

Trabajo Fin de Grado

Influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico: revisión bibliográfica y propuesta de intervención de desarrollo de la I.E. a través de la Educación Plástica.

Autor/es

Izarbe Mur Pallás

Director/es

Alfonso Revilla Carrasco

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2017

Índice

1.	INTRODUCCIÓN	5
2.	MARCO TEÓRICO	6
2.1	Evaluación de la IE: instrumentos.....	6
2.2	Rendimiento académico, evaluación y relación con la IE.	7
2.3	Las emociones y la educación emocional.	8
2.4	El arte.	10
2.5	Arte en la educación: la Educación Plástica.....	10
2.6	Desarrollo emocional a través del arte y la expresión plástica.	12
3.	OBJETIVO DEL ESTUDIO	13
4.	METODOLOGÍA	14
4.1	Instrumentos y procedimiento.....	14
4.2	Criterios de inclusión.	15
4.3	Criterios de exclusión.....	15
5.	RESULTADOS - DISCUSIÓN	16
5.1	Selección y calidad de los artículos.....	17
5.2	Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico.....	22
5.3	Instrumentos de evaluación.....	24
5.4	Muestra.....	24
6.	DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	27
6.1	Introducción.	27
6.2	Contextualización.....	28
6.3	Objetivos específicos.....	28
6.4	Contenidos específicos.....	29
6.5	Metodología.	29
6.6	Ánálisis de las obras de arte.	31
6.7	Las emociones a través de las Máscaras de Romuald Hazoumé.....	43
6.8	Evaluación.....	47
7.	CONCLUSIONES	48
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

Influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico: revisión bibliográfica y propuesta de intervención de desarrollo de la I.E a través de la Educación Plástica.

Influence of emotional intelligence in academic performance: bibliographic review and intervention proposal for the development of emotional intelligence through Plastic Education.

- Elaborado Izarbe Mur Pallás.
- Dirigido por Alfonso Revilla Carrasco.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre 2017.
- Número de palabras: 13.024

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la bibliografía para actualizar los conocimientos existentes sobre la relación y la influencia que tiene la inteligencia emocional sobre el rendimiento de los estudiantes y poder llevar a cabo una propuesta de intervención sobre dicha evidencia. En este análisis, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica con criterios de inclusión y exclusión específicos en las bases de datos disponibles en el catálogo de Unizar. Se extrajeron 60.216 artículos de los cuales fueron seleccionados 21 para la revisión tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión. En cuanto a resultados obtenidos, el 71.4% de los artículos encontraron relación directa entre IE y RA. En el 9.5%, la relación se daba de manera indirecta mientras que en el 19.04% restante no se encontró relación. Concluimos con evidencias claras sobre la influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento y otros factores sociales y afectivos. Se considera adecuado su trabajo específico en cualquier etapa del desarrollo pero los resultados de este estudio deben ser tomados con cautela ya que existen grandes diferencias en cuanto a metodología, evaluación y muestra empleadas. Basándonos en las evidencias sobre la influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico, vamos desarrollar una propuesta didáctica

que favorezca el desarrollo de la inteligencia emocional. Existen numerosos autores que afirman la influencia positiva del arte y la Educación Plástica sobre la Inteligencia Emocional, y es por ello que dicha propuesta girará en torno a la Educación Plástica.

Palabras clave

Inteligencia emocional, Arte, Educación Plástica, rendimiento académico.

Abstract

The aim of this study is to analyze the literature in order to update existing knowledge about the relationship and influence of emotional intelligence on students performance and to be able to develop an original intervention proposal in such evidence.

By this analysis, we seek to find a bibliographic search with specific inclusion and exclusion criteria in the databases available at Unizar archive. 60,216 articles were extracted and 21 of them were selected for the review after the enforcement of the inclusion and exclusion criteria. In terms of results, 71.4% of the articles have a direct relation between IE and RA. In 9.5%, the relationship occurred indirectly while in the remaining 19.04% no relationship was found. We conclude with clear evidence in the influence of emotional intelligence on performance and other social and affective factors. Their specific work is considered appropriate at any stage of development but the results of this study should be taken with caution since there are large differences in methodology, evaluation and sample used. Based in the evidence in the influence of emotional intelligence in academic performance, we will develop a didactic proposal which will have an influence on the development of emotional intelligence. There are many authors who affirm the positive influence of art and Plastic Education on Emotional Intelligence, and that is why this proposal will revolve around Plastic Education.

Key words

Emotional intelligence, Art, Plastic Education, Academic performance.

1. INTRODUCCIÓN

Llevamos a cabo una revisión bibliográfica para estudiar la influencia que tiene la inteligencia emocional en el rendimiento académico. Dicha revisión confirma nuestra hipótesis de que influye positivamente, y es por ello que realizamos una propuesta didáctica con el objetivo de desarrollar la inteligencia emocional y por consiguiente, el rendimiento académico. Encontramos numerosos autores que establecen una serie de argumentos que vinculan la Educación Plástica con la educación emocional, por eso dicha propuesta girará en torno a la Educación Plástica.

La inteligencia emocional es un concepto que empezó a estudiarse a principios del siglo XX de la mano de Thorndike, en 1920, y se entendía como la forma en la que las personas podían manejar sus emociones. Freud y Thorndike fueron los que sentaron las bases para la futura investigación sobre este concepto, que se entendía enfocado hacia las competencias sociales, pero no fue hasta la década de los 90 cuando se definió el concepto y se comenzó a investigar. Salovey y Mayer en 1990, acuñaron el término de inteligencia emocional y la definieron como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/una mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey y Mayer, 1990, p.189) y desarrollaron un modelo, que constaba de 3 partes, para definir el concepto.

El verdadero despegue y la popularización del término, llegó en 1995 de la mano del escritor y periodista Daniel Goleman y la publicación de su libro y futuro *best seller* “Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ”, cuya traducción es “Inteligencia Emocional: por qué puede llegar a ser más importante que el CI”. A partir de este momento, la inteligencia emocional pasó a estar presente en numerosos ámbitos de la sociedad y comenzó a estudiarse e investigarse en materias como la educación y los negocios.

A principios del siglo XXI, Petrides y Fumham (2000) añadieron al estudio de campo sobre inteligencia emocional los conceptos de habilidad y rasgo, que serán de gran importancia para la investigación, la conceptualización y la elaboración de instrumentos de medición de la IE. Estos dos anteriores, son los dos modelos más

utilizados para explicar y evaluar la IE. La habilidad en IE ha sido definida por un gran número de investigadores aunque de muy diferentes maneras. La más utilizada es la propuesta por Salovey y Mayer (1990) que la definen como “la habilidad para controlar los sentimientos y las emociones propias y de los demás, saber diferenciarlos y utilizar esa información para guiar el pensamiento y las acciones” (p.189) mientras que el rasgo en IE es algo más novedoso en investigación y, Petrides y Fumhan (2000) lo definen como la percepción de las propias habilidades emocionales, que se mide a través del autoinforme.

Entonces, podemos decir que la diferencia entre los dos modelos, queda marcada por el alcance al que se quiere llegar con cada uno, y sobre todo, en cómo medirlas y evaluarlas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Evaluación de la IE: instrumentos.

Existen varias formas de medición y evaluación de la IE: autoinformes, pruebas de ejecución y evaluación 360°. La forma más común de evaluación de la Inteligencia emocional de cara a su estudio y la más utilizada en investigación es el uso de medidas de autoinforme, que recogen la percepción de uno mismo sobre su propia IE. Concretamente, esto sería la Inteligencia Emocional Percibida (IEP).

El cuestionario más frecuente es el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS), elaborado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), y está compuesto por las subescalas de atención, claridad y reparación emocional. En España, se suelen utilizar adaptaciones españolas de dicho cuestionario como el TMMS-24 que consta de 24 ítems con 5 opciones de respuesta tipo Likert (1 totalmente de acuerdo, 5 totalmente en desacuerdo) que evalúan 3 dimensiones con 8 ítems para cada uno y son: atención a los sentimientos, comprensión emocional y reparación de las emociones.

Otro cuestionario frecuentemente utilizado es el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)* y su adaptación al castellano (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009). Mide la ejecución y la resolución de problemas emocionales a través de 141 ítems en 2 áreas principales (experiencial y estratégica) y 4 secundarias

(percepción emocional, facilitación emocional, compresión emocional y gestión emocional). Es utilizado en investigación pero sobre en áreas de selección de personal, formación de equipos...

2.2 Rendimiento académico, evaluación y relación con la IE.

El rendimiento académico es un constructo psicológico complejo, multidimensional y multideterminado cuyo estudio no está exento de dificultades (Adell, 2006; Hintsanen, 2011). Sin embargo, es un problema social que preocupa mucho actualmente en nuestra sociedad, sobre todo por el bajo rendimiento obtenido por los estudiantes, así como el progresivo incremento del absentismo y fracaso escolar existente en los centros educativos (Pérez, 2011). Por ello, el análisis de las diferentes variables que influyen en él, es y será una cuestión constante en la investigación educativa (Martín, Martínez-Arias, Marchesi y Pérez, 2008).

En la mayoría de trabajos de investigación, para la medición del rendimiento se utilizan las calificaciones del alumno según su estadio académico mientras que en otros se utilizan medidas como la percepción de su propio rendimiento.

La relación entre la inteligencia emocional y las competencias sociales y la adaptación al entorno afectivo y social, de las personas en general, y de los estudiantes en particular, está más estudiada y los resultados son positivos y concluyentes. Esto no ocurre con el rendimiento académico. La ausencia de hallazgos concluyentes, se debe, por un lado, a la falta de acuerdo entre los teóricos sobre qué es la IE (Newsome, Day, y Catano, 2000; Zeidner, Roberts, y Matthews, 2008) y por otro, al desconocimiento sobre cuáles son las herramientas de evaluación disponibles más adecuadas para ser empleadas en los ámbitos científico, escolar, clínico y organizacional (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004) y por último, a las diferencias metodológicas que presentan la mayoría de los trabajos realizados (Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond y Hogan, 2004).

Algunos estudios han demostrado que la inteligencia emocional influye en el éxito académico y profesional y contribuye al rendimiento en mayor medida que la inteligencia general o el cociente intelectual (Romanelli, Cain y Smith, 2006). Los estudiantes con mayor inteligencia emocional, son percibidos como más amigables y

mejores en sus relaciones interpersonales, lo que contribuye a mejorar su desarrollo intelectual y esto, conduce a un mayor rendimiento (Ford y Smith, 2007; Schutte, Malouff, Wendorf, Bobik, Coston, Greeson y Jedlicka, 2001).

En cambio, en otros estudios no se extraen resultados concluyentes o las diferencias no son estadísticamente significativas (Bastian, Burns y Nettelbeck, 2005).

2.3 Las emociones y la educación emocional.

Entendemos emoción (del lat. *emotio*) como la “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta commoción somática” (R.A.E., 2014). En latín, emotio o movere, es el impulso que nos guía a hacer algo. Ese impulso es lo que nos interesa en el contexto educativo e introduce lo que hablaremos algo más adelante, después de tratar de exponer y clasificarlas brevemente.

Las emociones se pueden clasificar de muchas maneras y se podrían detallar decenas de ellas. Autores actuales como Eduardo Punset en su obra Universo de Emociones (2016), identifica un total de 307 emociones, de las cuales 202 son negativas y 105 positivas. A título ilustrativo, más didáctico y ampliamente reconocido en el ámbito científico y educativo, nos quedamos con la clasificación realizada por Ekman (1992), que las divide en básicas y complejas o secundarias, dependiendo de la universalidad de sus expresiones faciales. A través de la combinación de los rasgos de las básicas, se originan las complejas.

<i>Básicas</i>	
<i>Negativas</i>	Ira Miedo Tristeza
<i>Positivas</i>	Alegría Interés Sorpresa

Tabla de elaboración propia a partir de la clasificación realizada por Ekman (1992).

