



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

PROGRAMA DE EDUCACIÓN

EMOCIONAL: Un museo para

EmocionArte

Máster de Psicopedagogía

Curso 2013/2014

Alumna: Natalia San José Ortega

Tutora: María Valle Flores Lucas

RESUMEN

Las emociones están presentes en cualquier situación del día a día y a lo largo de la vida de todas las personas. Esto supone la necesidad de trabajar la educación emocional con diferentes colectivos y desde contextos tanto de educación formal como no formal. Este tema está siendo cada vez más investigado, puesto que se ha demostrado que hay una importante relación entre el bienestar y la Inteligencia Emocional. También existe cierto vínculo entre las emociones y las manifestaciones artísticas que se pueden encontrar en los museos. Por ello propongo un programa de educación emocional planteado para llevar a cabo en el Museo de Arte Contemporáneo Patio Herreriano de Valladolid compuesto por un conjunto de talleres de intervención.

Palabras clave: educación emocional, emociones, inteligencia emocional, bienestar, competencia emocional, taller.

ABSTRACT

Emotions are present in any daily situations and throughout all people's life. It implies the need for working on emotional education with different groups and contexts from both formal and non-formal education. This topic is increasingly being investigated, since it has been demonstrated that there is an important relationship between well-being and Emotional Intelligence. There is also a link between emotions and artistic expressions, which can be found at museums. Therefore, I suggest an emotional education program, made up by a set of intervention workshops, created to carry out at the Museum of Contemporary Art Patio Herreriano in Valladolid.

Keywords: emotional education, emotions, emotional intelligence, well-being, emotional competence, workshop.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. JUSTIFICACIÓN.....	5
2.1. Relevancia del tema.....	5
2. 2. Relación con las competencias del título.....	6
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
3.1. Emociones.....	9
3. 2. La inteligencia emocional.....	12
3. 3. Desarrollo emocional.....	17
3.4. La educación emocional.....	22
3.5. Emociones y bienestar.....	27
3.6. Arte y emoción.....	31
4. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.....	33
4.1. Los talleres de intervención.....	33
4.2. Planificación de un taller de intervención.....	35
4.3. Desarrollo de un taller de intervención.....	38
5. DISEÑO: “Un museo para EmocionArte”.....	40
5.1. Justificación.....	40
5.2. Objetivos.....	41
5.3. Contenidos.....	41
5.4. Metodología.....	42
5.5. Talleres.....	42
5.6. Evaluación.....	59
6. CONTEXTO.....	60
7. CONCLUSIONES.....	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
ANEXOS.....	69

1. INTRODUCCIÓN

Ira, miedo, alegría, sorpresa, felicidad... Son muchas las emociones que experimenta una persona a lo largo de su vida. Incluso en un mismo día se pueden dar diferentes situaciones que provoquen emociones muy distintas. Estas emociones afectan de forma directa a la conducta, los pensamientos y las decisiones que tomamos. Por ello es importante ser conscientes de cómo nos afectan esas emociones, qué consecuencias tienen en uno mismo y en los demás, cómo influimos en las emociones de otras personas, etc.

Todo esto supone las bases de la Inteligencia Emocional y debe trabajarse de forma sistemática e intencional a través de la educación emocional desde la infancia y durante toda la vida, ya que las emociones nos van a acompañar en todo momento.

Además existe una evidente relación entre el bienestar y las emociones, entre otros motivos porque percibimos bienestar subjetivo en la medida en que experimentamos emociones positivas.

La psicopedagogía de las emociones tiene una dimensión teórica y otra práctica. Como teoría abarca un conjunto de conocimientos sobre las emociones que fundamentan las aplicaciones prácticas. La dimensión práctica se concreta en la educación emocional, cuyo objetivo es el desarrollo de competencias emocionales a través de una serie de propuestas metodológicas, estrategias y técnicas.

A lo largo de este trabajo se exponen los fundamentos de la psicopedagogía de las emociones y las aplicaciones prácticas a través de la educación emocional. Para ello se propone un programa de intervención compuesto por un conjunto de talleres dirigidos a la comunidad educativa en un contexto de educación no formal.

En primer lugar se expone un capítulo a modo de justificación y motivación sobre la relevancia de la temática elegida en relación con las competencias del título. Todo lo referente a los conceptos de emoción, Inteligencia Emocional y educación emocional serán tratados en el siguiente capítulo, así como las implicaciones en cuanto al desarrollo emocional y la relación que existe entre emociones, arte y bienestar. También se aporta en un capítulo posterior, una fundamentación sobre la metodología en la que se basa el diseño de mi propuesta, que se desarrolla en el siguiente capítulo. Para finalizar se incluyen el contexto y las conclusiones del trabajo en su conjunto.

2. JUSTIFICACIÓN

2.1. RELEVANCIA DEL TEMA

La evolución y el desarrollo personal contempla tres ámbitos: físico-biológico, intelectual y socioemocional. Creo que aún no se presta la suficiente atención a la evolución emocional e incluso se llega a descuidar frente a los otros dos aspectos, por lo que voy a dedicar mi trabajo a destacar la importancia de las emociones en distintos aspectos vitales y a cómo trabajarlas con diferentes colectivos mediante un programa de educación emocional.

Afortunadamente, en los últimos años, lo emocional está tomando más importancia, debido a la relevancia que supone para el bienestar personal e interpersonal. Desde la psicología positiva se considera que los componentes para el estudio de la felicidad son el bienestar psicológico, el bienestar social y las emociones y experiencias positivas asociadas a altos niveles de satisfacción vital (Hervás, 2009).

Según Fernández-Abascal (2013), las emociones tienen efectos bioquímicos, sociales, cognitivos, en la salud, en la regulación de la conducta y en la autorregulación, por lo que se hace evidente la necesidad de prestar atención a las emociones como aspecto fundamental del bienestar.

Las emociones afectan a todos los ámbitos de nuestra vida, ya sea en la escuela, en el trabajo, con nuestra familia, en la calle, con amigos, etc.

En la sociedad actual nos encontramos con numerosas situaciones que ponen en evidencia la falta de habilidades que tienen las personas para controlar de manera adecuada y eficaz sus emociones y las de los demás. Entre algunas de estas situaciones, aunque son fenómenos más complejos e implican otros factores, están las relacionadas con la violencia de género, cuando las personas no son capaces de afrontar la frustración que se siente ante una ruptura sentimental. También ocurre en los casos de acoso escolar, donde se aprecia la falta de empatía que existe entre algunos iguales (Sánchez, 2009; Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

Goleman (1995) califica la situación de nuestra sociedad como *analfabetismo emocional*, lo que provoca en las personas ansiedad, violencia, estrés, bulimia, consumo de drogas y alcohol, etc.

Si las personas se entrenaran y trabajaran en reconocer sus emociones, haciendo uso de ellas como parte fundamental de la comunicación emocional, podrían obtener grandes beneficios y ser más felices en todos los ámbitos de su vida.

La educación emocional es imprescindible en todos los sectores de la población para prevenir la inmadurez emocional tan frecuente en nuestra sociedad actual.

El objetivo de que las personas sean emocionalmente inteligentes, es que conozcan, manejen y expresen bien sus emociones y reconozcan, comprendan y respondan oportunamente a las emociones de los demás.

2.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

El Trabajo Fin de Máster trata de ser un trabajo de reflexión final en el que el estudiante debe mostrar, mediante su realización que ha adquirido el conjunto de competencias del Máster y que está capacitado para iniciar su actuación como futuro Psicopedagogo/a.

Debe reflejar que el alumno ha desarrollado de manera adecuada las distintas competencias que recoge el título y han sido trabajadas a lo largo de las asignaturas que forman el Plan de Estudios.

En relación con mi propuesta de trabajo, no se desarrollan por igual las competencias generales del Título, por lo que se expone en la siguiente tabla cuáles de estas competencias tienen más relación y en qué grado se relaciona dicho trabajo con cada una de ellas.

Competencias Generales	Grado de relación
G3. Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades.	Defender el trabajo de carácter científico ante el tribunal, utilizando el vocabulario adecuado y manejando los conceptos básicos relacionados con el tema, demostrando el dominio del tratamiento del objeto de estudio, y la capacidad de redacción según los parámetros de la escritura académica.

G5. Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.	Actuar de forma ética y profesional frente a los casos teóricos y prácticos que se desarrollen a lo largo de la elaboración del trabajo y en el futuro ejercicio profesional.
G6. Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional.	Utilizar de manera adecuada los recursos tecnológicos para la búsqueda de documentos y bibliografía existente, señalando en las referencias bibliográficas su procedencia y tomando contacto con la reflexión crítica de la literatura científica, obteniendo y valorando datos.
G7. Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que ha de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.	Demostrar el dominio y el tratamiento de distintas fuentes de información, utilizando los instrumentos de trabajo y estrategias de acción que mejoren la planificación y la gestión de los servicios psicopedagógicos, la orientación, el asesoramiento y la evaluación psicopedagógica.

Cuadro 1: Relación del trabajo con las competencias generales del título

En el marco de la Orientación Psicopedagógica se distinguen distintas áreas: orientación profesional, orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad y orientación para la prevención y el desarrollo (Álvarez y Bisquerra, 1996).

En mi trabajo voy a centrarme en el área de orientación para la prevención y el desarrollo, donde se incluyen aspectos del desarrollo de la personalidad integral de las personas, entre ellos la educación emocional.

Las bases de esta propuesta, en relación con los contenidos del máster, vienen dadas principalmente por la influencia de dos de las asignaturas optativas que he cursado. La primera de ellas *Técnicas de intervención psicológica en contextos educativos* y

sociolaborales, impartida por la profesora M^a Inés Monjas Casares. En ella se han tratado conceptos como el de emoción, Psicología positiva, bienestar y fortalezas humanas entre otros. La otra se trata de la asignatura *Contextos de atención a la diversidad*, en la parte impartida por la profesora Silvia García Ceballos, que ha estado relacionada con las posibilidades del uso del arte en distintos contextos y con colectivos diferentes.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. EMOCIONES

Todas las personas experimentan multitud de emociones a lo largo de su vida, con intensidad variable, pero no suelen reflexionar sobre ellas para identificarlas y buscar la causa de su aparición. Lo importante es tener la habilidad de identificarlas, y que una vez reconocidas seamos capaces de manejarlas (Sánchez, 2009).

3.1.1. Concepto de emoción

Según el diccionario de la Real Academia Española, emoción es una “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.”

Etimológicamente, la palabra emoción proviene del latín *movere*, que significa moverse. Esto sugiere una percepción de atracción y repulsión consciente y como consecuencia una conducta de acercamiento o aversión (Bisquerra, 2002; Sánchez, 2009).

La definición más aceptada del concepto de emoción se entiende como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada” (Bisquerra, 2002, p. 61).

Ante determinadas situaciones, las personas experimentan emociones que van acompañadas de pensamientos y sensaciones corporales.

Las emociones tienen cuatro componentes básicos (Monjas, 2009):

- Estímulo que provoca la reacción.
- Sentimientos, o sea, experiencias conscientes de las que se toma conciencia.
- Activación psicofisiológica producida por alteraciones hormonales de las glándulas endocrinas (latido del corazón, sudor...)
- Respuesta conductual.

3.1.2. Tipos de emociones

Se considera que hay distintos tipos de emociones. Las emociones básicas o primarias son miedo, enfado, tristeza y alegría. Son fáciles de percibir, debido a que provocan un comportamiento estandarizado y sus causas suelen ser invariables.

Se añaden posteriormente sorpresa, aversión y después otras cada vez más complejas. Los niños pequeños sólo distinguen unas pocas emociones: feliz, triste y enfadado. Progresivamente se van aprendiendo y discriminando más emociones.

Esta clasificación ha sido aceptada por la mayoría de los autores, aunque sigue siendo un tema a debate (Goleman, 1995; Bisquerra, 2002; Monjas, 2009; Sánchez, 2009).

Según Monjas (2009), las emociones pueden dividirse en dos tipos:

- Emociones positivas: son aquellas que proporcionan una experiencia placentera y agradable del individuo que las siente y le genera bienestar. Contribuyen de manera favorable en la manera de pensar y de actuar de las personas. Ejemplos de emociones positivas son la alegría, la satisfacción, la tranquilidad, la diversión, etc.

- Emociones negativas: son aquellas que provocan una reducción en el bienestar de la persona que las experimenta. La experiencia es desagradable, por eso existe un deseo de evitarlas. Por ejemplo la ira, el miedo, el nerviosismo, la tristeza, etc.

Las emociones negativas y positivas cumplen diferentes funciones, pero ambas son imprescindibles y necesarias ya que tienen una función adaptativa en la interacción con el entorno (Bisquerra, 2002; Monjas, 2009; Hervás, 2009; Avia y Vázquez, 2011; Fernández-Abascal, 2013).

También puede hablarse de emociones mixtas, que son aquellas que tienen matices de las dos anteriores, como es el caso, por ejemplo, de la sorpresa o la esperanza, y emociones ambiguas o neutras, es decir, aquellas que no son ni positivas ni negativas (Bisquerra, 2002; Monjas, 2009).

Para una adecuada competencia emocional es importante potenciar las emociones positivas y minimizar el impacto de las emociones negativas.

Según Seligman (2003), las emociones positivas pueden estar relacionadas con el pasado, el presente o el futuro, formando parte de las vías hacia la felicidad y el bienestar. Las emociones positivas del futuro son el optimismo, la fe, la esperanza y la confianza. Las relacionadas con el presente son la alegría, el éxtasis, la tranquilidad, el entusiasmo, la euforia y el placer. Entre las emociones positivas sobre el pasado se incluyen la satisfacción, la gratitud, el orgullo y la serenidad.

