



**FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES**

VÍNCULO ENTRE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PROFESOR/A DE ARTES VISUALES**

Alumno (a)

Tamara Melissa Arellano Alarcón

Profesor (a) Guía

Beatriz Katerina Casabona Negrete

Santiago, 2022



FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES

VÍNCULO ENTRE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PROFESOR/A DE ARTES VISUALES**

Alumno (a)

Tamara Melissa Arellano Alarcón

Profesor (a) Guía

Beatriz Katerina Casabona Negrete

Santiago, 2022

Autorizado para



Sibumce Digital

2022, Tamara Arellano Alarcón.

Se autoriza la reproducción total o parcial de esta memoria de título únicamente con fines académicos, mediante diversos medios o procedimientos, siempre y cuando, se haga la referencia bibliográfica correspondiente.

DEDICATORIA

Dedico esta memoria de título a:

Quiénes buscan, día a día, hacer de la educación artística visual una educación más humana.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a:

Mis padres, Roberto Arellano Montecinos y Myriam Alarcón Romero, por darme el amor y la fuerza necesarios para terminar este proceso. También, a mi profesora guía, Beatriz Casabona Negrete, por sembrar en mí, el gusto y el interés por la educación emocional.

Tamara Melissa Arellano Alarcón.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	10
PALABRAS CLAVE.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I PROBLEMÁTICA.....	12
1. Planteamiento del problema.....	12
2. Objetivo general.....	13
3. Objetivos específicos.....	13
CAPÍTULO II MARCO CONCEPTUAL.....	14
1. Emociones.....	14
1.1 Concepto de emoción.....	14
1.2 Valoración y respuesta emocional.....	14
1.2.1 Orexis o predisposición a la acción.....	16
1.3 Funciones de la emoción.....	16
1.4 Fenómenos afectivos.....	16
1.5 Bienestar emocional.....	18
1.5.1 El concepto armonía emocional de Amanda Céspedes.....	18
1.5.2 El concepto flujo de Mihaly Csikszentmihalyi.....	20
2. Tipología de las emociones.....	20
2.1 Emociones positivas, negativas y ambiguas.....	20
2.1.1 Emociones positivas.....	21
2.1.2 Emociones negativas.....	22
2.1.3 Emociones ambiguas.....	23
2.2 Emociones primarias y secundarias.....	24
2.2.1 Emociones primarias.....	24
2.2.2 Emociones secundarias.....	25

2.3 Familias de emociones.....	25
2.4 Emociones estéticas.....	25
3. Cerebro emocional.....	26
3.1 Procesamiento emocional.....	26
4. Ser racional y ser emocional.....	31
4.3 Ser racional.....	31
4.2 Ser emocional.....	32
4.3 Relación entre ser racional y ser emocional.....	33
5. Fuentes teóricas de la inteligencia emocional.....	34
5.1 Inteligencias múltiples de Gardner.....	34
5.2 Mayer y Salovey y el concepto de inteligencia emocional.....	35
5.3 Goleman y la difusión del concepto de inteligencia emocional.....	36
6. Competencias emocionales.....	38
6.1 Competencias emocionales según Bisquerra.....	38
6.1.1 Conciencia emocional.....	38
6.1.2 Regulación emocional.....	39
6.1.3 Autonomía emocional.....	39
6.1.4 Competencia social.....	40
6.1.5 Competencias para la vida y el bienestar.....	41
6.2 Competencias emocionales según Cassasus.....	42
6.2.1 Conciencia emocional.....	42
6.2.2 Comprensión emocional.....	44
7. Educación emocional.....	46
7.1 Concepto de educación emocional según Bisquerra.....	46
7.2 Concepto de educación emocional según Cassasus.....	47
8. Vínculo entre educación emocional y educación artística visual.....	47

8.1 Según Lowenfeld.....	47
8.2 Según Barraza.....	49
8.3 Según Ministerio de Educación.....	52
CAPÍTULO III MARCO CONTEXTUAL.....	53
1. Contexto educativo.....	53
2. Etapa de desarrollo emocional.....	53
2.1 Prepubertad.....	53
3. Etapa de desarrollo en el arte.....	54
3.1 Etapa comienzo del realismo.....	55
CÁPITULO IV MARCO METODOLÓGICO.....	57
1. Metodología.....	57
2. Diseño.....	57
3. Justificación.....	58
CÁPITULO V DATOS.....	61
1. Planificación.....	61
2. Material didáctico.....	63
2.1 Teoría del color.....	64
2.2 Cualidades del color.....	68
2.3 Psicología del color.....	71
2.4 Composición visual.....	78
3. Evaluación.....	89
3.1 Instrucciones.....	89
3.2 Pauta de evaluación.....	91
3.3 Resultados de la evaluación.....	92
CÁPITULO VI ANÁLISIS.....	122
1. Análisis de mi propuesta didáctica.....	122

1.1 Planificación.....	122
1.2 Material didáctico.....	124
1.3 Evaluación.....	125
2. Análisis de la propuesta de educación artística presente en el Programa de Estudio de Artes Visuales de Quinto Año Básico.....	126
3. Comparación entre Propuesta Didáctica y Modelos Expresionistas de Educación Artística.....	127
CÁPITULO VII CONCLUSIÓN.....	132
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134

RESUMEN

La presente memoria de título analiza, el vínculo establecido entre educación emocional y educación artística visual presente, en la propuesta didáctica aplicada durante mi práctica profesional, mediante el estudio de modelos de expresión emocional a través de la creación artística visual, obteniéndose como conclusión que el más apropiado de éstos, es aquel cuyo énfasis está en la exploración y desenvolvimiento de nuestro ser emocional.

PALABRAS CLAVES

Educación emocional, educación artística visual, expresión emocional, creación artística visual, ser emocional.

INTRODUCCIÓN

En un sistema educativo racionalista, las emociones han quedado relegadas a un sector de menor importancia, impidiendo a alumnos y alumnas expresar su sentir. En Chile, el Ministerio de Educación aún sigue “poniendo un fuerte énfasis en el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito y hablado y del razonamiento matemático de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2013, p.5), por sobre “el desenvolvimiento y el despliegue de nuestro ser emocional” (Cassasus, 2007, p.46).

El sistema educativo, en origen, ha sido pensado “para la educación del ser racional y no para el ser emocional” (Cassasus, 2007, p.234). En éste, “por una parte, las emociones han sido sistemáticamente reprimidas, y por otra parte, su importancia, sistemáticamente minimizada” (Cassasus, 2007, p.231).

En nuestra cultura occidental niños y niñas, mayoritariamente, han crecido insertos e insertas en sistemas educativos “centrados en las funciones de pensamiento y sensación extrovertidos, y que dejan fuera la intuición, el sentimiento y la introversión” (Barraza, 2013, p.53). Cuando un niño o niña se ha lastimado un dedo recibe la inmediata atención de la maestra o el encargado de la sala de primeros auxilios pero, cuando a éste o ésta “se le han herido los sentimientos no tiene a quien recurrir para curar sus heridas” (Lowenfeld, 1980, p.197). Es aquí donde, la educación artística puede proporcionar una mayor participación de lo afectivo en un ambiente que se ha desprovisto de emociones.

La educación artística debe invitar a niños y niñas a soñar un mundo mejor mediante el cultivo del “asombro ante la belleza de lo simple y de lo inconmensurable” (Céspedes, 2017, p.162); y del descubrimiento de “ese soplo sutil llamado alma” (Céspedes, 2017, p.162).

Con propósito hacer a niños y niñas más conscientes de su ser emocional se elaboró una propuesta didáctica con énfasis en abordar, en contexto escolar, la expresión emocional mediante la creación artística visual.

En esta memoria de título se analizará si la propuesta didáctica aplicada, durante mi práctica profesional, permitió a niños y niñas de quinto año básico, sentir y expresar emociones mediante la creación artística visual, adentrándome para ello, en el fascinante estudio de la educación emocional y su interesante vínculo con la educación artística visual.

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En clases de Artes Visuales de quinto año básico realizadas, durante mi práctica profesional, en el primer semestre del año 2021, me percaté que en el establecimiento, la asignatura de Artes Visuales se encontraba principalmente orientada hacia el desarrollo de habilidades manuales, ornamentales y miméticas, y no, hacia el desarrollo de la expresión emocional. Si bien, el área de orientación se encontraba esencialmente enfocada en educar emocionalmente a los y las estudiantes, este aspecto, se realizaba aisladamente de la asignatura de artes visuales.

La educación artística “está generalmente dirigida a producir artículos técnicamente aceptables” (Lowenfeld, 1980, p.250). No obstante, esto resulta bastante absurdo si se toma en cuenta que la mayoría de los y las estudiantes no se dedicarán al arte una vez egresados del sistema escolar (Lowenfeld, 1980).

En Chile, si bien la asignatura de Artes Visuales promueve el experimentar, el expresar y el comunicar emociones a través de la creación artística, en la práctica, son promovidas habilidades que su logro implique necesariamente “que el alumno conozca, explique, relacione, aplique y analice determinados conocimientos y conceptos” (Ministerio de Educación, 2013, p.11).

Esta situación, según Lowenfeld, es producto a que la asignatura de Artes Visuales se encuentra inserta en un sistema educativo que sólo apunta “hacia una fase del desarrollo: la intelectual” (Lowenfeld, 1980, p.27), donde además, el aprendizaje “es muy fácil de medir” (Lowenfeld, 1980, p.27).

El Ministerio de Educación, en ese sentido, establece que “en el marco de cualquier disciplina, el manejo de conceptos clave y de sus conexiones es fundamental para que los estudiantes construyan nuevos aprendizajes a partir de ellos” (2013, p.11), de modo que, “en todas las asignaturas, los alumnos deben desarrollar la disposición para escuchar, manteniendo la atención durante el tiempo requerido y luego usar esa información con diversos propósitos” (2013, p.16).

La asignatura de Artes Visuales, en consecuencia, es abordada de igual modo que las asignaturas de carácter racional, reduciendo así, su enseñanza a la formación de “gente capaz de coleccionar partes de información y repetirla a una señal dada” (Lowenfeld, 1980, p.17). Esta situación, según Lowenfeld, hace que profesores y profesoras se centren únicamente en decidir “el mejor método para manejar la información que está tratando de inculcar, y desarrollar un programa adecuado para llenar los objetivos escolares” (1980, p.50), en vez de “favorecer el autodescubrimiento del niño y estimular la profundidad de su expresión” (Lowenfeld, 1980, p.88).

El Programa de Estudio de Artes Visuales de Quinto Año Básico si bien, reconoce el arte como “una forma poderosa y de carácter único que posee el ser humano para expresar sus ideas, pensamientos y emociones” (Ministerio de Educación, 2013, p.30); somete a éstas a un lenguaje que el o la estudiante deberá memorizar y, posteriormente, emplear con coherencia en sus producciones artísticas. Sin embargo, esta situación, ¿contribuye a que las artes visuales actúen como un auténtico medio de expresión emocional?

2. OBJETIVO GENERAL

- Analizar el vínculo establecido entre educación emocional y educación artística visual presente en la propuesta didáctica realizada durante mi práctica profesional.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Revisar información bibliográfica sobre emoción, educación emocional y expresión emocional.
- Revisar información bibliográfica sobre el modelo expresionista de educación artística de Víktor Lowenfeld y la técnica expresiva de Verónica Barraza.
- Identificar el modelo de educación artística visual presente en el Programa de Estudio de Artes Visuales de Quinto Año Básico propuesto por el Ministerio de Educación.
- Analizar la propuesta didáctica aplicada en niños y niñas de quinto año básico hasta la evaluación N°1 *Composición visual y musical* de la unidad N°1 *Uso de formas y color*, en relación a lo revisado.

CAPÍTULO II

MARCO CONCEPTUAL

1. EMOCIONES

La evolución ha otorgado a las emociones un papel importante en la psiquis humana (Goleman, 2000). Éstas siempre han predominado sobre la razón en momentos difíciles y/o cruciales para el ser humano, permitiéndole discernir qué es lo realmente importante para él y para su vida (Díez, 2021). Sin embargo, éste o ésta, nunca se detiene a reflexionar sobre qué son y cómo éstas influyen en su pensamiento y en su comportamiento.

1.1 Concepto de emoción

No existe aún consenso sobre qué es una emoción. Unos consideran la emoción como “una disposición a la acción” (Cassasus, 2007, p.99). Otros como “una experiencia personal” (Cassasus, 2007, p.99).

Según Bisquerra, las emociones son “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada” (2000, p.68). Según Casasus, son la “energía vital” (2007, p.99), que “anima nuestro cuerpo” (2007, p.53). Según Díez, son una “fuente de energía” (2021, p.13), “el motor que puede movernos en una u otra dirección” (2021, p.13).

Las emociones son “el centro de la experiencia humana interna y social” (Cassasus, 2007, p.99). Pueden “sentirse tanto a nivel físico, como asociadas a determinados pensamientos” (Díez, 2021, p.97).

1.2 Valoración y respuesta emocional

La emoción es “una vibración que sentimos en el cuerpo” (Cassasus, 2007, p.99). Se activa frente a uno o más acontecimientos que pueden corresponder a hechos, cosas, animales o personas. Éstos pueden ser “externos o internos; actuales, pasados o futuros; reales o imaginarios” (Bisquerra, 2010, p.16).

Los acontecimientos son valorados por mecanismos innatos del ser humano que determinan si éstos, afectan positiva o negativamente, a la supervivencia o bienestar de éste o ésta en función de sus creencias, intereses y/u objetivos. Si los acontecimientos son valorados

positivamente, se producirán emociones positivas, mientras que si son valorados negativamente, se producirán emociones negativas.

En la valoración de uno o más acontecimientos inciden tanto creencias e ideas como habilidades de afrontamiento y/o experiencias previas, de modo que, las emociones provocadas no dependen “del acontecimiento en sí, sino de la forma que tenemos de valorarlo” (Bisquerra, 2010, p.17).

La valoración activa la respuesta emocional y en ésta “se pueden identificar tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo” (Bisquerra, 2010, p.17).

El componente neurofisiológico corresponde a reacciones involuntarias como “taquicardia, sudoración, vasoconstricción, cambio en el tono muscular, secreciones hormonales, cambios en los niveles de ciertos neurotransmisores, etc.” (Bisquerra, 2010, p.18). El componente comportamental en cambio, hace referencia a la expresión emocional que se manifiesta de diversas maneras: expresión facial, tono de voz, movimientos corporales, etc. Mientras que, el componente cognitivo alude a la experiencia emocional, la cual “permite tomar conciencia de la emoción que se está experimentando y etiquetarla, en función del dominio del lenguaje” (Bisquerra, 2010, p.18). Según Bisquerra y Laymuns, a medida que “somos capaces de dar nombre a las emociones de forma correcta, estamos en mejores condiciones de saber lo que nos pasa y regular mejor nuestras emociones” (2020, p.16).

La valoración de uno o más acontecimientos activa en el ser humano un procesamiento emocional. Éste es “un fenómeno neuronal propio del cerebro del cual no se es consciente” (Bisquerra, 2010, p.21), y coincide con el componente neurofisiológico de la emoción. Una vez concluido, es activada la experiencia emocional. Ésta consiste en “la toma de conciencia de la reacción psicofisiológica” (Bisquerra, 2010, p.21). Y coincide con el componente cognitivo de la emoción. La experiencia emocional activa, finalmente, la expresión emocional. Ésta es la “manifestación externa de la emoción” (Bisquerra, 2010, p.21), y coincide, con el componente comportamental de la emoción.

La forma de valorar uno o más acontecimientos es propia de cada persona. Algunas, “tienden a valorarlos positivamente; otros negativamente; otros, objetivamente” (Bisquerra, 2010, p.21). Esta particularidad se denomina estilo valorativo e influye en la intensidad de la emoción. El estilo valorativo, según Bisquerra, se “puede modificar mediante el aprendizaje” (2010, p.21).

1.2.1 Orexis o predisposición a la acción

Las emociones predisponen a la acción y esta predisposición se denomina orexis. Según Bisquerra, la orexis es “un amplio potencial de respuestas complejas que se pueden dar o no” (2010, p.20). Entre éstas se encuentra “el control de la propia expresión emocional, la represión emocional, la huida, el ataque, llorar, reír, etc.” (Bisquerra, 2010, p.20). La orexis puede educarse pues, “no es la naturaleza del estímulo lo que guía la conducta, sino la evaluación reflexiva de lo que ese estímulo representa” (Céspedes, 2017, p.51). Según Bisquerra y Laymuns, “mediante la voluntad y un cierto entrenamiento podemos trabajar la respuesta emocional que damos a los estímulos que recibimos” (2020, p.19).

La capacidad para regular la respuesta emocional, según Bisquerra y Laymuns, “no es innata, sino que se aprende en la educación familiar, escolar, en los medios de comunicación y en las interacciones sociales” (2020, p.21).

1.3 Funciones de la emoción

Las emociones presentan múltiples funciones: motivacional, adaptativa, informativa y social. Poseen una función motivacional pues, “predisponen a la acción” (Bisquerra, 2010, p.71). También poseen una función adaptativa pues, permiten “la adaptación del individuo al entorno” (Bisquerra, 2000, p.72). Según Bisquerra y Laymuns, “todas las emociones tienen una función adaptativa” (2020, p.21). Las emociones poseen además una función informativa y una función social pues, entregan “información para el propio sujeto e información para otros individuos” (Bisquerra, 2000, p.72).

Las emociones también poseen “funciones en otros procesos mentales” (Bisquerra, 2010, p.71). Pudiendo “afectar a la percepción, a la atención, a la memoria, al razonamiento, a la creatividad, y a otras facultades” (Bisquerra, 2010, p.71).

1.4 Fenómenos afectivos

Los fenómenos afectivos son un amplio paraguas que incluye “emociones, sentimientos, estados de ánimo, trastornos emocionales, etc.” (Bisquerra y Laymuns, 2020, p.19). Los fenómenos afectivos, “constituyen aspectos esenciales de la personalidad” (Bisquerra y Laymuns, 2020, p.19).

La emoción es “un concepto multidimensional que se refiere a una variedad de estados” (Bisquerra, 2010, p.20). Éstos son diversos. Presentan distinto contenido y/o duración. La emoción aguda es una reacción breve. Presenta una provocación precisa y determinada. Ésta

puede durar segundos, minutos, horas o días pero, difícilmente semanas o meses. El episodio emocional, en cambio, corresponde a “diversos estados emotivos que se suceden y que se ligan a un mismo acontecimiento” (Bisquerra, 2010, p. 21). Éste puede durar aproximadamente días o semanas. Según Bisquerra, un episodio emocional que extiende su duración más de lo estimado “se puede convertir en un sentimiento” (Bisquerra, 2010, p.21).

Los sentimientos son “una emoción hecha consciente” (Bisquerra, 2010, p.21). Su duración depende de “la intervención de la voluntad” (Bisquerra, 2010, p.22). La persona es quién decide si prolongar o acortar su duración. Los sentimientos “pueden persistir en ausencia de los estímulos” (Bisquerra, 2000, p.75). Ejemplos de sentimiento son la amistad o la felicidad. Los afectos al igual que los sentimientos “coinciden con la dimensión cognitiva de la emoción” (Bisquerra, 2010, p.22). Ambos se dirigen “hacia una persona o un objeto” (Bisquerra, 2010, p.22). Pueden durar semanas, meses e incluso toda la vida.

Los estados de ánimo o humor son “un estado emocional de mayor duración y menor intensidad que las emociones agudas” (Bisquerra, 2000, p.77). Su duración es indefinida. Puede durar “horas, días, meses o incluso años” (Bisquerra, 2000, p.77). Los estados de ánimo o humor a diferencia de una emoción aguda, de un episodio emocional y de un sentimiento y/o afecto, son imprecisos y carecen de “una motivación clara” (Bisquerra, 2010, p.22). Se relacionan con “experiencias de la vida pasada que hacen que uno se sienta perturbado, triste, con una actitud positiva, etc.” (Bisquerra, 2000, p.73). Éstos, por ende, “nos hacen ver el mundo coloreado de la tonalidad del estado de ánimo” (Cassasus, 2007, p.170). La persistencia de un determinado estado de ánimo o humor puede “constituir rasgos de personalidad” (Bisquerra, 2000, p.73).

Los rasgos de personalidad son la tendencia que una persona posee a “reaccionar y comportarse de determinada manera” (Bisquerra, 2000, p.73). Para describir el rasgo de personalidad de un individuo se dice que éste o ésta “es rabiosa, afectiva, triste, etc.” (Bisquerra, 2000, p.73). Éstos, además, se encuentran condicionados por las normas y las costumbres presentes en la sociedad en la cual vive la persona y por la manera individual en que ésta, reacciona a dicho condicionamiento. Según Casasus, “cada vez que ocurre algo en nuestro entorno, se estimula en nosotros una manera de reaccionar que corresponde a la manera que hemos internalizado la cultura” (2007, p.114). Ésta, conforme el paso del tiempo, constituye en la persona un patrón de conducta “automático, adictivo e inconsciente” (Cassasus, 2007, p.115). Éste es, según Casasus, producto de “una programación que se ha instalado en nuestra mente” (2007, p.115). Sin embargo, ésta puede ser modificada mediante el desarrollo de una conciencia emocional que permita en el individuo operar “un proceso de desprogramación” (Cassasus, 2007,

p.116). El proceso de desprogramación es, según Cassasus, “el proceso de desconexión de lo que hemos instalado por nuestra propia conducta en nuestro cerebro” (2007, p.116). Permite “volvemos más auténticos, más originales y más conscientes de nosotros mismos” (Cassasus, 2007, p.116). Según Cassasus, a través de él “generamos una forma de actuar que nos permite estar más acorde con la manera que somos realmente” (2007, p.117).

1.5 Bienestar emocional

El bienestar emocional es “la valoración global que una persona hace sobre su satisfacción en la vida” (Bisquerra, 2010, p.237). Consiste en la valoración subjetiva que cada ser humano realiza sobre su estado de ánimo (Bisquerra, 2010). Depende de “las circunstancias que nos rodean y de la interpretación que se haga de estas circunstancias” (Bisquerra, 2010, p.237).

El bienestar emocional es también “la auténtica felicidad que todas las personas desean y buscan” (Bisquerra, 2010, p.239). Se manifiesta “a través de la presencia de emociones positivas” (Bisquerra, 2010, p.239).

El bienestar emocional puede ser desarrollado mediante la educación emocional. Según Bisquerra, “educación emocional y bienestar constituyen una unidad inseparable” (Bisquerra, 2010, p.244).

1.5.1 El concepto armonía emocional de Amanda Céspedes

La armonía emocional es un fenómeno biológico interno que se desarrolla paulatinamente mediante la experiencia social. Según Céspedes, promueve:

La capacidad para afrontar creativamente los problemas; ampliar el dominio intelectual y la capacidad reflexiva; adaptarse a condiciones extremas de vida y salir airoso de situaciones límite; adquirir en forma temprana un cuerpo de valores y principios éticos rectores; desarrollar conductas de colaboración y cooperación; abandonar en forma oportuna el natural egocentrismo infantil y tomar en cuenta las perspectivas de los otros; y acceder a la conciencia de sí y a la conciencia universal o sabiduría (2017, p.24).

La armonía emocional está constituida por tres sentimientos fundamentales: la alegría existencial, la motivación y la serenidad. Éstos, según Céspedes, se comienzan a gestar desde antes de nacer, se fortalecen durante el proceso de apego y se consolidan a través del vínculo con personas de gran significación emocional (2017).

La alegría existencial consiste “en un sentimiento de gozo permanente, que estimula a su vez la fantasía y la imaginación, lo lúdico, el hedonismo, el sentido del humor y las destrezas comunicativas” (Céspedes, 2017, p.23).

La motivación consiste en un sentimiento que “promueve la apertura a nuevos aprendizajes, la necesidad de explorar, de descubrir, de pensar excitadamente y de abrirse a recursos cognitivos sofisticados” (Céspedes, 2017, p.23).

La serenidad consiste “en un sentimiento de confianza básica que engloba el saberse aceptado, protegido y amado incondicionalmente” (Céspedes, 2017, p.23).

La alegría existencial, la motivación y la serenidad, según Céspedes, son “los fundamentos sobre los que el adulto construirá su vida social y sus relaciones afectivas” (2017, p.23). Provocan en el ser humano un fenómeno de apertura mental que “favorece la creatividad, la flexibilidad tanto cognitiva como adaptativa, y amplía el intelecto, estimulando la integración de experiencias, la generación de soluciones creativas a los problemas y la asertividad” (Céspedes, 2017, p.24).

La armonía emocional se nutre y cultiva a través de estímulos afectivos. Éstos son: la aceptación incondicional, el respeto, el reconocimiento y la valoración, la expresión explícita del afecto y la comunicación efectiva y afectiva (Céspedes, 2017).

La aceptación incondicional consiste en aceptar al niño o niña desde el corazón, considerando, no sólo sus cualidades sino también, sus defectos (Céspedes, 2017).

El respeto consiste en tratar al niño o niña con consideración, paciencia y gentileza (Céspedes, 2017). El reconocimiento y valoración consiste en destacar explícitamente las cualidades del niño o niña y en animarlo o animarla a “atreverse sin temor a la equivocación o el fracaso” (Céspedes, 2017, p.28).

La expresión explícita del afecto consiste en manifestar, al niño o niña, amor mediante “caricias y palabras tiernas” (Céspedes, 2017, p.29).

La comunicación efectiva y afectiva consiste en inferir las señales que el niño o niña transmite para comprender así, lo que está sintiendo, requiriendo y/o comunicando y así, confortarlo (Céspedes, 2017).

1.5.2 El concepto *fluir* de Mihaly Csikszentmihalyi

Fluir es “un estado en el que la gente queda profundamente absorta en lo que está haciendo” (Goleman, 2000, p.118). En éste, “la persona sólo es consciente de la estrecha gama de percepción relacionada con la tarea inmediata y pierde la noción del tiempo y espacio” (Goleman, 2000, p.118). Fluir es, por ende, “un estado de olvido de sí mismo” (Goleman, 2000, p.118).

La persona en estado de flujo “está tan absorta en la tarea que tiene entre manos que pierde toda conciencia de sí misma y abandona las pequeñas preocupaciones” (Goleman, 2000, p.118). Ésta ya no se preocupa en “cómo está actuando ni piensa en el éxito o en el fracaso: lo que la motiva es el puro placer del acto mismo” (Goleman, 2000, p.118).

Fluir es “una sensación de deleite espontáneo” (Goleman, 2000, p.117). En el flujo sólo se experimentan emociones positivas. Éstas se encuentran, “contenidas y canalizadas” (Goleman, 2000, p.117). Además, “están estimuladas y alineadas con la tarea inmediata” (Goleman, 2000, p.117). Fluir, en este sentido, provoca en el ser humano una sensación agradable e intrínsecamente gratificante (Goleman, 2000).

2. TIPOLOGÍA DE LAS EMOCIONES

Existen, según Goleman, “cientos de emociones, junto con sus combinaciones, variables, mutaciones y matices” (2000, 331).

2.1 Emociones positivas, negativas y ambiguas

Las emociones se encuentran en “un eje que va del placer al displacer” (Bisquerra, 2010, p.73). Aquellas que nos ocasionan placer se denominan emociones positivas, mientras que, aquellas que nos ocasionan displacer, se denominan emociones negativas.

Las emociones positivas son experimentadas ante acontecimientos valorados como un progreso hacia objetivos personales. Ejemplos son la alegría, el orgullo, el amor, el alivio, entre otras (Bisquerra, 2010). Las emociones negativas, en cambio, son experimentadas ante acontecimientos valorados como “una amenaza, una pérdida, una meta que se bloquea, dificultades que surgen en la vida cotidiana, etc.” (Bisquerra, 2010, p.73). Ejemplos de emociones negativas son el miedo, la ira, la ansiedad, la tristeza, la culpa, la vergüenza, el asco, entre otros (Bisquerra, 2010). Mientras que, las emociones ambiguas son aquellas que “pueden ser positivas

o negativas según las circunstancias” (Bisquerra, 2010, p.74). Siendo ejemplos la sorpresa o la esperanza (Bisquerra, 2010).

La denominación de positiva y negativa, según Bisquerra, es confusa, debido a que contribuye a asociar el término positivo con bueno y el término negativo con malo (2010). Sin embargo, no existen emociones buenas ni emociones malas sino orexis buenas u orexis malas. Según Bisquerra “la maldad sólo es atribuible al comportamiento subsecuente a la emoción, pero no a la emoción en sí” (2010, p.74). Por ende, todas las emociones son legítimas y deben ser aceptadas (Bisquerra, 2010).

Cassasus, va más allá y establece que las emociones poseen “una energía neutra” (2007, p.172), que “no es en sí misma ni positiva o negativa, nutritiva o destructiva” (2007, p.172). Según Casasus, “somos nosotros los que las transformamos en regalos preciosos para nuestra vida nutriéndonos, o en regalos destructivos” (2007, p.172), mediante, nuestra capacidad de regulación.

2.1.1 Emociones positivas

Según Bisquerra son emociones positivas la alegría, el humor, el amor y la felicidad (2000).

La alegría es “la emoción que produce un suceso favorable” (Bisquerra, 2000, p.127). Es desencadenada por experiencias exitosas, encuentro con personas queridas y satisfacciones básicas como comer, beber o dormir (Bisquerra, 2000).

El humor es la propensión a “mostrarse alegre y complaciente” (Bisquerra y Laymuns, 2020, p.96). Es desencadenado por estímulos considerados como divertidos y/o graciosos y que provocan “respuestas abiertas como, la sonrisa, risa o carcajada” (Bisquerra, 2020, p.128). Según Bisquerra, el humor es beneficioso para la salud mental y física debido a que, intensifica la confianza, amortigua el estrés, reduce el malestar y/o el dolor y baja la tensión (2000).

El amor es la emoción experimentada por una persona hacia otra o bien, hacia un animal, cosa o idea (Bisquerra, 2000). Es desencadenado por “valoraciones subjetivas” (Bisquerra, 2000, p.129). Existen diversos tipos de amor según el destinatario del mismo: “amor maternal, amor erótico, amor fraterno, amor al prójimo, amor a la patria, amor a la humanidad, etc.” (Bisquerra, 2000, p.129).

La felicidad es “la forma de valorar la vida en su conjunto” (Bisquerra, 2020, p.130). Es desencadenada por factores más o menos estables como la familia, el trabajo, la ausencia de

enfermedades, la congruencia entre lo que se posee y lo que se desea, etc. La felicidad es “un estado de bienestar” (Bisquerra, 2000, p.130). Se refiere “más a un estado de humor, o incluso un rasgo de personalidad, que a una emoción aguda” (Bisquerra, 2000, p.130).

2.1.2 Emociones negativas

Según Bisquerra, son emociones negativas la ira, el miedo, la ansiedad, la tristeza, la vergüenza, y la aversión (2000).

La ira es una reacción de irritación, furia o cólera, ante la sensación de haber sido perjudicados, manipulados, engañados, traicionados o heridos (Bisquerra, 2000). La ira es una emoción potencialmente peligrosa, debido a que “su propósito funcional es destruir” (Bisquerra, 2000, p.120). El ataque verbal y/o físico es la respuesta impulsiva inmediata de la ira (Bisquerra, 2000). Para calmar la ira y/o evitar su efecto, se debe enmarcar la situación que la provoca desde un punto de vista positivo o bien, dejarla estar (Bisquerra, 2000). Según Bisquerra, la distracción es “la estrategia más idónea de afrontamiento de la ira” (Bisquerra, 2000, p.121). Ejemplos apropiados para distraerse y, por ende, disipar la ira son: “pasear, hacer ejercicio, deporte, ir al cine, ver la televisión, leer, bailar, escuchar música, contemplar imágenes agradables, etc.” (Bisquerra, 2000, p.121).

El miedo es “la emoción que se experimenta ante un peligro real e inminente” (Bisquerra, 2000, p.121). Es desencadenado por amenazas hacia nuestro bienestar físico o psíquico, o bien, por peligros imaginarios y/o irracionales siendo, en este caso, el miedo considerado como una fobia (Bisquerra, 2000). La forma más habitual de afrontar el miedo es “la huida o evitación de la situación peligrosa” (Bisquerra, 2000, p.122). Sin embargo, el miedo también es capaz de motivar a “afrontar el peligro” (Bisquerra, 2000, p.122), pues al experimentarse, el organismo es capaz de reaccionar movilizándolo una gran cantidad de energía, preparando el cuerpo para dar respuestas “más intensas de las que sería capaz en condiciones normales” (Bisquerra, 2000, p.122). No obstante, si la reacción es excesiva y sobrepasa ciertos límites de activación, su eficacia puede disminuir, provocando un bloqueo emocional o bien, un entorpecimiento de la acción, siendo el ataque de pánico un ejemplo de ello (Bisquerra, 2000).

La ansiedad es “la anticipación de un peligro futuro, indefinible e imprevisible, cuyos desencadenantes son imprecisos” (Bisquerra, 2000, p.122). La ansiedad posee como principal objetivo y/o tarea “aportar soluciones a los peligros de la vida, anticipando los efectos negativos antes de que lleguen” (Bisquerra, 2000, p.122). Sin embargo, la problemática de la ansiedad radica en que estas preocupaciones repetitivas pueden volverse crónicas llegando, por ende, a

nunca establecerse una solución concreta a dichos peligros. Situación que, según Bisquerra y Laymuns, provocaría “un estado constante de inquietud o zozobra” (2020, p.49). Existen, diversos modos de afrontar y/o prevenir la ansiedad, el primero de ellos consiste en “identificar las situaciones que generan preocupación” (Bisquerra, 2000, p.123), el segundo en “técnicas de relajación” (Bisquerra, 2000, p.123), y el último, en “cuestionar la objetividad de los pensamientos autodestructivos y transformarlos en otros más esperanzados, positivos o incluso optimistas” (Bisquerra, 2000, p.124).

La tristeza es una emoción que se experimenta ante la pérdida de algo o alguien que se valora como importante, por ejemplo “un ser querido, salud, bienes, etc.” (Bisquerra, 2000, p.124). La tristeza provoca pérdida de interés y de esperanza, disminuye la sensación de placer, haciendo que ya no se encuentre placer en actividades que, hasta entonces, habían sido satisfactorias (Bisquerra, 2000). Una tristeza extrema puede “desembocar en depresión o incluso en suicidio” (Bisquerra, 2000, p.124). Por ello, es de suma importancia, afrontarla a tiempo. Según Bisquerra, la tristeza “actúa como una llamada de ayuda; se propone captar la atención de los demás” (2000, p.125). Por ende, “la cohesión social y el sentimiento de pertenencia a un grupo, son formas de afrontamiento de la tristeza” (Bisquerra, 2000, p.125). Otras formas de afrontamiento son: la reestructuración cognitiva que consiste en “desafiar los pensamientos derrotistas, cuestionar su validez y pensar en alternativas más positivas” (Bisquerra, 2000, p.126); y la distracción que consiste en “planificar actividades placenteras con el propósito de contrarrestar los estados emocionales negativos” (Bisquerra, 2000, p.126).