Retomando lo anterior, en la actualidad, las nuevas corrientes educativas (en su máximo exponente las escuelas de los países nórdicos) están enfocadas a hacer de cada situación, o lugar de aprendizaje, entornos con un carácter emocional positivo y un

clima de trabajo en el que se asocian estados o emociones positivas, con los conocimientos que los niños tienen que adquirir. El éxito de este sistema lo demuestran los excelentes resultados académicos de los alumnos y los altos índices de calidad educativa que tienen las escuelas y países que tratan de aplicar estos nuevos procedimientos.

Estas nuevas corrientes, se apoyan en los nuevos conocimientos de neurofisiología obtenidos en las dos últimas décadas. Una de las teorías en las que se basan, es la del “marcador somático”, hipótesis elaborada por el profesor y neurofisiólogo, Antonio Damasio, que nos viene a decir como nuestro cuerpo relaciona un estado somático y emocional, con una situación para así, en situaciones posteriores, poder reaccionar de una manera determinada basada en esa experiencia previa. Esto mismo, forma parte del aprendizaje y es de vital importancia en cuanto a modelos conductistas y en las propias situaciones de aprendizaje. Por eso mismo, es tan importante la educación emocional en todas las etapas evolutivas, especialmente en edades tempranas cuando todos esos procesos cognitivos, afectivos y emocionales, están en el punto álgido de su desarrollo.

Entendemos la educación emocional como “la manera de trabajar las competencias emocionales” (Bisquerra, 2000). No de un modo concreto ni en una materia concreta pero sí como la manera de transmitirlas y desarrollarlas o perfeccionarlas. Diversos autores han clasificado estas competencias de diferentes maneras. Utilizaremos en este trabajo, la propuesta de Bisquerra, al ser uno de los más destacados e influyentes autores en el campo de la educación emocional, con varias publicaciones de renombre al respecto.

Las competencias emocionales, se pueden clasificar en 5 grandes bloques (Bisquerra, 2007):

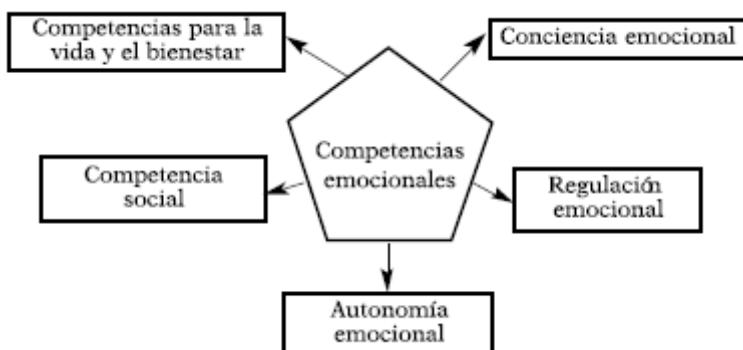


Figura extraída de Bisquerra, 2007.

2.4 El arte.

Existen multitud de definiciones de arte. Según sea el autor, la situación, la época o el contexto cultural, puede entenderse el arte de diferente manera. Gombrich (2008) establece que el arte no existe, que únicamente hay artistas. Los gustos acerca de la belleza son muy variables y la palabra *arte* significa muchas cosas distintas en función de la época y del lugar que contemplemos.

Una obra de arte suele cautivarnos cuando la asociamos a algo que nos resulta familiar, pero no deberíamos ignorar obras cuyo significado no resulte tan fácil de comprender o vincular a nuestros recuerdos.

De todo ello puede extraerse que el arte es algo cambiante, subjetivo y que evoluciona, pero si podemos extraer un elemento común, el de la expresión. Expresión ligada a la manifestación a través de la cual podemos tratar de comprender el mundo que nos rodea. El arte es un medio de comunicación de ideas, sentimientos y emociones.

2.5 Arte en la educación: la Educación Plástica.

La capacidad del arte como comunicador de emociones, tanto a la hora de expresarlas como de identificarlas es un recurso didáctico de gran utilidad en el ámbito de la educación y más específicamente de la Educación infantil. En estas etapas, la Educación Plástica es la materia de referencia a la hora del trabajo de las competencias emocionales, competencias recogidas y exigidas en el currículo académico de las leyes en materia de educación tanto a nivel estatal como autonómico.

Lowenfeld y Brittain (1957) establecen en su libro *Desarrollo de la Capacidad Creadora* la importancia que posee el arte en la educación;

El arte es una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de los niños y niñas. El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño/a reúne diversos elementos de sus experiencias para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, los alumnos/as nos dan algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo; cómo piensa, cómo siente y cómo ve. (p.15)

Lowenfeld y Brittain nos transmiten la idea de que los niños utilizan la plástica como medio de expresión, dejando en un plano secundario lo estético. La Educación Plástica es una de las disciplinas centradas en las experiencias sensoriales del alumnado. En relación con esto, Lowenfeld y Brittain (1957), explican que:

En gran medida, nuestro sistema educacional apunta hacia una fase del desarrollo: la intelectual. Aquí el aprendizaje es muy fácil de medir, pero hablamos de aprendizaje en un sentido muy estrecho. El aprendizaje no solamente significa la acumulación de conocimientos, sino que, además, implica la comprensión de cómo se puede utilizarlos. Deberemos poder usar nuestros sentidos libremente y con actitud creadora, y desarrollar aptitudes positivas hacia nosotros mismos y hacia los que nos rodean; así, este conocimiento resultará efectivo. (p.27)

Abad y García (2012) señalan que la expresión plástica ofrece al niño la posibilidad de configurar y plasmar su mundo interior, sus sueños, su fantasía e imaginación, así como explorar nuevas estructuras de pensamiento, siendo una actividad placentera. Con todas estas experiencias y a través de la experimentación libre, se ha observado que los niños introvertidos se abren más a los demás, los agresivos canalizan su rabia, los niños con problemas de coordinación se benefician al manipular materiales que les proponen distintos movimientos de las manos. Todo ello hace de la educación/expresión plástica uno de los activos más importantes e imprescindibles en las primeras etapas evolutivas de cara al desarrollo de la inteligencia emocional del niño.

Para fomentar la expresión plástica es importante que atendamos también al desarrollo de la creatividad. Doctor Ken Robinsson (2012), establece cuatro elementos básicos para el desarrollo de la creatividad:

En primer lugar destaca la necesidad de detectar las motivaciones del niño a través de la observación, la cual permitirá ofrecer actividades que atiendan a sus necesidades, intereses y motivaciones. El fracaso debe ser concebido como una parte inevitable del proceso creativo y transmitirlo a los niños, pues es muy importante romper con ese miedo al fracaso y atreverse. Podemos decir que la etapa infantil es un momento ideal para dejar experimentar, ya que la presencia del miedo en estas edades tempranas es mínima.

Contemplaremos la creatividad desde las diferentes propuestas de expresión plástica que explicaremos con detalle más adelante.

2.6 Desarrollo emocional a través del arte y la expresión plástica.

El arte y la expresión plástica cada vez adquieren mayor importancia en el currículo, especialmente en el desarrollo de las competencias emocionales que previamente recogíamos, frente al estilo de enseñanza tradicional centrado en el desarrollo de las habilidades cognitivas que dejaba materias como esta en un segundo plano.

La Expresión Plástica es uno de los lenguajes que más posibilidades expresivas ofrece, posibilidades que favorecerán el desarrollo de la comunicación no verbal. La Expresión Plástica es una herramienta que favorece el conocimiento de sí mismo y la construcción de la propia identidad, pues facilita la representación del mundo interior y exterior, contribuyendo al desarrollo íntegro del niño. Por el amplio abanico de técnicas y recursos que ofrece, resulta fundamental en el ámbito educativo, especialmente en Educación Infantil. Documento BOE (2008).

El lenguaje visual es un sistema de comunicación que transmite mensajes visuales a través de la imagen. Está muy presente en el día a día, por lo que es importante aprender a leerlo desde edades tempranas.

La capacidad de expresarnos mediante diferentes simbologías o lenguajes viene dada de forma innata en el ser humano. Pero en las primeras etapas de la vida, el lenguaje verbal todavía está empezando a desarrollarse y es por ello que queremos dotar a los niños de la herramienta del lenguaje visual, para hacer de ella una forma de expresión y comunicación.

Sarlé, Ivaldi y Hernández (2014), detallan la utilidad del arte en cuanto a su contribución al desarrollo de competencias sociales y emocionales como la empatía, solidaridad etc. Además, señalan que el arte “implica abordar contenidos específicos con sensibilidad y emoción... promoviendo el desarrollo del pensamiento” (p.24).

Por otra parte, la XXX Conferencia General de la UNESCO, citado en Irizábal (2016), concluye que el arte y las disciplinas artísticas deben contemplarse en la

educación de los individuos ya que, entre otras (citamos los contenidos relacionados con las competencias emocionales):

- Contribuye al desarrollo de su personalidad, en lo emocional y en lo cognitivo.
- Incide en el fortalecimiento de la conciencia de uno mismo y de su propia identidad.
- Dota a los niños y adolescentes de instrumentos de comunicación y autoexpresión.

3. OBJETIVO DEL ESTUDIO

Hacer una breve revisión de la bibliografía de la que disponemos para actualizar la información sobre la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento en los estudiantes, para que sirva de base para la realización e implementación de programas, unidades didácticas y actividades que potencien dichas habilidades y recursos, con el fin de mejorar y hacer más eficiente y provechoso el sistema educativo. Asimismo, se elaborará una propuesta de intervención acorde a este objetivo y a los resultados del estudio. Esta propuesta de desarrollo de las competencias emocionales, se trabajará con el arte como vehículo, debido a las posibilidades y beneficios descritos previamente.

En el ámbito educativo, atendemos al arte desde la Educación Plástica. En la propuesta que planteamos trabajaremos las emociones a través de la lectura de una selección de obras de arte. Buscaremos descifrar el mensaje que el autor pretende transmitir, indagando en la historia de su vida y contrastando esta información con los recursos utilizados en la obra.

A través de esta propuesta aprenderemos a identificar emociones, a analizarlas y también a representarlas. Con el conocimiento de las emociones estamos favoreciendo al desarrollo de los principales componentes que integran la Inteligencia Emocional, según el psicólogo estadounidense y gran teórico de la Inteligencia Emocional, Daniel Goleman (1996):

En primer lugar, cita el autoconocimiento emocional o autoconciencia emocional. Hace referencia al conocimiento de nuestros propios sentimientos y emociones y a

cómo nos influyen. Para este autoconocimiento emocional es necesario conocer primero las emociones.

En segundo lugar atiende a la autorregulación o autocontrol emocional, que nos permite dominar nuestros sentimientos y emociones. Buscaremos soluciones para sentirnos mejor en momentos en los que sentimos rabia, enfado u otras emociones negativas, por lo que estaremos contribuyendo a este autocontrol.

También trabajaremos la automotivación con el trabajo cooperativo y actividades grupales. Estaremos creando sentimiento de pertenencia al grupo, que nos aporta autoestima positiva, seguridad y motivación.

En las actividades propuestas también contemplaremos el reconocimiento de emociones en los demás o empatía. Además de identificar emociones en nosotros mismos, buscamos entender las emociones que sienten los demás; qué siente el autor y qué quiere transmitir, y cómo no, qué y cómo sienten nuestros compañeros.

Por último, las relaciones interpersonales o habilidades sociales también estamos fomentándolas con la propuesta, con las actividades grupales y de relación, siempre partiendo desde el respeto por uno mismo y por los demás.

4. METODOLOGÍA

4.1 Instrumentos y procedimiento.

El cubrir los objetivos descritos nos ha llevado a realizar una búsqueda bibliográfica en las bases de datos informatizadas disponibles a través de la Universidad de Zaragoza. Dichas bases de datos recogen información de las publicaciones más importantes en el campo científico de la educación a nivel mundial: CSIC, ERIC, ProQuest, REDINED y World Higher. Esta búsqueda se realizó entre Julio y Noviembre de 2016 y comprendió los artículos hasta este mismo año.

Para iniciar la búsqueda vía internet se han utilizado los términos *inteligencia emocional* y *rendimiento académico*, *inteligencia emocional* y *éxito académico*, *inteligencia emocional* y *éxito escolar* e *inteligencia emocional + rendimiento escolar* con sus correspondientes traducciones al inglés. Se usó el castellano y el inglés en la

búsqueda para comprobar la literatura científica sobre el tema objeto en estas bases de datos.

