



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DIDÁCTICA
DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL**

TESIS DOCTORAL

**DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN
PROGRAMA PARA TRABAJAR LA
AUTOESTIMA Y EMPATÍA POR MEDIO DE
LAS ARTES CON NIÑOS DE 11 Y 12 AÑOS:
UN RECURSO PARA LA INTEGRACIÓN
ESCOLAR**

**PRESENTADA POR:
ALFONSO MANUEL AMARO MONTORO**

**DIRIGIDA POR:
DRA. D.^a MARÍA DOLORES CALLEJÓN CHINCHILLA**

JAÉN, 16 DE FEBRERO DE 2017

ISBN 978-84-9159-199-3



TESIS DOCTORAL

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN
DE UN PROGRAMA PARA TRABAJAR
LA AUTOESTIMA Y EMPATÍA
POR MEDIO DE LAS ARTES CON
NIÑOS DE 11 A 12 AÑOS:
UN RECURSO PARA
LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

ALFONSO MANUEL AMARO MONTORO
JAÉN 2017

A TI, MAMÁ.

A ti. Principalmente a ti, mi madre.

Agradecerte el haber estado luchando por ti, por mí, por los dos.

Has sido mi fuente inagotable de apoyo y calma,
siempre por verme alcanzar mis sueños.

Has estado a mi lado hasta que el destino nos lo ha permitido,
y ver hoy este trabajo terminado, solo me evoca un sentimiento: gratitud.
Hoy, te tengo más presente que nunca, porque se, que estés donde estés,
tus ojos me miran como solo una madre orgullosa puede mirarme.

Gracias mamá, te quiero.

Quiero presentar mi agradecimiento a quienes de forma especial han contribuido a lo largo de su desarrollo con sus consejos y apoyo.

En primer lugar quiero dar las gracias a D^a M. Dolores Callejón Chinchilla, profesora de la Universidad de Jaén y directora de esta tesis doctoral por su implicación durante todo éste tiempo y su preocupación por el proceso de investigación.

Por otra parte quiero dar las gracias también a mi familia por seguir apoyándome en todas aquellas metas que me propongo en la vida, tanto en aquellas que ya he realizado, como en las que estoy realizando, ya sea en lo personal como en lo profesional.

Gracias también a todos los maestros, mis compañeros del centro educativo donde actualmente trabajo, por ayudarme cuando lo he necesitado y solventar mis dudas.

Y por último, gracias a todos vosotros, mis educadores informales, mis amigos y amigas, de los que aprendo con una simple charla y que han estado ahí durante todo este tiempo dándome ánimos para conseguir mis objetivos.

RESUMEN

En este trabajo se describe la implantación de un programa de intervención educativa en un centro de Educación Primaria con niños de edades comprendidas entre los 11 y 12 años. Se busca fomentar la integración escolar trabajando -de manera complementaria-, la autoestima y la empatía, por medio de las artes. Las actividades se han organizado siguiendo la secuencia PIE (Percibir-Interiorizar-Expresar), trabajando las emociones desde una orientación positiva. La tesis está dividida en dos grandes bloques: una parte teórica en la que hace una aproximación a los conceptos y contextos de implicación: integración escolar, se tratan de las posibilidades de las artes al arteterapia, la autoestima y empatía; y, en la segunda parte, se da cuenta del programa diseñado, su implementación y el proceso de investigación. Se analizan los resultados con una metodología mixta, a través de los datos obtenidos mediante cuestionarios, realizados anterior y posteriormente a la intervención, además de la observación sistemática recogida por medio de ítems en un cuaderno de campo. Su desarrollo nos ha permitido comprobar la necesidad de la educación emocional y las posibilidades de trabajar por medio de actividades artísticas. Los resultados positivos obtenidos en la evaluación del programa, nos permiten confirmar su utilidad y adecuación para trabajar autoestima y empatía con este grupo. Se ha observado cómo ha facilitado la expresión y comunicación emocional y, mejorado las relaciones.

Palabras clave: integración escolar, educación primaria, autoestima, empatía, arteterapia.

ABSTRACT

This work describes the implementation of an educational intervention program in a Primary Education school with children who are between 11 and 12 years old. It seeks to promote school integration by working -in a complementary manner-, self-esteem and empathy, through the arts. The activities have been organized following the PIE sequence (Perception-Internalize-Expression), working the emotions from a positive orientation. The thesis is divided into two main parts: a theoretical part with an approach to the concepts and contexts of involvement: school integration, the possibilities of the arts to art therapy, self-esteem and empathy; In the second part, there is the designed program, its implementation and the research process. The results are analyzed with a mixed methodology, through the data obtained from questionnaires, made before and after the intervention, in addition to the collected systematic observation by items in a field notebook. Its development has allowed us to verify the need to emotional education and the possibilities of working through artistic activities. The positive results in the evaluation of the program allow us to confirm its usefulness and adequacy to work on self-esteem and empathy with the group. It has been observed how it has facilitated emotional expression and communication and, has improved relationships.

Keywords: school integration, primary education, self-esteem, empathy, art therapy.



ÍNDICE

ÍNDICE	15
INTRODUCCIÓN	23
Justificación. Antecedentes personales.....	25
Estructura de la tesis.....	33
PARTE TEÓRICA	39
1. Marco conceptual	41
1.1. La atención a la diversidad en la escuela	44
1.1.1. ¿Educación inclusiva o integración escolar?	44
1.1.2. ¿Discapacidad o capacidades diversas?	51
1.1.3. ¿Necesidades curriculares y/o personales?	55
1.1.4. Personalizar de la enseñanza.	57
1.1.5. Normativa relacionada con la atención a la diversidad.	60
1.2. Educación integral y bienestar en la escuela	64
1.2.1. Educación integral y desarrollo personal	64
1.2.2. Bienestar y felicidad: sentirse bien y formar parte del grupo.....	68
1.3. Autoestima y empatía	80
1.3.1 La autoestima	84
1.3.2. La empatía	98
1.3.3. Del acoso a la integración escolar. Medidas y recursos.....	99
1.4. Las artes como recurso	101
1.4.2. Del arte y el desarrollo personal: el arteterapia.	102
1.4.1. Arte, sociedad y educación en valores.....	108
2. Investigaciones y experiencias relacionadas	117
2.1. Atención a la diversidad y desarrollo socioemocional.....	120
2.2. La intervención por medio de las artes.....	127
PARTE EXPERIMENTAL	137
3. Metodología.....	139

3.1. Hipótesis y objetivos de la investigación	142
3.1.1. Hipótesis	142
3.1.2. Objetivos.....	142
3.2. Contexto y participantes	144
3.2.1. Contexto	145
3.2.2. Participantes.....	146
3.3. Diseño de la investigación.....	149
3.3.1. La observación.....	151
3.3.2. El análisis estadístico; pruebas estandarizadas.....	151
3.4. Instrumentos para la recogida de datos	153
3.4.1 Cuaderno de campo	153
3.4.2. Entrevistas	154
3.4.3. Pruebas con medidas pretest y postest.	159
3.5. Validez y fiabilidad	166
4. Diseño del programa.....	169
4.1. Desarrollo del programa	172
Módulo 1	175
Módulo 2	181
Módulo 3	187
4.2. Variables de estudio. Ítems de observación	193
5. Procedimiento.....	197
6. Resultados.....	201
6.1. Datos previos.....	204
6.2. Implementación del programa	217
Módulo 1	217
Módulo 2	232
Módulo 3	239
6.3. Datos recogidos tras el programa	250
7. Análisis de resultados	259
7.1. Pruebas de normalidad	263
7.2. Comparación de los niveles de autoestima	264
7.3. Comparación de los niveles de empatía	270

7.4. Medidas directas pre-postest por cada participante.....	275
7.5. Análisis general	290
8. Discusión y conclusiones.....	295
9. Perspectivas de futuro	303
 REFERENCIAS	 311
 ANEXOS	 345
Anexo I: Programa Tú y yo	347
Anexo II: Autorización y escrito de información para los tutores de los participantes	357
Anexo III: Hojas de registro de las diferentes sesiones -actividades-	363
Anexo IV: Preguntas para las entrevistas	377
Anexo V: Cuestionario para la medida de la autoestima y la empatía	381
Anexo VI: Fichas para actividades	387
Actividad 2: Emoticonos	389
Actividad 2: ¿Sabes lo que siento?	391
Actividad 4: Mi objeto.....	393
Actividad 7: Déjame que te ayude.....	395

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1: Diferencias entre competencias socio-personales y técnicos profesionales.....	65
Tabla 2: Distribución por edades	146
Tabla 3: Distribución por género.....	147
Tabla 4: Porcentaje de alumnos repetidores y que asisten al aula de PT	148
Tabla 5: Ítems considerados en cada dimensión de la autoestima.	159
Tabla 6: Valoración de las puntuaciones centiles (por factores).	160
Tabla 7: Valoración de puntuaciones centiles (totales).	161
Tabla 8: Ítems considerados en cada dimensión de la empatía.	165
Tabla 9: Módulos y sesiones del programa.....	173
Tabla 10: Ítems de observación en cada una de las actividades.	193
Tabla 11: Valoración previa de los participantes	204

Tabla 12: Medidas de los distintos sujetos en pretest de autoestima.	207
Tabla 13: Medidas de los sujetos en pretest de empatía	212
Tabla 14: Medidas de los distintos sujetos en postest de autoestima	250
Tabla 15: Medidas de los sujetos en postest de empatía	250
Tabla 16: Prueba de normalidad	263
Tabla 17: Comparación de medidas Pre-post Aut. Total D SPSS. Resumen Ho	267
Tabla 18. Comparación de medidas Pre-post Aut. Acd. SPSS. Resumen Ho.....	268
Tabla 19. Comparación de medidas Pre-post Aut. Safc. SPSS. Resumen Ho	268
Tabla 20. Comparación de medidas Pre-post Aut. Total: SPSS. Resumen Ho	272
Tabla 21. Comparación niveles comprensión de emociones. Pre-Postest. Resumen Ho.....	272
Tabla 22. Comparación niveles sentimiento de tristeza. Pre-Postes. Resumen Ho	273
Tabla 23. Comparación niveles reacción emotiva. Pretest y Postest. Resumen Ho	273
Tabla 24. Comparación niveles reacción emotiva. Pretest y Postest. Resumen Ho	274
Figura 1: Áreas de desarrollo personal	67
Figura 2: Modelo pentagonal de competencias emocionales	70
Figura 3: Muestra. Distribución por edad	146
Figura 4: Muestra. Distribución de género	147
Figura 5: Muestra. Porcentaje de niños con N.E.E,	148
Figura 6: El pensador de Auguste Rodin	176
Figura 7: La Gioconda (1503) de Leonardo Da Vinci	178
Figura 8: Imagen del cortometraje El circo de las mariposas	180
Figuras 9 a 12: Ejemplos para la actividad del objeto	183
Figura 13 Obras de Yue Minjun.....	189
Figuras 14 y 15: Imágenes de instalaciones artísticas.....	191
Figura 16: Autoestima directa total pre-test	208
Figura 17: Autoestima directa deportiva pre-test	208
Figura 18: Autoestima directa académica pre-test.....	209
Figura 19: Autoestima directa socio-afectiva pre-test.....	209
Figura 20: Autoestima CENTIL total pre-test	210
Figura 21: Autoestima centil deportiva pre-test.....	210
Figura 22: Autoestima centil académica pre-test	211

Figura 23: Autoestima centil socio-afectiva pre-test.....	211
Figura 24: Empatía total pre-test.....	212
Figura 25: Comprensión de emociones pre-test.....	213
Figura 26: Sentimientos de tristeza pre-test.....	213
Figura 27: Reacción emotiva pre-test.	214
Figura 28: Imagen de un fragmento del libro El principito	219
Figura 29: Imágenes de la actividad de las siluetas	221
Figura 30: Imágenes de alumnos realizando la actividad 2	223
Figura: 31: Imágenes de trabajos de la actividad 2.....	224
Figura: 32: Imágenes de trabajos de la actividad 2.....	225
Figura: 33 y 34: Imágenes de trabajos de la actividad 2.	225
Figuras 35, 36 y 37: Imágenes de trabajos de la actividad 2.....	226
Figura 38: Imágenes de alumnos realizando la actividad 3	228
Figuras 39 a 42: Imágenes de alumnos realizando la actividad 3:.....	229
Figuras 43 a 46: Imágenes de trabajos de la actividad 3.	230
Figuras 47 y 48: Trabajos de la actividad 4.	234
Figuras 49 a 50: Trabajos de la actividad 4.	235
Figuras 51 a 52: Trabajos de la actividad 4.	235
Figuras 53 y 54: Trabajos de la actividad 6.	241
Figuras 55 a 56: Trabajos de la actividad 6.	241
Figuras 57 a 58: Trabajos de la actividad 6.	242
Figuras 59 a 62: Trabajos de la actividad 7	246
Figura 63: Niveles de autoestima. Medida DIRECTA total. Postest.	251
Figura 64: Niveles de autoestima deportiva directa Postest.	251
Figura 65: Niveles de autoestima académica directa Postest.	252
Figura 66: Niveles de autoestima socio-afectiva directa Postest.	252
Figura 67: Niveles de autoestima. Medida CENTIL total. Postest.....	253
Figura 68: Niveles de autoestima deportiva centil Postest.	253
Figura 69: Niveles de autoestima académica centil Postest.	254
Figura 70: Niveles de autoestima socio-afectiva centil Postest.....	254
Figura 71: Empatía total. Postest.	255
Figura 72: Comprensión de emociones. Postest.....	255

Figura 73: Sentimientos de tristeza. Postest.....	256
Figura 74: Reacción emotiva. Postest.	256
Figura 75: Comparación niveles de autoestima. Medida DIRECTA Pre-Postest	264
Figura 76: Comparación niveles de autoestima. Medida CENTIL. Pre-Postest.....	264
Figura 77: Comparación niveles de autoestima dep. Medidas directas Pre-Postest.....	265
Figura 78: Comparación niveles de autoestima dep. Medidas centil Pre-Postest.....	265
Figura 79: Comparación niveles de autoestima acad.. Medidas directas Pre-Postest	265
Figura 80: Comparación niveles de autoestima acad. Medidas centil Pre-Postest	266
Figura 81: Comparación niveles de autoestima socio-af. Medidas directas Pre-Postest	266
Figura 82: Comparación niveles de autoestima socio-af. Medidas directas Pre-Postest	266
Figura 83: Comparación niveles de empatía. Total. Medidas directas. Pre-Postest.....	270
Figura 84: Comparación niveles de empatía. Compr.Emo Medidas directas. Pre-Postest.....	270
Figura 85: Comparación niveles de empatía. Sent. Tristz. Medidas directas. Pre-Postest.....	271
Figura 86: Comparación niveles de empatía. Reac.Emo. Medidas directas. Pre-Postest.....	271
Figuras 87 a 130: Autoestima y empatía de cada uno de los participantes.....	275



INTRODUCCIÓN

Justificación. Antecedentes personales

La idea de esta tesis doctoral surge varios años atrás, cursando la *Diplomatura de Magisterio, especialidad en Educación Primaria* que despertó mi interés por las posibilidades de las actividades artísticas en la enseñanza.

Al finalizar la carrera, realicé el *Máster Oficial en Dependencia e Igualdad en la Autonomía Personal*¹ en la Universidad de Jaén, en un itinerario destinado al ámbito educativo; el trabajo fin de máster (TFM), que me llevó hacia la investigación e intervención educativa por medio de las artes. Este fue el primer antecedente de esta tesis doctoral.

De la tutora del TFM, M^a Isabel Moreno Montoro (Profesora de la Universidad de Jaén del Departamento de Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal), surge la idea de elaborar una propuesta de intervención mediante el uso de la imagen y las artes visuales. Así desarrollé el trabajo titulado *“Investigación en el uso de la imagen para el desarrollo de la autoestima en personas dependientes. Aplicación de las nuevas tecnologías de la imagen”* (Amaro, 2013) (presentado y defendido el 19 de junio del 2013), con la intención de conocer posibilidades para mejorar la autoestima en personas dependientes², y, en concreto, para niños con síndrome de Down, asperger, autismo u otros trastornos del aprendizaje o atención a través de tecnologías de la imagen -fotografía y vídeo-.

¹ http://estudios.ujaen.es/node/100/master_presentacion

² Según el artículo 2.2 de la Ley de Dependencia, podemos definir Dependencia como: *“El estado de carácter permanente en que se encuentran las personas que, por razones derivadas de la edad, la enfermedad o la discapacidad, y ligadas a la falta o a la pérdida de autonomía física, mental, intelectual o sensorial, precisan de la atención de otra u otras personas o ayudas importantes para realizar actividades básicas de la vida diaria o, en el caso de las personas con discapacidad intelectual o enfermedad mental, de otros apoyos para su autonomía personal”*. (Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, pág. 44144).



Los niños con discapacidad o algún tipo de trastorno, tienen dificultades, obstáculos que les impiden, en algunos casos, disfrutar plenamente de sus vidas; nos interesaba conocerlos, saber cómo los afrontaban, pero sobre todo, cómo se sentían, si influían o no en sus ganas de salir a la calle, ir al colegio, si les gustaba estar allí o en casa, etc.; y, hacerlo con la intermediación de la cámara y la pantalla permitía crear un espacio seguro para mostrar y hablar de ello.

Se desarrolló una propuesta de actividades para ser llevadas a cabo durante tres semanas, en sesiones de dos-tres horas de duración, dentro de un aula de educación especial en un centro educativo de infantil y primaria. Se recogió información de los participantes, para adecuarnos a sus características y necesidades. Las sesiones comenzaban explicándose las actividades, para posteriormente realizar el trabajo artístico y finalizar con una puesta en común. Durante la primera semana, se propuso el *autorretrato* con la intención de conocer cómo se veían y sentían los niños con ellos mismos y hacia los demás. Se planteó en forma de reportaje, en el que los alumnos del aula de educación especial se tenían que fotografiar a sí mismos y entre ellos, buscando las imágenes que mejor los definían. En las siguientes sesiones buscamos conocer su entorno a través de las imágenes que los propios niños hacían de su día a día. En el segundo bloque queríamos que nos contaran cómo eran sus vidas en casa; y, en el tercero nos centramos en el ámbito escolar. Para cerrar la actividad se les propuso hacer un vídeo como resumen del trabajo realizado para poder mostrar a otros. Consideramos que la ayuda del grupo era necesaria para realizar las actividades, en incluso, en algunos casos, contar con ayuda de familiares.

El interés de este trabajo aumentó mi motivación por continuar esta línea de investigación, lo que me llevó, de nuevo con mi tutora de TFM M^º Isabel Moreno Montoro, a la realización de un Trabajo Tutelado de Iniciación a la Investigación (TTII) equivalente a la Suficiencia Investigadora, que me diese paso a la posterior redacción de mi tesis doctoral. El título de este fue: *“Autoestima en grupos de Necesidades Educativas Especiales: Videocreación y Fotografía”* (Amaro, 2014) (presentado y defendido el 2 de julio del 2014).

El objetivo general que nos planteamos en este segundo trabajo, continuando el anterior, fue: “Comprender las posibilidades que nos ofrecen los recursos audiovisuales para trabajar la autoestima en la educación y, particularmente, en la educación especial”, ya, en este caso, desde la implementación del programa realizado dentro de un centro educativo de educación infantil y primaria, donde se plantearon actividades -de nuevo-, a través del uso de la fotografía y el vídeo, en un grupo de niños del aula de educación especial con la intención de analizar la propuesta y poder sacar conclusiones desde la experiencia, y, comprobar si realmente el uso de estos medios, era adecuado para el fomento de la autoestima o en su caso, inadecuado para este grupo de niños.

Del análisis de los resultados de estos trabajos se saca como primera conclusión que habían sido un gran acierto, gustando mucho a los niños la actividad. A pesar de las dificultades que encontramos en relación con la disponibilidad y manejo de las cámaras, pudimos descubrir que el uso de la imagen -la fotografía y el vídeo- era adecuado, pues permitía una resolución mucho más rápida que otras formas de expresión más tradicionales, y, unos resultados estéticos que difícilmente se podría conseguir con otras técnicas, lo que facilitaba una alta satisfacción.

También es importante destacar que estos trabajos me hicieron prestar atención a un hecho cotidiano que me había pasado desapercibido en mi experiencia docente: observé cómo dentro de las aulas de educación especial, no se realizan habitualmente actividades de este tipo; las jornadas escolares transcurren centradas en las clases consideradas como más importantes (lengua y matemáticas); en parte, porque hacer otros planteamientos requiere tiempos para su preparación, y, en cuanto a la educación artística, normalmente los alumnos se dedican a rellenar una ficha con colores, recortar y pegar (Palacios, 1999).

Estos dos trabajos de investigación, también me llevaron a descubrir un término que para mí era desconocido, el “arteterapia”, y relacionado con ellos, pues el arteterapia es una práctica que recurre a procesos de comunicación no verbal a través de las actividades artísticas (dibujo, música, danza...,) dejando las puertas abiertas a procesos más simbólicos que las palabras, por ello favorece la expresión de los sentimientos y las emociones



personales y, en el reconocimiento de las expresiones de otros, los intercambios sociales positivos (Rodríguez-Fernández, 2007). Es lo que pude comprobar en estos trabajos, que el arte ayudaba a los niños, que muchas veces evitaban mostrar lo que pensaban y sentían, dejándolo en su interior, a expresarse a través de las imágenes; por ello, el arte ejercía en ellos una acción positiva, convirtiéndose en terapéutico.

Por ello, tras la presentación y defensa del TTII, como directora de mi tesis doctoral, se hizo cargo M^º Dolores Callejón Chinchilla, profesora de la Universidad de Jaén del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, puesto que es especialista en arteterapia y atención a la diversidad e investiga sobre las posibilidades del arte y la educación artística para la mejorar de las relaciones y la vida en general de las personas, y, en concreto en el ámbito educativo (Callejón-Chinchilla, 2012), encajando ello, con mi interés de investigación; Y, en la misma línea de la tesis doctoral realizada por Pedro José Regis Sansalonis titulada: *Un proyecto de intervención socio-educativo en niños y adolescentes con síndrome de asperger por medio del arteterapia* y dirigida por ella en 2016, en la que se utilizan también las artes plásticas y visuales -en concreto la fotografía y el audiovisual-, como herramientas para el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas, en niños y adolescentes con Síndrome de Asperger a través de un proyecto socioeducativo y terapéutico (Regis, 2016).

Como maestro de Educación Primaria, cada día observo situaciones en los centros educativos en los que trabajo, en las que podrían aplicarse actividades artísticas y creativas, y propuestas de arteterapéuticas, en las que podrían ser recursos adecuados para trabajar la integración en el aula, especialmente cuando conviven juntos alumnos con distintas capacidades, niveles de atención o formas de aprendizaje; gran las artes son especialmente idóneas para trabajar con niños y adolescentes en el contexto escolar. Son muchos los alumnos que, en demasiadas ocasiones, no se sienten, no son o no están, bien integrados, y por diversos motivos sufren acoso, desprecio o, al menos, la indiferencia de sus iguales. He observado en muchos casos la falta de autoestima y, demasiadas situaciones que la motivan, especialmente ante los niños con más dificultades o diferentes.

De todo esto surgen distintos interrogantes: ¿Es importante el desarrollo de la autoestima en los niños para su integración escolar?, ¿Cuál es el papel de la empatía? , ¿Cuál es la relación entre ellas?, ¿Cómo trabajarlas?, ¿Es posible hacerlo por medio de actividades artísticas?, ¿Cuáles se podrían proponer?, ¿Sería adecuado el trabajo en grupo? ¿Existen estudios sobre el tema, propuestas similares?... Si creamos un programa para desarrollar la autoestima y la empatía en el ámbito escolar por medio de las artes, ¿Cómo lo evaluarlo?, ¿Nos permitirá conocer cómo se siente el niño en el colegio, la casa?, ¿Ayudará a que se exprese, a comunicarse con los demás, a entender y apoyar al otro?,...

El propósito de este trabajo es dar o al menos buscar respuesta, a algunas de estas cuestiones, y presentar posibilidades ante la preocupación del profesorado que quiere detectar y solucionar problemas de integración en el aula, ayudar al crecimiento de sus alumnos.

Estructura de la tesis

Se ha comenzado recorriendo la historia personal que lleva a la realización de este trabajo como parte de la introducción (Apartado 0.2). En esta apartado, tras un resumen extendido, se detalla la estructura del texto de esta investigación (Apartado 0.3).

En esta tesis doctoral, se describe el desarrollo de un programa de intervención educativa para la integración escolar en el que se trabaja por medio de las artes (Apartado 4.1). Se implementa en el aula ordinaria de un centro educativo, en el nivel de sexto curso de Educación Primaria (con niños de edades comprendidas entre los 11 y 12 años).

El programa, que hemos denominado: *Tú y yo*, consta de una serie de actividades artísticas, desde la convicción de que el arte es un recurso (Callejón-Chinchilla, 2015), especialmente útil para la inclusión educativa, la integración escolar (Callejón-Chinchilla y Granados-Conejo, 2003).

Es una propuesta en la que participan todos los niños de la clase; teniendo en cuenta que las relaciones interpersonales adecuadas repercuten en la mejora del clima escolar. La convivencia entre iguales, adquiere una relevancia esencial en la etapa infanto-juvenil (Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014), y, por este, en cada uno de los alumnos: el respeto y la mirada positiva de los otros potencia la imagen que uno tiene sobre sí mismo, por ello se trabajan paralelamente autoestima y empatía, como elementos que lo promueven (Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2008).

El programa se organiza en tres módulos según la secuencia *Percibir-Interiorizar-Expresar* (PIE) (Callejón, Granados, Maturana, 2001; Callejón-Chinchilla, 2012): (1) Mirar y ver -Percibir- (Autorretratos), (2) Interiorizar (Colecciones) y (3) Expresar (Cajas de identidad); se trabajan pensamientos, sentimientos y acciones, compartiendo todo ello por medio de actividades artísticas. Está diseñado teniendo como perspectiva global la integración escolar;



por ello se fomentan autoestima y empatía como elementos fundamentales para unas relaciones adecuadas basadas en el respeto hacia uno mismo y hacia los demás. En torno a estos temas, previamente se desarrolla el marco teórico (Apartado 1).

Partiendo de los objetivos, se seleccionan actividades que titulamos como “¿Quién soy?”, “¿Sabes lo que siento?”, “Podemos ser otros”, “Nuestros deseos”, o “Déjame que te ayude” -entre otras-, para trabajar las emociones, desde una orientación positiva, jugando con las siluetas, reconociendo pequeños gestos, nuestras fortalezas y virtudes, buscando la capacidad de ponernos en el lugar del otro, de construir juntos e ir reflexionando sobre lo que vamos aprendiendo.

Mediante la investigación de esta propuesta de intervención se pretende comprobar la utilidad del programa desarrollado. Por ello, en los siguientes apartados se analizan y discuten los datos recogidos y los resultados de su implementación.

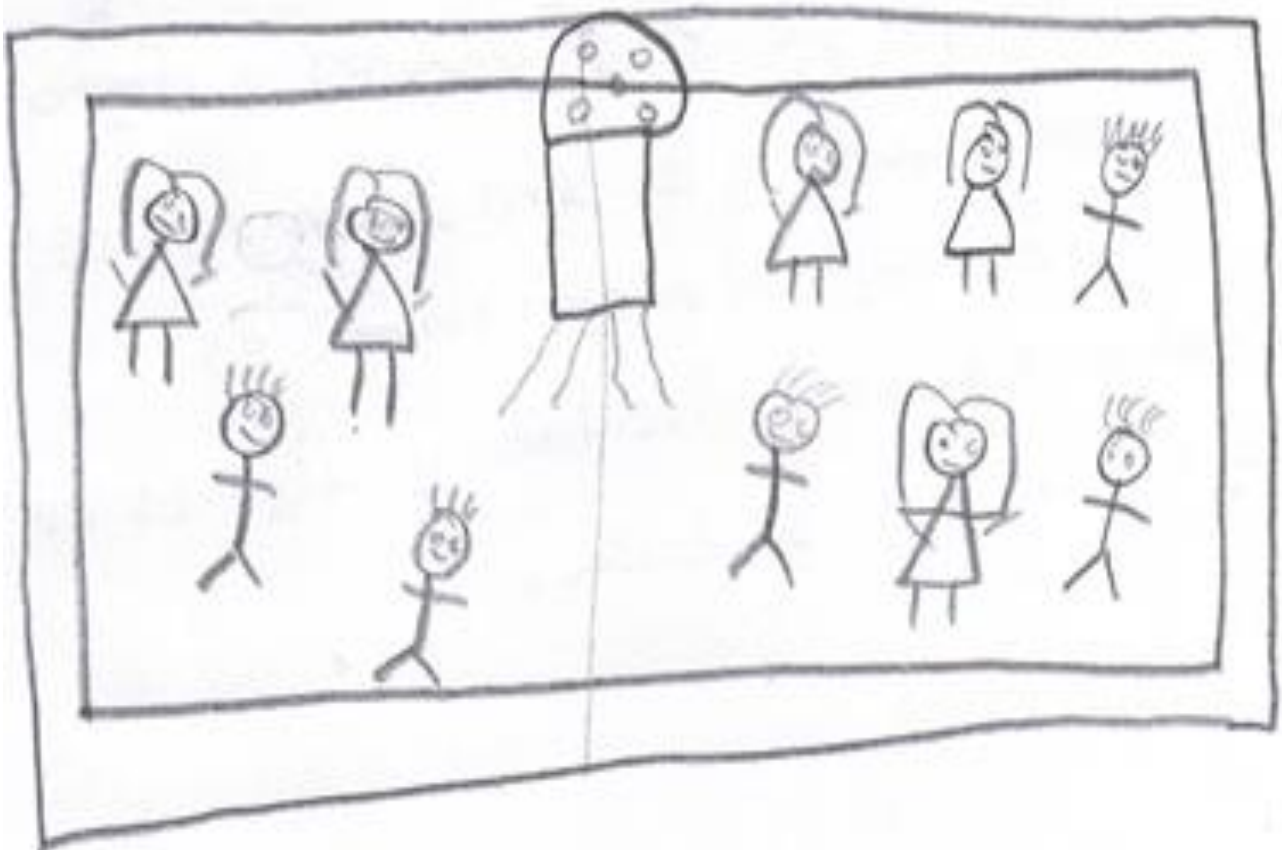
Para la recogida de los datos se han utilizado como principales instrumentos el cuaderno de campo y cuestionarios pretest y postest, teniendo también en cuenta los trabajos y comentarios de los niños además de entrevistas semiestructuradas a otros compañeros, y se han analizado utilizando un modelo mixto de investigación (cuantitativo-cualitativo), ya que ambas informaciones pueden ser igual de valiosas y complementarias (Cook y Reichardt, 1986) (Apartado 3).

Esto permite sacar conclusiones (Apartado 8) y presentar perspectivas de futuro (Apartado 9) de la investigación de las que podemos por un lado de los resultados positivos de la implementación del programa, y, por otro de la necesidad de investigaciones relevantes que cambien las concepciones y las prácticas en educación artística, que muestren las posibilidades de las artes para la educación integral y en valores; para la atención a la diversidad, para facilitar destrezas; estimular y entrenar capacidades diversas.

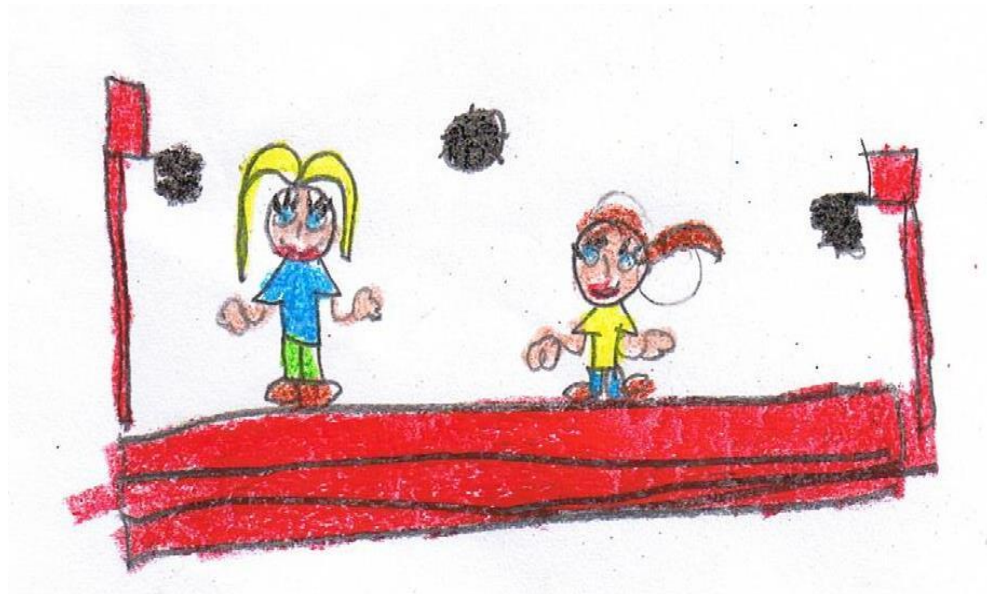
Se cierra el trabajo con las referencias bibliográficas citadas a lo largo del mismo y se adjuntan al final Anexos en los que encontramos: Modelo de registro de observación, algunas de fichas de trabajo utilizadas en el programa, modelo de autorización entregada a los tutores de los participantes, etc.