La vergüenza es una emoción provocada por la pérdida de dignidad ya sea, por alguna falta cometida por uno mismo o bien, por una humillación o un insulto en donde uno se sienta que es el culpable (Bisquerra, 2000). Para afrontar la vergüenza se debe “superar sentimientos de culpabilidad, de inferioridad y de timidez” (Bisquerra, 2000, p.126), mediante técnicas de inspiración cognitiva como la reestructuración cognitiva o el cambio de atribución causal (Bisquerra, 2000).

La aversión es el “rechazo o repugnancia frente a algo o alguien” (Bisquerra y Laymuns, 2020, p.53). Es desencadenada por “estímulos desagradables que provocan la necesidad de alejamiento” (Bisquerra, 2000, p.127).

2.1.3 Emociones ambiguas

Según Bisquerra son emociones ambiguas la sorpresa, la esperanza y la compasión (2000).

La sorpresa es “una reacción provocada por algo imprevisto o extraño” (Bisquerra, 2000, p.132). Es desencadenada por “estímulos novedosos, inesperados, interrupciones, cambios bruscos, etc.” (Bisquerra, 2000, p.132). La sorpresa es además una emoción neutra. Puede derivar en emociones positivas o negativas según el estímulo que la provoque (Bisquerra, 2000). También es breve, “suele convertirse rápidamente en otra emoción congruente con la situación que la ha desencadenado” (Bisquerra, 2000, p.132). La sorpresa, en este sentido, “prepara al sujeto para afrontar acontecimientos inesperados” (Bisquerra, 2000, p.132).

La esperanza es un “estado de ánimo en el cual se pasa mal, pero se confía en superarlo” (Bisquerra y Laymuns, 2020, p.83). Consiste en temer lo peor pero, ansiar mejorar y esperar conseguirlo (Bisquerra y Laymuns, 2020, p.83). Según Bisquerra, las personas con un elevado nivel de esperanza tienden a “motivarse significativamente por encima de las personas desesperanzadas; tienen menos estados depresivos; son menos ansiosas y tienen menos perturbaciones emocionales” (2000, p.132). Esto porque “presenta como posible lo que deseamos” (Bisquerra y Laymuns, 2020, p.83).

La compasión es “una preocupación altruista por el sufrimiento de otros con el deseo de ayudarles y aliviarles” (Bisquerra, 2000, p.133). La compasión es “una emoción ambigua” (Bisquerra y Laymuns, 2020, p.62). Posee dos componentes, uno negativo referido al sufrimiento del otro y otro positivo, referido al amor por el otro (Bisquerra y Laymuns, 2020).

2.2 Emociones primarias y secundarias

Existen dos tipos de emociones: las primarias, básicas, elementales o puras y las secundarias, complejas o derivadas.

Las emociones primarias “se caracterizan por una expresión facial característica y una disposición típica de afrontamiento” (Bisquerra, 2010, p.79). Las emociones secundarias, en cambio, “se derivan de las primarias o básicas, generalmente por combinación entre ellas” (Bisquerra, 2010, p.80), y “no presentan rasgos faciales característicos, ni una tendencia particular a la acción” (Bisquerra, 2010, p.80).

2.2.1 Emociones primarias

Las emociones primarias, básicas, elementales o puras son aquellas “reconocibles por todos los individuos de una especie” (Cassasus, 2007, p.109). Poseen “una disposición típica de afrontamiento” (Bisquerra, 2010, p.79). Son “biológicamente simples” (Cassasus, 2007, p.108).

Aparecen “pocos meses después de haber nacido e incluso algunos elementos están programados ya al nacer” (Cassasus, 2007, p.108).

2.2.2 Emociones secundarias

Las emociones secundarias, complejas o derivadas son aquellas que provienen de la combinación de una o más emociones primarias, básicas, elementales o puras (Cassasus, 2007). Las emociones secundarias, complejas o derivadas, a diferencia de las emociones primarias, básicas, elementales o puras, “no presentan rasgos faciales característicos, ni una tendencia particular a la acción” (Bisquerra, 2010, p.80). Según Casasus, éstas además, requieren de un cierto nivel de desarrollo cognitivo para poder emerger (2007).

Las emociones secundarias, complejas o derivadas poseen también diferentes matices e intensidades. Según Casasus, éstas presentan “cualidades vivenciales más sutiles que las alejan del concepto de emociones primarias propiamente tales” (2007, p.109).

2.3 Familias de emociones

Las familias de emociones son “conjuntos de emociones de la misma especificidad, cuya diferencia reside en la intensidad o en matices sutiles” (Bisquerra, 2000, p.114). Ejemplos son la familia de la ira, donde se encuentra la rabia, la cólera, el rencor, el odio, la furia, la indignación, etc. Y la familia del miedo, donde se encuentra la preocupación, la ansiedad, la angustia, el temor, el pavor, el pánico, el horror, el terror, entre otras (Bisquerra, 2010).

2.4 Emociones estéticas:

Las emociones estéticas “son la respuesta emocional ante la belleza” (Bisquerra, 2010, p.173). Son experimentadas tanto hacia obras de arte (música, pintura, danza, cine, etc.) como hacia la naturaleza, cosas o personas. Las emociones estéticas también son asimiladas a experiencias de carácter psicológico como “un descubrimiento científico, una competición deportiva, una experiencia religiosa, etc.” (Bisquerra, 2010, p.174).

Las emociones estéticas están relacionadas intrínsecamente con la percepción sensorial. A partir de ésta se puede experimentar múltiples emociones, tanto positivas como negativas, pero siempre, bajo una perspectiva psicológica muy diferente a como son experimentadas en la realidad. Según Bisquerra y Laymuns, esta situación se explica debido, a que las emociones estéticas, aunque sean de tristeza, producen sensación de bienestar (2020). Las emociones estéticas, por ende, “son emociones que nos acercan al amor y a la felicidad” (Bisquerra y Laymuns, 2020, p.32).

Existe en la sociedad actual un bajo desarrollo de la percepción sensorial (Bisquerra, 2010). Esta situación impide que muchas personas gocen de una multitud de percepciones sensoriales (Bisquerra, 2010). Sin embargo, la sensibilidad estética puede ser enseñada y aprendida. Según Bisquerra, “un objetivo de la educación debería ser saborear las emociones estéticas” (2010, p.173). Pues, conocer el sabor de las emociones estéticas y disfrutarlo, contribuye al bienestar (Bisquerra, 2010). En el ámbito educativo, las emociones estéticas pueden ser potenciadas en una multitud de asignaturas como artes visuales y musicales, ciencias sociales y naturales o matemáticas (Bisquerra, 2010).

Según Céspedes, las experiencias estéticas contribuyen al desarrollo cognitivo, social, emocional, espiritual y creativo de cada niño o niña (2017). El goce estético “abre los sentidos del niño a la trascendencia, permitiéndole acceder tempranamente a los ámbitos de su ser espiritual” (Céspedes, 2017, p.147).

3. CEREBRO EMOCIONAL

Tradicionalmente se ha asociado lo racional con el cerebro y lo inteligente mientras que, lo emocional con el corazón y lo instintivo. Sin embargo, tanto lo racional como lo emocional son producto de la actividad cerebral.

3.1 Procesamiento emocional

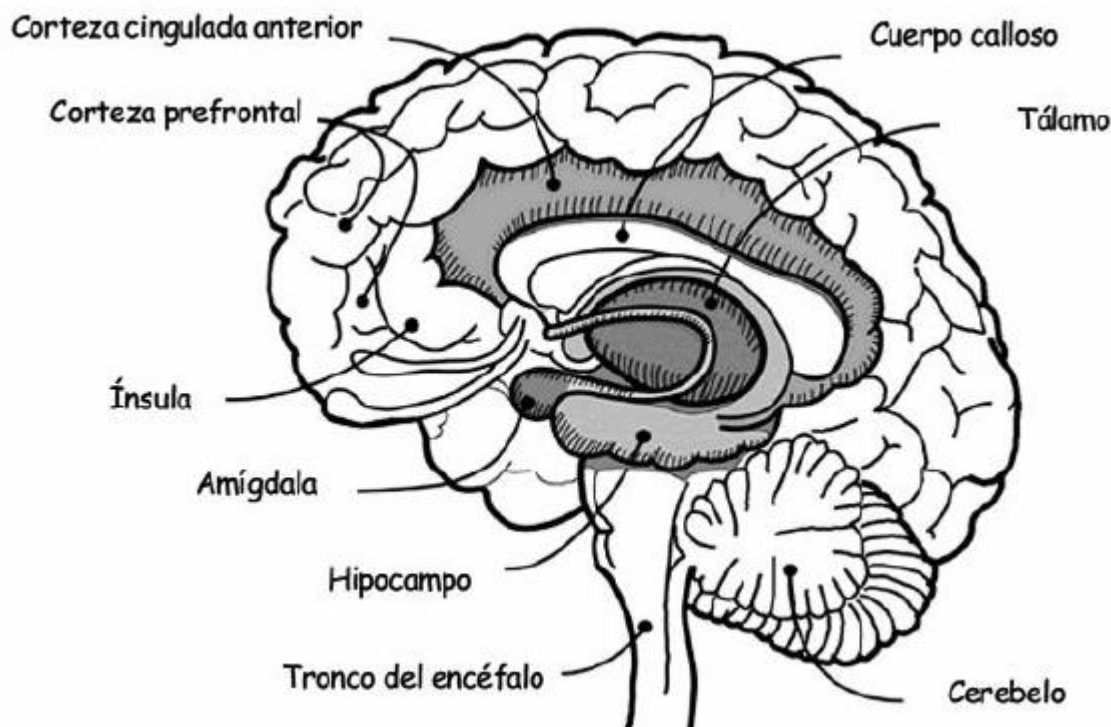
Las emociones son procesadas por el Sistema Nervioso (Bisquerra, 2010). Éste es “un conjunto de elementos interrelacionados, cada uno con sus funciones características” (Bisquerra, 2010, p.95-96). El Sistema Nervioso se encuentra constituido por el Sistema Nervioso Central (SNC), formado por “el encéfalo y la médula espinal” (Bisquerra, 2010, p.96); y por el Sistema Nervioso Periférico (SNP), formado por “nervios que se ramifican por todo el cuerpo” (Bisquerra, 2010, p.96). El Sistema Nervioso Central (SNC) y el Sistema Nervioso Periférico (SNP) se encuentran separados anatómicamente, sin embargo, “funcionan de manera interconectada” (Bisquerra, 2010, p.96).

El Sistema Nervioso Periférico (SNP) posee a su vez dos partes, el Sistema Nervioso Periférico Autónomo (SNPA) que regula “actividades involuntarias, tales como el latido cardíaco, la dilatación de la pupila, la presión sanguínea, las glándulas suprarrenales, la actividad del estómago, los intestinos y las vísceras” (Bisquerra, 2010, p.96); y el Sistema Nervioso Periférico Somático (SNPS) que “controla actividades voluntarias” (Bisquerra, 2010, p.99). El Sistema Nervioso Periférico Autónomo (SNPA) posee a su vez dos partes, el Sistema Nervioso Simpático que posee “una función de excitación y defensa” (Bisquerra, 2010, p.96); y el Sistema Nervioso

Parasimpático que participa en “los estados de calma del organismo, facilitando la relajación, el descanso, el sueño, la digestión, etc.” (Bisquerra, 2010, p.96).

El Sistema Nervioso Central (SNC) está constituido por encéfalo y médula espinal. El encéfalo está compuesto por “cerebro, tronco del encéfalo y cerebelo” (Bisquerra, 2010, p.96). El cerebro se encuentra constituido por telencéfalo y diencefalo. El telencéfalo es la zona cortical del cerebro y está compuesta por corteza cerebral o neocórtex, mientras que, el diencefalo es la zona subcortical del cerebro y está compuesta por “tálamo, hipotálamo, epitálamo y subtálamo” (Bisquerra, 2010, p.97). El tronco del encéfalo es “la parte más primitiva del cerebro” (Goleman, 2000, p.28). Se encuentra constituido por mesencéfalo, protuberancia y bulbo raquídeo (Bisquerra, 2010), siendo este último, el órgano que establece comunicación entre el cerebro y la médula espinal (Bisquerra, 2010).

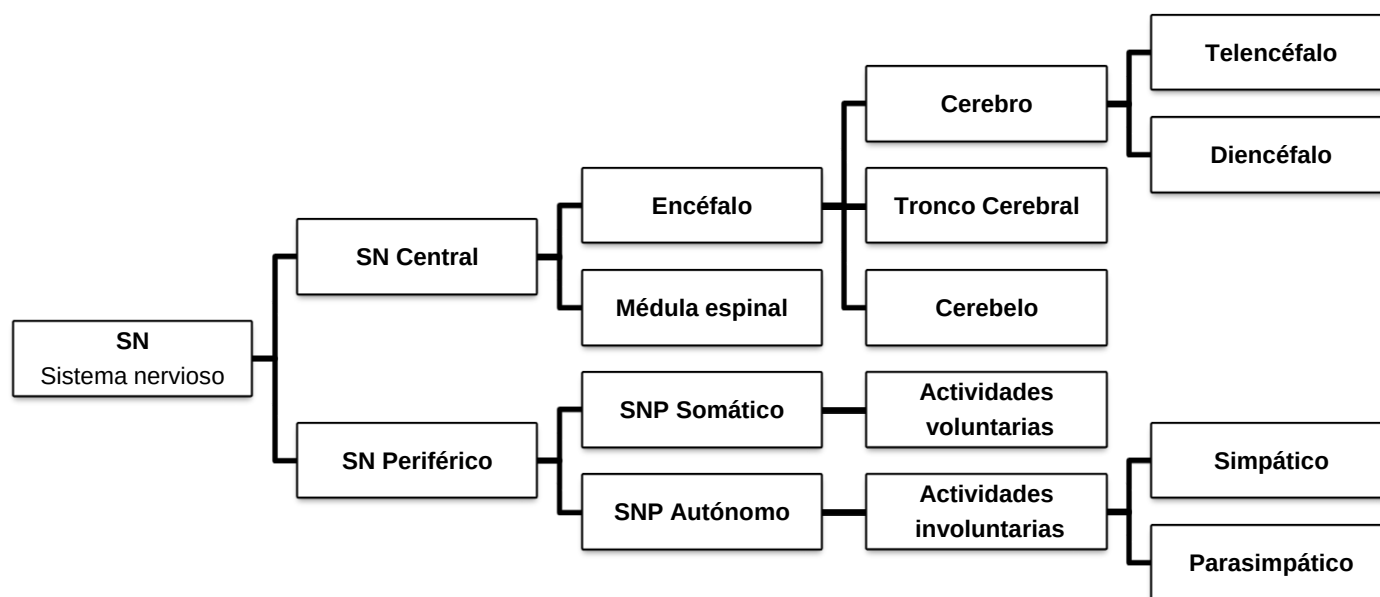
Detrás del tronco del encéfalo se ubica el cerebelo. Éste se encarga de controlar el equilibrio tanto de los movimientos corporales como de las interacciones entre “nuestros pensamientos y nuestros sentimientos” (Siegel, 2014, p. 66). El tronco del encéfalo y el cerebelo constituyen, en su conjunto, el romboencéfalo, encargado a su vez de regular “el ritmo cardíaco y los estados de alerta” (Siegel, 2014, p. 66).



Anatomía del cerebro. Tomado de *Tormenta cerebral* (p.66), por, D. Siegel, 2014, ALBA.

La corteza cerebral o neocórtex es la estructura más reciente del cerebro. Es “el asiento del pensamiento” (Goleman, 2000, p.30). La corteza cerebral o neocórtex permite a la persona comparar y comprender aquello percibido por los sentidos, dando sutileza y complejidad, a la vida emocional (Goleman, 2000).

La corteza cerebral o neocórtex está compuesta por lóbulos (Bisquerra, 2010). Cada lóbulo posee una función específica: el lóbulo occipital, la visión; el lóbulo parietal, la sensación y el movimiento; el lóbulo temporal, la audición y el olfato; y, el lóbulo frontal, el juicio, el razonamiento y el procesamiento de emociones (Bisquerra, 2010). Existen funciones compartidas como el aprendizaje, que implica la acción de los lóbulos frontal, parietal y temporal, y el lenguaje, que implica la acción de toda la corteza cerebral o neocórtex (Bisquerra, 2010). La corteza cerebral o neocórtex además se encuentra dividida en dos hemisferios: derecho e izquierdo. En el hemisferio derecho “residen las funciones artísticas, musicales, razonamiento espacial y espíritu soñador” (Bisquerra, 2010, p.103). En el hemisferio izquierdo “se localiza el lenguaje, razonamiento numérico, pensamiento analítico y espíritu pensador” (Bisquerra, 2010, p.103). Las funciones del hemisferio derecho “se transmiten a la parte izquierda del cuerpo” (Bisquerra, 2010, p.101). Las funciones del hemisferio izquierdo en cambio “se reproducen en la parte derecha del cuerpo” (Bisquerra, 2010, p.101). Los hemisferios derecho e izquierdo se encuentran enlazados entre sí por una agrupación de neuronas denominadas como cuerpo calloso que además “coordina y equilibra sus actividades” (Siegel, 2014, p.66).



Sistema nervioso. Adaptado de *Psicopedagogía de las emociones* (p.100), por, R. Bisquerra, 2010, Síntesis.

En el cerebro se ubica también un circuito de estructuras denominado, Sistema Límbico. Éste “desempeña un papel importante en la vida emocional” (Bisquerra, 2010, p.104). Transmite sensaciones de hambre, sed y deseo sexual y activa “la respuesta emocional en situaciones de emergencia” (Bisquerra, 2010, p.104).

El Sistema Límbico se encuentra compuesto por “la amígdala, el hipotálamo, el hipocampo, los cuerpos mamilares, el fórnix, la corteza del cíngulo, el septum y el bulbo olfatorio” (Bisquerra, 2010, p.104). El bulbo olfatorio es, según Goleman, “la raíz más primitiva de nuestra vida emocional” (Goleman, 2000, p.29). A partir de él empezaron a evolucionar las demás estructuras que constituyen, actualmente, el Sistema Límbico (Goleman, 2000).

El hipotálamo es el punto de integración entre el Sistema Nervioso y el Sistema Endocrino y regula la sensación de hambre, sed, dolor y placer y la segregación hormonal (Bisquerra, 2010).

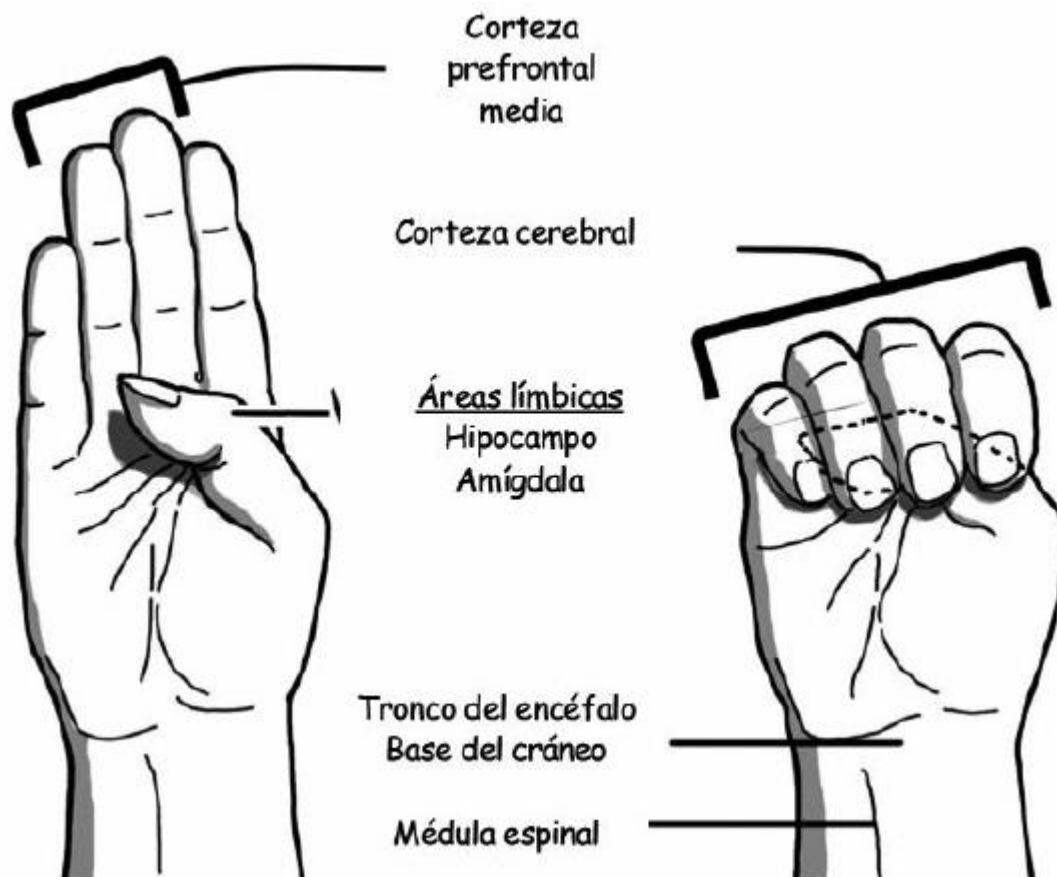
La amígdala es un órgano pequeño que evalúa y activa la respuesta emocional. La amígdala se encarga de enviar instrucciones a la corteza cerebral o neocórtex para que ésta procese, con más precisión y análisis, lo que está sucediendo (Bisquerra, 2010), permitiendo así, “el discernimiento en la respuesta emocional” (Goleman, 2000, p.45).

La corteza cerebral o neocórtex es el área ejecutiva del cerebro (Siegel, 2014). Su zona frontal “coordina y equilibra el cerebro” (Siegel, 2014), amortiguando señales de activación emocional emitidas por la amígdala (Goleman). Sin embargo, en asuntos cruciales del corazón, la amígdala es quién gobierna el cerebro (Goleman, 2000). Según Goleman, su extensa red de conexiones nerviosas le permite, durante una emergencia emocional, dirigir gran parte del cerebro, incluyendo, la corteza cerebral o neocórtex (Goleman, 2000).

La amígdala es además, según Goleman, depósito de recuerdos emocionales (2000). Ésta, en conjunto con el hipocampo, constituyen el mesencéfalo o cerebro medio, encargado de participar en el equilibrio emocional y en los procesos de memoria (Siegel, 2014).

El Sistema Límbico y la corteza cerebral o neocórtex se encuentran interconectados por “canales fisiológicos muy potentes” (Bisquerra, 2010, p.105). Éstos son, según Goleman, el centro de batalla o bien, el centro de acuerdo entre, pensamiento y sentimiento (2000). En el Sistema Límbico se procesa el componente neurofisiológico y conductual de la emoción, mientras que, en la corteza cerebral o neocórtex, el componente cognitivo de la emoción (Bisquerra, 2010).

Según Siegel, el cerebro se asemeja a la palma de la mano siendo la corteza cerebral o neocórtex, los dedos; el área límbica, el pulgar; el tronco encefálico, la palma y la médula espinal, la muñeca y que, al doblar el pulgar sobre la palma de la mano y cerrar el resto de los dedos sobre el pulgar, “la zona de las uñas, vueltas hacia a ti, está justo detrás de la cara, y el envés de la mano es donde se encontraría la parte de atrás del cerebro, en la nuca” (2014, p.65).



El cerebro en la palma de la mano. Tomado de *Tormenta cerebral* (p.65), por, D. Siegel, 2014, ALBA.

La corteza cerebral o neocórtex, representada por los dedos de la mano, es la zona más externa del cerebro y se ubica “justo debajo del cuero cabelludo, dentro del cráneo” (Siegel, 2014, p.65). En esta zona, “pensamos y reflexionamos, percibimos y recordamos, hacemos planes y tomamos decisiones” (Siegel, 2014, p.66).

El área límbica, representada por el pulgar, es donde se generan las emociones. El tronco encefálico, representado por la palma de la mano, es “la zona más profunda y antigua del cerebro” (Siegel, 2014, p.66). El área límbica y el tronco encefálico, en su conjunto, se denominan

“áreas subcorticales” (Siegel, 2014, p.66). Éstas se encuentran cubiertas por la corteza cerebral o neocórtex donde su zona frontal es representada, en este caso, por las uñas de los dedos, conectando de este modo, la corteza cerebral o neocórtex con las áreas subcorticales del cerebro.

El cerebro en su totalidad se asienta sobre la médula espinal, representada por la muñeca. La médula espinal es un tubo neuronal que aporta información “desde el interior de la columna vertebral” (Siegel, 2014, p.66), y permite que “los procesos de nuestros órganos, músculos y huesos influyeran directamente las respuestas neuronales en el interior del cráneo, la actividad neuronal en las regiones subcorticales y corticales del cerebro” (Siegel, 2014, p.66).

4. SER RACIONAL Y SER EMOCIONAL

Existe aún, en la actualidad, una fuerte tensión entre razón y emoción que busca “suprimir la emoción y colocar en su lugar la razón” (Goleman, 2000, p.49). Sin embargo, tanto razón como emoción, forman parte de nuestra naturaleza humana.

4.1 Ser racional

Históricamente se ha establecido que lo que distingue al ser humano de los demás animales es su ser racional y sobre esta idea, “se estructuraron y siguen estructurándose los sistemas educativos” (Cassasus, 2007, p.34).

A principios del siglo XX se creía que la razón era “el motor del desarrollo humano” (Cassasus, 2007, p.33). Dicha idea se encontraba “sólidamente incorporada en la cultura de la época” (Cassasus, 2007, p.33).

La idea de razón como fuente de libertad y progreso surgió en el Renacimiento y se consolidó, posteriormente, en la Revolución Francesa. Durante ese período, el orden racional pasó a ser la base del comportamiento humano, anteriormente normado, por órdenes políticas y/o religiosas.

El comportamiento racional es “la coherencia interna de las decisiones que toma una persona en función de la maximización de su interés personal” (Cassasus, 2007, p.34). Se aplica mediante el principio del costo/beneficio que consiste en poner, hipotéticamente, en un lado de la balanza, el costo que implica tomar una determinada decisión y en el otro, el beneficio que trae, para así, actuar sólo si el beneficio es mayor al costo, aunque ello, signifique reprimir deseos y/o creencias. El modelo racional, en este sentido, hace que el ser humano actúe de forma

normativa, calculadora, egoísta y constantemente obstinada en “perseguir y defender sus intereses personales” (Cassasus, 2007, p. 36).

La razón si bien, en un comienzo supuso libertad frente a una estructura política rígida y restrictiva, ésta sólo terminó por subordinar el comportamiento humano a otra estructura igualmente rígida y restrictiva. El modelo racional somete estrictamente al ser humano a la regla del costo/beneficio (Cassasus, 2007). Su norma es el interés personal pues, establece un vínculo instrumental entre los seres humanos donde, éstos y éstas sólo se relacionan entre sí para obtener algo a cambio (Cassasus, 2007).

La acción racional es predecible y manipulable. Sólo con modificar la ecuación del costo/beneficio restándole costo o bien, añadiéndole más incentivo, el resultado puede ser controlado (Cassasus, 2007).

La acción racional además, carece de creatividad “su aspiración es a constatar y no a crear” (Cassasus, 2007, p.45). Es “reproductiva y afirmativa” (Cassasus, 2007, p.41). Define la realidad mediante la lógica y la objetividad (Goleman, 2000). Es coherente pues, si dos elementos son contradictorios, la situación es percibida como insostenible (Cassasus, 2007).

El modelo racional es “insuficiente y limitado para explicar las conductas de las personas” (Cassasus, 2007, p.35). Pues, si bien existen personas que actúan únicamente a fin de obtener beneficio personal, existen también, otros y otras que actúan a fin de contribuir al beneficio personal de los y las demás. Esta situación, según Casasus, se explica debido a que el ser humano, no sólo posee una dimensión racional y/o cognitiva, sino también, una emocional (2007).

4.2. Ser emocional

Una visión de la naturaleza humana que pasa por alto su ser emocional es “lamentablemente, miope” (Goleman, 2000, p.22).

Según Goleman, el ser humano posee dos mentes “una que piensa y otra que siente” (2000, p.27). Estas dos mentes, racional y emocional, operan armónicamente “entrelazando sus diferentes formas de conocimiento para guiarnos por el mundo” (Goleman, 2000, p.27)

La mente emocional es, según Goleman, “mucho más rápida que la mente racional” (Goleman, 2000, p.334). Su rapidez de acción, consecuencia de una forma sencilla y simplificada de ver la vida, “descarta la reflexión deliberada y analítica” (Goleman, 2000, p.334).

La mente emocional a diferencia de la mente racional, es intuitiva (Goleman, 2000), sacrifica la exactitud en favor de la velocidad e interpreta una realidad en sólo un instante (Goleman, 2000).

La acción emocional carece de coherencia, lógica y objetividad (Goleman, 2000). Es indiferente al cálculo costo/beneficio, característico, de la mente racional (Cassasus, 2007). Su proceder es impredecible, surge de la emoción que se esté experimentando. En la mente emocional “no hay tiempo, ni leyes de causa y efecto” (Goleman, 2000, p.338). Posee una enorme sensación de certeza (Goleman, 2000). Su proceder es autoconfirmador (Goleman, 2000). Para ésta todo es posible y su actuar es capaz de suprimir toda evidencia en contra de aquello que considera como absolutamente cierto (Goleman, 2000).

El actuar emocional es independiente de la voluntad (Goleman, 2000). Las emociones “son libres” (Cassasus, 2007, p.42). La mente emocional no decide qué emociones poseer (Goleman, 2000). Para modular y/o regular su erupción instantánea se debe entrar en “un proceso de armonización con ellas” (Cassasus, 2007, p.42).

4.3 Relación entre ser racional y ser emocional

El ser humano nunca se encuentra en “un estado de pura racionalidad o de pura emocionalidad” (Cassasus, 2007, p.39). Por lo general “existe un equilibrio entre mente emocional y racional, en que la emoción alimenta e informa las operaciones de la mente racional, y la mente racional depura y a veces veta la energía de entrada de las emociones” (Goleman, 2000, p.27). Según Goleman, poseemos “dos cerebros, dos mentes y dos clases diferentes de inteligencia: la racional y la emocional” (2000, p.49); y de esta dualidad, depende nuestro intelecto. No obstante, en esta relación, la mente emocional posee un poder de incidencia superior a la mente racional debido a que nuestras emociones “definen el límite de nuestra capacidad para utilizar nuestras habilidades mentales innatas” (Goleman, 2000, p.106); ya sea “facilitándolas o interfiriéndolas” (Goleman, 2000, p.106).

En la sociedad aún existe “una antítesis entre las emociones y el pensamiento” (Cassasus, 2007, p.166), que sugiere erróneamente “que las emociones afectan negativamente el pensamiento” (Cassasus, 2007, p.166). No obstante, éstas, a diferencia de aquello, aumentan “nuestra capacidad de ver, de razonar lógicamente, de emitir juicios, de generar acciones” (Cassasus, 2007, p.166). Según Goleman, “la razón sin sentimiento es ciega” (2000, p.75).

5. FUENTES TEÓRICAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

A principios del siglo XX el concepto inteligencia se concibió como una capacidad estrictamente racional y/o cognitiva. Sin embargo, a finales del mismo siglo Howard Gardner, John D. Mayer, Peter Salovey y Daniel Goleman abren la puerta a una concepción multifactorial de la inteligencia (Díez, 2021).

5.1 Inteligencias múltiples de Gardner

Howard Gardner pone fin a la concepción unitaria de inteligencia y presenta en 1993 la teoría de las inteligencias múltiples en donde se propone la existencia de siete inteligencias: lógico-matemática, lingüística-verbal, visual-espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal e intrapersonal (Bisquerra, 2010; Díez, 2021). Posteriormente, en 2001, Howard Gardner añade a su teoría dos inteligencias más: naturalista y existencial o trascendental (Díez, 2021).

La inteligencia lógico-matemática es la “sensibilidad y capacidad para discernir los esquemas numéricos o lógicos” (Díez, 2021, p.30).

La inteligencia lingüística-verbal es la “sensibilidad a los sonidos, análisis de la estructura, los significados y funciones de las palabras y el lenguaje” (Díez, 2021, p.30).

La inteligencia visual-espacial es la “capacidad para percibir con precisión el mundo visual y espacial, así como la habilidad para efectuar transformaciones en las percepciones iniciales que se hayan tenido” (Díez, 2021, p.30).

La inteligencia cinético-corporal es la “habilidad para controlar los movimientos del cuerpo y manejar objetos con destreza” (Díez, 2021, p.30).

La inteligencia musical es la “habilidad para producir y apreciar el ritmo, tono y timbre, así como la apreciación de las formas de expresión musical” (Díez, 2021, p.30).

La inteligencia interpersonal es la “capacidad para discernir y responder de manera adecuada a los estados de ánimo, los temperamentos, las motivaciones y deseos de otras personas” (Díez, 2021, p.30). Incluye habilidades de “liderazgo, resolver conflictos y análisis social” (Bisquerra, 2010, p.120). Es “una inteligencia al servicio de la adaptación social” (Céspedes, 2017, p.156).

La inteligencia intrapersonal es la “habilidad para discernir las emociones y el conocimiento de las fortalezas y debilidades personales” (Díez, 2021, p.30). Comprende “la

capacidad de formarse un modelo preciso de sí mismo y de utilizarlo de forma apropiada para interactuar de forma efectiva a lo largo de la vida” (Bisquerra, 2010, p.120). Es “verse hacia adentro de sí mismo” (Cassasus, 2007, p.152). Según Goleman, la inteligencia intrapersonal permite “armonizar la propia vida para que esté de acuerdo con los auténticos sentimientos personales” (2000, p.59).

La inteligencia naturalista es la “sensibilidad hacia la naturaleza, la capacidad de cultivar y criar, y una mayor facilidad para cuidar animales e interactuar con ellos” (Díez, 2021, p.30).

La inteligencia existencial o trascendental es la “capacidad de situarnos a nosotros mismos con respecto al cosmos y ante las preguntas existenciales de la condición humana como el significado de la vida, el significado de la muerte y el fin último del mundo físico y psicológico” (Díez, 2021, p.31).

La teoría de las inteligencias múltiples si bien, amplió la noción de inteligencia hacia ámbitos incluso personales, según Goleman, no exploró a cabalidad el papel que la emoción ejerce sobre nuestra cognición (2000).

5.2 Mayer y Salovey y el concepto de inteligencia emocional:

La inteligencia emocional es un constructo creado y definido por John D. Mayer y Peter Salovey en 1990. (Bisquerra, 2010).