4.2 Criterios de inclusión.

Criterio de inclusión 1: Palabras clave en el título. Debido a la gran cantidad de material existente que trata estos términos sin la relación y especificidad buscada.

Criterio de inclusión 2: texto íntegro disponible de manera libre.

Criterio de inclusión 3: fecha de publicación desde 1995 hasta la fecha al considerar esa fecha como el año de la popularización a nivel global del término.

Criterio de inclusión 4: los artículos deben cumplir un mínimo de criterios de calidad (partes definidas: título, resumen, introducción, método, resultados, conclusión, bibliografía).

Criterio de inclusión 5: los estudios deben ser experimentales. Sólo se admiten estudios con muestra; no se admiten ensayos, revisiones, disertaciones...

4.3 Criterios de exclusión.

Criterio de exclusión 1: se descartan los artículos repetidos en bases de datos diferentes o en años o publicaciones diferentes.

Criterio de exclusión 2: se descartan artículos en los que el texto esté en un idioma diferente al castellano o al inglés, aun cuando el título o alguna de sus partes sí lo esté.

Criterio de exclusión 3: se descartan artículos que no midan la relación entre la IE y el RA (por ejemplo, relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico sobre el éxito laboral).

Criterio de exclusión 4: se descartan artículos en los que la muestra no sean estudiantes (por ejemplo, profesores o egresados).

5. RESULTADOS - DISCUSIÓN

Se obtuvieron un total de 60.216 artículos. Se obtuvieron de las siguientes bases de datos: base de datos del CSIC, REDINED, ERIC y ProQuest Education Journal (Tabla 1). Una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión, resultaron 21 artículos para la revisión (Tabla 2). Los textos íntegros se extrajeron de diversas páginas web de procedencia, no siempre a través de la facilitada en la base de datos, ninguno extraído directamente de ninguna base de datos. La metodología de búsqueda de describe en el diagrama de flujo de la Figura 1. Un resumen más detallado de los artículos puede encontrarse en el Anexo.

Tabla 1. Resumen de los artículos obtenidos de la búsqueda en las bases de datos (IE: inteligencia emocional; EI: emotional intelligence; RA: rendimiento académico; RE: rendimiento escolar; EA: éxito académico; EE: éxito escolar; AP: academic performance; SP: school performance; AS: academic success; SS: school success).

Base de datos/ palabras clave	IE + RA	IE + RE	IE + EA	IE + EE	EI + AP	EI + SP	EI + AS	EI + SS	TOTAL
<i>CSIC</i>	34	14	6	2	0	0	0	0	56
<i>ERIC</i>	0	0	0	0	116	155	129	136	536
<i>ProQuest</i>	83	105	86	95	14.165	16.030	13.332	14.852	58.748
<i>REDINED</i>	92	481	18	58	69	68	45	45	876
TOTAL	209	600	110	155	14.350	16.253	13.461	15.033	60.216

Tabla 2. Descripción general de los artículos incluidos en la revisión (C: correlación; R: regresión).

Autor	País	Muestra	Análisis		
			C	R	Otro
Ahammed, S. (2011)	Emiratos Árabes	N = 204	x		
Ahmad y otros. (2012)	Pakistán	N = 100		X	x
Álvarez, J. H. (2008)	Puerto Rico	N = 337	x		
Chew y otros. (2013)	Malasia	N = 163		x	
Hogan, M.J. (2009)	Canadá	N = 44		x	
Iannucci, B.A. (2013)	Estados Unidos	N = 85		X	
Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2013)	España	N = 193	x	X	
Jiwen, L. y otros (2010)	China	N = 506	x		
Kirwan, E. (2009)	Estados Unidos	N = 92	x	X	
Martin, T.R. (2010)	Estados Unidos	N = 170	x		
Otero, C. y otros. (2009)	España	N = 334	x		x
Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006a)	España	N = 250	x	X	

Influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico: revisión bibliográfica y propuesta de intervención de desarrollo de la I.E a través de la Educación Plástica.

Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006b)	España	N = 250	x	X
Pulido, F. y Herrera, F. (2015)	España	N = 1186		X
Rivers, S. y otros (2012)	Estados Unidos	N = 273	x	
Samples, G.M. (2009)	Estados Unidos	N = 111		X
Sepehrian, F. (2012)	Irán	N = 357		X x
Serrano, C. y Andreu, Y. (2016)	España	N = 626	x	X
Valadez y otros. (2013)	México – España	N = 129	x	
Woitaszewski, S.A. y Aalsma, M. (2004)	Estados Unidos	N = 39		X
Zahra, S. y Shahid, S. (2016)	Pakistán	N = 325		X

5.1 Selección y calidad de los artículos

Para la selección de estudios, se exploraron todos sus apartados según el criterio de inclusión 4. Se descartaron aquellos que no contenían las partes representativas de un artículo científico por considerar que no aportaban la facilidad suficiente para poder profundizar en su análisis o no presentaban una claridad suficiente como para considerar su inclusión en el proceso de selección.

En la lectura completa de los artículos seleccionados como relevantes, la valoración de la calidad de los estudios se realizó según los criterios propuestos por el programa CASPe (Critical Appraisal Skills Programme España) utilizando una plantilla, adaptada a nuestro estudio, para casos y controles (Cabello, J.B. 2005).

Tabla 3. Evaluación crítica de la literatura: adaptación propia de la plantilla del programa CASPe para estudios y controles.

Criterio	Sí	No	N/S
1. ¿El estudio se centra en un tema claramente definido?	21	0	0
2. ¿Los autores han utilizado un método apropiado para responder a la pregunta?	21	0	0
3. ¿La muestra se reclutó de una forma aceptable?	21	0	0
4. ¿La evaluación se midió de forma precisa con el fin de minimizar posibles sesgos?	21	0	0
6. ¿Cuáles son los resultados de este estudio?		-	
7. ¿Cuál es la precisión de los resultados?		-	
8. ¿Te crees los resultados?	21	0	0
9. ¿Se pueden aplicar los resultados a tu medio?	21	0	0
10. ¿Los resultados de este estudio coinciden con otra evidencia disponible?	21	0	0

Tabla 4. Resumen de los estudios incluidos en la revisión.

Influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico: revisión bibliográfica y propuesta de intervención de desarrollo de la IE a través de la Educación Plástica.

Autor/es y fecha	Tipo de estudio	Muestra	Instrumentos medición	Resultados
Zahra, S. y Shahid, S. (2016)	Análisis de regresión jerárquica.	325 estudiantes de negocios de 3 instituciones de estudios de negocios diferentes.	IE: Cuestionario Trait de Inteligencia Emocional Versión Corta (TEIQue SF). RA: a través del promedio de calificaciones (GPA)	Los hallazgos sugirieron que la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico era débil. Sin embargo, la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico mejora considerablemente a lo largo de los años.
Iannucci, B.A. (2013)	Análisis de regresión lineal.	85 estudiantes universitarios de pregrado.	IE: Trait EI Questionnaire-Short Form. RA: media de calificaciones, asistencia, participación en actividades extracurriculares y la tasa de progreso hacia la obtención de la titulación.	No se encontraron correlaciones entre ninguno de los 4 factores de rendimiento y la IE.
Chew y otros. (2013)	Transversal. Análisis multivariablero.	163 estudiantes de primer y último año de medicina.	IE: MSCEIT. RA: evaluación continua y examen final.	La puntuación en IE fue predictor de los buenos resultados de la evaluación continua, de los buenos resultados de los exámenes finales y estuvo relacionada significativamente con las notas finales de los estudiantes de último año. En cambio, no fue predictor de los malos resultados en la evaluación continua.
Álvarez, J. H. (2008)	Correlacional – explicativo.	337 estudiantes universitarios de ciencias naturales	IE: TMMS-24. RA: promedio del primer semestre del curso 07-08.	No se encontró correlación alguna entre los componentes de la IE y el rendimiento académico, ni con edad, género ni

Influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico: revisión bibliográfica y propuesta de intervención de desarrollo de la IE a través de la Educación Plástica.

				concentración. Se encontró una pequeña diferencia significativa en género y Atención, que desprende que las mujeres expresan más y mejor los sentimientos que los hombres.
Samples, G.M. (2009)	Análisis de regresión múltiple.	111 estudiantes de un colegio religioso.	IE: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), versión 2.0. RA: nota media de calificaciones (GPA).	La inteligencia emocional tiene efectos sobre el rendimiento de los estudiantes. También hubo relación entre la IE y el grado de madurez.
Valadez y otros. (2013)	Análisis correlacional .	129 estudiantes de primer año de ciencias de la salud	IE: MSCEIT. RA: promedio de las calificaciones.	Existe relación entre la IE y el rendimiento en algunos indicadores.
Ahmad y otros. (2012)	Análisis de regresión, ANOVA y coeficiente de regresión.	100 estudiantes universitarios de ciencias y artes.	IE: Self Report Measure of Emotional Intelligence (SRMEI).	Los resultados muestran una significativa relación entre rendimiento académico y la inteligencia emocional y la autoestima de los estudiantes.
Sepehrian, F. (2012)	Análisis de regresión, T-test.	357 estudiantes universitarios.	IE: Bar-on emotional Intelligence test.	Se encuentran diferencias significativas entre algunos componentes de la IE y el rendimiento académico.
Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2013)	Análisis de regresión y análisis de correlación.	193 estudiantes de primer y segundo ciclo de E.S.O.	IE: TMMS-24. RA: calificaciones obtenidas.	No existe relación directa entre IE y rendimiento académico, pero sí de manera indirecta cuando la IE hace efecto en la competencia social o el

Influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico: revisión bibliográfica y propuesta de intervención de desarrollo de la IE a través de la Educación Plástica.

				ajuste psicológico de los sujetos. Existe relación entre la conducta prosocial y el rendimiento de los estudiantes, sobre todo en la variable de Ayuda y Colaboración.
Serrano, C. y Andreu, Y. (2016)	Análisis correlacional , MANOVA y análisis de regresión lineal múltiple.	626 estudiantes de 3º y 4º de E.S.O.	IE: TMMS-24. RA: nota media de las dos primeras evaluaciones del curso.	La IEP no muestra relación directa con el rendimiento, pero sí de manera indirecta a través de su efecto sobre el mayor compromiso con el estudio (engagement) y el menor estrés psicológico.
Otero, C. y otros. (2009)	Análisis correlacional , T de Student.	344 estudiantes de E.S.O.	IE: TMMS-24. RA: notas medias globales, número de suspensos y calificaciones por materias.	Los estudiantes con puntuaciones más altas de IE tienden a obtener mejores calificaciones debido a su mayor capacidad de comprensión de las emociones. Así, los estados de ánimo negativos interfieren menos en la ejecución de sus tareas.
Pulido, F. y Herrera, F. (2015)	Análisis de regresión múltiple paso a paso,	1186 estudiantes de 9 centros educativos.	IE: MSCEIT. RA: calificaciones medias de los alumnos en 6 categorías.	Existe relación entre IE y RA, actuando cada una como predictor de la otra. Estatus y etapa predicen la IE mientras que las variables sociodemográficas de edad, género, cultura y estatus, actúan como predictores del RA.
Rivers, S. y	Análisis correlacional	273 estudiantes de	IE: MSCEIT-YV. RA: calificaciones de diversas	Se encontraron diferencias significativas en

Influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico: revisión bibliográfica y propuesta de intervención de desarrollo de la IE a través de la Educación Plástica.

otros (2012)	(en estudio 2).	escuelas públicas de entre 9 y 15 años.	asignaturas y pruebas de habilidad en lectura y matemáticas.	algunas variables entre los resultados del test de IE y rendimiento en matemáticas y lenguaje artístico.
Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006a)	Análisis correlacional y regresión.	250 estudiantes universitarios de estudios técnicos y humanísticos.	IE: TMMS-24 y la prueba de Schutte (SRI). RA: nota media final.	Se encontraron relaciones significativas entre la IE y algunos indicadores del rendimiento. Correlaciones prácticamente nulas entre IE y el cociente intelectual. Indican la independencia de ambos tipos de inteligencia.
Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006b)	Análisis de correlación lineal y regresión jerárquica.	250 estudiantes universitarios de estudios técnicos y humanísticos.	IE: TMMS-24 y la prueba de Schutte (SRI). RA: nota media final.	Existe relación significativa entre la IE y algunos indicadores del rendimiento académico, aun controlando el efecto del cociente intelectual. No hay relación entre CI e IE.
Woitaszewski, S.A. y Aalsma, M. (2004)	Análisis de regresión múltiple.	39 adolescentes de una escuela superior residencial.	IE: MEIS-A (adolescent versión Multifactor Emotional Intelligence Scale). RA: calificaciones medias.	No se encuentran relaciones significativas.
Jiwen, L. y otros (2010)	Análisis de correlaciones.	506 estudiantes no graduados de primer y segundo grado.	IE: Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS). RA: calificaciones medias de grado (GPA).	Se encuentran evidencias de que la IE y la habilidad mental general (GMA) actúan como predictores del RA, siendo la GMA la más fuerte. La IE se relaciona con la mejor interacción social.
Hogan, M.J. (2009)	Análisis de la	44 estudiantes de grado (estudio)	IE: Bar-ON Emotional Quotient Inventory: Youth	Existe correlación entre IE, apoyo social familiar y

Influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico: revisión bibliográfica y propuesta de intervención de desarrollo de la IE a través de la Educación Plástica.