PARTE TEÓRICA



1. Marco conceptual



“En el cole me siento bien. Me divierto mucho, sobre todo en el recreo. Me gusta estar con mis compañeros”.

En este apartado se aborda de manera teórica el tema de interés, se definen conceptos y se contextualiza en el ámbito escolar. Se comienza hablando de la atención a la diversidad en la escuela, de la educación inclusiva y la integración escolar, discutiendo términos como escuela inclusiva, integradora o compensadora, discapacidad o capacidades diversas, así como si las necesidades de los alumnos, que pueden no ser solo curriculares, pues pueden afectar aspectos como lo emocional, características personales, situaciones familiares o sociales en el aprendizaje; se trata de la personalización de la enseñanza como respuesta para la atención a la diversidad, del desarrollo integral y el bienestar en la escuela; también se presenta la normativa educativa relacionada.

Se termina con un acercamiento a los conceptos de autoestima y empatía y sus relaciones con el acoso en las escuelas, de la necesidad de fomentarlas para la prevención de la violencia y facilitar la integración escolar y de las posibilidades de las artes como recurso para ello. Se hace el recorrido desde la educación artística a la educación por medio de las artes y para la educación en valores, del arte crítico y social, al arte como mediación, a la intervención por medio de las artes y el arteterapia, especialmente, para desarrollo personal.

Finalmente, se recopilan algunas experiencias e investigaciones relacionadas, así como legislación referida al tema que nos ocupa.



1.1. La atención a la diversidad en la escuela

A continuación se presenta un acercamiento a la terminología respecto a la atención a la diversidad en la escuela, a la evolución y acepciones de integración e inclusión escolar, escuela comprensiva, inclusiva y/o integradora, de la importancia de la eficacia y calidad educativa; tratamos de las “capacidades diversas” frente a la discapacidad, de las necesidades educativas y, en general, de las dificultades de integración, además de señalar normativa educativa sobre el tema. Como conclusión tratamos de la necesaria personalización de la enseñanza, para que todos y cada uno puedan alcanzar el máximo de sus capacidades.

1.1.1. ¿Educación inclusiva o integración escolar?

Hoy, en las aulas se encuentran niños muy diversos, de diferentes clases sociales, culturas, religiones...; todos han de recibir educación y esta ha de ser de calidad (Arnaiz, 2012); es un reto acoger a todos “independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras, las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves” (Conferencia de Salamanca. UNESCO, 1994, págs. 59-60). Pero, si queremos que las escuelas sean para todos, se hace necesario que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo, que se atiendan todas las diversas capacidades.

Hace años que tanto en el contexto internacional, como en el nuestro en particular, el movimiento por la integración escolar ha dado lugar al desarrollo de políticas que lo pretenden, legislando no solo aspectos curriculares sino también otros que tienen que ver con la accesibilidad y permanencia en el sistema educativo.

Si bien, esto refleja la intención de cuestionar primero y rechazar después, la segregación y el aislamiento en el que se veían inmersas las personas con discapacidad; y ha

dado la posibilidad de que los alumnos con discapacidades se incorporen al sistema ordinario de educación, no podemos decir que haya cubierto su finalidad última: que todos los alumnos reciban una educación acorde a sus necesidades en la escuela de su barrio, junto a sus hermanos y amigos, y en su contexto social, no consiguiendo, en muchos casos, los objetivos que se pretendieron y la asistencia educativa dada a estos sujetos quizás no haya sido la más adecuada ni integradora. Probablemente, los modelos de escuela predominantes, tampoco lo facilitan.

No se ha de entender de estas palabras que la integración no ha sido positiva. Lo ha sido y ha supuesto un cambio muy importante en el panorama educativo y no solo en su nomenclatura: de la educación especial a la atención a la diversidad, de la discapacidad a las capacidades diversas. Pero, a pesar de los beneficios y cambios que ha propiciado, hay todavía aspectos a mejorar, mucho que cambiar, si no queremos que se tenga, por parte de muchos profesores y desde la percepción de los propios alumnos, un sentimiento de fracaso: los niños no quiere “salir” para ir a apoyo escolar y los padres que no quieren que sus niños se señalen.

El proceso integrador, como modelo educativo, necesita una importante revisión, que revierta en procesos de cambio e innovación en los centros escolares, está dando lugar a la reforma del sistema educativo en nuestro país, da por finalizada la integración como tal, y propone un modelo de escuela diferente en el que tengan acogida y respuesta educativa todos los alumnos, sean cuales sean sus características personales, psicológicas o sociales.

Es necesario que se busquen nuevas estrategias para educar más eficazmente a todos los estudiantes. Se habla de crear comunidades de aprendizaje..., pero lo primero sería integrar a todos los alumnos. Habría que observar las diferencias entre los que presentan o no discapacidad, si esta está etiquetada, si influye en la integración y de qué medida. Incluso, habría que diferenciar entre los que son rechazados y los que son ignorados (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990 -citados por Cava y Musitu, 2001, pág. 298-), si son ellos mismos los que rechazan la escuela -esto es importante, pues los estudios confirman que estos son, en gran parte los causantes de conflictos, problemas, violencia...-; y, en este sentido reflexionar si quien margina son los compañeros, el profesorado, el sistema..., y atajarlo.



Si hablamos de integración educativa, de atención a la diversidad, hemos de comenzar hablando de Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales. Desde la pedagogía como una disciplina, surgieron términos como pedagogía correctiva, pedagogía curativa, pedagogía terapéutica -propuesto en nuestro país-, pedagogía diferencial, pedagogía de los niños excepcionales, pedagogía especial, ortopedagogía; y otros términos referidos a la enseñanza como: enseñanza rehabilitadora, enseñanza especial o educación especial -término generalizado en nuestro país- (Grau, 1998).

Hegarty (2008), ofrece un panorama general de la investigación sobre este campo, llevada a cabo en Europa en años recientes, basado en un análisis de artículos publicados en la “European Journal of Special Needs Education”, de los años comprendidos entre enero de 1998 a diciembre de 2007, señalando que:

“La última mitad del siglo pasado ha visto grandes cambios en cuanto a educación especial, muchos más que en educación en general. La legislación, las iniciativas profesionales, las presiones de grupos de padres y los cambios en el concepto de discapacidad, junto con la amplia idea de la escuela comprensiva, han estado unidos para transformar la educación que se ofrece para un gran número de niños y jóvenes. Muchos de quienes en algún momento se consideraron como ineducables, ahora tienen acceso a la escuela y tienen oportunidades de vida que hubieran sido descartadas por extravagantes hace 50 años” (pág. 191).

Los términos de este informe pueden parecer alentadores pues, realmente, ha habido un gran avance en la historia de la atención a la diversidad; nos pusimos en marcha para resolver problemas que acuciaban al aprendizaje y desarrollo de los niños considerados de “educación especial” antes de considerar como necesaria una educación integradora donde los niños y niñas con necesidades pudieran ser atendidos en el mismo contexto que los demás. Aunque, como se ha señalado previamente se ha de seguir avanzando.

Ha habido muchos cambios. En esta evolución Grau (1998) establece cuatro etapas:

- *Época de las instituciones*, en la que los niños son considerados enfermos, por ello son atendidos en hospitales por personal médico; como se consideraba que

no había posibilidad de mejoría, se creía que no podrán llegar a obtener estudios, ni trabajar...., es decir, no eran aptos para vivir en la sociedad, se les apartaba en instituciones, generalmente psiquiátricas (predomina el modelo médico). En España, es en 1931 cuando se reconoce por ley la asistencia médica a los enfermos psíquicos, la actual psiquiatría.

- *Época de la educación especial en centros específicos*, en la que ya si se considera que el niño puede ser educado (modelo psicopedagógico) y se clasifican según características similares. La escuela nueva se preocupó por la educación de los niños, entonces llamados *deficientes*; se crearon centros especializados para cada tipo de alumno con profesorado preparado para ello y con recursos adecuados; aunque estos niños estaban aislados y solo se relacionaban con personas que tenían su misma deficiencia. En España, 1945: la ley de Enseñanza Primaria establece la creación de escuelas especiales por parte del estado y se potencian las iniciativas privadas. En 1970: la Ley General de Educación (LGE) une la educación especial al sistema educativo, como un sistema paralelo al ordinario.
- *Periodo de la integración escolar*, en la que se supone al niño con necesidades, capaz de aprender al igual que los demás (modelo sociológico); comienza así la normalización de las personas deficientes, considerando que podrían adquirir comportamientos usuales de su entorno y llevar una vida tan normal como el resto de personas, ir al colegio, estar en familia..., lo que impulsó la integración escolar, basada en los derechos del niño, que se extendió por todos los países más desarrollados.
- Finalmente, *la escuela inclusiva*, busca educar a todos los estudiantes en un mismo espacio, proporcionando programas educativos adaptados a cada uno de las capacidades y necesidades. En España, 1985: por el Real decreto de Ordenación de Educación Especial, se comienza experimentalmente la integración. Y en 1990: se publica la LOGSE, se implanta el término de Necesidades Educativas Especiales abogando por los principios de integración, sectorización, individualización y normalización.

-



En este marco, surgen diversos movimientos dirigidos hacia este objetivo enmarcados bajo denominaciones tales como escuela "comprensiva" escuelas "eficaces" o escuelas "inclusivas". Estas distintas denominaciones, planteadas desde enfoques diferentes de trabajo, pero con numerosos puntos en común, pretenden una escuela más eficaz y una educación lo más humana posible, para cada uno de los estudiantes que acuden a ella, con independencia de si tienen o no discapacidades, o pertenecen a una cultura, raza, o religión diferente. La inclusión educativa es de justicia social (Artiles, Harris-Murri y Rostenberg, 2006).

Las escuelas comprensivas son aquellas que entienden que en los centros educativos hay niños que presentan distintas capacidades y por lo cual, necesitan de ayuda para conseguir llegar a los objetivos educativos que se pretenden. En Gran Bretaña, durante los años sesenta, se implanta este modelo de escuela comprensiva teniendo como meta la igualdad, el derecho de los niños a conseguir el mismo nivel educativo. Y desde entonces muchas escuelas, entre las de primaria y secundaria basadas en este modelo (Enkvist, 2007).

Por otro lado, las escuelas eficaces que se centran en obtener resultados académicos satisfactorios, es decir que los niños consigan niveles adecuados. En las escuelas eficaces, se produce un cambio educativo y organizativo que inciden en mejores condiciones de trabajo para profesores, mayor calidad de relaciones con los alumnos y menos problemas de disciplina y comportamientos. Los programas de innovación curricular se relacionan con las mejoras del rendimiento escolar y las altas expectativas del profesorado, la flexibilidad de los agrupamientos y las actividades educativas, los sistemas de evaluación, la implicación del director en el proceso de enseñanza, la participación de los padres en la escuela..., y aparecen otros elementos que son también de interés, como la importancia del profesor a ser autónomo y conseguir renovarse y conocerse a sí mismo (Báez de la Fe, 1991).

Edmonds (1982 -citado por Báez de la Fe, 1991), propone como pilares principales de las escuelas eficaces: un fuerte liderazgo de la dirección del centro, prestando gran atención a la calidad de la enseñanza y altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos con énfasis en la adquisición de las habilidades básicas; en una atmósfera ordenada y segura, facilitadora y estimulante tanto del aprendizaje como de

la enseñanza .con frecuentes evaluaciones y controles del rendimiento para la mejora de los programas educativos (pág.415).

Pero más allá de la eficacia, Stainback y Stainback (1990, 1992) defienden una escuela inclusiva en la que todos los niños tengan la posibilidad de alcanzar el éxito, una escuela en la que todos son partícipes, acogidos, seguros y apoyados. En este sentido, la educación inclusiva ha de ser entendida como una manera de enfocar y vivir el currículum y es necesario el apoyo de toda la comunidad educativa, especialmente del profesorado.

Hablar de escuela inclusiva más que un problema, es una ocasión única, -y un reto también-, para lograr una educación en valores donde el respeto, la participación y la convivencia han de ser los nuevos pilares en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en este sentido, una educación de calidad sólo se logra “cuando se educan juntos” (López Melero, 2010, pág. 472) Y, para ello, es preciso promover valores nuevos en los profesionales de la educación, en las familias y ciudadanos en general, para desarrollar un clima de cooperación que permita una escuela inclusiva como parte de la sociedad (Valcarce-Fernández, 2011).

El modelo de cambio que propician las escuelas inclusivas constituye un proceso de innovación educativa, puesto que pretende la reconstrucción de la escuela desde un enfoque institucional-transformador. Desde esta perspectiva, se podrían buscar propuestas de trabajo que dieran respuesta a la heterogeneidad de los alumnos escolarizados en ella. Se debe emprender un proceso continuo de aprendizaje institucional, y este cambio requiere del compromiso del conjunto de la institución enmarcado en la política educativa (Fernández, 2003).

Cuando hablamos de inclusión o educación inclusiva, estamos haciendo referencia a la existencia de barreras o dificultades que hacen o impiden que los niños no consigan los logros educativos esperados. Pero, es importante dejar de hablar de niños discapacitados y pasar a hablar de los que tienen barreras en su proceso de enseñanza-aprendizaje (López-Melero, 2011). Y el profesorado debe buscar las estrategias para superarlas, sin ligar las dificultades de aprendizaje a las personas -poniendo de manifiesto visiones deficitarias profundamente arraigadas de la “diferencia”, que definen a ciertos estudiantes como “faltados de algo” (Ainscow, 2005); hay que buscar métodos que permitan dar respuesta a esas peculiaridades, adaptar el currículum para desarrollar sus capacidades



dentro de las escuelas. Son el sistema educativo y la institución escolar los que deben cambiar para así contemplar la diversidad en nuestros colegios y no al revés. Mientras se siga hablando de educación especial, de aulas de apoyo, de compensatoria, de adaptaciones curriculares, de niños con necesidades educativas especiales..., nuestro pensamiento seguirá siendo el mismo. Muchos profesores todavía no han comprendido lo que es la escuela inclusiva; piensan que por tener en sus clases a algunos niños que presentan dificultades, ya se está integrando al alumno con necesidades con los demás compañeros. Lo que hay que conseguir es aprender a vivir con las diferencias, desde el respeto hacia los demás, con la participación de todos y una convivencia feliz, que realmente haga ver a los niños que no existe discriminación (López-Melero, 2011).

En este sentido, se entiende para este trabajo la atención a la diversidad desde la integración, real, lo que en el movimiento anglosajón se ha denominado escuela inclusiva - y, que en nuestro país han adoptado como término más amplio, -aunque no se corresponde con las definiciones de inclusión e integración en nuestra lengua, siendo integración más amplia-. Si bien la situación de segregación en los centros específicos, en que aún se encuentran muchos sujetos con discapacidades en otros países de nuestro entorno, no es acorde a la situación que en la actualidad tenemos en España -como en Italia, que existe por ley la integración en escuelas ordinarias.

Sin embargo desde la teoría y la legislación hasta la puesta en práctica en las aulas existe una gran distancia (Callejón, Granados y Moreno, 2005). Si queremos que las escuelas sean para todos verdaderamente, la educación debe compensar, dando respuesta a las distintas necesidades, intervenir en situaciones de desventaja derivadas de factores sociales, económicos, étnicos..., poniendo de relevancia la estrecha relación que puede existir entre diversidad social y dificultad escolar. En este sentido señala Dyson (2001): “Los estudiantes no pueden considerarse “incluidos” hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para participar en la sociedad y en el empleo y/o hasta que la diferencia entre sus aptitudes y las de sus iguales sea considerable” (pág. 157).

Calero, Choi y Waisgrais (2010) determinan como condicionante del fracaso escolar las características propias del alumnado, siendo además un aspecto importante la implicación familiar, pero también culpan a las características de los centros y, al sistema educativo en general.

Para eso, el profesorado ha de adquirir habilidades para poder llevar a cabo en el aula una educación de calidad, formándose, por un lado en el campo específico de la atención a las necesidades educativas especiales, y, por otro, conseguir y adoptar estrategias docentes adecuadas y contribuir al logro de actitudes positivas hacia la diversidad, en técnicas de trabajo en equipo y en técnicas de colaboración; potenciando un desarrollo profesional que permita diagnosticar necesidades y guiar procesos de aprendizaje de manera satisfactoria.. En este sentido según Torres-González (1999-2000), se trataría "de lograr profesores analíticos, reflexivos y críticos, con una actitud positiva para dinamizar el proceso integrador", profesores comprometidos con las enseñanzas, que sepan y se atrevan a "cuestionar los problemas que surgen de su práctica pedagógica y de acción educativa cotidiana en el aula para posteriormente analizarla, tratar de mejorarla o transformarla", profesores, con conocimientos de modelos o enfoques integradores; procesos de adaptación del currículum a las necesidades de cada alumno; que busquen estrategias con el fin de que todos sus alumnos puedan desarrollar al máximo sus posibilidades (págs. 194-195).

1.1.2. ¿Discapacidad o capacidades diversas?

Los alumnos son diversos, que no distintos, y menos, desiguales -señala Gimeno-Sacristán (2005)-: establecemos categorías que, a veces son horizontales, equivalentes, pero también, otras, demasiadas, "denominamos diversidad a las diferencias verticales de capacidad, de poder, de tener posibilidades, de tener disponibilidades, etc." (pág. 24), y antes estas desigualdades, hay que aplicar políticas de compensación.

En este sentido, la Junta de Andalucía ya señalaba, hace unos años: "En la medida que la educación obligatoria es un derecho de todos los alumnos y alumnas, resulta obligado hacer todo lo posible para que aprendan y progresen y, por tanto, se trata de buscar y agotar las vías, métodos y medios de enseñanza que les permitan aprender y alcanzar los objetivos educativos" ((Sánchez-Fernández, Bodas-González, Fedriani-Real, Martínez-Oliva, Fernández-Bujalance, González-Vázquez, Gijón-Puerta y Vázquez-Reyes, 2001, pág. 37).

De manera general, la guía de atención educativa de la Junta de Andalucía (2001) para este tema indica:



“Un alumno o alumna tiene necesidades educativas especiales cuando tiene dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden por su edad. Para compensar esas dificultades requiere determinadas ayudas especiales.

La consideración de que un alumno o alumna tiene necesidades educativas especiales tiene en cuenta, además de las dificultades de aprendizaje del alumnado, que el profesorado, individual y colectivamente, ha agotado todos los recursos ordinarios a su alcance para responder a ellas. Entonces, precisa una ayuda educativa especial, que se diferencia de la que se ofrece a la mayoría de los compañeros” (2001, pág. 37).

Esta guía señala, además, como los casos de atención más comunes que podemos encontrar dentro de un centro escolar, son los siguientes:

- *El alumnado con retraso mental.* Es el grupo más numerosos dentro del alumnado con discapacidad, presentan retraso en sus diversos grados: leve, moderado, grave y profundo. La amplitud de las diferencias individuales dentro de este colectivo se manifiesta también en la diversidad de sus necesidades educativas especiales que, en mayor o menor grado, están presentes en cada alumno. Normalmente necesitan alcanzar habilidades de adaptación, mejorar el funcionamiento de su capacidad de atención y adquirir un buen uso de la lectoescritura, matemáticas..., y resto de las áreas curriculares.
- *El alumnado con discapacidad auditiva.* Esta discapacidad repercute directamente sobre el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje. Su impacto varía según la edad de aparición, el tipo y el grado de sordera, la estimulación auditiva y del lenguaje recibida desde que se produce, el tipo de escolarización, las competencias cognitivas y el contexto sociocultural en el que crece la persona. Esto niños normalmente presentan diferentes necesidades educativas, entre ellas el aprendizaje y el uso de la lengua de signos española como medio de comunicación desde edades tempranas.
- *El alumnado con discapacidad visual.* Sus dificultades dependen del tipo y grado de discapacidad que varían desde la pérdida leve a la ceguera total. y se acrecienta o compensa por factores como el momento de aparición, la

estimulación recibida, la presencia de otras deficiencias asociadas y las potencialidades del alumno. El alumnado con baja visión puede utilizar materiales curriculares convencionales adaptados con entrenamiento y empleo de ayudas ópticas, iluminación especial y caracteres gráficos ampliados. Los alumnos con ceguera necesitan materiales específicos y la adquisición del código Braille para la lectura y la escritura; además de ayudas y apoyos para orientación, movilidad y desenvolvimiento en el medio.

- *El alumnado con discapacidad motora.* Este alumnado, se enfrenta al reto de alcanzar la máxima movilidad en su entorno, deben lograr un desarrollo psicomotor que les permita moverse lo más autónomamente posible y comunicarse con los demás. Entre las necesidades más comunes que presentan este tipo de alumnos encontramos: desarrollar capacidades perceptivas, sensoriomotoras y cognitivas que les permitan la interacción con el medio y su propia movilidad, adquirir, utilizar y desarrollar el lenguaje oral, escrito y compresivo, adquirir conductas y habilidades sociales; y además tienen la necesidad de recibir una atención educativa personalizada.
- *El alumnado con autismo.* El autismo es un trastorno profundo del desarrollo que se manifiesta como una incapacidad para relacionarse con normalidad con las personas y las situaciones. Las características que presentan estos alumnos son: incapacidad en la interacción social y en la comunicación; alteraciones en el uso del habla; insistencia en mantener un ambiente sin cambios; retraso mental asociado; alteraciones en el ritmo de desarrollo; respuestas anormales a estímulos visuales; desarrollo de patrones estereotipados. Sus necesidades pueden calificarse de extensas y permanentes.
- *El alumnado con sobredotación intelectual.* Son alumnos con una capacidad intelectual superior a la media, alto nivel de creatividad y alto grado de dedicación a las tareas -se caracterizan por su motivación y voluntad, originalidad y perseverancia-. La atención que requiere este alumnado ha de ser muy personalizada; el profesor, debe aplicar alguna de estas medidas: agrupamiento del alumnado, aceleración, adaptación curricular y enriquecimiento curricular.



Pero, igual que ha habido un proceso en la atención a la diversidad en la escuela y las instituciones han ido cambiando, también lo ha ido haciendo la concepción y denominación de las discapacidades. En la actualidad, ha habido un cambio radical en el modo de pensar sobre las personas con discapacidades y los servicios y apoyos que se les proporcionamos (Schalock, 1999); y esta se caracteriza por entender la discapacidad desde una perspectiva ecológica, es decir, desde la interacción de la persona con el ambiente; por ello, se considera que las situaciones sociales, el entorno, los recursos..., son de gran importancia.

Actualmente se habla de “capacidades diversas” (Coca, Olmos y García, 2013; Fernández y Rincón, 2014) o “diferentes” (Méndez, Mendoza y Ramos, 2010), pero, es importante no entender estas como sinónimos de discapacidad, como problemático o patológico, sino como “la capacidad de ser uno y permitir que el otro sea (más allá de las diferencias) acercándose a las potencialidades que cada uno tiene o desarrolla en su vida” (Schorn, 2009, pág. 8; citado por Vanegas, Vanegas, Ospina y Restrepo, 2016, pág. 127).

Si a lo largo de toda la historia las personas con algún tipo de discapacidad, dependían de los demás, han sido rechazadas o dejadas de lado, poco a poco han ido ocupando su lugar en la sociedad; y ahora se habla de capacidades diversas, porque se entiende que solo son personas diferentes, que tienen otros tipos de capacidades a las que se les ha de dar las mismas oportunidades que a los demás, realizarse en su diversidad.

La atención a la diversidad es un concepto más amplio, más abierto, que la atención a las necesidades educativas especiales; reconoce las necesidades como un continuum; está enfocada a conceptos como inteligencias múltiples, estilos cognitivos y de aprendizaje (Vanegas, Vanegas, Ospina y Restrepo, 2016), y, por tanto no solo se ocupa en aquellos niños “diagnosticados” o “clasificados” como tal; ya que hoy se reconoce que hay dificultades escolares que surgen por problemas sociales o emocionales, y también los hemos de compensar, trabajar. Aunque en muchas ocasiones, esto depende de criterios personales de los responsables que valoran los criterios y a los niños.

1.1.3. ¿Necesidades curriculares y/o personales?

Teniendo en cuenta que, según Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), la finalidad de la educación es promover el desarrollo de los alumnos en sus diferentes vertientes afectiva-cognitiva y social, es necesario también atender a los problemas emocionales y de conducta. Sobre todo, cuando sabemos que muchos de los alumnos con problemas en el ámbito escolar, más allá de lo curricular, presentan dificultades socio-emocionales que afectan de manera importante, en su desarrollo personal e integración social. A veces olvidamos que hay problemas que no vemos a simple vista.

La atención al alumnado con problemas emocionales y de conducta, es una preocupación que surge de la exclusión a la que se ven sometidos muchos niños cuyos comportamientos, chocan con las de nuestro sistema educativo, hacen difícil la labor de los profesores y contribuyen al desarrollo de problemas de convivencia, o cuyo malestar emocional les impide desarrollarse adecuadamente en el ámbito personal, social y académico (Martín-Moreno, 2013). Entre estos problemas emocionales o de conducta, encontramos: ansiedad, depresión, problemas sociales, problemas de pensamiento, problemas de atención, conducta delincuente, conducta agresiva..., provocados normalmente por patrones de disciplina aprendidos en la familia, problemas en el establecimiento del vínculo con las figuras de apego, preferencia por modelos de atribución externa que provocan sensación de indefensión, delincuencia, o desafección con la escuela.

Según Martín-Moreno (2013), es importante reconocer todos los factores que influyen para provocar los problemas emocionales y de conducta para poder intervenir y entender porque los alumnos se comportan así y a veces responden de manera diferente a las mismas situaciones.

En algunos casos, los niños pueden tener trastornos de ansiedad en su infancia y su adolescencia, relacionados a veces con el temor que tienen a la hora de asistir al colegio, negándose a ir cada día, poniendo excusas tales como dolores de cabeza o barriga. Esto suelen tener relación con alguna situación que le provoca ansiedad, miedos adquiridos bien en casa o en el mismo colegio por diferentes sucesos; y esto, a su vez, pueden provocar problemas en los niños a la hora de relacionarse con los demás compañeros (Orgilés, Espada, Méndez y García, 2008). Es preciso conocer las causas para tomar las medidas necesarias ante ellas.



Otro caso que podemos encontrar son los niños en duelo por la muerte o falta de un familiar cercano y que le está haciendo no tener una vida igual a la de sus compañeros, o que cada día le atormenta porque se ve diferente-al faltarle su madre, padre, hermanos...; otros niños pueden estar pasando por una situación familiar complicada debido a la separación de sus padres, estando en un momento en el que no saben ni que está pasando en su casa, ni hacia dónde tirar, viendo como sus compañeros de clase tienen una familia unida; otros niños que pueden estar pasando por una situación familiar económica complicada, padres que están desempleados y que no tienen para dar de comer a sus hijos; o problemas de acoso escolar, acoso familiar,... que hacen que la vida del niño sea distinta a los demás.

En los casos de duelo, por la muerte de un familiar cercano -especialmente cuando la pérdida es temprana pues hace el duelo más difícil-, sobre todo en la infancia, donde la dependencia de los padres es fundamental; es importante la elaboración del duelo, ya que este puede influir en su posteriores relaciones con el entorno, puede modificar el medio, los vínculos, influir en las circunstancias y situaciones posteriores, modificando la actitud de los sobrevivientes. En la pre-adolescencia y adolescencia -etapa en la que se plantean un alejamiento de los padres y empiezan a ser independientes-, una pérdida puede influir en la evolución en el desarrollo y definición de su identidad. (Gamo-Medina y Pazos-Pezzi, 2009).

En el caso de separaciones, los niños ven cómo va desapareciendo el hogar, como espacio seguro, de vínculos familiares, un elemento esencial para su vida y desarrollo y también les afecta. Son casos que no se suelen estudiar, a veces existen temores en los niños de padres separados, ya que el niño en estos casos se encuentra en un estado de cambios que pueden llegar a generarle situaciones estresantes (cambio de casa, colegio, compañeros,...) y que pueden afectar en la escuela (Orgilés, Espada, Méndez y García, 2008).

Los profesores han de ayudar a en la elaboración del duelo o carencia proporcionando al niño un buen ambiente, procurando evitar negaciones, desde una actuación cuidar que, la inmadurez de los niños les impida reaccionar y caer en la depresión, o adoptar mecanismos de defensa como la negación (no hablar del quien no está), la sustitución (personas para reparar) o la represión (culpa).

Otro de los casos que también influye en las necesidades curriculares y/o personales del niño, y que cada vez se está dando más en las escuelas, son el acoso y la violencia en el ámbito escolar. Un niño acosado puede presentar depresión, temor, baja autoestima, aislamiento y sentimientos de rechazo, afectando todo ello a su vida diaria, a su desarrollo personal y realización de actividades (el acoso puede incluso impulsar al alumno a tomar decisiones extremas como el suicidio); es importante conocer y distinguir el acoso escolar de otras acciones violentas, a veces una simple pelea entre compañeros puede ser el comienzo de un gran problema en la vida de un niño en la escuela, necesitando de la ayuda de sus profesores o familiares (Cepeda-Cuervo, Pacheco-Durán, García-Barco y Piraquive-Peña, 2008).

Son muchos los problemas que pueden influir distintos aspectos del alumnado, tanto curriculares como personales y que se deben intentar solucionar. Muchas veces no nos paramos a pensar que quizás estos niños también son los que más necesitan de nuestra ayuda, pues a lo mejor en casa no tienen la atención que deben tener y por ello, todo esto influye en sus resultados académicos, su comportamiento en clase o su falta de motivación a la hora de hacer una u otra actividad.

De ahí que se tenga que trabajar e investigar sobre todo aquello que pueda servir para potenciar sus posibilidades y contrarrestar sus inconvenientes (Ferrari, 2009).

En definitiva, todos necesitamos apoyo o ayuda en alguna etapa de nuestra vida, ya sea por uno u otro caso; y en este sentido, es precisa una mejor atención educativa, atención a la diversidad de todo el alumnado, desde una enseñanza personalizada que potencie las capacidades de cada uno; todos somos diferentes y todos tenemos nuestras propias necesidades.

1.1.4. Personalizar de la enseñanza.

La escuela y el profesorado han de atender a la diversidad de sus alumnos, adaptarse a cada uno de ellos y no esperar lo contrario; han de conocerse las diferencias de cada alumno, ya que cada uno tiene su tiempo, su ritmo, sus formas de aprendizaje, motivaciones, capacidades e inteligencias diversas. Y se ha de realizar una atención individualizada, diseñar un trabajo personalizado (García Hoz, 1986); para potenciar el



talento de cada uno y así favorecer el máximo desarrollo de sus capacidades. Por medio de dinámicas y trabajos en grupo además de obtener mejores resultados, mejorar la comunicación y favorecer la socialización, se facilita esta personalización de la enseñanza (Leiva-Burgos, 2010).

Además, así está reflejado en las normativas y leyes educativas.

Indica la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013) “El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias”; “La autonomía de los centros es una puerta abierta a la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, que mantiene la cohesión y unidad del sistema y abre nuevas posibilidades de cooperación entre los centros y de creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido”.

Ya, desde la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se hablaba de personalización de la enseñanza. En esta ley, en el artículo 2.3, dice que “La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”.

Más adelante en la LOE (2006) se habla de “prestar especial atención durante la etapa a la atención personalizada de los alumnos, la realización de diagnósticos precoces y el establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar”, de “contemplar adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, además de la “creación de un informe personalizado que se entregara al alumnado para favorecer la transición entre primaria y secundaria”, teniendo en cuenta que “las Administraciones educativas podrán establecer medidas de atención personalizada dirigidas a aquellos alumnos que habiéndose presentado a la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria no la hayan superado”.

