



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado
Magisterio en Educación Primaria

Conectando con el Arte: una propuesta de intervención
artística para trabajar lo patrimonial y emocional

Connecting with Art: a proposal for artistic intervention to work
with heritage and emotions

Autora

María Girón García

Directora

María Enfedaque Sancho

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza

2024/2025

Resumen

Este trabajo surge a partir de una propuesta de intervención educativa orientada al desarrollo emocional y al autoconocimiento personal del alumnado de primer ciclo de Educación Primaria, utilizando la educación artística como eje principal. La propuesta didáctica, titulada *Conectando con el arte*, se organiza en tres fases progresivas que transitan desde lo social hacia lo personal, empleando el patrimonio artístico como una herramienta clave para explorar y comprender las emociones. El alumnado tiene la oportunidad de vincular sus vivencias personales con el aprendizaje artístico y emocional, desarrollando competencias como la empatía, la creatividad y la expresión. Trabajando lo social desde el juego, lo familiar y cercano desde los escultórico y el autoconocimiento y el respeto, desde el autorretrato. Además, a través de la experimentación artística y el trabajo colaborativo, se fomenta un ambiente de respeto y comprensión mutua que enriquece la dimensión emocional del aprendizaje. El objetivo final es favorecer un desarrollo integral del alumno o alumna, valorando tanto el proceso creativo como el crecimiento emocional que se produce a lo largo del proyecto.

Palabras clave: educación emocional, expresión artística, intervención educativa, juego, autoconocimiento, patrimonio artístico

Abstract

This project arises from a proposal for an educational intervention aimed at the emotional development and personal self-awareness of students in the first cycle of primary education, using art education as its focus. The teaching approach, entitled Connecting with Art, is organized into three progressive phases that move from the social to the personal, using artistic heritage as a key tool for exploring and understanding emotions. Students can connect their personal experiences with artistic and emotional learning, developing skills such as empathy, creativity, and expression. The project focuses on social aspects through play, familiar and intimate aspects through sculpture, and self-awareness and respect through self-portraits. Furthermore, through artistic experimentation and collaborative work, an environment of respect and mutual understanding is fostered, enriching the emotional dimension of learning. The goal is to promote the student's holistic development, valuing both the creative process and the emotional growth that occurs throughout the project.

Keywords: emotional education, artistic expression, educational intervention, play, self-knowledge, artistic heritage

Índice

1. Introducción	5
2. Justificación.....	6
3. Objetivos	7
4. Metodología	7
5. Marco conceptual	9
5.1 Educación emocional y desarrollo infantil.....	9
5.2 Educación patrimonial y artística.....	10
5.3 Estética, creatividad y emoción en el contexto educativo.....	12
5.4 Arte y desarrollo emocional en la infancia.....	13
5.4.1 Juego, arte y autoconocimiento	13
5.4.2 Arte y educación emocional en contextos vulnerables	14
5.5 Perspectivas actuales sobre arte y emociones en la educación	15
6. Propuesta de intervención didáctico-artística: <i>Conectando con el Arte</i>	16
6.1 Contexto educativo.....	16
6.2 Objetivos y contenidos	18
6.3 Temporalización	19
6.4 Metodología didáctica.....	20
6.5 Recursos	21
6.6 Atención a la diversidad	22
6.7 Evaluación.....	23
6.8 <i>El juego como lenguaje emocional</i>	25
6.8.1 Objetivos específicos en <i>El juego como lenguaje emocional</i>	25
6.8.2 Reflejo de los elementos curriculares en <i>El juego como lenguaje emocional</i>	26
6.8.3 Metodología	27
6.8.4 Recursos	27
6.8.5 Evaluación	28
6.8.6 Desarrollo de las sesiones	28
Sesión 1: <i>¿Jugamos con arte o hacemos arte jugando?</i>	28
Sesión 2: <i>El juego y las emociones</i>	29
Sesión 3: <i>Mi juego favorito</i>	29
Sesión 4: <i>Colores que sienten</i>	30
Sesión 5: <i>Rincones sensoriales</i>	31
Sesión 6: <i>Mural emocional</i>	31
6.9 <i>La escultura y las emociones</i>	33
6.9.1 Objetivos específicos en <i>La escultura y las emociones</i>	33
6.9.2 Reflejo de los elementos curriculares en <i>La escultura y las emociones</i>	33

6.9.3 Metodología	35
6.9.4 Recursos	35
6.9.5 Evaluación	35
6.9.6 Desarrollo de las sesiones	36
Sesión 1: <i>Esculturas que nos hablan</i>	36
Sesión 2: <i>Visita al IAACC Pablo Serrano</i>	38
Sesión 3: <i>Dando forma a las emociones</i>	38
Sesión 4: <i>¿Qué siente mi escultura?</i>	39
Sesión 5: <i>Nuestro museo</i>	39
Sesión 6: <i>Lo que cuentan nuestras manos</i>	40
6.10 <i>¿Cómo nos vemos? Emociones y autorretrato</i>	42
6.10.1 Objetivos específicos en <i>¿Cómo nos vemos? Emociones y autorretrato</i>	42
6.10.2. Reflejo de los elementos curriculares en <i>¿Cómo nos vemos? Emociones y autorretrato</i>	43
6.10.3 Metodología	44
6.10.4 Recursos	44
6.10.5 Evaluación	44
6.10.6 Desarrollo de las sesiones	45
Sesión 1: <i>¿Qué es el autorretrato?</i>	45
Sesión 2: <i>Autorretrato emocional</i>	46
Sesión 3: <i>El color de nuestra piel</i>	47
Sesión 4: <i>Mi mensaje personal</i>	48
Sesión 5: <i>Mural de autorretratos</i>	48
Sesión 6: <i>Exposición final</i>	48
7. Resultados y discusión	49
8. Conclusión.....	58
9. Bibliografía.....	60
10. Anexos	64
ANEXO 1. Tabla de objetivos generales del proyecto de intervención	64
ANEXO 2. Rúbrica evaluación individual de la Fase 1.....	67
ANEXO 3. Autoevaluación individual de la Fase 1	68
ANEXO 4. Rúbrica evaluación individual de la Fase 2	69
ANEXO 5. Autoevaluación individual de la Fase 2	71
ANEXO 6. Rúbrica evaluación individual de la Fase 3.....	72
ANEXO 7. Autoevaluación individual de la Fase 3	73

Índice de figuras

Figura 1. Imagen del CEIP Ramiro Soláns.	16
Figura 2. Aula de 1º EP del CEIP Ramiro Soláns.	18
Figura 3. Calendario del curso con las fechas de las fases.	19
Figura 4. Cita visual sobre las diferentes fases o capas y los conceptos principales de la propuesta de intervención <i>Conectando con el Arte</i> .	21
Figura 5. Imagen de la obra <i>Juego de niños</i> (1560) de Peter Bruegel.	29
Figura 6. Imagen de la obra <i>El carnaval del arlequín</i> (1924) de Joan Miró.	30
Figura 7. Imagen de la obra Bóveda para el hombre nº63 (1962) de Pablo Serrano.	37
Figura 8. Imagen de la obra <i>Bóveda para el hombre</i> (1961) de Pablo Serrano.	37
Figura 9. Imagen de la visita-taller al IAACC Pablo Serrano.	38
Figura 10. Imagen de la obra <i>Autorretrato con collar de espinas y colibrí</i> (1940) de Frida Kahlo.	46
Figura 11. Imagen del proyecto <i>Humanae</i> (2012) de Angélica Dass.	47
Figura 12. Imagen del alumnado observando la obra en la pizarra digital.	49
Figura 13. Imagen del alumnado observando la obra en la pantalla del ordenador.	50
Figura 14. Imagen del alumnado observando la obra de Joan Miró.	51
Figura 15. Imagen del alumnado practicando la representación. Fuente	51
Figura 16. Imagen del alumnado jugando al escondite-pilla pilla	52
Figura 17. Imagen del alumnado jugando a las volteretas.	52
Figura 18. Imagen de la nube de conceptos que dijo el alumnado.	53
Figura 19. Imagen del alumnado observando el proyecto de Angélica Dass.	53
Figura 20. Imagen del alumnado creando el rostro del autorretrato.	54
Figura 21. Imagen de la muestra de la actividad.	54
Figura 22. Imagen del alumnado creando el autorretrato.	55
Figura 23. Imagen del alumnado creando el autorretrato.	55
Figura 24. Fotomontaje del alumnado con sus autorretratos y la obra de Dass al fondo.	56
Figura 25. Fotomontaje de los autorretratos junto al proyecto de Angélica Dass.	56

1. Introducción

Este Trabajo de Fin de Grado se presenta como una propuesta de intervención educativa centrada en la interrelación entre arte y emoción. Con el objetivo de fundamentar dicha conexión, se incluye un marco teórico inicial que explora la vinculación entre ambos ámbitos, así como la importancia y los beneficios derivados de su abordaje conjunto. Para ello, se ha realizado una selección específica de obras artísticas que han servido como base para una propuesta didáctica enfocada en la educación emocional a través de las artes plásticas.

El propósito principal de este trabajo es evidenciar la necesidad de trabajar las competencias emocionales desde las primeras etapas educativas y al mismo tiempo subrayar la conexión existente con las artes plásticas como medio para favorecer un desarrollo pleno en los discentes. Tal como señalan Acaso y Megías (2017, p. 29), es fundamental conectar la educación con la realidad a través de la educación artística.

En este sentido, se ha diseñado una propuesta de intervención que pone el foco en cómo el arte puede contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional. Las artes plásticas nos ofrecen un espacio para experimentar, crear y narrar vivencias internas, y al mismo tiempo la educación emocional promueve habilidades esenciales como el autoconocimiento, la empatía, la gestión emocional y la resolución de conflictos. Estas competencias resultan clave para el bienestar tanto personal como social. En palabras de Hoyuelos (2006), en el contexto escolar, “la relación del niño con el arte es vista más como un proceso creativo que en relación con los productos plásticos” (p. 164). De esa manera se enfatiza la necesidad de ofrecer al alumnado una formación integral, valorando tanto el proceso de creación como el reconocimiento de sí mismos como seres creativos y emocionales. La intervención, que se ha creado, se ha llamado *Conectando con el arte*, estructurado en tres fases a modo de capas con enfoque decreciente, transitan desde lo colectivo y social hacia lo personal e individual. La primera fase o capa se centra en la relación interpersonal mediante el juego y dinámicas grupales. La segunda, aborda el vínculo familiar y las raíces emocionales a través de la escultura. Finalmente, la tercera fase o capa profundiza en el autoconocimiento y

la identidad personal mediante el autorretrato, inspirándose en referentes como Frida Kahlo y Angélica Dass.

Asimismo, se describen y analizan dos sesiones implementadas en el aula, valorando los resultados obtenidos y contrastándolos con lo expuesto en el marco teórico, a través de una breve discusión.

Para finalizar, esta introducción el siguiente trabajo invita a reflexionar sobre el papel del arte en el ámbito educativo desde una intervención práctica y –posiblemente– replicable en otros contextos escolares centrándose en el potencial del arte y las emociones como herramientas fundamentales para el desarrollo del alumnado.

2. Justificación

Este trabajo propone una intervención educativa que integra arte y educación emocional con el objetivo de generar un impacto positivo en el ámbito escolar, personal y social del alumnado.

La elección del tema nace de mi experiencia en el CEIP Ramiro Solans de Zaragoza, un centro caracterizado por la diversidad cultural y las dificultades socioeducativas de su alumnado, en su mayoría de etnia gitana o de origen inmigrante. A pesar de los retos –como el absentismo, la desmotivación y la actitud negativa hacia el aprendizaje–, he podido observar cómo el compromiso docente, la colaboración con las familias y las propuestas innovadoras logran avances significativos.

Durante mis prácticas, me impresionó el papel fundamental que los maestros desempeñan en la vida del alumnado, ya que son referentes, apoyo emocional y, en muchos casos, el único entorno estimulante. En contextos donde la educación emocional no está presente en el hogar, la escuela se convierte en el espacio donde los niños aprenden a conocerse, autorregularse y convivir. La educación artística, además, refuerza otras áreas, especialmente la competencia lingüística, esencial en entornos de diversidad.

En conclusión, esta propuesta nace del deseo de ofrecer al alumnado oportunidades reales para conocerse, expresar sus emociones y descubrir nuevas formas de relacionarse con el mundo. El arte, en este sentido, se presenta como una herramienta transformadora con el potencial de abrir caminos que muchas veces les son negados por sus circunstancias.

3. Objetivos

El objetivo general del siguiente trabajo de fin de grado es utilizar el hecho artístico y la educación estética como herramientas en los procesos de autoconocimiento personal, y el desarrollo de la educación emocional en niños y niñas del 1er Ciclo de Educación Primaria.

Los objetivos específicos de este trabajo son los siguientes:

- Seleccionar obras artísticas universales, españolas y aragonesas para trabajar las diferentes emociones en el aula.
- Diseñar y poner en práctica en el aula actividades didácticas basadas en las obras y las emociones.
- Trabajar la competencia de expresiones desde el patrimonio artístico internacional y cercano, del tejido cultural aragonés.
- Estudiar la relación entre las emociones y el arte y su implicación en el desarrollo de los y las discentes.
- Fomentar la creatividad y la conciencia artística de los niños para que puedan expresar, identificar y gestionar sus emociones a través del arte.
- Evaluar la pertinencia de los procesos educativos que trabajan lo artístico desde lo emocional.
- Desarrollar la capacidad de autoconocimiento y reflexión personal mediante el arte, fomentando así explorar su identidad, emociones y experiencias personales mediante procesos creativos.

4. Metodología

El presente trabajo se basa en una investigación orientada a la práctica docente, basada en la elaboración de una propuesta de intervención concreta en el área de educación artística, sin pretensión de generalización estadística. Si bien es cierto que hay una voluntad de intentar comprender y analizar la influencia de una intervención artística en un grupo de estudiantes de educación primaria, como se puede comprobar en el apartado de resultados y conclusiones.