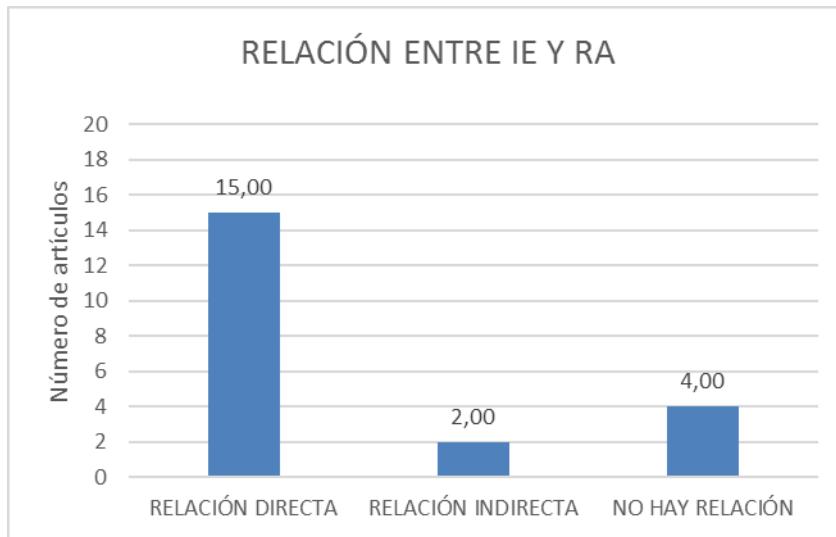
	covarianza.	2).	Version. RA: GPA.	vocabulario con el rendimiento académico, en estudiantes sin desordenes lingüísticos mientras que en estudiantes con desórdenes lingüísticos, no, y sí existe entre comprensión lectora y aritmética y rendimiento académico.
Martin, T.R. (2010)	Análisis correlacional .	170 estudiantes escolares de 6º grado.	IE: Bar-On EQ-i:YV. RA: DSTP (Delaware State Testing Program), un examen global de matemáticas, escritura, ciencias...	Los resultados muestran que existe una correlación significativa entre la puntuación del test de IE y la puntuación de la escala de matemáticas y lectura.
Ahammed, S. (2011)	Análisis correlacional .	204 estudiantes universitarios.	IE: MSCEIT. RA: GPA y SIQ (Student Information Questionnaire).	No existe relación entre RA e IE, pero sí existe una correlación positiva entre IE y éxito académico percibido.
Kirwan, E. (2009)	Análisis correlacional y análisis de regresión múltiple.	92 estudiantes de primer año de medicina.	IE: Assessing Emotions Scale (AES). RA: GPA entre otros.	Hay relación entre la IE y las notas de otoño, pero no en las de primavera. También está relacionado con el estrés percibido.

5.2 Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico.

El 71.4% de los estudios (15), encontraron relación de manera directa entre los valores de Inteligencia Emocional evaluados y el rendimiento académico, en cualquiera de sus formas, resultados similares a los obtenidos por Pena y Repetto (2008). De los restantes artículos, 4 (19.04%) no encontraron relación en sus resultados mientras que los otros 2 (9.5%) encontraron una relación entre las dos variables, de manera indirecta: mediante el mayor compromiso con el estudio y el menor estrés psicológico asociado, o mediante una mejora del ajuste psicológico del estudiante (Figura 2). Jiménez y López-

Zafra (2009), también asegura que la Inteligencia Emocional está relacionada con el mejor ajuste socio-escolar de los estudiantes.

Figura 2. Relaciones entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico.



Un artículo de los que sí encontraron relación entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico, muestra una relación débil pero sumada con la habilidad mental general (*GMA* en sus siglas en inglés) siendo más fuerte esta última variable Jiwen (2010). Pulido y Herrera (2015), aseguran que la Inteligencia Emocional predice el rendimiento académico y viceversa.

Mucho se escribe acerca de la relación entre Inteligencia Emocional, Cociente Intelectual y rendimiento académico. Pérez y Castejón (2006a; 2006b) aseguran que no existe relación entre la Inteligencia Emocional y el Cociente Intelectual, pero sí entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico, lo que indica la independencia entre las dos variables anteriores. Esto es contrario a otros estudios hallados previamente en los que se evidencia cierta relación entre el Cociente Intelectual y el rendimiento académico (Deary, Strand, Smith, y Fernandes, 2007; Furnham, Monsen y Ahmetoglu, 2009).

Otros de los factores influyentes en el rendimiento académico y en la inteligencia emocional fueron el apoyo familiar y el género, en consonancia con otros estudios similares como el de Goldenberg y otros, (2006).

Uno de los estudios seleccionados, en el que la muestra se componía de estudiantes con y sin desórdenes lingüísticos, mostró una relación significativa entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico en los estudiantes sin desórdenes lingüísticos, mientras que no se encontró relación en el caso de los estudiantes con algún tipo de desorden de este tipo (Hogan, 2009).

La gran mayoría de estudios, utilizaron análisis de regresión (5) o correlación (6), mientras que 2, utilizaron otros métodos. 8 de los estudios utilizaron varios métodos; regresión y correlación, regresión y otros, correlación y otros...

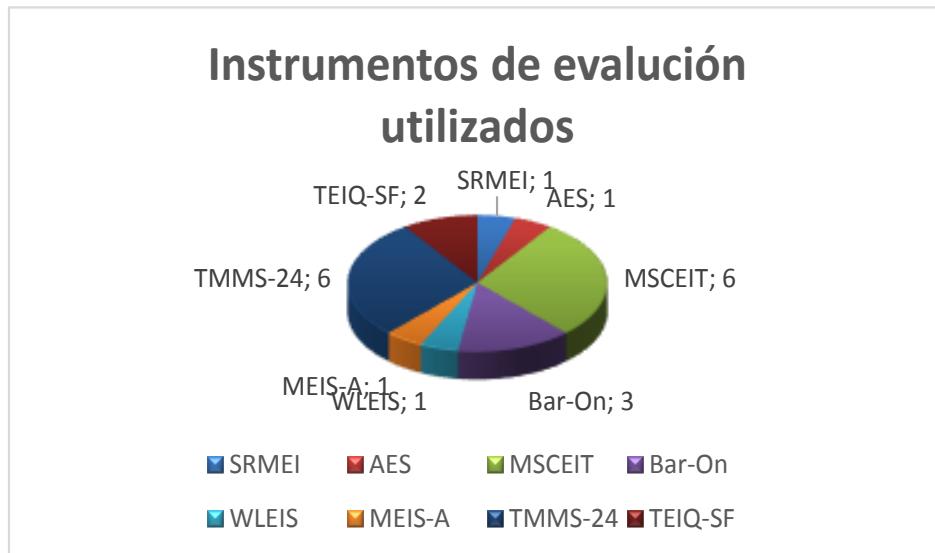
5.3 Instrumentos de evaluación.

En cuanto a instrumentos de medida para la Inteligencia Emocional, se citaron en la introducción los más comunes utilizados para la investigación y fueron los más encontrados en esta revisión: 6 artículos utilizaron TMMS-24 y 6 artículos utilizaron MSCEIT. El resto de estudios, utilizaron otros cuestionarios principales. Todos, se muestran en la figura 3 a continuación. Para la medición del rendimiento académico, la mayoría utilizaron la calificación media final o *GPA* en sus siglas en inglés (13) mientras que el resto utilizaron pruebas de elaboración propia (o de sus lugares de procedencia) así como otras pruebas específicas en habilidades como escritura, lectura, matemáticas...

5.4 Muestra.

La muestra encontrada fue de lo más variada, acorde a la literatura previa revisada. Los estudiantes más comunes utilizados como muestra fueron los estudiantes universitarios (10). Otros estudios obtuvieron resultados de una muestra de estudiantes de educación básica (6) mientras que uno realizó su estudio con estudiantes de una escuela de negocios, otro con estudios superiores de otro tipo, uno en una escuela religiosa y dos estudios utilizaron una muestra que abarcaba varios niveles de enseñanza.

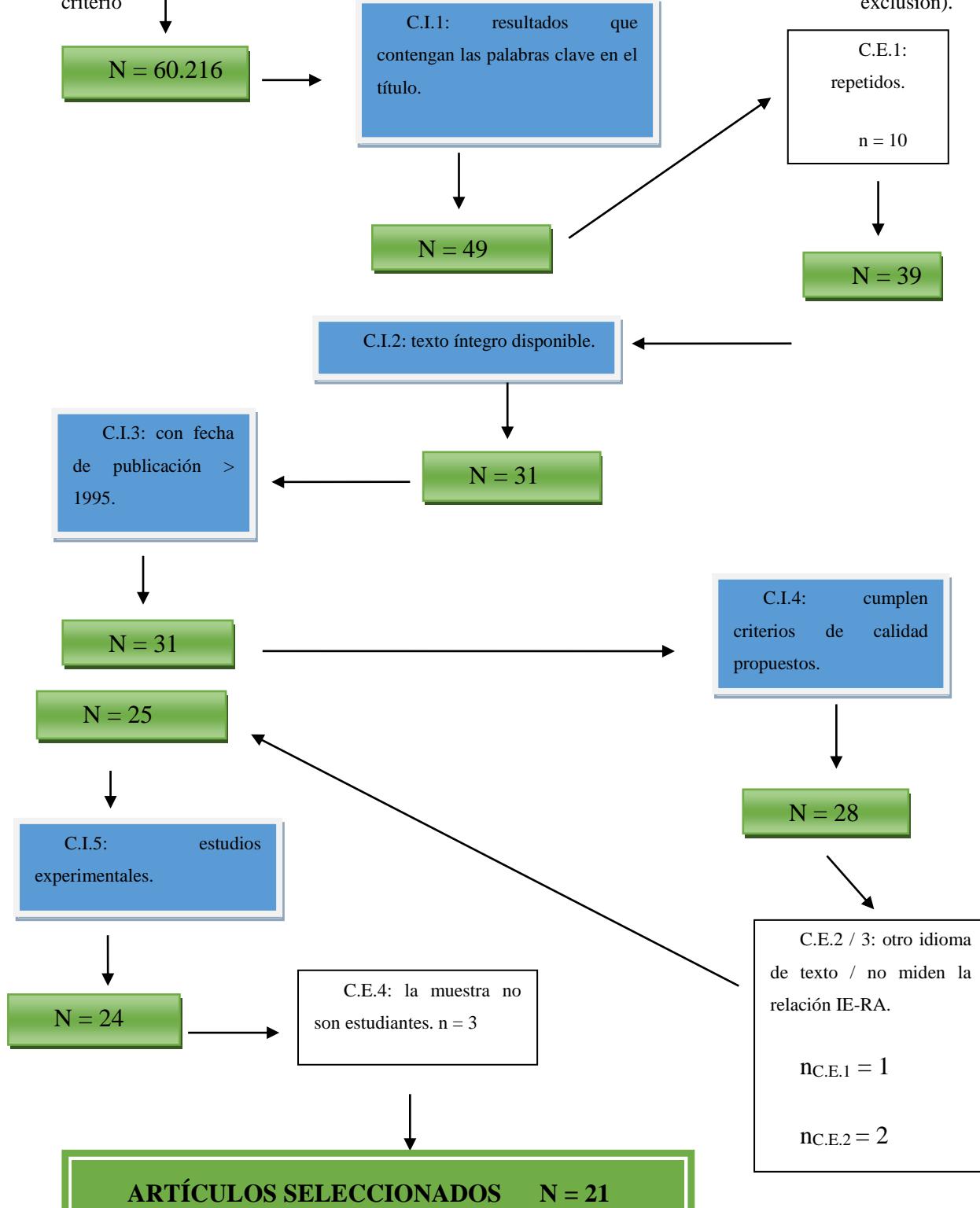
Figura 3. Gráfico de los instrumentos utilizados en la evaluación de la Inteligencia Emocional.