3.1.3. Antecedentes del estudio de las emociones

Entre los antecedentes centrados en la importancia de la emoción, se encuentra la técnica de *counseling*, que se puede traducir como asesoramiento o acompañamiento, basándose en la idea de que la mayor parte de las personas tienen la capacidad de resolver sus propios problemas si se les ayuda a clarificar sus pensamientos y sentimientos y se les anima a buscar distintas soluciones.

La psicología humanista, del siglo XX, con Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, pone especial énfasis en la emoción. Más adelante aparece la psicoterapia racional-emotiva con Albert Ellis y otros que adoptan un modelo de *counseling* y psicoterapia que se centra en las emociones de los usuarios. Este enfoque apoya la idea de que las personas sienten la necesidad de estar bien consigo mismas siendo conscientes de sus propias emociones para un desarrollo personal.

En cuanto a las teorías que intentan explicar las emociones, nos encontramos diferentes visiones que se han propuesto en los últimos tiempos para comprender cómo se producen y qué factores están implicados en las emociones. Entre las teorías clásicas de las emociones, se encuentran las teorías biológicas, cognitivas y conductuales.

Las emociones se han abordado desde distintas perspectivas a lo largo de la historia (Bisquerra, 2009).

Desde un punto de vista filosófico, el estudio de las emociones ha interesado desde la Antigüedad. Es el caso del hedonismo, buscando las experiencias y emociones placenteras, cuya actitud se ve resumida en el *carpe diem*.

En literatura clásica y actual encontramos también una gran parte dedicada a emociones como el amor, la ira, el miedo, etc.

El enfoque biológico viene dado por Charles Darwin gracias a su obra *The expression of the Emotions in Man and Animals*. Según Darwin, las emociones en el hombre y los animales tienen una función de supervivencia en el proceso de adaptación.

Otra teoría que cabe destacar es la de Freud y el psicoanálisis que, aunque no propuso una teoría explícita, prestó a las emociones gran parte de su atención debido a la influencia que tienen en las personas. Su idea de las emociones está basada sobre su teoría de los impulsos. Bisquerra (2002) señala que más que una teoría de la emoción, se trata de una teoría sobre los trastornos emocionales.

Las teorías conductistas se han preocupado por estudiar el proceso de aprendizaje de las emociones y los condicionamientos que provocan emociones.

La característica principal de las teorías cognitivas es que proponen una serie de procesos cognitivos situados entre un estímulo y la respuesta emocional: valoración, interpretación, etiquetado, afrontamiento, objetivos, control percibido y expectativas.

3.2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

3.2.1. El concepto de Inteligencia Emocional

Sánchez (2009) señala en su obra, que las inteligencias se pueden diferenciar en cognoscitiva, que es aquella que miden los test de inteligencia, y la emocional que es la que ocupa este trabajo.

Se han dado varias definiciones de este concepto. Algunos autores como Daniel Goleman (1995), la definen como “la capacidad para reconocer sentimientos en sí mismo y en otros, siendo hábil para manejarlos al trabajar con otros”. Mayer, Salovey y Caruso (2000), señalan que se trata de “la capacidad de percibir y expresar emociones, de asimilar emociones en el pensamiento, de comprender y razonar con las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás.” Fernández-Berrocal (2004), hace referencia a “la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás.”

En conclusión, ser emocionalmente inteligente implica saber utilizar y controlar las emociones, propias y ajenas, de manera eficaz.

3.2.2. Antecedentes de la Inteligencia Emocional

El Doctor Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, propone la teoría de las inteligencias múltiples, que supone un antecedente al concepto de inteligencia emocional. Se basa en la idea de que las personas tenemos siete tipos de inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, visual-espacial, kinestésica, intrapersonal e interpersonal (Gardner, 1995).

En este sentido, la inteligencia emocional se compone de dos inteligencias: la intrapersonal y la interpersonal. La intrapersonal se refiere a la capacidad de comprenderte a ti mismo, tus sentimientos, tus motivaciones y la interpersonal consiste en la capacidad de entender las motivaciones y sentimientos de otros.

El concepto de Inteligencia Emocional, en adelante IE, se ha comenzado a utilizar de forma popular recientemente, aunque ya en el año 1920 se pueden encontrar algunos indicios que hacen referencia a este concepto. El psicólogo Edward Thorndike definió el término inteligencia social como la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, y actuar sabiamente en las relaciones humanas (Sánchez, 2009; Bisquerra, 2009).

Cabe destacar la difusión que hizo Goleman de este concepto con su obra *Inteligencia Emocional* en 1995, aunque el término no lo crea él, sino que procede de Salovey y Mayer.

3.2.3. La importancia de la Inteligencia Emocional

Tradicionalmente, los científicos han destacado la importancia de la inteligencia cognoscitiva frente a la emocional, aunque el interés que ha despertado esta última ha hecho evidente que la teoría cognoscitiva no puede explicar todos los aspectos del bienestar de las personas. Se puede decir que un alto cociente intelectual de una persona no determina una vida de éxito personal y profesional (Sánchez, 2009; Bisquerra, 2009, 2012).

En el ámbito empresarial se percataron de que hay otras capacidades que intervienen en el éxito en la vida. Esto se demostró en una investigación realizada a nivel mundial por *The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*. La conclusión de dicho estudio tuvo como resultados que en el cociente de éxito, intervienen con un 23% las capacidades intelectuales, y con un 77% las aptitudes emocionales.

Existe cierta contradicción entre los investigadores para valorar como semejantes el *cociente emocional*, con la IE. Popularmente se piensa que puede ser medido de forma objetiva, como ocurre con la inteligencia cognoscitiva y el *cociente intelectual*, en lo que hay ciertas discrepancias (Sánchez, 2009).

En México se ha desarrollado un instrumento para la obtención de una medición de la IE debido a que las distintas escalas para evaluar la IE se han dirigido casi exclusivamente al medio laboral y las han empleado los consultores en desarrollo organizacional.

Estas escalas son cortas, con baja validez de contenido debido a que no involucran ítems relacionados con el manejo de las emociones en otros contextos.

Surge entonces la necesidad de crear un instrumento que contemple una buena validez de contenido y, además, que en su construcción controle la deseabilidad social.

Los ocho factores que conforman el perfil de IE son:

1. Inhibición de impulsos: Se refiere a la habilidad para controlar el comportamiento impulsivo que tiene una persona.
2. Empatía: Refleja la capacidad para sentir, comprender e identificar las emociones de los demás.
3. Optimismo: Es la actitud positiva que presentan las personas ante la vida.
4. Habilidad social: Es la capacidad de un sujeto para relacionarse con otros en situaciones cotidianas.
5. Expresión emocional: Se refiere a la capacidad del sujeto para expresar sus emociones y sentimientos.
6. Reconocimiento de logro: Refleja la capacidad de reflexión y autocrítica hacia los propios actos.
7. Autoestima: Es la capacidad para reconocer la autoeficacia ante diferentes situaciones.
8. Nobleza: Se refiere a la intención de actuar en beneficio de los demás (Cortés, Barragán y Vázquez, 2002).

3.2.4. Modelos de Inteligencia Emocional

Existen diferentes modelos en cuanto a la visión que tienen algunos autores del concepto científico de IE. El modelo más aceptado en la actualidad es el de Mayer y Salovey (1997). Se trata de un modelo de habilidad basado en el procesamiento emocional de la información. Los otros que voy a comparar son el de Bar-On (1997) y Goleman (1995), ambos modelos son mixtos, el primero basado en habilidades emocionales y rasgos de la personalidad, y el segundo basado en competencias sociales y emocionales (Bisquerra, 2009; Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

MODELO DE MAYER Y SALOVEY

Mayer y Salovey (1997) la definen como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y razonar emocionalmente, y finalmente la habilidad para regular emociones propias y ajenas.” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10)

Las habilidades integrantes en este modelo son:

- Percepción, evaluación y expresión de las emociones.
- Asimilación de las emociones.
- Comprensión y análisis de las emociones.
- Regulación reflexiva de las emociones.

En este modelo la IE se evalúa a través de la resolución de problemas emocionales y conflictos interpersonales.

MODELO DE BAR-ON

Bar-on (1997) define la IE como “un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales.” (Bar-On, 1997, p. 14)

Las habilidades integrantes en este modelo son:

- Habilidades intrapersonales e interpersonales.

- Adaptabilidad.
- Gestión del estrés.
- Estado de ánimo general.

Este modelo utiliza una medida de autoinforme basada en un conjunto de ítems para evaluar los niveles percibidos de IE y la realización de comportamientos emocionalmente inteligentes.

MODELO DE GOLEMAN

En su definición, Goleman (1995) incluye “autocontrol, entusiasmo, persistencia y la habilidad para motivarse a uno mismo. Hay una palabra que engloba todo el abanico de destrezas que integran la Inteligencia Emocional: el carácter.” (Goleman, 1995, p. 28)

Las habilidades integrantes en este modelo son:

- Autoconciencia.
- Automanejo.
- Automotivación.
- Conciencia social.
- Manejo de las relaciones sociales.

La medida de evaluación utilizada en este modelo evalúa las competencias socioemocionales importantes en el ámbito laboral utilizando como fuentes de información la propia persona y observadores externos.

3.2.5. Personas emocionalmente inteligentes

Rovira publica en 1998 un artículo con las características de la persona emocionalmente inteligente. Bisquerra (2002) siguiendo su argumentación, aunque con algunas variaciones las presenta en su obra:

1. Tienen actitud positiva.
2. Reconocen los propios sentimientos y emociones.
3. Tienen la capacidad para expresar sentimientos y emociones.

4. Tienen la capacidad para controlar sentimientos y emociones.
5. Empatía.
6. Son capaces de tomar decisiones adecuadas.
7. Tienen motivación, ilusión e interés.
8. Autoestima.
9. Saben dar y recibir.
10. Tienen valores alternativos.
11. Son capaces de superar las dificultades y frustraciones.
12. Son capaces de integrar polaridades.

3.3. DESARROLLO EMOCIONAL

Las personas no nacen dotadas de IE, sino que esta se va desarrollando y entrenando a través de experiencias adquiridas durante la infancia, la adolescencia y en la vida adulta (Sánchez, 2009).

3.3.1. La Inteligencia Emocional en niños

La evolución de la IE en la infancia se refleja sobre todo en dos aspectos básicos, según Monjas (2009): a) La expresión de las emociones, y b) la comprensión emocional y respuesta a las emociones de los otros.

a) Desarrollo de la expresión de las emociones.

Las emociones básicas son aquellas que pueden inferir de forma directa en la expresión facial (felicidad, miedo, enfado, tristeza...). Algunas emociones son más fácilmente reconocibles que otras, como por ejemplo la felicidad y el enfado.

Las respuestas tienen una base biológica, sin embargo se sabe que estas tienen un componente aprendido. Es el ejemplo de la sonrisa social en el bebé como respuesta a personas que le prestan atención. Esta conducta aumenta o disminuye en función del entorno. Por otro lado, se

sabe que niños o niñas de madres depresivas, muestran conductas depresivas que trasladan a otras personas que no lo están.

El desarrollo de la expresión emocional es un proceso que se inicia en la infancia y continúa en la adolescencia.

La autorregulación emocional se refiere a las estrategias para controlar las emociones. A medida que los niños van desarrollando el pensamiento, el lenguaje y las habilidades motrices, van adquiriendo estas estrategias.

Las emociones autoconscientes implican mayor sentido de uno mismo, como por ejemplo la vergüenza, la culpa, la envidia o el orgullo. Éstas requieren la enseñanza de un adulto para saber en qué situaciones son oportunas. En esto también juega un importante papel el aspecto cultural.

b) Desarrollo de la comprensión emocional y respuesta a las emociones de los otros.

Para las relaciones interpersonales es importante la habilidad para interpretar adecuadamente emociones y sentimientos de otras personas.

Incluso los bebés buscan activamente información emocional de los adultos, es el caso de la referencia social. Esto se va desarrollando e incrementando durante la infancia con la finalidad de obtener conclusiones para actuar en consecuencia a esa información que se envía a través de la expresión de emociones por parte de los adultos.

La empatía según Bonhome (2000), es la habilidad para comprender los sentimientos de los demás. Implica una respuesta con emociones complementarias. Para ello hay que reconocer, comprender y apreciar las emociones de los demás. Es necesario ponerse en el lugar del otro y ver la situación desde otra perspectiva que no sea solo la propia.

Desde las primeras horas de vida, los bebés son capaces de empatizar. Es el caso del llanto y los signos fisiológicos de ansiedad como respuesta ante el llanto de otro bebé. Ésta reacción se puede considerar como el inicio de la respuesta empática.

No será hasta más adelante, coincidiendo con el desarrollo de las emociones autoconscientes, cuando surja por primera vez la empatía.

A la hora de expresar las emociones, el lenguaje juega un papel fundamental. Cuanto más amplio sea mejor podremos expresarnos y será más fácil entender las emociones de los demás. Durante la infancia este lenguaje se va ampliando. Por lo tanto la respuesta empática será más eficaz según va incrementando el lenguaje.

EDAD	EXPRESIÓN EMOCIONAL	COMPRENSIÓN EMOCIONAL
0-6 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Presentan señales de casi todas las emociones básicas (interés, sonrisa refleja, respuesta de sobresalto, disgusto...) - Aparece la sonrisa social. - Aparece la risa. - La expresión de felicidad es mayor al contacto de personas conocidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se asemejan las expresiones emocionales con las de las personas adultas durante las interacciones. - Se responde a los mensajes emocionales transmitidos por el tono de voz.
7-12 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento de la ira y el miedo en forma de “ansiedad ante extraños”. - El miedo desarrolla a la persona como base segura desde la que explorar. - Mejora la autorregulación emocional, ya que el gateo permite controlar estímulos agradables o desagradables. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aparece la habilidad para detectar el significado de expresiones emocionales de otras personas. - Se desarrolla la referencia social. La expresión emocional influye en ellos, y actuarán en función de ella.
1-2 años	<ul style="list-style-type: none"> - Aparecen las emociones autoconscientes (vergüenza, envidia, culpa...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta el lenguaje y el vocabulario para hablar sobre las emociones. - Aparece la respuesta empática.