Para ello se han llevado a cabo las siguientes fases:

1. Investigación preliminar: Búsqueda y recopilación de información relevante a través de textos académicos, libros especializados y obras de arte pertinentes al tema de estudio.
2. Construcción del marco teórico: Sistematización de la información obtenida, fundamentando teóricamente la propuesta mediante la bibliografía seleccionada. Paralelamente, se realiza la curaduría de imágenes representativas de las obras de arte utilizadas como referencia para la elaboración de la intervención.
3. Elaboración del primer borrador: Redacción inicial de la propuesta, delimitando los ejes temáticos y articulando actividades pedagógicas acordes con las obras seleccionadas y el nivel educativo del alumnado de primer curso de Educación Primaria.
4. Definición de la propuesta final: Ajustes y consolidación del diseño definitivo de la intervención.
5. Implementación: Puesta en práctica de las sesiones planificadas en el centro educativo seleccionado como referencia.
6. Recogida de datos: Documentación del proceso mediante observación directa, registros audiovisuales (grabaciones) y fotografías de las distintas sesiones realizadas.
7. Análisis de resultados: Interpretación de la información recopilada con el fin de redactar las conclusiones de manera rigurosa y coherente.

Por otro lado, como se ha comentado en la introducción, la propuesta de intervención está estructurada por capas, avanzando desde lo más social a lo más personal. Con este enfoque progresivo se busca que el alumnado explore sus relaciones con el entorno, su vínculo con la familia, y por último, su autoconocimiento personal. De esta manera, se trabajarán las emociones de manera gradual, y ayudando al alumnado a que poco a poco vaya conectando con su contexto social y familiar hasta llegar al personal. Esta progresión la vamos a ver representada en tres fases diferentes del proyecto. Cada una de ellas se trabajará en un trimestre y se comenzará por lo más amplio. En la Fase 1, se trabaja mediante el arte para explorar el juego, el entorno social y las relaciones de amistad. En la Fase 2, el arte nos servirá para reflexionar sobre los vínculos familiares y las figuras cercanas. Y por último, en la Fase 3, a partir del arte llegaremos a reflexionar sobre el autoconocimiento personal y la expresión de nuestra identidad.

5. Marco conceptual

El siguiente marco teórico explora la estrecha relación entre educación emocional, arte y desarrollo infantil, destacando cómo la inteligencia emocional constituye un pilar fundamental para el crecimiento personal, social y académico de los niños. Incidiendo en autores como Mayer y Salovey (1997), Goleman (1995) y Bisquerra (2011). También se presentará la educación estética y la creatividad como herramientas clave para fomentar la expresión emocional, la empatía y el autoconocimiento, incidiendo en enfoques como Reggio Emilia, que promueve una pedagogía sensorial, donde el arte estimula los sentidos, despierta emociones y favorece el aprendizaje significativo. Centraremos el arte como forma de conocimiento emocional que integra pensamiento y sentimiento apoyándonos en la perspectiva de Vigotsky y Dewey y en autores contemporáneos como Acaso y Megías (2017) que subrayan su capacidad de conectar la educación con la realidad. Aspecto necesario para poder conectarlo con contextos de vulnerabilidad. Para terminar con estudios actuales (Vázquez, Flora y De los Ángeles, Rial et al.) que reafirman que el arte en la escuela debe entenderse como una experiencia emocional y no meramente decorativa, abriendo espacios para el autoconocimiento, la empatía y la construcción de identidad desde una perspectiva sensible y transformadora.

5.1 Educación emocional y desarrollo infantil

La inteligencia emocional constituye un componente fundamental en el desarrollo integral durante la infancia. Según la definición de Mayer y Salovey (1997), esta se refiere a “la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual”. Por su parte, Goleman (1995), uno de los principales divulgadores del concepto, amplía esta definición al incorporar las inteligencias personales propuestas por Gardner. En su planteamiento, identifica cinco competencias emocionales básicas: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de gestionarlas, la automotivación, la empatía y la habilidad para manejar las relaciones interpersonales. Estas competencias resultan esenciales para el bienestar infantil, ya que inciden directamente en el desarrollo personal, el establecimiento de vínculos sociales y el rendimiento académico. En consecuencia, la alfabetización emocional desde las primeras etapas educativas se torna

imprescindible, considerando que las emociones ejercen una influencia determinante en el entorno escolar.

En esta misma línea, Bisquerra (2011) define las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 146). El autor incide en la importancia de integrar la educación emocional en el currículo escolar, para poder llegar a dimensiones clave como la conciencia emocional, la autorregulación o la autonomía emocional. Es importante que el contexto escolar trascienda de la transmisión de contenidos académicos y ofrezca experiencias formativas que fomenten el autoconocimiento, la empatía y la regulación emocional. En este sentido existe coincidencias entre Bisquerra y Goleman ya que el informe del National Center for Clinical Infant Programs (Goleman, 1995), subraya que “el éxito escolar no depende tanto de la inteligencia tradicional como de factores emocionales y sociales” (p. 287).

Dentro de este marco, la educación estética y el fomento de la creatividad se configuran como vías fundamentales para el desarrollo emocional durante la infancia. A través del arte y la expresión estética –es decir de toda la estructura que configura los patrimonial, cultural y artístico en muestra sociedad– niños y niñas tienen la oportunidad de explorar, representar y comunicar sus emociones, facilitando así el desarrollo de una mayor conciencia emocional y de estrategias efectivas para su regulación.

5.2 Educación patrimonial y artística

El arte, dentro del ámbito escolar, no debe concebirse únicamente como una actividad plástica aislada, sino como una herramienta de construcción cultural y de comprensión del entorno. En este sentido, la educación artística debe ir más allá de la mera producción y apreciación estética de obras, integrando también el análisis de su contexto histórico, social y cultural. Esta concepción se alinea con lo que Eisner (2012) denomina dominio conceptual, que implica el entendimiento del arte como una manifestación situada en un tiempo y espacio determinados, en sintonía con los valores, emociones y pensamientos de su época. Desde esta perspectiva, trabajar una obra artística en el aula no debe limitarse a observar su forma o a replicar su estilo,

sino que debe motivar al alumnado a preguntarse por su sentido, el motivo de su creación o el mensaje que transmite. Este enfoque crítico permite establecer conexiones significativas entre la producción artística y la realidad sociocultural (Eisner, 2012).

Amparo Escamilla (2008) defiende esta visión de la educación artística, al señalar que la competencia cultural y artística no solamente es la expresión plástica, sino que abarca la comprensión y valoración del patrimonio cultural. La autora define esta competencia como “el conjunto de habilidades y destrezas que suponen comprender y valorar críticamente las pautas, costumbres, formas de vida, sentimientos, conocimientos y grado de desarrollo científico, estético y técnico que forman la riqueza y el patrimonio de una época o grupo social” (p. 94). Dicha competencia se estructura en tres dimensiones fundamentales:

- Comprensión artística y cultural, centrada en el análisis del patrimonio y la diversidad cultural.
- Expresión artística y cultural, orientada a la práctica creativa desde distintos lenguajes expresivos.
- Actitud ante el hecho artístico y cultural, que incorpora valores como el respeto, la sensibilidad, la cooperación y la valoración del arte.

Estas dimensiones dialogan con los planteamientos de Parsons (2002), quien propone una concepción evolutiva del pensamiento estético en la educación. En sus niveles más avanzados, el alumnado desarrolla la capacidad de interpretar el arte como un lenguaje simbólico estrechamente vinculado al contexto en el que fue creado, superando una visión centrada exclusivamente en la belleza formal. Para Parsons, el aprendizaje artístico debe favorecer la interpretación de la intención del autor, los significados sociales de la obra y las emociones que esta suscita, promoviendo así una comprensión crítica y profunda del fenómeno artístico. Esta visión encuentra eco en la obra de Darío, Páez y Adrián (1993), quienes destacan la dimensión emocional y social del arte en su libro *Arte, lenguaje y emoción*. Según estos autores, el arte potencia el desarrollo de competencias sociales y emocionales, y no puede desvincularse ni del contexto cultural ni de la experiencia afectiva del espectador. Subrayan, además, que el conocimiento del patrimonio artístico contribuye a la formación de la identidad cultural del alumnado, fomenta la empatía hacia otras culturas y promueve una conciencia crítica frente al entorno. El patrimonio artístico, en este sentido, no solo representa un legado histórico, sino que también constituye un recurso pedagógico para construir una ciudadanía emocional y

cultural. De la misma manera, Vigotsky sostiene que “el arte crea una disposición hacia delante. Si el arte es un método educativo, lo es de forma diferente a la transmisión del conocimiento, puesto que su objetivo central es la reacción afectiva, la cual a su vez está asociada a un desarrollo y complejización del pensamiento” (Darío et al., 1993, p. 108). Desde esta premisa, es fundamental acercar al alumnado a obras artísticas que les permitan explorar su identidad y comprender mejor el mundo en el que viven.

5.3 Estética, creatividad y emoción en el contexto educativo

La educación estética y la creatividad constituyen herramientas pedagógicas de gran valor para el desarrollo emocional de la infancia. En esta línea, Hoyuelos (2006), influido por el pensamiento de Loris Malaguzzi, sostiene que “la dimensión estética presupone una mirada que descubre, que admira y se emociona. Es lo contrario de la indiferencia, de la negligencia y del conformismo” (p. 16). Desde esta perspectiva, la estética no se reduce a lo visual, sino que se convierte en una experiencia sensorial y emocional que implica a todos los sentidos.

Este enfoque es compartido por Marta Aguilar (2020, p. 82), quien recoge los fundamentos de las escuelas de Reggio Emilia, donde la estética se concibe como una dimensión constitutiva del ser humano, promotora de sensibilidad, vínculo, expresividad, libertad y aprendizaje. Así, educar estéticamente implica también educar sensorialmente, generando contextos de exploración a través de múltiples lenguajes expresivos. La dimensión estética posee, por tanto, una profunda carga emocional, ya que permite experiencias que movilizan el asombro, el placer o la inquietud, lo que facilita procesos de aprendizaje más significativos. Aguilar (2020, p. 82) denomina esta experiencia “vibración estética”, aludiendo a esa resonancia emocional que se genera ante los estímulos artísticos.

Esta interrelación entre emoción y experiencia sensorial se encuentra respaldada por los planteamientos de Damásio (2005), quien argumenta que las emociones tienen su origen en estímulos sensoriales que, tras ser procesados por la mente, se transforman en sentimientos. En

en este contexto, la creatividad se erige como una dimensión clave del pensamiento artístico y emocional. Desde la perspectiva de Vigotsky, la imaginación permite al sujeto combinar elementos reales con construcciones ficticias, generando representaciones con un alto contenido afectivo. Según Rodríguez (2006), esta capacidad imaginativa debe ser potenciada desde los primeros años de vida. Asimismo, Acaso y Megías (2017) insisten en la conexión entre emoción y pensamiento creativo, afirmando que “para encender el deseo de pensar es imprescindible encender previamente una emoción” (p. 124). Esta afirmación evidencia el papel del arte como mediador en los procesos de aprendizaje profundo y significativo, nucleares en contextos educativos formales e informales al facilitar la vinculación emocional del niño tanto con los contenidos como con su mundo interior.

5.4 Arte y desarrollo emocional en la infancia

5.4.1 Juego, arte y autoconocimiento

Si bien es cierto, la expresión artística en la infancia trasciende la mera dimensión estética, al presentarse como una herramienta esencial para el desarrollo cognitivo, emocional, sensorial y social del niño. A este tenor, Dewey, en su obra *Art as Experience* (1934) sostiene que el arte constituye una experiencia vital que vincula al individuo con su entorno, facilitando aprendizajes significativos. Así, la educación artística no debe reducirse a la producción de objetos plásticos, sino orientarse hacia una formación integral del alumnado. Según Piñol et al. (2017), el arte en el contexto escolar puede transformarse en un espacio que favorece el desarrollo del mundo interior del niño, permitiéndole explorar, comprender y expresar tanto su realidad interna como la externa. Desde el enfoque pedagógico de Reggio Emilia, se concibe el arte como uno de los “cien lenguajes del niño” (Malaguzzi, p. 72), cada uno de los cuales representa una vía legítima de conocimiento. En este contexto, el rol del docente adopta una función de acompañamiento en los procesos expresivos y emocionales del alumnado, yendo más allá de la transmisión de técnicas o contenidos artísticos.

El juego, como forma natural de aprendizaje en la infancia, se encuentra profundamente ligado al arte. Francisco Mora, citado por Aguilar (2020, p. 59), sostiene que “la curiosidad enciende la emoción y abre las fronteras de la atención. El juego, combinación de emoción y placer, es el arma más poderosa de aprendizaje” (p. 59). Actividades como las provocaciones, el uso de piezas sueltas o los talleres de creación libre favorecen la expresión emocional, la construcción

de la identidad y el pensamiento divergente, especialmente cuando se integran en propuestas basadas en las inteligencias múltiples de Gardner o los períodos sensibles definidos por Montessori. La unión del juego con él al arte no solo posibilita la exploración y expresión emocional, sino que también promueve el autoconocimiento. Ejercicios como el autorretrato, propuestos en obras como *Emociones* de Elisabet Abeyà, permiten a los niños reflexionar sobre su identidad desde una perspectiva emocional. De la misma manera, Duncan (2007, p. 6)) afirma que uno de los objetivos esenciales del trabajo emocional es “acompañar y apoyar a cada persona para iniciar un viaje de autoconocimiento”. Este potencial transformador del arte se manifiesta también en contextos históricos. Así, Mariskal (2023) analiza cómo diversas artistas femeninas durante el franquismo canalizaron emociones reprimidas a través de sus creaciones, contribuyendo a la construcción de una identidad resiliente.

5.4.2 Arte y educación emocional en contextos vulnerables

Estas prácticas didáctico artísticas son de sumo interés en entornos educativos vulnerables, el arte adquiere un valor añadido como medio de contención, expresión y transformación. En la ciudad de Zaragoza, existen numerosos centros con estas características, por ejemplo, el CEIP Ramiro Solans, el CEIP Santo Domingo, el CEIP Ciudad de Zaragoza o el CEIP Aljafería, entre otros. Estos colegios constituyen un ejemplo de intervención educativa donde el arte se emplea como herramienta para responder a las necesidades emocionales del alumnado. En el caso de la intervención propuesta, se va a llevar a cabo y contextualizar en el CEIP Ramiro Solans.

El enfoque pedagógico actual requiere de una perspectiva interdisciplinaria que vincule la educación artística con el desarrollo afectivo y social. Bisquerra (2011, p. 11) sostiene que “el desarrollo de competencias emocionales requiere de una práctica continuada” y debe iniciarse desde la infancia. También Malaguzzi, a través de la pedagogía de Reggio Emilia, defendía que “la experiencia estética es, fundamentalmente, experiencia de libertad” (Hoyuelos, 2006, p.24), lo que refuerza la idea de una educación sensible al entorno y a las emociones. En contextos desfavorecidos, el arte se presenta como una vía eficaz para afrontar dificultades sociales, económicas o culturales. Según Goleman (1995), los intercambios emocionales en la infancia son fundamentales para la inteligencia emocional futura, y cuando la familia no puede asumir esta tarea, es la escuela la que debe hacerse cargo.