John D. Mayer y Peter Salovey concibieron la inteligencia emocional como “la capacidad para razonar sobre las emociones y hacer uso de ellas para mejorar el pensamiento” (Díez, 2021, p.31).

El concepto de inteligencia emocional de John D. Mayer y Peter Salovey se compone por: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional (Bisquerra, 2010).

La percepción emocional es la capacidad de percibir, identificar, valorar y expresar emociones adecuadamente (Bisquerra, 2010).

La facilitación emocional del pensamiento es la capacidad para facilitar procesos mentales mediante el empleo de la emoción (Díez, 2021). Según Bisquerra, “las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante” (2010, p.129).

La comprensión emocional es la capacidad para “comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas” (Bisquerra, 2010, p.129).

La regulación emocional es la capacidad para gestionar sensaciones negativas y/o positivas, derivadas de cada emoción experimentada (Díez, 2021).

5.3 Goleman y la difusión del concepto de inteligencia emocional:

Daniel Goleman, basándose en los conceptos de inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal de Howard Gardner, desarrolla y divulga, en 1995, el concepto de inteligencia emocional, previamente, creado y definido por John D. Mayer y Peter Salovey. Su libro *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual* (2000); cuenta con múltiples ediciones y ha sido traducido a diferentes idiomas, constituyéndose, un Best-Seller a nivel mundial.

La inteligencia emocional, según Goleman, es una aptitud superior a la inteligencia racional y se compone de cinco elementos fundamentales: conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a uno mismo, reconocer las emociones de los demás y manejar las relaciones (2000).

Conocer las propias emociones consiste en tener “conciencia de los propios sentimientos en el momento en que se experimentan” (Goleman, 2000, p.67). Es “saber lo que sentimos mientras las emociones se agitan en nuestro interior” (Goleman, 2000, p.72). Exige “una neocorteza activa, sobre todo en las zonas del lenguaje, adaptada para identificar y nombrar las emociones que surgen” (Goleman, 2000, p.68). Conocer las propias emociones permite comprender e internalizar “la diferencia crucial que existe entre quedar atrapado en un sentimiento y tomar conciencia de que uno es arrastrado por él” (Goleman, 2000, p.67). Conocer las propias emociones es el primer paso para obtener, sobre éstas, un óptimo control y apropiación. Es, por ende, “la competencia fundamental sobre la que se construyen las demás” (Goleman, 2000, p.68).

Manejar las emociones es “el dominio del exceso emocional” (Goleman, 2000, p.78). Consiste en mantener bajo control nuestras emociones mediante la capacidad de desafiar la emoción que nos domina, a través de una “reestructuración cognitiva” (Goleman, 2000, p.99). Manejar las emociones posee como objetivo “el equilibrio, no la supresión emocional” (Goleman, 2000, p.78). Según Goleman, cada emoción tiene “su valor y su significado” (Goleman, 2000, p.78). Sin embargo, es necesario que guarden un equilibrio para así “sentir de manera proporcionada a las circunstancias” (Goleman, 2000, p.78). Manejar las emociones es la clave del bienestar emocional. Es “el arte de serenarnos” (Goleman, 2000, p.79). Evita que emociones

extremas y/o persistentes se vuelvan patológicas como “en la depresión inmovilizante, la ansiedad abrumadora, la furia ardiente y la agitación maníaca” (Goleman, 2000, p.78).

Motivarse a uno mismo es mantener “el entusiasmo y la persistencia ante los contratiempos” (Goleman, 2000, p.105). Es poner en práctica la capacidad de regular emociones que puedan dificultar el cumplimiento de un determinado objetivo. Es “canalizar las emociones hacia un fin productivo” (Goleman, 2000, p.122). Motivarse a uno mismo es poseer “la creencia de que uno tiene dominio sobre los acontecimientos de su vida y puede aceptar los desafíos tal como se presentan” (Goleman, 2000, p.116). Es “la capacidad de seguir adelante ante las derrotas” (Goleman, 2000, p.115). Es concebir que el fracaso es modificable. Motivarse a uno mismo, en este sentido, comprende una actitud que evita a la persona caer en “la apatía, la desesperanza o la depresión ante la adversidad” (Goleman, 2000, p.114). Motivarse a uno mismo es “creer que uno tiene la voluntad y también los medios para alcanzar sus objetivos” (Goleman, 2000, p.113).

Reconocer las emociones de los demás es la capacidad de “intuir los sentimientos de otro” (Goleman, 2000, p.124). Es poseer la aptitud para percibir los sentimientos de los demás a través de canales no verbales como el tono de voz, la expresión facial o la postura. Reconocer las emociones de los demás es ser capaz de interpretar “las notas y acordes emocionales que se deslizan en las palabras y las acciones de las personas” (Goleman, 2000, p.123). Es comprender que “la verdad emocional está en la forma en que la persona dice algo en lugar de aquello que dice” (Goleman, 2000, p.125). Reconocer las emociones de los demás es ser sensible a aquellos indicios que revelan lo que el otro está sintiendo para así entrar en sintonía con su experiencia subjetiva.

Manejar las relaciones es “la capacidad de conocer los sentimientos de otro y de actuar de una manera que dé nueva forma a esos sentimientos” (Goleman, 2000, p.140). Comprende, la habilidad de “aliviar las emociones alteradas de los demás” (Goleman, 2000, p.153). Manejar las relaciones es, por ende, una aptitud que exige “autogobierno y empatía” (Goleman, 2000, p.141). Requiere comprender que nuestras demostraciones emocionales “tienen consecuencias inmediatas en el impacto que producen en la persona que las recibe” (Goleman, 2000, p.142). Manejar las relaciones permite a la persona, “dar forma a un encuentro, movilizar o inspirar a otros, prosperar en las relaciones íntimas, persuadir e influir, tranquilizar a los demás” (Goleman, 2000, p.141). Es, por ende, “un determinante de la efectividad interpersonal” (Goleman, 2000, p.145). Manejar las relaciones es la capacidad para, desarrollar, durante la interacción social, un

nivel óptimo de sincronía y compenetración emocional. Es “reconocer y responder adecuadamente a los sentimientos y las preocupaciones de la gente” (Goleman, 2000, p.147).

6. COMPETENCIAS EMOCIONALES

Las emociones son involuntarias, es decir, ocurren sin la intervención de la voluntad. Sin embargo, mediante el desarrollo de competencias emocionales, éstas pueden volverse “regulables y modulables” (Cassasus, 2007, p.42).

Las competencias emocionales son “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2010, p.146). Sin embargo, aún son “un concepto en proceso de elaboración y reformulación continua” (Bisquerra, 2010, p.146).

No existe una delimitación clara sobre qué son exactamente. No obstante, “diversos autores e instituciones han hecho sus propuestas” (Bisquerra, 2010, p.146). A continuación, se presentan las propuestas de competencias emocionales según Rafael Bisquerra y Juan Casasus.

6.1 Competencias emocionales según Bisquerra

Las Competencias emocionales, según Bisquerra, se encuentran estructuradas en “cinco competencias o bloques” (2010, p.147). Éstas son: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal, la competencia social y, las competencias para la vida y el bienestar. Las Competencias emocionales, a su vez, se encuentran constituidas por una serie de aspectos más específicos, denominados como microcompetencias.

6.1.1 Conciencia emocional

La conciencia emocional es “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás” (Bisquerra, 2010, p.148). Está constituida por microcompetencias como: la toma de conciencia de las propias emociones, la capacidad de dar nombre a las emociones, la comprensión de las emociones de los demás y la capacidad de tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

La toma de conciencia de las propias emociones es “la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos” (Bisquerra, 2010, p.148).

La capacidad de dar nombre a las emociones es “la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2010, p.148).

La comprensión de las emociones de los demás es “la capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales” (Bisquerra, 2010, p.148).

La capacidad de tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento consiste en reconocer que “emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua” (Bisquerra, 2010, p.148).

6.1.2 Regulación emocional

La regulación emocional es “la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada” (Bisquerra, 2010, p.148). Está constituida por microcompetencias como: la expresión emocional apropiada, la regulación de emociones y sentimientos, las habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas.

La expresión emocional apropiada es “la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada” (Bisquerra, 2010, p.148).

La regulación de emociones y sentimientos consiste en “aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados” (Bisquerra, 2010, p.149).

Las habilidades de afrontamiento aluden a la “habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan” (Bisquerra, 2010, p.149). Comprende “estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales” (Bisquerra, 2010, p.149).

La competencia para autogenerar emociones positivas es “la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas” (Bisquerra, 2010, p.149).

6.1.3 Autonomía emocional

La autonomía emocional es un concepto amplio que incluye:

Un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional (Bisquerra, 2010, p.149).

La autonomía emocional está constituida por microcompetencias como: la autoestima, la automotivación, la autoeficacia emocional, la responsabilidad, la actitud positiva, el análisis crítico de normas sociales y la resiliencia.

La autoestima consiste en poseer “una imagen positiva de uno mismo; estar satisfecho de uno mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo” (Bisquerra, 2010, p.149).

La automotivación es “la capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.” (Bisquerra, 2010, p.149).

La autoeficacia emocional es la percepción de que se es eficaz “en las relaciones sociales y personales” (Bisquerra, 2010, p.149).

La responsabilidad es “la capacidad para responder de los propios actos” (Bisquerra, 2010, p.150).

La actitud positiva es la capacidad para “adoptar una actitud positiva ante la vida” (Bisquerra, 2010, p.150). Consiste en manifestar optimismo pese a las dificultades.

El análisis crítico de normas sociales es “la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los medios de comunicación de masas relativos a normas sociales y comportamientos personales” (Bisquerra, 2010, p.150). Consiste en “no adoptar los comportamientos estereotipados propios de la sociedad irreflexiva y acrítica” (Bisquerra, 2010, p.150).

La resiliencia es “la capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas” (Bisquerra, 2010, p.150).

6.1.4 Competencia social

La competencia social es “la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas” (Bisquerra, 2010, p.150). Está constituida por microcompetencias como: el dominio de las habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, la práctica de la comunicación receptiva, la práctica de la comunicación expresiva, el compartir emociones, el comportamiento prosocial y cooperación, la asertividad y, la prevención y solución de conflictos.

El dominio de las habilidades sociales básicas es la capacidad para “saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, etc.” (Bisquerra, 2010, p.150).

El respeto por los demás es “la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas” (Bisquerra, 2010, p.150).

La práctica de la comunicación receptiva es “la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión” (Bisquerra, 2010, p.150).

La práctica de la comunicación expresiva es “la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos” (Bisquerra, 2010, p.151).

El compartir emociones es “la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación” (Bisquerra, 2010, p.151).

El comportamiento prosocial y cooperación es “la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado” (Bisquerra, 2010, p.151).

La asertividad consiste en “mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad” (Bisquerra, 2010, p.151). Implica “la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos” (Bisquerra, 2010, p.151).

La prevención y solución de conflictos es “la capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales” (Bisquerra, 2010, p.151). Implica “la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos” (Bisquerra, 2010, p.151).

La capacidad para gestionar situaciones emocionales es “la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás” (Bisquerra, 2010, p.151).

6.1.5 Competencias para la vida y el bienestar

Las competencias para la vida y el bienestar son “la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc.” (Bisquerra, 2010, p.151). Está constituida por microcompetencias como: el fijar objetivos adaptativos, la toma de decisiones, la búsqueda de ayuda y recursos, la ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida, el bienestar personal y el fluir.

El fijar objetivos adaptativos es “la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas” (Bisquerra, 2010, p.152).

La toma de decisiones consiste en “desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones sin dilación en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria” (Bisquerra, 2010, p.152). Exige “asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad” (Bisquerra, 2010, p.152).

La búsqueda de ayuda y recursos es “la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados” (Bisquerra, 2010, p.152).

La ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida consiste en el “reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc.” (Bisquerra, 2010, p.152).

El bienestar personal es “la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar (...) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa” (Bisquerra, 2010, p.152).

El fluir es “la capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social” (Bisquerra, 2010, p.152).

6.2 Competencias emocionales según Cassasus

Las competencias emocionales, según Cassasus, son un proceso de transformación, en donde, una persona “incorpora nuevas características en su personalidad” (2007, p.156).

Las competencias emocionales, según Cassasus, se fundamentan, por una parte, en el desarrollo de la conciencia emocional que consiste en “ver y comprender el mundo emocional de manera experiencial en sí mismo” (2007, p.152), y por otra parte, en el desarrollo de la comprensión emocional que consiste en interpretar, subjetivamente, “la experiencia emocional de otra persona” (2007, p.144), de modo que, “así como la conciencia emocional me permite conocerme, comprenderme y actuar conscientemente, la comprensión emocional me permite conocer, comprender, vincularme y actuar positivamente con los otros” (Cassasus, 2007, p.153).

6.2.1 Conciencia emocional

La conciencia emocional es descubrirse a sí mismo. Es “establecer contacto con lo que me sucede y cómo me sucede” (Cassasus, 2007, p.161). La conciencia emocional implica “investigar aquello que está en nuestro inconsciente” (Cassasus, 2007, p.154). Exige, por ende,

“estar dispuesto a mirar los obstáculos que impiden que nos veamos” (Cassasus, 2007, p.155), pero, de una “manera amable y sensible, sin juicios ni interpretaciones” (Cassasus, 2007, p.165).

La conciencia emocional es un “puente entre nuestra realidad interior y la realidad externa que nos rodea y habitamos” (Cassasus, 2007, p.154). Permite “vivir las emociones buscando activamente una mejor conexión con lo que nos muestran de nosotros mismos, de los otros y del mundo” (Cassasus, 2007, p.164).

La conciencia emocional comprende siete capacidades o dominios. Éstos son: la capacidad de estar abierto al mundo emocional, la capacidad de estar atento, la capacidad de ligar emoción y pensamiento, la capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional, la capacidad de regular la emoción, la capacidad de modular la emoción y la capacidad de acoger, contener y sostener al otro.

La capacidad de estar abierto al mundo emocional consiste en “estar interesado por conocer y apreciar el espacio de lo emocional y en apertura para explorarlo” (Cassasus, 2007, p.161).

La capacidad de estar atento consiste en “sintonizar conscientemente con las emociones que nos están ocurriendo” (Cassasus, 2007, p.161). Es “entrar en la emoción y mantenerse en ella, tomando conciencia de cómo se da y/o cómo la evitamos” (Cassasus, 2007, p.164).

La capacidad de ligar emoción y pensamiento consiste en “unir nuestras competencias emocionales a nuestras competencias de pensamiento” (Cassasus, 2007, p.166). Es, por ende, “ligar nuestras capacidades de raciocinio con lo que estamos sintiendo” (Cassasus, 2007, p.169). La capacidad de ligar emoción y pensamiento implica reconocer que existe “una relación fuerte entre emociones y el uso de las capacidades intelectuales y sociales” (Cassasus, 2007, p.167).

La capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional consiste en ver e interpretar el contenido que cada emoción trae consigo (Cassasus, 2007). Es la aptitud para conocer qué es lo que éstas nos dicen. La capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional permite tener una relación más rica con el mundo y, consecuentemente, “tener una mejor capacidad de funcionar en él” (Cassasus, 2007, p.170). Esto, producto a que, el conocer el contenido que cada emoción posee, hace que podamos ver la realidad bajo distintas perspectivas, potenciando, de este modo, nuestra forma de accionar.

La capacidad de regular la emoción consiste en la aptitud para emplear las emociones en forma óptima, impidiendo que éstas nos dominen causando daño a los demás o bien, que sean

reprimidas causándonos daño a nosotros mismos (Cassasus, 2007). La capacidad de regular la emoción exige reconocer que “somos distintos de las emociones que estamos sintiendo” (Cassasus, 2007, p.174), y que por ende, podemos domesticarlas.

La capacidad de modular la emoción consiste en “expresar las emociones equilibradamente, sin inhibirlas y sin desbordarse” (Cassasus, 2007, p.177). Requiere que la persona sea “capaz de separar su reacción emocional de aquello que está observando y percibiendo” (Cassasus, 2007, p.176), asumiendo la responsabilidad sobre aquello que está sintiendo en ese momento. La capacidad de modular la emoción implica enraizarnos en nuestra corporalidad y en nuestra conciencia emocional (Cassasus, 2007). Ésta se sostiene “en el vínculo consigo mismo y los otros” (Cassasus, 2007, p.178).

La capacidad de acoger, contener y sostener al otro consiste en sentir y escuchar aquello que nos sucede para que, desde allí, intentar sentir y escuchar aquello que le sucede al otro (Cassasus, 2007).

6.2.2 Comprensión emocional

La comprensión emocional es “estar abierto a la otra persona y tener la capacidad de ponerse en su lugar” (Cassasus, 2007, p.187). La comprensión emocional se sustenta en la comunicación.

La comunicación con otro “es un intercambio de información con sentido con ese otro” (Cassasus, 2007, p.188). Puede ser lingüística, gestual o corporal y exige, “construir un sentido que sea satisfactorio para ambas partes” (Cassasus, 2007, p.188).

La comunicación con otro ocurre en una situación y contexto determinados. La situación, es el “lugar donde algo está situado” (Cassasus, 2007, p.190), siendo ese algo, “la persona y su acción” (Cassasus, 2007, p.190), mientras que, el contexto “es el contenido de la situación que opera como un condicionante de las personas” (Cassasus, 2007, p.190). En un mismo evento pueden existir varias situaciones y contextos distintos según la cantidad de personas que estén involucradas en él, volviéndolo así, “una realidad objetivamente diferente para las distintas personas” (Cassasus, 2007, p.192).

La situación presenta “una dimensión temporal, compuesta por el pasado, el presente y el futuro” (Cassasus, 2007, p.194). El pasado alude a aquella idea anterior a la interacción entre las personas involucradas y que tiende a “delimitar el evento” (Cassasus, 2007, p.192). El presente corresponde a la realidad intrínsecamente variable que cada persona presente en el

evento ve (Cassasus, 2007). El futuro se refiere a lo construido de acuerdo a las posibilidades que en el evento las personas vieron (Cassasus, 2007).

La situación es dinámica. En ella ocurre “un movimiento constante entre pasado, como condicionante, de presente como transformación y de futuro como posibilidad de nuevas realidades” (Cassasus, 2007, p.193), de modo que, las personas involucradas, también se encuentran “en un flujo de cambio” (Cassasus, 2007, p.193).

La comunicación posee seis componentes: intención, observación, interpretación, emociones, necesidades, y acción (Cassasus, 2007).

La intención es “lo que uno quiere que ocurra” (Cassasus, 2007, p.195). Posee un carácter emocional. Permite a la persona instalar en la comunicación la energía emocional que desea vehicular (Cassasus, 2007). La intención, por ende, establece “una especie de cadena de causalidad entre lo que uno desea realmente que ocurra y lo que ocurre” (Cassasus, 2007, p.198).

La observación consiste en “distinguir lo que observamos de nuestra interpretación” (Cassasus, 2007, p.201). Es “hacer el esfuerzo de ver primero la realidad sobre la cual lanzamos nuestra evaluación” (Cassasus, 2007, p.201).

La interpretación es una construcción mental subjetiva. Indica “cómo yo veo el mundo” (Cassasus, 2007, p.202). También, “lo que es posible para mí y lo que es imposible para mí” (Cassasus, 2007, p.202). La interpretación nos permite construir un marco de posibilidades, aunque siempre, influenciado por experiencias, memorias, juicios, deseos y aversiones.

Las emociones son “olas de energía que nos ocurren” (Cassasus, 2007, p.174). Éstas, “al ser distintas de nosotros, podemos observarlas como una entidad diferente” (Cassasus, 2007, p.174).

Las necesidades son “la expresión de lo que pulsa en cada ser y que busca ser satisfecha consciente o inconscientemente” (Cassasus, 2007, p.207). Son “la fuente de motivación intrínseca que mueve a las personas” (Cassasus, 2007, p.207). Existen dos tipos de necesidades, las fundamentales que comprenden la “supervivencia, protección, seguridad, pertenencia, competencia, aprendizajes, autonomía y autorrealización” (Cassasus, 2007, p.208), y las superiores que comprenden “las espirituales, o las estéticas, o de la inteligencia” (Cassasus, 2007, p.208). Éstas, al ser satisfechas, generan en la persona la sensación de “desarrollo y plenitud” (Cassasus, 2007, p.208).

La acción permite satisfacer nuestras necesidades (Cassasus, 2007). Una forma de actuar es la acción lingüística, pues, ésta “no solo describe la realidad, sino que también genera situaciones y realidades” (Cassasus, 2007, p.210). Ejemplo de acción lingüística es la petición (Cassasus, 2007). Ésta “altera el fluir de la vida, y hace que ocurra algo que no ocurriría si la petición no hubiese sido formulada” (Cassasus, 2007, p.210).

La comunicación se mueve a través de dichos componentes. En ésta además ocurren dos conversaciones, una interna con nosotros mismos y una externa con el otro u otra, donde, “la conversación externa se expresa en palabras” (Cassasus, 2007, p.214), mientras que, la interna, “son pensamientos, que no escucha nadie sino yo” (Cassasus, 2007, p.214).

La comprensión emocional exige una comunicación en donde se esté atento más a la conversación con el otro que a la conversación con nosotros mismos, es decir, una comunicación cuyo foco sea la empatía (Cassasus, 2007).

7. EDUCACIÓN EMOCIONAL

El concepto de educación, históricamente, se ha reducido a ámbitos académicos e intelectuales (Céspedes, 2017). Sin embargo, este concepto es mucho más amplio que el simple hecho de obtener logros académicos que garanticen, en un futuro próximo, el éxito material y/o la seguridad financiera de la persona (Céspedes, 2017).

El concepto de educación posee una visión más compleja e integral del ser humano como especie y como persona que incluye, no sólo su dimensión intelectual, sino también, su dimensión emocional (Cassasus, 2007).

7.1 Concepto de educación emocional según Bisquerra

La educación emocional, según Bisquerra, es “una educación para la vida” (2010, p.158). Posee como fin “el desarrollo integral de la persona” (Bisquerra, 2010, p.158). Bisquerra, define el concepto de educación emocional como:

Un 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 (2000, p.306).

La educación emocional debe, según Bisquerra “estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida” (2000, p.306).

7.2 Concepto de educación emocional según Cassasus

La educación emocional, según Cassasus, es una educación de transformación personal, en donde, el ser humano se descubre así mismo y, consecuentemente, a los y las demás (2007).

La educación emocional implica desarrollar en la persona una conciencia emocional y una comprensión emocional que le permita reconocer y satisfacer sus necesidades para así, poder “dar al otro lo que necesita y la forma en que lo necesita” (Cassasus, 2007, p.252).

La educación emocional, según Cassasus, posee como fin, hacer que la persona sea capaz de reconocer que “es tan importante lo propio, la autoafirmación de lo que soy y siento, como lo ajeno o lo diferente” (Cassasus, 2007, p.141).

La educación emocional, a diferencia de la clásica concepción de educación, se ocupa de que los niños y niñas “reconozcan lo que tienen dentro y no de enseñarles cuáles son las cosas que deben o no hacer” (Cassasus, 2007, p.240).

La educación emocional es, por ende, una educación profundamente humanizadora que ve, por primera vez, a alumnos y alumnas como seres humanos que “tienen necesidades de ser reconocidos en su legitimidad” (Cassasus, 2007, p.245).

8. VÍNCULO ENTRE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL

La educación artística “tiene como objetivo las emociones: expresarlas, comunicarlas, experimentarlas, compartirlas, etc.” (Bisquerra, 2010, p.173). La educación artística “revela, a través de sus imágenes, la verdad de la vida y su misterio” (Céspedes, 2017, p.149).

El arte permite a la persona explorar su subjetividad. Mediante la expresión artística los seres humanos manifiestan “sus deseos, fantasías, onirismos, miedos, ensoñaciones” (Céspedes, 2017, p.149), de modo que, arte y emoción, constituyen unidad indisoluble.

8.1 Según Lowenfeld

El arte, según Lowenfeld, está íntimamente relacionado con la expresión emocional de los niños y niñas (1980). A través del arte, niños y niñas, nos proporcionan una parte de sí mismos y de sí mismas, indicándonos cómo ven, piensan y sienten (Lowenfeld, 1980).

El arte para el adulto “está generalmente vinculado con el campo de la estética o de la belleza externa” (Lowenfeld, 1980, p.20). En cambio, el arte para el niño o niña es completamente diferente. Para ellos y ellas “es, primordialmente, un medio de expresión” (Lowenfeld, 1980, p.20).

El arte, según Lowenfeld, es una práctica propia de cada individuo (1980). Es innata e introspectiva. Es “la verdadera expresión del yo” (Lowenfeld, 1980, p.28). Por ende, no debe ser impuesta, sino más bien, facilitada.

El sistema educativo al poseer como propósito desarrollar en niños y niñas una serie de habilidades que le permitan al profesor o profesora, “comprobar que se han enseñado” (Lowenfeld, 1980, p.24), provoca en ellos y ellas, “modelos rígidos de pensamiento” (1980, p.39), dificultando así, su expresión.

El arte hecho por niños y niñas es también reflejo de su desarrollo. Según Lowenfeld, éstos y éstas, “dibujan en una forma predecible, atravesando etapas bastantes definidas que parten de los primeros trazos en un papel y van progresando hasta los trabajos de la adolescencia” (1980, p.54).

La primera etapa de desarrollo artístico se denomina “etapa del garabateo o del garabato” (Lowenfeld, 1980, p.54). Ésta dura normalmente, desde los dos años hasta los cuatro años. Se caracteriza por la representación de trazos desordenados que, conforme el paso del tiempo, “se van organizando y controlando” (Lowenfeld, 1980, p.55).

La segunda etapa de desarrollo artístico se denomina “etapa preesquemática” (Lowenfeld, 1980, p.55). Ésta dura normalmente, desde los cuatro años hasta los siete años. Se caracteriza por mostrar los primeros intentos de representación del niño o niña, en donde, aparece “el dibujo típico de un hombre que sólo tiene cabeza y pies” (Lowenfeld, 1980, p.55). En esta etapa además, el niño o niña comienza a dibujar objetos “con los que ha tenido contacto” (Lowenfeld, 1980, p.55), no obstante, sin un orden determinado.

La tercera etapa de desarrollo artístico se denomina “etapa esquemática” (Lowenfeld, 1980, p.55). Ésta dura normalmente, desde los siete años hasta los nueve años. Se caracteriza por el desarrollo de un concepto definido de hombre y de ambiente (Lowenfeld, 1980). En esta etapa, el niño o niña, comenzará a disponer “los objetos o personas que está dibujando en línea recta, al pie del papel y según el ancho del mismo” (Lowenfeld, 1980, p.55).

La cuarta etapa de desarrollo artístico se denomina comienzo del realismo o edad de la pandilla (Lowenfeld, 1980). Ésta dura normalmente, desde los nueve años hasta los doce años.

Se caracteriza por expresar una mayor toma de conciencia por parte del niño o niña con respecto a sí mismo y a la sociedad a la cual pertenece (Lowenfeld, 1980). En esta etapa además, el niño o niña comienza a dibujar en una forma más detallada y sin disponer los objetos o personas que está dibujando “en fila a lo ancho del papel” (Lowenfeld, 1980, p.55).

La quinta etapa de desarrollo artístico se denomina “etapa del razonamiento” (Lowenfeld, 1980, p.56). Ésta dura normalmente, desde los once años hasta los doce años. Se caracteriza por expresar una mayor toma de conciencia por parte del preadolescente con respecto al ambiente que lo rodea, mostrando en sus dibujos, preocupación por la proporción, la profundidad y las diferencias y gradaciones del color (Lowenfeld, 1980). En esta etapa además, el dibujo de la figura humana, comenzará a adquirir mayor detalle, revelando un mayor conocimiento de las características sexuales del ser humano (Lowenfeld, 1980).

Desde los catorce años de edad, el o la adolescente, llega a una etapa donde su desarrollo artístico natural no se extiende más allá, a pesar de que éste o ésta, pueda seguir perfeccionando sus técnicas artísticas (Lowenfeld, 1980). Esta etapa se denomina período de la decisión (Lowenfeld, 1980).

El niño o niña “se expresa de acuerdo a su nivel” (Lowenfeld, 1980, p.28). Su producción artística refleja la etapa de desarrollo que éste o ésta ha alcanzado (Lowenfeld, 1980). Lowenfeld, propone así, una educación artística centrada en el desarrollo emocional y creativo del niño o niña y no, en las metas que el sistema educativo espera que éstos y éstas alcancen (1980).

8.2 Según Barraza

El ser humano, según Barraza, posee un misterioso mundo interno que se manifiesta a través de imágenes en sueños, fantasías o ensoñaciones (2013). Éstas “suelen pasar inadvertidas” (Barraza, 2013, p.13). El ser humano pocas veces se interroga “acerca de su origen y procedencia” (Barraza, 2013, p.13). Sin embargo, si éste o ésta se dedicara a descifrar su mensaje encontraría “una fuente inagotable de conocimiento y sabiduría” (Barraza, 2013, p.13).

Para acceder en forma consciente a esas imágenes provenientes de nuestro inconsciente, Barraza propone un proceso de expresión e introversión, denominado Psicoplástica, término que, sin embargo, en 1988 ya había sido empleado por el médico psiquiatra uruguayo Mario Saiz para referirse “a todas aquellas formas de expresión, manifestación, revelación y construcción de lo psicológico a través de la plástica en su sentido más amplio” (Barraza, 2013, p.14).

La Psicoplástica, según Barraza, es “la manifestación del inconsciente a través de la expresión plástica” (2013, p.26). Permite a la persona develar su interioridad en un soporte real (Barraza, 2013). Aquí, el individuo transforma imágenes de su inconsciente en imágenes de “presencia tangible” (Barraza, 2013, p.32). Éstas pueden ser “representativas, abstractas, bi o tridimensionales” (Barraza, 2013, p.31), y contribuyen, a nuestro proceso de autoconocimiento e individuación al hacer visible “todo aquello que nos diferencia de los otros y nos hace únicos” (Barraza, 2013, p.41).

La Psicoplástica constituye “una privilegiada vía de acceso al conocimiento del alma” (Barraza, 2013, p.39). Permite “identificar nuestra propia esencia” (Barraza, 2013, p.22), para así “vivir de acuerdo y en armonía con nosotros mismos” (Barraza, 2013, p.22).

En la aplicación de esta técnica expresiva inciden los conceptos de “imagen, pensamiento simbólico, cuerpo simbólico y lateralidad cerebral” (Barraza, 2013, p.33).

El concepto de imagen implica la noción de imagen mental o interna y de imagen material o externa. La imagen mental o interna alude a aquellas imágenes “que proceden desde las profundidades del alma” (Barraza, 2013, p.39), mientras que, la imagen material o externa alude a la representación tangible de aquello que acontece en nuestro inconsciente.

El concepto de pensamiento simbólico comprende la producción de una imagen subjetiva de la realidad en donde, ésta última “aparece desfigurada” (Barraza, 2013, p.44). Las imágenes resultantes de la práctica de la Psicoplástica poseen ese carácter simbólico. Permiten a la persona acercarse hacia aquello “indefinido, intuitivo o imaginativo” (Barraza, 2013, p.44); frustrándose, de este modo, toda “interpretación verbal racional” (Barraza, 2013, p.33), de modo que, en Psicoplástica, sólo es posible realizar “un proceso de encuentro con las imágenes dentro de un contexto afectivo reconociendo, en éstas sus aspectos simbólicos” (Barraza, 2013, p.33).

El concepto de cuerpo simbólico se refiere a la dimensión corporal del ser humano. “La dimensión corporal es la dimensión más arcaica y primaria de la psique para vivenciar los símbolos” (Barraza, 2013, p.46). El inconsciente sólo puede ser experimentado mediante nuestro cuerpo. Éste “es el vehículo para hacer tangibles las imágenes de nuestro mundo interno” (Barraza, 2013, p.47), de modo que, en Psicoplástica, “el empleo de las manos es fundamental” (Barraza, 2013, p.48).

El concepto de lateralidad cerebral alude a la naturaleza dual que el cerebro humano presenta en estructura (Barraza, 2013). Éste consta de dos hemisferios, uno izquierdo, “dirigido y adaptado” (Barraza, 2013, p.52), y uno derecho, “subjetivo o simbólico” (Barraza, 2013, p.52),

ambos, “comprometidos con movimientos y sensaciones contra laterales” (Barraza, 2013, p.49). En Psicoplástica, a fin de reducir “la inhibición que realiza el hemisferio izquierdo sobre el derecho” (Barraza, 2013, p.54), la diferente funcionalidad de la mano derecha y la diferente funcionalidad de la mano izquierda adquiere gran importancia debido a su relación con los hemisferios cerebrales (Barraza, 2013). Permitiendo así, “la integración de los procesos conscientes e inconscientes” (Barraza, 2013, p.54),

El diálogo entre consciente e inconsciente surge a medida que las imágenes provenientes de las profundidades del alma se van transformando en imágenes materiales de presencia tangible reconocibles así para la conciencia (Barraza, 2013).

El hecho de hacer visible lo invisible permite, según Barraza, reflexionar sobre nosotros mismos, sobre nuestra propia realidad, sobre nuestra particular forma de ser y estar en el mundo, para así, “dar sentido a nuestra existencia” (2013, p.41). Esta capacidad de reflexionar sobre nosotros mismos es, según Barraza, sumamente relevante pues, en esta época ocurre “una creciente colonización del imaginario mundial por parte de las culturas transnacionales hegemónicas que presionan para imponer una información estética e ideológica planetaria” (2013, p.42).

La Psicoplástica es aplicable a todo individuo (Barraza, 2013). No requiere que éste o ésta posea un talento determinado, sólo que “quiera penetrar en su mundo interno y rescatar desde allí las imágenes que conforman su imaginario” (Barraza, 2013, p.25). Según Barraza, la Psicoplástica carece de ambiciones estéticas (2013). En ella se emplean “materiales cuyo manejo está al alcance de cualquier persona” (Barraza, 2013, p.68). Entre éstos se encuentran los recortes de revistas, cartulina o papel lustre, los lápices de color o grafito, la plasticina, entre otros (Barraza, 2013).

La práctica de la psicoplástica debe realizarse en “un ambiente protegido, amable, seguro, que dé a los participantes la confianza necesaria para trabajar en armonía con ellos mismos y con el resto del grupo” (Barraza, 2013, p.58). Si bien, la psicoplástica consiste en una práctica introvertida e individual, también promueve “un espíritu grupal participativo” (Barraza, 2013, p.58). En Psicoplástica, el otro posee “un aporte significativo al momento de comparar resultados y descubrir cada uno su imaginario personal” (Barraza, 2013, p.57).