En la actualidad, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)-, se indica que “nunca como ahora hemos tenido la oportunidad de disponer de una educación personalizada y universal”; “nunca hasta ahora la

educación ha tenido la posibilidad de ser un elemento tan determinante de la equidad y del bienestar social”. En este sentido, las claves de este proceso de cambio curricular son favorecer una visión interdisciplinar y, de manera especial, posibilitar una mayor autonomía a la función docente, de forma que permita satisfacer las exigencias de una mayor personalización de la educación, teniendo en cuenta el principio de especialización del profesorado. La creación de un aprendizaje personalizado, es uno de los grandes retos de la transformación educativa, “la adquisición de actitudes y el aprender haciendo, demandan el uso intensivo de las tecnologías” -la incorporación de las tecnologías permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y el ritmo de nuestros alumnos-; se establecerán mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar; la aplicación personalizada de las medidas se revisará periódicamente y, en todo caso, al finalizar el curso académico; y, al igual que en la LOE, las Administraciones educativas podrán establecer medidas de atención personalizada dirigidas a aquellos alumnos que habiéndose presentado a la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria no la hayan superado.

Y, es preciso prestar una mayor atención a aquellos alumnos que se encuentran en desventaja por distintos factores (sociales, étnicos, económicos, que se ha incorporado tarde o de forma irregular a sus estudios, en riesgo de abandono prematuro del sistema educativo, etc.) y presentan por ello dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva general e integradora,—contemplando medidas para ayudar a compensar el desfase curricular -cuando lo haya-, motivando al alumnado, desarrollando hábitos de trabajo y estudio, estableciendo medidas para facilitar la integración del alumno y actividades complementarias para prevenir la violencia y el absentismo escolar y fomentando la convivencia, etc. para facilitar el acceso, permanencia y promoción del alumno en el sistema educativo. Para ello se han de desarrollar los programas y actividades complementarias necesarias, hacer una adecuada planificación y organización de los espacios, tiempos y agrupamientos del alumnado de forma flexible y adaptada a sus necesidades, trabajando aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales; en un proceso sistemático y planificado que permita ser eficaz y cumplir los objetivos propuestos.



1.1.5. Normativa relacionada con la atención a la diversidad.

En este apartado se reconoce el papel de las administraciones educativas y se reseñan algunas de las normativas que rigen o han regido en el contexto de la investigación, tanto, generales y especialmente las que rigen en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

En España, aunque fue la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) - del 3 de octubre de 1990-, la que realmente impulsó como normativa la atención a la diversidad en nuestro país, ya en 1983 el Real Decreto 1.174/83 de 27 de Abril de 1983 (B.O.E. de 11 de Mayo del mismo año) regulaba la Educación Compensatoria como "la atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de desigualdad son especialmente acusadas respecto a las prioridades que el sistema escolar les ofrece". Y, en todas, desde la LOGSE -derogada por la Ley Orgánica de Educación (LOE), en el año 2006-, todas las normativas educativas españolas hasta la actualidad -Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)-, se habla explícitamente de necesidades educativas, preocupándose por el alumnado que presenta algún tipo de dificultad.

Es la LOGSE (1990), la que incorpora el concepto de alumno con *necesidades educativas especiales*, término acuñado en los años `70 y que se populariza con el Informe Warnock (1978) elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido que supuso la consideración de necesidades educativas para la integración social, física y funcional.

La Consejería de educación de la Junta de Andalucía (2017a) señala que *“La atención a la diversidad comprende el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socioeconómicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado, con la finalidad de facilitar la adquisición de las competencias clave y el logro de los objetivos generales de las etapas” (s/f)*. Por esto, los centros educativos, tiene que adoptar las medidas necesarias para la atención a la diversidad para así poder atender personalmente a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales.

Y, según Fernández (2003), para tratar de dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones, es precisa una modificación profunda

de la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas, dando respuestas educativas diferenciadas y ajustadas a las distintas realidades que viven los estudiantes.

El sistema educativo español, señala que las medidas para atender a los alumnos van desde el carácter ordinario hasta los niños que tiene un carácter más extraordinario; según la LOE, de 2006 -modificada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013-, el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo es aquel que presenta: Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad física, psíquica o sensorial, o trastorno grave de la conducta; Dificultades específicas de aprendizaje; Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH); Alta capacidad intelectual; Necesidades derivadas de una incorporación tardía en el sistema educativo.

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, las administraciones educativas autonómicas han de crear sus Plan de Atención a la Diversidad (PAD) –al que hace alusión la LOE., con el fin de poner en marcha medidas y actuaciones para niños tanto ordinarios como extraordinarios, que nos lleven a ajustar al máximo nuestros planes de enseñanza-aprendizaje. Los centros educativos, en el marco de su autonomía pedagógica y de organización y funcionamiento, ajustan estas directrices a las necesidades de su alumnado y a las características de su entorno escolar (Orden ECD/1361/2015).

En concreto en Andalucía, aunque no tiene PAD, se siguen las instrucciones del MEC-, y se establecen normas al igual que en todas las comunidades autónomas para seguir en los centros ordinarios, medidas dirigidas a atender a la diversidad del alumnado aunque no haga alusión al mencionado plan. En concreto, por ejemplo, existe la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (BOJA 22-8-2008),–en la que se establece la ordenación de las enseñanzas correspondientes a Primaria y Secundaria en Andalucía y donde se exige la atención a la diversidad, por lo que los centros tendrán que tomar medidas de actuación y adaptación del currículum a las características de su alumnado.

En su caso, en Andalucía, existen también otras normativas que regulan otras actividades relacionadas con la integración, la atención a la diversidad o la compensatoria educativa; como son entre otras, las Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección



General de Participación y Equidad, por las que se establece El Protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa; las Instrucciones de 29 de septiembre de 2014, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se establece la organización y funcionamiento del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía: PROA Andalucía; O el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (BOE 3-12-2013).

En concreto, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2017b) señala las siguientes normativas específicas relacionadas con la atención a la diversidad:

- ORDEN de 25-7-2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. (BOJA 22-8-2008)
- DECRETO 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA 23-6-2003)
- Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.
- Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.
- LEY 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA 2-12-1999)

En Andalucía, Incluso, existen subvenciones a los centros docentes privados, sostenidos con fondos públicos, específicos de educación especial o con planes de compensación educativa autorizados por la consejería competente en materia de educación, para facilitar la permanencia en el sistema educativo, mediante la prestación del servicio de comedor escolar para alumnas y alumnos escolarizados en estos centros (como la Resolución de 10 de julio de 2017, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, para el curso escolar 2017/18).

Y por otro lado, según lo establecido en el Decreto 167/2003 del 17 de Junio por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, aquellos centros públicos situados en zonas urbanas con especial problemática sociocultural se denominarán de compensación educativa y difícil desempeño. Estos centros, además de tener facilidades y recursos -dotación de una aula de educación compensatoria con un profesor especialista dedicado a aquellos niños que necesiten refuerzo educativo, además de ayudas económicas en cuestión de material escolar u otros elementos que necesite el centro han de elaborar un Plan de Compensación Educativa para dar respuesta a esta realidad.



1.2. Educación integral y bienestar en la escuela

Teniendo en cuenta que el objetivo de la educación es la formación integral del alumnado, debemos favorecer el desarrollo de todas sus capacidades, y no podemos negar, para ello, la importancia de trabajar aspectos emocionales, además de los cognitivos.

En este apartado, tratamos de la educación integral, las competencias emocionales y el bienestar en la escuela que nos lleva a la importancia de las relaciones, que facilitan la convivencia frente a las situaciones conflictivas, que no facilitan la integración de todos los alumnos, para centrarnos al final en los temas que nos interesan: la autoestima y la empatía, necesarias -entre otros muchos elementos, para todo ello.

1.2.1. Educación integral y desarrollo personal en la escuela.

Desde la LOGSE (1990) hasta la LOMCE (2006) hablan de una "formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores"³

La LOGSE (1990) comenzó empezó a diferenciar entre conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Actualmente, se insiste en la educación por competencias; pero según Bisquerra y Pérez (2007) éstas son de distintas categorías; y la normativa educativa parece centrarse en las técnicas y profesionales; y no podemos dejar de lado las socio-personales -donde se incluyen las emocionales, como puede observarse en la tabla siguiente (Tabla 1), en la que además podemos observar las diferencias, pues cada vez somos más consciente de su importancia para la inserción socio-laboral (García-Ruiz, Sánchez y Rodríguez, 2013), y el emprendimiento (Monsalve Serrano, 2013), para la vida en general (Bisquerra, 2003), por ello han de tenerse en cuenta especialmente en una educación que se proclama integral.

³ Aparece el mismo texto en ambas.

Tabla 1. Tabla a modo de ejemplo de las diferencias entre competencias socio-personales y las técnicas profesionales. Adaptada de Bisquerra y Pérez (2007, pág. 64).

CLASES DE COMPETENCIAS	
SOCIO-PERSONALES.	TÉCNICO-PROFESIONALES
Motivación. Autoconfianza. Autocontrol. Paciencia. Autocrítica. Autonomía. Control del estrés. Asertividad. Responsabilidad. Capacidad de toma de decisiones. Empatía. Capacidad de prevención y solución de conflictos. Espíritu de equipo. Altruismo.	Dominio de los conocimientos básicos y especializados. Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión. Dominio de las técnicas necesarias en la profesión. Capacidad de organización. Capacidad de coordinación. Capacidad de gestión del entorno. Capacidad de trabajo en red. Capacidad de adaptación e innovación.

La educación integral es aquella que enriquece y unifica al ser y la vida humana (García Hoz, 1986); ha de contemplar todas las funciones humanas -entre ellas, la sensibilidad o la afectividad-; es por ello que, la educación emocional supone una preocupación importante para los profesores, que deben conseguir que sus alumnos adquieran conocimientos para que sepan valerse por sí mismos, ser útiles en la sociedad y saber dar respuesta a todo aquello que sucede en el mundo en que viven. Sin embargo, hasta hace poco, cuando se hablaba del desarrollo de la persona se hacía siempre refiriéndose a las primeras edades, hasta llegar a la adolescencia; actualmente se considera que el desarrollo de la persona se extiende durante toda su vida. Esta nueva consideración, aporta un nuevo modelo de educación, una educación permanente, una educación que se extiende a lo largo de toda la vida de la persona (Gutiérrez-Sanmartín, 2004).

Actualmente, según la LOMCE: *“la finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria”* (apartado 2 del



artículo 16). Como se puede comprobar en la ley, viene reflejada la importancia de garantizar una formación-educación integral, que ayude al desarrollo de la personalidad de los alumnos. Por ello, “las acciones de calidad educativa partirán de una consideración integral del centro”, impulsando la colaboración con las familias e instituciones que faciliten las relaciones del centro con el entorno y a su vez fomentando un clima escolar que propicie una formación integral en conocimientos y valores.

La infancia es la etapa más importante en el desarrollo del ser humano, en estas edades el niño empieza a vivir sus primeras experiencias y sus primeros años de vida son muy importantes para su desarrollo físico, cognitivo y emocional, por ello un entorno adecuado es fundamental pues lo contrario (mala nutrición, falta de afecto, etc.) puede provocar problemas en el desarrollo y rendimiento escolar de los niños; aumentando su vulnerabilidad física y psicosocial.

En este sentido, se pretende que todos los niños tengan derecho a la educación y que las escuelas sean compensatorias de estas desigualdades. Como señala la UNESCO (2015) todos tenemos derecho a una educación de calidad, equitativa e inclusiva, y, aún más, a un aprendizaje durante toda la vida, y lo dice, desde la conciencia de que la vida se pueden transformar mediante la educación. Y, para ello, esta educación ha de ser integral.

Resulta interesante en este sentido, la imagen (Imagen 1) que se encuentra en un documento actual de la Junta de Andalucía sobre salud mental y el desarrollo positivo en niños y adolescentes (Oliva, Antolín, Pertegal, Ríos, Parra, Hernando y Reina, 2011), en la que, en forma de flor, se señalan de manera coordinada las competencias que pueden servir para definir este desarrollo saludable y positivo como un “florecimiento positivo”, es decir, crecer desarrollando las competencias específicas: emocional, social, cognitiva, moral y de desarrollo personal.

Diseño e implementación de un programa para trabajar la autoestima y la empatía por medio de las artes con niños de 11 a 12 años: un recurso para la integración escolar

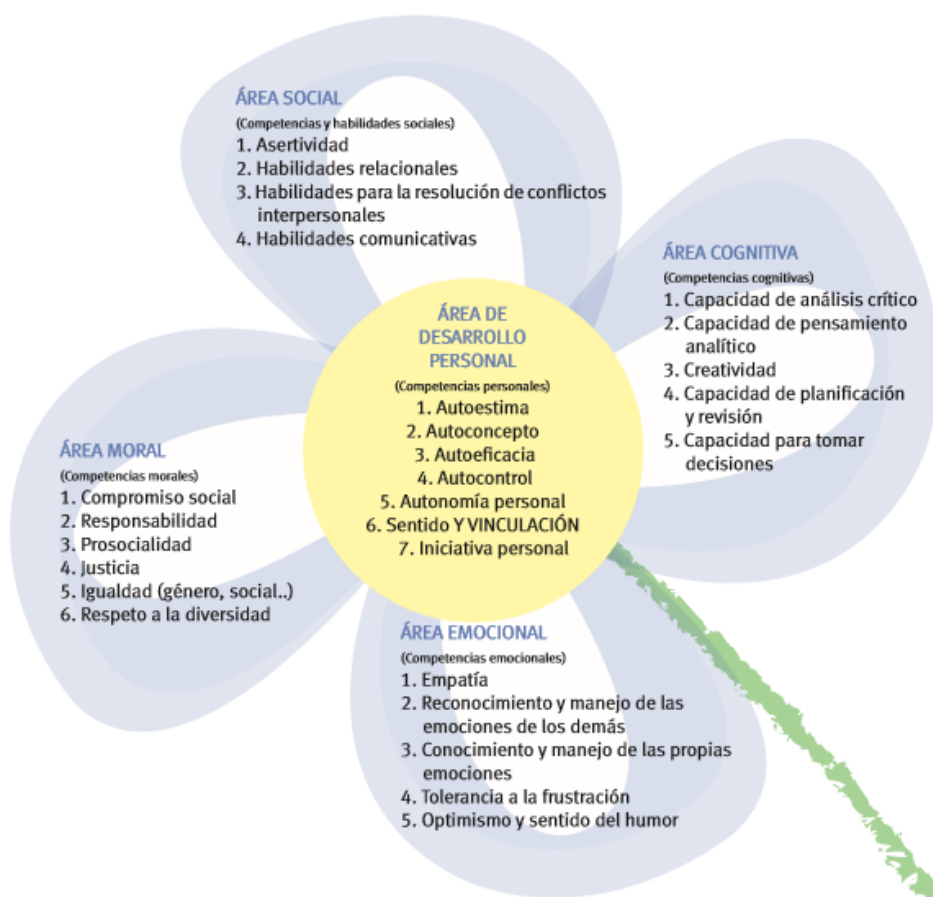


Figura 1: Áreas de desarrollo personal (Oliva, Antolín, Pertegal, Ríos, Parra, Hernando y Reina, 2011, pág. 13).

Como podemos ver, para una educación integral, no basta la educación de los aspectos cognitivos. Es una necesidad reconocida desde ámbitos educativos y de la salud, considerar al ser humano como un ser integral cuyo desarrollo ha de tener en cuenta aspectos físicos, psicológicos, emocionales y sociales; por eso, desde la legislación educativa se hacen recomendaciones orientadas a considerar estas necesidades, para conseguir una educación que propicie la constitución de identidades saludables.

Y, en la medida que se pretende la educación integral, también lo ha de serlo para la felicidad y el bienestar. Algo, que, en la práctica falta mucho para serlo (Gila, 2016)-. Aunque no hay que ser pesimistas, hoy, son cada vez más las teorías y las prácticas en las escuelas que se le está dando importancia a todo lo que tiene que ver con lo emocional.



1.2.2. Bienestar y felicidad: la importancia de sentirse bien y formar parte del grupo.

“Hace veintitrés siglos, Aristóteles llegó a la conclusión de que lo que buscan los hombres y las mujeres, más que cualquier otra cosa, es la felicidad. Mientras que deseamos la felicidad por sí misma, cualquier otra meta (salud, belleza, dinero o poder) la valoramos únicamente porque esperamos que nos haga felices” (Csikszentmihalyi, 1990, pág. 12).

La felicidad es un estado de ánimo que las personas alcanzamos cuando hemos conseguido algo que deseamos o estamos a gusto con nosotros mismos y nuestro alrededor, por ello, la autoestima está relacionada con nuestra felicidad. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009), intentan dar respuesta a la pregunta: ¿Qué es la felicidad?, “desarrollando la idea de que la gestión inteligente de nuestras emociones y la felicidad van unidas en muchos asuntos de la vida cotidiana y sus relaciones e interacciones parecen el mismo camino, a veces de ida y otras de vuelta”.

Pero, es difícil que solo, uno aprenda a ser feliz, por lo que, siempre buscamos la ayuda de otras personas o a veces buscamos la felicidad en las cosas materiales, en el dinero..., hay que ser felices para llevar una vida completa.

Y no solo los adultos buscan el bienestar y la felicidad, también los niños y sobretodo los adolescentes, necesitan ser felices, sentirse bien y formar parte de la sociedad.

Cuesta considerar la felicidad como una de las claves del aprendizaje y el desarrollo. Sin embargo, estar bien, es decir ser feliz con lo que se hace, es importante para favorecer el rendimiento. Y a veces las claves de sentirse bien y ser feliz están en el aprecio que tenemos de nosotros mismos. Es decir, de nuestra autoestima.

Desde siempre se ha dicho que la edad de la adolescencia es una etapa de revolución y una etapa conflictiva, pero actualmente muchos investigadores han creado una imagen más normalizadora. Hoy día no podemos ver esta etapa como un cambio con conflictos y catastrófico, ya que esta imagen que tenemos puede tener y hacer que este grupo tenga relaciones negativas sobre los adultos con aumento de conflictos sobretodo familiares, escolares..., teniendo esta etapa como negativa (drogas, antisociales,

depresión,...), pero no es así, a veces el uso de programas que ayuden a los niños a prevenir estos comportamientos de riesgo y fomenten su positividad es importante para la vida, ser felices y estar integrados en la sociedad.

La adolescencia es un periodo importante en el desarrollo de la persona y especialmente para la construcción de la identidad (Erikson, 1968), pues consolida sus competencias, se adapta y ajusta al entorno, desde la internalización de las pautas sociales, culturales y de valores, desde su propia autonomía (Fierro, 1985, pág. 99), siendo en esto, la autoestima fundamental, pero también, las relaciones con los otros. Y es, que durante la etapa de la adolescencia, es cuando se consolidan las primeras capacidades de desarrollo emocional, mediante la comprensión de las emociones, regulación de las mismas y empatía (Ortiz, 2001); aunque esta idea parece contradecirse, ya que en estas edades existe “inestabilidad emocional” ; existe un estudio con chicos y chicas entre 13 y 18 años (Csikszentimihalyi y Larson, 1984 -tomado de Ortiz, 2001-), en el cual, se encontró que los adolescentes pasaban de una emoción a otra en cuestión de poco tiempo [...] en una hora, podían pasar de la desesperación a la euforia, del enamoramiento a la culpa o del aburrimiento a la excitación.

Por ello, y aunque siempre nos centramos en todo lo malo que surge en estas edades, es necesario fomentar lo positivo, creando adolescentes saludables, centrarnos en el “bienestar-felicidad” de los niños y adolescentes, destacando sus habilidades y conductas para tener éxito en la vida que a veces son influidas por la sociedad y sus amigos. La psicología positiva (Seligman, 2003) proporciona, en este sentido, un modelo de desarrollo positivo, opuesto al déficit y todo aquello que consideramos negativo, construyendo desde lo positivo.

La satisfacción con la vida es reconocida como una medida valiosa en sí misma, que se relaciona con amplios intereses educativos y sociales (Dew y Huebner, 1994 -citado Giménez, 2010, pág. 18-) y cada vez más estudios analizan necesidades, evalúan programas y formulan una política social para mejorar estas medidas, especialmente en la infancia y la adolescencia; la satisfacción con la vida está relacionada con diferentes aspectos o dimensiones significativas como, en el caso de los adolescentes, son la familia, amigos, el colegio y el vecindario (Giménez, 2010, pág. 19).



Bisquerra (2009) señala un “modelo pentagonal de habilidades o competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida para el bienestar”; son competencias cuya finalidad se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social-.

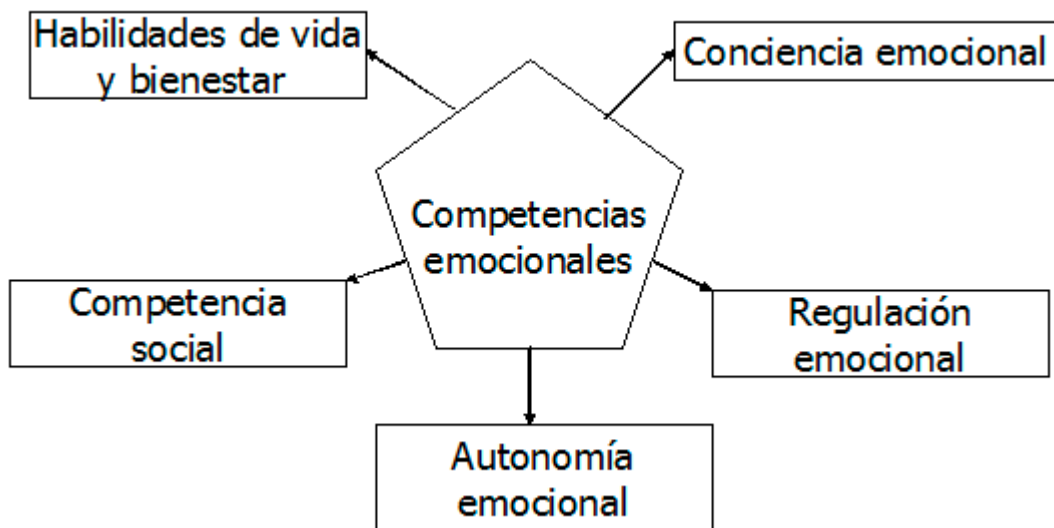


Figura 2. Modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra, 2009, pág. 147).

Las competencias emocionales son un aspecto importante, su adquisición y dominio favorece una mejor adaptación a la sociedad, y es importante para poder afrontar los retos que nos plantea la vida: procesos de aprendizaje, relaciones interpersonales, solución de problemas, consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo..., (Bisquerra, 2009).

Más allá del derecho a la educación, también la UNESCO hace un llamamiento a la salud y el bienestar, y, en este sentido, articula como prioridad estratégica que todos los niños y jóvenes tengan “acceso a entornos de aprendizaje seguros, integradores y promotores de la salud” (2016, pág. 12) como compromiso de contribución a los objetivos de desarrollo sostenible. También, como señalamos previamente, la Junta de Andalucía, se

preocupa por el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven, realizando un análisis en centros educativos andaluces (Oliva, Antolín, et al., 2011).

Se han realizado distintos estudios internacionales y nacionales sobre satisfacción en niños y adolescentes, trascendiendo el interés por la satisfacción en niños y adolescentes del ámbito estrictamente psicológico y Organismos responsables de la salud y la educación de la infancia como UNICEF y la Organización Mundial de la Salud (OMS) han redefinido sus objetivos para hablar de bienestar en niños y adolescentes en su sentido más amplio.

En 2007 UNICEF, con la intención de conocer y poner en marcha actuaciones para garantizar sus derechos, llevó a cabo un estudio en 21 naciones económicamente avanzadas, para evaluar la vida y bienestar de los niños, midiendo: "bienestar material, salud y seguridad, educación, relación con familia e iguales, comportamientos y conductas de riesgo y satisfacción percibida por los niños y adolescentes" (Giménez, 2010, pág. 23). En la escala de bienestar, se pide al sujeto que evalúe su propia vida entre 0 y 10, situándose la mayoría de los entrevistados en la que se considera por encima de la adecuada (6), encontrándose que "la satisfacción con la vida parece decrecer con la edad (sujetos entre 11 y 15 años) particularmente entre las chicas", aunque son datos importantes, "los resultados que ofrece son bastante limitados (Awartany, Whitman y Gordon, 2008). El propio informe indica la necesidad de elaborar y poner en práctica instrumentos que permitan una mejor comprensión del bienestar en esta población".

También La OMS (Organización Mundial de la Salud), lleva a cabo desde el año 1982, diferentes estudios dirigidos a conocer y mejorar la salud, el bienestar, la conducta sanitaria y el contexto social de los jóvenes. El último informe de este estudio (Currie, Nic Gabián, Godeau et al., 2008), se ha realizado a partir de encuestas a adolescentes y recoge datos conductas saludables y de riesgo, contexto social (comunicación con los padres, relaciones con amigos y colegio) e índices de satisfacción con la vida. La mayoría de los entrevistados, de todas las edades y en ambos géneros, se sitúa por encima del nivel intermedio que indica una elevada satisfacción (Giménez, 2010, pág. 25).

En el estudio llevado a cabo por NEF en Nottingham (Gran Bretaña) sobre el bienestar de los jóvenes (Marks, Shah y Westall, 2004) encontraron:



- La satisfacción y la curiosidad decrecen con la edad (los autores lo asocian no tanto a los cambios propios de la adolescencia como al cambio en el sistema escolar - Giménez, 2010, pág. 26-). Especialmente la satisfacción con el colegio decrece a estas edades, mientras que la satisfacción con los amigos se mantiene estable.

- En general, un nivel de satisfacción medio-alto, tanto global como en cada una de las dimensiones estudiadas, aunque éstas tienen un peso diferente en la satisfacción general; por orden: familia, uno mismo, vecindario, amigos y colegio. Y un peso diferente en curiosidad: colegio, uno mismo, familia, amigos y vecindario. Este orden varía en función del sexo.

Giménez (2010), recoge diferentes investigaciones sobre el bienestar, felicidad y satisfacción entre los adolescentes españoles siendo todas positivas, recogiendo que la mayoría son felices: "la mayoría de los adolescentes se describen a sí mismos como felices" (e.g. Casas, Rosich y Alsinet, 2000); "aproximadamente el 83% de los entrevistados contestaron que estaban muy o bastantes satisfechos con su vida actual" (encuesta realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas a jóvenes españoles entre 15 y 19 años (2007); también según encuestas realizadas por el INJUVE (2000; 2004), siendo "las principales causas de esa felicidad [...] (ordenadas de mayor a menor importancia): las relaciones interpersonales (familia, amistades y pareja), el estado personal (salud, independencia personal, estado de ánimo, autoimagen y aceptación), la ocupación profesional y el estilo de vida, el ocio, los bienes materiales y los asuntos colectivos"; En el informe del 2004 (López Blasco, Cachón, Comas, Andreu, Aguinaga y Navarrete, 2005) señalan que los datos apoyan "la idea de una juventud optimista y/o de jóvenes que no saben identificar la causa de su felicidad" (Giménez, 2010, pág. 27).

Constata también Javaloy (2007), que los jóvenes (entre 15 y 19 años) "son optimistas, tienen alta autoestima y expresan sus emociones", son, en general bastante felices, disminuyendo la satisfacción con la edad, pasando, -según Martín y Velarde (2001)- de hacerles más felices la diversión y el ocio a cobrar más importancia aspectos como el estado físico, la imagen o el estatus. Respecto al género, estos mismo autores constatan que "a las mujeres parece hacerles más felices las relaciones personales y las expectativas futuras que a los varones, mientras que a éstos parece hacerles más felices el ocio y la diversión y el status/posesión de bienes" (Giménez, 2010, pág. 28).

Casas, Buxarrais, Figuer et al. (2005 -citados por Giménez, 2010, pág. 28-) evalúan distintos aspectos de la satisfacción con la vida en distintos dominios de adolescentes de entre 12 y 16 años, encontrando "niveles más altos de satisfacción con el aprendizaje" en las chicas y respecto a la edad, que a medida que crecen disminuye; "y que no existen diferencias significativas en la satisfacción con las relaciones interpersonales ni en la satisfacción con el uso del tiempo ni en la puntuación global" (Giménez, 2010, pág. 28).

Respecto a la satisfacción con el centro educativo y las relaciones con los compañeros, por lo general, los adolescentes se encuentran satisfechos: la mayoría expresa sentirse integrado, tener muchos amigos del colegio/instituto o considera que cae bien a los compañeros, como señalan estudios similares "(70,6%) frente a ninguno (según Vidal y Mota, 2008, solo un 0.8% que manifiesta no tener amigos; entre 2699 estudiantes madrileños, solo un 2% manifestó sentirse solo (Díaz-Aguado, 2009). "Aunque los datos apuntan una disminución con respecto a años anteriores (Marchesi, Lucena y Ferrer, 2006). "El 70,8% está contento con el clima de convivencia entre compañeros, frente al 5% que se considera maltratado por un compañero de forma habitual. En torno al 51% se siente bastante o muy satisfecho con la relación que mantienen con sus profesores" (Giménez, 2010, pág. 29).

Uno de los resultados más destacados es el hecho de que la satisfacción con la vida parece decrecer con la edad desde la infancia a la adolescencia (Man, 1991 y Park, 2005) señalando este último como causas, "las características cognitivas de cada una de las etapas: las autopercepciones positivas irrealistas de los niños frente a las más objetivas de los adolescentes y al aumento de la importancia de la comparación social a lo largo del desarrollo" (Park, 2005 -citado por Giménez, 2010, pág. 18-).

En este sentido Giménez (2010) evalúa las fortalezas psicológicas en adolescentes españoles; indica que no hay muchos estudios sobre felicidad o bienestar subjetivos en niños o adolescentes; Park, 2004a; Bender, 1997 (citados por Giménez, 2010, pág. 7) lo atribuyen a la falta de instrumentos de medidas, por las dificultades que tienen estos de completar una escala de satisfacción global con la vida, pues no tienen información para integrar todas las dimensiones que lo conforman (Park, 2004; Harter, 1999 (citados por Giménez, 2010, pág. 8) y algunos aspectos de la personalidad, aún están sujetos a cambios evolutivos (como es el caso de la autoestima). Pero, como señala Giménez (2010) "conocer cómo son, sienten, piensan y actúan los niños y los adolescentes proporciona una



información valiosa tanto en el ámbito psicológico, como en el educativo y social; y tanto en el área de la prevención como en el de la intervención o rehabilitación". Ya señalaba la UNICEF en 2007 que "La verdadera medida de la reputación de una nación es cómo de bien atiende a sus niños: su salud y seguridad, sus necesidades materiales, su educación y socialización, y su sentido de sentirse amado, valorado e incluido en las familias y en las sociedades en las que han nacido", un desarrollo completo más allá de económico (Giménez, 2010, pág. 8).

Bisquerra (2013) señala cinco pilares para el bienestar: lo físico (salud), lo material (dinero), lo social, lo profesional y lo emocional, en el caso de los niños, la escuela, que forma parte importante de sus vidas, por ello es importante que en ella se den darse factores protectores que favorezcan su desarrollo integral y saludable, especialmente para aquellos que crecen en situaciones de vulnerabilidad, Existen factores de riesgo como la violencia en el entorno, la falta de figuras de apego, etc. , pero también y otros protectores, es decir, que la benefician como la resiliencia, la autoestima..., "Necesitamos construir espacios educativos que hagan crecer las fortalezas individuales del alumnado para su crecimiento personal y social".

En la escuela, sin tener en cuenta los programas que llevemos a cabo podemos construir un entorno que promueva el desarrollo positivo, por ejemplo, estableciendo vínculos de relación entre profesor y alumno que sean positivos, desarrollando un entorno positivo en el que el entorno sea de afecto y seguro, dando oportunidades positivas a nuestros alumnos para que estos puedan desarrollar su "florecimiento positivo" -como en la imagen de la flor que mostrábamos en anteriormente (figura 1)-.

Y, es que , si todas las personas buscamos la felicidad en las cosas que realizamos, que mejor forma que hacer felices a los niños que se encuentran cada día en los centros escolares y teniendo en cuenta que todos son diferentes -presentan capacidades diversas-, proponer la realización de actividades que les motiven para llegar hacia una meta y conseguir lo que ellos desean; para ser felices hemos de estar integrados, y esto se relaciona con nuestra autoestima y la empatía, para la mejora de las relaciones sociales.

Pero no solo la escuela es uno de los aspectos que influyen a la hora de que un niño sea feliz, la familia, es un fuerte para el bienestar para los niños y adolescentes, siendo

importante la comunicación y el afecto positivo; las discusiones familiares no favorecen el desarrollo de esto, ya que suele darse que quienes tienen mayor relación con sus familiares tienen un desarrollo más saludable; es por ello que, la familia es el aspecto más fuertemente asociado con la satisfacción con la vida (Huebner, Gilman y Laughlin, 1999), aunque desciende cuando comienza la adolescencia (Marks et al., 2004); durante la adolescencia es más importante la cohesión familiar (Konu, Lintonen y Rimpelä, 2002) que la estructura de la familia o el control parental (Landgraf y Abetz, 1998 -tomado de Konu et al, 2002-).