Esa vulnerabilidad ayuda a procesos de incomunicación y a problemas para reconocer nuestras propias emociones y la de los otros. Duncan (2007, p. 1) afirma que “las emociones son nuestra forma de comunicación primaria, más importantes que las palabras” y que el arte permite acceder a emociones difíciles de verbalizar. En consonancia, Vea Vecchi (2013) argumenta que la estética y la expresión plástica ayudan a construir vínculos emocionales con el entorno, favoreciendo entornos educativos donde la belleza, la sensibilidad y el cuidado sean pilares del aprendizaje, definiendo estrategias para romper esas barreras en contextos educativos frágiles.

5.5 Perspectivas actuales sobre arte y emociones en la educación

Actualmente, la relación entre arte y emoción ha sido ampliamente estudiada desde distintas disciplinas, pero en el ámbito educativo se ha convertido en un motor de cambio de las prácticas pedagógicas contemporáneas. Vázquez (2002), en su artículo sobre arte infantil en los debates postmodernos, afirma que las imágenes que consumen y producen los niños afectan profundamente su manera de pensar, sentir y percibir el mundo. “Las emociones que se manifiestan en esos procesos son potentísimas. Un espacio potencial de transición en esta etapa es la creación artística” (Vázquez, 2002, p.3). La autora insiste en que el arte debe concebirse como un proceso con sentido emocional, no como una actividad meramente decorativa. Flora y De los Ángeles (2022) también abordan esta cuestión en su investigación sobre el dibujo infantil, concluyendo que esta práctica permite a los alumnos expresar emociones como tristeza, miedo o alegría, incluso cuando no saben verbalizarlas. Según Rojas Pedregosa (2022), los alumnos de Educación Primaria demostraron la capacidad de interpretar y representar gráficamente emociones básicas, lo que destaca la importancia de promover la educación emocional a través del arte. Por su parte, Rial et al. (2015), en el proyecto *Emoción-arte. Desde o corazón ao papel*, proponen una secuencia didáctica basada en experiencias artísticas que permite a los niños identificar sus emociones, fortalecer la empatía y fomentar la autoestima. En conclusión, “La educación artística no solo contribuye al desarrollo de habilidades emocionales y creativas, sino que también fomenta una experiencia educativa integral, que prepara a los estudiantes para abordar las complejidades del mundo actual con mayor sensibilidad, innovación y autoconciencia.”(Cuero Delgado et al., 2024, p. 576). De esta manera, la educación artística, actúa como una herramienta que transforma, ya que aparte de trabajar con la técnica o la teoría, contribuye a que el alumnado sea más consciente, sensible y esté preparado para afrontar los retos de su entorno, tanto social como emocional.

6. Propuesta de intervención didáctico-artística: *Conectando con el Arte*

6.1 Contexto educativo

La propuesta de intervención está destinada al primer ciclo de Educación Primaria, es decir, a niños de 6 a 8 años.

Esta propuesta didáctica se ha llevado a cabo en el CEIP Ramiro Soláns que es un centro de Educación Infantil y Primaria que atiende alumnado desde 2 años hasta 6º de primaria, localizado en el barrio Oliver en Zaragoza (véase Figura 1). Es un barrio tradicionalmente obrero, el cual comenzó a crecer cuando en el año 2008 el trazado del ferrocarril se transformó en un Corredor Verde. El Barrio, desde sus comienzos hasta hoy día, se define como receptor de población inmigrante y de etnia gitana. El barrio Oliver se define por un trabajo comunitario muy potente. El centro está integrado mayoritariamente por población en situación de vulnerabilidad (61% del alumnado es de etnia gitana, el 34% inmigrante y el 5% de otros grupos con déficits socioculturales). En la actualidad, el centro ha experimentado un significativo aumento del alumnado en comparación con años anteriores. Cuenta con en torno a 178 familias. Además, encontramos dos clases distintas por cada uno de los cursos. Cada una de estas clases está compuesta por alrededor de 20 alumnos.



Figura 1. Imagen del CEIP Ramiro Soláns. Fuente: <http://bit.ly/3RQQVKr>

En cuanto a las características personales y sociales del alumnado, el colegio cuenta con un porcentaje muy elevado de alumnado en situación de vulnerabilidad, la mayoría de ellos son

alumnado de etnia gitana e inmigrantes de segunda generación. En el aula en la que se va a llevar a cabo la propuesta de intervención, casi todo el alumnado pertenece a estos grupos, y son alumnos/as que reflejan una conflictividad generalizada, desfases curriculares significativos o una actitud negativa respecto del aprendizaje. Muchos de estos aspectos proceden de sus culturas y de lo que ellos viven en sus hogares. Por ello en el colegio se pretende que estos alumnos logren un desarrollo socio-personal, que debido a todo el esfuerzo de los docentes vemos reflejado en ellos a través de aspectos como la autorregulación, la motivación, la empatía o las habilidades sociales.

Por otro lado, la mayoría del alumnado del aula va acorde al desarrollo estándar a su edad y no se encuentra ningún déficit evolutivo. Sin embargo, hay varios alumnos en el aula que van por detrás del resto en los procesos de lecto-escritura. Esto es debido a la falta de asistencia a clase y esto hace que no sigan bien el ritmo de los demás. Encontramos, además, varios alumnos que han llegado este año nuevos al colegio desde otros países, y no conocían nada del idioma, o los que sí lo conocían no habían estado antes escolarizados en sus países. La mayoría de los alumnos han realizado Educación Infantil, pero con una asistencia muy intermitente, por lo que carecen de muchos de los conocimientos básicos que se dan en esta etapa. Además de no haber acudido a clase, en sus casas tampoco se ha proporcionado ningún tipo de enseñanza. Por otro lado, en el aula hay dos alumnos ACNEAE en clase por condición social y personal que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por su situación social, económica o cultural desfavorecida.

Finalmente, los alumnos y alumnas se encuentran distribuidos en el aula por grupos de 4-5 personas, por lo que hay cuatro mesas grandes en toda la clase. De esta forma, se trabaja cooperativamente ayudándose los unos a los otros e incrementamos así la mejora del desarrollo de la expresión oral y escrita, ya que interactúan entre ellos y se ayudan (véase Figura 2).

Valorando la cohesión del grupo, la clase de 1º de EP dónde está contextualizada la intervención, está compuesta por un total de 20 alumnos, de los cuales 4 son nuevos. Encontramos a 9 chicas y 11 chicos. A pesar de ello, el grupo clase presenta una gran cohesión entre ellos. Por otro lado, los alumnos nuevos han sido acogidos por el resto muy positivamente.

Un aspecto importante que reivindica mucho el centro y en lo que se trabaja mucho es en la cohesión social dentro de la comunidad y en esta transformación social. Los profesores trabajan diariamente en ello y esto se refleja en las aulas y en los alumnos y alumnas.



Figura 2. Aula de 1º EP del CEIP Ramiro Soláns. Fuente: Creación propia

En el centro encontramos varios programas que inciden significativamente en la construcción de un clima positivo de convivencia. Dentro del colegio, este aspecto es uno de los que más importancia se le ha dado al paso de los años. Esto es debido a que gran cantidad del alumnado muestra comportamientos conflictivos y que no son adecuados para el entorno escolar. Se ha observado una mejoría en ello, pero aún sigue siendo uno de los aspectos más difíciles de trabajar en el colegio. Lo anterior dicho también se observa dentro del grupo clase, con pequeños conflictos diarios o discusiones. Estos conflictos siempre se intentan solventar y aprender de ellos. En el grupo tampoco se observa ninguna situación de aislamiento ni de acoso, y los alumnos siempre intentan cooperar y ayudarse entre ellos.

6.2 Objetivos y contenidos

La Normativa de referencia a lo largo del todo el proyecto educativo es la siguiente:

- Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (Orden publicada en el BOA el 27 de julio de 2022).

Los objetivos didácticos del proyecto de intervención se han desarrollado a partir de las competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos del currículo de Educación Primaria (Orden ECD/1112/2022). Estos objetivos sirven para conseguir el desarrollo pleno del alumnado, además de poder observar y evaluar los diferentes contenidos que se llevan a cabo en el proyecto. En el Anexo 1 encontramos la tabla.

6.3 Temporalización

Se va a realizar una propuesta de intervención que durará todo el curso. Esta se va a dividir en tres fases, una por trimestre. Para ello, se utilizarán las horas de educación plástica semanales, y las sesiones, casi en su totalidad, se van a llevar a cabo en el aula. A excepción de la visita al museo y de la utilización de otros espacios para la exposición final de las fases. Para realizar la temporalización de la intervención, se va a tener en cuenta el calendario escolar 2024-2025 (véase Figura 4). La hora semanal de Educación plástica y Visual es los miércoles, pero hay sesiones que se han trasladado al martes debido a que son días festivos. También se pretendía que fuera una sesión cada dos semanas, y se han ajustado a los días lectivos, y a la duración del trimestre.

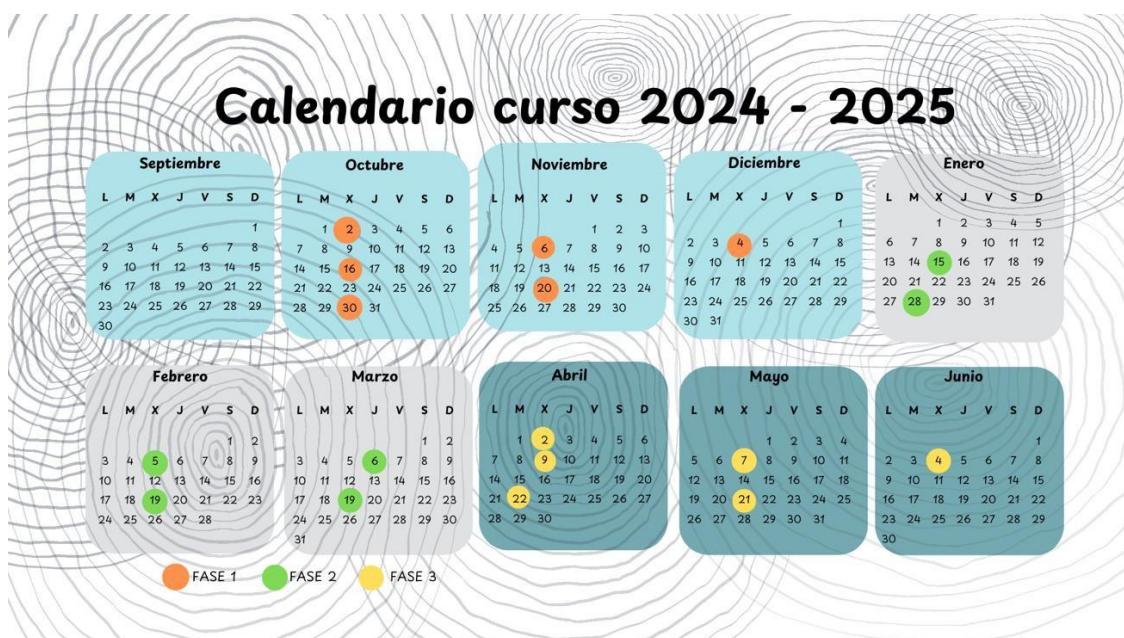


Figura 3. Calendario del curso con las fechas de las fases. Fuente: Creación propia

6.4 Metodología didáctica

La propuesta de intervención *Conectando con el Arte* ha sido planteada para ser elaborada a lo largo de todo el curso escolar con alumnado del primer ciclo a través del Aprendizaje Basado en la Creación (ABC) como metodología principal. Este enfoque se centra en la expresión artística como medio para desarrollar competencias emocionales y sociales. Como afirma Bisquerra (2011), “toda propuesta práctica debe partir de los conocimientos previos, intereses, y necesidades de la persona para que pueda construir significativamente los nuevos conocimientos y favorezca un aprendizaje significativo” (p.75). El ABC favorece un enfoque educativo donde la creación no es sólo individual, sino que también es un acto colectivo, en el que se integra lo social con lo personal. Como indica Caeiro-Rodríguez (2018):

El Aprendizaje Basado en la Creación supone una vivencia en la cual el discente se proyecta en la acción creadora. Desde luego que el ABC comparte aspectos con el Aprendizaje Basado en Proyectos, pues ambos buscan un aprender activo y significativo. No obstante, un profesor de arte tiene la suerte de poder trabajar “plástica y visualmente” con las emociones, sentimientos e ideas de los niños, de traducir a imagen su universo individual visibilizando su personalidad o su concepción de la sociedad al trabajar con sus vivencias desde el primer día (p.163).

El objetivo principal de esta propuesta es que el alumnado reflexione y profundice en sus habilidades emocionales, asumiendo un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el docente asume un rol de guía, fomentando el pensamiento crítico del alumnado, promoviendo la reflexión a lo largo del proceso.

La intervención se estructura en tres fases, correspondientes a cada uno de los trimestres del curso escolar. Cada fase incluye varias sesiones que se desarrollan de forma progresiva. Durante las sesiones se fomenta un aprendizaje significativo, en el que los nuevos conocimientos se vinculan con los conocimientos previos, favoreciendo así su comprensión y aplicación práctica. Asimismo, se promueve el aprendizaje cooperativo y colaborativo mediante una metodología activa y participativa. Este enfoque permite al alumnado desarrollar no solo habilidades académicas, sino también sociales y personales. El trabajo en equipo y la socialización se convierten en elementos clave para comprender la importancia de la cooperación, el respeto mutuo y la ayuda entre iguales, educando en valores como la solidaridad y la empatía (véase Figura 3).



Figura 4. Cita visual sobre las diferentes fases o capas y los conceptos principales de la propuesta de intervención *Conectando con el Arte*. Fuente: Creación propia.

6.5 Recursos

Para el desarrollo del proyecto de intervención se van a utilizar varios recursos que nos ayudarán con la creación artística de las sesiones propuestas, así como en la reflexión emocional y el conocimiento personal. Los recursos han sido elegidos teniendo en cuenta las características del alumnado del centro. Entre ellos encontramos:

- **Espacios:** el aula como principal espacio de trabajo, áreas comunes del centro para trabajos colectivos o exposición de estos, el IAACC Pablo Serrano para realizar la visita y el taller práctico.
- **Materiales:** arcilla para crear esculturas, diferentes tipos de papeles, como cartulina, papel pinocho, folios, lápices, ceras, pinceles, materiales reciclados, herramientas para el modelado. En definitiva, materiales que nos permitan crear y experimentar con distintas técnicas y texturas para llevar a cabo las actividades.