La diversidad de la muestra hace que estos resultados no puedan ser aplicables directamente a la educación infantil, aunque se han encontrado evidencias de la importancia de trabajar la inteligencia emocional a niveles de desarrollo tempranos ya que apoyan el desarrollo social y cognitivo de los niños (Denham, 2007). De la relación entre inteligencia emocional y rendimiento, se ha encontrado que lo predice así como la orientación de tareas, en los centros de educación infantil, incluso cuando no existe control de las habilidades lingüísticas (Izard, 2002). Asimismo consideramos que si hay evidencias de que hay relación directa o indirecta entre niveles altos de inteligencia emocional y niveles altos de rendimiento académico en estudiantes de edad superior y niveles superiores de enseñanza, sería conveniente trabajarlas desde la niñez por la influencia que tendrá en el rendimiento futuro de los niños.

Búsqueda literaria: artículos de las bases de datos disponibles en el catálogo de Unizar: CSIC, ERIC, Proquest, REDINEC y World Higher. Resultados con palabras clave en buscador sin filtros ni operadores.

Figura 1. Diagrama de flujo de la metodología y resultados de búsqueda (C.I.: criterio de inclusión; C.E.: criterio de exclusión).



6. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1 Introducción.

El aprendizaje, además de por factores cognitivos, está mediado por factores emocionales y afectivos. La implicación emocional de cada tarea de aprendizaje; la motivación hacia ella; el sentimiento que produce en nosotros. Todo esto determina el modo en el que aprendemos y la estabilidad y perdurabilidad de dichos conocimientos.

Las habilidades emocionales apoyan el desarrollo social y cognitivo en niños pequeños (Denham, 2007). El conocimiento emocional predice, además, el rendimiento académico y la orientación de tareas en los centros de educación infantil, incluso cuando no existe control de las habilidades lingüísticas (Izard, 2002). Además, la falta de competencia emocional desemboca en dificultades escolares asociadas con el bajo rendimiento académico, como el abandono escolar y el comportamiento antisocial continuo (Gagnon, Craig, Tremblay, Zhou, & Vitaro, 1995; Haapasalo & Tremblay, 1994; Kochenderfer & Ladd, 1996).

Basándome en la literatura encontrada sobre niños pequeños y en los resultados de nuestro estudio y en varios de los artículos que engloba, y, haciendo uso de los conocimientos adquiridos en los años de formación del grado, me dispongo a formular una propuesta de intervención original para poner en práctica en las aulas de educación infantil con el fin de trabajar varias de las habilidades en inteligencia emocional a través de una serie de tareas y actividades que detallo a continuación, organizadas en una propuesta didáctica para mayor facilidad organizativa y de implantación.

Con este plan de intervención se quiere lograr que los niños desarrollen la Inteligencia Emocional. La finalidad es que el niño comprenda el mundo para integrarse en él de manera dinámica y constructiva, y el primer paso para lograrlo es el reconocimiento y la exploración de las emociones.

Por eso, durante estos primeros años en los que los niños y las niñas empiezan a construirse dentro de la sociedad, tenemos el deber proporcionarles los instrumentos emocionales necesarios, para que sean ellos mismos los que valoren y aprendan a decidir cuál es la respuesta más correcta ante cada situación.

6.2 Contextualización.

La propuesta está dirigida a niños del tercer curso de Educación Infantil, es decir, a alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los 5 y los 6 años puesto que se considera que es a partir de este momento cuando los niños empiezan a ser un poco más conscientes de los sentimientos y emociones, propias y ajenas. Sin embargo, puede ser igualmente aplicable al resto de cursos de Educación Infantil haciendo las adaptaciones pertinentes.

6.3 Objetivos específicos.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) establece una serie de objetivos generales que se deben trabajar a lo largo del segundo ciclo de Educación Infantil, en los cuales nos hemos basado para determinar los objetivos específicos de esta propuesta educativa.

Queremos favorecer el desarrollo integral de los niños, para ello proporcionaremos estrategias para la mejora de competencias básicas que fomenten el crecimiento personal y emocional.

El primer paso será aprender a identificar las emociones en uno mismo y en los demás, aceptándolas y respetándolas en todo momento.

Favoreceremos la cantidad y calidad de las interacciones grupales para la mejora de la cohesión grupal, mostrando interés por las aportaciones de los demás y por los temas planteados. Introduciremos habilidades de regulación emocional así como el desarrollo de la capacidad empática, conociendo distintos métodos como el control de la respiración o la relajación muscular.

Todo este trabajo se apoyará en la Educación Plástica, reconociendo e identificando las principales emociones a través del arte. Se tomará conciencia del arte como instrumento de expresión y comunicación y aprenderemos a discriminar diferentes colores y tonalidades con las que transmitir diferentes sensaciones.

6.4 Contenidos específicos.

Algunos de los siguientes contenidos se trabajan directamente a través de las actividades planteadas y otros indirectamente durante la ejecución de las mismas.

Comenzaremos con la identificación de sentimientos y emociones así como su expresión, siendo capaces de contextualizarlas y diferenciarlas entre ellas.

Trabajaremos el control progresivo de los sentimientos y emociones propios, respetando siempre los de los demás. Interpretaremos y reflexionaremos sobre las emociones que nos provocan distintas situaciones, considerando siempre vivencias personales de los demás y empatizando con las mismas.

6.5 Metodología.

Los principios metodológicos que se van a desarrollar en esta propuesta de intervención atenderán a los que marca el currículo de Educación Infantil: globalización, autonomía, juego, socialización e individualización.

A través del aprendizaje globalizador el niño establece conexiones entre el conocimiento que ya posee y los aprendizajes nuevos que se le ofrecen, favoreciendo el desarrollo de la capacidad crítica para adquirir una visión propia de la realidad y de su propio aprendizaje. (Gallego 2010) señala la importancia de entender el aprendizaje como un conjunto de situaciones y experiencias que respondan a las necesidades e intereses de los alumnos.

Se trabajará a través de una metodología activa y participativa en la que el papel del maestro será únicamente de guía, ya que resulta primordial el aprendizaje vivencial del niño, así como que se sienta protagonista de su propio proceso de aprendizaje. (García-Ruiz 2013) afirma que los niños aprenden “viviendo, observando, escuchando, imitando, pero sobre todo experimentando y actuando”.

Se utilizará el juego como principal recurso didáctico para facilitar la adquisición de los contenidos que se están trabajando, con el objetivo de que aprendan de manera divertida, cooperativa y espontánea.

La intervención educativa se adecuará a los niveles de desarrollo del niño así como a su ritmo de aprendizaje. (Zabala, 1996) señala que es necesario establecer ciertos momentos de atención individual a través de los cuales ayudar al alumnado a orientar sus prácticas de trabajo, apoyarle en la adquisición de ciertas habilidades, en el desarrollo de conductas, para promover reflexiones más profundas. Estos momentos de atención individual se apoyarán en la comunicación, el diálogo y el respeto.

La recogida permanente de información y la evaluación continua serán esenciales en esta propuesta para el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños.

En definitiva; una metodología activa, participativa y globalizadora, que promueva la adquisición de aprendizajes significativos.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), atiende a la diversidad y a los niños con necesidades educativas especiales (NEE), entendiendo como alumnos con necesidades educativas especiales a todos los niños procedentes de otros países con culturas diferentes, niños con retrasos madurativos y altas capacidades así como cualquier otras necesidades individuales que presente el niño. Atenderemos a todas estas necesidades de manera individualizada, haciendo todas las adaptaciones pertinentes.



Elaboración propia a partir de la LOE (2006).

6.6 Análisis de las obras de arte.

Trabajaremos las diferentes obras de arte relacionándolas con las emociones, el procedimiento a seguir será el que exponemos a continuación;

Explicaremos la biografía de cada autor con el apoyo visual de imágenes de momentos destacables de su vida, así como de una breve selección de sus obras, además de la obra escogida para hacer el análisis. En esta fase estamos aprendiendo a leer emociones representadas en obras de arte y buscando empatizar con el autor y con los acontecimientos y circunstancias de su vida que le llevaron a sentir y a representar dicha emoción.

Proyectaremos la obra escogida y comenzaremos con el análisis. Tomaremos nota de cómo el pintor utiliza el color, las líneas y texturas, así como el equilibrio, dando lugar a la emoción que ha retratado y buscaremos en la pintura el reflejo del momento de la vida del autor en que la produjo. Una vez identificada la emoción representada en la obra, la expondremos y explicaremos utilizando el apoyo visual de la máscara que la representa, buscando identificar las características que la definen. Una vez entendido el concepto de la emoción en concreto, la extrapolaremos a diferentes situaciones de la vida, señalando los sentimientos que nos hace percibir. De esta manera están trasladando el concepto a situaciones y momentos de su vida y, por lo tanto, interiorizando la propia emoción.

Todos estos apartados van a favorecer la comprensión de las emociones planteadas. En primer lugar la explicación de la obra y de la intención del autor al representarla. Consideramos que vincular la emoción con un elemento tan visual como es la máscara va a favorecer enormemente la interiorización del concepto, ya que estamos utilizando el gran poder de la imagen asociada a un recuerdo determinado, es decir, la memoria visual. En dicha representación hemos querido plasmar las expresiones faciales objetivas que se experimentan al sentir la emoción de manera objetiva, también utilizando los colores propios de las emociones, así como la simbolización y exageración de componentes propios de cada emoción.

Esta explicación durará unos 50 minutos, incluyendo tiempo para que manipulen y jueguen con las máscaras. Transmitiremos la información de forma sencilla, clara y dinámica.

Número de sesión: 1

Emoción: DESESPERACIÓN. Campo de trigo con cuervos, Vincent van Gogh (1890).

Información extraída del libro *Cuando la pintura es un arte* (Pankhurst y Hawksley 2012).



Autor: Vincent van Gogh 1890.

Técnica: Óleo sobre lienzo.

Tamaño: 50,5 x 103 cm.

Localización: Museo van Gogh, Ámsterdam, Países Bajos.

Vincent van Gogh nació en 1853 en Zundert, Barbante Septentrional, Países Bajos y murió en 1890 en Auvers-sur-Oise, Francia.

Vincent Willem van Gogh trabajó en una sociedad de comerciantes de arte y se formó como pastor antes de decidir dedicarse a la pintura en 1880. Pocos años después se trasladó a París, donde recibiría influencias impresionistas y neoimpresionistas. En 1880 se mudó a Arles, sur de Francia, con el proyecto de fundar una colonia de artistas. Durante los 15 meses que vivió allí, trabajó en más de 200 pinturas.

Tras una fuerte pelea con Paul Gauguin se cortó la oreja y fue por ello que decidió ingresar voluntariamente en el manicomio de Saint-Rémy, donde no dejó de pintar. Al

año siguiente se afincó en Auvers-sur-Oise, cerca de París, pero pocos meses después se suicidó con un disparo en el pecho.

