. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- Fernández-Pinto, I. et al. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*, 24(2), 284-295. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16711589012.pdf>
- Fundación Botín (2019). *ReflejArte*.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>
- Gayathri, N. y Meenakshi, K. (2013). A Literature Review of Emotional Intelligence. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(3), 42-51. [https://www.ijhssi.org/papers/v2\(3\)/version-2/H234251.pdf](https://www.ijhssi.org/papers/v2(3)/version-2/H234251.pdf)

- Greene, J.P. et al. (2014). The Educational Value of Field Trips: Taking students to an art museum improves critical thinking skills, and more. *Education Next*, 14(1), 78-86. <https://www.educationnext.org/the-educational-value-of-field-trips/>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gutiérrez, R. (2015). El trabajo por proyectos para la construcción compartida del currículum de artes plásticas y visuales en la formación del profesorado de Educación Infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/820>
- Grewal, D., y Salovey, P. (2006). Benefits of Emotional Intelligence. En Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I., *A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology* (pp. 104-114). <https://static1.squarespace.com/static/57df71061b631b2a7870cb9e/t/5bd76722f9619a1f2e649d50/1540843305372/EmotionalIntelligencePaper.pdf>
- Hansenne, M. (2012). Clinical Perspectives in Emotional Intelligence. En Di Fabio, A., *Emotional Intelligence. New Perspectives and Applications* (pp. 67-82). <https://library.um.edu.mo/ebooks/b28350728.pdf>
- Ivcevic, Z. (2019). Introduction. En Gökçiğdem, E., *Designing for Empathy. Perspectives on the Museum Experience*. Rowman & Littlefield. 1-15. https://www.academia.edu/40714234/Designing_for_Empathy_INTRODUCTION_by_Zorana_Ivcevic_and_Fundacion_Botin
- Knafo, A. y Uzefovsky, F. (2012). Variation in empathy: The interplay of genetic and environmental factors. En Legerstee, M. et al., *The Infant Mind: Origins of the Social Brain* (pp. 97-120). https://www.researchgate.net/publication/268443780_Variation_in_empathy_the_interplay_of_genetic_and_environmental_factors
- Konrath, S. (2019). Empathy, narcissism, and visual arts engagement. En Gökçiğdem, E., *Designing for Empathy: Perspectives on the Museum Experience* (pp. 67-82). https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/18308/Konrath_empathy_narcissism_arts.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Kou, X. et al. (2019). The Relationship Among Different Types of Arts Engagement, Empathy, and Prosocial Behavior. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Faca0000269>
- Leal, A (2011). La inteligencia emocional. *Innovación y Experiencias Educativas*, 39, 1-12. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/ALFONSO_LEAL_2.pdf
- López, É. (2005). La educación emocional en la Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 153-167. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- López, M. B. et al. (2014). Empatía: Desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a04.pdf>
- López-Peláez, M. P. (2010). El papel de la música y las artes en una educación integral. *Arte y movimiento*, 3, 37-44. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/594/528>
- Mangione, S. et al (2018). Medical students' exposure to the humanities correlates with positive personal qualities and reduced burnout: A Multi-Institutional U.S. Survey. *Journal of General Internal Medicine*, 33, 628–634. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11606-017-4275-8.pdf>
- Martínez, C. (2019). Empatía. Principio metodológico de análisis de la representación. *IV Congreso Internacional de investigación en artes visuales ANIAV*, 467-471. <https://riunet.upv.es/handle/10251/128916>
- Mavroveli, S., y Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112-134. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21199490/>
- Mayer, J. et al. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion review*, 8(4), 290-300.

https://mypages.unh.edu/sites/default/files/jdmayer/files/rp2016a-mayercarusosalovey_02.pdf

Mayer, J. D. (2005). La inteligencia emocional. Una breve sinopsis. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 35-46.

<https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf>

McDonald, N. y Messinger, D. (2011). *The Development of Empathy: How, When, and Why*.

Museo Carmen Thyssen Málaga. (s. f.). *Laboratorio de emociones*. Museo Carmen Thyssen Málaga. Recuperado 22 de abril de 2022, de <https://www.carmenthyssenmalaga.org/visita-educativa/laboratorio-de-emociones>

Oros, L., y Fontana, A. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125.