- **Recursos audiovisuales:** fotografías y/o videos de las obras y los artistas con los que vamos a trabajar, presentaciones, y proyecciones que faciliten al alumnado ver la conexión entre las experiencias personales y los referentes artísticos. Además, se utilizarán tablets, ordenadores y proyectores cuando sea necesario para observar y analizar las imágenes y obras de arte.
- **Bibliografía:** se van a utilizar recursos que refuerzen los contenidos trabajados en las sesiones y que aporten nuevos conocimientos e ideas, como, por ejemplo, textos sobre educación artística, el catálogo del IAACC Pablo Serrano, libros especializados, biografía de los artistas. Estos recursos se van a utilizar en su mayoría por el maestro/a para obtener información acerca de lo que se va a trabajar en el aula.
- **Recursos didácticos:** dinámicas de grupo, ejercicios de autorreflexión para trabajar el autoconocimiento y el respeto, para promover la empatía en el aula y un clima de confianza.

6.6 Atención a la diversidad

En cuanto a la atención a la diversidad de esta propuesta de intervención educativa, el aula en la que se va a desarrollar, una de 1º de EP, se observan alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje y con diferentes niveles. Por ello, la gran mayoría de las sesiones propuestas, están pensadas para que todo el alumnado pueda participar. Esto es debido a que son actividades muy sensoriales, y creativas en la que en su medida todos pueden hacerlo. La dificultad que más se observa en el aula está relacionada con la lecto-escritura, ya sea debido al nivel adquirido por el alumnado, o a una dificultad en el idioma. En el primer caso, se contará con la ayuda del maestro/a si es necesario a la hora de escribir, o se le darán los materiales en mayúsculas ya que la lectura con estas letras supone menos dificultad. A la hora de escribir, ocurrirá lo mismo, en el caso de no saber cómo hacerlo, el profesor/a dará una guía de cómo se escribe para que el alumno pueda ponerlo. En el caso del alumnado con dificultades en la lecto-escritura debido al idioma, habrá momentos en los que igual no pueda expresarse o decir lo que opina ya que no sabe cómo hacerlo, pero las actividades están pensadas para que puedan expresarse a través del arte, por lo que no es necesario el idioma. Además, si es necesario, a estos alumnos se les podrá explicar las emociones, sentimientos, etc., a partir de pictogramas, ya que, de esta manera, a través de la imagen visual, pueden asociar los conceptos a la imagen o a lo que representan. De esta manera, podrán trabajar este contenido, aunque esté adaptado.

6.7 Evaluación

La evaluación de esta propuesta educativa se concibe como un proceso integral, continuo y de carácter formativo, que tiene como objetivo valorar tanto el crecimiento personal como el desarrollo artístico del alumnado a lo largo de un proyecto anual estructurado en tres etapas, correspondientes a cada trimestre. Esta evaluación se enfocará en observar el progreso del alumnado en aspectos como la regulación emocional, el autoconocimiento, la creatividad y la capacidad para el trabajo colaborativo, entre otros.

Para llevarla a cabo, se emplearán diversos instrumentos de evaluación, siendo la observación constante del alumnado la principal herramienta utilizada. El propósito de esta evaluación no es asignar una calificación, sino comprender y valorar el proceso educativo a través de la observación y la escucha activa.

De acuerdo con lo establecido en la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación en la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, se tendrán en cuenta diferentes criterios de evaluación.

Tabla 1. Herramientas de evaluación

Observación directa	Rúbricas de evaluación y autoevaluación	Producciones artísticas	Cuaderno de seguimiento	Debates en grupo	Evaluación final del proyecto
El maestro/a lo realizará de manera continua durante las sesiones, para evaluar la participación, motivación, actitud y disposición del alumnado y reflexionar en las asambleas.	Diseñadas para evaluar de manera individual el trabajo realizado y para que reflexionen sobre su propio proceso creativo y emocional. Se realizan al final de cada fase para poder analizar el progreso del proyecto.	Las creaciones realizadas en las sesiones de cada fase, como por ejemplo, las esculturas, los dibujos, los autorretrato que servirán como evidencia del trabajo realizado y reflejarán las habilidades técnicas y las emocionales.	Se anotará brevemente observaciones personales de cada alumno. Esto se podrá completar con un registro fotográfico de las producciones artísticas de cada alumno, de las interacciones y momentos del grupo, o del mural final.	Estos momentos sirven para que los estudiantes expresen sus sentimientos y pensamientos sobre lo que han aprendido, las emociones que han experimentados, o las conexiones personales que han obtenido a lo largo de las actividades.	Análisis global del impacto de la intervención en el desarrollo personal y emocional del alumnado, teniendo en cuenta todos los instrumentos anteriores y valorando los avances individuales y grupales.

Fuente: creación propia



El juego como lenguaje emocional

6.8 El juego como lenguaje emocional

La primera fase de la intervención se desarrolla durante el primer trimestre del curso escolar. Lo que se plantea principalmente es explorar las emociones a través del juego y del arte. El juego es una actividad principal de los niños/as en esta etapa ya que es su lenguaje natural y una forma de comunicación, expresión y descubrimiento. Con el título de la fase “El juego como lenguaje emocional”, se busca vincular la experiencia lúdica con la expresión emocional, utilizando el arte como canal para observar, representar y compartir lo que se siente. Como afirma Francisco Mora en Aguilar (2020), “A través de la integración sensorial, somos capaces de sentir, comprender y organizar las informaciones sensoriales, ya provengan del entorno o de su propio cuerpo” (p.52).

Para ello, se ha propuesto una secuencia de actividades centradas en la observación de obras de arte, la dramatización, el juego simbólico, la creación artística y la reflexión emocional. Se trabajan especialmente las emociones básicas: alegría, tristeza, calma, miedo y sorpresa, utilizando el cuerpo, la voz y la imagen como medios de expresión.

En el catálogo de arte de Bruno Munari (2022) de la Fundación Juan March se explica la importancia de darle valor al juego en la creación artística. En se expone como muchos artistas han añadido en sus obras elementos lúdicos para explicar la realidad, expresarse con libertad o conectar con su infancia. Así, el arte y el juego están conectados en el aula como una manera de explorar las emociones.

Uno de los referentes artísticos principales de esta fase es la obra *Juego de niños* de Pieter Bruegel el Viejo, que representa un gran repertorio de juegos infantiles representados con detalle y expresividad. También se toma como inspiración la obra *El Carnaval del Arlequín* de Joan Miró, ya que evoca emociones a través del color y la forma. A partir de él, los niños observan, se expresan, interpretan y crean.

La duración de esta fase es de seis sesiones repartidas a lo largo del trimestre, una por semana. Las sesiones pueden ser flexibles y adaptables, y se pueden combinar con el juego libre, actividades dirigidas y espacios de creación artística.

6.8.1 Objetivos específicos en *El juego como lenguaje emocional*

- Relacionar las emociones básicas con el juego y experiencias artísticas.

- Fomentar la comunicación emocional a través del cuerpo, el juego y la imagen.
- Favorecer la cooperación, la escucha y la empatía mediante actividades grupales.
- Desarrollar la capacidad de identificar y representar emociones.
- Experimentar el arte en conexión con las emociones.

6.8.2 Reflejo de los elementos curriculares en *El juego como lenguaje emocional*

A continuación, especificaremos de qué manera los elementos curriculares se van a ver reflejados en el proyecto, en esta primera fase las competencias específicas del área de Educación Plástica y Visual que se trabajarán serán la CE.EPV.1. que se centra en descubrir obras de arte de diferentes géneros y culturas, ya que mostrarán obras de Brueghel y de Joan Miró invitando a la curiosidad por estilos y momentos diferentes en la Historia del Arte. En el caso de la CE.EPV.2. que tiene su centro de interés en la investigación sobre el hecho artístico y sus contextos, emplearemos diversos canales, medios y técnicas, como el análisis de las obras presentadas y la creación de producciones propias. Esto fomenta comprender cómo los artistas utilizan el color, la forma y la textura para expresar ideas y emociones, integrando el juego como experiencia emocional. La competencia CE.EPV.3. Se centra en expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, a partir de las producciones personales de cada sesión. Por ejemplo, en las dinámicas grupales del juego, donde el alumnado representa sus ideas en formas visuales, conectando sus vivencias personales con el arte. Por último, en la CE.EPV.4. Se refleja la participación en el diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, como el mural grupal con las producciones individuales de todos los alumnos. Con esto se trabaja el sentido de pertenencia y autoría, valorando tanto el proceso como el resultado final de las creaciones. De las anteriores competencias se recogen los criterios que han ayudado a la creación de los ítems que forman la rúbrica de evaluación.

En cuanto a los saberes básicos de esta fase, los cuales están relacionados con los contenidos que se han trabajado directamente, encontramos:

- A. *Recepción y análisis (saber ver)*: Se trabajará el análisis y la apreciación de obras de artistas como Brueghel y Joan Miró, descubriendo distintas corrientes artísticas. Esto permitirá al alumnado utilizar estrategias básicas de recepción activa y observar y analizar producciones artísticas, identificar elementos del lenguaje visual

como forma, color y textura y aprender a usar vocabulario específico para describir sus experiencias.

- *B. Creación e interpretación (saber hacer):* Se guiará al alumnado en el proceso creativo, desde la planificación hasta la experimentación con diferentes técnicas de expresión artística. Se dará interés tanto al proceso como al producto final, y se trabajará con materiales como pinturas, papeles de colores, cartulinas...y con recursos como el juego simbólico para crear productos que representen las emociones y el interés por la creación plástica y visual, y crear espacios donde puedan jugar, moverse, pintar y representar.
- *C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales:* En esta primera fase se van a introducir elementos configurativos básicos como el punto, la línea, la textura o el color. Además, el alumnado experimentará con diferentes materiales y técnicas, como el dibujo o la pintura.

6.8.3 Metodología

La metodología utilizada es activa, vivencial, cooperativa y centrada en el juego como elemento base. Se parte de situaciones cercanas y significativas para el alumnado, que favorecen la conexión entre emoción y aprendizaje. Se fomenta el movimiento, la exploración libre y sensorial, el trabajo cooperativo y la expresión libre de ideas y emociones. Se promueve un clima de confianza emocional en el grupo que facilite la expresión libre de sentimientos, sin juicios y valorando a los demás.

6.8.4 Recursos

- Reproducciones impresas o digitales de *Juego de niños* de Pieter Bruegel el Viejo.
- Reproducciones de la obra *El carnaval del arlequín* de Joan Miró.
- Material de juego simbólico: telas, bloques, piezas sueltas, cintas, instrumentos de percusión.
- Materiales plásticos: témperas, ceras, papeles de colores, pinceles, cartulinas...
- Material audiovisual para mostrar las obras de arte.
- Música variada para acompañar en los momentos de creación.

6.8.5 Evaluación

Para evaluar el proceso de aprendizaje, se utilizará una rúbrica sencilla que permita valorar la evolución individual del alumnado (véase Anexo 2). Como complemento, el docente contará con un cuaderno de seguimiento en el que registrará semanalmente observaciones breves sobre cada estudiante, relacionadas con su expresión emocional, participación, relaciones establecidas, comentarios significativos y avances en la identificación y gestión de emociones. Este registro podrá apoyarse en documentación fotográfica de las producciones artísticas, interacciones grupales y momentos clave del proyecto, como el mural final.

Cada sesión se evaluará según los siguientes criterios:

- **Sesión 1:** participación activa, identificación y expresión emocional vinculada a la obra, implicación grupal y respeto hacia los compañeros.
- **Sesión 2:** colaboración en el juego mímico, cooperación y expresión emocional a través del lenguaje corporal.
- **Sesión 3:** asociación del juego con emociones, creatividad plástica, claridad en la expresión oral y escucha activa.
- **Sesión 4:** comprensión de la simbología del color, representación emocional mediante arte abstracto, participación en la asamblea y reflexión personal.
- **Sesión 5:** implicación en la exploración de espacios, identificación de emociones ante estímulos y respeto en la puesta en común.
- **Sesión 6:** elección de la obra más significativa, participación en el mural colectivo y reflexión final sobre el proceso vivido.

Al concluir la fase, el alumnado realizará una autoevaluación visual a través de una hoja impresa con colores y pictogramas adaptados a su nivel (véase Anexo 3).

6.8.6 Desarrollo de las sesiones

Sesión 1: ¿Jugamos con arte o hacemos arte jugando?

La primera sesión con la que se inicia el proyecto de intervención se va a centrar en la observación de la obra *Juego de niños* de Peter Bruegel. Es una obra muy amplia, muy completa y con muchos detalles, por lo que el alumnado observará con detenimiento la imagen y se les irá diciendo que identifiquen los juegos que reconozcan. Además, se les irá haciendo preguntas

abiertas en grupo para que se genere un pequeño debate. Por ejemplo: “¿Qué están haciendo?”, “¿Qué crees que sienten?”, “¿Cómo nos sentimos cuando jugamos?”.

Después y, para terminar, los niños escogen uno de los juegos representados y tendrán que dramatizar en pequeños grupos una situación que pueda ocurrir mientras juegan y las emociones asociadas a ese juego.



Figura 5. Imagen de la obra *Juego de niños* (1560) de Peter Bruegel. Fuente: <https://goo.su/TwSMWl2>

Sesión 2: El juego y las emociones

En esta sesión, se va a trabajar a partir del cuerpo, los niños representarán emociones mediante gestos y posturas corporales. A través de dinámicas de mimo, sin la utilización de palabras, los niños/as tienen que expresar alegría, miedo, sorpresa, tristeza.... Esto se realizará en parejas, uno de los dos compañeros/as deberá representar la emoción, y el otro adivinarla. Con esta sesión, mediante los gestos que se producen en la cara cuando expresamos una emoción, el alumnado comprenderá que nuestra cara cambia según como me siento, y se trabajará la expresión facial.

Sesión 3: Mi juego favorito

La sesión se va a realizar a partir de los juegos favoritos de los alumnos/as. Para ello, cada niño/a pensará en su juego favorito y en consecuencia, en la emoción que le produce. A

continuación, tendrán que realizar un dibujo o collage representando ese juego y utilizando colores y formas que reflejen cómo se sienten al jugarlo. A partir de esta creación artística, la actividad finaliza con una breve presentación oral de su creación, de manera individual. De esta manera, podrán expresar de manera individual lo que sienten, así como escuchar al resto de compañeros y aprender de las demás experiencias.