3-6 años	<ul style="list-style-type: none"> - A medida que el lenguaje mejora se desarrollan estrategias conductuales y cognitivas para la autorregulación emocional. - Aparece la habilidad para simular emociones que no se sienten. 	<ul style="list-style-type: none"> - La comprensión de las emociones se hace más precisa y compleja. Se predicen las consecuencias de una emoción. - A medida que se desarrolla el lenguaje, se utilizan más palabras para consolar a otros (respuesta empática reflexiva).
7-11 años	<ul style="list-style-type: none"> - Las emociones autoconscientes se integran con normas de lo que supone una acción adecuada. - Las estrategias para la autorregulación emocional son más cognitivas (humor, imaginación...) y se ajustan a las demandas de las situaciones. - Mejora la conciencia de las situaciones en las que culturalmente es apropiado manifestar ciertas emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Surge la conciencia de que se pueden experimentar varias emociones al mismo tiempo, o que se pueden tener sentimientos mezclados. - A medida que mejora la comprensión emocional, aumenta la empatía.

Cuadro 2: Desarrollo emocional en la infancia (Monjas, 2009)

Para hacer un uso eficaz de las emociones es necesario partir de su identificación para poder controlarlas. Por eso se aplican programas tempranos aplicados en alumnos de educación infantil, dirigidos a identificar y expresar emociones en sí mismos y en los demás.

Los primeros estudios que se realizaron sobre el aprendizaje de la identificación de las emociones consistían en asociar emociones a imágenes, teniendo en cuenta gestos y expresiones faciales que las caracterizaban. Charles Darwin investigó con animales, sobre todo primates, un gran repertorio de emociones, destacando en ellos su carácter social, ya que

poseen una función adaptativa y contribuyen a la supervivencia de la especie. La maduración de las emociones se ha ido produciendo como una consecuencia de la selección natural (Sánchez, 2009).

3.3.2. La Inteligencia Emocional en adolescentes

De igual manera que es de gran importancia poner en práctica la IE en los niños, también lo es en los adolescentes. Esta etapa resulta un excelente momento para que aprendan a tener control sobre sus propias emociones.

Parece que en la actualidad las generaciones se vuelven más inteligentes, y sin embargo parece que sus capacidades emocionales y sociales disminuyen. Una muestra de ello la encontramos en la obra de Seligman (2005), donde se describe la depresión como una epidemia que ha aumentado casi diez veces entre adolescentes en los últimos cincuenta años.

Hay que tener en cuenta que los cambios hormonales que se producen en la etapa de la adolescencia hacen aún más difícil el control de las emociones. Si durante la infancia se crean unas bases emocionales firmes, se facilitará el éxito en el autocontrol emocional durante la adolescencia (Sánchez, 2009).

Según Gimeno (1997) los componentes para trabajar la educación emocional con adolescentes son:

- Tener conciencia de las propias emociones y aceptar todas ellas como positivas y como una respuesta a un estímulo adecuado.
- Adquirir un amplio abanico de experiencias emocionales, con sus correspondientes emociones y sentimientos.
- Expresar y actuar de manera adecuada a las emociones y sentimientos.
- Experimentar emociones íntimas, dar respuestas emocionales ajustadas y apropiadas al contexto y aprender de aquellas que son necesarias para contribuir al bienestar propio y ajeno.

Según un estudio realizado en los años sesenta por Walter Mischel, enseñar a los adolescentes a manejar y controlar sus emociones constituye un factor fundamental para predecir el éxito emocional y social en la vida adulta (Sánchez, 2009).

3.3.3. La Inteligencia Emocional en adultos

Educación la IE es importante también en la edad adulta y en la vejez, ya que en ambos grupos se pueden presentar dificultades en alguno de los componentes de la IE.

En los últimos años se han llevado a cabo varios estudios en este contexto, de los que se puede concluir que en la edad adulta es especialmente necesario trabajar estrategias adecuadas de regulación emocional, sobre todo respecto a las emociones negativas y en la vejez hay que hacer énfasis en mejorar el reconocimiento emocional (López, Fernández y Márquez, 2008).

Los programas de educación emocional para adultos y personas mayores tienen como objetivos principales (Soldevila, Ribes, Filella y Agulló, 2005):

- Potenciar la calidad de vida, el bienestar emocional y social.
- Favorecer las competencias emocionales para facilitar el afrontamiento de problemas.
- Prevenir el desarrollo de problemas emocionales como ansiedad, depresión, etc.

3.4. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

3.4.1. Concepto de educación emocional

La educación emocional se trata de un concepto muy amplio que Bisquerra (2002) ha tratado de resumir en los siguientes términos:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2002, p. 243)

Se trata de una forma de prevención inespecífica que intenta minimizar la vulnerabilidad ante las disfunciones o prevenirlas. Las competencias adquiridas pueden aplicarse a múltiples

situaciones como la prevención del consumo de drogas, la prevención del estrés la ansiedad o la depresión y la prevención de la violencia.

3.4.2. Competencias emocionales

Hay ciertas competencias emocionales que se deben tratar desde la educación emocional según el modelo del *Group de Recerca en Orientació Psicopedagógica* (GROP) de la Universitat de Barcelona. Este modelo se ha experimentado con éxito en la educación. (Bisquerra, 2009) y engloba las siguientes competencias:

- Conciencia emocional: Que consiste en conocer las propias emociones y las de los demás. Supone saber comprender las causas y las consecuencias que conllevan las emociones.
- Regulación emocional: Que significa dar una respuesta adecuada a las emociones que experimentamos. Consiste en saber afrontar situaciones difíciles, desarrollar la tolerancia y la empatía.
- Autonomía emocional: Que significa que los estímulos del entorno no afecten seriamente. Esto implica tener una buena autoestima, confianza y responsabilidad.
- Habilidades socioemocionales: Que son un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Esto conlleva tener actitudes prosociales y empatía para crear un clima social favorable.
- Competencias para la vida y el bienestar: Que implica tener un conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven la construcción del bienestar personal y social.

3.4.3. Objetivos de la educación emocional

El principal objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. A continuación expongo algunos de los objetivos que se proponen para trabajar la educación emocional según Bisquerra (2002, 2009, 2012):

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones.

- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

3.4.4. Contenidos de la educación emocional

Los contenidos de la educación emocional varían en función de los destinatarios (nivel académico, madurez, conocimientos previos, etc.). Esto influye en el nivel de profundización en algunos conceptos y el tratamiento de los mismos.

Los criterios que deben tenerse en cuenta a la hora de hacer la selección de contenidos son los siguientes:

- Deben estar adecuados al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa.
- Deben ser aplicables a todo el grupo.
- Deben favorecer los procesos de reflexión sobre las emociones propias y ajenas.
- Deben estar enfocados al desarrollo de competencias emocionales.

Los temas que se trabajan fundamentalmente son los siguientes:

- Concepto de emoción.
- Tipos de emociones.
- Características de las emociones principales (alegría, miedo, ira, tristeza, ansiedad, vergüenza, amor, humor, aversión, etc.)
- Reconocimiento de las propias emociones.
- Causas y consecuencias de las emociones.
- Reconocimiento de las emociones de los demás. (Bisquerra, 2002, 2009, 2012)

3.4.5. Metodología

La educación emocional sigue una metodología fundamentalmente práctica que puede trabajarse mediante dinámicas de grupo, autorreflexión, *role-playing*, juegos, etc. En este aspecto se tienen en cuenta las aportaciones de Bandura en cuanto a su teoría del aprendizaje social.

Las aplicaciones pueden ser muy diversas: comunicación afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica, desarrollo de la autoestima...

Existen diferentes modelos de intervención en cuanto a cómo abordar la educación emocional, es decir, estrategias y procedimientos para llevarla a la práctica. Las siguientes ideas están extraídas de Bisquerra (1998):

- La intervención por programas:

Supone la implantación de programas en un centro educativo mediante diversas formas de intervención:

- Orientación puntual
- Programas en paralelo
- Asignaturas optativas
- Acción tutorial
- Integración curricular

- Modelo de consulta:

Este modelo implica una relación entre dos profesionales: Un consultor (psicopedagogo) y un consultante (profesor, tutor). Se trata de una forma de intervención indirecta. Lo más adecuado en este caso es la consulta colaborativa, en cuyo proceso ambos profesionales desarrollan la intervención y comparten responsabilidades.

- Tema transversal

El tratamiento de la educación emocional de manera transversal supone su integración en el currículum académico. En conclusión, debería trabajarse en todas las áreas académicas a lo

largo del ciclo educativo. Bisquerra (2002) considera este modelo el más apropiado para la difusión de la educación emocional.

3.4.6. La evaluación en educación emocional

Los programas de educación emocional deben ser evaluados como cualquier programa educativo, lo cual implica evaluación del proceso y evaluación del producto (Bisquerra, 2009).

Ante esto nos encontramos con la problemática medición de las emociones, ya que por definición éstas son subjetivas y por tanto difíciles de medir.

Multitud de autores han diseñado instrumentos de medida y aún así continúan siendo imprecisos. Para medir las emociones hay que medir cada uno de sus componentes por separado: fisiológico, conductual, cognitivo. Además convendría medir otros factores relacionados como rasgos de personalidad, estilos de enfrentamiento, defensas del yo, etc. (Bisquerra, 2002).

3.4.7. Contextos de intervención

La educación emocional no tiene como único contexto de intervención el sistema de educación formal. También se extiende a los contextos sociocomunitarios y a las organizaciones. Es precisamente en las organizaciones el primer contexto en llevar a cabo programas para el desarrollo de la inteligencia emocional. En los contextos sociocomunitarios se presta una atención particular a la educación emocional en grupos de riesgo como parados, marginados, drogodependientes, presos o minorías (Bisquerra, 2002, 2009).

También cabe destacar en este aspecto la importancia del contexto familiar en cuanto el desarrollo de competencias emocionales. Por lo que se debe tener en cuenta otro aspecto importante como es educar a las familias para que contribuyan en la educación emocional de sus hijos (Bisquerra, 2012).

Los medios de comunicación también son una parte importante de los contextos en los que se desarrolla la educación emocional en la infancia y la adolescencia. La educación emocional pasa desapercibida lo que hace que niños y jóvenes se encuentren indefensos ante modelos que encontramos, sobretudo en televisión, que distan mucho de ser un referente adecuado (Bisquerra, 2012).

3.4.8. Eficacia de los programas de educación emocional

A modo de conclusión y para argumentar la eficacia de los programas de educación emocional, es necesario dedicar unas líneas a alguno de los estudios realizados en los últimos años al respecto.

Es el caso de la investigación llevada a cabo por Ambrona, López-Pérez y Márquez-González (2012) en la que se muestra la eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria.

En primer lugar se realizó una evaluación previa sobre el nivel de competencia emocional en cuanto a comprensión y reconocimiento de las emociones propias y ajenas al grupo de control y al experimental que reveló que ambos no diferían entre sí. Posteriormente se aplicó el programa al grupo experimental y se volvió a realizar una evaluación a ambos grupos. El resultado fue que los niños del grupo experimental puntuaron significativamente más alto que los del grupo de control.

Un año después de la intervención se encontraron por medio de un seguimiento que en ambos grupos se habían incrementado sus competencias, aunque los niños del grupo experimental continuaban presentando puntuaciones superiores a los del grupo de control, lo que demuestra la eficacia del programa.

3.5. EMOCIONES Y BIENESTAR

3.5.1. Beneficios de la Inteligencia Emocional

Fernández-Berrocal y Extremera (2009) han abordado los resultados de varias investigaciones relevantes que muestran la influencia de la IE en el bienestar, en cuanto a tres criterios importantes: la prevención de conductas de riesgo, el bienestar y el ajuste psicológico, y la calidad de las relaciones interpersonales y sentimentales.

Los resultados de las investigaciones sobre la prevención de conductas de riesgo, revelaron que los jóvenes con una baja IE consumían más drogas y alcohol que los emocionalmente inteligentes, ya que éstos gestionaban mejor sus motivaciones y las presiones grupales.

En cuanto a bienestar y ajuste psicológico, las investigaciones revelan que la IE nos hace menos vulnerables a la depresión, esto puede deberse a que las personas depresivas tienen poco claras sus emociones y no saben regularlas adecuadamente.

Respecto a las relaciones interpersonales y sentimentales, la IE es fundamental para entender cómo se adaptan las personas de forma exitosa a su entorno social y comprender sus relaciones sociales y afectivas (Mayer y Salovey, 1997). Los estudios demuestran que existe una alta relación entre la IE y unas mejores relaciones interpersonales. Esto puede deberse a que las personas con alta IE tienen más facilidad para establecer nuevas relaciones y mantener las que ya tiene, tanto de pareja como de amistad.

3.5.2. La Psicología Positiva

Tradicionalmente la Psicología Clínica se ha centrado casi exclusivamente en las debilidades, el malestar y lo disfuncional, desatendiendo lo positivo, por lo que las intervenciones han venido estando orientadas a corregir o aliviar los síntomas de las diferentes patologías (Vázquez., Hervás y Ho, 2006).

Para Martín (2013) el énfasis que se ha puesto tradicionalmente en las consecuencias adversas de las emociones negativas ha hecho que se descuiden las potenciales influencias de la emoción positiva en la promoción de la salud.