Van Gogh expresa con claridad la esencia de su tema y de sus sentimientos en esta pintura. Utiliza pinceladas curvas de cierto grosor, energéticas y dinámicas, para animar el paisaje y simples trazos con pintura negra para representar el vuelo de los cuervos. La brusquedad de las pinceladas negras y azul oscuro del cielo descienden en potentes ondas hacia el brillante amarillo del trigal.

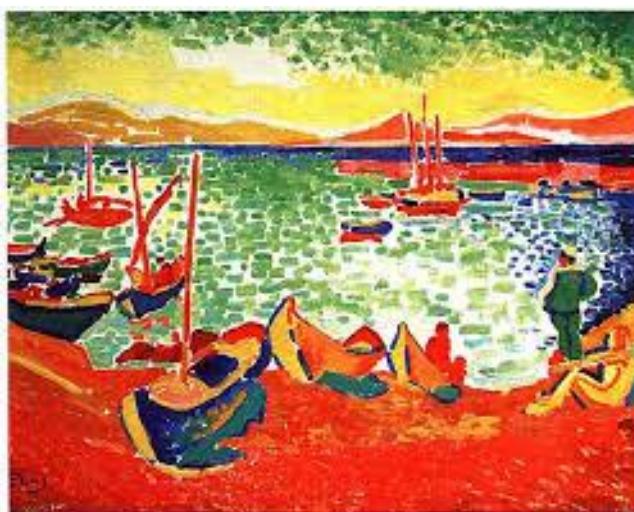
En *Campo de trigo con cuervos*, Van Gogh utiliza sus principales formas de expresión; pinceladas y color, esta es su respuesta al mundo natural. El pintor nos habla de desesperación y soledad, pero también plasma su asombro ante la belleza de la naturaleza: cielo azul intenso sobre el vibrante amarillo del trigal y el itinerario de los cuervos espantados. El objetivo de Van Gogh es expresar estas sencillas ideas, y todo lo que no contribuya a este objetivo, se suprime.

Se entiende que la pintura refleja el estado emocional de Van Gogh, y que los elementos de la pieza como el cielo inhóspito, los cuervos amenazantes y los tres caminos que se aprecian en el campo de trigo, simbolizan la premonición de la muerte.

Número de sesión: 2

Emoción: ALEGRÍA. Barcas en el puerto de Collioure, André Derain (1905).

Información extraída del libro *Cuando la pintura es un arte* (Pankhurst y Hawksley 2012).



Autor: André Derain, 1905.

Técnica: Óleo sobre lienzo.

Tamaño: 38 x 46 cm.

Localización: Royal Academy of Arts, Londres, Reino Unido.

André Derain nació en 1880 en Chatou, Ille de France, Francia y murió en 1955, Garches, Hauts de Seine, Francia.

Derain fue uno de los fundadores del fauvismo, que maduró su visión del movimiento con Henri Matisse en 1905. Conocido por sus paisajes de *fauve*, literalmente fieras, transforma continuamente su práctica artística. Primero influido por el arte africano y el cubismo, más tarde por pinturas del Alto Renacimiento y hallazgos arqueológicos, y a partir de 1921 sus obras simbólicas reflejan un claro retorno a la tradición.

Tuvo un importante periodo de éxitos en 1935, pero con la llegada de la segunda guerra mundial comenzaron una serie de catastróficos acontecimientos para Derain, y sus supuestos vínculos con el régimen nazi contribuyeron a su declive.

Al contemplar esta pintura, el espectador percibe contrastes simultáneos, valores de color que cambian en función del color que tienen cerca. Con esto nos referimos a que, por ejemplo, el amarillo aparece más brillante junto al azul que junto al rojo. El sol dorado envuelve toda la escena, en el lateral de las barcas se refleja el sol con un amarillo saturado. Derain ha pintado en la figura sentada de perfil a la derecha del cuadro, una línea azul oscuro que, en este caso, realza la luminosidad.

En 1905, Henri Matisse, amigo y compañero de profesión de André Derain, pidió a este último que fuese a veranear al pueblo de Collioure, Francia, situado en el mar Mediterráneo. Derain pronto se vería impresionado por la luminosidad sobre la costa, fue en el puerto de Collioure donde plasmó lo que vio y sintió.

Utilizó llamativas tonalidades, retratando la playa en rojo intenso, reproduciendo el calor y el resplandor del sol. Rechazando la idea preconcebida de la playa amarilla, pues Derain pintó la realidad que percibió con sus propios ojos, su propia realidad.

“La sombra es todo un mundo de claridad y luminosidad, que contrasta con la luz del sol, esto se conoce como reflejos”. André Derain.

Número de sesión: 3

Emoción: MIEDO. El grito, Edvard Munch (1893).

Información extraída del libro *Cuando la pintura es un arte* (Pankhurst y Hawksley 2012).



Autor: Edvard Munch, 1983.

Técnica: Óleo, témpera y pastel sobre cartón.

Estilo: Expresionismo.

Tamaño: 91 X 73,5.

Localización: Galería Nacional de Oslo, Noruega.

Edvard Munch nació en Adalsbruk, Hedmark, Noruega y murió en 1944. Recibió influencia del impresionismo y el simbolismo durante sus viajes a Francia, Alemania e Italia.

Hoy, *El grito*, es considerado el ícono de la angustia existencial. En 1908 tuvo una crisis nerviosa que le hizo tocar fondo, y a partir de ahí su obra se fue volviendo más optimista, incluso empezó a pintar escenas de la naturaleza. Dos años antes de pintar la

obra, Munch habló de querer pintar los recuerdos de un atardecer, rojo como la sangre. La tonalidad rojo intenso del cielo estaría representando esa sangre de la que hablaba.

Munch no tuvo una vida fácil. Su madre murió cuando él apenas tenía 5 años y su hermana mayor unos pocos más. Su padre falleció tres años antes de pintar *El grito*, mientras otra de sus hermanas ingresaba en un manicomio. Se dice que fue en el manicomio en el que se encontraba su hermana donde Munch escuchó ese grito que le hizo sentir la necesidad de representarlo.

Tras la pérdida de sus familiares quedaría completamente perturbado y utilizó la pintura como vía de escape. Trabajaba en sus obras con mucha dedicación y en ellas vemos reflejados sus tormentos y traumas. El grito es una de las obras más famosas del siglo XX. Deja que el espectador capte el horror, la angustia, el dolor y la desesperación que el autor quiso plasmar.

La figura de rasgos descompuestos que aparece en el primer plano pretende invocar la muerte al espectador. El gesto de llevarse las manos a la cara al mismo tiempo que abre la boca, transmite una sensación de desesperación, mientras que las dos personas representadas al fondo, parecen tranquilas. Esto nos sugiere que el malestar y la angustia de la figura protagonista existe únicamente en su mente y no en el mundo que le rodea.

Esta pintura forma parte de una serie llamada *El fresco de la vida* y descrita por Munch como “un poema de vida, amor y muerte”, su producción duraría cerca de treinta años.

Número de sesión: 4

Emoción: IRA. Guernica, Pablo Picasso (1937).

Información extraída del libro *Cuando la pintura es un arte* (Pankhurst y Hawksley 2012).



Autor: Pablo Picasso, 1937.

Técnica: Óleo sobre lienzo.

Tamaño: 349 x 776 cm.

Localización: Museo Reina Sofía, Madrid, España.

En primer lugar haremos un breve recorrido por la vida de Pablo Picasso. Nació en 1881, Málaga, España y murió en 1973, Mougins, Francia.

Dominó el arte del siglo XX. Solía alternar estilos, siempre caracterizados por la originalidad y la provocación. Comenzó a estudiar en la Escuela de Bellas Artes de A Coruña a los 11 años, y a los 20 entraría en la Academia de San Fernando, Madrid.

En 1904 se mudó a París. Su Periodo Primitivo se inspiraba en la escultura ibérica prerromana, y en *Las señoritas de Avignon* (1907) apreciamos la influencia del arte africano y oceánico, además de un giro hacia el cubismo. A lo largo de la guerra civil española, su obra adquirió pinceladas antifascistas, como apreciamos en el Guernica.

Picasso realizó los primeros esbozos para el Guernica el 1 de mayo de 1937. Tardó cinco semanas en finalizar esta obra famosa en el mundo entero. Se trata de un ícono universal que expresa el horror de la guerra. La obra ha dado lugar a multitud de debates en torno a la geometría, el color negro, las formas puntiagudas y distorsionadas utilizadas por Picasso. Sin embargo, lo que el autor quiso representar con todo ello para que nadie lo olvidara, fue el pánico y horror de la guerra.

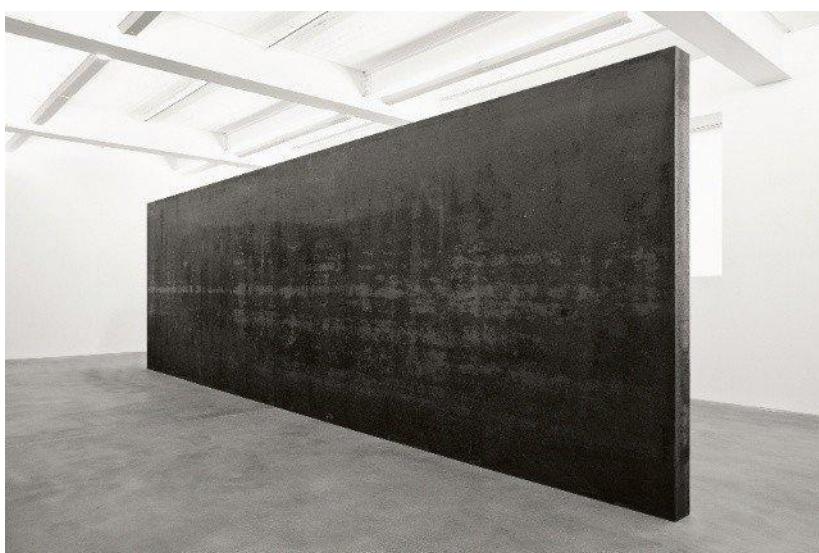
Pablo Picasso aceptó un encargo del Gobierno republicano español en 1937. Se trataba de una pintura para la Exposición Internacional de París para el Pabellón de España que se celebraría ese mismo julio.

Durante unos cuatro meses Picasso sopesó varias cuestiones e ideas, pero tomó la decisión tras recibir la horrible noticia de que aviones de combate nazis habían bombardeado la ciudad vasca de Guernica la tarde del 26 de abril de 1937. Este suceso dejó un total de 3.000 víctimas entre muertos y mutilados. La noticia pronto llegaría a París, donde se encontraba Pablo Picasso en aquel momento, y al resto de Europa.

Número de sesión: 5

Emoción: TRISTEZA. Fernando Pessoa, Richard Serra (2006).

Información extraída del libro *El arte como terapia* (Bottom y Amstrong 2014).



Autor: Richard Serra (2006)

Técnica: Acero corten.

Tamaño: 900.4 x 300 x 20.3 cm.

Localización: Gagosian Gallery, Londres.

Richard Serra, artista estadounidense de origen Mayorquin por parte de padre y madre rusa, dedicó todo su trabajo y trayectoria vital en la realización de grandes esculturas con una marcada carga emocional. Artista vinculado al arte minimalista, se formó en Artes en la Universidad de Yale (EEUU), y se vinculó al movimiento realizando construcciones de grandes dimensiones. Trabajando con materiales como acero corten, o piezas auto-suficientes de otros materiales, el artista logra obras que acentúan la grandeza y la naturaleza de los materiales con los que las realiza, logrando esculturas que se exponen en grandes salas o al aire libre, donde se conservan estables.

En su obra, *Fernando Pessoa*, el artista refleja con sobriedad una relación palpable con la emoción de la tristeza. El propio autor, declara:

Cuando te sientes triste, estás participando en una experiencia venerable, a la cual, yo, este monumento, estoy dedicando. Tu sentimiento de pérdida y decepción, de esperanzas frustradas y dolor por tus propias deficiencias, te elevan, No ignores o abandones tu dolor. (Botton y Armstrong, 2014, p.26).