Sesión 4: Colores que sienten

Inspirado en las obras abstractas de Miró, lo que se quiere hacer en esta sesión, es invitar al alumnado a pintar un “cuadro de emociones”, utilizando solo formas y colores para representar cómo se sienten ese día. Antes de comenzar, se les mostrará la obra de *El carnaval del arlequín* de Joan Miró, para que la conozcan, la observen y se inspiren. A partir de ahí comenzarán con su obra artística. Con ella se trabajarán conceptos como línea, mancha o la simbología de los colores (ej. el amarillo para la alegría, el azul para la calma...).

Al finalizar, se hará una pequeña asamblea en la que se hablará sobre lo trabajado y quien quiera podrá contar la emoción que tiene su obra y explicar qué es lo que ha realizado.



Figura 6. Imagen de la obra *El carnaval del arlequín* (1924) de Joan Miró. Fuente: <https://goo.su/aLIkA>

Sesión 5: Rincones sensoriales

En esta sesión, se va a trabajar por rincones emocionales de trabajo en el aula. Se van a crear espacios sensoriales con diferentes materiales que permiten explorar diferentes texturas, sonidos, luces, materiales naturales, etc. Los niños, en pequeños grupos, irán pasando libremente por cada uno de los rincones y explorarán el material, observando cómo les hace sentir. Al finalizar, se realizará una puesta en común a partir de la siguiente pregunta: “¿Cómo me he sentido en cada uno de los rincones?”

Sesión 6: Mural emocional

En la sesión final se va a crear un gran mural conjunto “Así jugamos, así sentimos”, el cual integra las obras de los alumnos. Para crearlo, cada niño/a tendrá que seleccionar su creación favorita realizada durante el trimestre y se pondrá en el mural. Este se podrá exponer a las familias y resto de compañeros.

A modo de cierre, se reflexiona en una asamblea sobre todo lo aprendido: “¿Qué emociones hemos sentido?”, “¿Qué hemos descubierto sobre nosotros jugando y creando?”, “¿Qué hemos aprendido del arte y las emociones?” y recogiendo los comentarios del alumnado.

Casa

envoltorio

familia

habitável

La escultura y las emociones

6.9 La escultura y las emociones

La segunda fase del proyecto se va a llevar a cabo durante el segundo trimestre y en ella se va a trabajar el descubrimiento de las emociones a través de las formas y los materiales. En la primera fase, el centro era el juego y la relación con los demás, y en esta, el foco se pone en la familia y en las raíces emocionales que nos unen a ella. Mediante la escultura, el alumnado podrá explorar sus emociones y las que le relacionan con su entorno familiar y así pues, con sus orígenes y recuerdos.

La fase girará en torno al escultor aragonés Pablo Serrano, famoso escultor aragonés, y cuyo legado se conserva en el IAACC Pablo Serrano, museo que lleva su nombre en Zaragoza, donde está contextualizada la intervención. Sus obras se caracterizan por ser muy expresivas y tener un gran componente emocional y biográfico. Estas nos permiten apreciar el arte desde la escultura, el volumen y la materia. Por ello, un momento clave de la intervención, será la visita a su museo en Zaragoza, donde los niños podrán conectar con el patrimonio artístico cercano comprendiendo así que las emociones también se pueden expresar a través del cuerpo, las manos y los materiales. Esta fase incluye cinco sesiones en el aula y la salida al museo, la cual es una experiencia significativa que potenciará y ayudará con las creaciones artísticas que se realicen dentro del aula.

6.9.1 Objetivos específicos en *La escultura y las emociones*

- Identificar emociones relacionadas con las experiencias familiares.
- Representar vínculos familiares a través de la escultura.
- Reflexionar sobre el impacto de la familia en la identidad personal.
- Explorar la expresión artística a partir de las obras de Pablo Serrano.
- Desarrollar habilidades de comunicación emocional al compartir las producciones personales.
- Valorar las creaciones propias y las de los compañeros como forma de expresión personal y familiar.

6.9.2 Reflejo de los elementos curriculares en *La escultura y las emociones*

A continuación, especificaremos de qué manera los elementos curriculares se van a ver reflejados en el proyecto, en la segunda fase, las competencias específicas del área de Educación Plástica y Visual que se trabajarán serán la CE.EPV.1. que se centra en descubrir

obras de arte de diferentes géneros y culturas, ya que se van a analizar esculturas de Pablo Serrano, en la visita guiada al IAACC y en las actividades de clase, y el alumnado observará cómo el artista utiliza el volumen y la forma de expresar emociones conectándolo con los vínculos familiares. En el caso de la CE.EPV.2. que tiene su centro de interés en la investigación sobre el hecho artístico y sus contextos, emplearemos técnicas de modelado de barro en la visita-taller, reflexionando sobre el material, la textura y la forma. Además, en el aula se analizarán cómo los elementos de la escultura reflejan experiencias y sentimientos personales. La competencia CE.EPV.3. Se centra en trabajar mediante las producciones personales realizadas con arcilla y otros materiales, en las cuales los alumnos expresan emociones vinculadas a sus familias y donde transforman experiencias personales en arte. Por último, en la CE.EPV.4. Se le da importancia a las actividades grupales y proyectos colectivos, como las esculturas que representan conexiones y experiencias familiares. El alumnado asume diferentes roles en la creación y montaje de las producciones, valorando tanto el proceso como el resultado final. De las anteriores competencias se recogen los criterios que han ayudado a la creación de los ítems que forman la rúbrica de evaluación.

En cuanto a los saberes básicos de esta segunda fase, los cuales están relacionados con los contenidos que se han trabajado directamente, encontramos:

- *A. Recepción y análisis (saber ver):* El alumnado trabajará a partir de estrategias de observación de esculturas, de identificación de elementos del lenguaje tridimensional como la forma, textura y volumen, y aprenderán a usar el vocabulario específico para poder describir sus experiencias.
- *B. Creación e interpretación (saber hacer):* Se guiará al alumnado en el proceso creativo, desde la planificación hasta la experimentación con diferentes técnicas de expresión artística. Se trabajará con materiales como el barro o la arcilla para crear productos que representen las emociones y el interés por la creación plástica y visual, y promoviendo el interés tanto por el proceso como por el producto final.
- *C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales:* En esta fase se van a introducir al alumnado elementos configurativos básicos sobre la escultura, pudiendo experimentar y expresarse con el volumen, la textura y la forma para representar experiencias personales y familiares.

6.9.3 Metodología

La metodología de esta fase se va a centrar en la exploración emocional a través de la escultura, tomando como referencia las obras de Pablo Serrano, las cuales se caracterizan por expresar una gran carga de sentimientos y conexiones en sus raíces personales y familiares. Además, se va a realizar una visita al IAACC Pablo Serrano, la cual ofrece una experiencia significativa en el alumnado pudiendo conectar con el patrimonio artístico cercano, y participando en un taller de creación.

6.9.4 Recursos

- Imágenes y reproducciones de esculturas de Pablo Serrano (extraídas del catálogo del IAACC: <https://iaacc.es/colecciones-museo/colección-fundacional-pablo-serrano/>).
- Materiales: arcilla blanca, barro, cartón, papel maché, telas, alambre.
- Fichas de observación, tabletas o cámaras para documentar el proceso.
- Grabadora de audio para registrar pequeñas reflexiones del alumnado.
- Espacio amplio para el trabajo.

6.9.5 Evaluación

En esta fase, la evaluación se centrará en la expresión emocional a través del arte, la capacidad de reflexión y la participación activa, más que en el resultado estético de las esculturas. Para ello, se emplearán distintos instrumentos: una rúbrica final (véase Anexo 4), un diario docente con observaciones individuales y grupales, y una autoevaluación visual realizada por el alumnado (véase Anexo 5).

Cada sesión se evaluará según los siguientes criterios:

- **Sesión 1:** participación en el diálogo, expresión emocional vinculada a las esculturas y comprensión de la visión del artista.
- **Sesión 2:** actitud durante la visita al museo, participación activa en la actividad con barro y capacidad para relacionar arte y emoción.
- **Sesión 3:** selección y modelado de un objeto con carga emocional, conexión con vivencias familiares y participación en el trabajo grupal.
- **Sesión 4:** reflexión personal, escucha activa de las historias de los compañeros, expresión plástica o escrita de las emociones y su verbalización.

- **Sesión 5:** implicación en la galería de arte, explicación del significado de la obra propia y colaboración con el grupo.
- **Sesión 6:** síntesis del proceso emocional vivido, participación en la creación del mural final, expresión oral de los aprendizajes y realización de una escultura de mano como actividad final de autoevaluación.

6.9.6 Desarrollo de las sesiones

Sesión 1: *Esculturas que nos hablan*

La primera sesión de esta fase va a comenzar con la proyección de las esculturas *Bóvedas para el hombre* de Pablo Serrano en la pizarra digital (véase Figura 7 y 8). Las observaremos entre todos detenidamente y al finalizar se mostrarán todas juntas y se harán preguntas abiertas: “¿Qué ves?”, “¿Qué emoción te transmite?”, “¿Cómo crees que se siente la figura?”, “¿Qué te recuerda esta escultura?”, “¿Parece una casa?”, “¿Crees que alguien podría vivir dentro?”, “¿Por qué sí o por qué no?”, “¿Cómo sería vivir en una casa como esta?”, “¿Te gustaría?” “¿Qué cosas hay en tu casa que te hacen sentir bien?” Por otro lado, también se harán preguntas relacionadas al refugio o a la protección que representan las esculturas como: “¿Te parece un lugar seguro?”, “¿Por qué?”, “¿Crees que esta escultura puede proteger a alguien del frío o de la lluvia?”, “¿A qué cosas te gusta ir cuando necesitas sentirte seguro?”, “¿Qué forma tiene un refugio para ti?”, que darán pie al diálogo y la escucha.

Tras un rato de conversación y asamblea, se les pedirá que relacionen esas formas con momentos familiares o recuerdos a partir de varias preguntas: “¿Esto te recuerda a algo o alguien de tu casa?”, “¿Te recuerda a algún momento que hayas vivido con tu familia?”, “¿Te imaginas a una familia dentro de esta escultura?”, “¿Cómo serían?”, “¿Qué hace que una casa se convierta en un hogar para una familia?”, “¿Con quién te gusta estar en casa?”, “¿Qué hacen las personas de una familia para cuidarse entre sí?”. Después, realizarán un dibujo inspirado en una emoción que sientan o hayan sentido en su familia (por ejemplo, “la felicidad cuando juego con mi hermano”, “el amor cuando mi abuela me da un abrazo”, “la tristeza cuando no veo a mis padres en todo el día”).



Figura 7. Imagen de la obra Bóveda para el hombre nº63 (1962) de Pablo Serrano. Fuente:
<https://goo.su/NYsAYVB>



Figura 8. Imagen de la obra *Bóveda para el hombre* (1961) de Pablo Serrano. Fuente: <https://goo.su/NYsAYVB>

Sesión 2: Visita al IAACC Pablo Serrano

En esta sesión, se va a realizar la visita al museo en donde se va a realizar una actividad llamada “Visita-taller: Pablo Serrano, escultor de emociones. En ella, les recibirá Pablo Serrano y les enseñará alguna de sus obras, lo que significaban para él y la gran carga emocional que hay detrás de cada una de ellas. La visita combina la observación, el diálogo colectivo y pequeñas actividades relacionadas con las obras. A continuación, y para finalizar con la visita, harán un taller en el que realizarán su propia obra de arte con barro y arcilla.

Al regresar a clase, se hará una asamblea en la que el alumnado compartirá lo que más le ha gustado o llamado la atención, la obra que más le ha gustado, y qué emoción ha sentido al verla. En este momento podrán mostrar sus esculturas y compartir una palabra o frase que defina lo que han sentido durante la visita.



Figura 9. Imagen de la visita-taller al IAACC Pablo Serrano. Fuente: <https://goo.su/Rrms0z>

Sesión 3: Dando forma a las emociones

A partir de la actividad anterior, en esta sesión se va a volver a trabajar la reflexión emocional desde la escultura. Al comenzar la sesión, se le pedirá al alumnado que elija entre los diferentes materiales para modelar que tenemos en clase (plastilina, cartón, arcilla, papel pinocho) para que representen una emoción concreta que suelen vivir o experimentar en su familia. La

actividad parte de lo trabajado en la visita, así como de lo que recuerden de las creaciones creadas allí.

Para que el alumnado elija una emoción, se hará una conversación colectiva previa para que les sirva de ayuda. En ella se hará preguntas como: “¿Cómo te sientes cuando estás con tu familia?”, “¿Qué forma tendría la felicidad en casa?”, “¿Y la tristeza?”, “¿Cómo podrías darle forma?”. A partir de esto, comenzará la actividad de creación libre, en la que cada alumno/a trabajará a su ritmo, eligiendo formas, colores o texturas que representan su emoción. El maestro/a acompañará al alumnado en todo momento teniendo en cuenta los ritmos y necesidades individuales y ayudando a quién lo necesite.

Finalmente, se guardarán todas las obras en un espacio en el aula para que sea una pequeña galería de arte. A medida que las van guardando, cada alumno/a irá mostrando su creación y diciendo la palabra que resuma la emoción representada.

Sesión 4: *¿Qué siente mi escultura?*

En la sesión 4, tras la creación de esculturas, la actividad comenzará con la observación de todas las obras creadas. Para ello, los alumnos irán observando todas las obras, en silencio, como si se tratara de un museo, e irán pensando y reflexionando sobre ellas. Antes de comenzar, se proponen varias preguntas que sirvan para que los alumnos vayan reflexionando y respondiéndolas en silencio y de manera personal a medida que realizan la visita: “¿Qué me dice esta forma?”, “¿Qué emoción me transmite cada figura?”, “¿Con cuál me identifico?”. Después de la visita, cada uno cogerá su obra y se sentará en su sitio con ella. El profesor/a dirá que tendrán que representar mediante escritura o dibujos lo que siente al ver de nuevo su escultura. Tienen que expresar lo que les hace sentir y despertar en ellos, no describir lo que es. A continuación, se va a realizar una asamblea colectiva en pequeños grupos en los que compartirán lo que han sentido, podrán explicar su obra y la emoción que representa. De esta manera, al trabajar en grupos más pequeños, el alumnado se sentirá más cómodo y seguro de explicar sus sentimientos y pensamientos. Además, trabajará la escucha activa reforzando el vínculo entre sus compañeros y respetándolos.