<https://www.redalyc.org/pdf/180/18041090006.pdf>

Ortiz, M. J. (1999). El desarrollo emocional. En López, F., *Desarrollo afectivo y social* (Pirámide, pp. 95-124).

Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21, 303-320.

<https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466014.pdf>

RAE. (2022). Inteligencia emocional. En RAE <https://dle.rae.es/inteligencia>

RAE. (2022). Empatía. En RAE <https://dle.rae.es/empatia>

Rusu, M. (2017). Empathy and communication through art. *Review of Artistic Education*, 14, 139-146. <https://sciendo.com/es/article/10.1515/rae-2017-0018>

[0018](https://sciendo.com/es/article/10.1515/rae-2017-0018)

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9(3), 185-211.

Schutte, N. et al. (2013). Increasing Emotional Intelligence through Training: Current Status and Future Directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5, 56-72. <https://psycnet.apa.org/record/2013-27507-005>

- Seva, A. et al. (1985). *Aspectos pedagógicos de la expresión plástica infantil*. ICE.
- Souriau, E. (1949). Time in the Plastic Arts. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 7(4), 294–307. <https://www.jstor.org/stable/426722?seq=1>
- Sklad, M., et al. (2012). Article Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.21641>
- Thory, K. (2016). Developing meaningfulness at work through emotional intelligence training. *International Journal of Training and Development*, 20, 58-77. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ijtd.12069>
- UVA. (s. f.). What is visual art? *Unbound Visual Arts*. Recuperado 9 de marzo de 2022, de <https://www.unboundvisualarts.org/what-is-visual-art/>
- Venegas, A. (2002). *Las Artes plásticas en la educación artística y estética infantil*.

9. ANEXOS

Anexo I. Evaluación continua del proyecto.

Ítem evaluado	Sí	No	A veces
Los objetivos específicos se han cumplido.			
El tiempo dedicado a la actividad ha sido adecuado.			
Las explicaciones han sido claras.			
La actividad era adecuada para el alumnado.			
La actividad ha resultado divertida para los alumnos.			
La actividad ha provocado aprendizajes.			
Los materiales elegidos han sido apropiados.			
Observaciones:			

Anexo II. Evaluación sumativa del proyecto.

Ítem evaluado	Sí	No	A veces
La planificación del proyecto es adecuada.			
Los objetivos son coherentes con las actividades.			
Los objetivos se adaptan al alumnado.			
La contextualización es apropiada.			
La temporalización es adecuada.			
Los contenidos son coherentes con las actividades.			
Las actividades provocan el aprendizaje.			
La vinculación entre las actividades es significativa.			
Las actividades se adaptan al alumnado.			
Las actividades resultan llamativas y divertidas para los alumnos.			
Los materiales elegidos son adecuados.			
La metodología seleccionada es apropiada.			
Existen medidas de atención a la diversidad.			
Observaciones:			

Anexo II. Evaluación del alumnado.

Ítem evaluado	Sí	No	A veces
Conoce las emociones básicas.			
Conoce emociones complejas.			
Sabe identificar las emociones básicas.			
Sabe identificar emociones complejas.			
Asocia expresiones faciales con las emociones.			
Asocia expresiones corporales con las emociones.			
Expresa las emociones.			
Representa las emociones.			
Observaciones:			

Anexo III. Evaluación del docente.

Ítem evaluado	Sí	No	A veces
Los objetivos formulados eran coherentes.			
La planificación de las actividades era correcta.			
El orden de las actividades es el adecuado.			
Las actividades se adaptaban al alumnado.			
Las actividades resultaban atractivas para el alumnado.			
La metodología empleada ha sido adecuada.			
He promovido la participación del alumnado.			
He ayudado a los alumnos a aprender.			
He logrado la motivación de los alumnos.			
He conseguido el aprendizaje de los alumnos.			
Los recursos y materiales empleados han sido adecuados.			
He utilizado recursos variados y llamativos.			
He facilitado un buen clima de aula.			
Observaciones y propuestas de mejora:			