La Psicología Positiva pone el acento en la importancia de potenciar la construcción de los aspectos positivos de las personas y, de esta forma, llenar la vida de felicidad y bienestar a través del desarrollo de las fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004).

Los bloques que incluyen dentro del estudio de la Psicología Positiva son las emociones positivas, los rasgos positivos, las organizaciones positivas y las relaciones positivas (Hervás, 2009).

Muchos son los efectos beneficiosos que nos proporcionan las emociones positivas por lo que en los últimos años cada vez son más los estudios que se realizan mostrando interés hacia estos aspectos (Fernández-Abascal, 2013).

Dentro del estudio de la Psicología Positiva también se contemplan las emociones negativas como parte fundamental en el crecimiento postraumático y la resiliencia.

La resiliencia supone desarrollar la capacidad para afrontar las adversidades, superarlas y salir reforzado y favorecido (Hervás, 2009).

En cuanto a esto, existen estudios que lo respaldan. Es el caso de Bonanno (2005), cuyos resultados tras la investigación en esta área son sorprendentes, ya que los porcentajes de personas que tras un evento traumático reaccionan de forma resiliente son más altos de lo que solemos pensar:

- El 35% de la población responde de forma resiliente ante las adversidades.
- El 50% de las personas que han pasado por una situación traumática percibe cambios positivos en sus vidas.

La Psicología Positiva también se ha centrado en los últimos años en el estudio de los aspectos más valiosos y deseables del ser humano, es decir las fortalezas humanas. Se trata de un conjunto de 24 rasgos de la personalidad, divididos en 6 virtudes:

- Sabiduría y conocimiento
- Coraje
- Humildad
- Justicia
- Moderación
- Trascendencia

Esta clasificación viene dada por un proyecto denominado VIA (Values in Action), cuyo objetivo es hacer conscientes a las personas de sus propias fortalezas para potenciarlas y aplicarlas en la vida cotidiana (Peterson y Seligman, 2004).

3.5.3. El estudio del bienestar

Cuando hablamos de bienestar nos referimos a un estado subjetivo en el que las personas se sienten satisfechas con sus vidas o con algún aspecto de ellas. Para Lyubomirsky (2001) se trata de una experiencia subjetiva de alegría o satisfacción, combinada con la sensación de que nuestra vida es buena, tiene sentido y vale la pena.

Respecto a los predictores o las causas del bienestar según Hervás (2009) y Bisquerra (2002), encontramos que los elementos demográficos como sexo, edad o nivel económico, siempre que las necesidades básicas estén cubiertas, tienen una baja relación con el bienestar. Mientras que las relaciones de pareja si parecen estar más relacionadas debido a que las personas casadas o con pareja presentan mayores niveles de felicidad que solteros, separados o viudos, según un estudio realizado por Diener en 1999.

Este punto debe ser aclarado ya que otros autores, como Hervás (2009) y Easterlin (2003), dan otro enfoque a esta conclusión, de modo que también es posible que las personas más felices sean más propensas a encontrar y mantener una pareja.

También se han estudiado los rasgos de la personalidad más importantes en cuanto a la relación con el bienestar. Hervás (2009) destaca en este sentido la extraversión, en cuanto tendencia a la sociabilidad y a experimentar emociones positivas de manera frecuente, y la estabilidad emocional, como tendencia a reaccionar ante situaciones de estrés y otras dificultades de forma suave.

Algunos rasgos y actitudes que han aparecido también asociados al bienestar son el optimismo, el agradecimiento, y la capacidad para afrontar las dificultades entre otros (Hervás, 2009; Lyubomirsky, 2001).

3.5.4. Antecedentes

En cuanto a los antecedentes de este enfoque, encontramos que fue Martin Seligman junto con otros psicólogos norteamericanos quienes propusieron un giro en la investigación psicológica cuando éste fue nombrado presidente de la Asociación Americana de Psicología en 1998.

El interés por estudiar el bienestar se remonta a la época de la antigua Grecia. Así Aristoteles escribió sobre la eudaimonia (felicidad o plenitud). Otros célebres filósofos también escribieron ensayos sobre algunos aspectos humanos y su relación con el bienestar (Fierro, 2009; Hervás, 2009; Avia y Vázquez, 2011).

También encontramos como precedente a la Psicología Positiva el movimiento humanista en el que Abraham Maslow y Carl Rogers recuperaron una visión positiva del ser humano frente a las corrientes dominantes de la época más centradas en el malestar y la patología: el conductismo y el psicoanálisis.

3.6. ARTE Y EMOCIÓN

Las emociones estéticas se dan cuando se produce una reacción emocional ante alguna manifestación artística (literatura, pintura, escultura, arquitectura, música, danza, cine, teatro, etc.)

En cuanto a la educación, tanto formal como no formal, esto tiene importantes aplicaciones, ya que se pueden introducir situaciones que favorezcan experiencias emocionales de carácter estético. Es decir, aprender a emocionarse. Son experiencias positivas que se producen por medio de la contemplación estética, como una forma de conciencia emocional y regulación emocional (Bisquerra, 2002).

Esto supone la necesidad de introducir experiencias que produzcan emociones estéticas en la práctica educativa.

Las manifestaciones estéticas ayudan a discriminar las emociones influyendo en el autoconocimiento. También ayudan a empatizar, a identificarse con los demás y a afrontar la relación con el mundo desde diversas perspectivas.

Investigaciones recientes llevadas a cabo en la Universidad de Groningen (Holanda) demuestran que la imaginación es un proceso tan material que difícilmente se puede hablar de ello como algo opuesto a la realidad.

Desde el punto de vista psicológico, hay ciertas experiencias que se pueden asimilar a las emociones estéticas, como es el caso de un descubrimiento científico, una competición deportiva, una experiencia religiosa, etc. (Bisquerra, 2009).

El arte tiene como objetivo expresar, comunicar, experimentar y compartir emociones.

Se consideran artes plásticas la pintura, la escultura y la arquitectura. Ante estas obras la experiencia estética puede producir emociones muy diversas, ya que la respuesta emocional está muy relacionada con la sensibilidad y las experiencias personales.

Cada tipo de arte (representacional, abstracto, etc.) tiene sus peculiaridades en cuanto a las emociones que genera.

En el arte abstracto o no representativo se experimentan emociones difíciles de explicar, ya que aquí juega un importante papel el aspecto imaginativo y creativo de la persona. Hay dos

mecanismos que trabajan para provocar una emoción estética: el sensorial y el cognitivo. Ambos funcionan de forma coordinada y provocan una respuesta compleja (Levinson, 1997).

Respecto a las fortalezas humanas, nos encontramos en este sentido dos de ellas muy relacionadas: la creatividad y la apreciación de la belleza.

La creatividad está incluida dentro la virtud de sabiduría y conocimiento. Se trata de la capacidad de pensar en formas nuevas y productivas de hacer las cosas.

La apreciación de la belleza y la excelencia se incluye en la virtud de trascendencia. Es la capacidad de percibir y apreciar la belleza, la excelencia, o la destreza en todos los ámbitos de la vida, en este caso respecto al arte (Peterson y Park, 2009).

En cuanto a la educación emocional a través del arte encontramos algunos proyectos como “Reflejarte” de la fundación Botín. En este aspecto el arte es un recurso educativo que vincula las artes plásticas con la educación emocional y la creatividad. Se parte de que para conseguir un desarrollo integral de la persona no solo es necesario ser competente a nivel de contenidos curriculares, sino que también es imprescindible ser consciente de las emociones y saber transmitirlos, así como saber entender las emociones de los demás.

Se ha llevado a cabo en el CEIP Pintor Escudero Espronceda. A lo largo de un trimestre han trabajado en asociar los colores a los sentimientos. El trabajo se ha dividido en tres etapas:

- Observar diferentes obras artísticas y exteriorizar sus emociones.
- Visualizar algunas obras a través de galerías de arte virtuales.
- Creación de producciones propias.

Finalmente se realizó una exposición con las obras resultantes de este proyecto para que pudieran ser disfrutadas por toda la comunidad educativa.

4. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

4.1. LOS TALLERES DE INTERVENCIÓN

4.1.1. Antecedentes

A lo largo de la historia el hombre siempre ha sentido el deseo de aprender y la inquietud por ampliar sus conocimientos. Tradicionalmente se ha unido con sus iguales para llevar a cabo un aprendizaje en grupo a través de la experimentación colectiva o por medio de un sabio o experto que era quien transmitía esos conocimientos. Siguiendo este modelo, en la Atenas Clásica, Platón fundó la Academia, en honor a Academo, un héroe de la mitología griega. Por el 348 a.C. y con unas instalaciones consistentes en un olivar, un parque y un gimnasio, se enseñaba matemáticas, ciencias naturales y dialéctica.

Desde entonces hasta nuestros días, ha habido numerosas fórmulas pedagógicas que han permitido que las personas pudieran adquirir nuevos conocimientos.

Con el nacimiento de la artesanía, aparecen los primeros talleres de oficios en los que se empleaban fundamentalmente a esclavos. Ya en la Edad Media se denominaba taller a la unidad productiva de la artesanía en la que se agrupaba un determinado gremio. En cada taller el líder era el maestro y en torno a él se disponían los oficiales y los aprendices. De esta manera eran los oficiales los que transmitían los conocimientos al resto, a través de la observación de las técnicas que se empleaban y de la práctica de las mismas.

Es de esta idea de aprendizaje a través de “producción participada”, de la que se deriva la idea de taller de intervención como lo entendemos en la actualidad (FEDACE, 2013).

4.1.2. Concepto de taller de intervención

Etimológicamente, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española el significado de taller es:

1. m. *Lugar en que se trabaja una obra de manos.*
2. m. *Escuela o seminario de ciencias o artes.*
3. m. *Conjunto de colaboradores de un maestro*

Por lo tanto, empleamos este término para referirnos a un lugar en el que se aprende haciendo-compartiendo, y donde los asistentes tienen un papel específico importante.

Se trata de una forma de adquirir conocimientos que se desarrolla sobre la acción de hacer y de practicar. De este modo los contenidos se transmiten por una parte a través de las explicaciones del maestro y se adquieren contando con la ejecución de los alumnos. Por lo tanto el papel del maestro de un taller es más el de un facilitador del desarrollo de las prácticas, lo que permite que los asistentes construyan el aprendizaje a partir de ellas.

Según Cano (2012), el formato pedagógico de taller se aleja un poco del aula y la educación formal, tradicionalmente entendida, y sin embargo resulta una técnica muy utilizada en algunos ámbitos de la educación popular (no formal).

Cano (2012) propone la definición de taller en cuanto a la concepción metodológica de la educación no formal como:

Un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida. (p. 33)

Las principales características que hacen del formato de talleres un recurso adecuado para llevar a cabo una intervención psicosocial son las siguientes:

- Suponen un espacio en el que, de por sí, se genera interacción entre los distintos individuos, ofreciendo un entrenamiento social como parte de la metodología de intervención.
- Permiten la intervención en grupos de personas de forma simultánea, lo que supone un aspecto importante, debido a que los recursos en los centros de atención suelen ser escasos.
- En los talleres grupales se favorece el aprendizaje vicario. De este modo las instrucciones de los profesionales se ven enriquecidas y complementadas por el modelo de aprendizaje y ejecución que unos participantes suponen para los otros.
- Los talleres, como método de intervención estandarizado, permiten la sistematización de las actividades, así como la replicabilidad de sus contenidos, ofreciendo además, una herramienta para el progreso técnico, a través de la investigación de los resultados obtenidos.

4.1.3. Tipos de talleres de intervención

Dentro de los talleres de intervención podemos encontrar diferentes tipos, en función de los objetivos planteados en la planificación de cada uno:

- Talleres para el desarrollo personal: Son aquellos que buscan mejorar las capacidades personales. Atienden a variables cognitivas, psicomotrices, etc.
- Talleres para la inclusión social: Van dirigidos al incremento de habilidades sociales, así como las destrezas necesarias para mantenerse con un adecuado nivel de adaptación en la sociedad. Se trabajan habilidades sociales, comunicativas, etc.
- Talleres ocupacionales: Son aquellos que están dirigidos a la integración del individuo en los aspectos relacionados con la formación y la productividad, y van desde los dirigidos al aprendizaje y adquisición de técnicas o destrezas destinadas a un desempeño laboral, hasta los que se destinan a la inclusión en el medio profesional de los individuos. Dentro de esta categoría se diferencian los siguientes tipos:
 - Talleres formativos: Su objetivo fundamental es la adquisición de conocimientos y el aprendizaje de nuevos contenidos.
 - Talleres prelaborales: Están encaminados al aprendizaje de habilidades no específicas que resultan básicas para el desempeño laboral.
 - Talleres laborales: Aquellos que se dirigen a la interiorización de aquellos aspectos necesarios para el correcto desempeño de los individuos en un entorno laboral concreto (FEDACE, 2013).

4.2. PLANIFICACIÓN DE UN TALLER DE INTERVENCIÓN

Siguiendo a Cano (2012), a la hora de elaborar un taller de intervención hay que tener en cuenta varios aspectos importantes para que su puesta en práctica sea lo más efectiva posible. Una vez planificado el taller, resulta más sencillo elaborar un guión con los contenidos que se van a trabajar, las técnicas que se van a utilizar, el momento para cada contenido y el tiempo que se va a dedicar a cada uno.

4.2.1. Objetivos

¿Qué se pretende conseguir con el taller? Este es el primer paso para diseñar cualquier programa de intervención. Es importante tener claros los objetivos que se quieren alcanzar con el taller, para poder ver por una parte qué aspectos pueden lograrse con el taller y que cuales no, y por otra para poder hacer después una evaluación adecuada, valorando el taller en la totalidad del proceso.