Sesión 5: *Nuestro museo*

La siguiente sesión, se trata de una galería emocional, donde entre todos los alumnos/as crearán un espacio donde exponer todas las creaciones y relatos o dibujos creados en las sesiones anteriores. En esta, cada alumno tendrá un espacio en el que se encuentran sus obras con un

título propio y un breve texto escrito por él. Si es necesario se hará con la ayuda del maestro/a. Este texto puede ser una emoción, una frase, un recuerdo, etc. El proceso de montar la exposición se hará entre todos en la cual tendrán que decidir donde ponen cada cosa, como crean los carteles, que recorrido lleva. Se trabaja de manera cooperativa fomentando el respeto hacia los demás y hacia las obras. Antes de presentar la visita a las familias u otros compañeros, los alumnos ensayarán como lo harán. Para ello, se pondrán en parejas y presentarán sus esculturas y la historia que hay detrás de ellas. Con esta actividad se practicará la expresión oral y la confianza para hablar de lo que sienten en público. Al hacerlo en parejas, el alumnado se sentirá más seguro y acompañado. Una vez preparado todo, la galería estará preparada para poder ser mostrada a las familias y el resto del colegio.

Sesión 6: *Lo que cuentan nuestras manos*

En la última sesión de esta fase, se va a realizar una sesión que recoja todo lo trabajado anteriormente: lo que se ha sentido conociendo al artista Pablo Serrano, al modelar emociones, al compartirlas con los demás. La sesión comienza realizando una actividad conjunta en la que se les pide a los alumnos/as que cierren los ojos y recuerden un momento especial que hayan vivido en las sesiones anteriores, como, por ejemplo, un momento con el trabajo de barro en las manos, una nueva emoción aprendida, una conversación que les hizo pensar, una escultura que les impresionó.

Después de un tiempo de relajación y reflexión, se les pedirá a los alumnos que vuelvan a sus sitios y que dibujen en una hoja la silueta de sus manos. Dentro de ella, tendrán que escribir o dibujar tres palabras, dibujos, colores, que representen lo que han sentido en este tiempo. Una vez hecho esto, las manos se recortan y se creará un mural bajo el nombre de “Lo que sintieron nuestras manos al crear”. Este mural recogerá de manera resumida lo que sintieron de manera individual y lo que ha supuesto este proceso en ellos. Finalmente y para cerrar la fase, se realizará una asamblea en la que cada uno compartirá lo que más le ha gustado y lo que ha aprendido sobre el arte, sobre los demás, sobre sí mismo.

diferente
cuerpo
respeto
corporalidad
autoconocimiento

¿Cómo nos vemos? Emociones y autorretrato

6.10 ¿Cómo nos vemos? Emociones y autorretrato

El tercer bloque de esta intervención didáctica se centra en el trabajo de las emociones a través del conocimiento personal y su representación mediante el autorretrato. El objetivo es que el alumnado pueda explorar quién es, conocerse en profundidad, reflexionar sobre su mundo interior y exterior, identificar sus emociones y representarlas a través de lenguajes artísticos. Esta fase corresponde al último tramo del curso escolar, concretamente al tercer trimestre (abril-junio).

La propuesta incorpora referentes artísticos relevantes. Por un lado, se trabajará la figura de Frida Kahlo, artista mexicana reconocida por sus autorretratos cargados de simbolismo emocional, para introducir el concepto y las posibilidades expresivas del autorretrato. Por otro lado, se integrará el proyecto fotográfico *Humanae* de Angélica Dass, que permite abordar la diversidad desde una perspectiva de igualdad, respeto y valoración del otro. Asimismo, se tomará como referencia el libro *Emociones* de Elisabet Abeyà y M.^a Carmen Díez, que propone actividades basadas en la representación emocional a través del arte. A su vez, en la Fundación Juan March, podemos observar publicaciones sobre arte y emociones. En cuanto al autorretrato, explica que es una herramienta clave en la historia del arte que sirve para representar el mundo interior del artista, no solo la apariencia física. Por ello, el alumnado explorará su imagen desde la aceptación individual, la diversidad y el respeto, realizando representaciones de sí mismos a partir de su color de piel y de las emociones que quieren expresar.

6.10.1 Objetivos específicos en *¿Cómo nos vemos? Emociones y autorretrato*

- Identificar y expresar emociones a través de manifestaciones artísticas.
- Desarrollar el autoconocimiento personal mediante la observación y representación de uno mismo.
- Crear un autorretrato que refleje la imagen y el sentir personal.
- Valorar y respetar la diversidad del grupo.
- Disfrutar del proceso artístico como forma de expresión y comunicación.
- Participar activamente en la elaboración de un mural colectivo.

6.10.2. Reflejo de los elementos curriculares en *¿Cómo nos vemos? Emociones y autorretrato*

A continuación, especificaremos de qué manera los elementos curriculares se van a ver reflejados en el proyecto, en esta tercera fase las competencias específicas del área de Educación Plástica y Visual que se trabajarán serán la CE.EPV.1. que se centra en descubrir obras de arte de diferentes géneros y culturas, y esto se hará a partir de la exploración de la diversidad en las tonalidades de piel con el proyecto fotográfico *Humanae* de Angélica Dass. El alumnado reflexionará sobre cómo el color de la piel es una parte fundamental de nuestra identidad y cómo puede representarse a través del arte. Además, se trabaja el reconocimiento y representación de emociones (tristeza, alegría, orgullo, timidez, entre otras) utilizando elementos visuales como colores, formas, símbolos o palabras. En el caso de la CE.EPV.2. que tiene su centro de interés en la investigación sobre el hecho artístico y sus contextos, emplearemos diversas técnicas de autorretrato para analizar y crear a partir de las obras presentadas, representando sus propios rasgos y colores de piel, y conectando la percepción personal con las técnicas artísticas. La competencia CE.EPV.3. Se centra en expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, a partir de las producciones personales de cada sesión. En esta fase se trabajará con el autorretrato, donde el alumnado se representa a través del color, la forma y la textura, inspirándose en artistas como Angélica Dass o Frida Kahlo y utilizando técnicas como el dibujo, la pintura y el collage. Por último, en la CE.EPV.4. Se refleja la participación en el diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, como el mural grupal con las producciones individuales de todos los alumnos, reflexionando sobre cómo sus creaciones contribuyen a un proyecto común que refleja la diversidad y el autoconocimiento.

De las anteriores competencias se recogen los criterios que han ayudado a la creación de los ítems que forman la rúbrica de evaluación.

En cuanto a los saberes básicos de esta fase, los cuales están relacionados con los contenidos que se han trabajado directamente, encontramos:

- A. *Recepción y análisis (saber ver)*: Se trabajará el análisis y la apreciación de obras de artistas como Frida Kahlo o Angélica Dass, descubriendo distintas corrientes artísticas y la diversidad humana. Esto permitirá al alumnado desarrollar e

identificar elementos del lenguaje visual como el color, la forma y la textura, y aprender a usar vocabulario específico para describir sus experiencias.

- *B. Creación e interpretación (saber hacer):* Se guiará al alumnado en el proceso creativo, desde la planificación hasta la experimentación con diferentes técnicas de expresión artística. Se dará interés tanto al proceso como al producto final, y se trabajará con diferentes técnicas de retrato, desde el uso del color en los dibujos hasta la exploración de texturas para reflejar la diversidad de tonos de piel.
- *C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales:* En esta fase se van a introducir elementos configurativos básicos como el retrato, permitiendo que el alumnado experimente y explore con posibilidades expresivas del color, la forma y la textura para representar aspectos personales.

6.10.3 Metodología

La metodología propuesta en el último tramo se apoya en referentes artísticos reales con gran carga emocional, que actúan como estímulo para la reflexión y la creación. Se integra el aprendizaje cooperativo, así como recursos visuales, sensoriales y emocionales. El proceso es permite un acompañamiento continuo por parte del docente. El producto final no es un objetivo en sí mismo, sino una parte del proceso de crecimiento emocional y artístico que se compartirá con el grupo.

6.10.4 Recursos

- Obras de Frida Kahlo y fotografías del proyecto *Humanae* de Angélica Dass.
- Libro *Emociones* de Elisabet Abeyà y M.^a Carmen Díez.
- Materiales plásticos: papel, cartulina, lápices, ceras, témperas, rotuladores,
- papeles decorativos, etc.
- Espejos individuales para la observación del rostro.
- Espacio destinado a la exposición del mural colectivo.

6.10.5 Evaluación

En esta fase, la evaluación se centrará en la observación del proceso, la participación activa y la expresión emocional y artística a través del autorretrato, como medio para reflejar vivencias

personales y sentimientos. Se valorará también la implicación en las dinámicas grupales, la escucha activa y la expresión de emociones de forma respetuosa. Todo ello se recogerá en una rúbrica individual (véase Anexo 6) y se complementará con anotaciones del diario docente, tanto individuales como grupales. Como en fases anteriores, el alumnado realizará una autoevaluación visual mediante una ficha adaptada (véase Anexo 7).

Cada sesión se evaluará según los siguientes criterios:

- **Sesión 1:** participación en el diálogo grupal, identificación de emociones a partir de las obras de Frida Kahlo y reflexión personal.
- **Sesión 2:** expresión emocional a través del autorretrato, creatividad en la representación y participación en la conversación grupal.
- **Sesión 3:** reconocimiento de tonos de piel, precisión en el autorretrato y respeto hacia la diversidad del grupo.
- **Sesión 4:** reflexión personal y claridad en la expresión escrita del mensaje.
- **Sesión 5:** implicación en la creación del mural colectivo, observación de las obras de los compañeros y reflexión final.
- **Sesión 6:** participación en la exposición, expresión de emociones y aprendizajes, así como interacción con compañeros y familias.

6.10.6 Desarrollo de las sesiones

Sesión 1: ¿Qué es el autorretrato?

En la primera sesión se va a introducir el concepto de autorretrato a través de la obra de Frida Kahlo. Para ello, se hará una explicación de las principales características del autorretrato, y a la vez se irán enseñando obras de la pintora Frida Kahlo. Los alumnos irán observando las obras y se les invita a reflexionar sobre el cuadro y preguntar acerca de ello. Algunas de las preguntas que se podrán decir son: “¿Qué creéis que nos quiere transmitir la artista?”, “¿Cómo se ve Frida a sí misma?”, “¿Cómo se sentía en cada obra?”, “¿Qué emociones transmite?” Con estas preguntas realizaremos un diálogo grupal y una escucha activa entre todos en la que podrán surgir dudas, pensamientos, reflexiones... El final de la sesión vendrá marcado con dos preguntas que nos llevarán a realizar otra conversación conjunta. ¿Cómo me veo yo por dentro y por fuera?, ¿Cómo me siento hoy?

Esto lo haremos de manera individual, es decir, cada uno podrá participar y compartir lo que piensa de manera ordenada. Así todos trabajarán la escucha activa, así como la exponer su propia opinión. Dialogar de manera conjunta entre todos nos va a ayudar a conocer cómo se sienten nuestros compañeros, nuevas formas de ver las cosas, detalles en los que no nos habíamos fijado, entre otros.

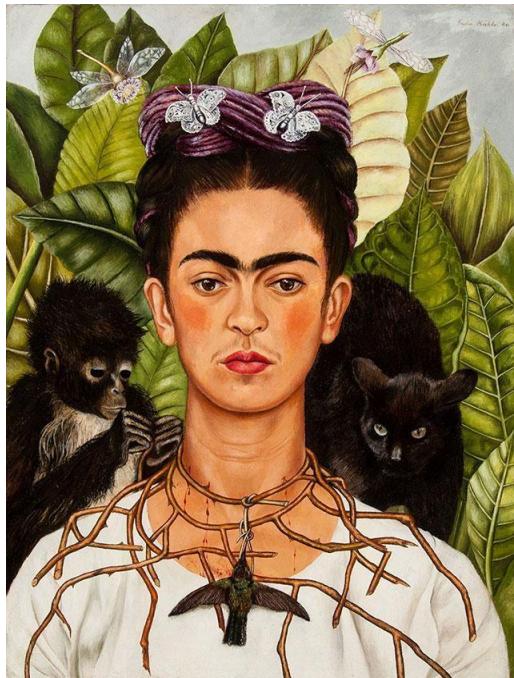


Figura 10. Imagen de la obra *Autorretrato con collar de espinas y colibrí* (1940) de Frida Kahlo. Fuente: <https://goo.su/O0DePby>

Sesión 2: Autorretrato emocional

A partir del libro *Emociones* (2005) se va a realizar una actividad en la que los niños tendrán que elegir una situación que represente una emoción que hayan sentido recientemente (miedo, alegría, tristeza, enfado...) y tendrán que elaborar un autorretrato libre, utilizando distintos elementos visuales. Se promueve la libertad técnica y expresiva. Una vez realizado, tendrán que contar cada uno la historia personal que hay detrás de esa representación. Esto lo harán por medio del lenguaje oral, y cada uno tendrá su momento de contar lo que le ha ocurrido. El resto de alumnado escuchará activamente, y una vez acabada la explicación, entre todos tendrán que llegar a una conclusión y ponerse de acuerdo en que emoción es la que está sintiendo cada uno de ellos en cada situación. Según Elisabet et al. en el libro “Emociones” en que se realiza una actividad similar, “El lenguaje permite hablar de experiencias y de emociones, y al mismo tiempo propicia crear distancia y control sobre las propias experiencias y emociones a fin de sentir más afinadamente, y así poder actuar de un modo menos impulsivo” (2005, p.24).

Realizar un trabajo común a partir de un trabajo individual enriquece al grupo, hace aprender unos de otros, conocerse más y aprender a ponerse el lugar del otro, sintiendo incluso lo que otra persona ha llegado a sentir.

Sesión 3: *El color de nuestra piel*

Inspirada en el proyecto *Humanae*, esta sesión trabaja desde la reflexión sobre la diversidad a través del color de la piel. Este proyecto fotográfico consta de una serie de retratos de personas de diferentes edades, géneros, etnias, y orígenes, representando un fondo de distintos colores reflejando la riqueza cromática de la humanidad. Esta sesión está inspirada en él, y para ello, al principio de la sesión, se llevará a cabo una pequeña conversación en grupo en la que se enseñará el proyecto y se hablará sobre la diversidad y la riqueza de ella. Después, los niños y niñas observarán su color de piel, y se les pedirá que realicen un autorretrato personal hasta los hombros, tomando como referencia los del proyecto *Humanae*. El tutor/a mostrará un ejemplo ya hecho para que lo tomen de referencia. Para poder realizarlo tendrán que escoger una cartulina que se asemeje más a su piel. Después crearán con ella su cabeza, y dibujaran en ella el pelo, las partes de la cara, así como la ropa que llevan. Con esta actividad se promueve el respeto de uno mismo y de los demás, además del orgullo de nuestra propia imagen.