Diversos estudios y distintos autores indican que la vinculación familiar favorece el bienestar de sus miembros siempre que exista un equilibrio entre las necesidades de intimidad y afecto, reconocimiento de las necesidades de independencia y diferenciación individual (Olson, 1991; McCubbin y McCubbin, 1997); por el contrario, cuando las relaciones familiares “son hostiles y se fundamentan en comentarios críticos y descalificaciones continuas, el desajuste psicosocial de los hijos aumenta de forma significativa” (Garnefski y Sjoukje, 1996; Clark y Shields, 1997).

En este sentido, cabe destacar el hecho de que en la adolescencia, las relaciones familiares se muestran como más importantes para el bienestar que las experiencias escolares, las relaciones con iguales o las condiciones demográficas (p.e. Dew y Huebner, 1994). Las características familiares que contribuyen a la satisfacción con la vida de los adolescentes, según Joronen y Astedt-Kurki (2005) incluyen: a) un hogar confortable y seguro, b) una atmósfera afectuosa caracterizada por relaciones familiares cercanas y armónicas, c) una comunicación abierta y sincera, d) control parental y participación en actividades con los adolescentes, e) sentirse importante dentro de la familia, y f) apoyo hacia las relaciones del adolescente con otras personas y actividades fuera de la familia (Giménez, 2010, pág. 18).

Otro de los aspectos que influyen en la felicidad de los niños y adolescentes, son las relaciones con los demás –sobre todo con sus amigos/compañeros de clase-, los niños y adolescentes que expresan un nivel más alto de satisfacción/felicidad, son los que también expresan un alto nivel de implicación con sus iguales, es decir, relaciones basadas en la lealtad, el cuidado mutuo y compromiso (Nickerson y Nagle, 2004).

Los niños y adolescentes que tienen niveles más altos de satisfacción con la vida, son aquellos que reciben niveles más altos de apoyo por parte de personas cercanas (Gilman



y Huebner, 2006; Suldo y Huebner, 2006) y especialmente con los amigos en la adolescencia (Huebner, 2003); como en cualquier etapa de la vida, los niños necesitan sentirse queridos, aceptados por los demás, estar integrados en los grupos..., y todo esto contribuye a su satisfacción personal, en la que los amigos juegan un papel fundamental, se convierten en su espejo en el que comprobar su propia imagen, autodefinirse y diferenciarse del resto de compañeros (Fuentes, 2001)"; en este sentido, las relaciones con padres y amigos pueden ser complementarias, los valores y creencias que los niños comparten con sus padres suelen influir a la hora de tomar decisiones y elegir sus amistades (González-González, 2004 -citado por Giménez, 2010, pág. 22-)"

Y por último, el espacio, tiempo y lugar, son otros de los factores que influyen en el desarrollo positivo, ya que las influencias del lugar donde residen provoca también que surjan problemas en los niños y adolescentes; según cómo sean los espacios en los que conviven puede que estos influyan en su modelo de conducta. Según los estudios cuando estos viven en lugares desfavorecidos suelen aparecer más problemas de conductas que cuando viven en un contexto más favorecedor.

Es importante conocer el contexto y el ambiente del mismo, puesto que es el lugar donde van a aprender o a convivir con los demás. Podemos decir que el contexto donde participan los niños y adolescentes es muy importante, por ello, la familia, la escuela, los amigos (los demás) o el lugar de residencia, son los que facilitarán que estos puedan resolverse de una manera satisfactoria en sus tareas y en su desarrollo positivo.

Los niños necesitan cuidados que les hagan ver lo bien que están en su vida, y para ello suele estar la familia, o en algunos caso sus profesores, que ven como un modelo de apego y les hacen ver el amor en la vida (Camargo, Gómez y Zapata, 2014).

Igual existen factores de riesgo, existe un proceso que hace que el individuo gracias a la protección, bloquee factores adversos y de riesgo a los que ha sido expuesto durante su vida, es decir, los niños son capaces de superar un trauma, sin ser marcado por este de por vida y creando mecanismos de protección, creando a su vez lazos afectivos para poder expresar sus emociones, teniendo resiliencia. En educación este término, se desenvuelve normalmente en la escuela y la familia; debemos desarrollar el potencial de los niños resaltando sus capacidades y no sus deficiencias: podemos decir que debemos educar desde el "amor" (Camargo, Gómez y Zapata, 2014).

Por todo esto, creemos que si educamos desde el amor y teniendo en cuenta las características de nuestros alumnos, tendremos la capacidad de educar a niños felices, que se diviertan en la escuela y aprendan de manera que todos seamos iguales, y tanto los niños que presentan dificultad puedan ser felices, y no solo los niños que presentan dificultades, sino aquellos que están excluidos socialmente, son víctimas de violencia, maltratados, y que con nuestras actividades seamos capaces de que estos niños olviden estos traumas que pueden ser para ellos de por vida.

Porque lo que nos interesa no es integrar supliendo de alguna manera discapacidades sino creando un clima, emocionalmente positivo y seguro, a partir de las relaciones que faciliten la integración/inclusión: sentirse bien y que los otros lo respeten. Es preciso "proporcionar un contexto protegido en el que los niños puedan expresar sin miedo ni ansiedad sus emociones en conflicto y obtener un apoyo adecuado (Díaz-Aguado, Royo y Martínez, 1994, pág. 11).

Y, es, lo que se conoce como "autonomía emocional" -cada niño/adolescente va descubriendo por sí mismo sus emociones-, -, este concepto engloba diversas características relacionadas con la gestión personal, entre ellas el tener una actitud positiva ante la vida, un autoestima alta, y la capacidad de buscar recursos para adaptarse a la sociedad, la autonomía emocional incluye distintas microcompetencias:

- *Autoestima*. Tener una imagen positiva de sí mismo, estar satisfecho consigo mismo; Automotivación: implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre,...
- *Autoeficacia emocional*. Percepción de que se es capaz (eficaz) en las relaciones sociales y personales gracias a las competencias emocionales.
- *Responsabilidad*. Capacidad para responder de los propios actos, intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos, la toma de decisiones.
- *Actitud positiva*. Decidir que voy a adoptar una actitud positiva ante la vida.
- *Análisis crítico de normas sociales*. Capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los más media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.



- *Resiliencia*. Capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas (pobreza, guerras, orfandad, etc.).

Por lo cual, estas microcompetencias, son las que nos ayudan a que los niños se eduquen a través de las emociones y de las competencias que existen en la sociedad, adaptándose al medio y siendo capaces de descubrir lo que les hace felices, ellos mismos van regulando sus propios sentimientos y emociones, llegando a alcanzar su bienestar completo, aceptando a los demás y consiguiendo elevar su autoestima.

Pensamos en la necesidad de integración, en la violencia en las aulas,... pero esto supone partir de lo positivo. Por ello, en este marco consideramos la importancia de trabajar la autoestima y la empatía en las escuelas como factores riesgo, pero también de protección, para diseñar intervenciones preventivas más eficaces (Ezpeleta, 2005 -citado por Giménez, 2010, pág. 8-), para "contribuir a crear/fortalecer organizaciones e instituciones positivas que favorezcan el desarrollo óptimo de los más jóvenes", en este caso escuelas (Giménez, 2010, pág. 9).

La satisfacción con uno mismo, es decir, la autoestima es un relevante predictor del alto y bajo bienestar (Giménez, 2010, págs. 22 y 26) correlacionando con la felicidad (Lyubomirsky, King y Diener (2005) desde edades muy tempranas (Marriage y Cummins, 2004) pudiendo ser el factor más importante hacia los 15-16 años (Park, 2005); de hecho "algunos autores han apuntado como causa de la disminución del bienestar general que se da en la adolescencia sea precisamente una disminución en la estima personal" (Vázquez, 2009)".

También numerosos estudios que confirman una estrecha correlación positiva entre satisfacción con diferentes dimensiones de autoconcepto (Goñi, Rodríguez Fernández y Ruíz de Azua, 2004), factores de afectividad (Pelechado et al., 2005) y las relaciones con los demás en niños y adolescentes (Dew y Huebner, 1994; Heaven, 1989; Huebner, 1991a; Terry y Huebner, 1995; Leung y Zhang, 2000; Leung y Leung, 1992 -citados por Giménez, 2010, pág. 18-)"

Como profesionales de la educación, nuestro objetivo debe "perseguir una formación integral del alumnado y el desarrollo de competencias que le permita vivir de forma satisfactoria y plena a la vez que realiza una contribución eficaz a la sociedad en la que vive" (Oliva, Hernando, et alt. 2011, pág. 7).

Y, desde un modelo, que representa una visión optimista del ser humano, que de manera preventiva, busca promover competencias sociales, morales y emocionales, el estudio de Oliva, Hernando, et alt. (2011) aporta evidencias acerca de los activos personales, familiares, escolares y comunitarios que contribuyen a mejorar la salud mental, la competencia y el ajuste de los chicos y chicas que atraviesan la etapa adolescente, y ofrece propuestas sobre cómo enfocar el trabajo con adolescentes de cara a la intervención para la promoción del desarrollo positivo que pueden servir de orientación y apoyo a todos aquellos profesionales comprometidos con la tarea de conseguir generaciones de jóvenes más saludables y competentes" (Junta de Andalucía, 2013).

Y entre las competencias adecuadas para el desarrollo positivo de los adolescentes, de este estudio: "la autoestima ocupa el primer lugar". Como indican Díaz-Aguado, Royo y Martínez (1994) "un nivel suficiente de autoestima es una condición imprescindible del bienestar psicológico. Y pocas experiencias generan tanto malestar como rechazarse a uno mismo" (pág. 11)

Además, aparecen en este estudio, otros valores como el respeto a la diversidad, la igualdad o el sentido de justicia. También figuran en posiciones preferentes habilidades relacionadas con el área socio-emocional, como el reconocimiento y manejo de las emociones propias y ajenas, habilidades relacionales o la empatía" (Oliva, Hernando, et alt. 2011, pág. 28).



1.3. Autoestima y empatía

1.3.1. La autoestima.

Actualmente se le da importancia a desarrollar la autoestima tanto personal como profesionalmente, por las fuertes implicaciones que tiene lo social en nuestras vivencias y en nuestro desarrollo (Garaigordobil, 2003), y en concreto, de la autoestima (Martínez Clares, 1992) y, en la escuela, afectando incluso, en la mejora del rendimiento escolar:

“...los valores personales y las emociones juegan un papel fundamental y es responsabilidad de los profesores fortalecer la autoestima y la identidad ayudando a los estudiantes a construir un marco de referencia desde el cual puedan interpretar la realidad externa a través de sus experiencias y valores personales, mejorar el rendimiento académico, reforzar hábitos saludables, y así fortalecer el desarrollo de su autonomía personal y profesional” (Mejía, Pastrana y Mejía, 2011, pág. 1).

Se habla de autoestima y de autoconcepto, siendo éste último la imagen que uno tiene de sí mismo y la autoestima la valoración que uno hace de esa imagen (Serrano, 2014). Es el componente emocional.

Coopersmith (1967 -citado por Lara-Cantú, Angélica-Verduzco, Acevedo y Cortés, 1993-) define la autoestima como "el juicio personal de valía, que es expresado en las actitudes que el individuo toma hacia sí mismo. Es una experiencia subjetiva que se transmite a los demás por reportes verbales o conducta manifiesta" (pág. 5).

Según Branden (1998), “la autoestima es la disposición a considerarse competente frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad”; señalando que una autoestima alta, favorece sentirse confiado y apto para la vida; mientras

una baja, genera sentimiento de incapacidad, pues tiene dos componentes, relacionados entre sí:

- Por un lado la eficacia personal: que aporta sensación de confianza frente a los desafíos de la vida.
- Por otro, respeto a uno mismo, la sensación de considerarse merecedor de la felicidad: el.

La eficacia personal: significa confianza en el funcionamiento de la mente, en la capacidad para pensar y entender, para aprender a elegir y tomar decisiones: confianza; en la capacidad para entender los hechos de la realidad que entran en el ámbito de los propios intereses y necesidades; en creer y confiar en sí mismo.

El respeto a uno mismo: significa reafirmarse en la valía personal; es una actitud positiva hacia el derecho de vivir y de ser feliz; el sentirse a gusto con los pensamientos, deseos, necesidades...; es el sentimiento de que la alegría y la satisfacción son derechos innatos naturales.”

Así que, se puede decir que la autoestima es la comprensión de la valía personal y del sentido en la vida, o incluso la auto-comprensión, es decir, aceptarse dando valor a las propias capacidades, sintiéndose útiles para la propia vida y la ajena. Un aspecto de la autoestima es conocerse a sí mismo, tener una idea de lo que se es y estar conformes con ello; una confianza en nosotros mismos que nos permite afrontar nuevos retos.

La autoestima es compleja, cambiante y esta intrincadamente entrelazada con el ser; incluye todos los sentimientos y creencias que tenemos acerca de uno mismo y afecta a todo lo que se hace en la vida (Feldman, 2005). Y, se expresa en muchos momentos: en la tranquilidad en que se habla de los logros, en el gusto que una persona experimenta en dar y recibir cumplidos, cuando los movimientos de una persona se caracterizan por su tranquilidad, en la actitud de mostrar curiosidad, expresa el gusto que una persona tiene en dar y recibir, en estar abierto a la crítica, en los sentimientos de ansiedad inseguridad, en la armonía entre lo que uno hace y dice, en la actitud de mostrar curiosidad, en la capacidad de disfruta de los momentos alegres de la vida, en el bienestar propio de mostrar una comportamiento firme consigo mismo y con los demás, en la capacidad de mostrar equilibrio antes los momentos de estrés... Incluso se expresa físicamente en las personas cuando



podemos observar que estas tienen sus ojos brillantes, un rostro relajado, hombros y manos relajadas, una postura coherente y no son agresivos (Branden, 1998).

Una baja autoestima, puede llevarnos a un sentimiento de apatía, aislamiento social, poca capacidad de amar y pasividad ante la vida; por el contrario una autoestima alta, nos hace más activos, con sentimientos de control sobre las circunstancias de la vida, ser menos sensibles, tener una mejor salud física y disfrutar mejor de las relaciones con los demás (Lara-Cantú, Angélica-Verduzco, Acevedo y Cortés, 1993).

Muchos trastornos psicológicos y de conducta aparecen asociados a la carencia de autoestima; por ejemplo, está considerado como un factor que facilita el riesgo de consumo de drogas y de alcohol –sobre todo en adolescentes-. Por el contrario, una autoestima positiva está asociada a un buen ajuste psicológico, estabilidad emocional, actividad, curiosidad, seguridad, cooperativismo, pensamiento flexible, buen rendimiento académico, sentido del humor, amplia red social e incluso mejores niveles de defensa inmunológica (Bermúdez, 2000).

Una autoestima positiva es indispensable, por tanto, para tener una buena relación social y el respeto y aprecio por uno mismo es la plataforma para relacionarse con los demás

La autoestima se desarrolla con las experiencias vividas y las relaciones con los demás. Con experiencias de éxito su autoestima aumentará, pero si sufre fracasos su autoestima disminuirá. Por ello, un aspecto que afecta directamente al niño es el ambiente; tanto el familiar: si es malo o poco favorecedor provoca falta de motivación y de autoestima en el alumno (Gutiérrez-Saldaña, Camacho-Calderón y Martínez-Martínez, 2007); como en la escuela, en la que son especialmente importantes las relaciones con los iguales. Todos los niños necesitan amor incondicional y confianza en que se les quiera por lo que son y no por lo que hacen.

Por eso es importante en la infancia y la adolescencia, fomentar la autoestima tanto en la familia como en la escuela. Tanto los amigos, como los profesores y además los padres y madres, tienen un profundo impacto en el desarrollo de la autoestima en los niños. Y, en la escuela, además, está influido por lo académico.

Según Serrano (2014), dentro del entorno escolar, podemos considerar que muchas veces autoestima y rendimiento escolar van unidos, pues a veces esto influye en el éxito o el fracaso escolar de nuestros alumnos, estas dos consideraciones se pueden agrupar en distintos niveles: variables de tipo personal -inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimiento previos, género, edad- y las variables motivacionales -autoconcepto, metas de aprendizaje o atribuciones causales- y otra variables serían las socio-ambientales -estatus social, familiar y económico-.

En la escuela, las relaciones personales que los niños tienen con sus profesores y sus compañeros de clase ejercen una gran influencia sobre el interés y motivación por asistir a ella. Se ha demostrado que aquellos alumnos que reciben el apoyo de sus profesores y compañeros manifiestan una mayor motivación por las actividades realizadas en clase, se implican más en ellas y su autoestima es mucho más positiva (Cava y Musitu, 2001). Por lo cual, debemos apoyar a nuestro alumnado en todo momento a la hora de realizar cualquier actividad que se le plantee, así como hacer partícipes a todos los compañeros de clase en el desarrollo del mismo.

En un momento tan importante de la construcción personal como es la infancia, pero sobre todo la pre-adolescencia y la adolescencia, cualquier información negativa que surja de la comparación con los otros, o el ser, de alguna manera ignorado o rechazado, amenaza el autoconcepto y la autoestima; e indican Monjas, Martín-Antón, García-Bacete, Sanchiz (2014) que es muy posible que ocurra en mayor proporción en niños con capacidades o características que los diferencien, especialmente cuando todos están en las mismas aulas y no existe el respeto están integrados en las aulas ordinarias, pues son menos aceptados y más rechazados.

Conscientes de ello, en el currículum básico de Educación Infantil y Primaria, podemos observar que aparece como objetivo el fomentar la autoestima en los niños Y, aunque los profesores, son cada día testigos de la impotencia y decepción, en los estudios, pero también en sus relaciones, de aquellos niños que tienen un nivel muy bajo de autoestima, muchas veces evitan el tema, centrándose solamente en enseñar matemáticas, física, ciencias sociales..., y apenas se dedica tiempo ni esfuerzo en enseñarles a descubrir, conocerse y quererse -que ya señalaban Monereo y Pozo (2001), como competencias necesarias para el siglo XXI-.



Bermúdez (2000), señala la necesidad de enseñar a padres, madres, profesores, profesoras y a aquellas personas que trabajan diariamente con niños o adolescentes, a detectar, identificar y prevenir la aparición del déficit de autoestima, conocer las principales técnicas que se utilizan para evaluar, los factores de riesgo relacionados con el origen y el mantenimiento de este déficit y poder ofrecer estrategias para tratarlo y corregirlo cuando exista este problema.

Feldman (2005) señala la autoestima como el mejor regalo que pueden hacer padres y maestros a un niño, enumerando las siguientes estrategias para desarrollarla:

- Aceptar a los niños por lo que son, tratándolos como individuos multidimensionales. Observarlos y ser sensibles a sus reacciones.
- Apreciar sus diferencias sin compararles con los otros, reconociendo las distintas capacidades y formas de aprendizaje (diseñando un currículum para cada uno)
- Usar sus nombres, hablar de sus vidas, familiarizándose con ellas, respetándola.
- Animarles a ser independientes, aceptar responsabilidades y acabar sus tareas.
- Ayudarlos a asumir las consecuencias de su conducta, animándolos a solucionar sus problemas.
- Valorar su creatividad e imaginación, su creatividad..., darles opciones, pero siguiendo una agenda, fijando normas claras, siendo justos y coherentes.
- Manteniendo el sentido del humor.

1.3.1.1. Dimensiones de la autoestima.

Redondo, Galdó y García (2008) desarrollaron un cuestionario de evaluación de la autoestima para alumnos de enseñanza secundaria en el que tienen en cuenta las dimensiones: física, general, de competencia académico/intelectual, emocional y de relaciones con los otros.

De Acevedo (2016) distingue entre la física, social, académica, emocional y ética.

Ocaña (2011) señala que la autoestima es un constructo complejo y multidimensional, diferenciando entre las dimensiones: afectiva, física, social, familiar y

académica dimensiones, siendo más diferenciadas en edades que tempranas. A medida que crece el niño se va desarrollando autoestima positiva y negativa según lo que vive y observa.

Serrano (2014) en su diseño y validación del Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima en la Infancia (EDINA, Mérida, Serrano y Taberner, 2015; Serrano, 2014), para medir la autoestima en el niño diferencia entre las dimensiones: personal, social, académica y familiar.

Estévez, Martínez y Musitu (2006) indican que cuando se mide la autoestima con aquellos instrumentos que proporcionan distintas dimensiones, ofrecen medidas más sensibles, por eso es importante distinguirlas. En este sentido, el cuestionario sobre *Autoconcepto Forma 5 (AF-5)* de García y Musitu (2001) evalúa en la autoestima en los contextos social, académico / profesional, emocional, familiar y físico (ésta última dimensión, importante actualmente, ha sido añadida en la nueva versión del test); Y el *Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto (LAEA)* de Garaigordobil (2011) evalúa aspectos referidos al autoconcepto físico, social, emocional e intelectual. Consiste en un listado de 57 adjetivos en los que el sujeto debe indicar en una escala de 0 a 4 (nada – mucho) en qué grado cada uno de ellos define o describe a su persona (p.ej., generosa, leal, feliz, sensible, creativa, atractiva, etc.).

1.3.1.2. Autoestima y diversidad escolar.

Señalan Díaz-Aguado, Royo y Martínez (1994) que los niños con dificultades o capacidades diversas, “suelen tener más dificultades en la construcción de un autoconcepto adecuado que los sujetos sin necesidades especiales de su misma edad”. Además, diversos estudios han relacionado las dificultades de integración que encuentran los niños en el aula con su nivel de autoestima (Cava y Musitu, 2003); y, además, de ésta, con el logro académico: cuanto mayor es la autoestima del alumno, mayor es su rendimiento escolar, y, cuando menor es la autoestima, menor, el rendimiento académico.

Tenemos que considerar, que en general, mientras el éxito provoca, en general, un aumento de autoestima, el fracaso disminuye el sentido de competencia, la motivación y seguridad de la persona. Y, que existe un "determinado nivel de autoestima por debajo del



cual resulta muy difícil la adaptación escolar [...] soportar las dificultades o las comparaciones que se producen en el aula (Díaz-Aguado, Royo y Martínez, 1994, pág.11)

En estos caso, el riesgo de infravaloración puede verse afectado entre otros factores, por la no aceptación de la situación o el compararse con un grupo de referencia determinado, y distinto.

Unas investigaciones indican niveles más bajos de autoestima general mientras otros autores señalan que esta es menor, solo en dimensiones específicas relacionadas con la discapacidad; además también se ha identificado la tendencia a valoraciones más extremas tanto en sentido positivo como negativo (Díaz-Aguado, Royo y Martínez, 1994, pág. 71).

"Algunos niños y adolescentes con necesidades especiales manifiestan niveles de autoestima altos que puede ser debido a "dificultades de comprensión o "para conocer con precisión el impacto producido en los demás" o por ser un "mecanismo de defensa" (Díaz-Aguado, Royo y Martínez, 1994, pág. 11).

Unos estudios señalan que los agresores tienen alta autoestima, pero otros indican lo contrario, que tienen baja o media (Garaigordobil y Oñederra, 2010); sin embargo, los niños con problemas de integración escolar, sí presentan niveles menores, siendo por ello considerados, grupo de riesgo en este aspecto (Cava y Musitu, 2001).

Cava y Musitu (1999) analizan las diferencias en autoestima, integración social en el aula, percepción del clima escolar y percepción del alumno por el profesor, en función del sexo y del curso académico de los sujetos.

Menores víctimas en las escuelas, aunque presentan una autoestima muy baja en el aspecto social, son más positivos en lo familiar; mientras los agresores, informan de relaciones familiares conflictivas, además de encontrar actitudes desfavorables hacia la escuela (Estévez, Martínez y Musitu, 2006); por ello, aunque se reconoce la importancia de la familia en la violencia escolar, esta es indirecta, siendo, la actitud del niño o adolescente lo que más afecta y en esta, algunas dimensiones de la autoestima son significativas -señalan Cava, Musitu y Murgui (2006)-: debería analizarse la relación entre las actitudes violentas con la menor autoestima familiar y académica, teniendo en cuenta "que los adolescentes

agresivos tienen una percepción de sí mismos alta en las dimensiones de autoestima social y emocional" (pág. 371); Díaz-Aguado, Royo y Martínez (1994, señalan además, que hay que tener también cuidado, con el sentimiento de superioridad que, al percibir al otro como inferior, genera hostilidad.

Por ello, "los programas de prevención de conductas de riesgo en la adolescencia no deberían dirigirse a potenciar la autoestima de los adolescentes en general, puesto que algunas de sus dimensiones parecen relacionarse positivamente con su mayor implicación en conductas de riesgo", y sin embargo, dirigirse "a mejorar las actitudes de los adolescentes hacia el profesorado y las relaciones con profesores y compañeros" (Cava, Musitu y Murgui, 2006, pág. 372).

Los niños –como cualquier otra persona- con niveles altos de autoestima tienen mayor confianza en la vida y mayor capacidad de lograr sus objetivos emocionales, creativos y espirituales, experimentan el éxito, son más fuertes y están mejor equipados para afrontar las adversidades de la vida, por ello, es preciso defender el uso de programas de intervención educativa que ayuden al fomento de la autoestima; para todos, pero en especial, para aquellos que más lo necesitan como es el caso de niños que tienen dificultades –del tipo que sea-, para los que tienen distintas capacidades, "diferentes", que a veces están un poco al margen de todo, para facilitar su integración.

Para facilitar la integración, especialmente en contextos heterogéneos, señalan Díaz-Aguado, Royo y Martínez (1994) que "conviene estimular la adquisición de habilidades de comparación" tanto con uno mismo como con otros, "utilizando múltiples grupos de referencia", y "garantizar a todos los alumnos un nivel óptimo de éxito y reconocimiento (pág. 11). E indican Cava y Musitu (2001); que es importante, el análisis desde una perspectiva multidimensional.

1.3.2. La empatía.

La empatía permite comprender y sentir pensamientos y estados emocionales de otros (Davis, 1996; Jolliffe y Farrington, 2004). Mestre, Samper y Frías (2004) la definen como "una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que la otra persona está sintiendo" (pág. 255); que permite



ponerse en el lugar del otro y comprenderlo; como por ejemplo, expresar compasión en respuesta a la situación, la experiencia del otro (Hoffman, 1991)

Eisenberg y Fabes (1998) precisan que es "Una reacción afectiva que proviene de la aprehensión o comprensión del estado o condición emocional de otro, y que es idéntica o muy parecida a lo que la otra persona siente o se espera que sienta" (Citados por Alvarado, 2011, pág. 2)⁴.

Actualmente se indica que existen dos tipos de empatía: la empatía cognitiva y la afectiva, estableciéndose que ésta última como base de la anterior.

"El componente emocional de la empatía, sin embargo, la hace vulnerable a influencias del medio, a las circunstancias del sujeto que realiza la acción empática, así como de las características de la persona que necesita la acción empática; en consecuencia, la investigación requiere diferenciar entre la elaboración cognitiva que puede hacer una persona acerca de lo que haría en una situación que requiere una respuesta empática, de aquellas situaciones en las que efectivamente se realiza la conducta empática -motivada por el afecto y la emoción- (Alvarado, 2011, pág. 3).

Algunas de las características del buen uso de nuestra empatía son:

- Habilidad para pensar acerca de o inferir pensamientos, creencias e intenciones de otros, así como la habilidad para reflexionar sobre los propios pensamientos, creencias e intenciones (implicando un procesamiento explícito).
- Pensar acerca de emociones (implicando un procesamiento explícito), y empatía afectiva, o habilidad inconsciente y automática para responder a las emociones de otros (implicando un procesamiento implícito).
- Realizar comportamientos sociales positivos nos lleven hacia una convivencia pacífica y respetuosa, por eso es importante tener una buena empatía.

⁴ Citados por Alvarado (2011) en el idioma original "an affective reaction that stems from the apprehension or comprehension of another's emotional state or condition, and that is identical or very similar to what the other person is feeling or would be expected to feel" (pág. 2).

Actualmente, se ha puesto de manifiesto la importancia de la empatía, pues, como indican Mestre-Escrivá, Frías-Navarro y Samper-García (2004), es fundamental para el desarrollo moral de las personas “entendida como una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que la otra persona está sintiendo” (pág. 255). Es decir, la empatía incluye capacidades para comprender al otro; ponerse en el lugar del otro, observando y manteniendo una reacción afectiva en la cual se comparte el estado emocional, se puede producir tristeza, malestar, ansiedad..., (Mestre-Escrivá, Frías-Navarro y Samper-García, 2004).

“Los hallazgos de la investigación en este campo concluyen que tanto los rasgos de personalidad como las variables afectivas y cognitivas son muy importantes en el despliegue de comportamientos prosociales y altruistas, y que la empatía es el motivador de estos comportamientos” (Alvarado, 2011, pág. 2).

La empatía, tiene un papel fundamental en el desarrollo de muchos de los trastornos mentales de las personas, de manera que la empatía, desde un enfoque dimensional en el diagnóstico de trastornos psicopatológicos, puede entenderse como una de las dimensiones que afectan a un paciente, de forma que el conocimiento y la evaluación de esta dimensión, sería muy útil para la mejora de un paciente en el proceso terapéutico (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008).

Desarrollar comportamientos sociales positivos llevan a la convivencia pacífica y respetuosa, por eso son relevantes los estudios dedicados a la relación entre comportamiento prosocial como el altruismo o la conducta de ayuda y la empatía (Roberts, W. y Strayer, J., 1996; Avgitidou, S., 2001; Pakaslahti, L., Karjalainen, A. y Keltikangas-Järvinen, L., 2002; Warden, D. y Mackinnon, S., 2003; Strayer, J.; 2004, Mestre et al., 2006 (Citados por Alvarado, 2011, pág. 2).

Estudios como los de Mestre, Samper y Frías, (2002); Warden y Mackinnon (2003), Mestre et al., (2006), o los de Garaigordobil y García de Galdeano (2006) indican que al trabajar la empatía con niños, adolescentes y jóvenes, hay una mejoría en habilidades sociales y comportamiento prosocial. Rumble, Van Lange y Parks (2010) señalan una conducta más cooperativa como uno de los beneficios de la empatía; responsabilidad social



(Sanmartín, Carbonell & Baños, 2011), resolución cooperativa de conflictos (Garaigordobil & Maganto, 2011) y conductas altruistas y de ayuda en general, se promueven con ella (Oros y Fontana, 2015).

Mientras, se da una correlación negativa con las actitudes antisociales o agresivas (Kokkinos y Kipritsi, 2012; Mestre, Frías y Samper, 2004), aislamiento de estos niños y adolescentes (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006), conductas violentas como el acoso escolar (Ang y Goh, 2010; Muñoz, Qualter y Padgett, 2011), e, incluso, los comportamientos disruptivos y criminales (Jolliffe y Farrington, 2004) (Citados por Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014, pág. 14).

Y todo esto adquiere una relevancia esencial en la etapa infanto-juvenil (Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014) como elemento favorecedor de la convivencia entre iguales.

Como en cualquier otro espacio social, las relaciones son importantes en la escuela, pero aquí lo son especialmente porque es el lugar en el que los alumnos, además de en la familia, se van formando como personas, por ello, se habría de evitar cualquier tipo de violencia y agresión, situaciones de acoso o incluso, rechazo. Los niños han de sentir que forman parte de la comunidad (Stainback y Stainback, 1990, 1992); han de sentirse bien en la escuela; acogidos, aceptados y valorados. Sin embargo, no siempre es así; y algunos niños no se adaptan, se muestran agresivos y atacan, insultan, intimidan o humillan a otros; en estos casos:

El déficit de empatía en los niños, puede influir en sus comportamiento, mostrándose agresivos y por otro lado también la inadaptación escolar y su dificultades para tener amistades y relación con los demás, en un centro donde exista esta intimidación, todos la comunidad educativa se ve afectada -víctimas, agresores, espectadores- (García, Orellana, Pomalaya, Yanac, Orellana, Sotelo, Herrera, Sotelo, Chavez, Fernandini, 2011).

La investigación, ha demostrado que características psicológicas como la autoestima o la empatía influyen en las personas involucradas en el bullying -víctimas, agresores, espectadores-, por ello, mediante la comprensión del desarrollo emocional del niño se encuentran los factores que están inmersos a nivel personal, social y familiar en el

fenómeno bullying. El niño desde pequeño empieza a tener emociones y las muestra a través de sus lágrimas, después cuando empieza a hablar, se expresa de forma verbal, y es cuando empieza a controlar sus emociones, pero es cuando empieza el colegio cuando se abre a nuevas posibilidades de reconocimiento de emociones, acción y comprensión de las mismas. Durante todas las etapas por las que pasa un niño, la etapa de operaciones formales es la que le permite conocer y valorar las emociones y las de los demás, con ello tener sentimientos, crear su personalidad y desarrollar conceptos morales, por ello cuando el niño tiene una conciencia emocional, puede ser más sensible a las emociones de los demás. La empatía, que es la capacidad que tiene el niño de ponerse en el lugar del otro (Plata, Riveros y Moreno, 2010).