Los objetivos deben reunir algunas condiciones:

- Estar definidos con claridad.
- Operativizables, es decir, saber con exactitud cuándo han sido alcanzados, a través de la evaluación.
- Cuantificables, en cuanto a que la evaluación debe tener la capacidad de reflejar los cambios que se hayan producido como consecuencia de la intervención.
- Comparables, la operativización de los objetivos de la intervención debe permitir su comparación.
- Realistas, para evitar la frustración se debe ser en parte conservador a la hora de establecer los objetivos.
- Dependen de las posibilidades de actuación.

4.2.2. Participantes

¿A quién va dirigido el taller? Se necesitan conocer algunas características de los participantes, como edad, género, si se conocen, si comparten una actividad en común, etc. La persona o personas encargadas de coordinar el taller deben tener en cuenta esta información, por ejemplo, para elegir los criterios de división en distintos grupos. El taller, como espacio social, es un lugar donde se pueden ver reproducidas las relaciones de poder y dominación de la sociedad. Forma parte de la tarea de los coordinadores realizar un trabajo de redistribución de los roles de los grupos.

Respecto al número de personas que realizan un taller, aunque no existe una cantidad indicada de forma exacta y estricta, algunos expertos indican que el número más adecuado sería entre 10 y 30 personas. Aunque, depende también de los objetivos del taller.

4.2.3. Contenidos

¿Qué se quiere trabajar en el taller? En base a los objetivos que se establezcan, los contenidos que se vayan a trabajar y las características de los participantes, se analiza la estrategia para abordar los contenidos, la secuencia de su tratamiento, los tiempos que se van a dedicar a cada tema, y las técnicas a utilizar (dinámicas de presentación, técnicas de dramatización, técnicas participativas para una evaluación o un diagnóstico, etc.).

Los contenidos deben responder a los objetivos del taller, de este modo evitaremos la realización de dinámicas sin un fundamento adecuado.

Asimismo, un taller, por definición, es un espacio en el que se trabaja con intensidad en torno a un tema concreto, por lo que la cantidad de contenidos no es conveniente que sea excesiva.

Por último, para planificar el tratamiento de los contenidos, es importante atender a un aspecto fundamental: el atractivo de la propuesta. En la medida de lo posible, es importante intentar pasar un buen rato, disfrutando de las cuestiones que se van a trabajar.

4.2.4. Recursos

¿Qué recursos son necesarios para el desarrollo del taller? En la planificación de los recursos se debe incluir todo lo necesario para desarrollar la actividad planificada: desde el espacio, hasta los materiales de trabajo gráfico.

Por lo tanto, es necesario conocer el lugar donde se va a realizar el taller, el espacio, las condiciones acústicas y de iluminación...

4.2.5. Tiempo

¿Qué duración tendrá la actividad? El tiempo de duración adecuado para realizar un taller varía en función de los objetivos y las características de los participantes. Algunos expertos afirman que es difícil que algunos grupos consigan mantener la atención durante más de una hora y media. Después de ese tiempo, a veces puede ser contraproducente seguir trabajando, a no ser que estemos tratando con un grupo muy vinculado con esa actividad. Se recomienda que, en cualquier caso, si la actividad va a conllevar una duración de más de una hora y media, conviene hacer un pequeño descanso en aproximadamente la mitad del desarrollo.

4.3. DESARROLLO DE UN TALLER DE INTERVENCIÓN

Según Cano (2012), un taller se compone normalmente de tres fases diferenciadas: la planificación, el desarrollo y la evaluación.

El primer momento de un taller es la planificación del mismo. En esta fase de planificación se debe incluir también la convocatoria y la invitación a los participantes del taller. La convocatoria es un aspecto importante, que se puede realizar con distintos medios.

El desarrollo se refiere a lo que sucede en el taller con respecto a lo que se había planificado anteriormente. Esta fase de desarrollo tiene a la vez tres momentos diferenciados:

1º Apertura: Si los participantes del taller no se conocen previamente, lo más adecuado es comenzar con un tiempo dedicado a la presentación. Es fundamental para cualquier taller es analizar las expectativas. Cada participante llega al taller con unas ideas previas respecto a lo que se va a trabajar allí y en qué consistirá la actividad. En función de estas expectativas se va a dar el compromiso, la participación, la satisfacción o la frustración de cada uno. Por lo que es importante comenzar poniendo en común las expectativas que tiene cada uno respecto al taller, y realizar una vinculación entre esas expectativas y los objetivos de la actividad, a modo de introducción y planteando así qué cosas se van a trabajar.

2º Desarrollo: El desarrollo debe tener cierta flexibilidad para llevar a cabo las tareas planificadas.

3º Cierre: El cierre del taller es otro momento importante, y además es cuando debe realizarse la evaluación del taller. Es importante que cada taller tenga un cierre propio, aunque pertenezca a una sucesión de talleres. Para esto es importante no sobrecargar un taller con muchas cosas al punto de poner en riesgo que todo pueda ser trabajado. Debe evitarse que el taller termine por la dispersión progresiva de los participantes.

4º Evaluación: Se refiere al análisis y reflexión de lo que se ha producido en el taller. La evaluación considera tanto lo producido en el taller, como los aspectos referentes a sentimientos y percepciones durante el mismo. La evaluación del taller debe tener al menos dos niveles. En primer lugar, es necesario generar un momento para que cada integrante exprese cómo se ha sentido, cómo evalúa la actividad, que cosas le han gustado y cuáles no, qué cosas cambiaría y qué propuestas de mejora haría.

Por otra parte, el otro nivel de evaluación es el que en otro momento realiza el equipo coordinador sobre lo específico de su papel, sobre el proceso, la realización de las tareas acordadas, la evaluación en relación a los objetivos que se habían establecido en la planificación.

5. DISEÑO: “Un museo para EmocionArte”

5.1. JUSTIFICACIÓN

“Un museo para EmocionArte” es un programa formado por un conjunto de talleres de educación emocional destinados a la comunidad escolar de educación infantil, primaria y educación secundaria obligatoria.

Para el programa de educación emocional he elegido como contexto el Museo de Arte Contemporáneo Patio Herreriano de Valladolid. Se trata de un contexto de educación no formal muy vinculado con la comunidad educativa, que es al colectivo al que van dirigidos los talleres de mi propuesta.

En un museo encontramos multitud de estímulos que pueden trabajarse desde distintas perspectivas, en este caso desde las emociones que se expresan, comparten y crean desde la producción plástica y artística.

Desde el ámbito escolar se trabajan algunos aspectos relacionados con la IE de manera transversal, con lo cual se encuentra relacionado con aspectos de la educación artística.

Creo que este contexto es adecuado para poner en práctica los conocimientos previos acerca de las emociones y afianzarlos a través de las emociones estéticas producidas por las obras que componen la colección del museo.

Considero que es importante aprovechar los recursos culturales que hay en nuestra ciudad para complementar la formación de los alumnos de las distintas etapas educativas y desde diferentes disciplinas, pero también es interesante que desde estas instituciones se produzca un acercamiento y que se siga invirtiendo en innovación educativa para hacer más rica y dinámica la oferta de talleres y actividades para distintos colectivos de público y así cubrir en la medida de lo posible las necesidades de la sociedad, en este caso sobre IE.

Como ya he mencionado, existe una estrecha relación entre arte y emoción, y lo que se pretende con estos talleres es potenciar la sensibilidad ante la percepción de emociones estéticas y utilizar el arte como medio de expresión y como un recurso de comunicación para trabajar las competencias de la educación emocional.

5.2. OBJETIVOS

Es importante plantearse unos objetivos generales para describir la finalidad de la propuesta y otros objetivos más concretos que sirvan de guía para planificar las actividades de los talleres. Los objetivos generales que se van a desarrollar a largo de los distintos talleres son los siguientes:

1. Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
2. Reconocer y valorar las emociones de los demás.
3. Desarrollar una mayor competencia emocional.
4. Apreciar el arte como medio de expresión emocional.
5. Utilizar la experiencia emocional para dar sentido a la relación entre el alumno, el museo y sus obras.

Estos objetivos se concretarán en cada taller, para planificar la intervención teniendo en cuenta las necesidades y características de cada etapa educativa.

5.3. CONTENIDOS

Los contenidos generales son la base sobre la que se asentarán las actividades para alcanzar los objetivos planteados. Cada uno de ellos es una pieza fundamental del puzle que queremos conseguir montar para alcanzar el fin de esta propuesta: la educación emocional. Los contenidos generales que van a trabajarse en el desarrollo de las actividades que se llevan a cabo dentro de los talleres son los siguientes:

- Concepto de emoción.
- Tipos de emociones.
- Características de las emociones principales (alegría, miedo, ira, tristeza, ansiedad, vergüenza, amor, humor, aversión, etc.)
- Causas y consecuencias de las emociones.

- Expresión y comprensión de las emociones a través del arte.

En cada taller se trabajarán estos contenidos de una forma más específica, de manera que estén adecuados a las necesidades y características de cada etapa educativa.

5.4. METODOLOGÍA

La metodología a través de la que se va a desarrollar la propuesta de educación emocional es el taller de intervención. Las características principales de los talleres de intervención son que se trata de una metodología activa, participativa y fundamentalmente práctica. La propuesta también tiene un carácter lúdico, por lo que la motivación y el interés se intentan captar a través de actividades atractivas y dinámicas que tienen como protagonistas a los propios participantes. Algunas de estas actividades se realizarán de forma individual y otras mediante trabajos en grupo, para favorecer tanto la reflexión personal como el trabajo cooperativo.

5.5. TALLERES

5.5.1. “Un viaje emocionante”

- JUSTIFICACIÓN

“Un viaje emocionante” es el taller destinado a alumnos y alumnas de 2º y 3º de educación Infantil. Con este taller se busca explorar nuevas formas de recepción del hecho artístico, y estimular creativamente las capacidades emocionales a través de la interacción con las obras.

Mediante una narración los alumnos y alumnas acompañarán a varios personajes que transitarán entre el complejo mundo de las emociones y el hecho artístico.

Los escenarios y los personajes se construyen a partir de las obras seleccionadas y con la participación activa de los niños con ayuda de las preguntas generadoras que realiza el responsable que lleva a cabo la actividad.

El taller está pensado para grupos de 20 a 25 niños, acompañados al menos de un profesor o acompañante, que también participará en el desarrollo del taller, ya que puede ayudar a mantener motivados a los participantes.

- OBJETIVOS

1. Diferenciar los distintos tipos de emociones.
2. Reconocer emociones positivas y negativas en los demás.
3. Aprender conductas verbales y no verbales para emitir y reconocer emociones.
4. Observar e interactuar con distintas manifestaciones artísticas de forma lúdica.

- CONTENIDOS

- Emociones positivas y negativas.
- Empatía.
- El lenguaje de las emociones.
- Causas y consecuencias de las emociones.

- TEMPORALIZACIÓN

Presentación	15 min.
Introducción: “ <i>Máscaras</i> ”	5 min.
Primera obra: “ <i>Calle de Barcelona</i> ”	10 min.
Segunda obra: “ <i>Popa negra</i> ”	10 min.
Tercera obra: “ <i>El baño de María Padilla</i> ”	10 min.
Cuarta obra: “ <i>Paisaje</i> ”	10 min.
Actividad final	20 min.
Evaluación/Despedida	10 min.
DURACIÓN TOTAL	1h 30 min.

- DESARROLLO DEL TALLER

1º Presentación: Se recibe a los alumnos en la entrada del museo y se les dirige al aula-taller. Lo adecuado sería hacer una fila para evitar incidentes en el recorrido. Una vez allí nos sentamos en el suelo en un círculo amplio para que todos puedan verse. En primer lugar dicen su nombre una vez en voz alta y el responsable con ayuda del acompañante lo escriben en una pegatina y cada uno se pone la suya en un lugar en el que se vea bien para poder dirigirnos a ellos por su nombre. Después se realiza una presentación del lugar dando respuesta a preguntas como:

¿Alguien sabe dónde estamos?

¿Alguien había estado antes en el museo? ¿Y en otros?

¿Qué podemos encontrar en un museo?

Recordar también que en todos los museos existen unas normas que hay que cumplir:

- Levantar la mano para hablar.

- No gritar.

- No correr.

- No tocar las obras.

2º Introducción: Para empezar la historia hay que trasladarse frente la obra “*Máscaras*”. Primero se comenta la obra para ver las diferencias entre las dos máscaras. Se atribuye una a las emociones positivas y otra a las negativas y se realizan preguntas:

¿Sabéis qué son las emociones?

¿Qué emociones conocéis?

¿Son buenas (positivas) o malas (negativas)?

Se presenta a los dos personajes. Para motivar a los participantes es conveniente que sean estos los que decidan el nombre de cada uno (Por ejemplo: Tristán y Contentín). Se da una descripción de cada uno. El primero se enfada con facilidad, es muy miedoso y se asusta hasta de su propia sombra. Es desconfiado y poco aventurero. Le da vergüenza hablar con

gente que no conoce y tiene pocos amigos. El segundo es alegre y juguetón. Siempre está gastando bromas a sus amigos y le encanta conocer a gente nueva. Es muy aventurero y valiente, no tiene miedo a nada.

El primer personaje va a representar las emociones negativas y el segundo las positivas, por lo que habrá que acompañar la descripción con gestos y un tono de voz exagerado para mostrar la comunicación verbal y no verbal de unas y otras.

3º “*Calle de Barcelona*”: La historia continúa en la siguiente obra. En primer lugar conviene fijarse en el cuadro y buscar elementos que contextualicen el escenario. Es importante que todos participen, por lo que se deben dirigir las preguntas a aquellos que les cueste más hablar.