Con estas declaraciones, el pintor hace elogio a este estado de ánimo para reflejar en su obra dicha emoción, la tristeza. Y desde ella, logra una obra artística que nos encoge en su grandiosidad que nos encoge en su grandiosidad. Vemos que Richard Serra hace eco de sus experiencias emocionales utilizando el arte como vehículo de transmisión de esas emociones. Su arte es, por lo tanto, tan subjetivo como sus propias experiencias, llegando al espectador sin dejarlo indiferente.

Número de sesión: 7

Emoción: HUMANIDAD/IGUALDAD. Sueño de una tarde dominical en la alameda central, Diego Rivera (1947).

Información extraída de los libros; *Memoria del fuego. El siglo del viento* (Galeano 1996), *Diego Rivera y Frida Khalo. El amor entre el elefante y la paloma* (Sánchez 2009) y *Por un arte revolucionario e independiente* (Breton, Trotsky y Rivera 1999).



Autor: Diego Rivera, 1947.

Técnica: Fresco sobre tablero desmontable.

Estilo: Neo-Impresionismo.

Tamaño: 4.17m x 15.67m.

Localización: Museo Mural Diego Rivera, Ciudad de México.

Diego Rivera fue uno de los máximos representantes del muralismo mexicano, escuela pictórica que floreció a partir de los años veinte del siglo pasado, y que se

caracteriza por plasmar obras de alto contenido social en edificios públicos. De raíz indigenista, el muralismo se lanza a las paredes de la ciudad, y convierten al pueblo en protagonista y héroe de las obras, marcando una ruptura con el arte desarrollado hasta el momento, reflejo de la clase privilegiada e influenciado por las costumbres europeas.

Diego Rivera pintó con muchos colores y acercó el arte al pueblo. Le gustaba la idea de que toda la gente pudiera ver sus pinturas. Retrató a sus amigos, a sus hijas, campesinos, militares y vendedores. Para él, todos ellos tenían un lugar en el arte y en la historia. Elementos de la mitología azteca y el folclore mexicano como La Catrina, los dulces y juguetes tradicionales son habituales en sus murales. A través de los personajes, Rivera hace una crítica a las diferencias sociales y al sufrimiento de México a través de la historia.

En *Sueño de una tarde dominical en la alameda central*, Rivera muestra un paseo imaginario por los recuerdos de su niñez y por los momentos importantes de la vida política y social de México, como la conquista, la época colonial, la independencia, la invasión norteamericana y la intervención europea. El escenario en que todos estos personajes sueñan, unos “*durmiendo en los bancos y otros, andando y conversando*”, es la Alameda Central, paseo de la ciudad de México. En el mural aparece el artista de niño acompañado de aproximadamente 150 claves en la historia de México.

El mural está compuesto por tres secciones. La primera ilustra la conquista, la época colonial, la independencia, la invasión norteamericana y la intervención europea. En la parte central aparece Diego niño junto a La Catrina, vistiendo una golilla de plumas que evoca a Quetzalcóatl, del brazo de su creador, José Guadalupe Posada. Abrazando a Diego en un gesto maternal, aparece Frida Kahlo sosteniendo en su mano el símbolo del yin y yang, símbolo de la complementación entre ellos. Están representados en este sector importantes escritores de la corriente moderna. El sector derecho evoca los movimientos campesinos, la lucha popular y la revolución; el México moderno es representado por una figura presidencial corrompida por la religión, las mujeres y los negocios.

El espacio se divide en cuatro planos: superior, medio, segundo y primer plano. El plano superior es de la arquitectura y la vegetación. En el nivel medio sobresalen tres

figuras clave en la evolución histórica de México. En un primer y segundo plano, se encuentran la mayor parte de personajes del mural. Se pone en evidencia el manejo de dos planos; el real y el onírico, planos en donde varios de los personajes evocan recuerdos a través del sueño.

La crítica social se hace patente a través de la expresión o posición de los personajes o desigualdad en la vestimenta. Aparece, por ejemplo, un perro en el espacio de los privilegiados y cuyo ladrido denota rechazo a la familia campesina. En oposición a una niña de blanco que abraza a su muñeca mostrando seguridad con su sonrisa, en una niña campesina, se observa un rostro de temor e incomprendición ante la injusticia.

La corriente nacionalista en la que se circscribe este mural, fue producto de las contradicciones de una nación que se debatía entre los intereses socialistas del antiguo régimen y el capitalismo del gobierno del momento, de ideología de corte desarrollista.

Número de sesión: 7

Emoción: ESPERANZA. Árbol de la esperanza, Frida Kahlo (1946).

Información extraída de los libros; *Frida: Una biografía de Frida Kahlo* (Herrera 2002) y *Diego Rivera y Frida Kahlo. El amor entre el elefante y la paloma* (Sánchez 2009).



Autor: Frida Kahlo, 1946.

Técnica: Óleo sobre fibra dura.

Estilo: Neo-impresionismo.

Tamaño: 55'7 x 40'6 cm.

Localización: Colección de Daniel Filipacchi. París, Francia.

Frida Kahlo nace en 1907 en la Ciudad de México. La poliomielitis que contrajo en la infancia, que la incapacitó para tener hijos, y un grave accidente de autobús en su juventud marcan su vida. El accidente la mantiene largos períodos postrada en la cama y la empuja a empezar a pintar. Su obra gira temáticamente en torno a su propio sufrimiento. En sus obras, principalmente autorretratos, proyecta sus dificultades por sobrevivir. Frida se casa con el muralista Diego Rivera, con quien comparte el gusto por el arte popular mexicano de raíces indígenas. Las obras de ambos se contagian mutuamente e inspiran a otros artistas mexicanos del periodo posrevolucionario.

La obra de Diego Rivera le aportará elementos de identidad mejicana, como el empleo de color en zonas amplias y sencillas, temas típicos del arte popular de su país. Más adelante, su estilo evoluciona hacia la yuxtaposición de objetos incongruentes, lo que lleva a su estilo a ser interpretado como surrealista.

Sus obras mezclan ingenuidad con metáfora. Su trabajo, al principio fue realista, con retratos de amigos y familiares. Posteriormente, su estilo se modifica notablemente con

las complicaciones de su estado de salud, mostrando el deterioro de su cuerpo y el sufrimiento físico y espiritual que sufrió a lo largo de su vida. Son los autorretratos los que destacan en su pintura. Su fisonomía cejijunta y el traje tradicional mexicano serán la marca de esta artista.

Árbol de la esperanza, mantente firme forma parte de esta última época. Se trata de un doble autorretrato que Frida pintó tras una operación quirúrgica frustrada en Nueva York que le dejó terribles cicatrices. Con el mensaje *Árbol de la esperanza, mantente firme* parece darse ánimo a sí misma. En esta obra se entremezclan agonía y esperanza.

Las dos mitades del cuadro, dividido en día y noche, en colores cálidos y fríos, reflejan el dualismo de su personalidad. Al cuerpo desnudo, herido y debilitado se opone la Frida fuerte. Este principio dual está presente en gran cantidad de sus cuadros, y tiene su origen en la mitología azteca, basada en la guerra permanente entre el dios blanco Huitzilopochtli- el dios del sol, la encarnación del día- y su contrincante Tezcatlipoca- el dios del sol poniente, la encarnación de la noche y del cielo estrellado.

El cuerpo magullado está asignado al sol, que en la mitología azteca se alimenta de la sangre de las víctimas humanas. Los desgarramientos en su espalda se corresponden con el agrietado paisaje de fondo. La otra Frida, fortalecida y llena de esperanza, está asignada a la luna, símbolo de la feminidad, y porta los adornos que la acercan a los dioses – rosetón rojo en el pelo- y los elementos que la acercan a su pueblo.

A pesar de que la mayoría de sus pinturas resalten la crudeza de sus sufrimientos, Frida nunca dejó de lado el optimismo que la hacía mantenerse en pie.

6.7 Las emociones a través de las Máscaras de Romuald Hazoumé.

Tomando como referencia las obras de Roumald Hazoumé y el significado de sus máscaras, hemos representado emociones mediante la reutilización de materiales reciclados, concretamente, bidones de plástico. Revilla y Obis (2016) explican que;

Las obras de Romuald Hazoumé son un claro ejemplo de la reutilización de los mitos y tradiciones culturales propios de los pueblos africanos en la representación de máscaras. Sin embargo, en las manos de este artista, las máscaras se transforman, adquiriendo un nuevo significado al introducirlas en un contexto actual, utilizando en su producción

Influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico: revisión bibliográfica y propuesta de intervención de desarrollo de la I.E a través de la Educación Plástica.

materiales reciclados o de desecho que generan evocaciones formales de las máscaras yoruba. (p.6)

Estas obras han adquirido un mensaje de denuncia social ligado a la sobre explotación del continente africano y su historia vinculada a la esclavitud. Sus obras son denuncias de la injusticia, que nos permite reflexionar sobre la manera en la que Occidente interviene en África. Para ello Hazoumé realiza las máscaras utilizando bidones que en origen se usan para contener combustible en Benín y que en ocasiones causan heridos y fallecimientos por deflagración, debido a las condiciones de transporte y conservación, siendo una crítica a la intervención de las multinacionales en África. (p.6).

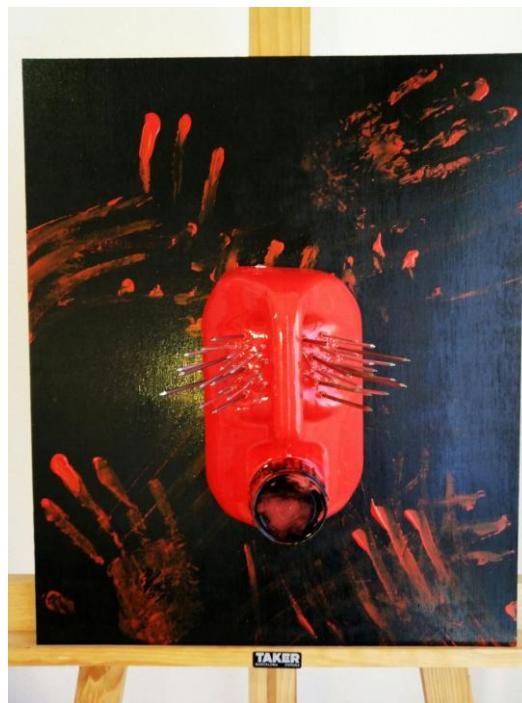
Siguiendo los pasos de Hazoumé así como su denuncia social, hemos representado emociones a través de la expresión de máscaras elaboradas con bidones. Hemos querido plasmar la emoción en la máscara, así como las expresiones faciales propias de la misma, para facilitar la comprensión y representación mental de la emoción. A continuación adjuntamos imágenes de las máscaras:



Emoción: TRISTEZA.

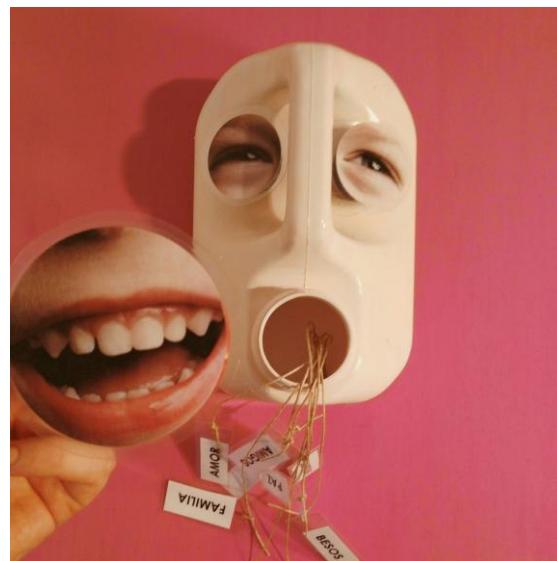
Se trata de una emoción negativa. Si esta emoción se desequilibra y aumenta de manera descontrolada puede llegar a derivar en la ira, que expondremos a continuación.

Por lo general se identifica por los signos faciales de cejas oblicuas y comisuras de los labios hacia abajo, y por expresiones motoras como el llanto. Hemos utilizado papel de periódico para su representación queriendo hacer alusión a la tristeza de la mayoría de las noticias y acontecimientos que suceden hoy en día.