Es importante conocer a que se debe esto. Tenemos que tener en cuenta diferentes factores que nos lleva esto y que en muchos casos van relacionados con su inteligencia emocional, -empatía, autocontrol, impulsividad- que influyen en sus conductas agresivas dentro del contexto escolar.

Para poder intervenir es necesario conocer la problemática en la que nos encontramos en estos casos y conocer cuáles son los factores que llevan a niños a realizar dichas conductas, para así poder modificarlas.

El niño violento normalmente muestra deficiencias en dos cualidades: autocontrol y en la capacidad para ponerse en el lugar del otro, en sentir empatía (Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009).

La intimidación entre iguales o *bullying* es una de las expresiones de violencia que actualmente se da más en los centros educativos, existen muchos casos de violencia, pero esta es la más silenciosa (los niños a veces no solo agreden físicamente, sino también verbalmente). Este problema ha llevado a veces a niños a ser víctimas de suicidios, depresión, daño físico,... pero también existen otras problemáticas, como son la convivencia poco saludable en la escuela, la escuela es el centro donde la mayoría de los niños desarrollan su vida y en este lugar es donde aprenden y se relacionan, por ello muchos de los comportamientos violentos se deben a ello, ya que sus compañeros les ofrecen refuerzo para hacerlo. Con todo esto, la empatía es importante ya que expresa la habilidad de discriminar los estados emocionales de los demás, la capacidad de mirar desde el punto de vista de los "otros" y responder afectivamente a la angustia del "otro", por ello, podemos



decir que la empatía es una variable que tiene mucho que ver en las relaciones sociales, facilitando u obstaculizando las relaciones armoniosas. Es un problema que debemos solucionar.

Los niños que suelen ser agresores, presentan características sociales y emocionales como la falta de compañerismo, etc., siendo muy hábiles para culpabilizar al otro, sin ser capaces de adaptarse al entorno escolar y tiene menos apoyo de los adultos que les rodean. Normalmente estos niños agresores, en su familia tienen una disciplina autoritaria, donde existe el castigo físico, y sus padres no saben resolver conflictos, por ello estos niños acogen este rol de agresores para así ser aceptados dentro de la sociedad o de su grupo de escolar. Y por otro lado las víctimas de bullying suelen ser aquellos -ambos sexos- que muestran un aspecto físico débil, en ocasiones diferentes -por discapacidad física u otros causas-, tienen sentimientos de culpa o vergüenza, suelen ser tímidos y se aíslan socialmente (Plata, Riveros y Moreno, 2010).

En el proceso de intimidación, existen dos partes bien diferenciadas, por un lado el matón y por otro la víctima, entre los dos se establece una relación que es necesaria analizar para saber el porqué de este comportamientos, las consecuencias de esto puede llevar a la víctima entrar en un estado de depresión, baja autoestima, inseguridad, estrés,... o otros estados los que tiene dolores de barriga, cabeza, no dormir bien,... (Plata, Riveros y Moreno, 2010). Por ello se considera la relación entre agresores y víctima, entre aquellos a los que les falta autoestima -y pueden ser víctimas-, y quienes no tienen empatía- que pueden convertirse en los agresores-.

1.3.2.1. Dimensiones de la empatía.

Goleman (1995), profundiza en este tema, y propone tres dimensiones para entender la empatía -o, tres formas diferentes de sentir los sentimientos de los demás-: en primer lugar, nos habla de “empatía cognitiva”, que es aquella que nos permite asumir la perspectiva de otras personas, entender su estado mental y gestionar, al mismo tiempo, nuestras emociones, mientras valoramos las suyas; en segundo lugar, nos habla de “empatía emocional”, que es aquella que nos permite conectar con otras personas hasta el punto de sentir lo mismo que están sintiendo y experimentar, en nuestro cuerpo, un eco de cualquier

alegría o tristeza que estén experimentando; y en tercer lugar, nos habla de “preocupación empática”, que es aquella que nos lleva a ocuparnos de los demás y ayudarlos, en el caso de que sea necesario. Implica una preocupación activa por su bienestar.

El Índice de Reactividad Interpersonal (IRI; Interpersonal Reactivity Index; Davis, 1980 -citado por Retuerto-Pastor, 2004, pág. 328), es un instrumento que permite medir las diferencias individuales en las tendencias empáticas, consta de 28 ítems divididos en cuatro sub-escalas que miden cuatro dimensiones separadas del concepto global de empatía. Estas dimensiones son las siguientes:

- Toma de perspectiva: mide los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana y ver así las cosas desde el punto de vista del otro sin experimentar necesariamente una respuesta afectiva.
- Fantasía: mide la tendencia del sujeto a identificarse con personajes del cine, de la literatura, es decir, recoge la capacidad imaginativa que tiene el sujeto de ponerse en el lugar de personajes de ficción.
- Preocupación empática: mide la respuesta del sujeto en relación a sentimientos de compasión y cariño por los otros especialmente cuando se encuentran en dificultades.
- Malestar personal: mide los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás. Esta experiencia de malestar personal conduce al sujeto a intentar aliviar su propio estado aversivo en lugar de ayudar al otro.

Respecto a esta prueba, señalan Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa (2014) que no está tan clara la diferenciación entre las dimensiones que se relacionan con aspectos cognitivos y afectivos, recogiendo, por ejemplo, en la fantasía o toma de perspectiva, ambos. Por lo que proponen diferenciar entre:

- Aspectos cognitivos (como la comprensión de los sentimientos ajenos)
- Y afectivos (como la activación emocional en respuesta a los sentimientos ajenos).



También hacen referencia estas autoras al *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva* (TECA) de López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008), en el que se diferencia entre: Adopción de perspectivas y comprensión emocional (como dimensiones cognitivas) y la alegría empática y el estrés empático (dimensiones afectivas) y en la *Escala de Empatía para niños y adolescentes* (Index of Empathy for Children and Adolescents, IECA) de Bryant (1986), aparecen: la comprensión de sentimientos (cognitiva), sentimientos de tristeza y reacción emotiva (como afectivos) y, aunque, en general hay evidencias de validez convergentes entre ambos, se da una baja correlación entre la comprensión emocional del TECA y la comprensión de sentimientos del IECA.

Fundamentalmente, se puede decir, por tanto, que actualmente se considera importante tener en cuenta la empatía desde una perspectiva integradora que combine ambos componentes: el aspecto cognitivo y lo emocional.

En otro sentido, Retuerto-Pastor (2004), realiza un estudio, donde se analiza la influencia de las variables de la edad y sexo sobre la empatía. En los resultados se observa que las mujeres puntúan significativamente más que los varones en fantasía, preocupación empática y malestar personal. Además, con la edad aumentan progresivamente las puntuaciones en toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática.

1.3.3. Del acoso a la integración escolar: la relación entre autoestima y empatía para la mejora de la convivencia

Cada día profesores y alumnos se quejan de agresiones, a veces físicas y otras verbales, en ambos casos, actos de violencia.

Por ello cuando hablamos de prevenir hay que tener en cuenta las condiciones y el clima familiar que existe en este alumno, es de gran importancia para prevenir la violencia contar con el apoyo de la familia y la escuela, ya que muchas veces los niños también son violentos debido a los medios de comunicación, el entorno donde se mueven, sus creencias o valores,... y por otro lado, la falta de condiciones que hubieran podido proteger de esta violencia, como es los modelos solidarios, la colaboración entre familia y colegio, grupos de ocio o personas dispuestas a ayudar.

Por ello, para prevenir la violencia y mejorar la convivencia escolar -sin que lleguen a producirse graves problemas- hay que prevenir cuanto antes y el maestro es una pieza clave en este sentido, ya que muchas veces el uso de recursos para el fomento de las buenas relaciones es fundamental en estos casos. En ese sentido según Díaz-Aguado (2005), existe una doble perspectiva: la perspectiva evolutiva, que analiza las condiciones de riesgo y de protección que pueden existir en cada momento de la evolución del niño, teniendo en cuenta la función de sus tareas y de sus habilidades vitales básicas, reforzando siempre sus logros y estableciendo vínculos con los demás integrado en grupos y diversos contextos. y la perspectiva ecológica, que trata las condiciones a partir de la relación individuo-ambiente, por ello se pueden diseñar actividades en las que los alumnos optimicen el medio ambiente como la representación que tienen de él, y teniendo en cuenta todos los lugares en los que pasa su día a día, como son el colegio, su casa, su familia, el ocio,...

Son múltiples y complejos los factores y condicionantes de riesgo y protección que influyen sobre la violencia escolar y, por tanto, también en su prevención, incluyendo, -entre otros como las relaciones con la familia, la influencia de los medios de comunicación y las redes sociales, los valores sociales, etc.-, como señala Díaz-Aguado (2005), las interacciones que establece el alumno en la escuela, algo que podemos controlar -está en nuestra mano- en cierta medida...; encontrándose en muchos casos, desde edades tempranas, falta de factores de protección y sin embargo, muchos de riesgo como exclusión social, sentimiento de exclusión, exposición a distintas formas de violencia y justificación social de ella, ausencia de límites, etc. Por tanto, para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia, se debería intervenir lo antes posible y en todos estos niveles, ayudando a desarrollar en el alumno habilidades que le permitan establecer vínculos de calidad, reforzando logros y compensando deficiencias (Díaz-Aguado, 2005, pág. 20).

Aunque el acoso escolar es un problema “viejo y generalizado”; “todos los estudiantes parecen haber tenido contacto con la violencia entre iguales, ya sea como víctimas, ya sea como agresores, ya sea como espectadores”, cada vez se toma más conciencia, sobre todo, por las investigaciones que reflejan sus consecuencias no solo en lo curricular, especialmente durante el periodo escolar y a lo largo de toda la vida si las cosas no cambian. Los problemas relacionados con la convivencia dentro de la escuela, no solo dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que además tiene consecuencias



negativas para el desarrollo personal, el bullying es un tema que preocupa a toda la sociedad y por ello debemos de llevar a cabo investigaciones que aporten información a las víctimas para así poder prevenirla.

Continuando con Díaz-Aguado (2005), las características que podemos observar en los niños que acosan a sus compañeros se encuentran aquellos que tiene una situación social negativa, una acentuada tendencia de abusar de su fuerza, son impulsivos, tienen escasas habilidades sociales, son incapaces de cumplir con las normas, tienen relaciones negativas con los adultos, por ello en todos estos casos es importante conocer la autoestima y la empatía de los niños y trabajarla, pues los estudios confirman la relación entre ambas (Garaigordobil, 2005).

Se observa que los agresores tienen menor capacidad de resolver sus conflictos sin usar la violencia, por lo que observamos una serie de carencias que pueden orientarlo para la resolución de estos problemas (Díaz-Aguado, 2005):

- Su modelo social se basa en el dominio y en la sumisión de los otros.
- Tienen dificultades para ponerse en el lugar de los demás.
- Están poco satisfechos con su aprendizaje escolar y la relación con sus compañeros.
- Se sienten fracasados, aunque son considerados por sus compañeros como arrogantes e intolerantes.
- Es en la adolescencia cuando más se dan esos casos.

Los resultados ponen de manifiesto la importancia que tiene erradicar situaciones de exclusión desde las primeras etapas educativas, y favorecer la identificación de los adolescentes con los valores de respeto mutuo, de empatía y de no violencia para prevenir el acoso entre escolares.

La situación de las víctimas de acoso se suele diferenciar en dos situaciones: la víctima típica -se caracteriza por encontrarse aislada, tiene escasa asertividad y dificultades de comunicación, miedo ante la violencia, ansiedad, baja autoestima,... -y la víctima activa- se encuentra aislada, es rechazada por parte de sus compañeros,... llegando a ser una víctima un poco provocadora.

Otro de los casos en los que nos encontramos víctimas, es en aquellos casos en los que los niños presentan algún tipo de discapacidad o problemas de aprendizaje en el aula, por ello para que esto no ocurra es importante que los profesores hagan una descripción psicológica de la víctima en la cual describan cuales con los cambios que son necesarios llevar en el centro educativo para poder prevenir todas aquellas situaciones en las que se produce o se incrementa el riesgo de que exista una víctima.

Por otro lado, el papel de los compañeros es de gran importancia y está relacionado directamente con el acoso, muchas de la víctimas suelen ser aquellas que están aisladas y que no tiene amigos y ser poco populares entre sus compañeros, por ello, la falta de amigos puede ser el primer paso para llegar a ser víctimas y a su vez se ha observado que caer bien en clase y tener amigos puede hacer que no sean víctimas, por ello debemos intervenir en clase, y favorecer las relaciones entre los compañeros.

En muchos casos los alumnos son incapaces de pedir ayuda a sus profesores, ya que piensan que estos están ahí para enseñar y no para ayudar, por ello el profesor debe adaptarse a las situaciones que existen en el aula y ayudar para prevenir estas situaciones de violencia en clase.

Para ayudar a comprender la violencia, el maltrato, el acoso en la escuela,... podemos relacionar todo esto con la discriminación y la exclusión en la interacción profesor-alumno, por ello, la influencia sobre todo tipo de violencia puede estar relacionado con las experiencias de exclusión vividas en la escuela, por ello, hay que valorar y darle más importancia para luchar contra la exclusión en la escuela y así poder prevenir todo tipo de violencia, favoreciendo la integración en grupos de alumnos constructivos para lograr que estos se desvinculen de los grupos más violentos (Díaz-Aguado, 2005). Los profesores -sobre todo en Educación Secundaria- también pueden llegar a ser víctimas de violencia por parte de sus alumnos, existiendo la necesidad de incluir y registrar todo esto, para conocer el problema y hacer ver y reconocer a los alumnos que están implicados en esto.

Las diferencia de sexo, es otro aspecto por el cual también existen muchos casos de violencia, por ejemplo se ha estudiado que los hombres suelen ser los que más utilizan la violencia y de forma más grave que las mujeres, esto se demuestra desde la infancia, también teniendo en cuenta el tipo de sociedad en la que a veces el hombre es la persona



dominante y esto se lleva a la escuela, por ello podemos decir que no es la diferencia de sexo la que provoca esto, sino el estereotipo masculino tradicional. En este sentido las diferencias de sexo, por ejemplo en el ocio, pueden ser un mecanismo de violencia, en los que se demuestran la necesidad de superación del sexismo.

Y otro de los casos que también incita a los niños a la violencia, son los medios de comunicación, en los que se producen cada día montones de conflictos de los que somos incapaces de poder evitar, ya que en estos medios los niños disponen de mucha información sobre la violencia y estos a su vez influye en el aspecto educativo.

Es por todo esto que la familia es uno de los factores más importantes a la hora de conocer porque un niño es violento, es por ello que la familia juega un papel importante en este sentido. Durante la adolescencia la autoestima es muy importante, ya que a veces es la que juega con las conductas violentas en la escuela, y por ello debemos conocer el papel que la familia juega en la formación de estas actitudes por parte del niño, las actitudes positivas de los padres hacia la escuela juega un papel importante, ya que la familia puede incidir en estas conductas, la familia constituye un papel importante para el desarrollo de la autoestima de todos los miembros, entendido que los niños y adolescentes más agresivos son aquellos que tienen el autoestima baja (Cava, Musitu y Murgui, 2006).

Con todo lo anterior, ahora nos preguntamos ¿Cómo podemos prevenir la violencia desde la escuela y teniendo en cuenta las relaciones que allí surgen?, por ello siguiendo a Díaz-Aguayo (2005), los profesores debemos adaptar la educación a los cambios sociales, mostrar colaboración, hablar con las familias, mejorar la calidad del vínculo educativo, desarrollar alternativas a la violencia creando tipos de actividades que fomente el compañerismo, romper el silencio sobre la violencia hablado en clase del tema y conociendo sus características, enseñar a condenar y rechazar todo aquello violento, favorecer el respeto hacia los demás para saber ponerse en el lugar del otro, prevenir el sexismo y poner a disposición del profesorado los medios que permitan adaptar la escuela a una situación nueva.

La investigación normalmente se ha centrado en los últimos años en Educación Primaria -tercer ciclo- y sobre todo en Educación Secundaria cuando se habla de violencia en la escuela, por ello se conocen muy pocas características, evaluación e intervención para

prevenir estos problemas en edades más tempranas -Educación Infantil, primer y segundo ciclo de Educación Primaria-, por ello es importante la creación de programas de intervención o cuestionarios para prevenir la violencia desde las edades más tempranas, ya que los centros educativos son espacios para la formación y el aprendizaje del desarrollo personal de cada niño, es el lugar donde se producen las primeras relaciones y por ello el conflicto es una situación que se da cuando las personas están motivados por una serie de intereses (Albaladejo, Ferrer, Reig y Fernández, 2013).

La violencia en la escuela es una situación que se da en todos los países y que afecta a todas las clases sociales, en los últimos años se ha incrementado y estamos ante una situación complicada que debemos tratar como profesionales de la educación, y en este caso empezar a tratar desde la Educación Infantil y no dejarlo pasar hasta cursos más avanzado, los niños deben conocer lo que sucede cuando se produce violencia, creando programas de intervención o actividades que indiquen que no se debe crear este tipo de violencia en las aulas.

En definitiva, para poder prevenir la violencia escolar, debemos empezar adaptándola desde la familia y la escuela que son los dos ámbitos educativos más importantes y a su vez a los cambios sociales, conociendo los problemas y realizando actividades que provoquen valores en los niños (Díaz-Aguado, 2005).

1.3.3.1. Medidas y recursos institucionales relacionados con la convivencia escolar.

A nivel autonómico tenemos que reseñar, la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Además existe un portal de Convivencia de la Consejería⁵ en el que se puede encontrar una "guía para la elaboración del Plan de Convivencia ofrece orientación y ayuda

⁵ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar>



para la elaboración, la evaluación y la mejora del Plan de Convivencia de los centros"⁶, protocolos de actuación así como información sobre acoso, ciberbullying y maltrato infantil, violencia de género, homofobia y transfobia, trastornos de conducta.

También sostenidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, hay un Observatorio de la Convivencia⁷ y la Red Andaluza, "Escuela: Espacio de Paz"⁸. El *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia* (Orden de 25 julio de 2002), en el que surge la creación de esta red busca promover la convivencia y la difusión de la Cultura de paz, fomenta el aprendizaje de una ciudadanía democrática, la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia, y la prevención de la violencia.

⁶ http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/11102013/dc/es-an_2013101112_9132009/guia/presentacion.html

⁷ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/observatorio>

⁸ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/eep>

1.4. Las artes como recurso

Desde los inicios de la humanidad el arte, nos ha ido acompañando y ha ido cambiando a lo largo de la historia, desde la prehistoria, en las pinturas rupestres representando lo que hacían en su vida; ha ido acompañando a las personas de todas las clases sociales y culturas, como podemos ver reflejado en las diferentes manifestaciones artísticas que se han realizado a través de los años hasta llegar a la actualidad. Estas son un importante medio de información, que nos permite conocer cómo era la vida de nuestros antepasados, como vivían, pensaban y sentían, como documento histórico (Burke, 2001).

El arte es un lenguaje, facilita la comunicación y por lo tanto es un importante recurso para la integración social y personal; el arte es, esencialmente inclusivo, cercano a las capacidades diversas, el arte es diversidad señalan Ballesta, Vizcaíno y Día (2007) y todos tenemos derecho a participar de la experiencia del arte (Callejón-Chinchilla, 2015).

Desde que son pequeños los niños investigan sus posibilidades expresivas con sus trazos y garabatos en el papel, una actividad que brinda posibilidades de comunicación, nos permite enriquecernos y desenvolvemos en el mundo, pero, una capacidad que vamos bloqueando y perdiendo con el paso de los años, a pesar de sus ventajas para la sociedad actual (López, 2016).

Señala Palacios-Garrido (1999) que existen al menos dos razones que han propiciado esta situación: por un lado la influencia de la educación artística como desarrollo de la autoexpresión creativa, considerando que cualquier actividad artística bien planteada basta para el desarrollo creativo, sobrevalorando “la espontaneidad, el aprendizaje por descubrimiento y un hacer puramente expresivo pensando que la experiencia artística se justifica en sí misma. No existe una secuencia de contenidos y habilidades sino que es la creatividad individual la que guía el proceso” (pág. 148), y, por otro lado, la falta de formación del profesorado, en el caso que nos compete, de los maestros de educación primaria bastante didáctico pero que tiene muy pocos conocimientos sobre procesos artísticos y por otro al profesor de educación secundaria, que por el contrario conoce muy



bien la materia pero no ha recibido la formación adecuada para poder enseñarla correctamente a sus alumnos. Faltan aún investigaciones, al menos que sean relevantes para cambiar las concepciones y las prácticas en educación artística que muestren como enseñar, evaluar, aprovechar las posibilidades de las artes y las actividades artísticas, como ya señalaba Palacios (1999) -defensor del trabajo por proyecto, utilizando el arte, como recurso para ello-.

La mayoría de las veces las actividades que se realizan en educación artística en la enseñanza primaria, no tienen relación las unas con las otras, a veces se realizan actividades basadas en aspectos procedimentales -utilización de una técnica u otra- y otras veces basadas en aspectos conceptuales -aprender conceptos relacionados con el arte-, todo esto debido a la metodología que debemos utilizar los profesores en clase. Por ello, en educación artística hablamos de un currículum espiral, para definir una estructura curricular que siempre repite los mismos contenidos año tras año, realizando a veces siempre las mismas actividades, fragmentadas y sin sentido, debido a una falta de criterios objetivos (Palacios-Garrido, 1999).

Teniendo en cuenta los comentarios de Romero (2002), podemos decir que debemos considerar la educación artística como un medio para conseguir desarrollar las capacidades de nuestros alumnos y no considerarlo como un problema. El medio artístico (dibujo, música, fotografía, danza,...) da la oportunidad a los niños de manifestarse, proyectar su identidad; además, la propia creación y la reacción del espectador ante ella retroalimenta y estimula, mejorando el nivel de autoestima, descubriendo sus posibilidades; siendo reforzado cuando se ve reconocido en el derecho de ser uno mismo, potenciando su valor como personas en la vida social, algo especialmente significativo en el caso de niños con capacidades diversas (Ballesta, Vizcaíno y Díaz, 2007).

1.4.1. Arte, sociedad y educación en valores

El arte siempre ha estado en relación con la sociedad, no solo en su representación sino especialmente desde el cuestionamiento; como forma de conocimiento abierto y complejo, (Aznárez y Callejón, 2008), facilita una educación crítica, responsable y en valores (Boj, 2004).

El arte es un gran recurso para expresar, recordar, reflexionar, exponer, criticar, *“el arte no es un simple recurso, es mucho más”* (Callejón-Chinchilla, 2015, s/p).

Para poder educar hemos de conocer y para eso escuchar en este caso a los niños, saber cómo se encuentran, los que les gusta o disgusta, qué quieren hacer, dónde ir, hasta donde llegar, con quién..., conocer sus experiencias sus historias de vida..., y ver lo que cuentan y lo que no, lo que les cuesta decir; para eso, las palabras son importantes, pero también lo que vemos, lo que mostramos, las imágenes..., son una forma de conocer a nuestro alumnado de saber cómo se sienten como están en la escuela, sus problemas y cuestiones de cada día; hoy, las imágenes y la visualidad son fundamentales en la construcción de la identidad y es preciso trabajar todo esto en las escuelas (Aznárez, Granados y Callejón, 2006). Podemos comunicarnos a través de diversos lenguajes, y, en este sentido, el arte es uno de ellos, que permite facilitar a nuestros alumnos crear espacios para “contarnos”, para ver más allá de lo evidente, de lo que se muestra, y así también nosotros conocer las situaciones por las que pasan, alegrías y penas de los niños (Callejón, 2008);

Los niños normalmente entran en clase y toman apuntes y hacen un examen pero después de este olvidan todo, por no olvidan lo vivido y compartido las experiencias buenas o malas que hayan tenido y que luego, en muchos casos quedan para el resto de sus vidas. En este sentido, nos preocupa la integración en la escuela, talo social, como en los aspectos personales y se han de tomar medidas para que se conviertan de verdad, en espacios de paz⁹, donde los niños puedan crecer seguros y felices y si es necesario, hemos de compensar o solucionar los posibles problemas y/o déficits mediante la realización de programas, técnicas o recursos que complementen la actividad docente diaria; en general de manera preventiva pero, especialmente cuando un alumno, ve alterado su desarrollo y lo incapacita para llevar una vida normal, afecta a su adaptación e integración en la vida y, esto, podemos hacerlo mediante las artes.

La educación en valores, se ha ido imponiendo durante los últimos años cambiando la forma de pensar y proponiendo una mejora de la educación, dando gran

⁹ Consciente de su importancia, en la Comunidad de Andalucía, para ello, se dicta la Orden de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz” y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+). BOJA Nº 85 de 3/05/2011.



importancia a lo social y humano. Los valores siempre han estado en todo lugar donde vive, crea y expresa el ser humano y son un símbolo de definición de la persona, en educación se convierten en el objetivo prioritario y una forma de cambiar la sociedad, la relación entre valores y educación, es importante, ya que el respeto es un gran valor importante de los estudiantes (Barba, 2005) y que más importante que respetar en nuestro trabajo de investigación, pues consideramos que, a través de nuestro programa de intervención se fomentan valores y además se fomenta el respeto hacia los demás, cosa que hace obtener una autoestima alta a aquellos niños que son diferente se presentan distinta capacidades y además junto con el arte podemos crear e imaginar sin faltar a los demás.

En este sentido la educación en valores, es algo que desde siempre se ha dado y si nos centramos en el arte quizás en donde más podemos hablar ya que el arte fomenta el respeto y no importa los trabajos que se realicen ya que todos tenemos que respetar esto trabajos artísticos. Según Ortigosa (2002), entre las cosas que nos proporcionan bienestar y cosas que denominados agradables esta la música, que mucha veces nos ayuda con sus melodías perfectas; las personas buscamos las cosas perfectas y nuestras felicidad; el arte tiene que ver con la armonía, la belleza y con ellos la plenitud y perfección de las personas.

Para Touriñán-López (2011), el conocimiento de la educación tiene un papel importante en la educación artística; en educación artística hay que dominar el conocimiento de la educación, ya que la educación artística establece una conexión con la realidad, y atendiendo a sus contenidos y las distintas formas de expresión que le son propias o se le adecuan, es capaz de influir sobre las preferencias y, por ello, también influye en los valores y los sentimientos de las personas, es por ello que a educación artística es una forma de educar en valores y que a su vez está implicada en problemas de reconocer, estimar, enseñar, elegir, realizar y sentir los valores estéticos y artísticos.

En los últimos 20 años, y han surgido numerosas propuestas artísticas transdisciplinarias, sobre todo en el ámbito de las artes visuales, el fomento y el uso de las nuevas tecnologías han aportado nuevos soportes para la educación artística y creativa; surgiendo términos como la Cultura visual, que se han ido incluyendo en el ámbito escolar, cambiando la educación artística -o teniéndolo que hacer-; existen muchos profesionales comprometidos todo esto se está incorporando al currículum.

Cuando se habla de cultura visual, no solo se consideran las obras de arte sino que también se tienen en cuenta todas aquellas imágenes que nos rodean; la pantalla se ha convertido en un medio de comunicación poderoso, que está en todas partes; vivimos rodeados de imágenes, que, más allá de ilustrar y/o decorar el mundo que nos rodea, interacciona con las personas, como mediadoras de sentido y significado (Aznárez, Granados y Callejón, 2006), que condicionan lo que hacemos, afectan a como nos sentimos y como terminamos siendo, afectando a nuestra personalidad (Callejón y Granados, 2004).

Es por ello importante trabajar con las imágenes, elaborar relatos que ayuden a una visión del mundo más real y saludable, que ayuden a construir una identidad positiva (Aznárez, Granados y Callejón, 2006).

El uso de las artes nos permite recurrir a procesos de comunicación no verbal, dejando abierta la puerta a procesos simbólicos que permiten más fácilmente la expresión de sentimientos; una “vivencia integradora de lo emocional” (Izuel y Vallés, 2012, pág. 13) que implica, según Winnicott -citado por estos autores-, la capacidad de la persona de construir la realidad a partir de sus capacidades de creación.

El arte da acceso a los niños y sobre todo a aquellos con algún tipo de discapacidad o trastorno a comunicarse mediante imágenes que muchas veces se encuentran en su mundo interior. Por ello, el arte se convierte en terapéutico, ya que ejerce una acción positiva sobre las personas, mejorando su autoestima, motivación, relaciones personales, favoreciendo el aprendizaje y la creatividad. Mediante la creación, las personas se enriquecen y van tomando confianza en sí mismas.

Pero, sin embargo, que a pesar de que hay muchas experiencias de interés, por propia experiencia, sabemos que, especialmente en la educación primaria y secundaria – quizás también por la falta de especialistas-, la educación artística, según el caso, puede incluso llegar a ser dejada de lado, tanto en las aulas ordinarias, como en las aulas de educación especial; en parte por la falta de interés y formación del profesorado, que hace que la mayoría de las veces las actividades que se realizan en clase con los niños, son básicamente aquellas que consisten en el simple coloreo de una ficha, o pedirles que dibujen libremente, sin más pautas.

Conociendo todo esto, son muchas las personas que piden un cambio en educativo la escuela centra su sentido en convertirse en un escenario en el que los niños



sean capaces de producir su propio aprendizaje a la vez que construyen su propia identidad, consiguiendo que los alumnos actúen autónomamente. El fracaso escolar se ha convertido en un problema, el cual los profesores cada vez están más desordenados ante estos problemas, y que los niños reflejan lo que ven en los adultos comportándose de forma grosera, realizando actos vandálicos, faltando a clase..., y es por ello que los profesores debemos ayudar a desarrollar una persona autorrealizada. por ello pensando que la escuela debería integrar la acción terapéutica, como ayuda mental a estos niños, y en este caso las terapias artísticas -y aplicadas a niños con dificultades- pueden ser un recurso válido para la prevención -y el tratamiento, ante determinadas dificultades que lo precisen, e incluso la evaluación-(Callejón y Granados, 2003).

1.4.2. Del arte y el desarrollo personal: el arteterapia.

Como señala Lancaster (1990), las artes tienen un valor tanto estético como emocional, proporcionando sensación de logro y bienestar; experiencia de flujo que se da en la experiencia estética (Csikszentmihalyi y Robinson, 1990) y en la actividad artística (Csikszentmihalyi, 1990). Esto además de contribuir al desarrollo personal, es terapéutico. Y desde la antigüedad se han utilizado las artes, conscientes de ello (Hogan, 2001).

Los efectos terapéuticos de la creación también podrían ser de ayuda, en este caso, especialmente, con niños y adolescentes (Kramer, 1971; 1979; Rubin, 1978; Case y Dalley, 2007), y, en concreto, con los niños que tienen dificultades, como ya demostró una de las pioneras en este campo, Edith Kramer (1958). Podría ser de ayuda con los niños que precisan una educación especial, porque presentan distintas capacidades “capacidades diversas” y, en muchos casos, faltos de habilidades y recursos tanto personales como sociales (Callejón y Granados, 2003).

A lo largo de la historia a las personas con discapacidad, no se les ha dado la oportunidad de ser lo que quieren o desean ser y menos, aun la posibilidad de expresarse por medio de las artes. Como señala Callejón-Chinchilla (2015), todo tenemos derecho a ello, especialmente cuando se sabe que el arte facilita la expresión y la comunicación, es un medio de autoafirmación, puede llegar a motivarnos de tal manera que aumentamos nuestra autoestima; que aporta sensación de goce y logro, proporcionando bienestar,

felicidad ayuda en la construcción de la identidad, promueve la salud, etc., es un bien del que beneficiarnos (Ballesta, Vizcaíno y Mesas, 2011).

En este sentido, podemos considerar que ha habido una evolución desde el uso del arte como mediación artística hasta el uso del arte como intervención hasta llegar al término de arteterapia, esta es una de las líneas de interés actualmente en la investigación y la docencia de la educación artística, las posibilidades de las artes para la salud, el desarrollo integral, personal y social.

Podemos considerar el arteterapia como una "Disciplina de ámbito asistencial e interdisciplinar que utiliza la expresión artística y/o el proceso creativo como recurso de relación, ayuda, prevención y/o intervención terapéutica" (Callejón y Granados 2003, pág. 14).