Los procesos de Psicoplástica comprenden cinco fases. La primera se denomina, *despertar la imaginación* y se encuentra “destinada a fomentar y favorecer los procesos de la imaginación como asimismo la aparición de imágenes mentales” (Barraza, 2013, p.60). La

segunda se denomina *crear imágenes materiales* y consiste en la elaboración de imágenes con recursos plásticos a partir de aquellas surgidas durante la primera fase (Barraza, 2013). La tercera se denomina *observar íntimamente* y consiste en “un momento de encuentro con lo creado” (Barraza, 2013, p.74). La cuarta se denomina *retornar a la conciencia* y consiste en un receso de cinco o diez minutos donde los y las participantes se alejan de sus imágenes para así retornar “de lleno al territorio de la conciencia” (Barraza, 2013, p.76). La quinta se denomina, *compartir con el grupo* y consiste en el intercambio de experiencias entre los y las participantes a fin de favorecer en ellos y ellas “la toma de conciencia de lo realizado” (Barraza, 2013).

8.3 Según Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación concibe el arte como un medio de expresión que permite al ser humano comunicar y comprender lo que piensa y siente sobre sí mismo (2013). El Ministerio de Educación también, concibe el arte “como conocimiento” (2013, p.30).

La educación en Artes Visuales que el Ministerio de Educación propone en el Programa de Estudio de Artes Visuales de Quinto Año Básico se centra “por una parte, en el conocimiento y la apreciación de distintas manifestaciones artísticas, tanto del pasado como del presente, y por otra, en el desarrollo de la capacidad creativa y expresiva de los estudiantes por medio del lenguaje visual” (Ministerio, 2013, p.30). De modo que, las prácticas artísticas y de apreciación estética implican:

El manejo de lenguajes, símbolos, técnicas y procedimientos y son a su vez modos de conocimientos, por lo que permite desarrollar la mente, amplían la comprensión de la realidad y enriquecen las facultades creativas, imaginativas y simbólicas de los estudiantes, necesarias para construir una visión propia del mundo que los rodea, desarrollar la capacidad de enfrentar desafíos, generar ideas, resolver problemas, tomar decisiones y construir de manera individual y cooperativa (Ministerio de Educación, 2020, p.8).

El Ministerio de Educación concibe que el arte posee “un lenguaje propio, constituido por diversos elementos y conceptos que es necesario comprender y aplicar tanto en la expresión y la creación visual como en la apreciación y la respuesta a la obra artística” (2013, p.30). Pretendiendo, de este modo, por medio de la educación artística visual, que “los alumnos comprendan y se apropien de este lenguaje, que les proporciona un medio de expresar su interioridad y los faculta para apreciar las dimensiones estéticas de su entorno” (Ministerio de Educación, 2013, p.30).

CAPÍTULO III

MARCO CONTEXTUAL

1. CONTEXTO EDUCATIVO

Mi práctica profesional fue realizada durante el primer semestre del año 2021 en una escuela católica, mixta, gratuita y ubicada en Quilicura, Región Metropolitana. Mi práctica profesional además, se realizó en contexto de pandemia por Coronavirus.

La propuesta didáctica se aplicó a niños y niñas de quinto año básico tanto en modalidad presencial como en modalidad on-line. Las clases de modalidad presencial eran de carácter híbrido con aproximadamente diez estudiantes por sala y con treinta minutos de duración. Las clases de modalidad on-line, en cambio, eran realizadas mediante plataforma *Meet*, también, con treinta minutos de duración. En ambas modalidades se exigía a los y las estudiantes subir a la plataforma *Classroom* la fotografía del trabajo solicitado para posteriormente evaluarlo.

2. ETAPA DE DESARROLLO EMOCIONAL

Los pensamientos y emociones de los niños y niñas se encuentran “sujetos a cambios evolutivos” (Díez, 2021, p.70). Los niños y niñas no son “sujetos pasivos en el aprendizaje” (Díez, 2021, p.71), sino sujetos que “tratan de descubrir e interpretar lo que les rodea según los cambios cognitivos que experimentan a lo largo de su desarrollo” (Díez, 2021, p.71).

Los niños y niñas con los cuales llevé a cabo mi propuesta didáctica pertenecían a quinto año básico, por ende, sus edades fluctuaban entre los nueve y once años, etapa de desarrollo emocional denominada Prepubertad.

1.1 Prepubertad

La Prepubertad pone fin a la niñez. Es una etapa de duelo. Se extiende entre los nueve y once años de edad. Durante la Prepubertad se desarrollan múltiples y complejas conexiones neuronales y hormonales que provocan en los y las prepúberes “muchacha vulnerabilidad emocional” (Céspedes, 2017, p.81).

Los cambios neurobiológicos que experimentan niños y niñas provocan en ellos y en ellas un incremento en su ansiedad. Según Céspedes los niños y niñas en edad prepuberal:

Se tornan dispersos, con escasa capacidad de concentración; aparece el desgano y la melancolía; se tornan silenciosos, con tendencia a la ensoñación, y buscan calmar la

perturbadora ansiedad a través del consumo compulsivo de carbohidratos (...) y de evadirse de la realidad a través de los videojuegos y la televisión (...) Perciben que están más emotivos, más sensibles a ciertos estímulos, experimentan dolorosos enamoramientos platónicos, que viven con culpa y sorpresa (2017, p.81).

En este período además, se observa en niños y niñas “un creciente desarrollo de la independencia social respecto de la dominación de los adultos” (Lowenfeld, 1980, p.213). Este sentimiento de despertar de independencia social provoca, sin embargo, “conflicto directo con los deseos de padres u otros adultos, que no quieren abandonar la supervisión y la guía de los niños” (Lowenfeld, 1980, p.214).

Entre los nueve y once años, el niño o niña, comienza a “pensar en términos sociales” (Lowenfeld, 1980, p.214). Desarrolla una mayor conciencia de grupo. Este relevante aspecto del desarrollo emocional infantil, hace de la Prepubertad, la edad de “la amistad en grupo y la de grupos de iguales o pandillas” (Lowenfeld, 1980, p.213), que suelen ser del mismo sexo.

En este período “los niños ignoran a las niñas y éstas los desprecian” (Lowenfeld, 1980, p.213). Sin embargo, “aunque públicamente tratan al sexo opuesto con bastante desdén, en el interior de cada uno existe un despertar de sentimientos de curiosidad y afecto” (Lowenfeld, 1980, p.222).

Posteriormente, entre los trece y quince años de edad, comienza un complejo proceso neurohormonal que, a nivel cerebral, “provoca una intensa conectividad cortical y un remodelado de las áreas límbicas” (Céspedes, 2017, p.82), favoreciéndose “la reflexión autónoma y el autoconocimiento” (Céspedes, 2017, p.79). Este período se denomina Pubertad.

En la Pubertad “el remodelado cerebral en áreas de la vida emocional provoca un incremento de la impulsividad” (Céspedes, 2017, p.82). En consecuencia, el o la púber, “experimenta atracción por lo novedoso; desaparecen la melancolía y los miedos de la etapa anterior, transformándose en un audaz buscador de sensaciones, que encuentra en el grupo de pares una fuente de descubrimiento” (Céspedes, 2017, p.82).

3. ETAPA DE DESARROLLO EN EL ARTE

Los niños y niñas a medida que se van desarrollando en ámbitos emocionales también se van desarrollando en ámbitos artísticos. Según Lowenfeld, “los niños dibujan de una forma predecible” (1980, p.54), atravesando, etapas que parten desde los primeros trazos en un papel, hasta representaciones de mayor conciencia visual. Éstas, si bien, se presentan en forma

separada “se confunden unas con otras a medida que los niños reorganizan sus capacidades de raciocinio y empiezan a establecer nuevas relaciones con lo que los rodea” (Lowenfeld, 1980, p.57).

Los niños y niñas con los cuales llevé a cabo mi propuesta didáctica pertenecían a la etapa de desarrollo artístico denominada comienzo del realismo o edad de la pandilla.

1.1 Etapa comienzo del realismo o edad de la pandilla

La etapa comienzo del realismo o edad de la pandilla se extiende entre los nueve y los doce años (Lowenfeld, 1980). Aquí, el niño o niña “comienza a desarrollar mayor conciencia y sensibilidad hacia su ambiente” (Lowenfeld, 1980, p.222); encaminándose, por ende, hacia una forma de expresión más estrechamente ligada a *lo real*. Sin embargo, esto no debe ser confundido con naturalismo pues, “*naturalismo* se refiere directamente a la naturaleza, y *realismo* a lo que es real” (Lowenfeld, 1980, p.215); siendo lo real, aquello que “está fuertemente arraigado en nosotros” (Lowenfeld, 1980, p.215). Según Lowenfeld, el mundo real es para niños y niñas “un mundo lleno de emociones” (1980, p.215). Éstos y éstas “no se separan a sí mismos de sus propias observaciones” (Lowenfeld, 1980, p.224); es decir, sus dibujos y/o pinturas “señalan claramente que ellos ven las cosas a través de sus propias experiencias” (Lowenfeld, 1980, p.225).

En la etapa comienzo del realismo o edad de la pandilla, el niño o niña “desarrolla una mayor conciencia visual” (Lowenfeld, 1980, p.216). Pasando del concepto de línea base, característico de la etapa de desarrollo artístico anterior, al descubrimiento del plano pero, sin tener aún “una percepción visual consciente de profundidad” (Lowenfeld, 1980). La idea de plano, por ende, será representada a través del recurso de superposición, manifestándose, el tránsito de línea base a plano, en el empleo de varias líneas base y en el llenado del espacio existente entre ellas (Lowenfeld, 1980). Según Lowenfeld, “la representación de la profundidad debe ser descubierta por el alumno” (1980, p.281).

En esta etapa nunca se debe esperar que el niño o niña represente en sus obras artísticas una “imitación fotográfica de su ambiente” (Lowenfeld, 1980, p.215), pues, la conciencia visual que éste o ésta desarrolla aún estará influenciada por “la relación individual del niño con lo que percibe” (Lowenfeld, 1980, p.215), de modo que, en este período, aún será posible “encontrar exageraciones o sobrestimaciones de algunos detalles particulares dentro de una composición” (Lowenfeld, 1980, p.223); y ello, debe aceptarse y apoyarse.

En la etapa de naciente realismo, el niño o niña comienza a desarrollar un concepto de sí mismo como individuo (Lowenfeld, 1980); por ende, en este período también es necesario ofrecer a éste o ésta una experiencia artística que le dé “la oportunidad para que desarrolle un mayor conocimiento del yo y satisfaga su nueva curiosidad hacia el ambiente” (Lowenfeld, 1980, p.230).

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

1. METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta memoria es cualitativa. El enfoque cualitativo es un proceso o técnica de recolección, análisis e interpretación de datos no estandarizados (Hernández-Sampieri, 2014). Describe, comprende e interpreta fenómenos mediante puntos de vista, emociones, perspectivas, experiencias, narraciones o significados (Hernández-Sampieri, 2014).

2. DISEÑO

El diseño empleado en esta memoria es el estudio de caso. Éste, según Hernández-Sampieri, es un diseño de investigación centrado en “la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistemática y holística” (Hernández-Sampieri, 2014, p.4). El término caso se refiere a la unidad de análisis de la investigación (Hernández-Sampieri, 2014). Equivale “al estudio de una situación personal, o de grupos, familias, comunidades” (Niño, 2011, p.38).

El estudio de caso posee la función o propósito de “refinar, confirmar y/o extender la teoría, y producir conocimiento y validar resultados obtenidos por otros diseños” (Hernández-Sampieri, 2014, p.5). Se fundamenta en “la premisa de que un examen en profundidad de un caso y su contexto puede generar información significativa sobre otros casos similares” (Hernández-Sampieri, 2014, p.3).

En el ámbito educativo, el estudio de caso se emplea para “probar métodos de enseñanza, documentar prácticas que mejoren el desempeño escolar, evaluar políticas educativas y diagnosticar el aprendizaje individual y colectivo” (Hernández-Sampieri, 2014, p.30).

Este estudio de caso posee como objetivo general, analizar el vínculo establecido entre educación emocional y educación artística visual presente en la propuesta didáctica realizada durante mi práctica profesional, mientras que, como objetivos específicos, posee:

1. Revisar información bibliográfica sobre emoción, educación emocional y expresión emocional.
2. Revisar información bibliográfica sobre el modelo expresionista de educación artística de Víktor Lowenfeld y la técnica expresiva de Verónica Barraza.

3. Identificar el modelo de educación artística, presente, en el Programa de Estudio de Artes Visuales de Quinto Año Básico, propuesto, por el Ministerio de Educación.
4. Analizar la propuesta didáctica aplicada en niños y niñas de quinto año básico hasta la evaluación N°1 *Composición visual y musical* de la unidad N°1 *Uso de formas y color*, en relación a lo revisado.

Para el logro del objetivo N°1 se realizará:

- Revisión bibliográfica sobre emoción, educación emocional y expresión emocional.
- Selección de información pertinente para la construcción de un marco teórico bien fundamentado.

Para el logro del objetivo N°2 se realizará:

- Revisión bibliográfica sobre el modelo expresionista de educación artística de Víktor Lowenfeld y la técnica expresiva de Verónica Barraza.
- Selección de información pertinente para la construcción de un marco teórico bien fundamentado.

Para el logro del objetivo N°3 se realizará:

- Revisión del Programa de Estudio de Artes Visuales de Quinto Año Básico propuesto por el Ministerio de Educación.
- Identificación del modelo de educación artística presente en el Programa de Estudio de Artes Visuales de Quinto Año Básico propuesto por el Ministerio de educación.

Para el logro del objetivo N°4 se realizará:

- Presentación de la propuesta didáctica aplicada en niños y niñas de quinto año básico, hasta la evaluación N°1 *Composición visual y musical* de la Unidad N°1 *Uso de formas y color*.
- Análisis de la propuesta didáctica aplicada en niños y niñas de quinto año básico hasta la evaluación N°1 *Composición visual y musical* de la unidad N°1 *Uso de formas y color*, en relación a lo revisado.

3. JUSTIFICACIÓN

En Chile y en la mayoría de los países occidentales se desarrolla “un exceso de aprendizaje sin la vivencia correspondiente” (Barraza, 2013, p.53). Reafirmandose así, “una separación entre yo y el otro, una disgregación entre la enseñanza, el trabajo, la colectividad y la relación de ello con la vida como un proceso integrado” (Barraza, 2013, p.53).

El sistema educativo en Chile se enfoca principalmente en el desarrollo intelectual del ser humano olvidándose del cuerpo, la naturaleza, las ideas y las emociones (Barraza, 2013). Esta situación, según Barraza, “aísla al hombre de la naturaleza y lo inserta en una realidad limitada que dificulta fuertemente su autorrealización” (2013, p.53). Es por ello, que urge cambiar la perspectiva de la educación desde el conocimiento únicamente intelectual hacia el conocimiento emocional.

A través de la creación artística visual el ser humano expresa su interior volviéndose así, consciente de su ser emocional. Desarrollar en niños y niñas este atributo es imprescindible para construir una sociedad más fraterna pues, según Cassasus, “hacer más consciente la experiencia emocional, es abrirnos a una vida más plena. Más plena con relación a nosotros mismos y más plena con relación a los otros” (Cassasus, 2007, p.118), ya que, “si no podemos sentir y reconocer nuestras emociones tampoco podremos sentir y reconocer las emociones en los otros” (Cassasus, 2007, p.118).

La educación artística en Chile, por ende, debe liberarse de “las presiones de la intelectualización” (Lowenfeld, 1980, p.316), para así, enfocarse en “desarrollar sensibilidad hacia nuestro ambiente y hacia las necesidades y los sentimientos de los demás” (Lowenfeld, 1980, p.243). Esto porque el arte “significa algo más que los cuadros colgados en las paredes de los museos; es mucho más que realizar pinturas o esculturas” (Lowenfeld, 1980, p.243). El arte es “una actitud hacia la vida, un medio de formular nuestros sentimientos y emociones y darles una expresión concreta” (Lowenfeld, 1980, p.243).

La expresión artística promueve en niños y niñas la confianza en sí mismos y en sí mismas (Lowenfeld, 1980). El niño o niña capaz de expresarse artísticamente “se torna más decidido en cuanto a su propio pensamiento independiente, y expresa sus ideas y pensamientos a través de sus propios medios” (Lowenfeld, 1980, p.28). El niño o niña incapaz de expresarse artísticamente, en cambio, “puede convertirse en un ser dependiente en cuanto a sus pensamientos y llegar a subordinar sus ideas y su expresión a las de otros” (Lowenfeld, 1980, p.28). Según Lowenfeld, gran parte de “las perturbaciones afectivas o mentales están vinculadas con una falta de confianza en sí mismo” (1980, p.29).

El Ministerio de Educación producto del contexto de pandemia por Coronavirus, reconoció estos beneficios de abordar la expresión artística mediante la educación artística visual, sugiriendo, por ende, que en Artes Visuales se comprendieran temas y/o actividades que posibilitasen “la expresión de emociones, percepciones e ideas que los niños y jóvenes han

experimentado como producto de la contingencia nacional, contribuyendo así a minimizar sus consecuencias en las dimensiones emocionales y físicas” (Ministerio de Educación, 2020, p.9).

La propuesta didáctica aplicada en niños y niñas de quinto año básico, durante mi práctica profesional, se enfocó en hacer de la educación artística visual ese medio genuino para la expresión emocional. Siendo ésta, la primera instancia que tuve, para abordar la asignatura de Artes Visuales desde dicha perspectiva, se hace profundamente necesario reflexionar sobre lo realizado pues, según Aguirre, “analizar las consecuencias de nuestras prácticas son la mejor manera de aprender a ser críticos con lo que hacemos y mejorar en consecuencia nuestra acción docente” (2006, p.1).

CAPÍTULO V

DATOS

Se presenta, a continuación, la propuesta didáctica aplicada en niños y niñas de quinto año básico hasta la evaluación N°1 *Composición visual y musical* de la unidad N°1 *Uso de formas y color*.

Ésta fue creada, en primera instancia, con la intención de abordar la expresión emocional mediante la creación artística y, en segunda instancia, con la intención de transmitir la idea de que Artes Visuales, al igual que Ciencias, Matemáticas o Lenguaje, presenta una base teórica y/o conceptual que los alumnos y alumnas deben conocer y aplicar en la creación de sus obras artísticas.

1. PLANIFICACIÓN

La planificación, en cuanto a diseño, se elaboró según el formato presentado por Carla Förster, editora del libro *El poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizajes*, el cual, integra la evaluación al proceso de enseñanza y aprendizaje (2017).

La planificación, en cuanto a contenido, se elaboró según los Objetivos de Aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación. No obstante, sin contemplar aquellos priorizados por el Ministerio de Educación producto de la pandemia por Coronavirus. La intención de abordar la expresión emocional mediante la educación artística visual también influyó en su selección.

Nombre de la unidad		Uso de formas y color			
Objetivo de la unidad		Realizar trabajos centrados en el uso de formas y el color, utilizando medios de expresión como la pintura, escultura y fotografía.			
Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Criterios de evaluación	Estrategias de enseñanza aprendizaje	Recursos	Estrategias de evaluación
AR05 OA02 Aplicar y combinar elementos del lenguaje visual (incluidos los de niveles anteriores) en trabajos de arte y diseño con diferentes propósitos expresivos y	Conceptuales ➤ Teoría y psicología del color y composición visual. ➤ Emociones Básicas: alegría, tristeza, rabia, miedo y calma.	1. Identifica elementos básicos de la teoría y psicología del color y de la composición visual. 2. Crea una obra gráfica y/o pictórica	Clase N°1 ➤ Se expone teoría y psicología del color. Clase N°2 ➤ Se dibuja y/o pinta lo que el color señalado provoca.	Clase N°1 ➤ Computador, data y Power Point sobre teoría y psicología del color e infografía y sobre teoría y psicología del color. Clase N°2	Clase N°1 Finalidad: Inicial y Diagnóstica. Indicadores: 1. Procedimiento: Preguntas y Respuestas. Agente de Evaluación: Heteroevaluación. Clase N°2

creativos: color (complementario); formas (abiertas y cerradas); luz y sombra. AR05 OA04 Analizar e interpretar obras de arte y diseño en relación con la aplicación del lenguaje visual, contextos, materiales, estilos u otros. (Observar anualmente al menos 50 obras de arte y diseño chileno, latinoamericano y universal). AR05 OAAB Demostrar disposición a expresar artísticamente las propias ideas y sentimientos.	➤ Técnicas pictóricas básicas de la témpera. Procedimentales ➤ Identificación de elementos básicos de teoría y psicología del color y composición visual. ➤ Creación de obras gráficas y pictóricas empleando elementos básicos de teoría y psicología del color y composición visual. ➤ Identificación de emociones básicas: alegría, tristeza, rabia, miedo y calma en obras pictóricas. ➤ Identificación de técnicas pictóricas básicas de la témpera. ➤ Creación de una obra pictórica que exprese una emoción básica aplicando elementos básicos de teoría y psicología del	que exprese emociones mediante la música de Erik Satie y Arnold Schönberg . 3. Reconoce la importancia de canalizar emociones a través de la aplicación gráfica y/o pictórica.	➤ Reconoce importancia de canalizar emociones a través de la aplicación gráfica y pictórica. Clase N°3 ➤ Se expone elementos básicos de la composición visual. ➤ Se dibuja y/o pinta lo que la canción señalada provoca. ➤ Reconoce importancia de canalizar emociones a través de la aplicación gráfica y pictórica.	➤ Computador, data y Power Point sobre psicología del color. ➤ Plumones, lápices grafito, cera y/o color, papel bond, tamaño oficio o carta. Clase N°3 ➤ Computador, data y Power Point sobre elementos básicos de la composición visual e infografía sobre elementos básicos de la composición visual. ➤ Plumones, lápices grafito, cera y/o color, papel bond, tamaño oficio o carta	Finalidad: Procesual y Formativa. Indicadores: 1 y 3. Procedimiento: Preguntas y Respuestas. Agente de Evaluación: Heteroevaluación. Clase N°3 Finalidad: Final y Sumativa. Indicadores: 1, 2 y 3. Procedimiento: Rúbrica. Agente de Evaluación: Heteroevaluación
---	--	---	---	--	---

	color y composición visual. Actitudinales: ➤ Importancia de canalizar emociones a través de la aplicación gráfica y pictórica.				
--	---	--	--	--	--

2. MATERIAL DIDÁCTICO

En la construcción del material didáctico se abarcó dos temáticas. Por una parte, el lenguaje visual y por otra, la expresión emocional. Para abordar la temática sobre lenguaje visual, el material didáctico se basó en *La sintaxis de la imagen* de D.A. Dondis (1998); en *Color: El Gran Libro de Dibujo y Pintura* de Oscar Asensio (2015) y en *Arte: La guía visual definitiva* de Andrew Graham-Dixon (2008); mientras que, para abordar la temática sobre expresión emocional, el material didáctico se basó en *Psicología del color* de Eva Heller (2004); en *Diario de las emociones* (2018) de Anna Llenas y en *El monstruo de colores* (2014), también de Anna Llenas.

Las obras de arte empleadas en el material didáctico como ejemplo, pertenecen a la historia del arte europeo tradicional, y fueron revisadas desde el libro *Arte: La guía visual definitiva* de Andrew Graham-Dixon (2008); mientras que, las demás imágenes e iconografías presentes, fueron extraídas de la página web: <https://www.freepik.com/>

El material didáctico empleado hasta la evaluación N°1 *Composición visual y musical* de la unidad N°1 *Uso de formas y color*, comprende cuatro presentaciones *Power Point*. Su diseño, se realizó acorde a la edad de los y las estudiantes a fin de que resultara atractivo para ellos y ellas.

2.1 Teoría del Color



COLORES Primarios

Los colores primarios son colores que no se obtienen de la mezcla de otros colores.



ROJO



AZUL



AMARILLO

COLORES Secundarios

Los colores secundarios son colores que se obtienen de la mezcla de colores primarios.



+



=



VIOLETA



+



=



VERDE



+



=



NARANJA

COLORES Complementarios

Los colores complementarios son colores **opuestos** que al yuxtaponerse **intensifican** su tonalidad.



ROJO



VERDE



AZUL



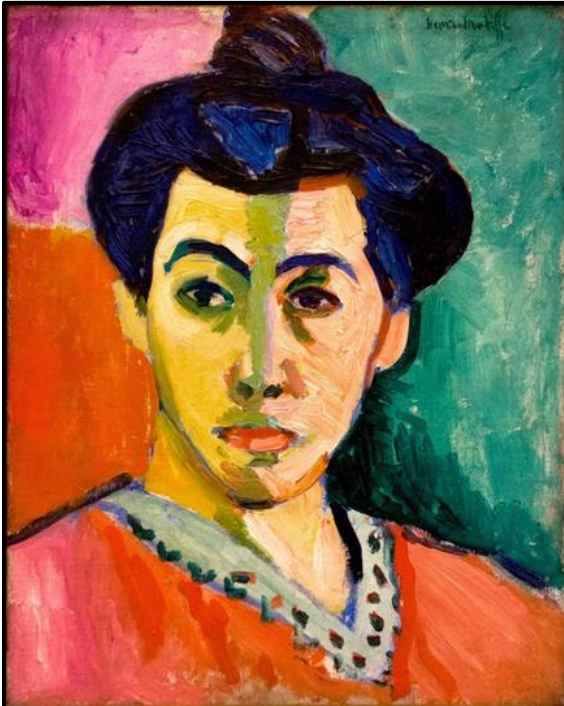
NARANJA



AMARILLO



VIOLETA



COLORES Complementarios

¿QUÉ COLORES
COMPLEMENTARIOS UTILIZÓ
MATISSE?

HENRI MATISSE "La Raya Verde" (1905).

COLORES *Frios*



AZUL



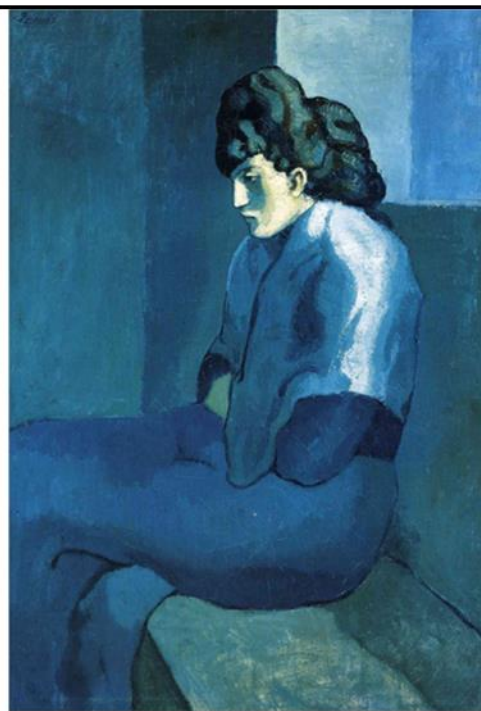
VIOLETA



VERDE

¿QUÉ TE TRANSMITE
ESTA OBRA?

PABLO PICASSO "Mujer Melancólica" (1902).



COLORES

Cálidos



ROJO



AMARILLO



NARANJA

PAUL GAUGUIN
"Mujeres de Tahiti" (1891).



¿Y ÉSTA?

2.2 Cualidades del Color



MATIZ o TONO



El **matiz** o **tono** es la cualidad del color que permite diferenciarlo de otro.

VALOR o BRILLO

CLARO



DERAIN

OSCURO



PAUL CÉZANNE

El valor, brillo o luminosidad es el grado de claridad u oscuridad de un color. El color se aclara u oscurece al añadir color blanco o negro respectivamente.

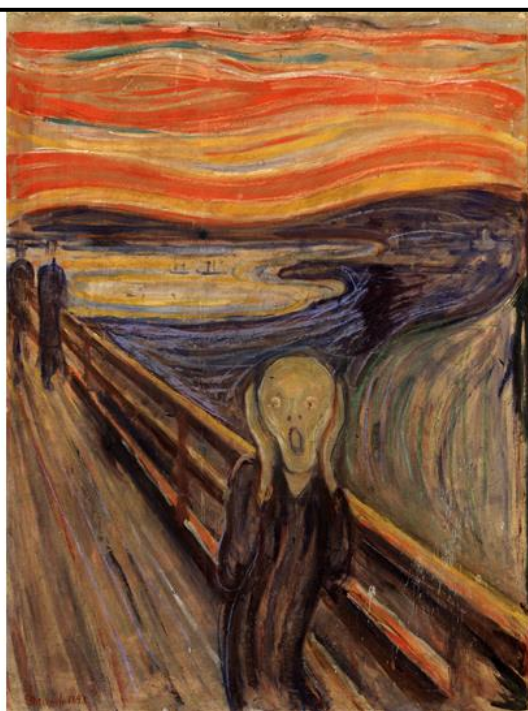


SATURACIÓN

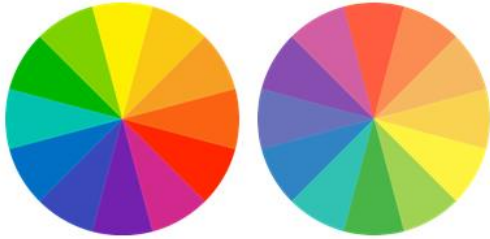


La saturación es la pureza del color respecto al gris. El color se satura o desatura al añadir su complementario.

EDVARD MUNCH "El Grito" (1893).



TRANSPARENCIA



La **transparencia** es el **grado de opacidad** de un color. Se obtiene al añadir más o menor solvente.

WILLIAM TURNER "Castillo de Norham, amanecer" (1845).



2.3 Psicología del Color



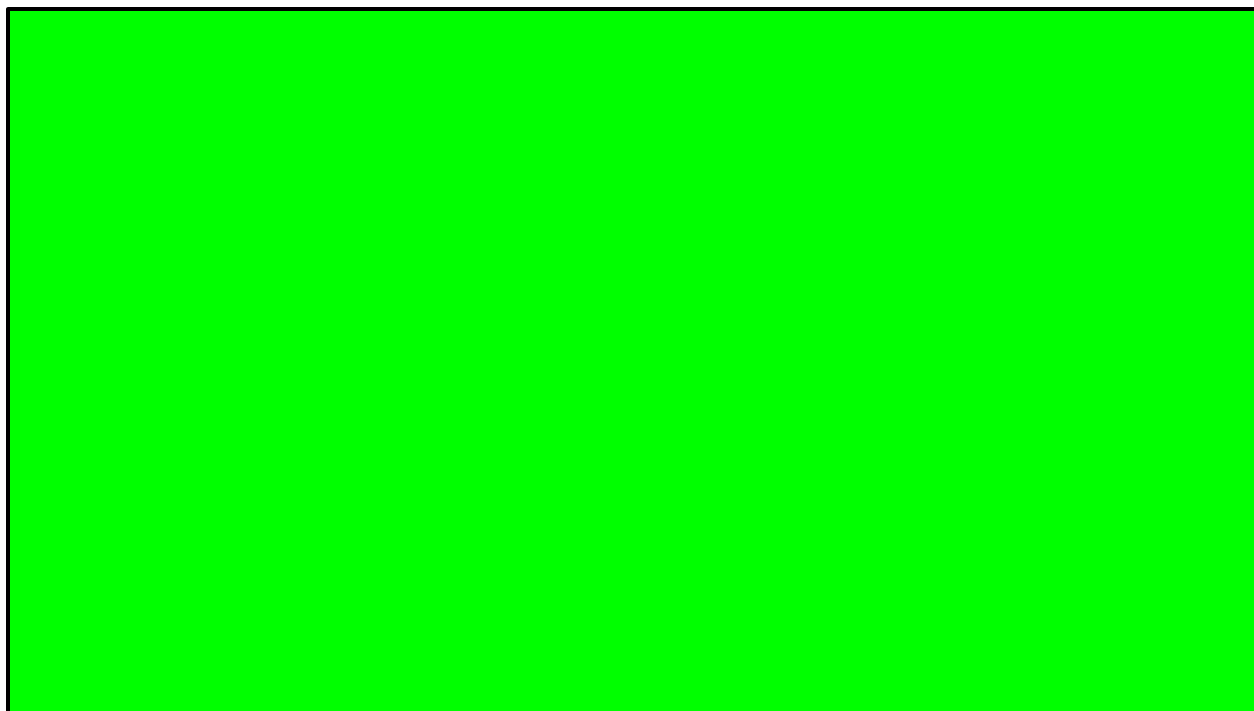
**ACTIVIDAD**

Escribe, Dibuja, Pinta o Garabatea lo que cada Color (**Rojo, Azul, Verde, Violeta, Naranja, Amarillo**) te hace sentir.

An illustration of a young girl with brown hair, wearing a red beret, a white long-sleeved shirt, and a pink apron. She is standing next to a giant paintbrush that has a yellow handle and a large red brush head. They are positioned in front of a light blue splash background.

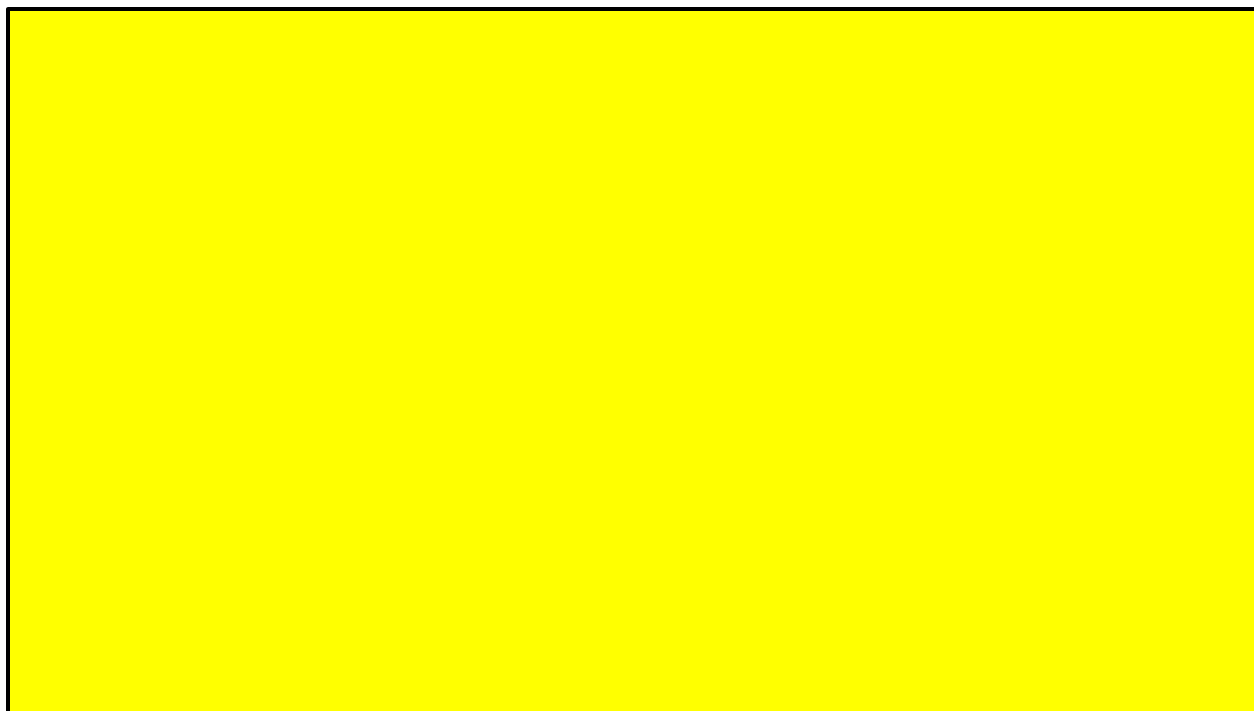












2.4 Composición Visual



¿Qué es una
COMPOSICIÓN
Visual?