Figura 11. Imagen del proyecto *Humanae* (2012) de Angélica Dass. Fuente: <https://goo.su/X65q>

Sesión 4: *Mi mensaje personal*

En esta sesión se va a trabajar a partir del autorretrato realizado en la sesión anterior. En ella se les pedirá que debajo de su autorretrato tengan que escribir un mensaje personal que los defina o que les identifique. Por ejemplo: “Soy... y me gusta...”, “Me hace feliz...”, “Me siento orgulloso/a cuando...”

Para ello, tendrán un rato para pensar y después lo escribirán. Antes de escribir, pondrán en común cada uno lo que quiere escribir, y como seguramente la mayoría no sepa escribirlo, el profesor escribirá las frases que más se repiten en la pizarra con los huecos e irán escribiendo. La escritura se apoya en frases modelo para facilitar su expresión.

Sesión 5: *Mural de autorretratos*

En esta sesión se creará un mural colectivo, “Así nos vemos”, en el que se integran los autorretratos con sus respectivos mensajes. A continuación, se realizará una visita al mural en la que se observará detalladamente cada una de las obras y sus mensajes. Entre todo el grupo se irá comentando y viendo las emociones que aparecen y las diferencias que nos hacen especiales. Para terminar la sesión, se hará una pequeña conversación en asamblea en la que se lanzará una pregunta: “¿Qué siento al verme junto a los demás?” Con esta pregunta, lo que se busca es que reflexionen sobre sí mismos, así como sobre sus compañeros y el por qué cada uno ha representado cada cosa. Esto fomentará la conexión del grupo y la confianza entre todos.

Sesión 6: *Exposición final*

Esta es la sesión de cierre de todo el proceso, y para ello se va a dar a conocer lo trabajado a la comunidad educativa. Se realizará una exposición abierta del mural y los alumnos compartirán lo que han sentido y lo que han aprendido. Para acompañarlo, los alumnos pueden crear una selección de música que se escuche de fondo. Las familias podrán observar cada una de las obras en la visita guiada por el alumnado. Con esto lo que se busca lograr es el intercambio de opiniones, de mensajes positivos entre compañeros/as y familias, con el que se cree un clima de confianza y respeto y se compartan aprendizajes y experiencias. Al finalizar la sesión, como recuerdo, el tutor/a entregará un diploma junto a una fotografía del mural con el mensaje: “Eres arte, eres emoción”

7. Resultados y discusión

En este apartado se expone el desarrollo práctico y los resultados obtenidos tras la implementación de dos sesiones pertenecientes al proyecto. Debido a las limitaciones temporales durante la estancia en el centro educativo, fue posible llevar a cabo únicamente dos sesiones: la Sesión 1: *¿Jugamos con arte o hacemos arte jugando?* (perteneciente a la Fase 1), y la Sesión 3: *El color de nuestra piel* (de la Fase 3). La elección de estas sesiones se fundamentó en el interés que suscitaron sus contenidos y en la viabilidad de ejecución dentro del tiempo disponible.

La primera sesión tuvo una duración de aproximadamente 45-50 minutos y se desarrolló en la última hora lectiva del día. Comenzó con una breve introducción en la que se explicó al alumnado la dinámica de la actividad. Se presentó la obra *Children's Games* (Juegos de niños) del pintor Pieter Bruegel el Viejo, utilizando la pizarra digital y la pantalla del ordenador (véase Figuras 12 y 13). Los estudiantes realizaron una observación individual en silencio, centrándose su atención en los detalles de la obra y en los juegos representados.



Figura 12. Imagen del alumnado observando la obra en la pizarra digital. Fuente: Creación propia

Tras este primer acercamiento, se planteó al grupo la pregunta: “¿Veis algún juego que conozcáis?”. Las respuestas obtenidas reflejaron un alto grado de reconocimiento e

implicación, entre ellas: “Están haciendo volteretas”, “Están jugando con aros”, “Parece que están jugando a mamás y papás”, “Hay unos niños que están jugando al caballito”, “Aquí están cogiendo entre muchos a un niño”, y “Estos están nadando”. A medida que los alumnos expresaban sus observaciones, señalaban las escenas correspondientes en la pantalla. Posteriormente, se elaboró colectivamente en la pizarra una lista de juegos mencionados, como aros, magia, caballitos, construcciones, volteretas, representaciones, nadar, excavaciones, escondite o bailar.



Figura 13. Imagen del alumnado observando la obra en la pantalla del ordenador. Fuente: Creación propia

A continuación, se propusieron dos nuevas preguntas al grupo: “¿Qué creéis que están sintiendo los niños en estas situaciones?” y “¿Creéis que todos se lo están pasando bien?”, acompañadas de un ejemplo para orientar la reflexión. Algunas respuestas destacadas fueron: “Los niños que están jugando al caballito no están contentos porque se van a pelear”, “Los de los aros están felices porque se lo pasan bien”, “Los que están construyendo no se lo pasan bien porque se pueden hacer daño”, “Los que nadan están mal porque se pueden ahogar”, o “Los que están en la valla se pueden caer”. Esta dinámica permitió identificar emociones tanto positivas (alegría, felicidad, calma, curiosidad) como negativas (miedo, tristeza, vergüenza, enfado) asociadas al juego.

Se presentó seguidamente una segunda obra artística, *El carnaval del arlequín* de Joan Miró (véase Figura 14), para fomentar la imaginación y asociar emociones a imágenes abstractas. Posteriormente, se propuso un juego grupal. Cada grupo debía seleccionar uno de los juegos observados u otro de su preferencia y representar una situación emocional concreta derivada de este (por ejemplo, una pelea, reconciliación o un momento de diversión). Los estudiantes contaron con un tiempo de preparación y ensayaron sus representaciones (véase Figura 15).



Figura 14. Imagen del alumnado observando la obra de Joan Miró. Fuente: Creación propia



Figura 15. Imagen del alumnado practicando la representación. Fuente: Creación propia

Las dramatizaciones incluyeron escenas como el escondite-pilla pilla (donde predominaba la alegría), volteretas con una caída (dolor o preocupación), o cargar a un compañero (temor a caer), entre otras (véanse Figuras 16 y 17).



Figura 16. Imagen del alumnado jugando al escondite-pilla pilla. Fuente: Creación propia



Figura 17. Imagen del alumnado jugando a las volteretas. Fuente: Creación propia

Finalmente, se realizó una asamblea para cerrar la sesión, en la que los alumnos compartieron las emociones que habían sentido o representado. Las respuestas incluyeron términos como: “vergüenza”, “diversión”, “alegría”, “cansancio”, “miedo” y “felicidad”. Estas emociones se recopilaron en una nube de palabras que visualiza la frecuencia de cada una actividad (véase figura). Algunas de las respuestas fueron: “vergüenza”, “diversión”, “alegría”, “cansancio”, “miedo”, “felicidad”. Todos ellos dijeron cómo se sintieron, y de manera representativa esta nube de palabras muestra cuáles fueron las respuestas que más dijeron y las que menos:



Figura 18. Imagen de la nube de conceptos que dijo el alumnado. Fuente: Creación Propia

La sesión *El color de nuestra piel*, con una duración de 60 minutos, se centró en la construcción del autorretrato y la reflexión sobre la diversidad del color de piel a partir del proyecto fotográfico *Humanae* de Angélica Dass. Se inició con una asamblea en la que se presentó el proyecto, su autora y algunas de sus imágenes (véase Figura 19). A partir de preguntas como “¿Qué veis en esta imagen?” o “¿Hay un solo color para todos?”, se generó un diálogo sobre la diversidad tonal de la piel, destacando la singularidad de cada persona.



Figura 19. Imagen del alumnado observando el proyecto de Angélica Dass. Fuente: Creación Propia



Figura 20. Imagen del alumnado creando el rostro del autorretrato. Fuente: Creación Propia

Se explicó el concepto de autorretrato y se propuso a los alumnos realizar el suyo utilizando cartulinas de diferentes colores. Previamente, se presentó un ejemplo (véase Figura 20) y, uno a uno, eligieron el color de cartulina que consideraban más similar a su tono de piel. En grupo, comenzaron a crear la forma del rostro (véase Figura 21) y luego completaron su autorretrato individual con ayuda de espejos, dibujando y pintando sus rasgos (véanse Figuras 22 y 23).



Figura 21. Imagen de la muestra de la actividad. Fuente: Creación Propia

Durante el proceso surgieron algunas dificultades técnicas que fueron solventadas con apoyo del profesorado y entre compañeros. Una vez finalizados, los autorretratos fueron expuestos en

una mesa para su posterior exhibición en el aula. La sesión concluyó con una nueva asamblea en la que los alumnos compartieron su experiencia. Algunas de las valoraciones incluyeron: “Me ha gustado poder hacerme a mí”, “Es bonito ver todas nuestras caras”, o “Me habría gustado hacernos una foto a nosotros”. El resultado final evidenció tanto el trabajo artístico como la reflexión personal (véase Figura 24 y 25).



Figura 22. Imagen del alumnado creando el autorretrato. Fuente: Creación Propia



Figura 23. Imagen del alumnado creando el autorretrato. Fuente: Creación Propia



Figura 24. Fotomontaje del alumnado con sus autorretratos y la obra de Dass al fondo. Fuente: Creación Propia



Figura 25. Fotomontaje de los autorretratos junto al proyecto de Angélica Dass. Fuente: Creación Propia

A pesar de que solo se pudieron llevar a cabo dos sesiones del proyecto —la primera, centrada en el juego y la identificación de emociones a través del arte, y la tercera, enfocada en el autorretrato y la reflexión sobre la diversidad—, los resultados obtenidos permiten establecer una relación directa con los objetivos generales y específicos planteados al inicio del proyecto.

Ambas sesiones demostraron que el hecho artístico puede actuar como mediador para el autoconocimiento y la expresión emocional en el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria. La primera sesión favoreció la identificación de emociones en situaciones cotidianas como el juego, y promovió la empatía, el trabajo en equipo y la reflexión colectiva, en consonancia con los objetivos didácticos vinculados a la educación emocional y la expresión oral y corporal. Este enfoque se alinea con lo expuesto por Eisner (2012), quien destaca la integración entre la comprensión técnica y la dimensión emocional en el aprendizaje artístico, así como con Parsons (2002), que resalta la importancia de vincular las experiencias personales del alumnado con la práctica artística. En particular, en la primera sesión se trabajaron objetivos como la relación entre emociones básicas y el juego, y la promoción de la cooperación, la escucha activa y la empatía a través del trabajo grupal. Estas competencias, según Bisquerra (2011), son fundamentales para el bienestar emocional y social del alumnado. Por otro lado, la segunda sesión permitió una aproximación más introspectiva, en la que cada alumno pudo reflexionar sobre su identidad, explorar la diversidad dentro del grupo y expresar sus sentimientos a través de la representación artística.

La evaluación global de las sesiones implementadas ha sido positiva. Se observó por parte del alumnado interés e implicación. Las intervenciones y debates colectivos evidenciaron la comprensión de los contenidos y el objetivo de las actividades. En línea con Hoyuelos (2006), se resalta la importancia del diálogo como herramienta para integrar la experiencia artística con el autoconocimiento.

Estas experiencias prácticas confirman que se avanzó –aunque de forma introductoria– hacia el cumplimiento del objetivo principal del proyecto que era utilizar el arte y el patrimonio como herramientas para fomentar el desarrollo emocional y el autoconocimiento en el alumnado.

En definitiva, aunque la implementación ha sido parcial, los resultados avalan la pertinencia del enfoque adoptado. Se recomienda, para futuras aplicaciones, extender la experiencia a más sesiones y garantizar una continuidad temporal que permita un desarrollo más coherente y profundo del proceso educativo.

8. Conclusión

Una vez finalizado este Trabajo de Fin de Grado, este apartado recoge una visión global de los aprendizajes obtenidos a lo largo de su desarrollo. El objetivo principal de este trabajo fue abordar la educación emocional a través del arte, propósito que se ha cumplido satisfactoriamente. Sin embargo, a medida que se avanzó en la elaboración del proyecto y en su implementación en el aula, surgieron nuevas reflexiones y consideraciones relevantes.

Actualmente, se puede observar que el área de Educación Artística, y en particular la Educación Plástica, sigue ocupando un lugar secundario dentro del currículo escolar. Dando poca importancia a los procesos y si a los productos realizados. No obstante, como señala Hoyuelos (2006), es precisamente en el proceso donde reside el verdadero potencial educativo del arte, ya que permite al alumnado explorar, experimentar y expresar sus emociones de forma significativa.

Podemos decir que la educación artística es una herramienta esencial para el desarrollo integral del alumnado, especialmente en las etapas iniciales como la Educación Primaria. En este periodo, la expresión corporal y plástica, así como el desarrollo emocional, se encuentran en pleno crecimiento. Por ello, ofrecer experiencias artísticas ricas y emocionalmente significativas contribuye a una educación más completa y transformadora.

A través del arte, se estimulan competencias como la creatividad, la sensibilidad estética, la capacidad de expresión y el autoconocimiento. Además, se favorece la empatía, la regulación emocional y el bienestar personal.

Asimismo, se ha puesto de manifiesto la importancia del papel del adulto en este proceso. El acompañamiento respetuoso por parte del docente es clave para fomentar la curiosidad, la autonomía, la creatividad y la experimentación del alumnado. Este acompañamiento debe equilibrar la guía con la capacidad de observar sin intervenir, permitiendo así que cada niño y niña transite su propio proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva docente, se considera esencial integrar la educación emocional y artística desde un enfoque basado en la libertad, el respeto, la imaginación y la motivación. Tal y como afirman Acaso y Megías (2017), “para encender el deseo de pensar es imprescindible encender previamente una emoción” (p.125), subrayando así la necesidad de conectar lo cognitivo con lo emocional en el proceso educativo.