¿Qué vemos en este cuadro?

¿Qué os parece que va a pasar aquí?

¿Os recuerda a algo esta imagen?

Los dos personajes viven en Barcelona. A Tristán no le gusta porque siempre hay mucha gente y le asustan los ruidos de la ciudad y Contentín quiere correr aventuras y conocer amigos nuevos, así que un día los dos deciden irse de viaje a otro sitio. Esto se puede utilizar para preguntar a los participantes a qué sitios han ido ellos que les haya gustado y les haya parecido divertido para aconsejarles a los personajes que vayan.

4º “*Popa negra*”: El viaje comienza cuando se suben en un barco enorme, por lo que nos trasladamos a la siguiente obra. El personaje de emociones negativas se siente enfadado porque su amigo sabía que le daban miedo los barcos y no le había dicho nada. Aunque está muy nervioso al final se sube al barco.

¿Cómo os sentiríais vosotros?

¿También os enfadaríais con vuestro amigo?

¿Qué haríais en su lugar?

El personaje de emociones positivas está muy feliz con esta nueva aventura y se hace amigo de todos los marineros del barco.

5° “*El baño de María Padilla*”: Cuando llegan a su destino se encuentran con que el sitio no era como se lo imaginaban.

¿Qué creéis que hizo Tristán?

¿Qué creéis que hizo Contentín?

Al bajarse del barco Tristán no hacía más que llorar porque quería volver a casa y Contentín se reía y saltaba de un lado a otro cantando y bailando porque su aventura se ponía cada vez más misteriosa al ver el túnel frío y oscuro por el que tenían que pasar.

Finalmente Contentín convence a Tristán para atravesar el pasadizo y poder descubrir qué había al final.

6° “*Paisaje*”: Cuando consiguieron atravesar el túnel descubrieron un maravilloso paisaje. Ambos se sorprendieron mucho de haber encontrado por casualidad un lugar tan estupendo y decidieron quedarse a vivir allí. Tristán se dio cuenta de que no le había servido de nada estar llorando todo el tiempo, triste y enfadado porque al final había descubierto un sitio precioso para vivir con su amigo. Los dos vivieron felices en ese lugar en el que no paraban de correr, saltar y jugar todo el día.

7° Actividad final: Este es el momento de dejar volar la imaginación con una actividad de dibujo semidirigido. Para esta parte será necesario trasladar al grupo al aula-taller donde se comenzó. Una vez allí cada uno debe dibujar libremente cómo se imaginan a los personajes. Cuando todos hayan acabado deberán mostrar sus dibujos y explicarlos a los demás, poniendo especial interés en la situación que han querido representar y las características que diferencian a ambos personajes.

8° Despedida/Evaluación: Para finalizar se hará una reflexión de todo lo aprendido en el taller. Se les preguntará qué es lo que más les ha gustado y lo que menos de todo lo que han hecho, tanto a los participantes como a los acompañantes. Se abrirá una ronda de preguntas por si alguien tiene alguna duda o requiere alguna aclaración de alguno de los aspectos tratados. Finalmente se les acompaña a la salida y se agradece su visita.

- RECURSOS

Materiales:

- Pegatinas
- Pinturas de colores
- Lapiceros
- Folios
- Obras seleccionadas (ANEXO)

Espacios:

- Salas 8 y 9
- Aula-taller

5.5.2. “Construyendo emociones”

- JUSTIFICACIÓN

“Construyendo emociones” es el taller destinado a alumnos y alumnas de educación Primaria. Con este taller se busca construir nuevas formas de recepción del hecho artístico, y estimular creativamente las capacidades emocionales a través de la interacción con las obras.

Mediante las diferentes actividades lúdicas que componen el taller, los alumnos y alumnas descubrirán las diferentes formas de entender e interpretar el complejo mundo de las emociones y el hecho artístico, construyendo así sus propias emociones.

Las actividades se generan a partir de la interacción con obras seleccionadas y con la participación activa de los niños con ayuda de las directrices y propuestas que realiza el responsable que lleva a cabo la actividad.

El taller está pensado para grupos de 20 a 25 niños, acompañados al menos de un profesor o acompañante, que también participará en las actividades del taller, ya que puede ayudar a mantener motivados a los participantes.

Algunas de las actividades requerirán alguna adaptación dependiendo si va dirigido a alumnos de 1º, 2º o 3º ciclo de educación Primaria, ya que las características de su desarrollo evolutivo varía notablemente entre unos y otros, por lo que las actividades se deben contextualizar y adaptar a las necesidades y capacidades de cada etapa.

- OBJETIVOS

1. Identificar y expresar adecuadamente las propias emociones.
2. Reconocer emociones en los demás.
3. Diferenciar y etiquetar distintas emociones básicas.
4. Observar e interactuar con distintas manifestaciones artísticas de forma lúdica.

- CONTENIDOS

- Emociones básicas.
- El lenguaje verbal de las emociones
- El lenguaje no verbal de las emociones.
- Causas y consecuencias de las emociones.

- TEMPORALIZACIÓN

Presentación	15 min.
Introducción	10 min.
Primera actividad: <i>Dentro del cuadro</i>	10 min.
Segunda actividad: <i>Busca la emoción</i>	15 min.
Tercera actividad: <i>“Niña con Máscaras”</i>	10 min.
Actividad final	20 min.
Evaluación/Despedida	10 min.
DURACIÓN TOTAL	1 h 30 min.

- DESARROLLO DEL TALLER

1º Presentación: Se recibe a los alumnos en la entrada del museo y en primer lugar se les dirige al aula-taller. Una vez allí hay que sentarse en el suelo en un círculo amplio para que todos puedan verse. Primero dicen su nombre en voz alta y ellos mismos lo escriben en una pegatina y cada uno se pone la suya en un lugar en el que se vea bien para poder dirigirnos a ellos por su nombre. Después se realiza una presentación del lugar, se indaga acerca de las expectativas que tienen sobre el taller dando respuesta a preguntas como:

¿Alguien había estado antes en el museo? ¿Y en otros?

¿Qué podemos encontrar en un museo?

¿Qué creéis que vamos a hacer en este taller?

Recordar también las normas que se deben cumplir:

- Hablar en orden levantando primero la mano.
- No gritar.
- No correr.
- No tocar las obras.

2º Introducción: Para empezar el taller nos quedamos en el aula-taller y entre todos deben hacer una lista de las emociones que conocen que un voluntario irá escribiendo en la pizarra. Una vez que tengamos las principales (alegría, miedo, ira, tristeza, ansiedad, vergüenza, amor, humor, aversión, etc.) jugamos a *Frases incompletas*. El coordinador comienza una frase que los participantes deben finalizar. Hacemos primero una ronda de frases incompletas sobre emociones positivas:

Me siento muy feliz cuando...

Estoy contento/a si...

Me siento satisfecho/a cuando...

Cuando estoy con mis amigos y amigas lo que más me anima es...

Lo que más me hace reír es...

Después hacemos otra ronda de frases incompletas sobre emociones negativas:

Lo que más temo es...

Me da mucha vergüenza...

Me pongo triste cuando...

Lo que más me enfada es...

No soporto cuando...

3º *Dentro del cuadro*: Nos trasladamos a una de las salas para realizar la siguiente actividad.

En primer lugar se trata de observar las siguientes obras seleccionadas:

- *“Niña (Anita y las muñecas)”*

- *“La masía”*

- *“Calle de Barcelona”*

- *“Visión surreal”*

- *“Paisaje”*

- *“Sin título, 1938”*

- *“Carrer de les Mosques”*

- *“El baño de María Padilla”*

- *“Sin título, 1950 c”*

Se pondrá especial énfasis en los elementos que encontramos en cada obra, describiendo los participantes con ayuda del coordinador las distintas situaciones, lugares, personajes...

¿Qué es esto?

¿Qué creéis que está pasando?

¿Dónde está pasando?

¿Quién aparece?

Es evidente que no en todas las obras los participantes van a identificar los mismos elementos, sino que cada uno le dará un significado propio y creativo al tratarse en muchos casos de obras abstractas. Una vez se hayan identificado los elementos, cada uno desde su punto de vista debe imaginarse que estuviera dentro del cuadro y contar al resto de sus compañeros como se siente, que ve, que hace... como si estuviera viviendo un sueño o una película de ficción. De esta forma veremos que una misma situación puede vivirse de maneras diferentes generando emociones subjetivas a cada uno. A los alumnos que les cueste más hablar y expresarse se les ayudará con preguntas generadoras.

4º *Busca la emoción*: Para realizar esta actividad hay que trasladarse a otra de las salas de museo. Una vez allí cada participante deberá buscar una obra que les transmita miedo, risa, alegría y tristeza. Las obras entre las que pueden elegir son:

- *“Sin título, 1944”*
- *“Piedras ambulantes”*
- *“Couple de danseurs”*
- *“Lunafilia”*
- *“Noche desprendida”*
- *“Sin Título, 1950”*
- *“Una fecha determinada”*
- *“Tête”*
- *“Composición surrealista”*
- *“El placer del baño”*

Una vez hayan elegido las obras para cada emoción, lo pondrán en común argumentando sus elecciones y comparándolas con el resto de participantes para observar diferencias, coincidencias y comentando las distintas opiniones. Esta actividad va en la misma línea que la anterior, en cuanto a comprender la subjetividad de las emociones que puede generar una misma situación en distintas personas.

5º “Niña con máscaras”: La siguiente actividad tiene lugar frente a la obra “Niña con máscaras”. En ella observamos una niña jugando con diferentes máscaras. Para relacionarlo con el tema se hablará sobre enmascarar emociones:

¿Las emociones se pueden enmascarar?

¿Qué significa enmascarar emociones?

¿Vosotros habéis enmascarado emociones? ¿Por qué?

Con esto verán que la expresión de las emociones también se puede fingir o enmascarar, así que la actividad consiste en que los participantes tendrán que salir de uno en uno y ponerse una máscara imaginaria para expresar una emoción mediante gestos con la cara, el resto tendrán que adivinar de qué emoción se trata. En los casos concretos de alumnos con necesidades educativas especiales y con los más pequeños será el coordinador o el acompañante el que les diga la emoción que deben expresar. Lo adecuado sería que todos salieran al menos una vez, aunque las emociones se repitan, para que tengan la oportunidad de participar.

6º Actividad final: La siguiente actividad debe llevarse a cabo en el aula-taller. Una vez allí deben dividirse los participantes en 5 grupos. Lo adecuado sería que el coordinador con ayuda del acompañante fueran los encargados de realizar la división del grupo para evitar conflictos innecesarios, exclusiones y rechazo entre compañeros, etc. A cada grupo se le asignará una emoción (miedo, risa, alegría, tristeza y enfado) que deberán representar en un mural utilizando papel continuo que previamente ha tenido que cortar y preparar el responsable de la actividad. En el mural deben aparecer elementos que les sugiera cada una de las emociones. Estos elementos pueden ser objetos, personas, lugares... Una vez hayan finalizado, cada grupo se lo mostrará al resto de participantes explicando cada elemento del mural y la relación que tienen con la emoción asignada.

7º Despedida/Evaluación: Finalmente se hará una reflexión y una recopilación a modo de conclusión de todo lo aprendido en el taller. También se les preguntará qué es lo que más les ha gustado y lo que menos de todo lo que han hecho, tanto a participantes como a acompañantes. Se dará la posibilidad de hacer preguntas por si alguien tiene alguna duda o requiere alguna aclaración de alguno de los conceptos tratados. Para terminar, se les acompaña a la salida y se les agradece su visita.

- RECURSOS

Materiales:

- Pegatinas
- Pizarra
- Pinturas de colores
- Lapiceros
- Papel continuo
- Obras seleccionadas (ANEXO)

Espacios:

- Salas 5, 8 y 9
- Aula-taller

5.5.3. “Emoción 2.0”

- JUSTIFICACIÓN

“Emoción 2.0” es el taller destinado a alumnos y alumnas de educación Secundaria obligatoria. En su día a día están rodeados de miles de imágenes que les asaltan y reclaman su atención a través de la publicidad, los medios de comunicación y en los últimos tiempos, sobre todo, las redes sociales. El taller plantea conflictos que transitan entre el mundo de la cultura visual actual y las emociones que provocan en este colectivo.

En este taller se plantea a los participantes reflexionar sobre el hecho artístico a través de una mirada crítica sobre este fenómeno. Mediante una serie de actividades los alumnos y alumnas debatirán sobre la manipulación que ejerce la publicidad en las emociones de los espectadores, los intereses que suponen para el capitalismo, serán conscientes de que ellos son dueños de sus propias emociones y trabajarán sobre el buen uso de las emociones digitales.

El taller está pensado para grupos de 20 a 25 alumnos, acompañados al menos de un profesor o acompañante, que también participará en el desarrollo del taller, ya que puede ayudar a mantener motivados a los participantes.

- OBJETIVOS

1. Expresar e identificar adecuadamente las emociones propias y ajenas.
2. Aprender a controlar las propias emociones.
3. Comprender las causas y consecuencias de las emociones.
4. Observar e interactuar con distintas manifestaciones visuales y artísticas de forma crítica.

- CONTENIDOS

- Concepto de emoción.
- El lenguaje verbal y no verbal de las emociones.
- Expresión y comprensión de las emociones a través de manifestaciones visuales.
- La influencia de los medios de comunicación en las emociones.

- TEMPORALIZACIÓN

Presentación	10 min.
Introducción	10 min.
Primera actividad: <i>Emociones en venta</i>	10 min.
Segunda actividad: <i>“Es capital”</i>	20 min.
Tercera actividad: <i>Emoticonos</i>	10 min.
Actividad final	20 min.
Evaluación/Despedida	10 min.
DURACIÓN TOTAL	1h 30 min.