Una **Composición Visual** es una **Organización** e **Interrelación** de Elementos Visuales (**Punto**, **Línea**, **Forma**) que permiten otorgar a la Obra Artística un **Significado** Determinado.



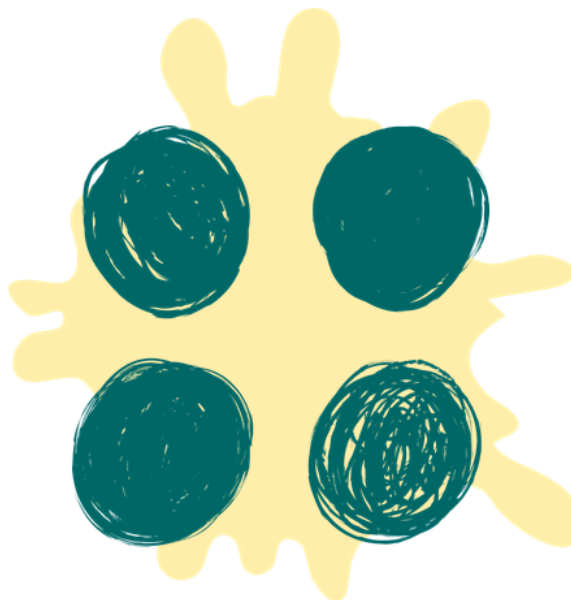


El PUNTO

El **Punto** es el Elemento Compositivo más simple.

Los **Puntos** pueden poseer **Tamaños, Formas, Colores o Texturas** diversas.

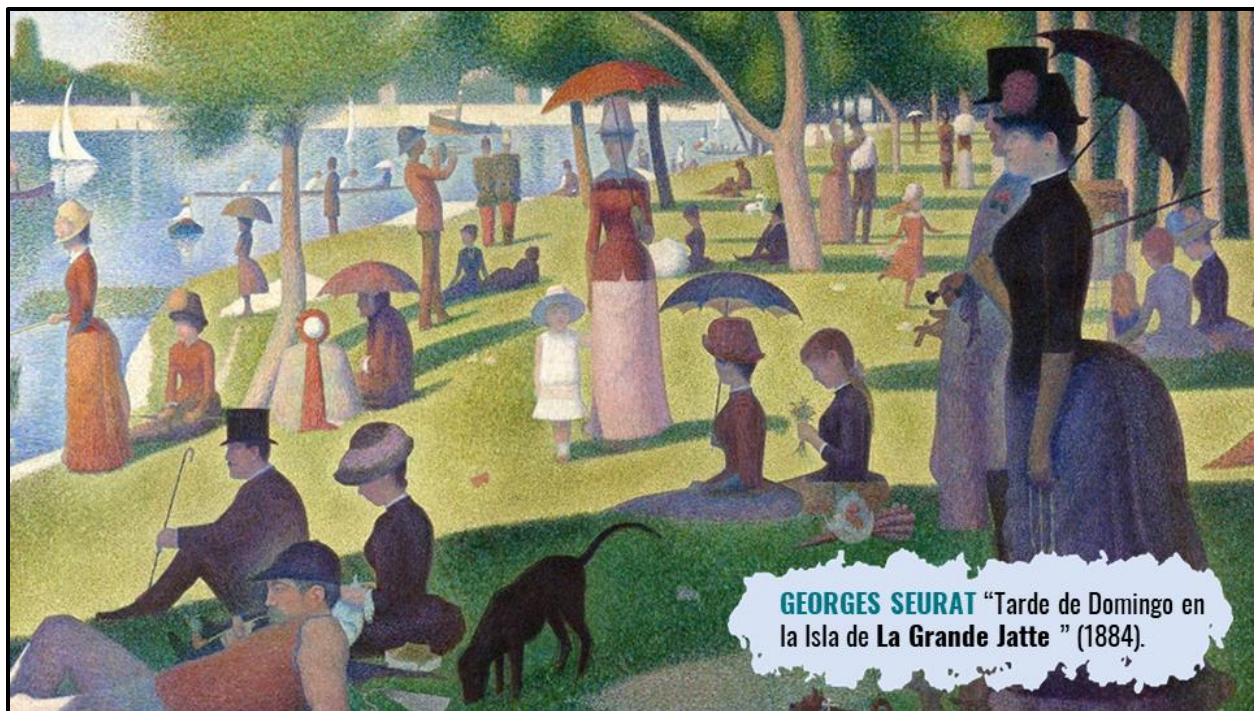
Los **Puntos** al **conectarse** entre sí forman **Líneas**.



El PUNTO

Los **Puntos** en **Gran Cantidad** o **Yuxtapuestos** crean la ilusión de TONO O COLOR.



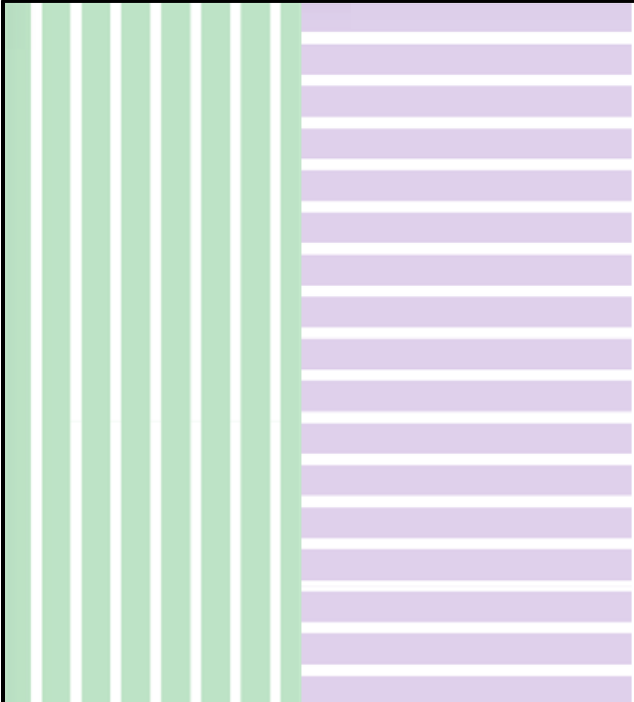


La **Línea** es un Elemento Compositivo constituído de una **cadena de puntos** muy **próximos** entre sí.

Las **Líneas** pueden poseer **Formas**, **Grosos**, **Colores** o **Texturas** diversas.







LÍNEAS *Verticales*

Transmiten sensación de **Fuerza, Rigidez y Equilibrio.**

LÍNEAS *Horizontales*

Transmiten sensación de **Calma, Reposo y Tranquilidad.**



LÍNEAS *Curvas*

Transmiten sensación de **Movimiento.**

LÍNEAS *Radiales*

Transmiten sensación de **Luminosidad, Asombro y Expresión.**



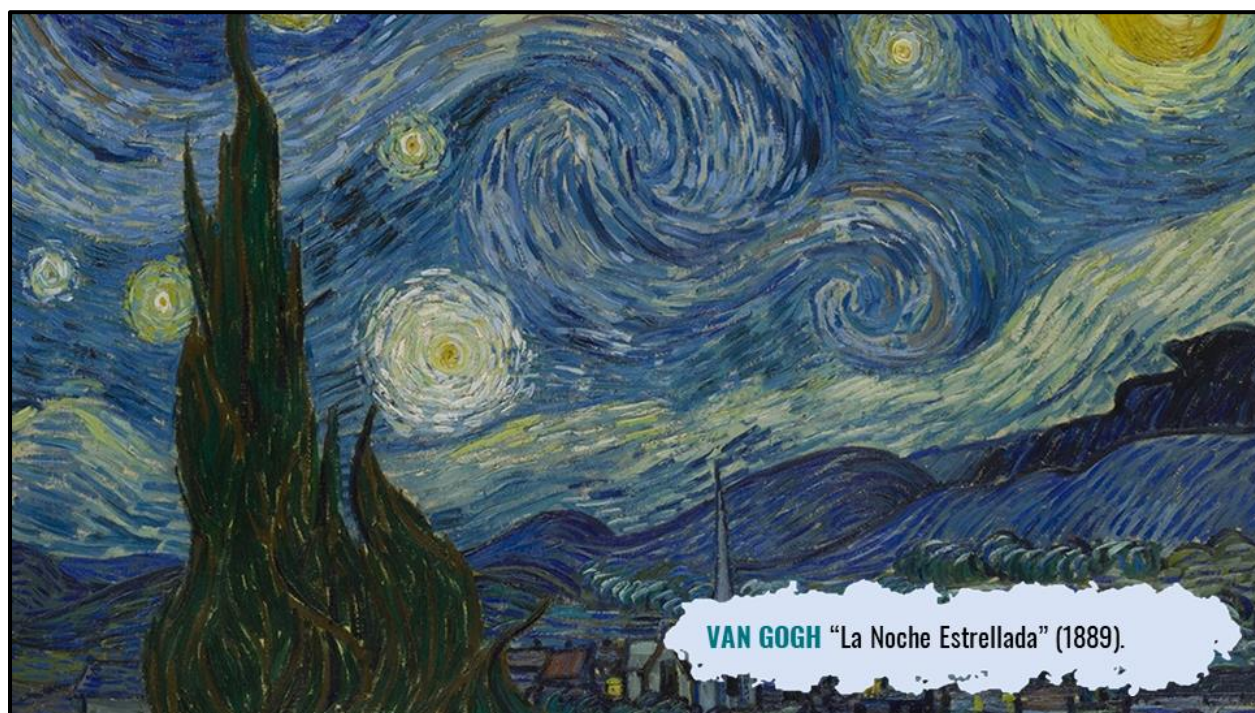
LÍNEAS *Oblicuas*

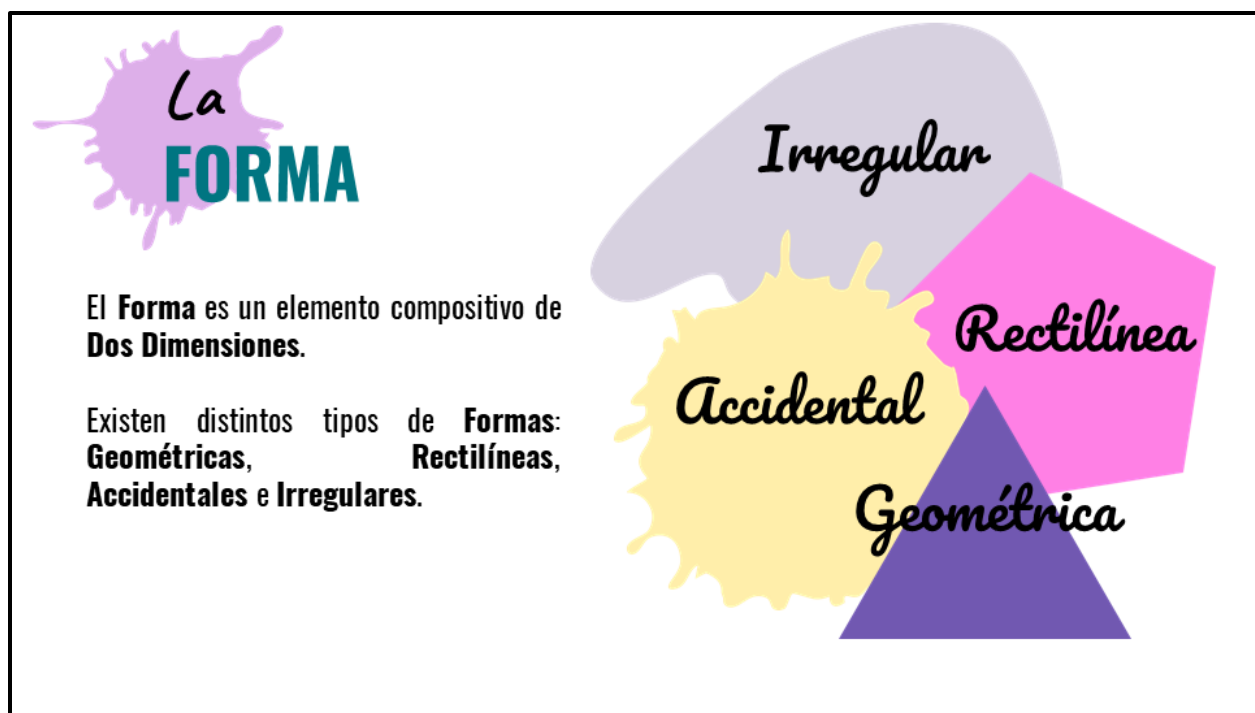
Transmiten sensación de **Inestabilidad e Indecisión.**



LÍNEAS *Quebradas*

Transmiten sensación de **Incertidumbre, Rotura y Fragmentación.**

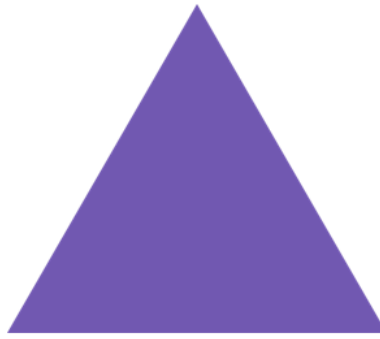






CÍRCULO

Transmite la sensación de **Infinitud**, **Calidez** y **Protección**.



TRIÁNGULO

Transmite la sensación de **Acción**, **Conflicto** y **Tensión**.



RECTÁNGULO

Transmite la sensación de **Rectitud**.



El COLOR

El color es la **impresión de la luz en nuestros ojos**. La relación entre luz y color fue descubierta **Isaac Newton**, al hacer pasar luz a través de un prisma.



PRIMARIOS

*Rojo, Azul y
Amarillo.*



SECUNDARIOS

*Violeta, Verde y
Naranja.*



COMPLEMENTARIOS

*Rojo y Verde, Azul y
Naranja, Violeta y
Amarillo.*

Cualidades COLOR



MATIZ



CLARO



OSCURO

BRILLO

Grado de claridad u oscuridad de un color.



SATURADO



DESATURADO

SATURACIÓN

Grado de pureza de un color con respecto al gris.



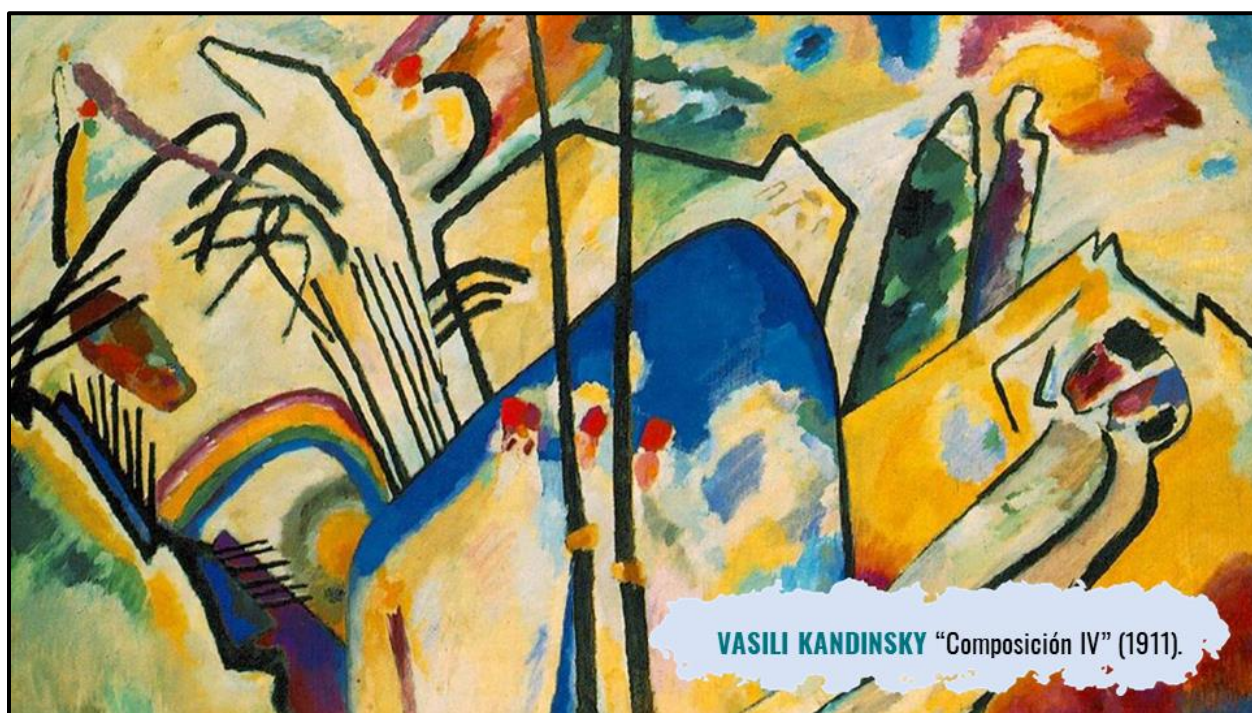
OPACO

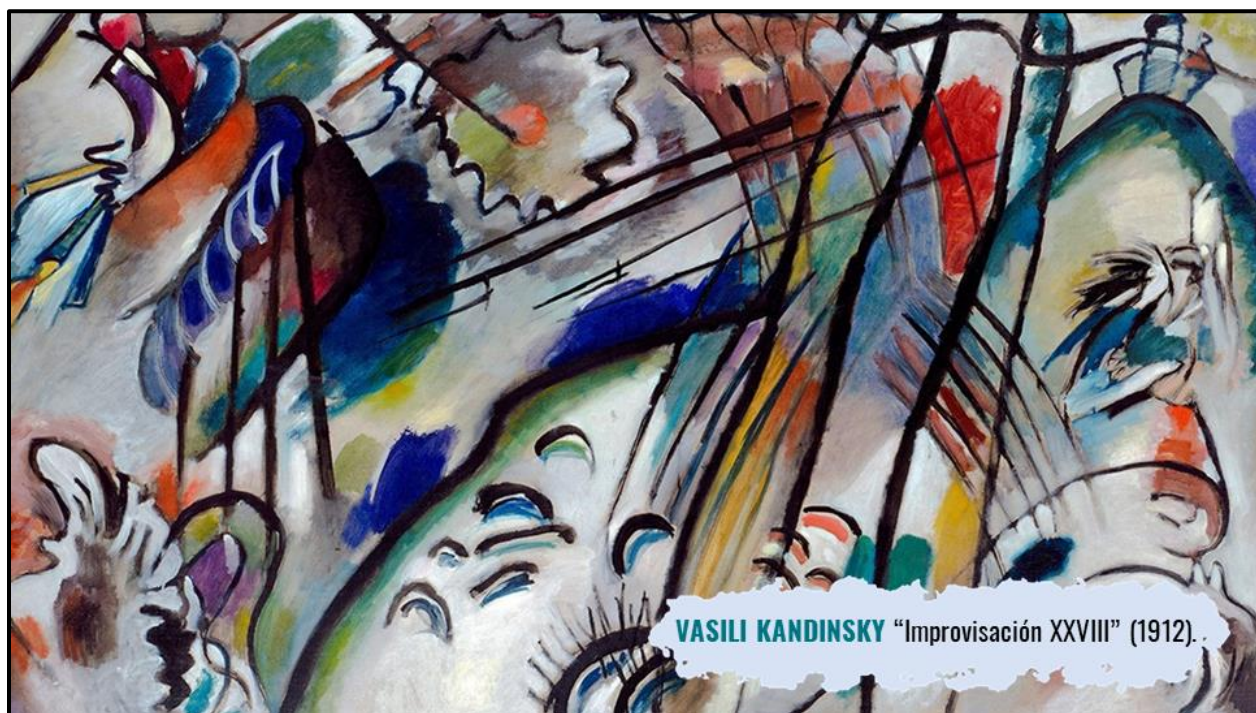


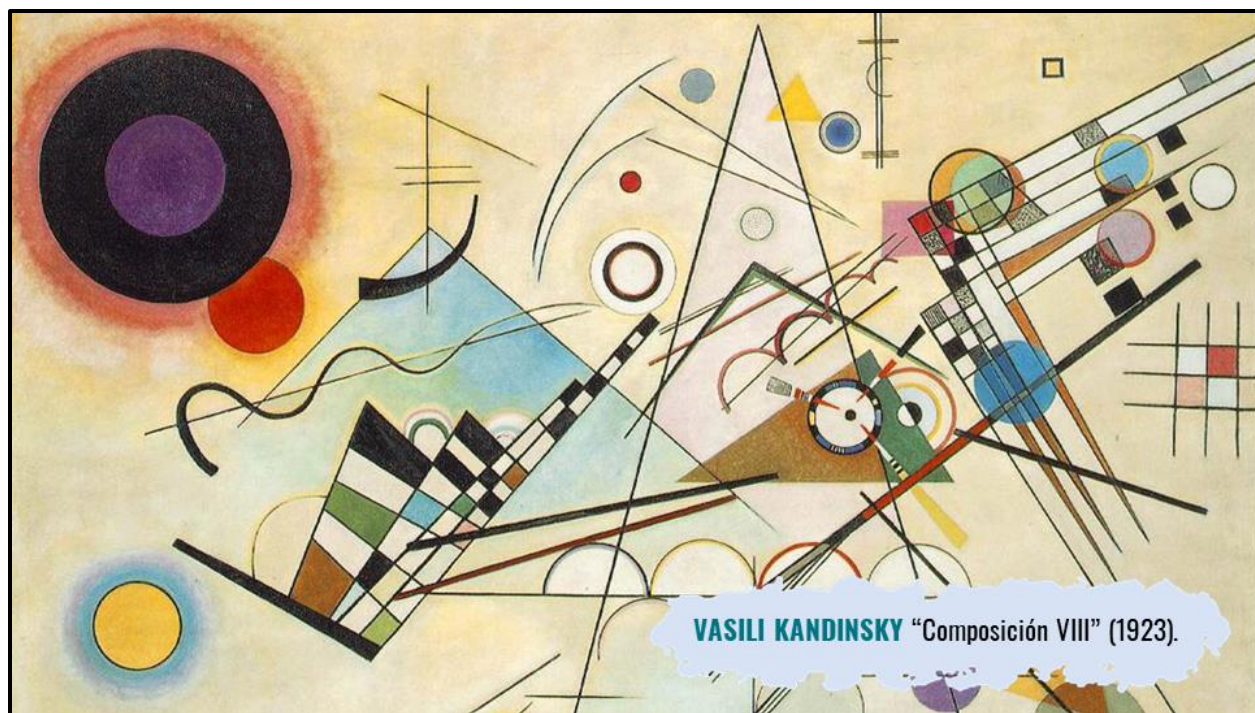
TRANSPARENTE

TRANSPARENCIA

Grado de opacidad de un color.







3. EVALUACIÓN

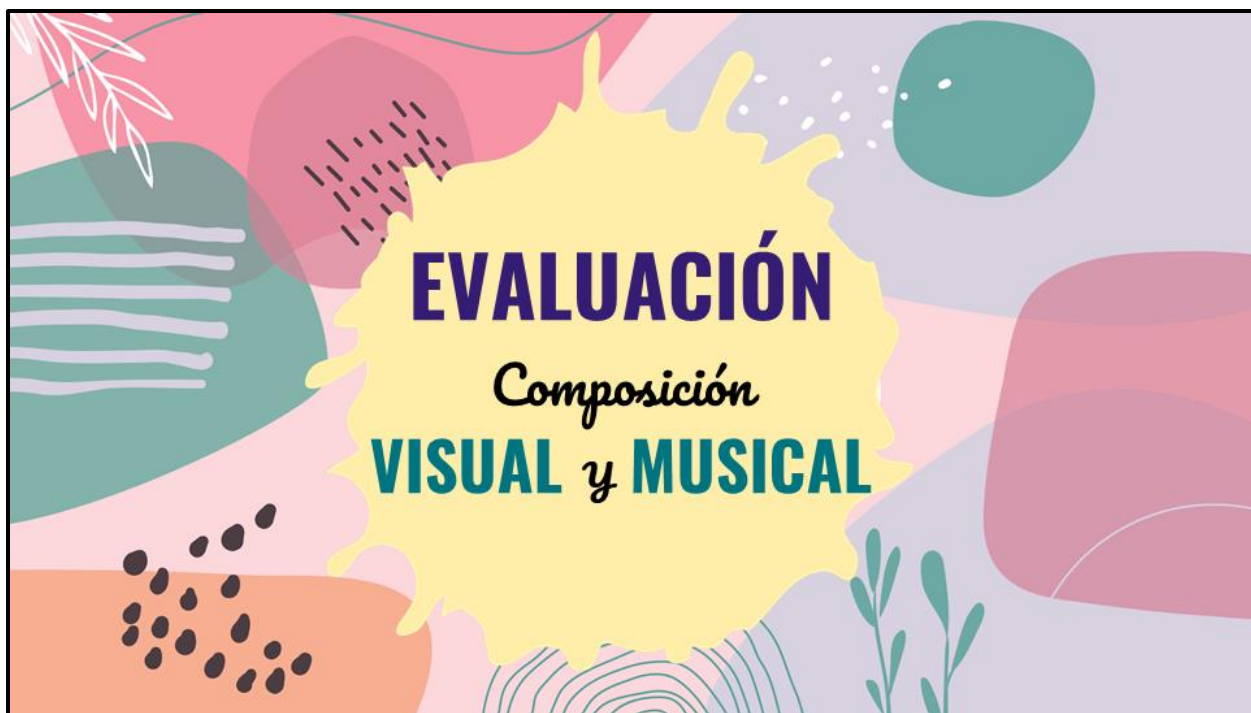
Las instrucciones y pauta de evaluación empleadas en la evaluación N°1 *Composición visual* y musical se elaboraron en función a los Objetivos de Aprendizaje, contenidos y criterios de evaluación presentados en la planificación.

La evaluación N°1 *Composición visual y musical* consistió en la creación de dos obras de arte empleando los contenidos vistos sobre lenguaje visual y psicología del color, a partir de la escucha de dos piezas musicales distintas entre sí, *Gymnopédie No. 1* de Erik Satie y *Suite for Piano, Op.25* de Arnold Schönberg. La evaluación tuvo como objetivo que los alumnos y alumnas expresaran sus emociones con respecto a la música escuchada, en coherencia, con el significado emocional que cada elemento visual estudiado debía expresar.

La evaluación N°1 *Composición visual y musical* se denominó así con la finalidad de establecer relación entre Artes Visuales y Artes Musicales.

3.1 Instrucciones

Las instrucciones correspondientes a la evaluación N°1 *Composición visual y musical* pusieron, especial énfasis, en el dominio de los contenidos vistos sobre lenguaje visual y psicología del color y, en su aplicación coherente, con respecto a la expresión emocional que cada pieza musical debía suscitar en el o la estudiante.



COMPONE MÚSICA

Dibujando

OBRA 1: Dibuja Puntos, Líneas y/o Formas con Lápices de Colores, Cera y/o Plumón en Papel Bond (Tamaño Carta u Oficio) o Papel Block (Tamaño 1/8) Lo que la Canción **Gymnopédie No. 1** de **Erik Satie** te hace sentir, aplicando, Psicología del Color y de Elementos Básicos de la Composición Visual.

Gymnopédie No. 1

<https://www.youtube.com/watch?v=eMnxjdGTK4w>



COMPONE MÚSICA

Dibujando

OBRA 2: Dibuja Puntos, Líneas y/o Formas con Lápices de Colores, Cera y/o Plumón en Papel Bond (Tamaño Carta u Oficio) o Papel Block (Tamaño 1/8) Lo que la Canción **Suite for Piano, Op.25** de Arnold Schoenberg te hace sentir, aplicando, Psicología del Color y de Elementos Básicos de la Composición Visual.

Suite for Piano, Op.25

https://www.youtube.com/watch?v=bQHR_Z8XVvI



3.2 Pauta de evaluación

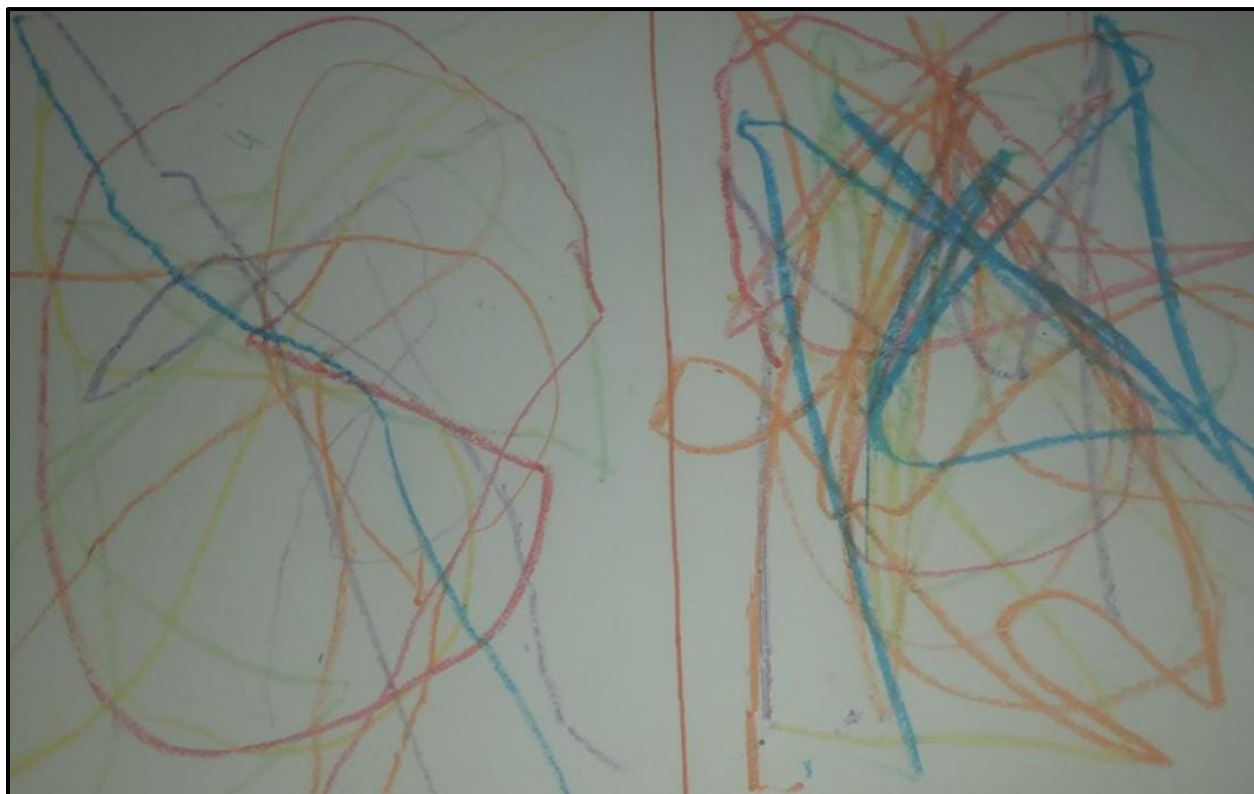
El instrumento de evaluación empleado consistió en una pauta de evaluación analítica con énfasis en correcta aplicación de contenidos. La Pauta de Evaluación además consideró aspectos actitudinales como la dedicación, la presentación y la puntualidad.

CRITERIO	LOGRADO	MEDIANAMENTE LOGRADO	NO LOGRADO
COMPOSICIÓN VISUAL	10 PUNTOS	5 PUNTOS	1 PUNTO
	Compone dos obras empleando puntos, líneas y/o formas con lápices de colores, cera y/o plumón.	Compone sólo una obra empleando puntos, líneas y/o formas con lápices de colores, cera y/o plumón.	No compone ninguna obra.
COMPOSICIÓN MUSICAL	10 PUNTOS	5 PUNTOS	1 PUNTO
	Compone una obra escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie y otra escuchando Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.	Compone sólo una obra escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie o Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.	No compone ninguna obra.

EXPRESIÓN	20 PUNTOS	10 PUNTOS	1 PUNTO
	En las obras existe concordancia entre melodía de la música escuchada y la psicología del color y composición visual empleada.	En las obras existe poca concordancia entre melodía de la música escuchada y la psicología del color y composición visual empleada.	En las obras no existe concordancia entre melodía de la música escuchada y la psicología del color y composición visual empleada.
DEDICACIÓN	10 PUNTOS	5 PUNTOS	1 PUNTO
	Las obras denotan trabajo y dedicación.	Las obras denotan poco trabajo y dedicación.	Las obras no denotan trabajo ni dedicación.
PRESENTACIÓN	10 PUNTOS	5 PUNTOS	1 PUNTO
	Las obras son limpias, pulcras y de buen registro fotográfico.	Las obras son poco limpias, pulcras y de un registro fotográfico deficiente.	No compone ninguna obra.
PUNTUALIDAD	10 PUNTOS	5 PUNTOS	1 PUNTO
	Entrega obras en la fecha solicitada.	Entrega obras en una fecha posterior a la solicitada.	No compone ninguna obra.