Pero, ¿cómo puede servir la terapia artística a la educación? -se preguntan Granados y Callejón (2010)-. Estas autoras hacen referencia a múltiples trabajos de aplicación o con implicaciones en el ámbito escolar, señalando que la terapia artística contribuye al crecimiento personal y desarrollo de la personalidad de los niños, siendo una disciplina que capacita para ayudar a los niños mediante el uso de trabajos artísticos.

El arteterapia es, definida como un acompañamiento y ayuda para personas con dificultades educativas, personales, sociales, etc., preocupada por el bienestar de la persona y su deseo por estar mejor, de manera que los trabajos artísticos que realice la persona generen en ella un proceso de cambio y transformación de sí misma, que le facilite la integración en los grupos de referencia social de forma creativa (Bassols, 2006).

En la actualidad, estos trabajos se están extendiendo ya considerablemente, incluso en nuestro país, a distintos ámbitos de intervención, trabajando con las artes como mediación (Moreno González, 2016) y/o arteterapia (Granados y Callejón, 2010), tanto en los ámbitos educativo (López y Martínez 2009), como social (Carnacea y Lozano, 2013), en escuelas, institutos, zonas marginales, ante violencia, en prisiones, residencias, instituciones para enfermos de distintos tipos, hospitales, con toxicómanos, víctimas de abusos sexuales, ante malos tratos, catástrofes y situaciones críticas, ante casos de marginalidad y de analfabetismo,... incluso, para la mejora del clima y la motivación en empresas.



Y todo esto es, porque, el arte es un motor de posibilidades que nos abre a la experiencia humana, un recurso para el conocimiento interior (López Fernández. Cao, 2006) y la transformación personal (Klein, 2007), pero también para la integración social (López y Martínez 2006) y transformación social (López Fernández-Cao 2006; Carnacea y Lozano, 2013).

Según Malchiodi (2003, pág. 119)¹⁰ el arteterapia puede:

- -Reducir la ansiedad y ayudar a los niños a sentirse más cómodos con el terapeuta.
- -Aumentar la recuperación de la memoria.
- -Ayudar a los niños a organizar sus narrativas.
- -Incitar a los niños a decir más de lo que lo harían durante una entrevista única verbal.

Y, en concreto para personas con dificultades o trastornos, señala Núñez-Corral (2004, pág. 3), que algunos de los beneficios que la actividad artística puede ofrecer con una regulación terapéutica adecuada:

- El medio artístico proporciona una herramienta capaz de comunicar a niveles no verbales.
- Los materiales pueden ser explorados a través de sus cualidades sensoriales: visuales, táctiles, sonoras, se pueden oler.
- el acto de dibujar o realizar cualquier tipo de actividad artística permite al individuo experimentar sensaciones físicas del movimiento y explorar el espacio de las formas representadas.
- La presencia física de los materiales, objetos e imágenes facilita que la persona con autismo interactúe con el terapeuta de una forma menos directa de la que se puede plantear en una situación verbal.
- Los procesos artísticos pueden afectar a la autoestima y calmar frustraciones ya que proporcionan oportunidades de éxito: no hay forma errónea de manipular

¹⁰ Traducción del autor.

los materiales en una actividad artística, siempre que no se usen para destruirse a uno mismo, al terapeuta o al espacio.

- Los procesos artísticos proporcionan experiencias de cambio y transformación. Es muy difícil realizar dos obras plásticas literalmente iguales.
- Los procesos artísticos capacitan el desarrollo de la imaginación y capacidades de juego.
- El uso en sí mismo de los materiales artísticos proporciona un beneficio a la persona, no necesariamente se ha de llegar a la manufactura de un producto final.

Y por todo esto, (Izuel y Vallés, 2012, págs. 13-16) plantean como objetivos:

- *Promover una vivencia emocional integradora.*
- *Actualizar las capacidades creativas.*
- *Acompañar en la construcción de nuevas dimensiones personales.*
- *Otorgar formas de representación, con los soportes de los lenguajes artísticos, de las capacidades, de las dificultades y de sus formulaciones de resolución.*
- *Desarrollar un lazo creativo a lo social y las funciones comunicativas pertinentes.*
- *Acompañar el desarrollo de proyectos vitales.*

Izuel y Vallés (2012) señalan el arteterapia tiene “una serie de efectos como son los psicoterapéuticos, de desarrollo del potencial humano y de la inclusión social. El principal objetivo tiende a que los usuarios se encuentren con la posibilidad de actualizar, a través del Arteterapia, sus capacidades de creación. Estas existen en la persona en un más allá de sus síntomas, edad, condición social y económica, cultura, origen, etc.” (Izuel y Vallés, 2012, págs. 13-16).

Estos dos mismos autores establecen dos ejes para desarrollar el arteterapia, como una “una práctica que aborda la vivencia integradora de lo emocional (que para D. W. Winnicott implica a la capacidad de la persona de construir la realidad a partir de adaptarla a sus capacidades de creación)” (Izuel y Vallés, 2012, págs. 13-16). Uno de ellos focaliza la actuación en los aspectos de la creación artística y su ejecución:



“El de las capacidades creativas de actualizan en los procesos de creación que acontecen mientras se desarrollan producciones que pueden estar realizadas con el apoyo de múltiples lenguajes artísticos. Pintura, escultura, títeres, danza, escritura creativa, música, representaciones dramáticas, fotografía, performance, canto..., Producciones que cuando se realizan conforman un proyecto vital de representaciones efectuadas en un itinerario que facilita el despliegue de los deseos, las inquietudes, los conflictos, los anhelos..., en un universo imaginativo. La persona va actualizando sus capacidades creadoras (re)creando, versionando su historia y restituyéndole su dimensión simbólica y poética. Todo de una forma cuidadosa que favorece la surgencia de las capacidades creativas, tanto para afrontar y resolver las dificultades como para desarrollar un proyecto vital de sí mismo.”

El otro eje se centra en los aspectos emocionales, pero más que atendiendo a las dificultades, lo hace centrándose en el deseo y anhelos personales:

Se va formando un vínculo entre la obra y el participante, entre el arteterapia y con arteterapeuta que permite desarrollar nuevas formas de relaciones, tanto con los otros como con las partes menos conocidas de nosotros mismos. Esta relación, atravesada por el respeto y la posición ética, facilita los cambios y las transformaciones deseadas. El trabajo en arteterapia genera condiciones que facilitan poder reconocer las capacidades de creación y de curación que cada persona posee. Trabaja integralmente con la persona, con sus capacidades y deseos y no tan sólo con los síntomas y sus dificultades. Se genera un lugar para los deseos, representados, traducidos, ubicados en un marco simbólico, donde la imaginación cobra su verdadero valor. Sin censura, invitando a realizar los cambios y las transformaciones que permiten desarrollar nuestra potencialidad de ser.”

El arte debe ser accesible a todo el mundo y no estar destinado a unas personas en concreto. Y, para llevar a cabo este trabajo, en cualquier ámbito: socioeducativo (maestros, profesores, educadores, trabajadores sociales,...), artístico (pintores, escultores, bailarines, músicos, fotógrafos,...), sanitario y terapéutico (psicólogos, médicos, psiquiatras, enfermeros,...), todos tienen que tener una experiencia artística consecuente y el sentido de la relación de ayuda a la persona.

Pero, ¿cómo llevarlo a cabo?.

Es preciso, tener en cuenta los objetivos que se pretenden, y, sobre todo, adaptarse a las necesidades de los participantes. Puede realizarse en asociaciones,

instituciones o de forma libre, durante períodos de corta o de larga duración, en grupo o individualmente. Permite llevar a cabo toda serie de actividades artísticas: danza, teatro, música, artes plásticas y visuales, etc.

En las escuelas, la terapia artística puede utilizarse

- A. Entre elementos del currículum. Sobre todo: Desde las medidas para atender las Necesidades Educativas Especiales y la Atención a la Diversidad. Desde los ejes transversales. Desde la tutoría y las nuevas ideas sobre el asesoramiento escolar.
- B. Como actividades complementarias. En clases de apoyo escolar u otras acciones. Aprovechando especialmente, los horarios de apertura de centro.
- C. Desde otras acciones de carácter compensatorio. (Callejón y Granados, 2003, págs. 143-144).

Y teniendo en cuenta las aportaciones de Bassols (2006), podemos, además, decir que en los trabajos de arteterapia:

- Se debe favorecer un trabajo que parta de sí mismo; posibilitar la evolución y transformación de la producción aunque es preciso trabajar más la forma que el contenido, ayudando a la persona a negociar con la materia
- Cuidar que no se confundan los espacios de realidad y de ficción;
- Crear un ambiente en el que la persona pueda tomarse su tiempo y no se precipite en la acción; implicación en la creación, respetando, ofreciendo posibilidades de evolución, desde la flexibilidad de las propuestas,
- Para poder llevar a cabo un programa de arteterapia, además, es fundamental tener en cuenta el encuadre o “setting; hacen falta unas condiciones para poder establecer un marco de trabajo adecuado, unas reglas, ofrecer una estructura, para facilitar el proceso sea posible es preciso un lugar adecuado a lo que se vaya a trabajar, pero, sobre todo, construyendo un espacio de libertad y confianza (Gila, 2016).

Una serie de límites y de normas, adaptadas al tipo de usuario que recibe el tratamiento. Este debe tener un espacio y condiciones que impliquen una



seguridad y privacidad para los participantes para crear un clima de confianza además ha de contar con los materiales precisos, ser espacioso y que esté iluminado (Campusano, 2011 -Citado por Gila, 2016, pág. 47).

El arteterapeuta debe aprovechar todo aquello que surge en el marco del trabajo; desde la *escucha de los intereses y necesidades* de la persona; estableciendo un dispositivo que permita dibujar el territorio de lo simbólico.; sin juzgar las producciones; hablando a la persona, acompañándola en su proceso; en una relación de ayuda que se realiza a través de las creaciones y producciones artísticas para que cada persona vaya generando y a partir de la transformación de la creación provoque el cambio en el sujeto, llevado a la persona a una transformación positiva (Bassols, 2006).

Por eso, es importante que los profesores se formen en arteterapia, si van a ejercer como medidores y arteterapeutas.

Señala, Martínez (1996): “Es necesario formar gente preparada para servir de ayuda a personas y colectivos de distintas edades y condiciones” (pág. 21). Y, Por eso, define esta autora la terapia artística, diciendo:

Terapia artística es la utilización del arte y de otros medios visuales dentro de un tratamiento o en un entorno terapéutico. Es una combinación entre arte y psicoterapia, en donde cada una de estas partes se estimula en su unión con la otra. En ella lo más importante es la persona y su proceso, el arte se usa como forma de comunicación no verbal, como medio de expresión consciente e inconsciente, al reconocer que los pensamientos y sentimientos humanos derivados del inconsciente, se expresan con más facilidad en imágenes que en palabras. Sus imágenes pueden ofrecernos claves sobre los temores, los conflictos, las fantasías, los recuerdos infantiles y los datos oníricos de las personas que la realizan. Su técnica se fundamenta en que todas las personas, tengan o no tengan cualidades artísticas, poseen una capacidad para proyectar bajo formas visuales, sus conflictos internos. (pág. 22).

En definitiva, podemos decir que el arteterapia, propone el uso de materiales artísticos para facilitar a las personas su expresión, pero ha de hacerlo con la ayuda de un

profesional debidamente preparado en un ámbito específico, que se dedique de orientar y ayudar a la persona en todo momento mientras realiza su trabajo. El final de este trabajo, no será solo una creación, sino que existe un objetivo terapéutico, de cambio, mejora o preventivo y una motivación y un interés por parte de la persona participe hasta llegar a conseguir los objetivos planteados.

El uso de las artes nos permite recurrir a procesos de comunicación no verbal, dejando abierta la puerta a procesos simbólicos que permiten más fácilmente la expresión de sentimientos; una “vivencia integradora de lo emocional” (Izuel y Vallés, 2012, pág. 13) que implica, según Winnicott -citado por estos autores-, la capacidad de la persona de construir la realidad a partir de sus capacidades de creación. Esto es el arteterapia, definida como un acompañamiento y ayuda para personas con dificultad educativas, personales, sociales, etc., preocupada por el bienestar de la persona y su deseo por estar mejor, de manera que los trabajos artísticos que realice la persona generen en ella un proceso de cambio y transformación de sí misma, que le facilite la integración en los grupos de referencia social de forma creativa (Bassols, 2006).

Es lo mismo que expone Rodríguez-Fernández (2007): fomentar la visión creativa de los alumnos, les permite desarrollar aptitudes positivas hacia sí mismos – conocerse-, y hacia los demás – respetando-; poder expresar lo que sienten y ser partícipes del mundo y, adaptados a la sociedad, participar en ella. Así, sería fácil resolver de manera positiva los conflictos en clase.

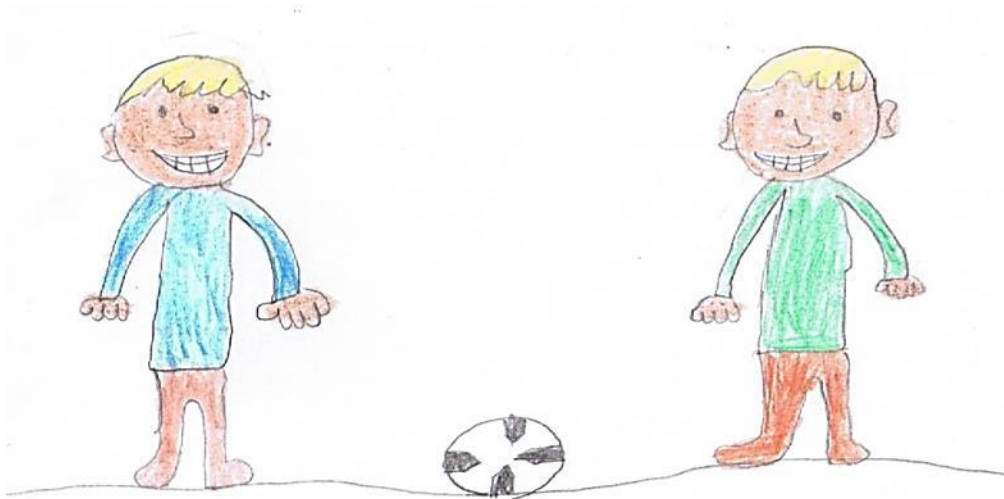
El arte permite “sacar al exterior nuestros conflictos y miedos, así como una forma de abordarlos de modo indirecto y poder transformarlos de manera creativa” (Casanova, 2004, pág. 7), y lo hace, especialmente, desde su capacidad de incidir en lo emocional; puede contribuir a aumentar la autoestima, por un lado, y, por otro, desarrollar habilidades para la interacción social como la paciencia, la conciencia y el control de las emociones, disminuir el estrés y la agresividad, promoviendo, la integración y la convivencia

Como señalaba Domínguez Toscano, en la presentación I Jornadas de arteterapia y educación, realizadas en la Universidad de Huelva en 2004, el arte "ayuda a diagnosticar, ayuda a prevenir, ayuda a curar y ayuda a educar" (Citada por Callejón-Chinchilla, 2012, pág. 178)



Por todo esto, como dice Granados (2009), queremos reclamar más arte y más expresión artísticas y creativa en la escuela para así preparar a los niños para los cambios, para despertar el interés, para despertar su curiosidad, motivarlos,... para observar-ver-saber-mejor, desarrollar la imaginación y la fantasía, favorecer la autoestima,... y recuperar el valor terapéutico del arte en las escuelas.

2. Investigaciones y experiencias relacionadas



En el colegio me siento bien, lo que más me gusta es que juego mucho con mis amigos, al fútbol sobretodo”.

Antes de realizar una propuesta, es preciso conocer lo que ya existe, otras investigaciones y experiencias similares, por ello, realizamos una búsqueda sobre el tema en cuestión, para conocer otros trabajos relacionados, en nuestro contexto.

Se encuentran un gran número de publicaciones, tesis doctorales y trabajos de investigación, sobre todo, de integración educativa y autoestima, y de ésta, en el ámbito escolar. Entre los autores actuales y en nuestro contexto, hay que señalar el trabajo de Rafael Bisquerra¹¹, como especialmente relevante, sobre todo porque reconoce las posibilidades de las artes en el trabajo emocional. Son menos lo que hay de empatía, pero en relación, también son abundantes los que tratan de conductas pro-sociales y valores morales, convivencia..., y, sobre todo en los últimos años, sobre acoso escolar. Entre los que se destacan los trabajos de Maite Garaigordobil¹², proyectos de intervención para la mejora de la conducta pro-social por medio de la creatividad y las actividades lúdicas -en muchos casos, artísticas-. Esto, permite confirmar el existe interés y preocupación sobre el tema.

Y, en concreto, de manera específica, hay que destacar los programas desarrollados por la Fundación Botín de "educación emocional a través del arte"¹³, en los que se trabaja para el desarrollo de la inteligencia emocional y la empatía.

En este sentido, a continuación se referencian a continuación, algunos, sin la intención de ser un análisis exhaustivo.

¹¹ <http://www.rafaelbisquerra.com/es/>

¹² <http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/>

¹³ <https://www.fundacionbotin.org/post-plataforma/la-educacion-emocional-a-traves-del-arte.html>



2.1. Investigaciones sobre atención a la diversidad y desarrollo socioemocional¹⁴

En los últimos años, son muchos los trabajos de investigación sobre atención a la diversidad, educación emocional, autoestima y autoestima en el ámbito escolar, en muchos casos, relacionando varios de estos aspectos.

En este sentido, el primer trabajo que destacamos es el de Guirao-Lavela (Universidad de Murcia, 2012) titulado: *“Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva”*. La evaluación es un aspecto necesario para generar procesos de reflexión colegiada que alumbren planes de mejora que contribuyan a la creación de contextos educativos cada vez más inclusivos-.

Para saber gestionar las escuelas y poder llevar a cabo una escuela inclusiva de calidad es fundamental el cambio de las estructuras, y necesaria la implicación del centro y, en especial, de la dirección en la gestión de la diversidad en las escuelas. Es el tema que también tratan los trabajos *“Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos”* de Gómez-Hurtado. (Universidad de Huelva, 2011) y *“Atención a la diversidad desde la calidad y la equidad en la educación básica”* de Medrano-Rodríguez. (Universidad Autónoma de Barcelona, 2001), señalando éste último como su finalidad principal: "analizar, describir, contrastar e interpretar la gestión de la diversidad y las prácticas directivas inclusivas de los equipos directivos", y, en concreto, de centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía, que están acogidos al Plan de

¹⁴ Todos estos trabajos -los que aparecen en éste o en el siguiente bloque-, solo aparecen aquí como muestran de la cantidad y diversidad de publicaciones relacionadas con los temas de interés; solo aparecen como referencias, aquellas citadas en otros apartados de la tesis.

Educación Compensatoria. Trata de acciones de cambio, sensibles a la complejidad ideológica, cultural, social, organizativa y personal de los distintos centros escolares, tratando de la necesidad de mejorar la calidad del Sistema Educativo; equidad, principalmente con respecto a la diversidad. Como se puede observar.

Por otro lado, conociendo que existen trabajos que se preocupan por la calidad de la enseñanza y promoción de una escuela integradora e inclusiva desde la dirección y gestión de los centros –que ya es importante-, existen muchos trabajos, en los últimos años, que siguiendo también con nuestra línea de investigación, buscan el fomento de habilidades sociales y competencias emocionales de los niños, dentro del contexto escolar, en algunos casos, en relación no solo con problemas de integración, del clima de aula y la convivencia, que se escuchan cada día más en los colegios, sino además para poder frenar todos aquellos casos de fracaso escolar.

En este caso, el trabajo de Romero-Reignier (2016): *“La convivencia escolar y su relación con el bienestar y la autoestima de los adolescentes”*, trata del acoso escolar que se realiza mediante el uso de las tecnologías (cyberbullying), destacando que es en la adolescencia -etapa de muchos cambios psicológicos, físicos y mentales en los sujetos-, cuando se forja la identidad del futuro adulto, y por ello, la autoestima y el bienestar son dos pilares básicos para que dicha identidad se moldee adecuadamente. Por el contrario, si durante esta etapa se somete al adolescente a situaciones de agresión de cualquier tipo (verbal, físico, psicológico) -ya sea cara a cara o mediante el uso de tecnologías-, las repercusiones pueden ser múltiples y afectar especialmente en la pérdida de autoestima, en la falta de bienestar, o en el bajo rendimiento escolar -en relación con este trabajo-.

Otro ejemplo de investigación, es la tesis de Martín-Sánchez (Universidad de Granada, 2015) que se titula: *“Efectos de un programa de Educación Física sobre la percepción corporal, el autoconcepto, la autoestima y la condición física en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria”*, que trata sobre la preocupación por el desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la percepción corporal al ámbito educativo, concretamente, al área de Educación Física. Para esta investigación, se ha elaborado e implementado un programa de intervención basado en el juego motor (la salud, las actividades físicas organizadas, la mejora de la percepción corporal, de la autoestima y del autoconcepto y la ocupación constructiva del ocio y el tiempo libre); por lo cual, esta tesis aunque no es de



nuestra rama -Educación Artística-, tiene mucho que ver con nuestro trabajo de investigación, ya que nosotros a través de un programa de intervención queremos fomentar el autoestima y autoconcepto (además de la empatía en niños de 11 a 13 años).

También encontramos trabajos anteriores como los de Cava-Caballero M. J. (Universitat de València, 1998): *“La potenciación de la autoestima: elaboración y evaluación de un programa de intervención”*, que se ha convertido en un referente de trabajo de investigación, pues realiza una revisión teórica de la autoestima y las relaciones entre iguales, así como de algunos programas de intervención con características similares. También hace una propuesta en la que se elabora y evalúa un programa de intervención para la potenciación de la autoestima y la integración social de niños con dificultades socioafectivas, señalando además un perfil del niño rechazado por sus iguales, constatándose un peor ajuste personal, social y escolar de estos niños en comparación con sus compañeros bien adaptados socialmente.

Y en este mismo sentido, otro trabajo de interés sobre autoestima es: *“Motivación escolar: autoestima e interacción”* de Muñoz-Sigüenza (Autónoma de Madrid, 2002), ya que el objetivo principal de esta tesis es conocer la incidencia de algunos cambios en el modo de gestionar la autoridad y la interacción en el aula en el aprendizaje, motivación y autoestima de los estudiantes con la realización de tres estudios teórico-metodológicos orientados a indagar los efectos de esa intervención en el rendimiento académico, la autoestima y la motivación entre estudiantes de bachillerato. La intervención mejoró el rendimiento académico, como se tenía previsto, modificándose también el estilo docente de comunicación, contribuyendo así a la motivación de los alumnos.

Sin dejar de lado la autoestima en la escuela, también encontramos trabajos que se centran en desarrollarla en otros ámbitos (trabajo, familia...), ya que el fomento de la autoestima es importante sea cual sea la etapa de nuestra vida, es fundamental tener un autoestima alta desde que somos pequeños y además nos ayuda a crear espacios de paz y buena convivencia; en este caso, encontramos el trabajo de investigación titulado: *“Autoestima en educación infantil, camino hacia una cultura de paz”* de Minguela-Merino, (Universidad de Valladolid, 2009), en el que se aborda el tema de la enseñanza de la autoestima en el contexto escolar, en concreto en el segundo ciclo de Educación Infantil

haciendo un recorrido por las diferentes teorías o tendencias que han estudiado, conociendo diferentes conceptos, características y dimensiones para el fomento de la autoestima.

Como vemos, existe una gran cantidad de trabajos de investigación e intervenciones educativas, además por todo el contexto español, que tratan de la integración escolar, del bienestar y las competencias emocionales, de buscar soluciones, y que plantean la autoestima como punto importante para la mejora en la escuela; pero también existen otros trabajos que nos hablan de la empatía, de cómo conseguir que los niños sepan ponerse en el lugar de los otros y comprender que cada uno es distinto y a su vez, de la relación con el papel del profesorado, que han de procurar para que exista, sobre todo, un buen clima de aula.

Uno de estos trabajos es: *“Empatía: efectos sobre la enseñanza”* de Fazio (Universidad de Extremadura, 2017) donde se analiza la relación entre profesores y alumnos en el entorno educativo, los aspectos afectivos, emocionales y relacionales que impregnan el evento educativo y los fuertes lazos que dichos aspectos tienen con el fomento de un aprendizaje significativo. En este trabajo de investigación, se pone de relieve la importancia de las relaciones profesores-alumnos y la importancia de la empatía, un fenómeno esencial de las relaciones humanas significativas estrechamente relacionado con la profesión docente, se considera dicha relación desde tres puntos de vista, el del profesor, el del estudiante y el de un observador externo.

Siguiendo con la línea de investigación y preocupación por la integración de los niños que presentan capacidades diversas y sobre todo la búsqueda del bienestar y felicidad, que también es uno de los puntos que se trata en este trabajo, encontramos una tesis en la que se realizan cuatro estudios relacionados con el Síndrome de Asperger durante la adolescencia: *“Reconocimiento emocional, empatía y su relación con la felicidad y el afecto en adolescentes con Síndrome de Asperger”* de Rueda-Gallego (Universidad de Málaga, 2014). El primer estudio realiza una revisión teórica de todos los estudios existentes sobre empatía y teoría de la mente en adolescentes con Síndrome de Asperger; el segundo trabajo presenta los resultados preliminares de la validación al castellano de uno de los instrumentos utilizados en la investigación, el Test de los Ojos, en su versión para niños; en el tercer trabajo, se estudia si existe una disociación entre la empatía cognitiva y afectiva en adolescentes con Síndrome de Asperger utilizando medidas de auto-informe y de ejecución



de la empatía cognitiva y explorar las habilidades de reconocimiento emocional de esta población; y el último estudio aborda la felicidad y el afecto de un grupo de adolescentes con Síndrome de Asperger.

Un ejemplo que también tiene que ver con el tema que se trata, aunque este está destinado a la Educación Secundaria es: *“Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de educación secundaria de la ciudad de Jaén”* de Ortega-Becerra, M. A. (Universidad de Granada, 2010), esta tesis pretende detectar conductas y actitudes no positivas hacia la imagen corporal y el autoconcepto del alumnado, tanto de la prevalencia como de los factores de riesgo, y en detectar que variables se asocian al riesgo tanto de diagnóstico como de sintomatología para poder desarrollar programas de prevención, ya que el estudio de la imagen corporal, conceptualizada por el propio individuo, se encuentra ligada a la identidad, sentimiento y conductas del mismo. Esta tesis la podemos relacionar con nuestro trabajo, puesto que es otro de los temas que tratamos a través de nuestro programa de intervención y además lo plasmamos en algunas de las actividades propuestas en las que los niños deben descubrir cómo se sienten a través de sus emociones o su propio cuerpo; en muchos casos los niños no se encuentran a gusto con su físico o su cuerpo, y Ortega-Becerra (2010) analiza todo esto.

La tesis de Conde-Alvarado (Universidad de Castilla-La Mancha, 2016) titulada: *“Empatía y conducta antisocial en adolescentes: convergencia de dos medidas de empatía y su relación con la conducta antisocial”*, en la que además de conseguir la felicidad como queremos, nos dice que, también podemos mejorar la conducta de clase, por lo que, en este trabajo se realiza un estudio en el que se pretende identificar la convergencia de dos medidas de empatía y determinar las relaciones entre tales medidas con conductas antisociales; prestando especial atención a las diferencias de género, con la intención de mejorar las conductas en clase.

Y para terminar con este apartado donde ponemos de relevancia la diversidad de investigaciones sobre el fomento de la autoestima y el uso de programas de intervención en diferentes áreas educativas para la mejora del alumnado, señalamos el trabajo de Fuentes-Rebollo (Universidad de Málaga, 1989), bastante anterior, lo que demuestra que esta es una preocupación, desde hace tiempo. En su trabajo titulado: *“Análisis evolutivo de la*

empatía y la amistad como variables mediadoras de los comportamientos de ayuda y cooperación en niños y adolescentes”, se analizaron las variables que influyen en los comportamientos de ayuda y cooperación en niños y adolescentes, centrándose principalmente en la empatía y la amistad.

Destacamos de manera especial estos dos trabajos, como ejemplo de aquellos que desarrollan conjuntamente, empatía y autoestima y en ámbitos muy distintos. La primera de manera preventiva ante la drogodependencia y la segunda.

En *“Instrumentos para la evaluación de los programas incluidos en la cartera de servicios en materia de prevención de las drogodependencias”*, de Lorenzo Sánchez Pardo (s/f) y la Consejería de Sanidad de la Junta de Galicia, que destaca que cuando una persona tiene una autoestima baja o falta de empatía, es más propensa a consumir drogas, señalando la importancia de crear y evaluar programas de intervención, que actúen de manera preventiva.

Por otro lado, la tesis denominada: *“Las consecuencias del maltrato y del abandono en el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes institucionalizados”* de Touza-Garma (Universidad Complutense de Madrid, 1996), trata sobre el maltrato infantil como un hecho que cada día se da en la sociedad y que afecta en la evolución de los niños; las consecuencias y secuelas que les quedan.

Es imprescindible conocer aquellas estrategias y recursos para la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en nuestras escuelas. En la tesis titulada: *“Estrategias de integración. Análisis de recursos educativos en la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales”* de Puigdellival-Acuade (Universidad de Barcelona, 1993), se realiza una investigación cualitativa siguiendo el procedimiento del estudio de casos; se analiza el proceso de integración escolar de nueve alumnos escolarizados en diferentes niveles de Primaria con necesidades educativas especiales de distinto origen e intensidad utilizando hojas de seguimiento, escalas y diferentes pruebas siguiendo el modelo de la evaluación del Plan Nacional de Evaluación; además se han utilizado distintas formas de observación, entrevistas y pruebas sociométricas. Los



resultados se agrupan en cinco apartados: la evaluación de necesidades, la planificación y organización de la enseñanza, la interacción, los recursos educativos y las actitudes y vivencias. El trabajo permite concluir de una manera articulada la importancia de las medidas inespecíficas en los procesos de integración escolar.

Y, por último, también es necesario conocer otra forma de trabajar motivadora y que permita adaptarse a las diferencias que existen en las aulas, ya que cada día son más los problemas que encontramos. Existen también muchas investigaciones relacionadas con los niños que presentan diferencias, trabajos en los que se muestra la implantación de programas educativos; y, un ejemplo de esto, sería la tesis: *"Efectos en el rendimiento escolar de un programa de intervención aplicado a alumnos con necesidades educativas especiales"* de Vega-Serrano (Complutense de Madrid, 1994). Esta tesis consiste en la aplicación de un programa de intervención con niños de necesidades educativas en diferentes centros educativos, para observar los cambios habidos en el rendimiento escolar; y al igual que en nuestro trabajo de investigación -pero en este caso, para conocer los efectos en el "rendimiento escolar"- utilizan comparaciones entre las calificaciones obtenidas en el pretest (evaluación inicial) y los resultados del posttest (evaluación final).

2.2. La intervención por medio de las artes

Al ser la actividad artística el medio con el que se lleva a cabo esta propuesta, se ha de hacer referencia a trabajos similares de intervención y mediación por medio de las artes y de arteterapia, en lo que se ha encontrado también, gran diversidad.

Encontramos la tesis de Gonzalo-Vegas (Complutense de Madrid, 2012) bajo el título: *“La educación artística y el arte como terapia. Un camino para construir la identidad del adolescente”*, en la que se realiza una investigación con la intención de valorar si determinadas estrategias propias del arte como terapia pueden convivir con la Educación Artística y contribuir a obtener metas tan importantes como la satisfacción por el logro obtenido, la socialización, la concentración, el reforzamiento, la responsabilidad, el aprecio y la aceptación (en definitiva una autoestima positiva) y cómo dichas estrategias pueden aplicarse dentro de la Educación Artística y beneficiarse de sus resultados verificando si al crear arte el alumnado se siente más motivado; proponiendo ejercicios que tengan en cuenta las emociones, que ayuden a identificar las necesidades y que estén pensados para incidir en la emoción, el estado físico y las necesidades reprimidas. En esta tesis, se analiza si las actividades artísticas llevan hacia un equilibrio personal entre sus sentidos, emociones, intelecto y voluntad a los adolescentes; a buscar su identidad mediante sus imágenes personales, a profundizar en la relación consigo mismos y con su entorno, a revivir experiencias, a explorar su interior, a plasmar su identidad y a ser ellos mismos.

Previamente, -pues ha de ser principio de cualquier trabajo sobre la educación artística y el desarrollo humano, se ha de tener en cuenta la tesis de Díez del Corral Pérez-Soba (2005): *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. (Universidad Complutense de Madrid), que, si bien, no es la primera que trata del tema, recoge muchas de las teorías y autores de interés.