- DESARROLLO DEL TALLER

1º Presentación: Se recibe a los alumnos en la entrada del museo y en primer lugar se les dirige al aula-taller. Una vez allí dicen su nombre en voz alta y lo escriben en una pegatina. Cada uno se pone la suya en un lugar en el que se vea bien para poder dirigirnos a ellos por su nombre. Después se realiza una presentación del lugar, se indaga acerca de las expectativas que tienen sobre el taller dando respuesta a preguntas como:

¿Qué creéis que vamos a hacer en este taller?

Recordar también las normas del museo que se deben cumplir.

2º Introducción: Para empezar el taller se realizarán unas preguntas generadoras que introduzcan el tema y para saber así el nivel del grupo en cuanto a los conceptos de educación emocional y adaptar así el lenguaje utilizado y las actividades teniendo en cuenta el punto de partida y los conocimientos previos:

¿Qué son las emociones?

¿Cuáles son las principales emociones básicas?

¿Qué caracteriza a cada una de ellas?

¿Conocéis alguna estrategia de control emocional?

¿Cómo comunicáis vuestras propias emociones? ¿Con quién?

Esto también sirve para hacer reflexionar a los participantes y hacerles conscientes de la importancia de las emociones en el día a día de todas las personas.

3º *Emociones en venta*: Para la siguiente parte del taller comenzaremos realizando preguntas como:

¿Podemos comprar felicidad? ¿Y miedo?

¿Se pueden vender emociones?

¿Alguna vez habéis sentido vuestras emociones manipuladas por los medios de comunicación?

Después se pondrán en la pantalla de televisión del aula-taller algunos ejemplos de anuncios publicitarios en los que se manipulen las emociones de los espectadores. Por ejemplo anuncios de coches o de colonias en los que aparecen personas atractivas o con éxito, anuncios de sensibilización ante enfermedades, apadrinamientos, un tráiler de una película de miedo, etc. Después se abrirá un debate para que todos puedan opinar sobre el tema de comercializar algunos productos manipulando las emociones de los espectadores. Podemos ayudar a la apertura del debate con preguntas como estas:

Quando vemos el anuncio, ¿qué nos están vendiendo, el coche, o la felicidad que vamos a sentir por tenerlo?

Cuándo vamos a ver una película de terror, ¿estamos pagando por sentir miedo?

4º “*Es capital*”: Para continuar con el mismo tema nos trasladamos a la exposición “*Es Capital*” de la artista Cristina Lucas. En ella encontramos una proyección audiovisual denominada “*Capitalismo filosófico*”. Mediante una serie de entrevistas, se realiza una búsqueda por parte de la artista para comprender la relación que existe entre algunos conceptos filosóficos y las empresas que comercializan con ellos. La exposición se compone de 9 vídeos, cada uno relacionado con un tema:

- “*Arte*”
- “*Justicia*”
- “*Miedo*”
- “*Belleza*”
- “*Vida/Muerte*”
- “*Dolor*”
- “*Verdad*”
- “*Ciudadano/Consumidor*”
- “*Espacio/Tiempo*”

Para realizar la siguiente parte del taller, los participantes se repartirán por la sala de forma que como mínimo dos personas visualicen cada vídeo para tener así más de una opinión

sobre un mismo tema. Los vídeos duran alrededor de 10 minutos cada uno. Una vez todos hayan terminado deberán contar al resto de los participantes de una forma crítica y argumentada qué les ha parecido su tema y de qué forma lo enfoca el capitalismo. Todas las opiniones son válidas y la finalidad principal de esta actividad es tener una visión crítica sobre el consumismo al que les empuja constantemente la sociedad a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

5° *Emoticonos*: Se les mostrará a los participantes una serie de obras figurativas en las que se intuyen emociones gracias a la expresión de los personajes, pero debido a la falta de un mensaje verbal nos falta información para una correcta interpretación del mensaje que quiere comunicar el autor. Al contrario sucede con los sistemas de mensajería instantánea tan utilizados por los jóvenes, en edades cada vez más tempranas. A través de estos mensajes expresamos verbalmente lo que queremos decir, pero existe una ausencia de apoyo no verbal que enfatice y aclare el contenido del mensaje. Para comenzar se les hará a los participantes una serie de preguntas generadoras:

¿Alguna vez habéis discutido con algún amigo o amiga por culpa de un malentendido a través de un mensaje?

¿Cómo te sentiste?

¿Cómo se podría evitar?

Esto pone de manifiesto la importancia de la comunicación no verbal a la hora de entender un mensaje en un contexto determinado. Para ello los mensajes de texto pueden verse apoyados gracias al uso de *emociones digitales*. Se les mostrarán una serie de símbolos o emoticonos que tendrán que asociar con su significado:

: -) Contento	ä : - (Enfado
: - P Sacar la lengua	: - (Triste
: - O Horror	: - D Alegría
; -) Complicidad	: - 0 Sorpresa
/ - 0 Aburrimiento	: - / Escéptico
0 : -) Ángel	: - Indiferencia

6° Actividad final: Para realizar la última parte de este taller se trasladará al grupo de nuevo al aula-taller. Allí deberán ponerse por parejas y realizar un collage utilizando recortes de publicidad de revistas. Cada collage debe representar una emoción de las que se han tratado a lo largo del taller. Podrán usar todo tipo de elementos, tanto figurativos como no figurativos. Una vez hayan terminado, deberán mostrar el resultado al resto de participantes y explicar la relación entre los elementos y la emoción que han representado.

7° Evaluación/Despedida: Para finalizar se hará una reflexión y una conclusión de todo lo aprendido en el taller. También se les preguntará qué es lo que más les ha gustado y lo que menos de todo lo que han hecho, tanto a participantes como a acompañantes. Se dará la posibilidad de hacer preguntas por si alguien tiene alguna duda o requiere alguna aclaración de alguno de los conceptos tratados. Por último, se les acompaña a la salida del museo y se les agradece su visita.

- RECURSOS

Materiales:

- Pegatinas
- Anuncios
- Televisión
- Revistas
- Folios
- Tijeras
- Pegamentos en barra
- Videos de la exposición “*Capitalismo filosófico*”
- Obras seleccionadas

Espacios:

- Salas 1 y 9
- Aula-taller

5.6. EVALUACIÓN

Para llevar a cabo una evaluación que contemple tanto el proceso como el producto es necesario realizar a los grupos una prueba para evaluar la IE antes de realizar el taller. Una vez que el grupo haya hecho el taller se volverá a repetir la misma prueba. Los resultados deberán compararse para observar si efectivamente existe cierto incremento en los aciertos o en las puntuaciones obtenidas anteriormente. En función de los datos se comprobará la eficacia del programa.

En los grupos de Educación Infantil se realizará una prueba sencilla, en la que se les propondrá a los alumnos y alumnas una serie de situaciones que tendrán que relacionar con la expresión facial correspondiente. Se trata de una adaptación de un instrumento llamado *Prevalex*, destinado a medir la IE en niños de 3 a 6 años, y cuya validez ha sido demostrada (Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán y González, 2011). (ANEXO)

Se realizará una prueba un poco más compleja y que requiere una mayor autonomía a los alumnos de Educación Primaria. Estos tendrán que responder en función de lo que harían en diferentes situaciones concretas. Para ello se les darán varias posibilidades entre las que tendrán que elegir la que más se aproximaría a su conducta. (ANEXO)

Para Educación Secundaria se realizarán dos pruebas. En primer lugar un cuestionario con afirmaciones que deberán puntuar en función de la frecuencia con la que son o no ciertas. También se les realizará la prueba *TMMS-24*, que evalúa la IE en edades a partir de los 14 años (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Rovira, 1998; Fernández Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). (ANEXO)

Se llevará a cabo una observación de cada una de las actividades de los talleres y se tendrá en cuenta la valoración del grupo participante y en el caso de que lo haya, del profesor que acompaña al grupo una vez haya finalizado el taller.

Para evaluar cada taller, una vez haya finalizado, habrá que registrar en un cuaderno de campo los aspectos que se producen durante su desarrollo para mejorar, potenciar o cambiar lo que sea necesario. Esto sirve también como reflexión y evaluación de la propia práctica para considerar los cambios oportunos en el desarrollo de las siguientes actividades. Para ello es importante observar detalladamente la participación, actitud y conocimientos puestos en práctica por los participantes durante el taller.

6. CONTEXTO

La educación en los museos ha pasado, en los últimos años, de ser una actividad secundaria a formar parte de una de sus principales funciones. Para realizar esta labor, los museos se enriquecen con nuevas propuestas educativas, incorporando recursos relacionados con las nuevas tecnologías, como los audiovisuales, las visitas virtuales y las aplicaciones para *smartphones*.

El Museo Patio Herreriano de Valladolid ofrece actualmente una gran variedad de talleres, destinados en su mayoría a la comunidad educativa de las distintas etapas. Desde su apertura en el año 2002, se ha trabajado mucho en crear un espacio educativo para diferentes colectivos, innovando y aprovechando todas las posibilidades que ofrece este centro. Gracias a su Departamento de Investigación y Educación se trata de adaptar las actividades y talleres a las demandas que surgen desde la sociedad.

Uno de los problemas que encuentro es que esa oferta no llega a todo el público que podría verse interesado. Creo que sería muy interesante abrirse más a la sociedad y que se produzca un acercamiento real y muy necesario, para poder aprovechar todas las posibilidades que nos brinda este espacio.

El centro dispone de espacios y recursos que resultan adecuados para la realización de talleres, como es el aula-taller completamente equipada y con todos los materiales necesarios. Las características de salas en las que se encuentran expuestas las obras también fomentan su utilización a la hora de realizar los talleres debido a la luminosidad y amplitud de las mismas. Es por estos motivos que considero al Museo Patio Herreriano como el contexto más adecuado para poner en práctica mi propuesta.

Respecto a las propuestas futuras que pueden surgir a partir de este programa, considero que “Un museo para EmocionArte” tiene la posibilidad de aplicarse, con ciertas adaptaciones, a otros colectivos y no solo a la comunidad educativa. Se puede aprovechar el entorno cultural y artístico para trabajar las emociones de un público más específico, incluso para intervenir en casos concretos sobre las necesidades que requieren ciertos colectivos, como personas mayores, personas con necesidades educativas especiales, personas con enfermedad mental, minorías étnicas y culturales, etc. ya que es evidente la gran importancia de trabajar la educación emocional en toda la sociedad.

En cuanto a iniciativas anteriores sobre la utilización del hecho artístico como medio de expresión de emociones hay que hacer referencia a la terapia que se aplicó a los niños que sufrieron la Guerra Civil española. El horror de la guerra, bombardeos, evacuaciones, separación de familiares, muertos, heridos y noches en vela quedaron reflejados en una colección de dibujos hechos por niños que vivieron la guerra, y que ahora han sido recogidos en un libro por la Universidad de Málaga.

“*La guerra dibujada*” es un documental que se ha elaborado a partir de los estudios realizados en los últimos años, en el que se recoge la historia de los dibujos de la Guerra Civil y de sus autores. En él se presenta el punto de vista de los niños que realizaron esos dibujos y a los que no se suele dar la oportunidad de contar su versión de los hechos.

Los dibujos fueron realizados en colonias francesas y en colonias asentadas en la zona mediterránea, territorio aún republicano. Algunos expertos aseguran que utilizaron el dibujo como herramienta para curar los desajustes emocionales infantiles originados por el trauma de la guerra. Esto está directamente relacionado con la importancia del crecimiento postraumático y cómo la resiliencia se pone de manifiesto a través del hecho artístico.

7. CONCLUSIONES

El trabajo se trata de una propuesta, teniendo en consideración que no ha sido aplicada, es necesario recordar que a la hora de llevarlo a la práctica deberá adaptarse a cada grupo, ya que no habrá dos grupos iguales y habrá que tener en cuenta especialmente los casos en los que haya que hacer adaptaciones más específicas de atención a la diversidad.

El eje principal de la propuesta surge a partir de la necesidad de trabajar la educación emocional desde distintos contextos debido a la relación que existe con el bienestar y con la prevención desde edades tempranas de problemas tanto en la infancia, como en la adolescencia y la vida adulta.

El hecho por el que he decidido llevar a cabo el programa a través de talleres es debido a que en este tipo de metodologías subyace un componente práctico y lúdico, aparte del componente importante de trabajo en grupo, que hace aún más completo el aprendizaje. Sobre todo se trata de que resulte una experiencia satisfactoria y enriquecedora.

Los motivos por los que he escogido a cada uno de estos los colectivos para desarrollar el programa son, en primer lugar la necesidad de trabajar en edades tempranas programas de educación emocional, ya que cuanto antes se comience a trabajar algunos aspectos de manera sistemática e intencional, mejor será la asimilación de los contenidos. Posteriormente, entre los 6 y los 12 años, se produce una gran evolución en la competencia emocional, por lo que también es una etapa en la que estos aspectos requieren nuestra atención. Respecto a la educación emocional en la adolescencia, debe centrarse en el autocontrol y el conocimiento de las propias emociones para resistir a las presiones del grupo y evitar conductas de riesgo. Esto no implica que nuestro trabajo educando emocionalmente a las personas finalice aquí, sino que es solo el comienzo, es necesario que sigamos trabajando a lo largo de toda la vida.

En cuanto a las iniciativas anteriores a mi propuesta, tengo que destacar que se ha trabajado mucho en los últimos años en diseñar programas de educación emocional, sobre todo para contextos de educación formal. También cabe mencionar la gran variedad de talleres que se ofertan desde diferentes museos como el Reina Sofía y el Thyssen de Madrid, referentes nacionales en lo que a talleres educativos se refiere. Lo que no he encontrado ha sido ninguna propuesta anterior que sea el resultado de la unión de ambas posibilidades, por lo

que considero esta iniciativa de carácter innovador, en cuanto a la utilización de recursos para desarrollar aspectos fundamentales de la evolución y el desarrollo personal, como es la educación emocional.