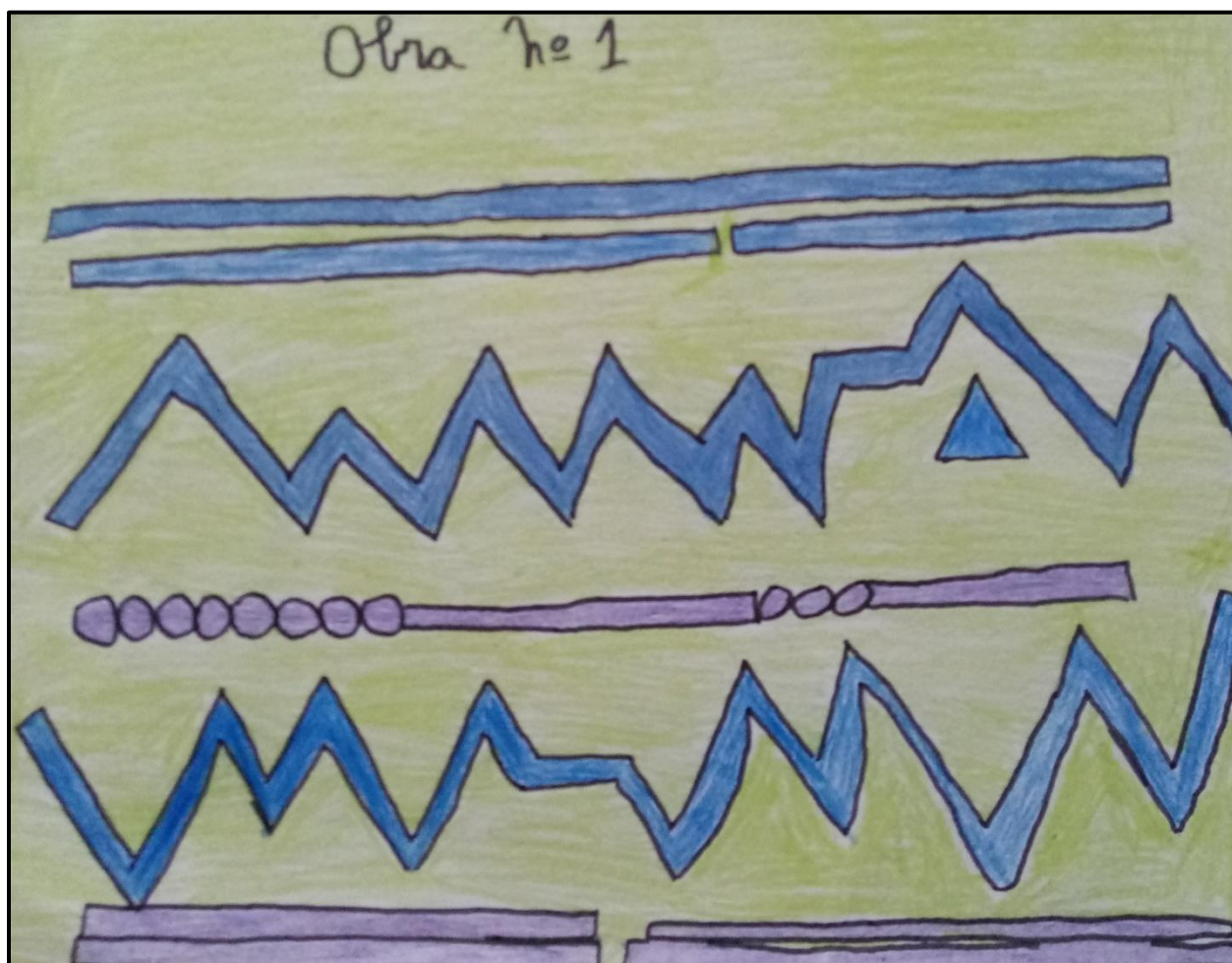
3.3 Resultados de la evaluación

Se presenta a continuación las obras que los niños y niñas de quinto año básico realizaron.

Resultado N°1

Mitad izquierda: obra N°1, realizada escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie. Mitad derecha: obra N°2, realizada escuchando Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.

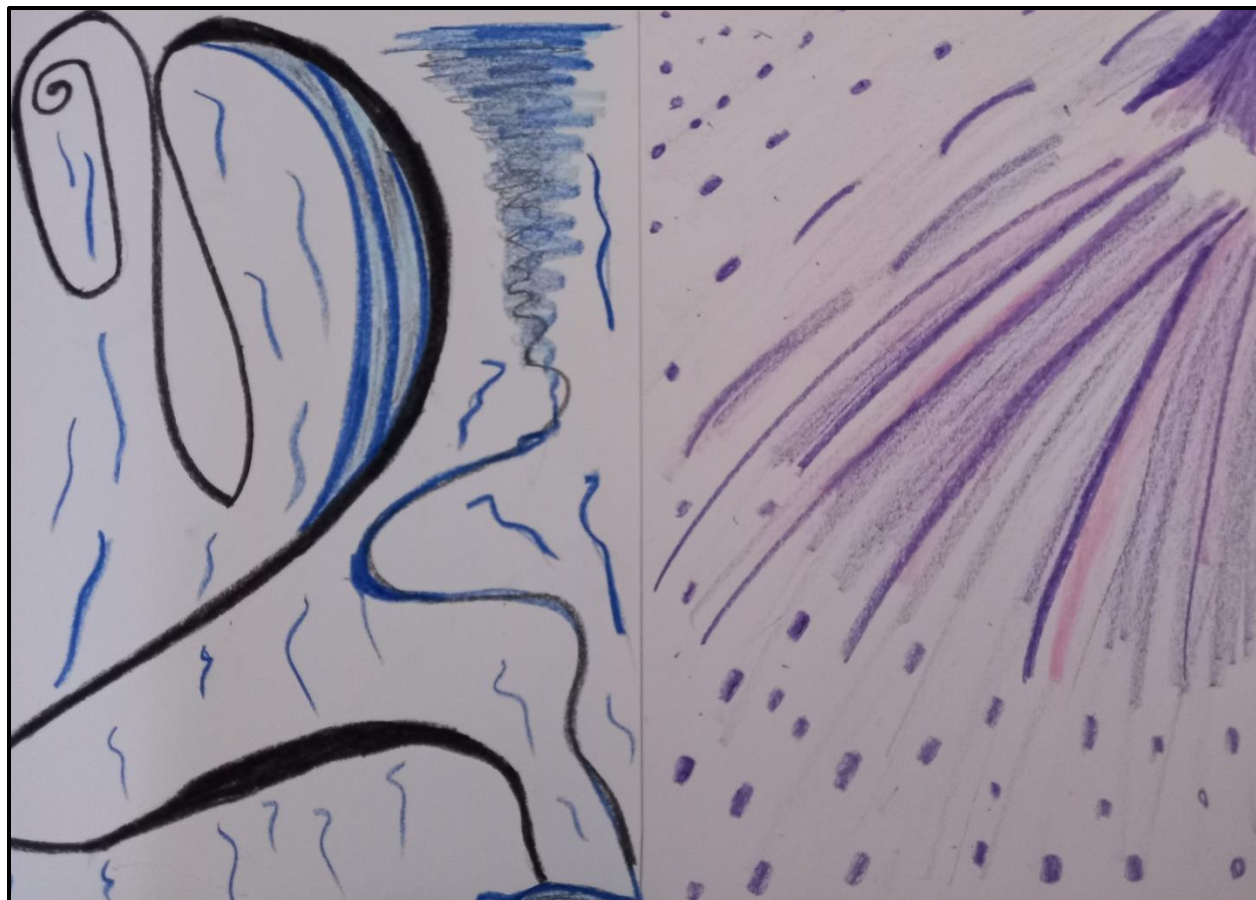
Resultado N°2



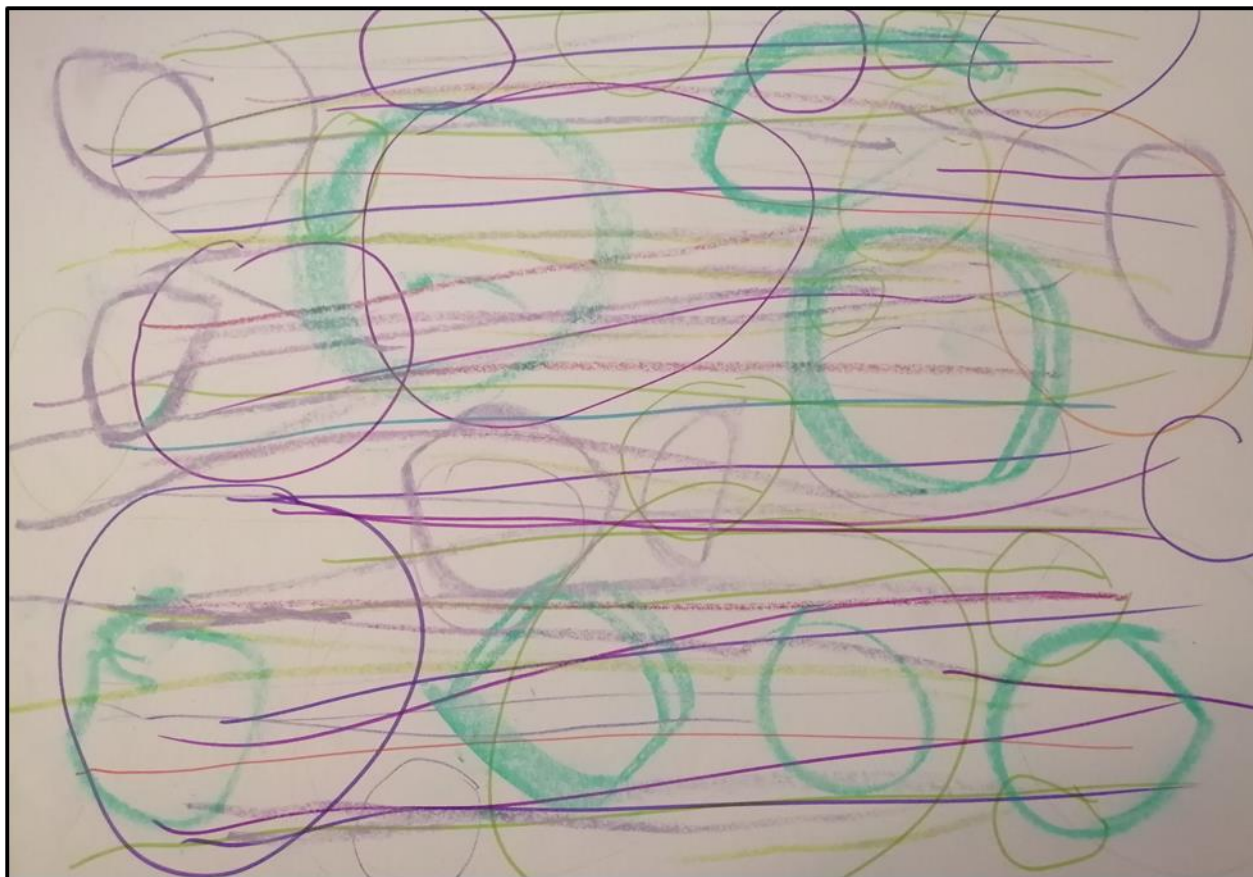
Obra N°1, realizada escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie.



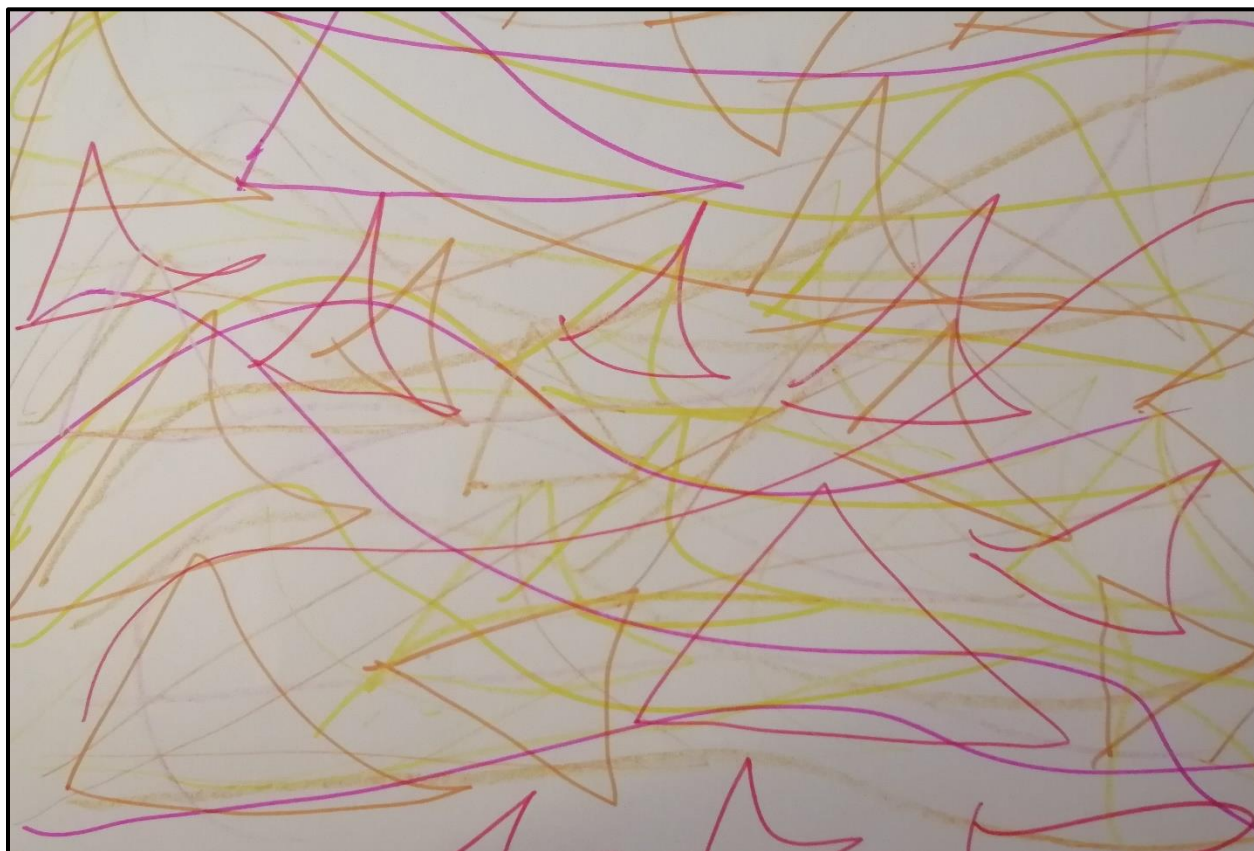
Obra N°2, realizada escuchando Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.

Resultado N°3

Mitad izquierda: obra N°1, realizada escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie. Mitad derecha: obra N°2, realizada escuchando Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.

Resultado N°4

Obra N°1, realizada escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie.



Obra N°2, realizada escuchando Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.

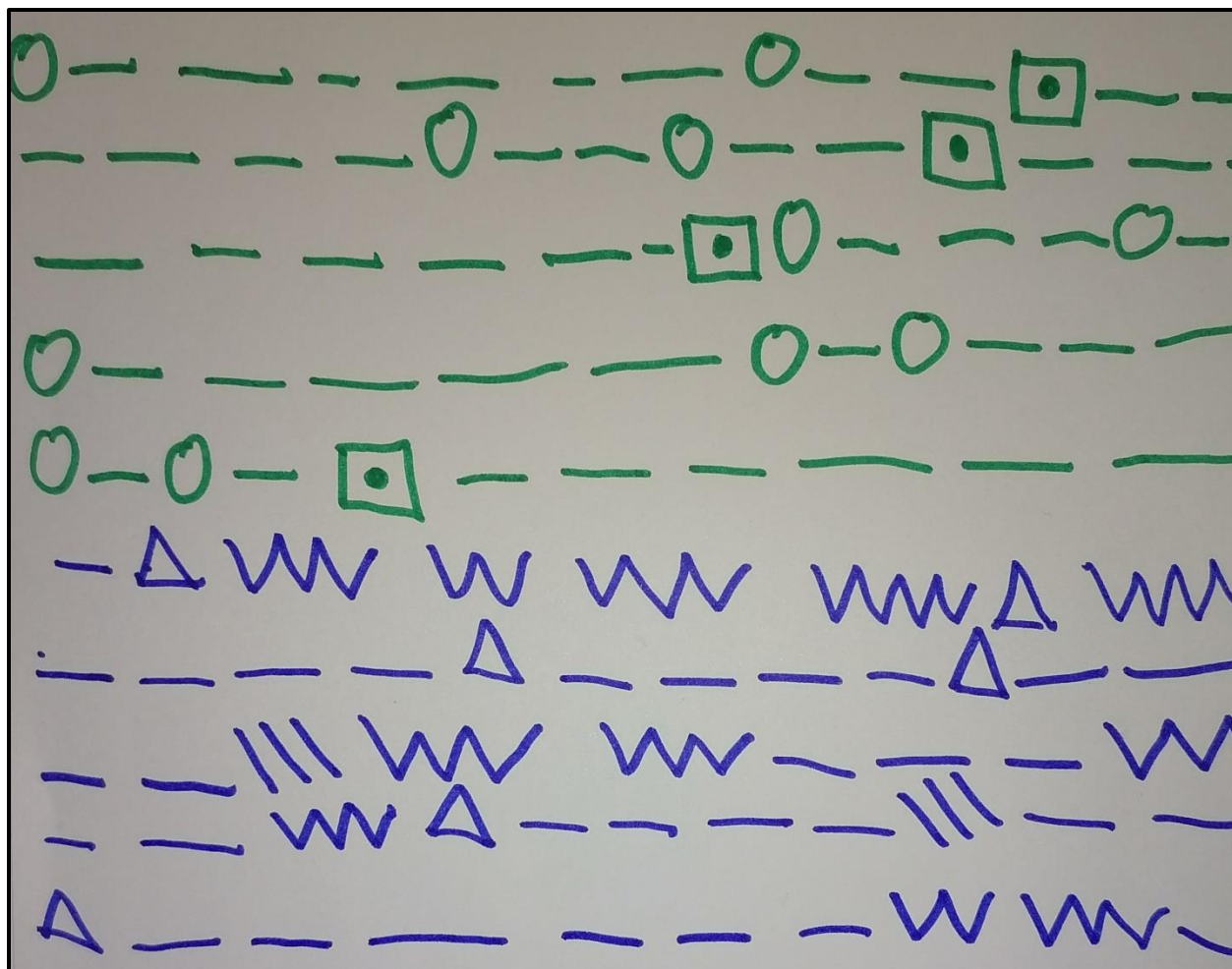
Resultado N°5

Obra N°1, realizada escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie.

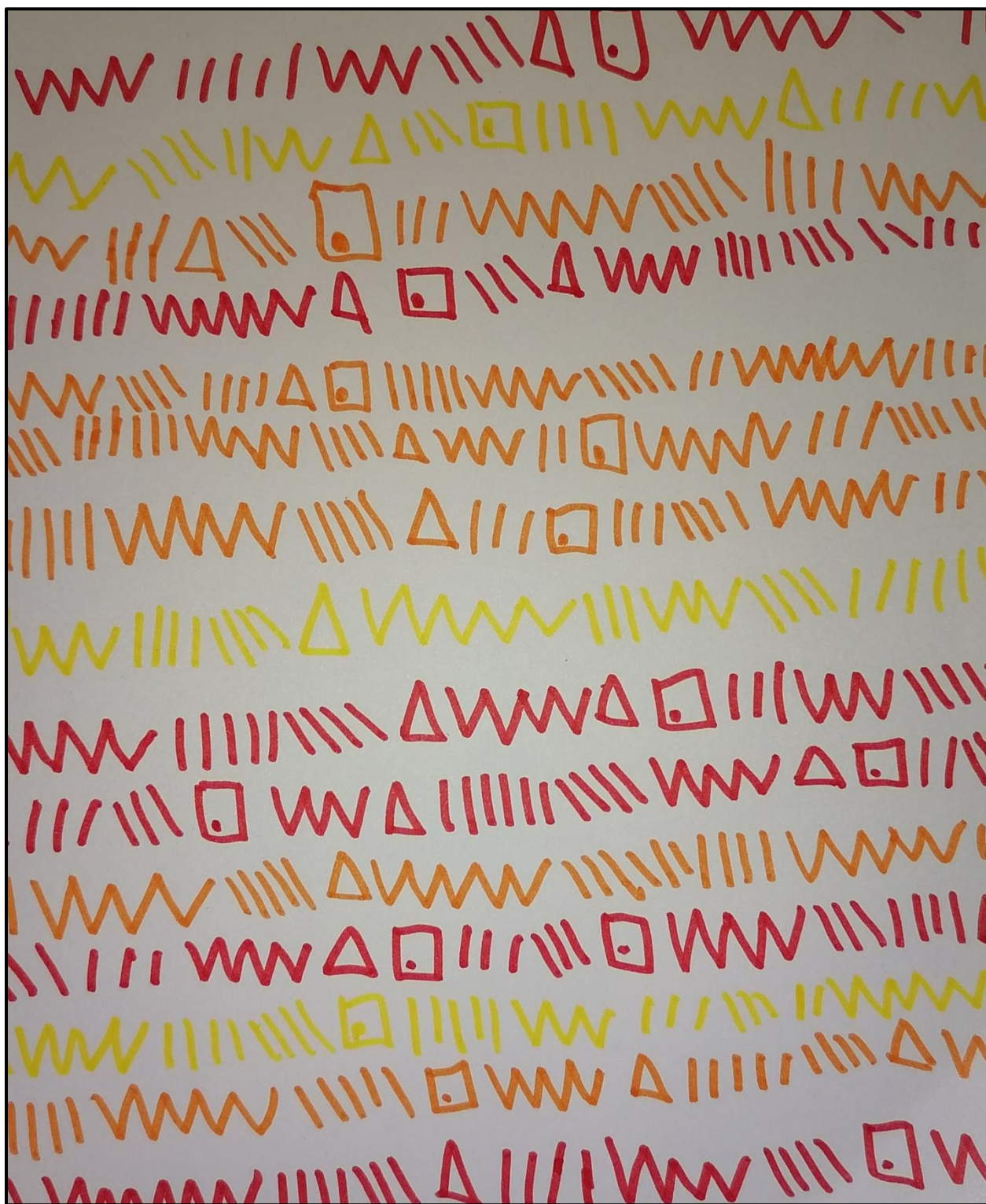


Obra N°2, realizada escuchando Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.

Resultado N°6



Obra N°1, realizada escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie.



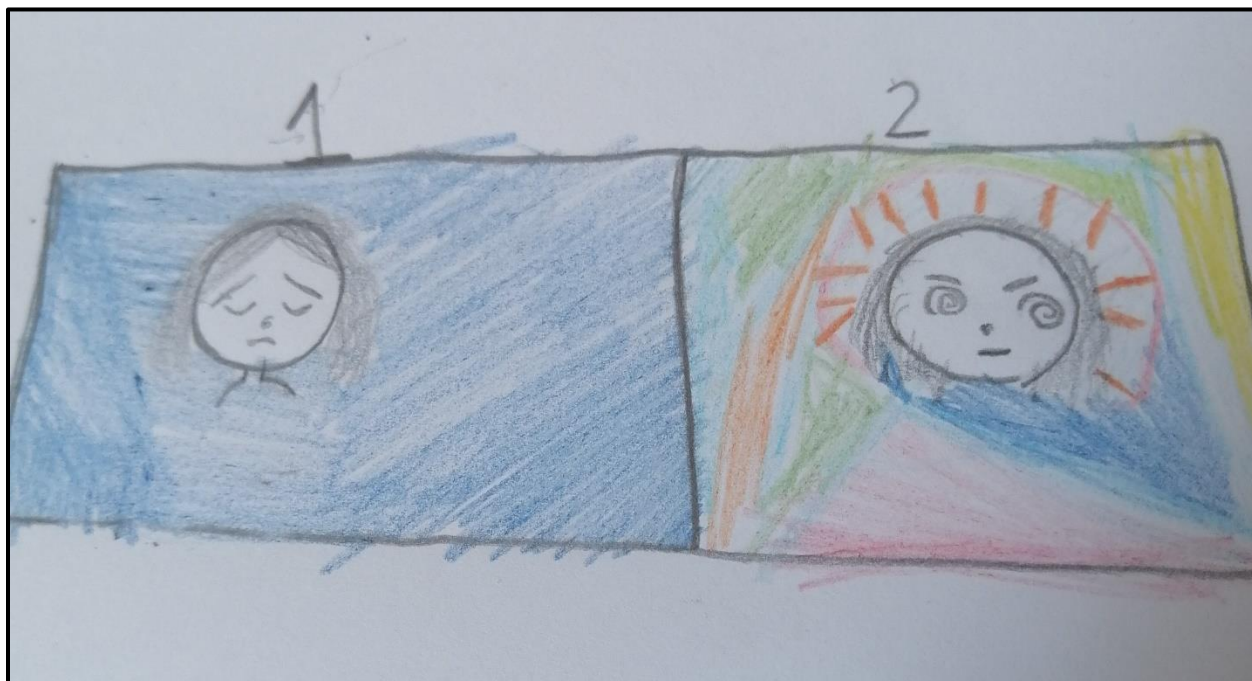
Obra N°2, realizada escuchando Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.

Resultado N°7

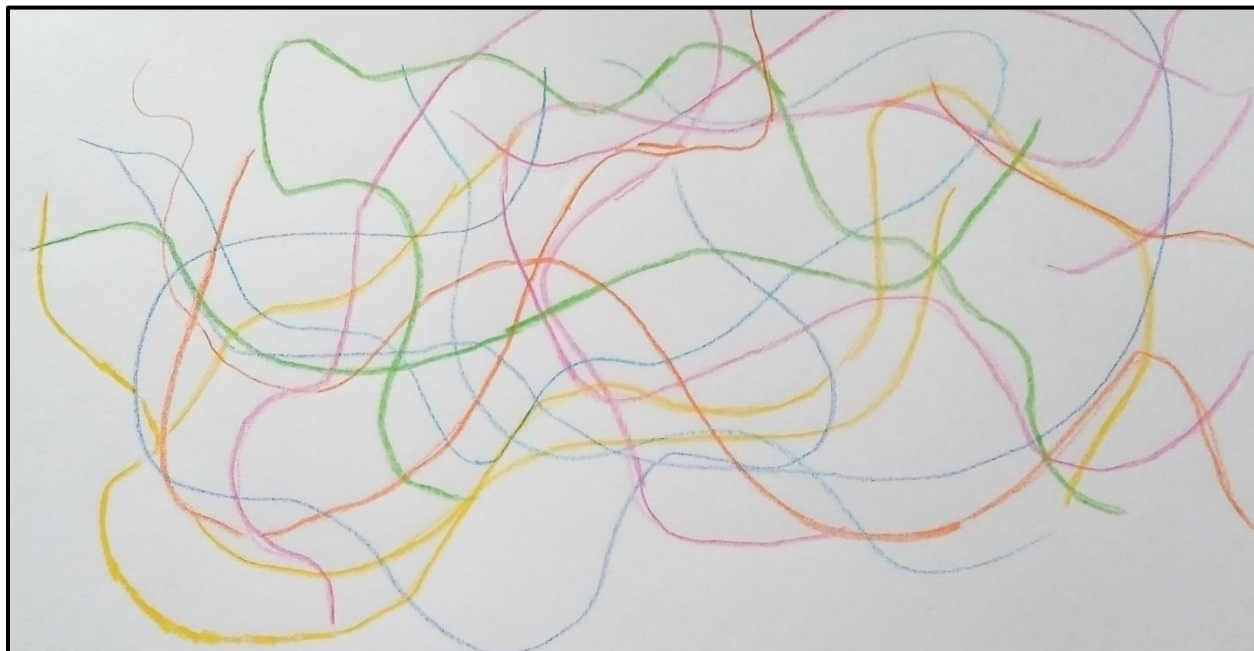
Obra N°1, realizada escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie.



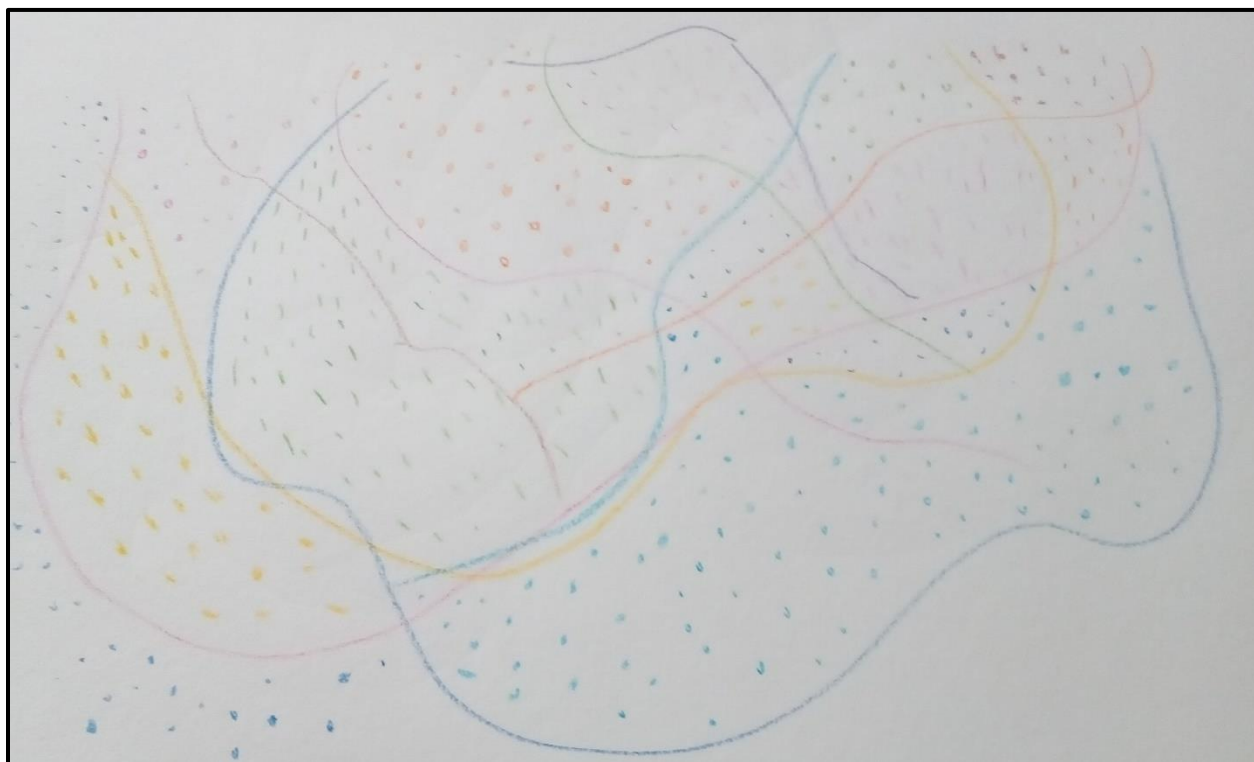
Obra N°2, realizada escuchando Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.

Resultado N°8

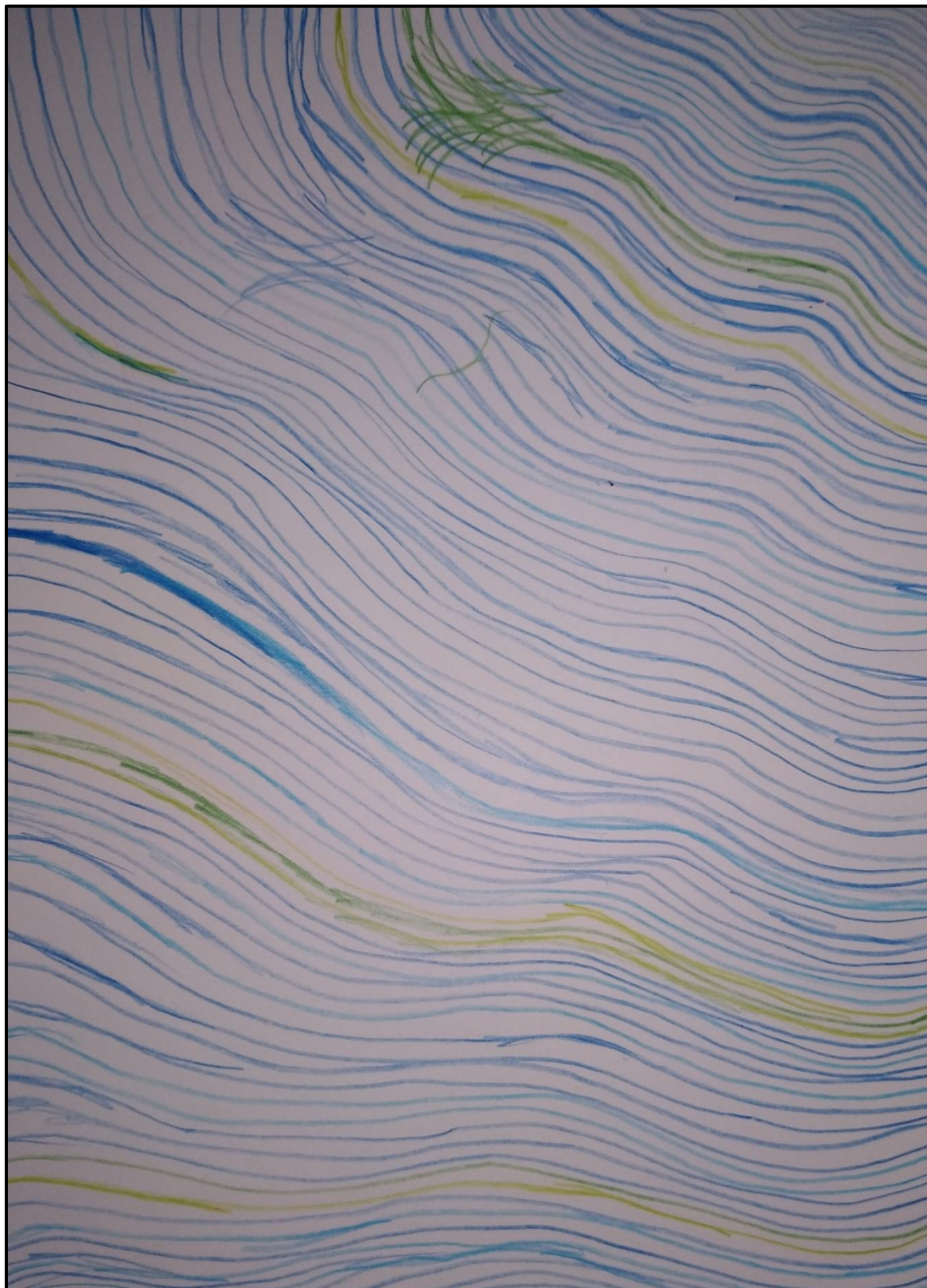
Mitad izquierda: obra N°1, realizada escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie. Mitad derecha: obra N°2, realizada escuchando Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.