Otro trabajo de investigación, que es de interés es el de Lekue-Rodríguez (Universidad del País Vasco, 2011), *Características psicoinstruccionales de alumnado preadolescente y rendimiento académico en la educación artística escolar*, que investiga la



relación de determinadas características del alumnado de Educación Primaria y de Secundaria (teorías implícitas de la inteligencia, metas académicas de logro, autoconcepto social, compromiso actitudes hacia la enseñanza artística en la escuela y con el rendimiento académico.

Tenemos que tener en cuenta, que antes de realizar cualquier trabajo de investigación -que se base en la Educación Artística, es preciso conocer su situación y posibilidades, alternativas que existen a la hora de proponer actividades y programas de intervención. En este sentido, la tesis de Agra-Pardiñas (Complutense de Madrid, 1995), titulada: *“Planes de acción: una alternativa para la educación artística”*, ayuda a comprender el fenómeno artístico desde una aproximación a la situación en que se encuentra la educación artística en nuestro país, a partir de una reflexión teórica, tratando de establecer las premisas fundamentales, prestando atención al proceso de aprendizaje artístico y desde el análisis de aquellos modelos curriculares.

También es necesario, conocer recursos y saber cómo trabajarlos, últimamente, por ejemplo, es necesario el uso de las nuevas tecnologías, dan una forma u otra dan acceso a todas aquellas personas que les cuesta el manejo de las artes plásticas comunes -dibujo, pintura...; y, teniendo en cuenta este aspecto, encontramos la tesis de Rodríguez-Pérez (Universitat Politècnica de València, 2015) titulada: *“Videoarteterapia. El acto de grabar, editar y evolucionar la producción a través de la mirada. Aplicaciones de su uso en talleres y sesiones de arteterapia supervisadas”*, en la que se profundiza en el uso del lenguaje audiovisual, como una herramienta de creación en las sesiones de arteterapia, estudiando la video-creación, el arteterapia y la relación que existe entre ambas disciplinas, atendiendo también al universo de la percepción y la mirada, explorando de qué forma esta última se puede convertir en protagonista de las sesiones, posibilitando experimentar cambios que conduzcan a la evolución y la integración del proceso de creación vivido por el paciente.

Podemos relacionar estos trabajos, con esta investigación, ya que en esta se pretende que todos niños -y, especialmente aquellos que presentan algún tipo de discapacidad o capacidades diversas-, se sientan felices y a gusto en el colegio, darles oportunidades y recursos para comunicarse y expresar por medio de las artes.

Y para concluir con este apartado en el que hemos recogido y hecho referencia a trabajos de investigación e intervención en temas relacionados con esta tesis, se hace un recorrido por la revista *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para una integración social*¹⁵, de la Universidad Complutense de Madrid, en la que hemos podido observar que muchos artículos publicados que trabajar integración escolar, autoestima, educación emocional y conductas pro-sociales por medio de las artes, aunque no sea concretamente relacionando autoestima y empatía para la mejora de la integración escolar.

La búsqueda de la palabra autoestima en esta revista arroja 84 resultados, entre las que están, entre otros:

- Vol. 2 (2007). Trabajar con las Emociones en arteterapia. Norman Duncan.
- Vol. 11 (2016). Cuerpo e identidad: artes visuales para una hermenéutica de la diferencia. Experiencias con maestros en formación inicial. Albert Macaya Ruiz.
- Vol. 5 (2010). Arte en Contextos Especiales. Inclusión Social y Terapia a través del Arte. Trabajando con Niños y Jóvenes Inmigrantes. Laura Rico Caballo, Gloria Izquierdo Jaen.
- Vol. 4 (2009). Arteterapia e infancia. Un ensayo para la vida. Sol Martínez.
- ...

Aunque, de ellos, solo se encuentran 4 artículos que la incluyan entre las palabras clave:

- Vol. 11 (2016). Abordaje arteterapéutico con niños institucionalizados. Luis Formaiano.
- Vol. 2 (2007). Aplicaciones del Arteterapia en aula como medio de prevención para el desarrollo de la autoestima y el fomento de las relaciones sociales positivas: "Me siento vivo y convivo". Elena Rodríguez Fernández.
- Vol. 4 (2009). La creación y el espacio terapéutico en el medio penitenciario. Paula- Alicia Conde, Paula Tejedor López.

¹⁵ <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE>



- Vol. 6 (2011). Abordaje arteterapéutico de un caso de inhibición creativa. Luis Formaiano.

En el mismo sentido, la búsqueda sobre la palabra empatía arroja 39 resultados, aunque que la incluyan entre las palabras clave, solo son 2:

- Vol. 4 (2009). “Cuando tu mente quiere una cosa y... tu cuerpo hace otra”. Arte-terapia y parálisis cerebral, de Ana Viñuelas Lorenzo.
- Vol. 10 (2015). Moviéndonos hacia el final de nuestros días. De Heidrun Panhofer, Jeanette MacDonald.

Otros 9 son los artículos que hablan de bienestar y/o felicidad:

- Vol. 10 (2015). Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias: algunas reflexiones. Marián López Fdz.Cao.
- Vol. 4 (2009). “Cuerpo a través”. Una experiencia de salud emocional en enseñanza del arte. Joaquín Sánchez Ruiz, Pedro Chacón, Emilio Gómez.
- Vol. 11 (2016). Arteterapia y musicoterapia en la etapa prenatal, paternidad, maternidad y post-parto. Recursos creativos para profesionales que les acompañan. Anna Freijomil Reverter.
- Vol. 8 (2013). Posibilidades del autorretrato fotográfico como herramienta terapéutica en mujeres víctimas de violencia de género: experiencia de un taller. Alejandra Zolezzi Vera.
- Vol. 10 (2015). Musicoterapia. En sintonía al final de la vida. Mireia Serra Vila.
- Vol. 8 (2013). Las imágenes de Juan. Análisis de un caso de negativismo desafiante. José T. Boyano.
- Vol. 9 (2014). Proyecto Enfocadas: “una experiencia grupal realizada con mujeres que sufrieron en el pasado violencia por parte de sus parejas, utilizando la fotografía y la narración como herramienta terapéutica”. Marcela Lockett Destri.
- Vol. 7 (2012). Estudio de caso. Taller de arteterapia con grupo de mujeres en el CEPI Hispano-Marroquí. Ana Rosa Sánchez Velasco.

Y en, concreto no aparece ninguna en el buscador, con los términos “atención a la diversidad”, ni “diversidad educativa”, aunque, existe, al menos, como ya se ha reseñado en esta investigación, el artículo:

- Vol. 8 (2013). Arte para todos. Proyecto de investigación y creación con personas con capacidades diversas de Pablo Coca Jiménez y otros.

Con el término integración hay 78 entradas, y solo 4 con ella como palabra clave, una de ellas de Lockett Destri (2014), artículo nombrado previamente al incluir bienestar/felicidad, y además:

- Vol. 9 (2014). El arte de interactuar con la naturaleza: resultados del módulo experimental “armonía y medioambiente a través de técnicas participativas y arteterapia. Teresa Fernández de Juan, Laurie Silvan Nogaim.
- Vol. 4 (2009). Integración Social, Arteterapia y Procesos Educativos con Adolescentes. Graciela Ormezzano, Franciele S. Gallina.
- Vol. 4 (2009). Danza e integración. Vicenta Galiana Lloret.

Si buscamos escuela, se obtienen 94 resultados, de manera general, aunque siendo solo 3, los artículos que la señalan como palabras clave:

- Vol. 9 (2014). Identidades en transformación. Procesos artísticos de visibilización y reconocimiento de subjetividades en la escuela infantil. Julio Romero.
- Vol. 9 (2014). Ayni: Por una infancia sin fronteras. Arteterapia con hijos de migrantes en el norte de Chile. Jair Marín Alaniz.
- Vol. 5 (2010). Pedagogía Waldorf. Macarena Moreno Moreno.

Al buscar “ámbito escolar”, “educación primaria” y “adolescentes (con “secundaria” no aparece ninguna entrada), encontramos, entre unos y otros:

- Vol. 6 (2011). Otoño, invierno y primavera: tres trimestres para una experiencia de inclusión con arteterapia grupal en una escuela rural. Fania Molina.



- Vol. 11 (2016). Intervención con Arteterapia en alumnado de Primaria con déficits de atención. M^a Carmen Delgado Morán, M^a Nieves Pérez Marfil, Francisco Cruz Quintana
- Vol. 6 (2011). Fotografiarse, retratarse, expresarse. Fotografía y expresión de lo personal en adolescentes. Silvia Martínez Cano.

De estos, solo se reseñan algunos, ordenados cronológicamente del más actual al más antiguo, que son los únicos que se incluyen en las referencias:

- Delgado-Morán, M. C., Pérez-Marfil, M. N. y Cruz-Quintana, F. (2016) Intervención con Arteterapia en alumnado de Primaria con déficits de atención. Los resultados de este programa muestran diferencias significativas en el grupo que participó en el programa, en las áreas de hiperactividad, de comportamiento, en el trastorno combinado de atención e hiperactividad y en percepción de diferencias.
- Coca-Jiménez, P., Olmos de Gracia, A. y García-Ceballos, S. (2013). Arte para todos. Proyecto de investigación y creación con personas con capacidades diversas. Es un proyecto desarrollado por el Museo Patio Herreriano en colaboración un Centro Ocupacional para personas con capacidades diversas con el objetivo favorecer la creatividad, la integración social, la autonomía y la autoestima en personas con discapacidad intelectual, a través de procesos creativos relacionados con la creación artística contemporánea.
- Martínez-Cano, S. (2011). Fotografiarse, retratarse, expresarse. Fotografía y expresión de lo personal en adolescentes. Es un experiencia en el aula de autoexpresión, búsqueda y descubrimiento del cuerpo a través de la fotografía para reflexionar sobre la relación entre el arte del retrato fotográfico y la autoexpresión, teniendo en cuenta, que el ámbito del lenguaje fotográfico, resulta un espacio perfecto para la visualización y producción de autoexpresiones de la propia identidad, especialmente en la etapa de la adolescencia.
- Miret- Latas, M. A. y Jové-Monclús, G. (2011). Arteterapia para todos: La clave está en la diferencia. Un proyecto que se desarrolla en el entorno escolar,

donde la heterogeneidad es un elemento básico para configurar los agrupamientos y para aprender juntos, permitiendo que “emerjan” las diferencias; A la vez se busca la relación entre emoción y cognición a través del diálogo con las imágenes.

- Rico-Caballo, L. e Izquierdo-Jaén, G. (2010). Arte en Contextos Especiales. Inclusión Social y Terapia a través del Arte. Trabajando con Niños y Jóvenes Inmigrantes. Intervención con arteterapia en un centro de atención integral al inmigrante, durante seis años, poniendo en relación la expresión artística y la salud psicosocial; siendo la obra de arte la que ayuda a enfrentarse a las dificultades.
- Morales, P. y Jarpa, J. M. (2010). Elementos de Arteterapia como Medio de Comunicación y Elaboración en Psicoterapia con Adolescentes. Revisión teórica de la construcción de la identidad y el sí mismo en la adolescencia y estudio de caso, en que se muestra cómo en un proceso terapéutico se llevaron a cabo diversas técnicas de Arteterapia con resultados positivos.
- Rodríguez-Fernández, E. (2007). Aplicaciones del Arteterapia en aula como medio de prevención para el desarrollo de la autoestima y el fomento de las relaciones sociales positivas: “Me siento vivo y convivo “.Proyecto realizado durante tres años en un colegio con mayoría de alumnado extranjero, con la intención de fomentar la autoestima y favorecer la convivencia mediante las artes plásticas, la música y la danza, basado en los principios que sustentan el Arteterapia.
- Duncan, N. (2007) Trabajar con las Emociones en arteterapia. Señala la autora como el trabajo con las artes ayuda al desarrollo personal y emocional, pues las emociones tienen una importancia fundamental en el desarrollo y la experiencia humana. Plantea que el facilitador puede manejar cuatro fases para trabajar con las emociones en arteterapia: nombrar, explorar, experimentar e integrar.

Como se puede observar, existen numerosas publicaciones relacionadas con el tema, estos son algunos de los ejemplos, característicos y actuales.



PARTE EXPERIMENTAL



3. Metodología



“Igual que yo respeto a los demás, soy feliz si también me respetan a mí”.

En este apartado se presentan la hipótesis y objetivos de investigación; se indica el contexto y participantes, el tipo de investigación y diseño metodológico utilizado, se trata de las precauciones que se han de tener en cuenta para la validación de los resultados.

Se señalan los instrumentos de recogida de datos, así como los métodos de análisis e interpretación de los resultados que permitirán llegar a conclusiones y establecer perspectivas de futuro.



3.1. Hipótesis y objetivos de la investigación

Se presentan a continuación la hipótesis que da pie a esta investigación y los objetivos que nos planteamos para resolverla.

3.1.1. Hipótesis

Creemos que las artes son útiles como recurso para favorecer la integración escolar y que esta se puede facilitar fomentando la autoestima y empatía de los niños. Por ello, nuestra hipótesis es:

Los niveles de autoestima y empatía de los niños mejoraran tras llevar a cabo el programa Tu y yo, desarrollado, y, en el que se trabaja por medio de actividades artísticas.

3.1.2. Objetivos

De manera general, se tiene como objetivo, apoyar la integración escolar, propiciando recursos para el desarrollo personal y social y en particular, para la mejora de las relaciones y la convivencia, mostrando las posibilidades de las artes para ello. Por ello, se plantea:

Diseño e implementación de un programa para trabajar la autoestima y la empatía por medio de las artes con niños de 11 a 12 años: un recurso para la integración escolar

- Desarrollar un programa para trabajar la autoestima y la empatía por medio de las artes
- Implementarlo en un contexto escolar.
- Medir el grado de varianza en autoestima y la empatía, en los sujetos tras participan el programa.
- Analizar los resultados de la implementación del programa para valorar su utilidad.

Para ello, es necesario

- Conocer el contexto
- Elaborar el programa.
- Seleccionar los instrumentos para la recogida de datos que permitan su evaluación



3.2. Contexto y participantes

Lo primero que debe hacer un investigador es familiarizarse con el contexto y conocer en profundidad las características de los participantes (Fernández-García, Vallejo-Seco, Livacic-Rojas y Tuero-Herrero, 2014), en este sentido, ha sido trabajar con los alumnos en su apoyo en la escuela y conocerlos a ellos y su contexto, de primera mano -como ya se ha indicado antes-, una de las motivaciones de esta investigación.

Por otro lado, señala Abad (2016) que es responsabilidad del investigador velar por el respeto y la dignidad de los participantes y por ello se han de seguir unos principios básicos: consentimiento informado, confidencialidad y anonimato; teniendo, además, en cuenta, que no hubiera daño en la implementación: el programa *Tú y yo* se desarrolla con la intención de favorecer la integración social de todo el alumnado en el ámbito escolar; participar en él, solo puede beneficiar a los participantes y al clima de aula. La intervención consiste en la realización de una serie de actividades artístico-creativas diseñadas expresamente para trabajar la autoestima y la empatía en el ámbito escolar como componentes fundamentales para fomentar relaciones adecuadas desde el respeto hacia uno mismo y hacia los demás.

Los datos recopilados han de ser confidenciales y presentarse de manera anónima; no obstante, es fundamental conocer el contexto entre otros aspectos porque como nos dice Martínez-Salgado (2012) nos permite juzgar si una muestra es adecuada; por ello ha de darse cierta información para poder situar el ambiente en el que nos encontramos. En este trabajo no se dan detalles que permitan reconocer el lugar -en este caso, un centro educativo- en el que se ha realizado el proyecto, ni datos personales de los que han participado en el mismo, más que los necesarios de la investigación.

También es necesario que los participantes, sean informados y den su consentimiento para participar; en este caso al ser menores, se informa y solicita permiso a los tutores legales de los menores a los que se propone como a la dirección y profesorado implicado del centro educativo, que aprueba su realización.

3.2.1. Contexto

El centro en el que se lleva a cabo el proyecto es un centro público de educación infantil y primaria (C.E.I.P) situado en una ciudad, capital de provincia de Andalucía. Es un centro clasificado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía de compensatoria educativa y difícil desempeño, según el decreto 167/2003 del 17 de Junio por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales y sociales desfavorecida; normativa que, como ya hemos señalado en el marco teórico (Apartado 1), promueve y obliga a la existencia de diferentes programas en el centro para cubrir estas, y permitir el acceso, permanencia o promoción en el sistema educativo trabajando de manera integral, aspectos tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, que faciliten la integración escolar del alumnado.

El centro tiene una o dos líneas, que varían cada año, según el número de alumnos; repartidos en 12 aulas, con una media de 22 alumnos por clase aproximadamente; además, cuenta con tres aulas de educación especial (siendo una de ellas un aula específica) y un aula de compensación educativa.

El modelo de horario es de jornada continuada, solo mañanas de 9 a 14 horas de desarrollo lectivo.

Actualmente (curso 2016/2017), la plantilla del centro está compuesta por 22 maestros y maestras (funcionarios e interinos dependientes de la Consejería de Educación y personal laboral), entre los que encontramos especialistas de Pedagogía Terapéutica, Inglés, Francés, Religión Católica, Religión Evangélica, Educación Física, Música, Audición y Lenguaje, Compensatoria y Orientación educativa.



El alumnado actual es 260 de niños y niñas que, repartidos en 12 aulas. El nivel cultural y socioeconómico de los padres y madres del centro predominantemente es medio o medio-bajo. Está compuesto por 12 unidades de educación infantil y primaria distribuidas en una y dos líneas, que dan una media de 22 alumnos aproximadamente.

Las familias pertenecientes al centro son de clase media-baja.

3.2.2. Participantes

Nuestro objetivo, de evaluar la implementación de un programa implementado en un grupo natural, en la escuela, condiciona el tamaño de la muestra y, como señalaremos posteriormente, la metodología de investigación.

La selección de la muestra es, no probabilística, pero tampoco seleccionada por el investigador, siendo una muestra natural, conformada por estudiantes de dos cursos de sexto de educación primaria (tercer ciclo), de un centro educativo escogido por conveniencia, por facilidad de acceso y ejecución por parte del investigador.

Participan aquellos del grupo, que han aceptado intervenir libremente en el proyecto, limitando el número de la muestra, resultando 8 niños y 4 niñas (12 alumnos) grupo en el que nos encontramos con un alumno en silla de ruedas y movilidad reducida-, y otro compuesto por 3 niños y 7 niñas (10 alumnos), resultando una muestra de 22 niños de edades comprendidas entre los 11 años y medio y 12 años y medio, siendo por tanto el promedio aproximado de 12 años (tabla 2 y Figura 3).

Tabla 2. Distribución por edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
11,30	4	18,18 %
12	14	63,63 %
12,30	4	18,18 %
Total	22	100 %

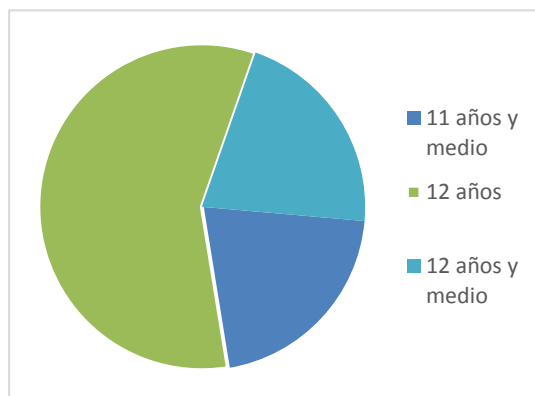


Figura 3. Distribución por edad

Respecto a las diferencias de género, como ya hemos señalado previamente, encontramos la muestra dividida a la mitad ($n_1=n_2=11$), es decir 50% corresponde al sexo femenino y 50% al masculino.

Tabla 3. Distribución por género

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	11	50 %
Masculino	11	50 %
Totales	22	100%

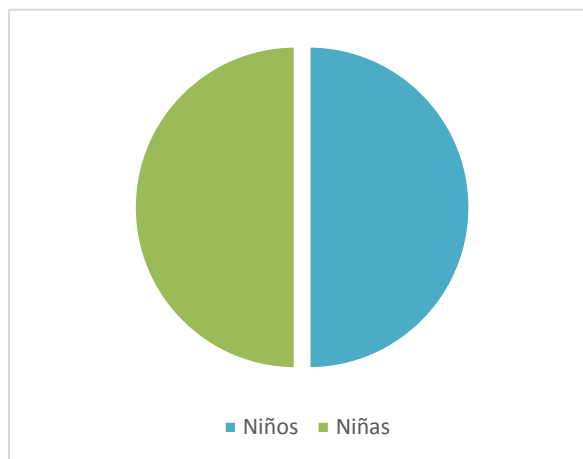


Figura 4. Distribución por género

Aunque cada grupo es diferente, por el número, se han conformado una sola muestra. En uno de los grupos (sexto A) el clima de clase es bueno y los niños tiene un nivel adecuado a su edad, no existen muchos conflictos entre ellos y las familias se llevan bien, por lo contrario en el otro grupo (sexto B) existen diferencias entre los alumnos que provocan un mal clima de clase y muchas peleas entre ellos, además de esto las familias suelen provocar problemas al profesorado y conflictos con los demás padres de alumnos. A pesar de esto, luego no se han encontrado diferencias en el desarrollo del programa por pertenecer a uno u otro grupo.

En cuanto a resultados académicos las notas son bajas, varios niños son repetidores de curso (Tabla 4) y otros que van aprobando sus asignaturas sin destacar demasiado. En general en los dos grupos a los niños les cuesta motivarse y atender en clase.



Entre las dos clases encontramos un total de 7 niños que tienen que asistir al aula de Pedagogía Terapéutica (PT) para ser atendidos ya sean por problemas de aprendizaje o de socialización (Tabla 4). Es este grupo el que nos motiva para la aplicación del programa, pues durante los cursos anteriores nos hemos ocupado de éste aula y hemos observado las carencias y necesidades de estos alumnos. Se muestran a continuación los porcentaje de niños repetidores , con N.E.E, apoyo o refuerzo (asisten al aula de PT), respecto al grupo.

Tabla 4: Porcentaje de alumnos repetidores y que asisten al aula de PT.

NEE/PT o no	Frecuencia	Porcentaje
Repetidores	4	18,1 %
Asisten a PT	7	31,8 %
Resto	14	73,6%
Totales	22	100%

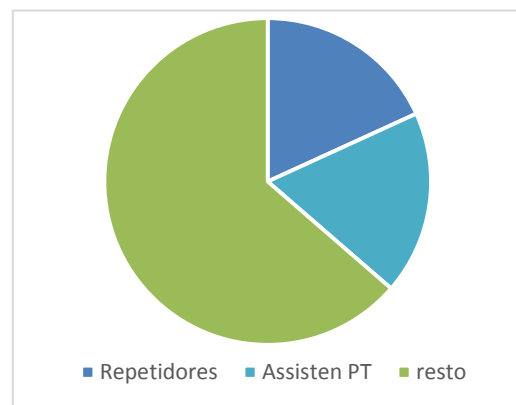


Figura 5: Porcentaje de alumnos repetidores y que asisten al aula de PT.

3.3. Diseño de la investigación

Es importante tener en cuenta, por un lado la finalidad de la investigación y la prevalencia en el área de conocimiento para definir el diseño y metodología a utilizar (Fernández-García, Vallejo-Seco, Livacic-Rojas y Tuero-Herrero, 2014).

En este caso, se evalúa un programa en el aula, lo que implica un proceso riguroso, sistemático y controlado en el que se recoge y analiza información fiable y válida; con la intención de poder tomar decisiones prácticas, que lo mejoren (Blanco, 2000). Se caracteriza básicamente en que la investigación es aplicada y se lleva a cabo en la misma acción educativa, siendo, por tanto, una prioridad secundaria habiendo de adaptarse al contexto perturbando lo menos posible en su desarrollo (Weia, 1982, citado por Tejedor, 2000, pág. 320).

Otras características como la composición y tamaño de la muestra, las variables (variables independientes, variable dependientes a evaluar e incluso posibles variables extrañas que afecten especialmente a los resultados) o número de registros efectuados, también definen el tipo de investigación y diseño metodológico.

Teniendo en cuenta que la investigación se lleva a cabo en un contexto aplicado, en la que el investigador pertenece al grupo social que se investiga y por tanto, según Francés, Alaminos Chica, Penalva y Santacreu (2015) se considera que es una investigación participativa y los sujetos con los que se trabaja son un grupo natural, no seleccionado por el investigador, sin tener control sobre muchas de las circunstancias que rodean a la aplicación del programa, lo que señalan Kunstmann y Merino (2008) como un experimento de campo.

Es un diseño cuasi-experimental (Gage, 1963; Campbel & Stanley, 1963), de un solo grupo, con medidas pretest y postest (O1 X O2), ya que, como definen Fernández-García, Vallejo-Seco, Livacic-Rojas, & Tuero-Herrero (2014) este “es un plan de trabajo con el que se pretende estudiar el impacto de los tratamientos y/o los procesos de cambio en situaciones donde los sujetos o unidades de observación no han sido asignados de acuerdo



con un criterio aleatorio”(Arnau, 1995, citado por Fernández-García, Vallejo-Seco, Livacic-Rojas, & Tuero-Herrero, 2014).

El hecho de que la validez interna de los diseños cuasi-experimentales sea menor que la de los experimentos, no es argumento contra su utilización (Kenny, 1975) pues el hecho de realizarse en su contexto natural -según Trochim (2001), disminuye la artificialidad y aumenta la validez externa (Gómez-Peresmitré y Reidl, 2010); siendo éstos, además, habituales en el ámbito educativo, y, en general, en las ciencias sociales (Pérez Serrano, 2000).

En todo caso, este estudio pretende ser básicamente de naturaleza exploratoria, con la intención de valorar la utilidad de un programa desarrollado y recoger información relevante para su mejora, evaluando las dimensiones trabajadas.

En todo caso, tanto la recogida de datos como el análisis que se hace de ello, pretenden ser eminentemente cualitativos, utilizándose técnicas de observación-que como afirma Ander-Egg (2003), es el procedimiento por excelencia para el conocimiento científico, ya sea directa o indirecta-. Por medio de ella, y, teniendo en cuenta que la evaluación educativa ha de ser “más proceso que producto” (Blanco, 2000), se recoge información del proceso; sin embargo, paralelamente también se valoran las diferencias cuantitativas en las dimensiones trabajadas, previa y posteriormente, a la experiencia, también de manera estadística. Como señalan Hernández, Fernández, y Baptista (1991), en la práctica, es posible incluir elementos de las distintas clases de investigación.

Tras el desarrollo del programa, se implementa en el aula, y evalúa utilizando, como hemos señalado, un diseño cuasi-experimental y de campo, con metodología mixta, en el que se valoran los datos tanto cualitativamente a través del cuaderno de campo, como cuantitativamente, especialmente a partir de los datos resultados de las pruebas estandarizadas en las que se toman medidas de autoestima y empatía de los participantes, previa y posteriormente a la intervención.

3.3.1. La observación

El estudio observacional del comportamiento humano es un proceso complejo, dinámico, hay mucha información, de la que a veces, ni siquiera somos conscientes y en ella, habrá “que extraer adecuadamente los datos que precise, gestionarlos en función de sus objetivos, y analizarlos para la necesaria obtención de los resultados” (Anguera, 2010, págs. 122-130).

Cuando la investigación, como en este caso, se da en un contexto natural, la riqueza de información que se obtiene es altamente valorable por captar directamente la parcela de realidad que nos interesa en su transcurrir cotidiano. Por ello, se ha optado por utilizar la observación directa y sistemática durante el proceso, recogiendo, además de las observaciones del investigador, las voces y obras de los niños, obteniendo de todo ello, datos cualitativos.

3.3.2. El análisis estadístico de medidas obtenidas por medio de pruebas estandarizadas

El uso de pruebas estandarizadas y la valoración de datos cuantitativos por medio de análisis estadísticos, aportan por su objetividad, validez y confiabilidad (Tristán y Pedraza, 2017), contrarrestando los posibles sesgos de los datos cualitativos recogidos por un observador y su interpretación.

La investigación cuantitativa se sitúa al margen de los datos, permitiendo observar desde fuera, con perspectiva. No siendo excluyente ni incompatible con otros tipos de datos, sino complementarios (Cook y Reichardt, 1986).

Los análisis estadísticos pueden ser utilizados y ser útiles en distintos momentos de la investigación y no solo en una investigación positivista. Permite obtener tendencias y los valores promedios, relacionando distintas variables observables aportando una información complementaria, descriptiva de los resultados (Gil, 2003). En este sentido, como señalan Fernández-García, Vallejo-Seco, Livacic-Rojas y Tuero-Herrero (2014) -reseñando también a otros autores- se ha de reconocer que puede ser necesario recurrir a un experto



en metodología y análisis de datos que se facilite ponerlos a prueba y analizarlos–, como se ha hecho en este caso, utilizando la última versión (v.25) del programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) (IBM, 1917)¹⁶.

Se analizan, en este caso las puntuaciones de variables seleccionadas (empatía y autoestima totales y en sus diferentes dimensiones), medidas con pruebas estandarizadas pasadas antes y después de la implementación del programa.

¹⁶ Programa desarrollado en 1968 por IBM para la realización de análisis estadísticos de datos.

3.4. Instrumentos para la recogida de datos

Para la evaluación del programa se analizan los datos obtenidos por medio, de un cuaderno de campo -complementado con entrevistas semiestructuradas externas-; además, para evitar el sesgo del investigador y contrastar la información se toman también medidas pretest y posttest por medio de cuestionarios estandarizados.

3.4.1 Cuaderno de campo

La observación sistemática, directa y participante por parte del investigador es reflejada en un cuaderno de campo, que permite analizar una realidad social (García-Jorba, 2000). Son textos escritos en los que se registra la experiencia, los acontecimientos que transcurren en el día a día, rescatando todo lo que resulta especialmente significativo. (Zabalza, 2004). En antropología y etnografía hay una larga tradición en su uso, como fuente de conocimiento; para ello, es preciso describir, para después analizar, todo lo que va ocurriendo. Es un instrumento ligado a la observación participante, como es el caso.

El hecho de reflejar esta experiencia por escrito favorece la observación y el análisis, necesarios para mejorar la intervención o generar nuevas estrategias (Londoño, Ramírez, Londoño, Fernández y Vélez, 2009)

Existen distintos tipos y formas de presentar el diario de campo (Zabalza, 2004). En este caso diferenciamos entre el diario y el cuaderno de notas (Francés, Alaminos Chica, Penalva y Santacreu, 2015).

El diario de campo, es el instrumento, escrito cotidianamente, en el que se registra información de la experiencia en forma de relato; se anotan las observaciones de forma completa, precisa y detallada (Taylor y Bogdan, 1987). Se tiene en cuenta, como señala Albertín-Carbó (2007) que en su uso debe predominar la función reflexiva frente a la función informativa, por tanto, en los registros, no faltan comentarios personales, juicios y



opiniones, impresiones y emociones, cuestiones y dudas que han ido surgiendo, selecciones y toma de decisiones,... suscitados al hilo de la escritura de las múltiples situaciones y conversaciones relatadas.

La actividad durante el proceso, se recoge en un cuaderno de notas –que se estructura para el registro, por medio de ítems de valoración, que se corresponden con los objetivos de cada bloque y actividad (Anexo III), con la intención de seguir un proceso de forma disciplinada y rigurosa, aun siendo flexible y adaptable a los comportamientos y a los contextos (Anguera, 2010), lo que permiten, la inclusión, además, de espacios para anotaciones libres.

Otra fuente de información, que permite complementar los datos, es el análisis y reflexión con los propios niños, por medio de grupo de discusión y técnicas biográficas (dibujos y narraciones de los niños), que se han incluido como parte del diario. En este sentido, son de interés, los datos de carácter gráfico o audiovisual, cuidando que estos registros no provoquen reactividad en la población observada (Francés, Alaminos Chica, Penalva y Santacreu, 2015). Por ello, también se recogen los trabajos de los niños y sus reflexiones sobre ellos. Entendiendo, como señala Banks (2010), “que las imágenes no son documentos neutras, transparentes, si no textos construidos” (pág. 39).

3.4.2. Entrevistas

De forma complementaria, también se han realizado entrevistas no estructuradas, externas -realizadas a profesorado no participante en la experiencia pero que trabaja en el centro y conoce al grupo, a algunos padres e incluso a los alumnos Son entrevistas que se realizan se realizan en distintos momentos, de manera no estructurada, previamente, durante y tras la aplicación del programa, en las que simplemente se utiliza una guía para tener en cuenta los aspectos relevantes sobre los que se quiere cuestionar (Murarriz, 1992).