Con esto pretendo también concienciar a los docentes de la necesidad de trabajar la educación emocional de forma sistemática e intencional, ya sea mediante programas concretos o aprovechando las múltiples posibilidades que se dan a lo largo de la jornada escolar y de las posibilidades que nos ofrecen los recursos culturales y artísticos para trabajar diversas competencias del desarrollo personal.

Sería interesante que los profesores reflexionen sobre su práctica educativa y si la educación emocional está presente en el día a día del aula, así como si se aprovechan como es debido las situaciones que hacen posible trabajar los aspectos referentes a la educación emocional.

Entre las posibles limitaciones de este trabajo creo que está la falta de resultados en cuanto a la evaluación del programa, debido a que no ha podido ser puesto en práctica. Esto hace imposible comparar los datos que verifiquen la eficacia de la propuesta.

Me gustaría poder llevar a cabo alguno de los talleres propuestos, ya que a pesar de ser el Museo Patio Herreriano de Valladolid el centro donde he realizado las prácticas del Máster, no he tenido la oportunidad hasta el momento de ponerlos en práctica, aunque espero hacerlo próximamente y poder obtener resultados comparables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Ambroña, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP*. 23 (1), pp. 39-49. Recogido en <http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20-%20Ambrona.pdf>
- APA. (2009). *Publication Manual* (6ª ed.). Washington: American Psychological Association. Recogido de <http://www.cibem.org/paginas/img/apa6.pdf>
- Avia, M. D. y Vázquez, C. (2011). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory. Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En R. Bisquerra (coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 24-35). Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Bonanno, G.A. (2005). Resilience in the face of potential trauma. *Current Directions in Psychological Science*, 14, pp. 135-138. Recogido de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16700017>
- Bonhome, C. (2000). La empatía. *La página de la vida*. Recogido de <http://www.proyectopv.org>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), pp. 22-52.

- Cortés, J.F., Barragán, C. y Vázquez, M.L. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Salud mental*, 25 (5), pp. 50-60. Recogido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58252506>
- Cortés, X. y Gascó, A. (Directores). (2003). *La guerra dibujada* [DVD]. Disponible en <http://www.filmaffinity.com/es/film822258.html>
- Easterlin, R.A. (2003). Explaining happiness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100 (19), pp. 11176-11183. Recogido en <http://www.econ.ucsb.edu/~tedb/Courses/GraduateTheoryUCSB/EasterlinHappiness.pdf>
- Extremero, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional, afecto positivo y felicidad. En E.G. Fernández-Abascal (coord.), *Emociones positivas* (pp. 229-246). Madrid: Pirámide.
- FEDACE (Federación Española de Daño Cerebral). (2013). *Diseño de talleres para el desarrollo personal y la inclusión social de las personas con DCA*. Madrid: FEDACE.
- Fernández-Abascal, E. G. (2013). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. En E.G. Fernández-Abascal (coord.), *Emociones positivas* (pp. 27-46). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y la conquista de la felicidad. En C. Vázquez y G. Hervás (coords.), *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 231-254). Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanishmodified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

- Fierro, A. (2009). La filosofía del buen vivir. En C. Vázquez y G. Hervás (eds.), *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 255-276). Madrid: Alianza Editorial.
- Fundación Botín. (s.f.). *La educación emocional a través del arte*. Obtenido de http://www.fundacionbotin.org/la-educacion-emocional-a-traves-del-arte_visualizacion_blog_educacion-1264819641970684.htm
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, A. (1997). *Comprendiendo cómo somos. Dimensiones de la personalidad*. Bilbao: Desclee De Browner.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hervás, G. (2009). El bienestar de las personas. En C. Vázquez y G. Hervás (coords.), *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 75-102). Madrid: Alianza Editorial.
- Hervás, G. (2009). Psicología Positiva: Una introducción. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23, 3), pp. 23-41.
- Levinson, J. (1997). Emotion in Response to Art. En M. Hjort y S. Laver, *Emotion and the arts* (pp. 20-34). Oxford: Oxford University Press.
- López, B., Fernández, I. y Márquez, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15 (6, 2), pp. 501-522. Recogido de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?249>
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56 (3), pp. 239-249. Recogido de <http://sonjalyubomirsky.com/wp-content/themes/sonjalyubomirsky/papers/L2001.pdf>
- Martín, M.D. (2013). Emociones positivas y salud. En E.G. Fernández-Abascal (coord.), *Emociones positivas* (pp. 393-420). Madrid: Pirámide.

- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as mental ability. En R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mestre, J.M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. y González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa de infantil. *REIFOR*, 14 (3), pp. 37-54. Recogido de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324675344.pdf
- Monjas, M. I. (2009). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Peterson, C. (2006). *A primer in Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C. y Park, N. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas. En C. Vázquez y G. Hervás (coords.), *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 181-207). Madrid: Alianza Editorial.
- Peterson, C. y Seligman, E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press y American Psychological Association.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Consultado en <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Rovira, F. (1998). Com saber si un és emocionalment intel·ligent. *Aloma*, 2, pp. 57-68. Recogido de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/89985/154064>
- Salovey, P. y Sluyter, D. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Sánchez, A. (2009). *El valor de la inteligencia emocional. Ser emocionalmente inteligente para hallar la felicidad y mejorar la calidad de vida*. Jaén: Formación Alcalá.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Grijalbo.

Seligman, M. (2005). *Niños optimistas*. Barcelona: De Bolsillo.

Soldevila, A. Ribes, R., Filella, G. y Agulló, M. J. (2005). Objetivos y contenidos de un programa de educación emocional para personas mayores. Emociona't. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recogido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1173Soldevila.pdf>

Vázquez, C., Hervás, G. y Ho, S. M. Y. (2006). Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: fundamentos y aplicaciones. *Psicología Conductual*, 14 (3), 401-432. Recogido de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/publicaciones.html>

ANEXOS

Obras seleccionadas de la colección del Museo Patio Herreriano
(Por cuestiones de derechos de imagen no se publicarán las obras)

Instrumentos para la evaluación de Inteligencia Emocional

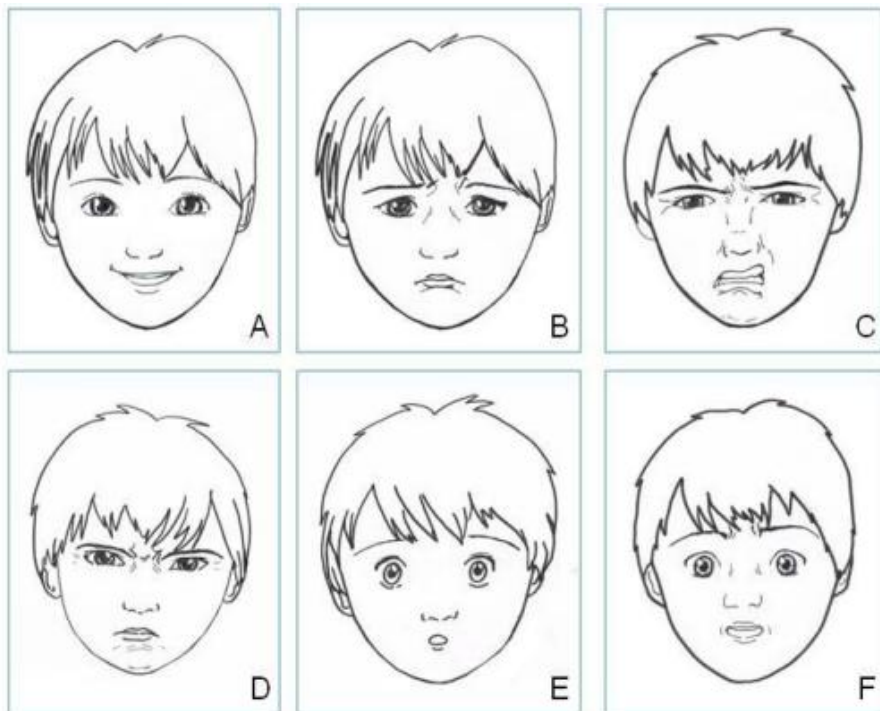
1. Evaluación de Educación Infantil
2. Evaluación de Educación Primaria
3. Evaluación de Educación Secundaria

TMMS-24

1. EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL

¿Qué cara pondrá Juan en cada una de las situaciones?

1. A Juan no le han dejado jugar con el balón en el recreo y esta triste.
2. A Juan le han puesto para merendar una comida que no le gusta nada.
3. A Juan le han regalado una pelota nueva.
4. A Juan le han dado una sorpresa por su cumpleaños.
5. Juan se ha enfadado porque su amigo porque le ha quitado la pelota.
6. Juan se asusta porque oye un ruido debajo de la cama.



Respuestas correctas: 1B; 2C; 3A; 4F; 5D; 6E.

2. EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA

A continuación encontrarás algunas situaciones. Lee atentamente cada una y decide la opción con la que crees que te identificas más.

1. Has suspendido un examen en el que pensabas sacar buena nota. ¿Qué haces?
 - a) Me esforzaré más la próxima vez.
 - b) Hablo con el profesor/a para ver si me puede subir la nota.
 - c) Me pongo muy triste porque pienso que soy tonto/a.

2. Has tenido una buena idea para un trabajo de clase. ¿Qué haces?
 - a) Se lo cuento a algún compañero para que me diga que está bien.
 - b) Lo hago sin decírselo a nadie.
 - c) No lo hago por si me equivoco.

3. Estas haciendo un dibujo y un amigo/a te dice que no le gusta. ¿Qué haces?
 - a) Me pongo triste y no digo nada.
 - b) Me enfado y lo tiro a la basura.
 - c) Le digo que a mi si que me gusta y lo termino.

4. Ves a un amigo/a que está llorando. ¿Qué haces?
 - a) No le digo nada por si le da vergüenza que le haya visto.
 - b) Me acerco y le pregunto qué le pasa.
 - c) Me pongo a jugar con el/ella como si nada.

5. Un compañero/a te echa la culpa de haber roto algo, pero tú no has sido. ¿Qué haces?
 - a) Me enfado y le llamo mentiroso/a.
 - b) Me defiendo y digo que yo no he sido.
 - c) Me pongo a llorar y no digo nada.

6. Ves que en el parque hay un niño/a que está jugando solo/a. ¿Qué haces?
- a) Sigo jugando con mis amigos/as.
 - b) Me acerco y le invito a jugar.
 - c) Se lo digo a mis amigos/as para que alguien le invite a jugar.
7. Unos niños/as están jugando a un juego que te gusta mucho. ¿Qué haces?
- a) Me pongo a jugar con ellos/ellas sin decir nada.
 - b) Me quedo mirando para ver si me invitan a jugar.
 - c) Me acerco y les pregunto si me dejan jugar.
8. Le dejas algo a un compañero/a y te lo rompe sin querer. ¿Qué haces?
- a) Me enfado y le dejo de hablar.
 - b) Le digo que no pasa nada porque ha sido sin querer.
 - c) Me pongo a llorar.
9. Llegas a casa del colegio y te han preparado una fiesta por tu cumpleaños. ¿Qué haces?
- a) Me asusto de ver a tanta gente.
 - b) Me gustan mucho las sorpresas y me pongo contento/a.
 - c) Me enfado porque no me han dicho nada.
10. Te ponen de comer algo que no te gusta. ¿Qué haces?
- a) Lo pruebo pero no me lo como.
 - b) Me lo como sin decir nada aunque no me guste.
 - c) Pido si me pueden hacer otra cosa que me guste.

Respuestas correctas: 1a; 2b; 3c; 4b; 5b; 7c; 8b; 9b; 10a.

3. EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas.

1	2	3	4
Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

1. Cuando me encuentro mal sé por qué me siento así.	1	2	3	4
2. Soy consciente de mis puntos fuertes y de mis puntos débiles.	1	2	3	4
3. Cuando fracaso en algo aprendo de mis errores.	1	2	3	4
4. Hablo de mis sentimientos con otras personas con facilidad.	1	2	3	4
5. Cuando tengo un problema me enfrento a él cuanto antes.	1	2	3	4
6. Cuando me equivoco admito mis errores.	1	2	3	4
7. Me pongo en el lugar de otras personas con facilidad.	1	2	3	4
8. Me adapto a los cambios fácilmente.	1	2	3	4
9. No suelo enfadarme si alguien no comparte mi opinión.	1	2	3	4
10. Ayudo a los demás cuando está en mi mano.	1	2	3	4

Puntuación adecuada: >25

TMMS-24

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
NUNCA	RARAMENTE	ALGUNAS VECES	CON BASTANTE FRECUENCIA	MUY FRECUENTE MENTE

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5

16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

EVALUACIÓN

Componentes de la IE en el test

Definición

Percepción

Soy capaz de *sentir y expresar* los sentimientos de forma adecuada

Sume los items del 1 al 8

Comprensión

Comprendo bien mis estados emocionales

Sume los items del 9 al 18

Regulación

Soy capaz de *regular* los estados emocionales correctamente

Sume los items del 19 al 24

Puntuaciones*Hombres***Puntuaciones***Mujeres***Percepción**

Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24
Adecuada percepción 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 36

Comprensión

Debe mejorar su comprensión < 25	Debe mejorar su comprensión < 23
Adecuada comprensión 26 a 35	Adecuada comprensión 24 a 34
Excelente comprensión >36	Excelente comprensión > 35

Regulación

Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 34
Excelente regulación > 36	Excelente regulación > 35