Resultado N°9

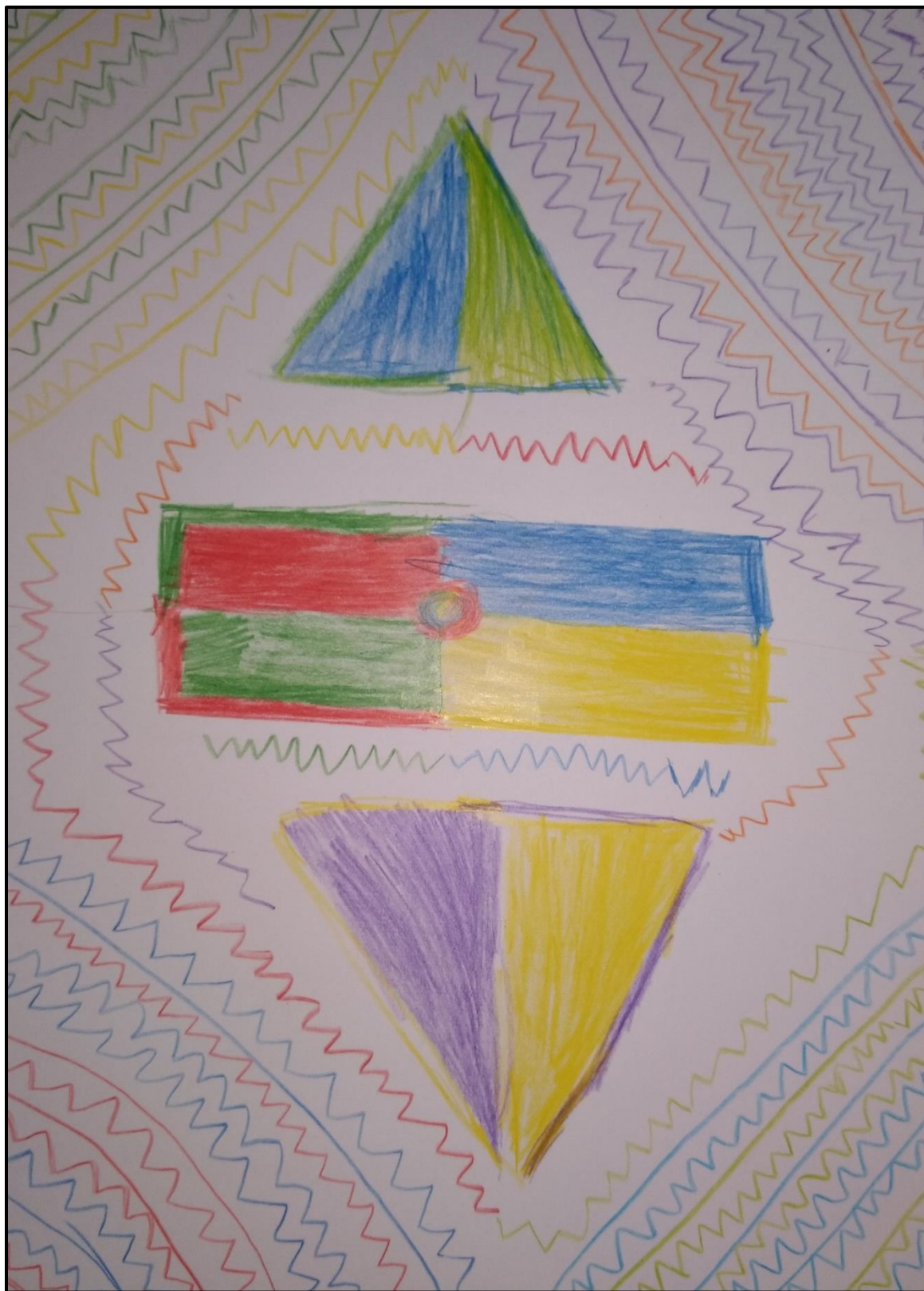
Obra N°1, realizada escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie.



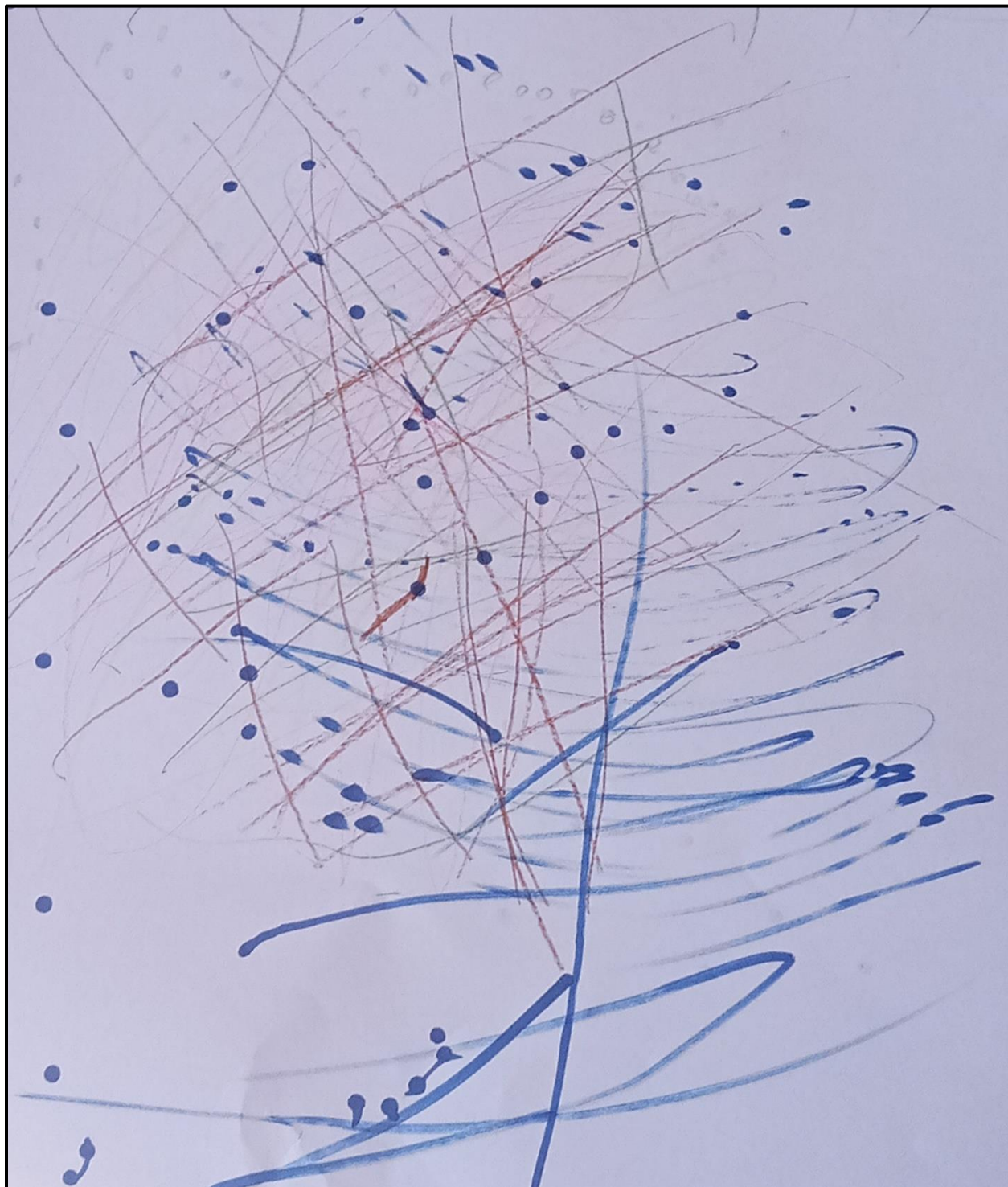
Obra N°2, realizada escuchando Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.

Resultado N°10

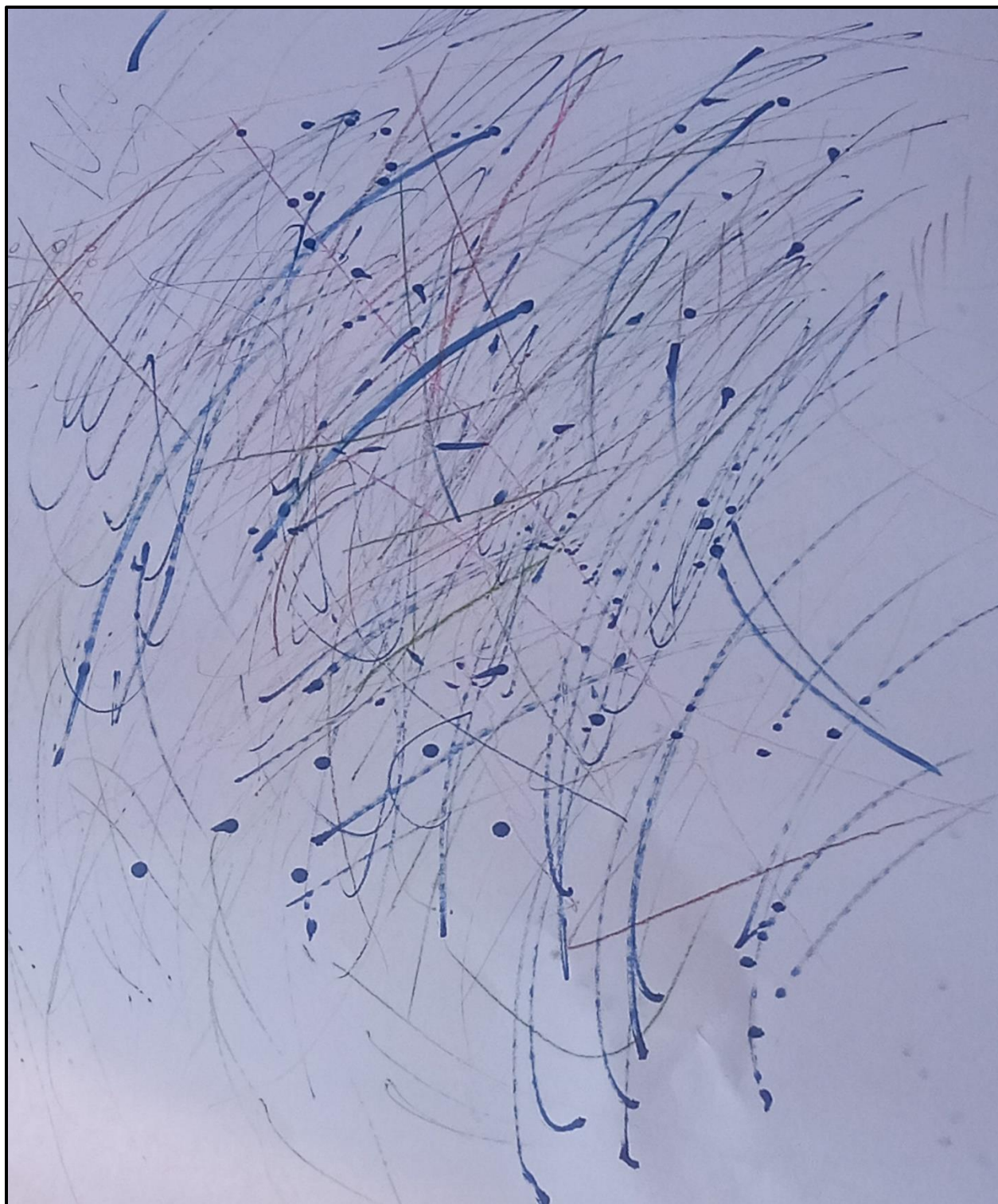
Obra N°1, realizada escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie.



Obra N°2, realizada escuchando Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.

Resultado N°11

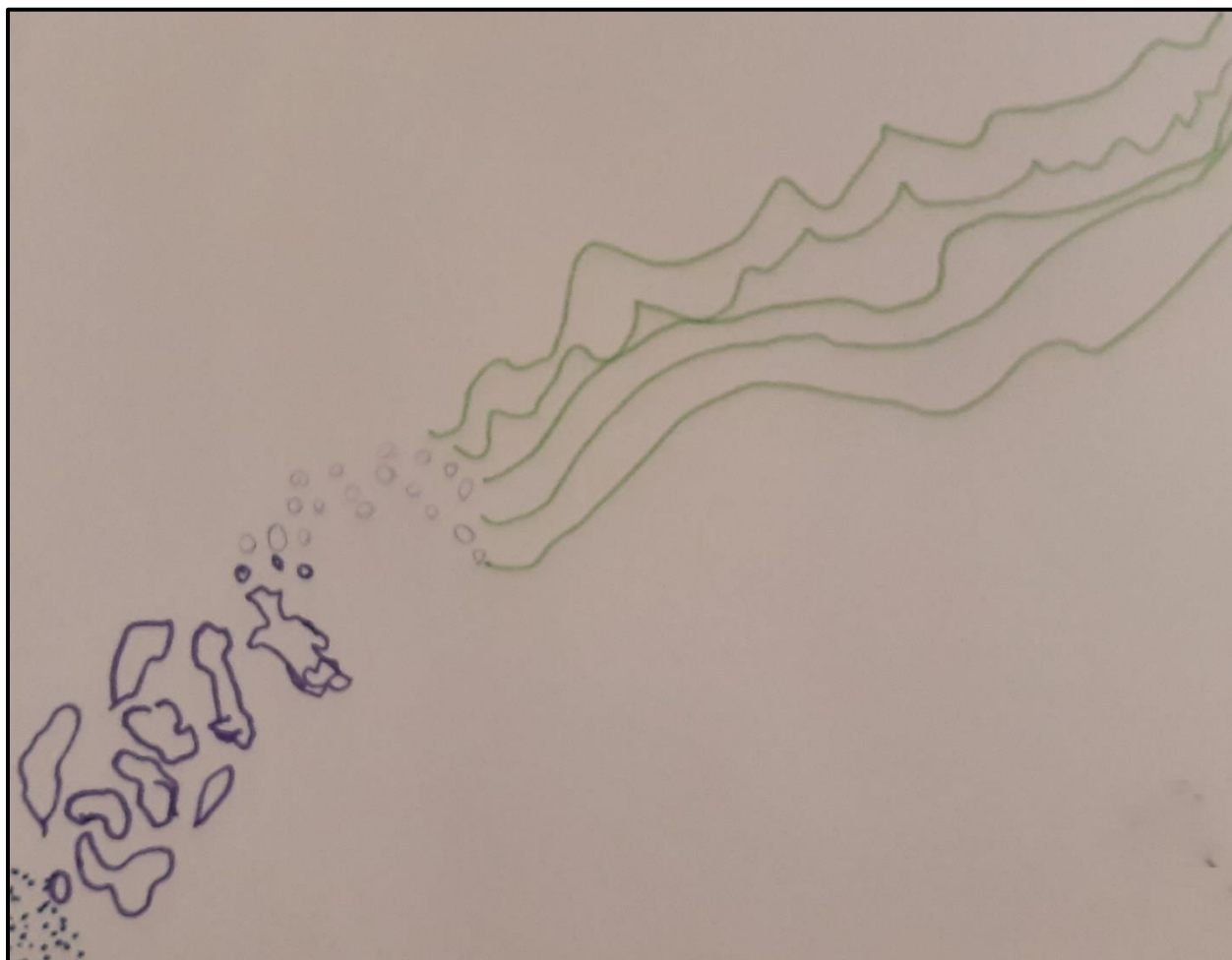
Obra N°1, realizada escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie.



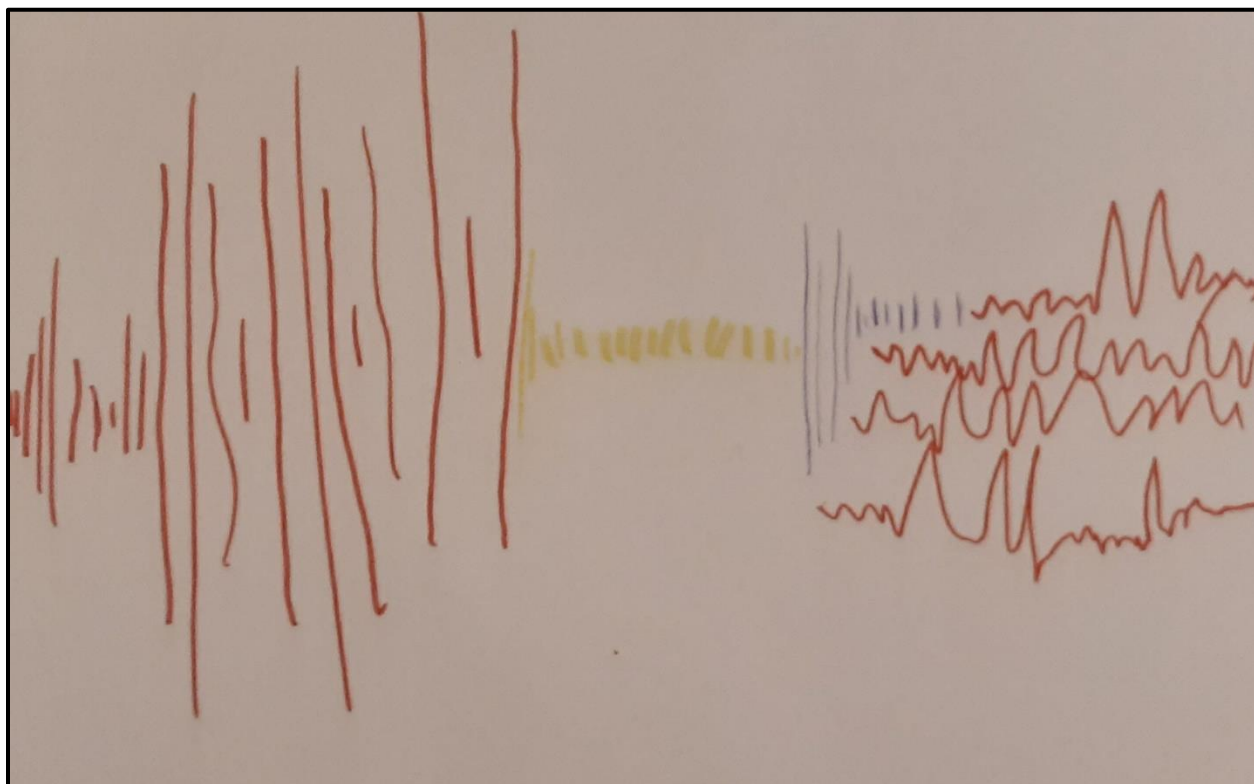
Obra N°2, realizada escuchando Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.

Resultado N°12

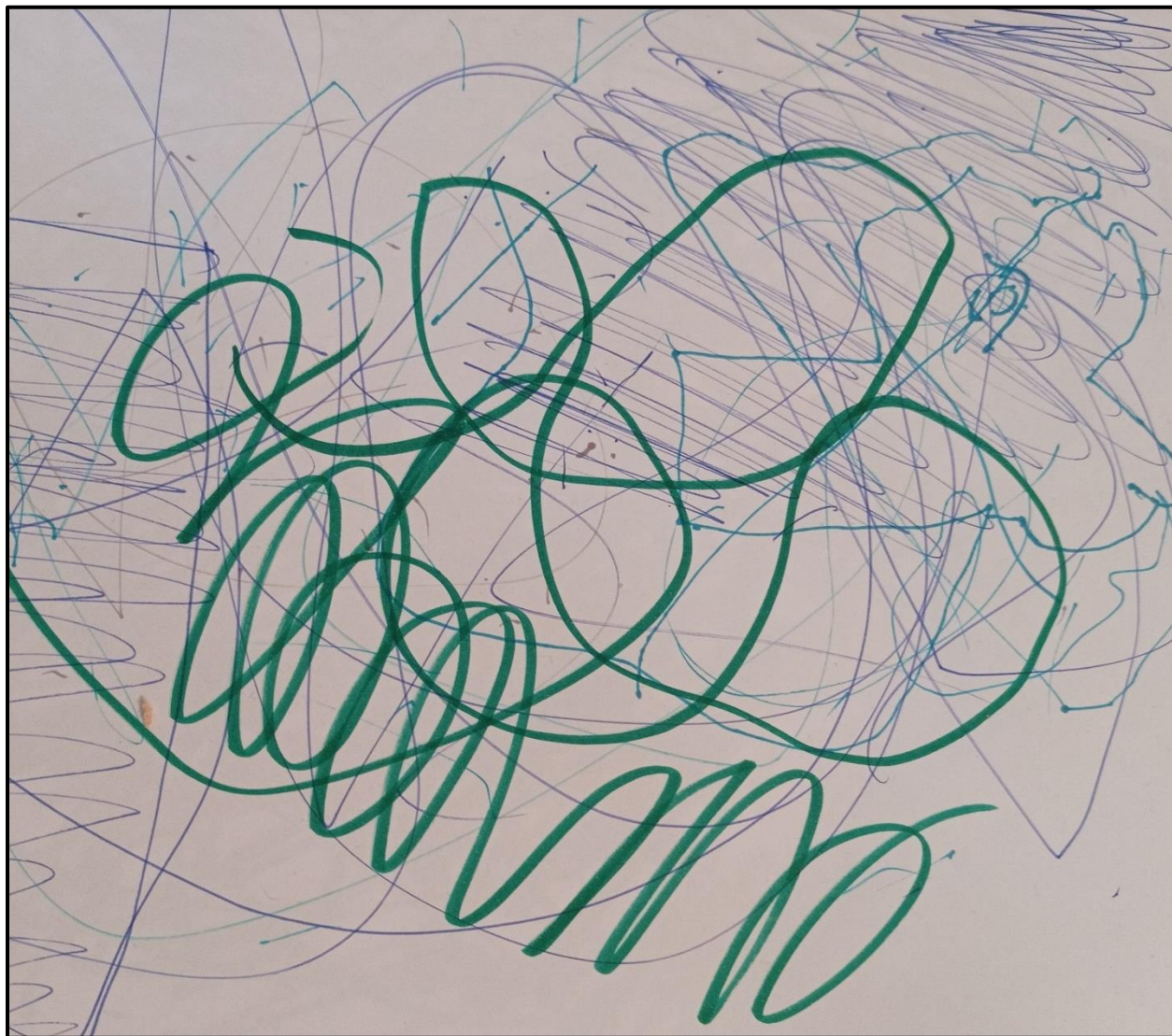
Mitad superior: obra N°1, realizada escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie. Mitad inferior: obra N°2, realizada escuchando Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.

Resultado N°13

Obra N°1, realizada escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie.



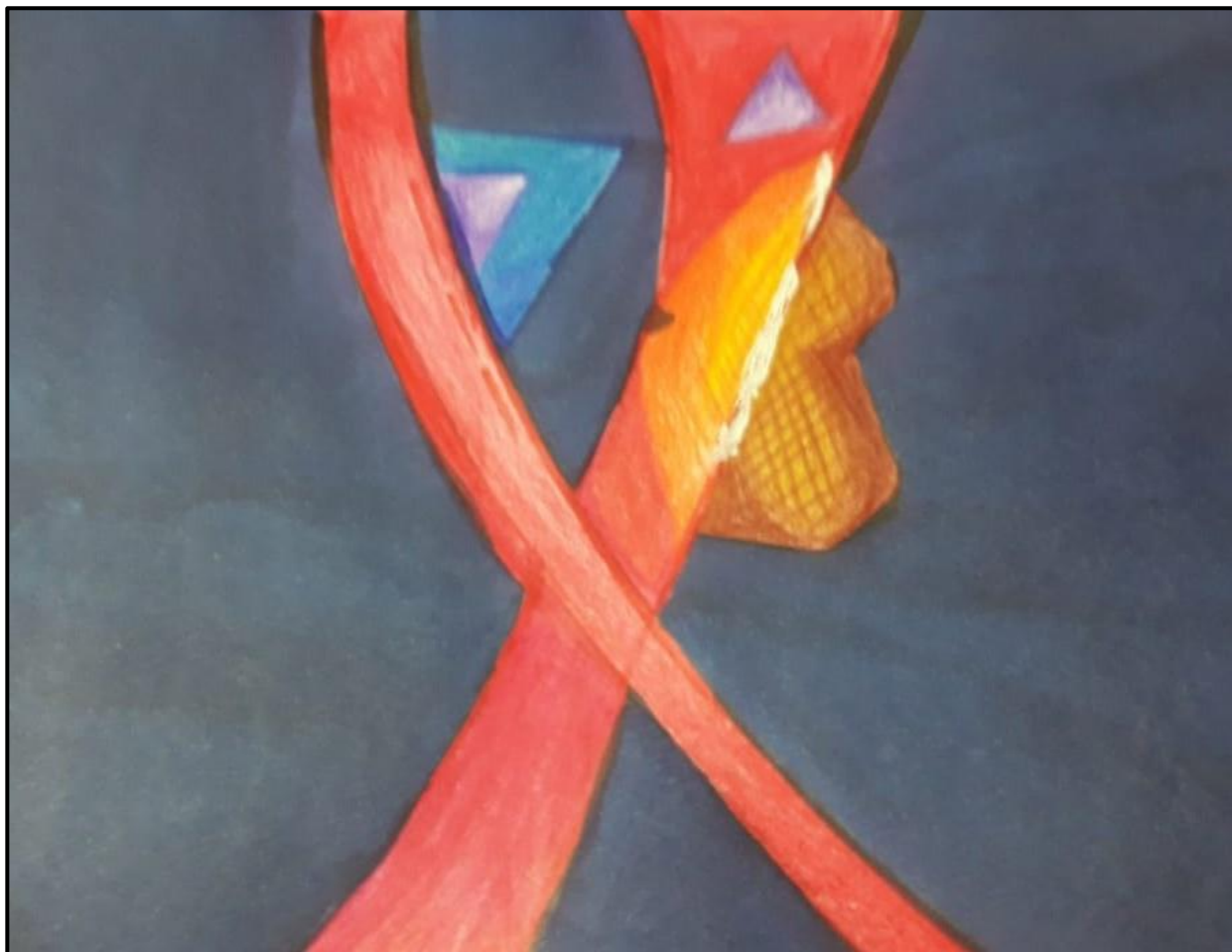
Obra N°2, realizada escuchando Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.

Resultado N°14

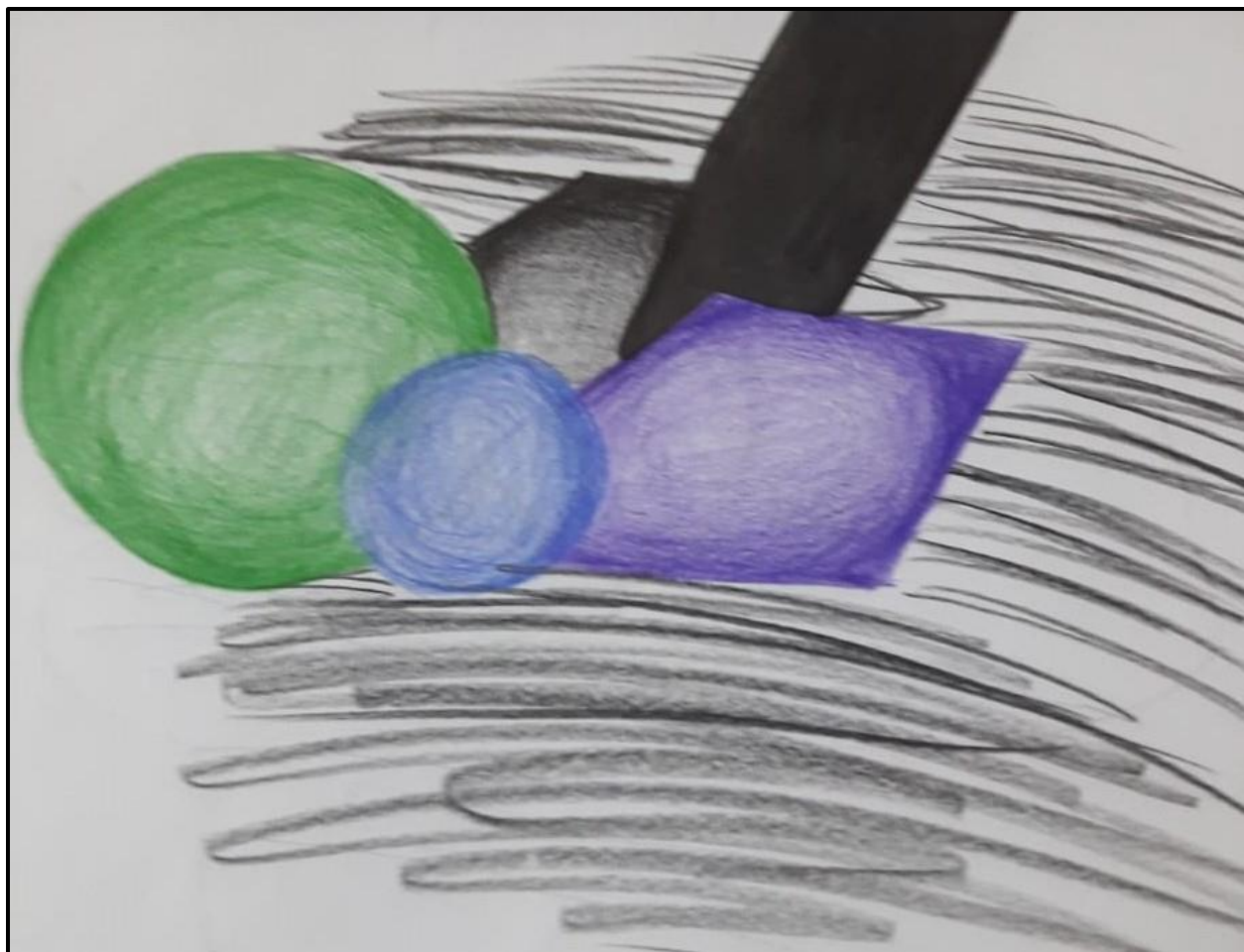
Obra N°1, realizada escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie.



Obra N°2, realizada escuchando Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.

Resultado N°15

Obra N°1, realizada escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie.

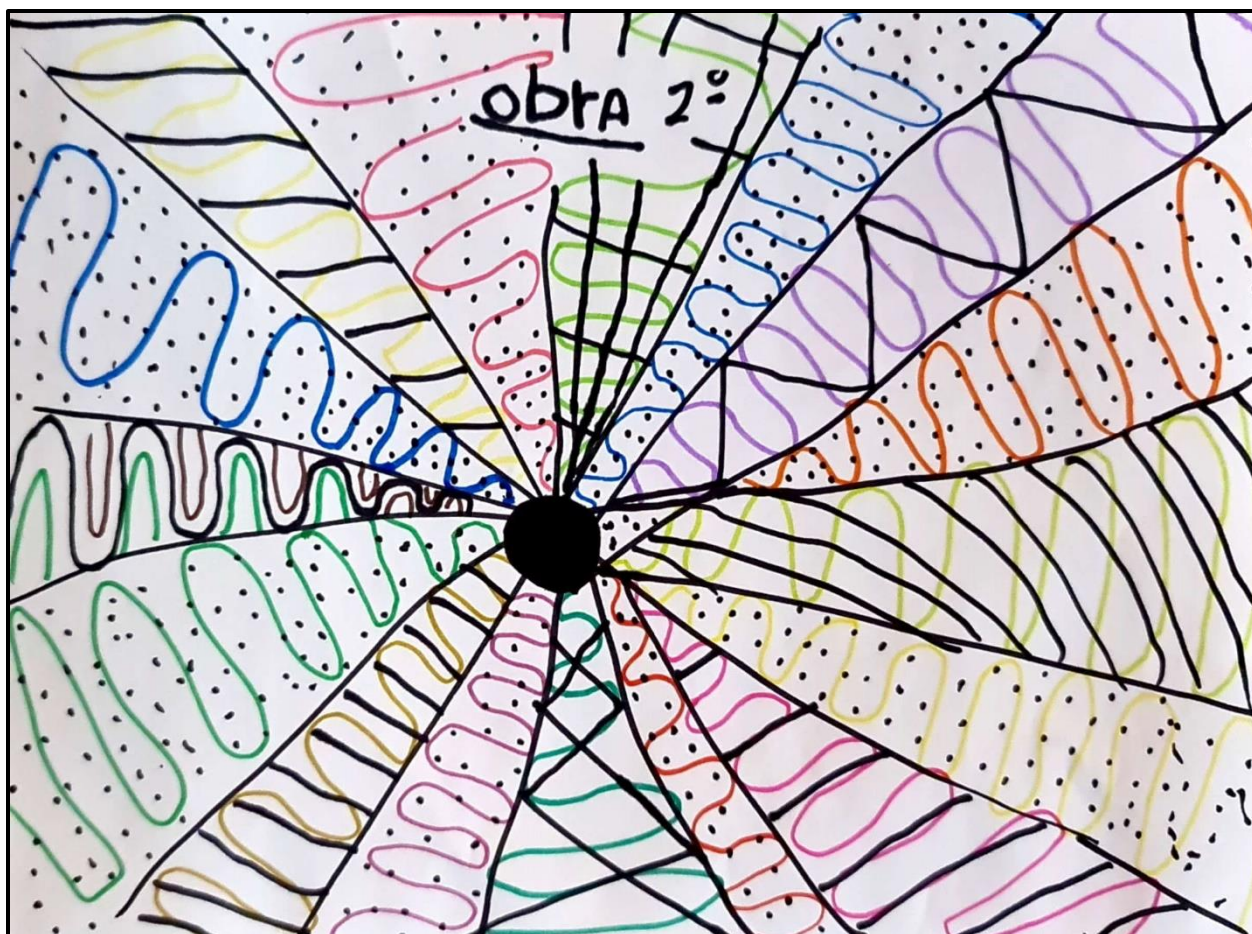


Obra N°2, realizada escuchando Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.