Como aspecto a mejorar, se propone una mayor continuidad en la implementación del proyecto, evitando largos períodos entre sesiones. Una mejor organización temporal permitiría mantener el ritmo y coherencia del proceso pedagógico, especialmente en trimestres con mayor carga lectiva o festiva. En definitiva, las actividades desarrolladas han permitido al alumnado adquirir conocimientos técnicos en el ámbito artístico, al tiempo que exploraron y expresaron sus emociones, cumpliendo así con los objetivos propuestos del proyecto. No obstante, se identificaron desafíos relacionados con la gestión del tiempo y la adaptación a las necesidades individuales del grupo, los cuales deberán considerarse en futuras aplicaciones del proyecto. Para concluir podemos afirmar que educar desde y con el arte implica reconocer al niño como un sujeto creativo, sensible y capaz de interpretar el mundo desde su propia mirada, pero también implica confiar en el poder transformador de las emociones como fundamento del aprendizaje profundo y significativo.

9. Bibliografía

Abeyà, E., Díez, M. C., & Gómez, P. (2005). *Emociones*. Editorial Octaedro.

Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking: cómo el arte puede transformar la educación*. Editorial Paidós Educación.

Aguilar, M. (2020). *Provocaciones: cómo aprender a través de la belleza y la curiosidad*. Editorial Sar Alejandría.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer.

CEIP Ramiro Soláns. (2024/2025). *Programación General Anual*. Copia de 24-25 [Copia de 24-25 PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL_signed.pdf](#)

CEIP Ramiro Soláns. (s.f.). *Imagen del CEIP Ramiro Solans*. Recuperado de <http://bit.ly/3RQQVKr>

Cuero Delgado, D. A. L., Villagómez López, B. E., Ortega Avilés, M. J., Villalba Tigua, P. M., & Loarte Quito, J. P. (2024). *El rol de la educación artística en el desarrollo emocional y la creatividad en Educación Primaria*. Ciencia y Educación, 576–589.

<https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/625>

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.

Darío, E., Páez, D., & Adrián, J. A. (2008). *Arte, lenguaje y emoción*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en arteterapia. *Revista de psicoterapia, arte y expresión*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2488675>

Eisner, E.W. (2012). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.

Escamilla González, A. (2009). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Editorial Aljibe.

Flora, R. S., & De los Ángeles, O. G. M. (2022). *La interpretación de los sentimientos y emociones básicos a través del dibujo de los escolares de educación primaria*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=307631>

Fundación Juan March. (2019). *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño*. Recuperado de
<https://repositorios.march.es/sites/default/files/images/node-127692-document.pdf>

Fundación Juan March. (2022). *Bruno Munari*. Recuperado de
<https://repositorios.march.es/sites/default/files/images/node-140415-document.pdf>

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro-Rosa Sensat.

IAACC Pablo Serrano. (1957). *Hierros encontrados y soldados: Quijote* [Escultura]. Recuperado de <https://iaacc.es/colecciones-museo/colección-fundacional-pablo-serrano/>

IAACC Pablo Serrano. (1957-1959). *Quema del objeto* [Escultura]. Recuperado de
<https://iaacc.es/colecciones-museo/colección-fundacional-pablo-serrano/>

IAACC Pablo Serrano. (s.f.). *Colección Fundacional Pablo Serrano*. Gobierno de Aragón. Recuperado de <https://iaacc.es/colecciones-museo/colección-fundacional-pablo-serrano/>

IAACC Pablo Serrano. (s. f.). *Pablo Serrano: escultor de emociones* [Actividad educativa]. Gobierno de Aragón. <https://iaacc.es/pablo-serrano-escultor-de-emociones/>

IAACC Pablo Serrano. (s.f.). *Visita-taller al IAACC Pablo Serrano*. Recuperado de
<https://iaacc.es/pablo-serrano-escultor-de-emociones/>

Mariskal, A. L. (2023). *El papel de las emociones en la construcción de la autoría artística femenina durante el franquismo: Historias de posibilidades y resistencias*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9168709>

Miró, J. (1924). *El carnaval del arlequín* [Pintura]. Recuperado de <https://historia-arte.com/obras/el-carnaval-del-arlequin-de-miro>

Museo de Historia del Arte de Viena (KHM). (1560). *Juego de niños* [Pintura]. Recuperado de <https://www.khm.at/en/artworks/children-s-games-321>

Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón ([Orden publicada en el BOA el 27 de julio de 2022](#)).

ORDEN ECD/866/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón ([Orden publicada en BOA el 7 de agosto de 2024](#)).

Parsons, M. J. (2002). *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Paidos Iberica Ediciones S A.

Piñol, C. M., Fontán, A. P., Carnicer, J. G., & Garrido, D. C. (2017). *Arte y educación emocional: una propuesta en la formación inicial de maestros*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6056962>

Rial, M., Velázquez, M. D., & Vilas, B. I. (2015). *EMOCION-ARTE desde o corazón ao papel*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5382092>

Rodríguez, J. M. B. (2006). Vigotsky, las emociones y el arte. Aportes para la educación artística. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(45), 95–110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7530630>

Vázquez, V. M. (2002). *Arte y educación artística infantil en los debates de la postmodernidad: géneros, miradas y emociones*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2142695>

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia: el papel de los talleres y sus posibilidades en Educación Infantil*. Editorial Morata.

Vigotsky, L. S. (1970). *Psicología del arte*. Ediciones Akal.

Villalobos, J. (2016). Francisco Mora (2013). Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial, 224 pp. Persona, 0(018), 155.

<https://doi.org/10.26439/persona2015.n018.506>

10. Anexos

ANEXO 1. Tabla de objetivos generales del proyecto de intervención

Objetivos generales	Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
<p>-Fomentar el autoconocimiento y la autoestima mediante procesos creativos y reflexivos relacionados con el arte</p> <p>-Facilitar la creación de vínculos entre experiencias personales y manifestaciones artísticas</p>	<p>CE.EPV.1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad.</p>	<p>1.1 Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas.</p> <p>1.2 Describir manifestaciones culturales y artísticas del entorno próximo, explorando sus características con actitud abierta e interés.</p>	<p>A. Recepción y análisis (saber ver)</p> <p>C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales</p>
<p>-Valorar el patrimonio cultural como fuente de identidad</p> <p>-Incrementar la capacidad para interpretar y valorar las obras artísticas</p>	<p>CE.EPV.2. Investigar sobre manifestaciones culturales y artísticas, y sus contextos empleando diversos canales, medios y técnicas, para disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia.</p>	<p>2.1 Seleccionar y aplicar estrategias elementales para la búsqueda guiada de información sobre manifestaciones culturales y artísticas, a través de canales y medios de acceso sencillos, tanto de forma individual como cooperativa.</p> <p>2.2 Reconocer elementos característicos básicos de distintas manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del</p>	<p>A. Recepción y análisis (saber ver)</p> <p>C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales</p>

		patrimonio, indicando los canales, medios y técnicas empleados e identificando diferencias y similitudes.	
- Desarrollar competencias emocionales a través del arte -Fomentar la curiosidad de explorar y experimentar mediante la manipulación de materiales sensoriales	CE.EPV.3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.	3.1 Producir obras propias de manera guiada, utilizando algunas de las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos, y mostrando confianza en las capacidades propias. 3.2 Expresar de forma guiada ideas, sentimientos y emociones a través de manifestaciones artísticas sencillas, experimentando con los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance.	B. Creación e interpretación (saber hacer)
-Fomentar las habilidades sociales y la cooperación -Promover una visión crítica y reflexiva sobre el arte	CE.EPV.4. Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de	4.1 Participar de manera guiada en el diseño de producciones culturales y artísticas elementales, trabajando de forma cooperativa a partir de la igualdad y el respeto a la diversidad. 4.2 Tomar parte en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas	B. Creación e interpretación (saber hacer) C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales

	<p>pertenencia.</p>	<p>de forma respetuosa y utilizando elementos básicos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas.</p> <p>4.3 Compartir los proyectos creativos, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y valorando las experiencias propias y las de los demás.</p>	
--	---------------------	--	--

ANEXO 2. Rúbrica evaluación individual de la Fase 1

Criterios de Evaluación	Indicador	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
C.E. 1.2	Identifica emociones en las obras y en situaciones cotidianas	Tiene dificultad para identificar emociones	Reconoce algunas emociones pero con ayuda	Reconoce con facilidad varias emociones
C.E. 3.1 C.E. 3.2	Expresa emociones mediante la voz, el cuerpo o el arte	Tiene dificultades para expresarse o lo hace de manera limitada	Se expresa de manera adecuada, pero no de todas las formas	Sabe expresarse mediante varios recursos de manera creativa y con coherencia
C.E. 2.2	Relaciona juego y emoción con experiencias personales	No sabe establecer relaciones claras	Lo hace de manera general o con ayuda	Sabe establecer conexiones claras y personales
C.E. 4.2	Participa activamente en las actividades	Apenas participa y/o no sabe cómo hacerlo	Participa en alguna ocasión	Participa de manera activa aportando ideas e implicando en el grupo
C.E. 4.3	Escucha y respeta las intervenciones de sus compañeros	Interrumpe y muestra faltas de respeto. Además no tiene intención de participar	Escucha a veces, pero interrumpe o se distrae	Escucha de manera activa mostrando respeto hacia los demás

ANEXO 3. Autoevaluación individual de la Fase 1

Mi autoevaluación

Nombre: _____

¿Qué hemos hecho? ¿Cómo me he sentido?

ACTIVIDAD	_____	_____	_____
Mirar cuadros y hablar sobre ellos			
Pintar o dibujar			
Jugar con colores y materiales			
Contar como me siento			
Escuchar a mis amigos			

¿Qué te ha gustado más?

Mirar cuadros 
 Usar colores 
 Decir como me siento 

Escuchar a mis amigos 
 Jugar y crear con arte 
 Otro: _____

Dibuja lo que más te ha gustado

ANEXO 4. Rúbrica evaluación individual de la Fase 2

Criterios de evaluación	Indicador	Nivel inicial	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
C.E. 1.2	Identifica y expresa emociones vinculadas al entorno familiar	No identifica emociones ni las relaciona con la familia	Reconoce pocas emociones y necesita ayuda para expresarlas	Reconoce y expresa algunas emociones familiares	Reconoce y expresa con facilidad las emociones relacionadas con su familia
C.E. 2.2	Explica oral o gráficamente las emociones que transmite su obra	No logra verbalizar o representar las emociones de su obra	Tiene dificultades para expresarse o lo hace de manera limitada	Expresa y comunica de manera adecuada el sentido de su obra	Sabe expresarse con claridad el significado emocional de su escultura
C.E. 3.1	Representa emocionalmente a partir de la escultura	No logra conectar las emociones con su representación artística	Representa de forma básica, pero con poca relación	Lo hace de manera adecuada, pero con cierta dificultad	Utiliza materiales y colores que expresan de manera adecuada la emoción expresada
C.E. 4.1	Participa activamente y con actitud adecuada en la visita al museo	Muestra desinterés y/ rechazo hacia la salida	Participa poco y muestra falta de interés o tiene un comportamiento poco adecuado	Participa correctamente, aunque a veces se distrae	Participa de manera activa y con entusiasmo. Está atento y participativo durante la salida
C.E. 4.2	Colabora en la creación colectiva de la	No colabora y/o rechaza participar de	Participa de manera escasa y/o está	Colabora con interés, aunque de	Aporta ideas, coopera

	galería y del mural	manera grupal	perdido la mayoría del tiempo	manera puntual	con los compañeros y respeta las decisiones grupales
C.E. 4.3	Muestra respeto por las propias producciones y por las de los demás	No muestra respeto por el trabajo de los demás ni por el suyo	Interrumpe y muestra faltas de respeto. Además, no tiene intención de participar	Respeta de manera general las producciones del grupo	Valora su obra y la de sus compañeros, escuchando y respetando

ANEXO 5. Autoevaluación individual de la Fase 2

Mi autoevaluación

Nombre:

¿Qué hemos hecho? ¿Cómo me he sentido?

ACTIVIDAD	Emoción 1	Emoción 2	Emoción 3	
Visita al museo				
Escultura de barro				
Pensar en la familia				
Contar como me siento				
Escuchar a mis amigos				

¿Qué te ha gustado más?

Visita al museo

Escultura de barro

Decir como me siento

Escuchar a mis amigos

Pensar en la familia

Otro: _____

Dibuja lo que más te ha gustado

ANEXO 6. Rúbrica evaluación individual de la Fase 3

Criterios de evaluación	Indicador	Nivel inicial	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
C.E. 1.2 C.E. 2.2	Identifica y expresa emociones en el autorretrato	No identifica emociones ni las expresa en sus obras	Muestra pocas emociones en su autorretrato y necesita ayuda	Reconoce y expresa de manera adecuada aunque con pocos detalles	Reconoce y refleja de manera clara las emociones personales, haciendo buen uso de los colores y materiales
C.E. 3.2	Sabe autorrepresentarse personalmente (cuerpo, cara, identidad...)	No logra representarse ni expresarse a sí mismo	Tiene dificultades para representarse sin ayuda	Realiza una representación básica de sí mismo, y el mensaje personal no es muy claro	Se representa con detalle, muestra autoconocimiento y transmite mensaje personales
C.E. 4.2	Participa activamente y con actitud adecuada en las actividades grupales.	Muestra desinterés y/ rechazo al expresar sus ideas y emociones	Participa poco y muestra falta de interés o tiene un comportamiento poco adecuado	Participa correctamente, aunque a veces se distrae	Participa de manera activa y con entusiasmo. Está atento y participativo
C.E. 4.3	Colabora en la creación colectiva del mural	No colabora y/o rechaza participar de manera grupal	Participa de manera escasa y/o está perdido la mayoría del tiempo	Colabora con interés, aunque de manera puntual	Aporta ideas, coopera con los compañeros y respeta las decisiones grupales
C.E. 4.1	Muestra respeto por las propias producciones y por las de los demás	No muestra respeto por el trabajo de los demás ni por el suyo	Interrumpe y muestra faltas de respeto. Además no tiene intención de participar	Respeta de manera general las producciones del grupo	Valora su obra y la de sus compañeros, escuchando y respetando

ANEXO 7. Autoevaluación individual de la Fase 3

Mi autoevaluación

Nombre:

¿Qué hemos hecho? ¿Cómo me he sentido?

ACTIVIDAD	Emoción 1	Emoción 2	Emoción 3
Creación de un autorretrato			
Pensar en mi			
Creación de un mural			
Contar como me siento			
Escuchar a mis amigos			

¿Qué te ha gustado más?

Autorretrato

Mural

Decir como me siento

Escuchar a mis amigos

Pensar en mi

Otro: _____

Dibuja lo que más te ha gustado

PANTONE. 58-8 C PANTONE. 52-4 C PANTONE. 109-8 C PANTONE. 3