Emoción: IRA.

Se trata también de una emoción negativa, ya que si no se regula y se aprende a gestionar puede derivar en agresión. En cambio, si conseguimos regularla podemos decir que se convierte en una consecuencia positiva, estaríamos hablando de la superación de dificultades. Algunas de las expresiones más significativas de esta emoción son; la agresividad de la mirada, que hemos representado con clavos de distintos tamaños, fruncir el ceño, gritar... Con las huellas del fondo hemos querido representar la agresividad propia de esta emoción.



Emoción: ALEGRÍA.

La alegría es una emoción positiva básica, que se relaciona generalmente con el disfrute. Se caracteriza por los labios levantados hacia arriba y la sonrisa. Al destapar el bidón, separamos la sonrisa por la boca vamos sacando palabras que nos producen alegría.



Emoción: SORPRESA.

La sorpresa es una emoción que aparece de manera repentina cuando sucede algo que no esperamos y tiene una duración breve. Las expresiones faciales más representativas son ojos y boca muy abiertos y la elevación de las cejas.

6.8 Evaluación

La evaluación es el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que evaluaremos el proceso de aprendizaje del alumnado; la planificación, diseño y desarrollo de la propuesta didáctica; y la propia práctica docente.

El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, se establecen las siguientes características para la evaluación: global, continua y formativa.

Global porque alude a las capacidades expresadas en los objetivos generales, continua porque el tutor irá recogiendo la información sobre todo el proceso de manera continuada y formativa ya que va a estar igualmente centrada tanto en los procesos como en los resultados.

En primer lugar, indicamos el momento de la evaluación. Se realizará una evaluación inicial antes de comenzar la propuesta con el objetivo de identificar los conocimientos previos que tiene el alumnado sobre el tema que vamos a trabajar, así como posibles dudas e inquietudes que tendremos en cuenta a la hora de reenfocar la propuesta para partir de los intereses, necesidades y nivel evolutivo del alumnado.

La evaluación se llevará a cabo con el apoyo de una misma tabla de evaluación que se pasará al inicio y una vez finalizada la propuesta.

La evaluación seguirá desarrollándose de manera global, continua y formativa a lo largo de todo el proceso, basándonos en una observación directa y sistemática, que nos servirá para identificar tanto los aprendizajes adquiridos durante el proceso como las características individuales de la evolución de cada niño. Esta observación directa se llevará a cabo con el apoyo de instrumentos como el diario del profesor, asambleas, fotos, vídeos y un cuaderno de campo.

Una vez concretados los momentos de evaluación, especificamos qué es lo que vamos a evaluar. Evaluaremos todo el proceso de aprendizaje del alumnado así como la propia propuesta didáctica. Analizaremos la calidad de los objetivos, contenidos, recursos materiales y espaciales, actividades y procesos de aprendizaje de la propuesta

didáctica, así como la práctica docente y la evolución del alumnado ayudándonos de los materiales de evaluación anteriormente citados.

Por último, se pasará la tabla de evaluación al final de la propuesta, con el objetivo de evaluar el aprendizaje adquirido a lo largo del desarrollo de las sesiones, se comprobará si han afianzado los contenidos y objetivos que se proponían, así como si se han desarrollado bien las actividades planteadas, tanto individual como cooperativamente.

Para finalizar, se llevará a cabo un breve proceso de autoevaluación para el profesorado, con el objetivo de comprobar y valorar el proceso de enseñanza realizado. Utilizándola como herramienta de autocrítica constructiva para seguir creciendo como maestro.

7. CONCLUSIONES

Podemos decir que los resultados de esta revisión han aportado una mayor evidencia, en general, de que la Inteligencia Emocional tiene relación con el rendimiento académico, ya sea de manera directa o indirecta o incluso puede llegar a predecirlo.

Los estudiantes que poseen niveles más altos de Inteligencia Emocional, presentan mayores resultados académicos en alguna de las facetas que se han estudiado, ya sea en las calificaciones finales, parciales o diversas materias como las matemáticas, la comprensión lectora o la creación artística.

Los resultados obtenidos, presentan gran heterogeneidad de métodos de investigación y evaluación, así como una muestra promedio muy diversa haciendo que los resultados de este estudio no deban ser tomados como una afirmación estricta y sí, como un indicio, o una aproximación hacia la actualización al conocimiento de esta temática, tomados con precaución, bien si cabe, que son innegables los beneficios del trabajo de las habilidades en Inteligencia Emocional ya que se produce una mejoría en el entorno social, afectivo y psicológico del estudiante y de un profesional de cualquier ámbito.

Como ya se ha mencionado antes, la muestra de los estudios revisados hace que se puedan sacar pocas conclusiones en aplicación a la educación infantil, pero estos

resultados así como otros mencionados, avalan el trabajo de habilidades en inteligencia emocional en edades tempranas de desarrollo.

Asimismo, hay que destacar también una posible limitación relacionada con la rigidez a la hora de seleccionar los artículos a través de los criterios de inclusión y exclusión así como a la más que evidente de únicamente analizar la literatura de la que se disponía a través de las bases de datos del catálogo de la Universidad de Zaragoza. Futuros trabajos de revisión más exhaustivos podrán determinar hallazgos más sólidos, concluyentes y aplicables que los extraídos de nuestro estudio.

Con todas estas evidencias, consideramos necesario el diseño, desarrollo, evaluación y la implementación de programas específicos centrados en las habilidades o competencias en Inteligencia Emocional con el objetivo de fomentar el crecimiento personal y socio-afectivo de los estudiantes (y de las personas en general) de cara a la mejora del rendimiento tanto académico como profesional ya sea directamente al desarrollar las habilidades primarias en inteligencia emocional o ya sea de manera indirecta al mejorar el entorno social, reducir los niveles de estrés y ansiedad...factores claramente necesarios en los ámbitos antes descritos.

La propuesta está pensada para trabajar la Inteligencia Emocional desde Educación Plástica, entendiéndola como medio de sensibilización y de expresión de emociones y sentimientos, así como camino de reflexión y disfrute. Se pretende hacer conscientes a los niños de lo importante y reconfortante que es transmitir las emociones a los demás, ayudar y sentirse ayudado. Las emociones y los sentimientos deben ser tratados con naturalidad, enseñando a nuestros alumnos a aceptarse y a aceptar, ayudándolos a conocer, expresar y controlar sus emociones. Impulsándolos a emocionarse, a emocionar, a ser consecuente, a ser transparente, a transmitir, a vivir.

Para ello, es fundamental que los maestros y maestras seamos capaces de crear buen clima de aula, en el que los niños se sientan seguros para que las estrategias y conductas que se desarrolle den resultado. Para lograrlo, es necesario que el docente haya aprendido y siga aprendiendo a manejar sus habilidades sociales y emocionales, para poder utilizarlas y transmitirlas a sus alumnos.

Influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico: revisión bibliográfica y propuesta de intervención de desarrollo de la I.E a través de la Educación Plástica.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, A. y García, A. (2012). Trabajo por proyectos en expresión plástica. *Educación Infantil. Trabajo fin de grado*. Universidad de Valladolid, Segovia.
- Adell, M.A. (2006). Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes. Madrid: Pirámide.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelon: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bastian, V.A., Burns, N.R., y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1139-1145.
- Botton, A., Amstrong, J. (2014). *El arte como terapia*. London: Phaidon.
- Breton, A., Trotsky, L y Rivera, D. (1999). *Por un arte revolucionario independiente*. Barcelona: El viejo topo.
- Cabello, J.B. (2005). Plantilla para ayudarte a entender un estudio de casos y controles. En: CASPe. Guías CASPe de Lectura Crítica de la Literatura Médica. Alicante, Cuaderno II, 13-19.
- Deary, I.J., Strand, S., Smith, P. y Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21.
- Denham, S.A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitive, Creier, Comportament/ Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.
- Ekman, P. (1992). Facial expression of emotion: new findings, new questions. *Psychological Science*, 3, 34-38.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Ford, M.E. & Smith, P.R. (2007). Thriving with social purpose: an integrative approach to the development of optimal human functioning. *Educational Psychologist*, 42(1), 153-171.
- Furnham, A., Monsen, J. y Ahmetoglu, G. (2009). Typical intelectual engagement, Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of

- academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 769-782.
- Gagnon, C., Craig, W.M., Tremblay, R.E., Zhou, R.M., y Vitaro, F.A. (1995). Kindergarten predictors of boys stable behavior problems at the end of elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 751-766.
- Galeano, E. (1996). *Memoria del fuego. El siglo del viento*. Madrid: SIGLO XXI.
- Gallegom D.J., Gallego, M.J. (2004). *Educar la Inteligencia Emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- Goldenberg, I., Matheson, K. y Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: a comparison of performance-based and self report methodologies. *Journal of personality assessment*, 86(1), 33-45.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gombrich, E.H. (2008). *La historia del arte*. Lomdon: Pjaidon Press Limited.
- Haapasalo, J. y Tremblay, R.E. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12: family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 1044-1052.
- Herrera, H. (2002). *Frida: Una biografía de Frida Kahlo*. Barcelona: Planeta.
- Hintsanen, M., Hintsala, T., Merjonen, P., Leino, M. y Keltikangas-Järvinene, L. (2011). Factores familiares y escolares de alumnos de 9 a 15 años, como predictores de su logro académico como adultos: un estudio de seguimiento durante 27 años. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 523-540.
- Irízabal, Y. (2016). Educando la inteligencia emocional a través del arte en las aulas de Educación Infantil. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Cantabria. Grado de Maestro en Educación Infantil.
- Izard, C.E. (2002). Emotion knowledge and emotion utilization facilitate school readiness. *SRCD Social Policy Report*, 16(3), 8.
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2010). Inteligencia emocional percibida y rendimiento académico en estudiantes españoles de enseñanza secundaria obligatoria (p 505-508). En J.J. Gázquez y M^a. C. Pérez (Coord.), *Investigación en Convivencia Escolar: variables relacionadas*. Almería: Geu.

- Jiwen, L., Huang, G., Peng, K.Z., Law, K.S., Wong, C. y Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38, 137-143.
- López, L. (2007). *Relajación en el aula: Recursos para la educación emocional*. Madrid: Walters Kluwer Educación.
- Lowenfield, V., Britain, L. (1957). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kepelusz.
- Martín, E., Martínez-Arias, R., Marchesi, A. y Pérez, E. (2008). Variables that predict academic achievement in the spanish compulsory secondary educational system: a longitudinal, multy-level análisis. *The spanish Journal of Psychology*, 11(2), 400-413.
- Newsome, S., Day, A. y Catano, V. (2000). Assessing the predictive validaty of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29, 1005-1016.
- Pankhurst, A. y Hawksley, L. (2012). *Cuando la pintura es un arte*. Londres: Lunwerg.
- Peña, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 6(2), 400-420.
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006a). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*., 9(22).
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006b). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 393-400.
- Pérez, M. (2011). Profesional especializado frente al no especializado: la paradoja del profesor orientador. *Papeles del psicólogo*, 32, 232-241.
- Petrides, K. y Fulham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29, 313-320.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2015). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico: el contexto pluricultural de Ceuta. *Innoeduca, International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(2), 98-105.
- Punset, E., Bisquerra, R. y Gea, P. (2015). Universo de emociones. 2^a edición.
- Revilla, A., Obis, S. (2006). Arte africano contemporáneo en educación plástica. *CLIO. History and history teaching*, 42, 1139-6237.

Influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico: revisión bibliográfica y propuesta de intervención de desarrollo de la I.E a través de la Educación Plástica.

- Robinson, K. (2012). *Learning to be creative*. London: Capstone.
- Romanelli, F., Cain, J. & Smith, K.M. (2006). Emotional intelligence as a predictor of academic and/or professional success. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(3), 1-10.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Sánchez, G (2009). *Diego Rivera y Frida Kahlo. El amor entre el elefante y la paloma*. Florida: L.D Books.
- Sarlé, P., Ivaldi, E. y Hernández, L. (2014). Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Wendorf, G., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C. & Jedlicka, C. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Zabala, M.A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zeidner, M., Roberts, R. y Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13(1), 64-78.