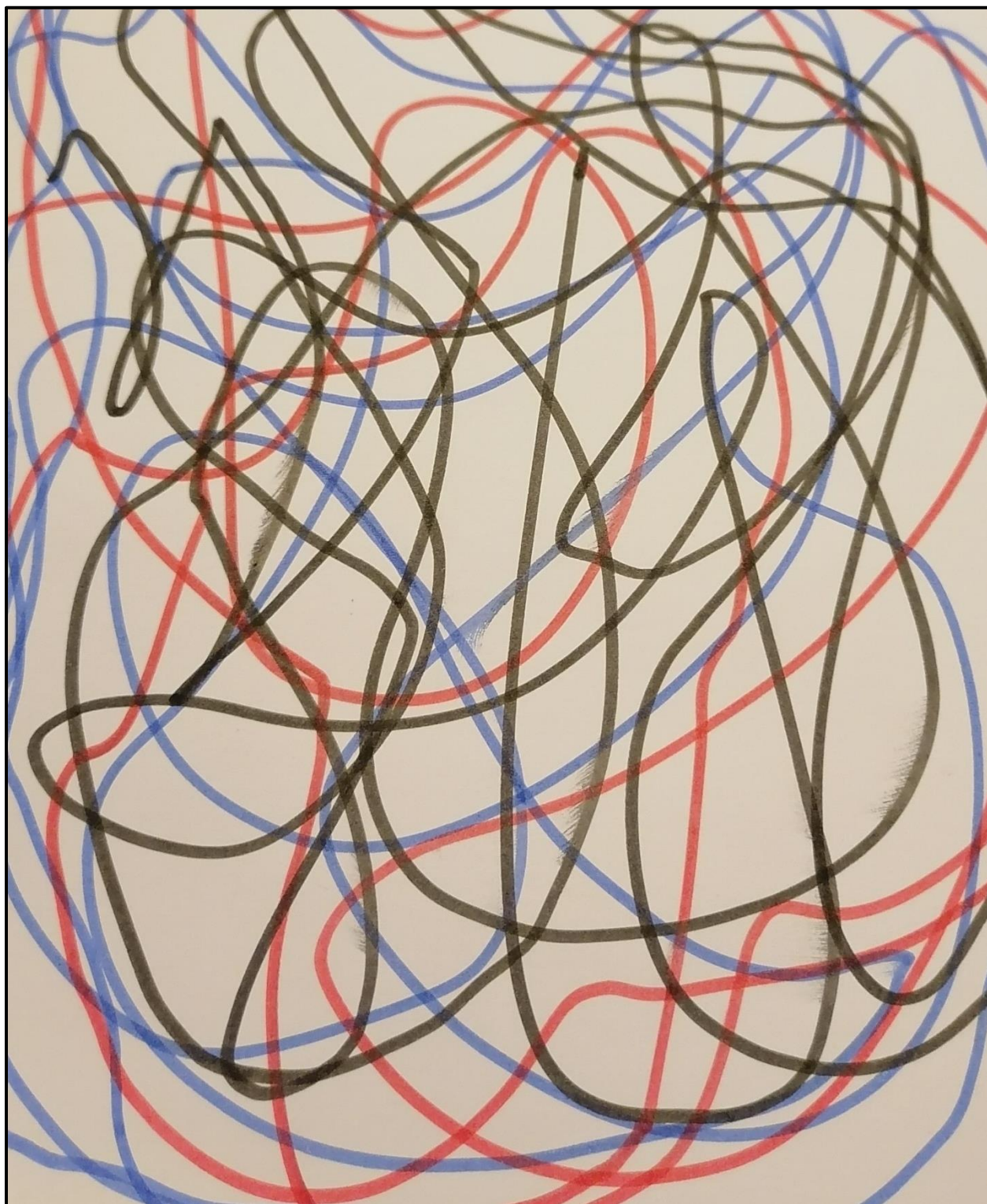
Resultado N°16



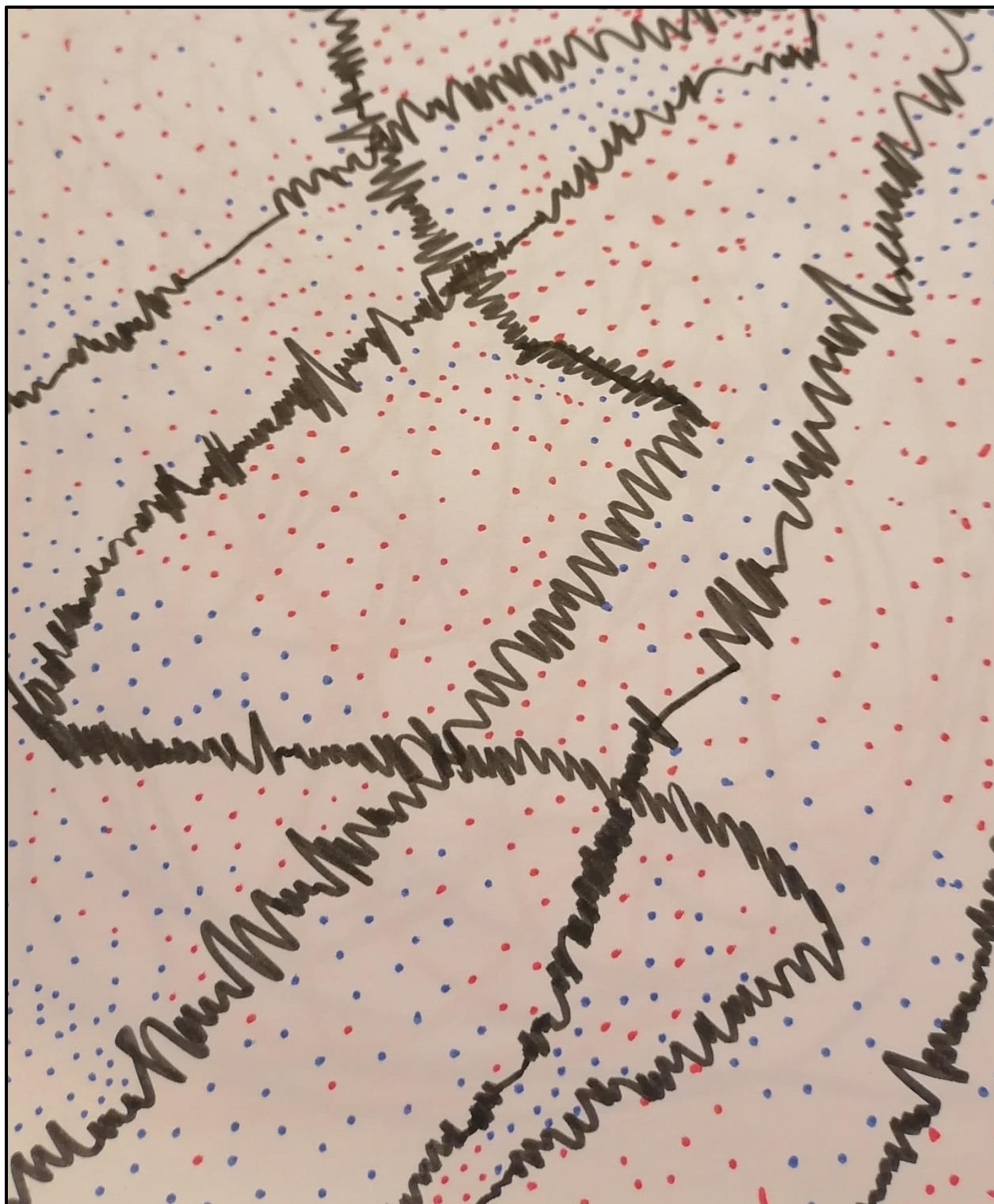
Obra N°1, realizada escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie.



Obra N°2, realizada escuchando Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.

Resultado N°17

Obra N°1, realizada escuchando Gymnopédie No. 1 de Erik Satie.



Obra N°2, realizada escuchando Suite for Piano, Op.25 de Arnold Schönberg.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS

1. ANÁLISIS DE MI PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica aplicada, durante mi práctica profesional, se creó bajo mi propia concepción de educación artística. Ésta comprendía la idea de que hacer arte no es copiar obras de arte ni pintar en forma idéntica a la realidad, tampoco, hacer manualidades para regalar o adornar el hogar sino, un medio para comunicar emociones e ideas, no obstante, en coherencia con los códigos formales del arte.

1.1 Planificación

Producto de la pandemia por Coronavirus, el Ministerio de Educación, elaboró una Priorización Curricular a fin de enfrentar y minimizar sus consecuencias en el ámbito educativo, principalmente, por “la paralización de clases presenciales, y la consecuente reducción de semanas lectivas” (Ministerio de Educación, 2020, p.5).

La Priorización Curricular, en un primer nivel, comprendió una selección de Objetivos de Aprendizaje considerados esenciales e imprescindibles, mientras que, en un segundo nivel, una selección de Objetivos de Aprendizaje considerados significativos e integradores (Ministerio de Educación, 2020).

En Artes Visuales se priorizó, en primer nivel, para la unidad N°1 *Uso de formas y color*, el Objetivo de Aprendizaje AR05 OA01. No obstante, el Objetivo de Aprendizaje AR05 OA02, a mi juicio, más pertinente para cumplir con el propósito principal de la unidad N°1 *Uso de formas y color*, no fue priorizado.

El propósito de la unidad N°1 *Uso de formas y color* pretendía, según el Programa de Estudio de Artes Visuales de Quinto año básico, principalmente, que alumnos y alumnas, “progresen en el desarrollo de sus habilidades de creación, por medio de la realización de trabajos de arte centrados en el uso de las formas y el color, utilizando diferentes medios de expresión visual como pintura, escultura y fotografía” (Ministerio de Educación, 2013, p.51). No obstante, el Objetivo de Aprendizaje priorizado por el Ministerio de Educación, consistía en:

Crear trabajos de arte y diseños a partir de sus propias ideas y de la observación del: entorno cultural: Chile, su paisaje y sus costumbres en el pasado y en el presente; entorno

artístico: impresionismo y postimpresionismo; diseño en Chile, Latinoamérica y del resto del mundo (Ministerio de Educación, 2020, p.14).

Poniendo, según mi apreciación, especial énfasis en crear obras artísticas, por una parte, mediante la observación del entorno cultural de Chile, su paisaje y sus costumbres, y por otra, mediante la observación de los movimientos artísticos impresionista y postimpresionista, más que, en poner especial énfasis, en crear obras artísticas mediante el uso de las formas y el color como el propósito de la unidad pretendía.

El Objetivo de Aprendizaje no priorizado por el Ministerio de Educación, en cambio, consistía en “aplicar y combinar elementos del lenguaje visual (incluidos los de niveles anteriores) en trabajos de arte y diseño con diferentes propósitos expresivos y creativos: color (complementario); formas (abiertas y cerradas); luz y sombra” (Ministerio de Educación, 2013, p.52), poniendo al igual que el propósito de la unidad, especial énfasis, en crear obras artísticas mediante la aplicación y la combinación de los elementos del lenguaje visual.

Producto de esta interpretación, se decidió no considerar en la planificación el Objetivo de Aprendizaje priorizado y sí el no priorizado. Esta elección además, fue influenciada por mi intención inicial de abordar, durante mi práctica profesional, la expresión emocional mediante la educación artística visual.

El Objetivo de Aprendizaje no priorizado, en ese sentido, también fue considerado más idóneo, debido a su interés explícito en hacer que niños y niñas creasen “con diferentes propósitos expresivos y creativos” (Ministerio de Educación, 2013, p.52); a diferencia del Objetivo de Aprendizaje priorizado que ponía, más bien, su interés en crear según “la observación del: entorno cultural: Chile, su paisaje y sus costumbres en el pasado y en el presente; entorno artístico: impresionismo y postimpresionismo; diseño en Chile, Latinoamérica y del resto del mundo” (Ministerio de Educación, 2020, p.14), y si bien, el Objetivo de Aprendizaje priorizado proponía que niños y niñas creasen “a partir de sus propias ideas” (Ministerio de Educación, 2020, p.14), la intención de que éstos y éstas también creasen según un movimiento artístico particular, podía, según mi apreciación, limitar su creatividad, conduciéndolos y conduciéndolas, hacia una posible mimesis, más que, hacia una posible expresión emocional, considerándose, por ende, más apropiado abordar la expresión emocional mediante la aplicación y la combinación del lenguaje visual como el Objetivo de Aprendizaje no priorizado, proponía.

La planificación contempló además el Objetivo de Aprendizaje AR05 OA04. Éste consistía en “analizar e interpretar obras de arte y diseño en relación con la aplicación del lenguaje visual, contextos, materiales, estilos u otros” (Ministerio de Educación, 2020, p.14).

El Objetivo de Aprendizaje AR05 OA04 fue considerado en la planificación debido a su propósito de hacer que niños y niñas reconozcan elementos del lenguaje visual presentes en diversas creaciones artísticas, permitiéndome ejemplificar cómo los artistas recurren a elementos del lenguaje visual para transmitir sus emociones e ideas.

La planificación también consideró el Objetivo de Aprendizaje Transversal AR05 OAAB. Éste consistía en “demostrar disposición a expresar artísticamente las propias ideas y sentimientos” (Ministerio de Educación, 2013, p.36). Propósito, completamente, relacionado con mi intención de abordar la expresión emocional mediante la educación artística visual.

La planificación además de ser construida según la intención de abordar la expresión emocional mediante la educación artística visual, se construyó según la intención de integrar la evaluación al proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto a fin de dar más protagonismo a la experiencia emocional que a la obra artística resultante de ella. Sin embargo, este propósito, no pudo ser concretado, por una parte, debido a la reducción del tiempo destinado al desarrollo de cada clase por el contexto de pandemia y, por otra parte, producto del apremio del establecimiento por obtener prontas calificaciones.

1.2 Material didáctico

El material didáctico aplicado consistió en cuatro presentaciones *Power Point* de carácter expositivo centradas, principalmente, en explicar contenidos relacionados con elementos del lenguaje visual.

Material didáctico	Temática	Contenido	Estructura
Presentación N°1	Teoría del color	➤ Concepto de color primario, secundario, complementario, frío y cálido.	Contenidos, seguidos de ejemplos y preguntas de forma intercalada.
Presentación N°2	Cualidades del color	➤ Concepto de matiz o tono, valor o brillo, saturación y transparencia.	Contenidos, seguidos de ejemplos.
Presentación N°3	Psicología del color	➤ Significado del color rojo, azul, verde, violeta y naranja, según, la psicología del color.	Actividades, seguidas de contenidos.
Presentación N°4	Composición visual	➤ Concepto de, composición visual, punto, línea y forma, y expresión emocional asociada.	Contenidos, seguidos de ejemplos y actividades, correspondientes, a la evaluación N°1 <i>Composición visual y</i>

		➤ Resumen de conceptos vistos, anteriormente, sobre teoría, cualidades y psicología del color. ➤ Obras de Vasili Kandinsky como, ejemplo, de composición abstracta.	<i>musical</i> de la unidad N°1 <i>Uso de formas y color.</i>
--	--	--	---

1.3 Evaluación

La actividad correspondiente a la evaluación N°1 *Composición visual y musical* consistió en la creación de dos obras de arte empleando únicamente elementos básicos de la composición visual, en coherencia, con la apreciación de dos piezas musicales distintas entre sí, *Gymnopédie No. 1* de Erik Satie y *Suite for Piano, Op.25* de Arnold Schönberg.

La actividad se creó con la intención de hacer que, niños y niñas, expresaran sus emociones mediante la creación artística visual, no obstante, en coherencia con los contenidos vistos sobre teoría, cualidades y psicología del color y, composición visual. Para verificar que éstos, efectivamente, fueron comprendidos e internalizados por los y las estudiantes, se empleó una pauta de evaluación analítica con criterios de evaluación específicos que, en síntesis, contemplaron tres aspectos, a mi juicio, relevantes para una óptima expresión emocional. Éstos fueron: color, forma y composición.

Criterio de evaluación	Resultado
Color	Niños y niñas, en general, no se guiaron por el significado que, según la teoría, cada color debía poseer, presentándose, por ejemplo, colores cálidos en las obras producidas a partir de la apreciación musical de la pieza más melancólica y colores fríos en las obras producidas a partir de la apreciación musical de la pieza más impetuosa.
Forma	Niños y niñas, en general, comprendieron la diferencia entre forma abstracta y forma figurativa, presentándose, en las obras producidas líneas, puntos y/o formas geométricas, sin embargo, sin considerar el significado que cada elemento, según la teoría, debía poseer, evidenciándose, por ejemplo, líneas quebradas en las obras producidas a partir de la apreciación musical de la pieza más melancólica y líneas rectas en las obras producidas a partir de la apreciación musical de la pieza más impetuosa.
Composición	Los elementos visuales en unas obras se organizaron como códigos dispuestos a modo de escritura, en otras, en composición radial. También hubo obras resueltas en forma de garabateo y otras estructuradas a partir de líneas y/o formas geométricas que, posteriormente, se rellenaron con otros elementos visuales.

2. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PRESENTE EN EL PROGRAMA DE ESTUDIO DE ARTES VISUALES DE QUINTO AÑO BÁSICO

El Ministerio de Educación otorga gran importancia a las habilidades de comunicación oral y escrita (2013). Éste concibe el lenguaje como “una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo” (2013, p.15). Definiéndolo como:

El instrumento mediador por excelencia, que le posibilita, al ser humano constatar su capacidad de sociabilidad al lograr comunicarse con los demás. Al mismo tiempo, permite conocer el mundo, construir esquemas mentales en el espacio y en el tiempo y transmitir pensamientos (Ministerio de Educación, 2013, p.15).

El Ministerio de Educación establece que las habilidades de comunicación oral y escrita, “deben considerarse, en todas las asignaturas, como herramientas que apoyan a los estudiantes para alcanzar los aprendizajes propios de cada asignatura” (2013, p.15). Promoviendo, de este modo, que se estimulen a alumnos y alumnas “a manejar un lenguaje enriquecido en las diversas situaciones” (2013, p.15).

El Programa de Estudio de Artes Visuales de Quinto Año Básico, en consecuencia, establece que arte es un lenguaje que los y las estudiantes deben comprender y aplicar correctamente “tanto en la expresión y la creación visual como en la apreciación y la respuesta a la obra artística” (Ministerio de Educación, 2013, p.30). Reconociéndose de este modo que, el modelo de educación artística visual, propuesto por el Ministerio de Educación es filolingüístico.

El modelo filolingüístico concibe el arte como “otra forma de lenguaje” (Aguirre, 2006, p.8). Siendo elementos constitutivos de éste “el punto, la línea, la superficie, el color, la luz o la textura” (Aguirre, 2006, p.8). El modelo filolingüístico establece que “las formas de expresión artística responden a una estructura de funcionamiento y acción similar a la de otros lenguajes” (Aguirre, 2006, p.8).

El modelo filolingüístico posee como principal propósito la alfabetización visual de los y las estudiantes (Aguirre, 2006). Proporciona, a éstos y éstas, conocimientos necesarios para el dominio de elementos comunicativos subyacentes en la imagen (Aguirre, 2006). Permitiéndoles, de este modo, ser capaces “tanto de codificar los recursos expresivos ocultos en cada imagen, como usarlos para la propia creación artística” (Aguirre, 2006, p.9). Para este modelo, la consecución de estas competencias expresivas y comunicativas es necesaria, pues “estas operaciones no se pueden concebir como resultado de la intuición o la emoción, sino como un proceso consciente de aplicación de unos saberes aprendidos” (Aguirre, 2006, p.9).

La propuesta didáctica aplicada durante mi práctica profesional posee, al igual que el modelo de educación artística propuesto por el Ministerio de Educación, un carácter filolingüístico. Esto, producto a que considera un requisito fundamental para la expresión emocional, el conocer y aplicar, elementos del lenguaje visual.

3. COMPARACIÓN ENTRE PROPUESTA DIDÁCTICA Y MODELOS EXPRESIONISTAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La propuesta didáctica aplicada, durante mi práctica profesional, se creó considerando el aprendizaje y la aplicación del lenguaje visual como el medio más óptimo para abordar la expresión emocional a través de la creación artística visual. Sin embargo, modelos de expresión artística como los propuestos por Víktor Lowenfeld y Verónica Barraza, plantean que la enseñanza de este lenguaje restringe la expresión emocional de las personas.

Criterio	Propuesta didáctica	Ministerio de Educación	Víktor Lowenfeld	Verónica Barraza
Fundamentos	El arte es una disciplina que posee un fundamento teórico que, niños y niñas, deben conocer y aplicar. La expresión emocional de los niños y niñas debe realizarse en concordancia con la teoría.	El arte es un medio de expresión que permite al ser humano comunicar y comprender lo que piensa y siente sobre sí mismo a través del uso coherente del lenguaje visual (Ministerio de Educación, 2013). El arte “es un conocimiento” (Ministerio de Educación, 2013, p.30). Posee “un lenguaje propio, constituido por diversos elementos y conceptos que es necesario comprender y aplicar tanto en la expresión y la creación visual como en la apreciación y la respuesta a la obra artística” (Ministerio de Educación, 2013, p.30).	El arte es “un medio de expresión” (Lowenfeld, 1980, p.20). Comunica, cómo el niño o niña ve, piensa y siente (Lowenfeld, 1980). En una verdadera experiencia artística, el niño o niña, “expone su yo, y la forma en que él ve, piensa y siente queda al descubierto” (Lowenfeld, 1980, p.263). El arte permite a niños y niñas conocerse a sí mismos y a sí mismas (Lowenfeld, 1980). Permite a éstos y éstas, desarrollar, su capacidad creativa, emocional e intelectual (Lowenfeld, 1980). La producción artística del niño o niña varía de acuerdo a su edad (Lowenfeld, 1980). El profesor o profesora de educación artística, por ende, debe poseer, “una comprensión real	Emplea el término <i>plástica</i> para referirse a los procesos de creación y expresión emocional (2013). La expresión plástica permite a la persona acceder, a información sobre sí misma, oculta en su inconsciente (Barraza, 2013). La expresión plástica permite “liberarnos de la opresión de las maneras de pensar verbal y racional que han limitado nuestra creatividad” (Barraza, 2013, p.14). La expresión emocional de las personas debe ser espontánea y propiciada a través de la imaginación.

			del arte infantil” (Lowenfeld, 1980, p.88). La expresión artística de los niños y niñas debe ser espontánea (Lowenfeld, 1980). La expresión artística de los niños y niñas debe relacionarse con sus experiencias (Lowenfeld, 1980). “No hay expresión artística posible sin la autoidentificación con la experiencia expresada” (Lowenfeld, 1980, p.26).	
Orientaciones Metodológicas	La educación artística visual debe ser planificada en función a los Objetivos de Aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación. Las clases de Artes Visuales deben poseer una estructura definida que contemple inicio, desarrollo y cierre.	La educación artística visual “se centra, por una parte, en el conocimiento y la apreciación de distintas manifestaciones artísticas, tanto del pasado como del presente, y por otra, en el desarrollo de la capacidad creativa y expresiva de los estudiantes por medio del lenguaje visual” (Ministerio de Educación, 2013, p.30). En relación al conocimiento y la apreciación de distintas manifestaciones artísticas, alumnos y alumnas, deben desarrollar, “capacidades de descubrir y comunicar sensaciones, emociones e ideas provocadas por la percepción del entorno, las obras de arte y los objetos de diseño” (Ministerio de Educación, 2013, p.30); incorporando además, en este proceso,	En educación artística, los niños y niñas, no necesitan adquirir un vocabulario verbal o pictórico base para su expresión (Lowenfeld, 1980). En educación artística, el niño o niña, no debe adquirir ni retener conocimientos (Lowenfeld, 1980). “Esperar hasta que se haya logrado una buena preparación antes de entrar en acción, o coartar al niño en sus posibilidades de creación hasta tanto conozca lo suficiente sobre el tema como para actuar inteligentemente, puede ser una forma de inhibirlo” (Lowenfeld, 1980, p.18). En procesos de expresión artística se debe considerar la edad e intereses del niño o niña (Lowenfeld,	En procesos de expresión plástica se debe “facilitar el contacto real y profundo con el mundo imaginal” (Barraza, 2013, p.58). En procesos de expresión plástica se debe otorgar al individuo un espacio de libertad y contención para que éste o ésta pueda realizar sus propias imágenes sin ser sometidos a juicios críticos ni estéticos (Barraza, 2013). En procesos de expresión plástica, el individuo se guía, únicamente, según “sus propias observaciones y conclusiones” (Barraza, 2013, p.32). En procesos de expresión plástica es importante considerar, “edad, inquietudes, problemáticas personales y

		gradualmente, “elementos del lenguaje artístico visual, que servirán como criterios de análisis necesarios para responder frente a la obra” (Ministerio de Educación, 2013, p.33). Mientras que, en relación al desarrollo de la capacidad creativa y expresiva, alumnos y alumnas, deben descubrir y cultivar su potencial creativo y expresivo innato, a fin de, “plasmarlo en un trabajo de arte y así comunicarlo a otros” (Ministerio de Educación, 2013, p.32); incorporando además, en este proceso, gradualmente, “conceptos del lenguaje visual que enriquezcan sus propias creaciones” (Ministerio de Educación, 2013, p.32).	1980). El profesor o profesora de educación artística debe, por ende, familiarizarse “con las necesidades físicas y psicológicas del niño” (Lowenfeld, 1980, p.102). Según Lowenfeld, “la expresión del yo, la urgencia por revelar experiencias significativas, el deseo de dar forma artística a las alegrías o a las decepciones de la vida tienen que estar antes que el desarrollo de determinadas técnicas” (1980, p.112).	necesidades” (Barraza, 2013, p.57). Las imágenes que cada ser humano crea carecen de “ambiciones estéticas” (Barraza, 2013, p.25). Por ende, deben ser producidas, espontáneamente (Barraza, 2013). Los procesos de expresión plástica, por ende, no requieren personas con talentos determinados sino personas que sólo quieran “penetrar en su mundo interno” (Barraza, 2013, p.25). La creación de imágenes posee carácter experimental. En procesos de expresión plástica los materiales “se ponen al servicio de la imaginación” (Barraza, 2013, p.93); no al servicio de su correcta utilización.
Contenidos	Conocer la teoría y cualidades del color permite a los niños y niñas expresar sus emociones con coherencia. Conocer la psicología del color permite a los niños y niñas seleccionar los colores más apropiados para expresar sus emociones e ideas. Aplicar elementos básicos de la composición visual permite a los niños y niñas dar a sus creaciones	En niños y niñas “el conocimiento y la aplicación de este lenguaje permitirá enriquecer la expresión y la creación personal, y reflexionar y comunicar sus apreciaciones estéticas acerca de su obra y la de otros” (Ministerio de Educación, 2013, p.38). “En Artes Visuales, la creación implica un dominio de herramientas, materiales y procedimientos y a la vez, requiere de un propósito expresivo” (Ministerio de Educación, 2013, p.32).	En educación artística, no debe existir espacio “para la enseñanza de las teorías del color” (1980, p.219); pues, éstas sólo servirán “para perturbar la espontaneidad del niño” (1980, p.219). Imponer a los niños y niñas un color apropiado impide que éstos y éstas utilicen “el arte como un verdadero medio de autoexpresión” (Lowenfeld, 1980, p.20). Las reacciones emocionales que los niños y niñas	En expresión plástica, no se contemplan, contenidos sobre teoría, cualidades y psicología del color ni contenidos sobre composición visual sino, únicamente, contenidos sobre imagen mental o interna, imagen material o externa, pensamiento simbólico, cuerpo simbólico y lateralidad cerebral.

	artísticas un significado claro.	En niños y niñas, “ejercitar progresivamente la destreza en la manipulación de distintos materiales y procesos técnicos proporciona un amplio repertorio de recursos para expresarse con libertad de acuerdo a sus intereses, motivaciones, necesidades y posibilidades” (Ministerio de Educación, 2013, p.35).	manifiestan frente al color “están en gran medida determinadas por asociación, a través del efecto de pasadas experiencias” (Lowenfeld, 1980, p.285). “El color es profundamente subjetivo en su significado” (Lowenfeld, 1980, p.285). La Composición Visual está íntimamente ligada a los sentimientos y las percepciones de cada individuo (Lowenfeld, 1980). La enseñanza de elementos compositivos como la proporción, el equilibrio o el ritmo, va en detrimento de “la espontaneidad y de la libertad típicas de los niños” (Lowenfeld, 180, p.191). Enseñar, a niños y niñas, contenidos específicos, o bien, “técnicas especiales en la expresión artística, significa ignorar el hecho fundamental de que el arte surge del ser humano” (Lowenfeld, 1980, p.111)	
Evaluación	La evaluación permite verificar la coherencia presente entre creación y expresión.	“La evaluación forma parte constitutiva del proceso de enseñanza” (Ministerio de Educación, 2013, p.22). La evaluación posee como objetivo “proporcionar información que permita	La expresión artística no es calificable. El niño o niña “no es consciente de hacer arte más que en la forma en que le resulta natural” (Lowenfeld, 1980, p.106).	La expresión de la interioridad humana es un acto “al margen de la conciencia” (Barraza, 2013, p.29). No debe someterse a interpretación racional. El valor de la imagen creada “radica en su

		conocer fortalezas y debilidades de los estudiantes y, sobre esa base, retroalimentar la enseñanza y potenciar los logros esperados dentro de la asignatura" (Ministerio de Educación, 2013, p.22). "Los estudiantes deben conocer los criterios de evaluación antes de ser evaluados" (Ministerio de Educación, 2013, p.22).	La producción artística debe ser "reflejo de la personalidad íntima del niño" (Lowenfeld, 1980, p. 32), no reflejo de un "criterio preestablecido" (Lowenfeld, 1980, p.33). "No existe arte correcto" (Lowenfeld, 1980, p.316). Tampoco, "reglas para el éxito artístico" (Lowenfeld, 1980, p. 316).	capacidad para transmitir una información que no pueda codificarse de ninguna otra forma" (Barraza, 2013, p.42).
--	--	---	--	---

CAPÍTULO VII

CONCLUSIÓN

El objetivo general de mi memoria de título comprendía, analizar el vínculo establecido entre educación emocional y educación artística visual presente, en la propuesta didáctica realizada durante mi práctica profesional, siendo ésta, además, mi primera instancia para ejercer la acción docente, desde una perspectiva propia que, en un principio, contemplaba una visión intelectualizada de educación artística visual donde, la enseñanza teórica, cumplía un rol fundamental no sólo en la producción de obras, sino también, en la expresión emocional.

Respecto a los objetivos específicos, se revisó información bibliográfica sobre emoción, educación emocional y expresión emocional, encontrándose que la emoción constituye un aspecto fundamental de la vida del ser humano y que, por ende, la educación emocional es, ni más ni menos, “una educación para la vida” (Bisquerra, 2010, p.158), que permite al ser humano descubrirse a sí mismo y consecuentemente a los y las demás (Cassasus, 2007).

Siguiendo con éstos se identificó, posteriormente, el modelo de educación artística visual presente en el Programa de Estudio de Artes Visuales de Quinto Año Básico propuesto por el Ministerio de Educación, hallándose que el más predominante es el modelo filolingüístico. Mi propuesta didáctica, en consecuencia, al construirse según ese instrumento curricular, estableció un vínculo filolingüista entre expresión emocional y creación artística visual. No obstante, al reflexionar sobre mi acción docente, me percaté que dicho modelo, no es el más óptimo para abordar, en educación básica, la expresión emocional mediante la creación artística visual.

El modelo filolingüístico, racionaliza el ser emocional al concebir la expresión emocional “un proceso consciente de aplicación de unos saberes aprendidos” (Aguirre, 2006, p.9), y no, un proceso espontáneo e introspectivo, como Víktor Lowenfeld y Verónica Barraza señalan en sus modelos de expresión artística, estudiados también, como parte de mis objetivos específicos.

Víktor Lowenfeld, concibe el arte como la búsqueda y expresión del yo (1980); Verónica Barraza como el “lenguaje natural del alma” (2013, p.14). Concepción de arte completamente diferente a la concebida por el Ministerio de Educación, y por ende, a la aplicada en mi propuesta didáctica.

Esta forma auténtica de contemplar el arte cambió mi concepción de educación artística visual, desde una visión teórica, centrada en una correcta aplicación de contenidos, hacia una visión experiencial e intuitiva centrada en el ser emocional, de modo que, al analizar la propuesta

didáctica aplicada en niños y niñas de quinto año básico, como parte de mis objetivos, se reconoce que la expresión emocional de éstos y éstas no fue espontánea ni experiencial sino, más bien, condicionada a la correcta aplicación de los elementos del lenguaje visual y de sus significados expresivos.

Para propiciar una expresión emocional genuina a través de la creación artística visual, se debe otorgar a niños y niñas la libertad de ser auténticos, permitiéndoles, crear “con independencia de pensamiento” (Lowenfeld, 1980, p.108). Según Lowenfeld, “cuando un niño se identifica con su propio trabajo, cuando aprende a entender y apreciar el ambiente que lo rodea, compenetrándose de él, desarrolla la aptitud imprescindible para comprender las necesidades del prójimo” (1980, p.28).

La educación artística visual en vínculo con la educación emocional comprende que hacer arte es una cualidad intrínsecamente humana proveniente de nuestra “innata necesidad de expresión” (Lowenfeld, 1980, p.191). Su énfasis no es la respuesta correcta ni en la perfección técnica sino el sentimiento, la percepción y el pensamiento de la persona.

Como futuros profesores y/o profesoras de Artes Visuales, por ende, para mantener ese vínculo, debemos pensar la asignatura de Artes Visuales, no para el individuo talentoso, sino, para el ser humano que busca encontrar su propia esencia y lugar en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación* [Archivo PDF].
- Asensio, O. (2015). *Color: El Gran Libro de Dibujo y Pintura*. Santiago, Chile: Lexus.
- Barraza, V. (2013). *Psicoplástica: Un camino simbólico*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Laymuns, G. (2020). *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos*. España: PalauGea.
- Cassasus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Céspedes, A. (2017). *Educar las emociones, educar para la vida*. Santiago, Chile: Ediciones B Chile S.A.
- Díez, D. (2021). *Educar en inteligencia emocional*. España: LIBSA.
- Dondis, D. A. (1976). *La sintaxis de la imagen: Introducción al alfabeto visual*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili S.A.
- Förster, C. (2017). *El poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizajes*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones B Argentina S.A.
- Graham-Dixon, A. (2008). *Arte: La guía visual definitiva*. Gran Bretaña: Dorling Kindersley.
- Heller, E. (2004). *Psicología del color: Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili S.A.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: MCGRAW-HILL.
- Llenas, A. (2018). *Diario de las Emociones*. Santiago, Chile: Editorial Planeta Chilena S.A.
- Llenas, A. (2014). *El monstruo de colores*. Barcelona, España: Editorial Flamboyant.

Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires, Argentina: Editorial KAPELUSZ.

Ministerio de Educación (2013). *Artes Visuales Programa de Estudio Quinto Año Básico*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

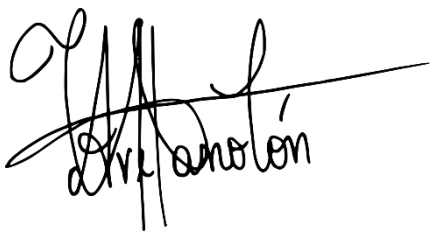
Ministerio de Educación (2020). *Priorización Curricular Covid-19 Artes*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

Niño, V.M. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U

Siegel, D. (2014). *Tormenta cerebral*. Barcelona, España: ALBA.

Anexo 1: AUTORIZACIÓN PARA USO DE MATERIALES EN SIBUMCE

La presente autorización faculta al Sistema de Bibliotecas UMCE para alojar y publicar el trabajo de investigación identificado más abajo, en las plataformas electrónicas que estime conveniente, a fin de permitir el libre acceso a los materiales producidos por la institución y su comunidad, entre ellos tesis, memorias, seminarios y otros. Contribuyendo de esta forma a la preservación digital, difusión y visibilidad nacional e internacional de las investigaciones, siempre patrocinando el respeto de los derechos establecidos por la Ley de Propiedad Intelectual vigente.

	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE INVESTIGACION		
IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION			
Título de obra: Vínculo entre educación emocional y educación artística visual			
Fecha de publicación: 12 de enero de 2023			
Facultad: Facultad de Artes y Educación Física			
Departamento: Departamento de Artes Visuales			
Carrera: Licenciatura en Educación y Pedagogía en Artes Visuales			
Título y/o grado: Pedagogía en Artes Visuales			
Profesor guía/patrocinante: Beatriz Katerina Casabona Negrete			
AUTORIZACIÓN			
A través de este documento autorizo la reproducción total de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en las plataformas electrónicas que estime conveniente el Sistema de Bibliotecas UMCE para su difusión.			
			
Santiago de Chile, 12 de enero de 2023			
Se sugiere realizar el licenciamiento de su trabajo bajo licencia creative commons, más información en: https://www.umce.cl/index.php/dir-biblioteca-recursos-tecnologicos/dir-formulario-de-autorizacion-2			
Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento			
<i>* Este documento quedará en los archivos internos de Biblioteca.</i>			