Como señalan Denzin y Lincoln (1994, pág. 353) “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. En este sentido, aunque se preparan una serie de cuestiones para guiar el diálogo. (Anexo III, en este caso, intencional, con unos objetivos

derivados de la investigación: recoger información del proceso y los resultados, desde otras perspectivas; utilizando la entrevista como técnica de investigación educativa (Walker, 1997).

3.4.3. Pruebas con medidas pretest y postest.

En la parte del estudio de naturaleza descriptiva se analizan, por un lado las variables por las puntuaciones de los niños obtenidas en autoestima y empatía en pruebas estandarizadas, con la intención de comprobar si se han producido cambios desde la situación de partida que demuestren la utilidad del programa.

Para ello, la prueba se divide en dos cuestionarios: parte A para la evaluación de la autoestima y parte B, para la evaluación de la empatía.

Un cuestionario es un instrumento para la recogida de datos sacados de las respuestas de los participantes a partir de una serie de preguntas (ítems) sobre conductas indicadoras de lo que se quiere valorar (Murillo, 2006), en este caso, autoestima y empatía.

Según Murillo (2006), las preguntas formuladas pueden ser cerradas o dicotómicas, es decir, solo dan opción a contestar sí, no, pudiendo incluir “no se” o “no contesta”; cerradas o categorizadas cuando ofrecen distintas alternativas para elegir una; numéricas, cuando así se han de valorar: o abiertas cuando se deja que la persona responda libremente suponiendo estas últimas más trabajo pues, posteriormente, se han de categorizar las respuestas. En los que se han utilizado en este trabajo, en las dos partes, se tratan de preguntas son cerradas pues en uno solo se da la opción sí o no y en el otro además se señala la posibilidad intermedia “a veces” que podemos relacionar con la de no sabe/no contesta.

Para la selección de las pruebas, es preciso fundamentalmente, tener en cuenta la edad de los niños a los que se iban a aplicar. Por ello, debido a una mayor dificultad para encontrar pruebas estandarizadas validadas para edades menores, se optó por realizar la investigación con pre-adolescentes de 11-13 años.



Es necesaria la evaluación desde edades tempranas, y hacerlo desde una perspectiva multidimensional (Garaigordobil y Maganto, 2014; Sánchez-Sánchez, Fernández-Pinto, Santamaría, Carrasco y del Barrio, 2016).

Entre los instrumentos más utilizados están:

- El Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota (MMPI) de Hathaway y McKinley, (1940); Butcher, Dahlstrom, Graham et al. (1989).
- El Cuestionario de los 16 factores de personalidad (16PF) ideado por Cattell (1949), desarrollada la prueba por R. B. Cattell, A. K. S. Cattell y H. E. P. Catell, 1993 y el manual por M. T. Russell y D. L. Karol, 1994); Raymond B. Cattell, Mary T. Russell, Darcie L. Karol, 2011), con versiones para niños adolescentes y adultos y adaptación española de N. Seisdedos Cubero de 1995 y 2011).
- Y, el Cuestionario de personalidad de Eysenck (EPQ), en versiones para niños y adolescentes (EPQ-J) y para adultos (EPQ-A).

Además, existen otras pruebas como el inventario NEO de Costa y Mc Crae y, desde 1969, otras como el Inventario Clínico Multiaxial de Millon (MCMI) –también con versión para la evaluación de adolescentes (MACI)-. Todos estos, son citados por Sánchez Gallego, N.J., Gómez Macías, C. y Zambrano Cruz, R. (2011) quienes consideran la 16PF, en su 5ª edición, como la más útil aunque, señalan, quizás por desconocimiento, no sea la más aplicada.

Sánchez-Sánchez, Fernández-Pinto, Santamaría, Carrasco y del Barrio (2016), destacan, además, entre las pruebas adaptadas al idioma español, el Behavior Assessment System for Children (BASC) de Reynolds & Kamphaus (2004a) - de la versión original de 1992- o del Sistema de Evaluación de Achenbach (ASEBA) de Achenbach & Rescorla (2000, 2001), del que solo se dispone parcialmente en baremos españoles (Unitat d'Epidemiologia i de Diagnòstic en Psicopatologia del Desenvolupament, 2013) (Citados por estos).

El *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), adaptada al español por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), del que Balluerka, Martín, Fernández Berrocal y Aritzeta (2010) desarrollan una versión reducida para adolescentes es una prueba centrada a en el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997).

Fernández-Pinto, Santamaría, Sánchez-Sánchez, Carrasco y del Barrio (2015) desarrollan el SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes, una prueba, multidimensional con un elevado número de constructos, que evalúa y teniendo en cuenta las diferencias evolutivas, por lo que se puede aplicar desde los 3 a los 18 años. Se utilizan nueve cuestionarios que incluyen entre las dimensiones evaluadas incluye autoestima e Integración y competencia social.

Otras pruebas generales, para niños, son el SPECI. Screening de problemas emocionales y de conducta infantil de Garaigordobil y Maganto (2012) -para niños de entre 5 y 12 años, que evalúa problemas emocionales y de conducta (retraimiento, somatización, ansiedad, infantil-dependiente, problemas de pensamiento, atención-hiperactividad, conducta perturbadora, rendimiento académico, depresión, conducta violenta) por medio de problemas de distintas categorías, precedidos por adjetivos y/o frases cortas que describen conductas comunes que valora el profesor-, o, el TP-76. *Tensiones de la Personalidad*, de García Yagüe, 1968; 1976), un test proyectivo que diferencia entre niños y niñas de entre 8 a 12, evaluando tensiones positivas y conflictos en cinco áreas de interacción de la persona: consigo mismo, los compañeros y amigos, la familia y la escuela.

Fueron el tiempo de aplicación y las edades de los niños las que discriminaron entre las pruebas. La mayoría, entre las adaptadas a niños, son de aplicación, como pronto, a partir de los 12 años y la primera intención fue de implementar el programa entre 8-10 años, por lo que se descartaron.

Se podría haber hecho uso de alguna de estas pruebas, como establecidas o de refuerzo-, esto, hubiera posibilitado disponer de otros datos, quizás de interés, pero se tuvo en cuenta el objetivo exploratorio de la investigación, por lo que buscaron pruebas sencillas que no implicaran más de los factores que se pretendían analizar: autoestima y empatía.

Respecto a la autoestima, en concreto, existen pruebas como el AF-5 de García y Musitu (2011) como el LAEA de Garaigordobil (2011), que fueron descartados pues son para su aplicación a partir de los 12 años. Para niños menores, encontramos otras como el *Cuestionario para la evaluación de la autoestima (A-EP)* de Ramos, Jiménez, Muñoz-Adell y Lapaz (2006); El EDINA, (Mérida, Serrano y Taberner, 2015; Serrano, 2014), El Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar (IAME) de García (EOS), las Escalas de autoestima de Rosenberg, (EA, 1965); o la de Coopersmith (SEI, 2010); los de Shavelson, Bryan, entre otros.



Para la evaluación de la empatía Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014) diferencian entre aquellos que se centran en el componente cognitivo -como la Escala de Empatía de Hogan Empathy Scale (EM) (1969)-, los que miden aspectos afectivos -como el Questionnaire Measure of Emotional Empathy (QMEE,) de Mehrabian y Epstein (1972) del que hay una versión mejorada de Caruso y Mayer (1998)- y los que tienen en cuenta ambos componentes. De entre estos, se pueden señalar el Interpersonal Reactivity Index (IRI; Davis, 1980 que es adaptado al español por Pérez-Albéniz, Etxeberría, Montes y Torres, 2003), el IECA de Bryant, 1982, adaptado por Pérez-Delgado, Mestre, Samper y Frías, 1999), el Empathy Quotient (EQ; Baron-Cohen y Weelbrighth, 2004), el Índice Español de Empatía (Oceja y Jiménez, 2007) y el TECA de López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008).

Para las edades de los participantes en el proyecto Mestre, Frías, & Samper, 2004; Richaud, 2008 verifican la estructura de la Escala Básica de Empatía (EBE), Empatía Básica (Basicc Empathy Scale, BES; Jolliffe & Farrington, 2006), validada por Oliva et al. (2011), En cuanto a su evaluación, existen conocidas medidas de empatía para niños y adolescentes (e.g., Bryant, 1982) validadas al habla hispana (Aristu, Holgado, Carrasco, & del Barrio, 2008; Del Barrio, Aluja, & García, 2004), así como adaptaciones de versiones adultas (e.g., del Índice de Reactividad Interpersonal; Davis, 1980) para estas edades (Mestre, Frías, & Samper, 2004; Richaud, 2008, citados por Merino-Soto y Grimaldo-Muchotrigo, 2015, pág. 263).

Existen otros como el Test EQ. Cociente De Empatía (Empathy Quotient) o Cociente de Empatía, de Baron-Cohen y Wheelwright (2004), diseñada para su uso en el trastornos del espectro autista, o el Cuestionario multidimensional de empatía para niños de 9 a 12 años de Richaud de Minzi, Lemos y Oros (2013), basado en un modelo de la neurociencia social cognitiva, pero, en el que, según señalan los autores aun es preciso ajustar algunos ítems.

De todas estas pruebas, se seleccionaron definitivamente, las que a continuación se detallan.

Parte A para medir la autoestima

En la primera parte (A), para la evaluación de la autoestima, se utiliza una versión en papel del Cuestionario de la Evaluación Multilingüe y Multimedia de la Autoestima desarrollado por Ramos Álvarez (2008) (Anexo V, parte A).

Esta prueba señala una puntuación de autoestima total y en tres facetas básicas: socioemocional, académica y deportiva.

Dependiendo de las respuestas, por cada ítem del cuestionario se pueden obtener entre 0 y 1 puntos: la máxima puntuación (1) indica un autoconcepto positivo, mientras que 0 puntos refleja autoconcepto negativo en la conducta concreta por la que se pregunta. Siendo, las mayores puntuaciones que se pueden obtener en cada uno de los apartados: 34 en la dimensión socio-afectiva, 18 en la académica y 8 en la deportiva, siendo la medida máxima de autoestima total de 60 puntos. A continuación se señala la relación de ítems considerados en cada dimensión (Tabla 5).

Tabla 5: ítems considerados en cada dimensión de la autoestima y su valoración.

Dimensiones	Ítems correspondientes	Max.
Autoestima Socio-afectiva	4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30	34
Autoestima académica	1, 2, 7, 8, 9, 15, 16, 22, 23,	18
Autoestima deportiva	3, 10, 17, 24	8
TOTAL PUNTUACIÓN DIRECTA	Todos	60

Las puntuaciones centiles permiten conocer el tanto por ciento de sujetos de la población representada por el grupo normativo en el que dicho sujeto es superior según las medidas del test. A continuación se encuentra la conversión de las puntuaciones directas a centiles tanto respecto a los factores analizados (tabla 6) como la total (tabla 7).



Tabla 6: Valoración de las puntuaciones centiles (por factores)
(Ramos Álvarez, 2008, pág. 233)

		Puntuaciones Centiles										
Factor	F1	F1	F1	F2	F2	F2	F3		F3		F3	
Curso	4º	5-6º	1º ESO	4º	5-6º	1º ESO	4º		5º-6º		1º ESO	
Sexo							Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	4	8
2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	5	13
3	1	1	1	1	1	2	3	4	3	6	7	19
4	1	1	1	1	1	3	10	13	8	16	12	31
5	1	1	1	1	2	6	18	28	17	31	17	46
6	1	1	1	1	2	9	28	44	26	43	25	56
7	1	1	1	1	5	11	41	59	38	54	38	68
8	1	1	1	2	8	14	74	83	72	80	73	87
9	1	1	1	4	13	22						
10	1	1	1	7	21	33						
13	1	?	?	14	29	43						
11	1	2	2	14	29	43						
12	1	2	3	24	37	56						
13	2	2	3	35	47	66						
14	3	2	4	49	59	76						
15	4	2	6	65	70	85						
16	5	3	7	78	82	92						
17	6	4	8	90	92	96						
18	7	5	10	98	98	99						
19	8	6	12									
20	10	8	15									
21	11	11	16									
22	13	14	19									
23	15	17	23									
24	17	21	28									
25	20	26	33									
26	26	31	38									
27	32	36	42									
28	39	41	48									
29	48	48	55									
30	60	56	65									
31	76	68	76									
32	87	81	86									
33	94	92	93									
34	98	98	98									

Puntuación directa

Tabla 7: Valoración de puntuaciones centiles (totales) (Ramos Álvarez, 2008, pág. 234).

	Curso	Puntuaciones Centiles		
		4°	5-6°	1°
Puntuación directa trecta total	0	1	1	1
	1	1	1	1
	2	1	1	1
	3	1	1	1
	4	1	1	1
	5	1	1	1
	6	1	1	1
	7	1	1	1
	8	1	1	1
	9	1	1	1
	10	1	1	1
	11	1	1	1
	12	1	1	1
	13	1	1	1
	14	1	1	1
	13	1	1	1
	14	1	1	1
	15	1	1	1
	16	1	1	1
	17	1	1	1
	18	1	1	1
	19	1	1	1
	20	1	1	2
	21	1	1	2
	22	1	1	2
	23	1	1	3
	24	1	1	4
	25	1	2	5
	26	1	2	5
	27	1	3	6
	28	1	3	8
29	2	3	9	
30	2	4	11	

	Curso	Puntuaciones Centiles		
		4°	5-6°	1°
Puntuación directirecta total	31	3	5	11
	32	4	6	13
	33	5	6	14
	34	6	8	14
	35	7	9	15
	36	7	10	17
	37	8	12	19
	38	10	14	22
	39	11	17	26
	40	13	20	30
	41	16	22	32
	42	17	23	34
	43	19	25	36
	44	22	28	41
	45	25	32	46
	44	22	28	41
	45	25	32	46
	46	30	36	50
	47	35	40	55
	48	41	46	60
	49	46	53	66
	50	52	59	73
	51	60	64	79
	52	69	70	84
	53	78	75	89
	54	85	80	93
	55	90	86	95
	56	94	91	96
	57	95	95	97
	58	97	97	98
	59	99	99	99
60	99	99	99	



Si diferenciamos por edad, en el momento de realización del pretest, solo cuatro de los niños aún tenían 11 años, pero les faltaba poco para los 12; habiéndolos ya cumplido todos en el momento del postest. También había un grupo de niños que habían repetido curso, y, por tanto, eran mayores; estos tenían 12 al pasar el pretest y aún no había cumplido los 13, durante el postest, pero teniendo en cuenta que los baremos de la pruebas, aunque cuando varían con la edad, establecen en el mismo nivel a los alumnos de 5 y 6, y no habiendo superado ninguno más de 12 años, podemos considerar que las edades no resultan significativas.

En general, cuanto mayor sea la puntuación obtenida, mayor será su autoestima. Considerándose muy baja entre 1-15; baja entre 16-39, media baja entre 40-45; media entre 46-55; media alta entre 56-65; alta entre 66-85 y muy alta de 86-99, según las puntuaciones centiles. (Ramos Álvarez, 2008).

Parte B para medir la empatía

Para la segunda parte (B) se utiliza una adaptación de la escala de Empatía de Bryan (1982), que mide la respuesta emocional empática que niños y adolescentes manifiestan ante diversas situaciones.

Es una derivación del Questionnaire Measure of Emotional Empathy de Mehrabian y Epstein (QMEE, 1972) quienes, entendiendo la empatía como respuesta emocional, integraron en este instrumento tanto la conducta agresiva como la de ayuda, que hasta entonces habían sido estudiadas por separado (Alvarado, 2011) El cuestionario incluía 33 ítems, con sub-escalas como Susceptibilidad hacia el contagio emocional, Aprecio de los sentimientos de familiares y otros distantes, Respuesta emocional extrema, Tendencia a ser influenciados por experiencias emocionales positivas o negativas de otros, Tendencia a ser influenciados por experiencias emocionales negativas de otros, Tendencia a la simpatía o disgusto por estar en contacto con otros que tienen problemas.

Bryant (1982) construyó su cuestionario adaptándolo a estas edades; 17 de los 22 ítems fueron tomados del original. El instrumento presenta un formato de respuesta para niños de sí o no (dicotómico), puntuando únicamente la afirmación que contribuye a una respuesta empática. Cuanto mayor sea la puntuación obtenida, mayor será su tendencia de empatía. El rango de la puntuación se encuentra, por tanto, entre 0 y 22 (Alvarado, 2011, pág. 5).

Esta prueba está validada al habla hispana, la primera versión al español fue publicada por Mestre, Pérez-Delgado y Frías en 1999, y, desde entonces ha sido ampliamente utilizada en otros estudios realizados en España (Barrio, 2004), Arístu, Holgado, Carrasco, & del Barrio, 2008; Del Barrio, Aluja, & García, 2004 citados por Merino-Soto y Grimaldo-Muchotrigo, 2015, pág. 263).) Otros autores la han validado para otros contextos, como como Alvarado (2011) en una muestra de niños y niñas costarricenses.

Respecto a la redacción de los ítems Alvarado (2011, pág. 6) propone revisar la redacción, especialmente de aquellos que se redactan en sentido negativo -los cuales se deben invertir en la calificación de la prueba- pues cree que pueden confundir a algunos niños, no comprendiéndolos, por lo que no hay seguridad de que todos respondan a ellos con la misma claridad. También recomienda cambiar algunos términos como la palabras ridículo, ya que considera que no es la no es la traducción más cercana para la palabra en inglés funny a la que corresponde; también se considera más adecuado indicar “me disgusto” por “me molesto” o la expresión “una chica” por “una niña”. En este sentido se han hecho correcciones similares en la prueba.

El instrumento de Bryant incluye ítems redactados de manera que el sujeto de la acción es de sexo masculino o femenino (4 ítems por cada sexo), ya que los hallazgos hasta el momento indicaban que los niños son más empáticos cuando el protagonista es otro niño, y las niñas son más empáticas, cuando se trata de niñas como protagonistas de la acción y,



por último, 14 afirmaciones fueron neutras, para que la respuesta empática se manifestara sin referente sexual. En este caso todas aparecen con o/a.

Respecto a las dimensiones de la empatía, Lasa, Holgado, Carrasco y del Barrio (2008) como Del Barrio, Aluja y García (2004) encuentran una estructura factorial del instrumento de tres: Sentimientos de Tristeza, Comprensión de Sentimientos y Reacción de Llanto,-siendo los resultados similares a otros estudios con población española-. En la adaptación para la población española realizada por (Mestre, Pérez-Delgado y Frías, 1999) correlacionan el Índice de empatía de Bryant (1982) con cada una de las cuatro subescalas del interpersonal Reactivity Index de Davis (1980): Fantasía, Toma de Perspectiva, Preocupación empática y Distrés Personal. Otros como Garaigordobil y Maganto (2011) continúan indicando dos: "empatía afectiva" y "creencias sobre la expresión de sentimientos". Sin embargo, señalan Merino-Soto y Grimaldo-Muchotrigo (2015), "las modificaciones en la configuración factorial han sido frecuentes, posiblemente como resultado de la cultura, errores de muestreo, la cobertura de edad original del instrumento y la multidimensionalidad" (pág. 263). Por ello señalan que la interpretación de la empatía en niños y adolescentes se apoya mejor desde un marco multidimensional, teniendo en cuenta, además, la influencia de las variables de edad y sexo demostrada por la literatura científica – como se puede comprobar en Álvarez et al., 2010; Garaigordobil y Maganto, 2011; Retuerto, 2004. Por ello, las posibles diferencias por género y edad, éstas, podrían tenerse en cuenta.

En esta prueba, como ya se ha señalado con anterioridad (Apartado 1331) puede diferenciarse entre la empatía afectiva y cognitiva, tomando comprensión de emociones como aspectos cognitivo, mientras Sentimientos de tristeza y Reacción emotiva, serían afectivos, teniendo en cuenta, al menos, funcionan con cierta independencia como indican Merino-Soto y Grimaldo-Muchotrigo, cuando se trata de un instrumento de auto-reporte, funcionan con cierta independencia ambos aspectos.

Dependiendo de las respuestas, por cada ítem del cuestionario se pueden obtener entre 0 y 2 puntos: la máxima puntuación (2) indica mayor tendencia empática. El rango de la puntuación se encuentra entre 0 y 44. Se tiene en cuenta en la valoración lo que se contesta, según sea negativo (contesta no) o positivo (se contesta sí). Para obtener un resultado total de empatía se suman los ítems orientados positivamente y, se invierten los que se plantean en sentido negativo para la calificación total. Siendo, las mayores puntuaciones que se pueden obtener en cada uno de los apartados: 9 en Comprensión de emociones, 6 en Sentimientos de tristeza, 7 en Reacción emotiva, siendo la medida máxima de empatía total de 22 puntos. A continuación se señala la relación de ítems considerados en cada dimensión (Tabla 8).

Tabla 8: ítems considerados en cada dimensión de la empatía y su valoración.

Dimensiones	Ítems correspondientes	Max.
Comprensión de emociones	2-, 3-, 9-, 10-, 16-, 17-, 18-, 20-, 21	9
Sentimientos de tristeza	1+, 4+, 6+, 11+, 12+, 14+	6
Reacción emotiva	5+, 7+, 8+, 13+, 15+, 19+, 22-	7
TOTAL PUNTUACIÓN DIRECTA	Todas	22

En este caso, no existen valoraciones percentiles.



3.5. Validez y fiabilidad

La validez y fiabilidad son aspectos importantes de la metodología de la investigación, pues sin ellas, no puede ser confiable. Para ello, son precisos mecanismos como la utilización de varias formas de medición y toma de datos, utilización de Instrumentos fiables, etc. Según Murillo (2006) para verificar la calidad de los instrumentos que se utilicen, hay tres estrategias: la validación de caso único -aplicándolo a alguien de confianza que pueda dar su opinión sobre el-, la validación de expertos -como un revisión crítica por expertos en el tema y/o con experiencia en ese tipo de recursos- y aplicación piloto siendo lo ideal utilizar todas ellas, por este mismo orden, de manera que nos permita optimizar la prueba.

En este caso, para la recogida de datos, se han utilizado pruebas ya validadas, que dan resultados cuantitativos, que permitan comparar con los datos cualitativos obtenidos por medio menos objetivos, siendo en todo caso, sometidos a la validación de expertos, los ítems para la observación y anotación en el cuaderno de campo (Anexo III).

El programa (Anexo I) fue presentado a otros especialistas en el tema, y, confirmada la validez para su uso, por acuerdo entre ellos.

Además, se realizaron entrevistas a profesionales ajenos a la investigación pero conocedores del contexto y los participantes para contrastar con ellos, los resultados (Anexo IV).

Es también importante la muestra, el tamaño de los grupos y el contexto...; tanto los sujetos como las condiciones naturales donde es implementado el programa y recogidos los datos pueden cambiar y evolucionar y, el investigador, debe controlar, o al menos, tomar nota de variables como el ambiente, las características del responsable que aplica el programa, de la forma y modo de registro de los datos, condiciones en las que se lleva a cabo, etc. y que pudiera afectar o sesgar la investigación, para tenerlas en cuenta (Fernández-García, Vallejo-Seco, Livacic-Rojas, & Tuero-Herrero, 2014).

En esta investigación, para la validación interna; como no existe grupo control ni equivalente, se toman medidas pretest y posttest (X-O-X) de cada sujeto (comparación intr.-sujeto).

No es una muestra estadística, ni lo pretende, siendo, en todo caso, no seleccionada por el investigador: no es objetivo de esta investigación generalizar los resultados, sino realizar, una exploración previa.

4. Diseño del Programa



“Cuando veo a un amigo o amiga que necesita ayuda,
le ayudo y le calmo y tranquilizo”.

Diseño e implementación de un programa para trabajar la autoestima y la empatía por medio de las artes con niños de 11 a 12 años: un recurso para la integración escolar

En este apartado se presenta el programa elaborado para su implementación, lo que permite establecer ítems por cada una de las actividades propuestas para su valoración mediante la observación del proceso.

En el Anexo I, puede encontrarse simplificado, tal y como se presentó a la dirección del centro y a los padres para su autorización.



4.1. Programa

Aunque son muchas las propuestas que existen actualmente para trabajar la autoestima y la empatía con niños y adolescentes; el programa que se presenta en esta tesis se diferencia de lo habitual al desarrollarse a través de actividades artísticas. Y se hace desde la convicción de que el arte es un recurso (Callejón-Chinchilla, 2012) para trabajar tanto contenidos curriculares como otros relacionados con el bienestar y la mejora del clima del aula en general, favoreciendo la inclusión educativa, la integración escolar- lo que justifica la utilización de la educación artística y el proceso creativo como recurso de prevención e intervención, e incluso terapéutico en la escuela- (Callejón-Chinchilla y Granados-Conejos, 2003).

Por otro lado, en vez de hacer una propuesta en la que participa solo el grupo destinatario -con necesidades-, intervienen todos los alumnos-compañeros de la clase; pues, sabiendo de la importancia de las relaciones sociales, interacciones adecuadas con los otros, el trabajo con la autoestima se complementa, paralelamente, con el fomento de la empatía, como elemento favorecedor de la convivencia entre iguales, importante especialmente en la adolescencia (Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014), pues el respeto y la mirada positiva de los otros potencia la imagen que uno tiene sobre sí mismo. Y la empatía permite ponerse en el lugar del otro, comprenderlo y sentir con él. (Mestre, Samper y Frías (2004).

La empatía y también autoestima -como señalan Martínez, Murgui, Musitu y Monreal (2008)-, promueven relaciones interpersonales adecuadas que repercuten en la mejora del clima escolar y por este, en cada uno de los alumnos.

En su desarrollo hemos de tener en cuenta no solo las necesidades, características y peculiaridades propias de los sujetos a los que se dirige; en concreto, entre estas, por la edad, las dificultades ante la actividad artística. A partir de los 8 años y hasta los 12 años, es la etapa en la que comienza el realismo en el proceso gráfico-plástico de los niños (Luquet, 1927) y la conciencia de las imperfecciones y errores en los dibujos, la falta de consideración social, entre otros aspectos, bloquean esta capacidad (López-Pérez, 2017). Por

ello, es importante facilitar la experiencia y provocar la experiencia de flujo (Csikszentmihalyi, 1990).

Por ello, de manera general, es importante recordar que los participantes van a realizar un trabajo artístico y creativo, por lo cual han de tener libertad de experimentar, facilitado la expresión con distintos materiales, colores, texturas, etc., incluyendo, además, si lo precisan, palabras o frases, etc., escritas o pegada en forma de collages, etc. Y, teniendo en cuenta los formatos artísticos actuales, de arte colectivo, se ha de fomentar el trabajo colaborativo.

Es necesario, además, ofrecer la posibilidad de un desarrollo transdisciplinar (Morin, 1991), implicando diversas materias dentro del ámbito educativo, por ejemplo en asignaturas como educación física, donde el cuerpo es importante, asignaturas como religión o valores sociales, donde ponemos de manifiesto compartir, trabajo en grupo y todo aquello que tiene que ver con la construcción de una sociedad que respecta a los demás, etc. y, no solo, en la educación artística.

El programa se estructura según la secuencia *Percibir-Interiorizar-Expresar* (PIE), adecuada para una educación artística que fomente la educación integral, definida como tal por Callejón, Granados, Maturana (2001) y Callejón-Chinchilla (2012).

Está, dividido en tres módulos de dos o tres sesiones cada uno (un total de ocho) (Tabla 9). Cada sesión se imparte quincenal o mensualmente, según las posibilidades y necesidades del grupo, y, con una duración de hora y media, lo que supone un total de 12 horas de intervención.

Tabla 9: Módulos y sesiones del programa.

Módulo (1) Retratos para mirar y ver.	
1	¿Quién soy? (Jugando a partir de nuestras siluetas)
2	¿Sabes lo que siento? (imitando y reconociendo pequeños gestos).
3	Podemos ser otros (poniéndonos en el lugar de otro).



Módulo (2) Colecciones para Interiorizar.	
4	Mi objeto (Descubriendo más allá de la apariencia).
5	Nuestros deseos (Construyendo juntos lo que queremos ser).
Módulo (3) Cajas de identidad para Expresar y compartir.	
6	Yo puedo-Tú puedes (Descubriendo nuestras fortalezas y virtudes).
7	Déjame que te ayude (Superando juntos miedos y fracasos).
8	Instalación final: somos tú y yo (Como contenedor de la experiencia que nos permite compartir y seguir reflexionando sobre lo aprendido).

Cada una de las sesiones, de manera general se estructura, siguiendo la ya defendida por Moreno (1912) para el psicodrama o, más actualmente por Rubin (2011) para el arteterapia, en tres momentos:

- De apertura o introducción, en la que se motivación y encuadra, se hace el cuestionamiento o plantea el problema.
- De desarrollo de la actividad.
- De cierre, de diálogo tras la reflexión, abriendo nuevas posibilidades (Callejón-Chinchilla, 2012).

Además, se comienza cada sesión mostrando obras de arte que sirven para el cuestionamiento, obras tanto clásicas como contemporáneas, que, por medio de preguntas dan pie al diálogo y el cuestionamiento a partir de ellas (Hennigar, 2001; Hubard, 2007), desde el reconocimiento de la complejidad de las artes (Aznárez y Callejón, 2006) y sirven de ejemplo para el desarrollo de la actividad artística.

A continuación se detalla, la propuesta.

Módulo 1: Retratos para mirar y ver.

En este módulo se pretende “Conocer el papel del cuerpo (posturas y gestos) en la expresión emocional” -para ser capaces de reconocer e identificar la imagen propia y la de los demás, aceptando y respetando la diversidad corporal-.

Objetivos

- Representar como nos vemos, atendiendo a lo emocional (como nos sentimos).
- Tomar perspectiva para identificarse y reconocerse desde la imagen corporal y la apariencia.
- Desarrollar la percepción positiva: ajustada y empática de las diferencias.

Actividades:

- Actividad 1: ¿QUIÉN SOY? (Jugando a partir de nuestras siluetas).
- Actividad 2: ¿SABES LO QUE SIENTO? (Imitando y reconociendo pequeños gestos).
- Actividad 3: PODEMOS SER OTROS (Poniéndonos en el lugar de otro).

Desarrollo de las actividades:

Actividad 1: ¿QUIÉN SOY? (Jugando a partir de nuestras siluetas)

Objetivos específicos a trabajar:

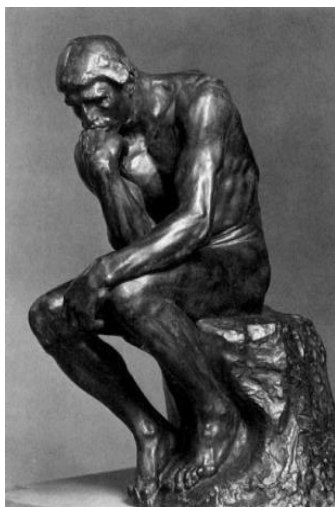
- Conocer el papel del cuerpo en la expresión emocional. (Reconocer la expresión emocional del cuerpo).
- Reconocer e identificar la silueta propia y la de los demás.
- Aceptar la imagen propia y respetar la diversidad corporal.

Contenidos:

- El cuerpo y su diversidad.
- El esquema corporal.
- La expresión emocional del cuerpo y su representación.
- Forma, contorno y silueta.

Proceso:

1. Observar obras de arte para identificar e imitar gestos y poses de las figuras que aparecen y hablar de las emociones que subyacen y provocan. Son especialmente relevante, en este caso, las esculturas y grupos escultóricos de Auguste Rodín (1840-1917), seleccionado por la expresividad de sus personajes-, pero pueden mostrarse otras obras, pinturas, fotografías, etc.



A Rodín se le considera el padre de la escultura moderna, ya que rompió con el canon académico que imperaba. Sus obras, se caracterizan por la fuerza expresiva de las figuras, de formas poco delimitadas como sin acabar; de proporciones que podrían parecer ilógicas pues vienen dadas por el sentimiento que se quiere plasmar - aunque el artista sabía de anatomía deformaba las proporciones para conseguir expresar lo que quería. Como señala Núñez-Rodríguez (2014) este artista llegaba a metamorfosear "el equilibrio en tensión, para lograr los gestos tensos y privilegiaba la contorsión violenta" (pág. 102).

Figura 6: El pensador (1880) de Auguste Rodin (1840-1917). Museo Rodin.

2. Conocer sobre las proporciones del cuerpo humano -descubriendo que aunque tengamos diversas medidas, en general, el cuerpo está proporcionado; y, aprender el esquema corporal (esqueleto), desde la simplificación en líneas, –el propio y el de los demás-, destacando cada uno como único y característico, con el valor de la capacidad de sentir y expresar la emoción.
3. Dar forma a los cuerpos, dibujar los contornos, conformando las siluetas. Jugara a reconocerlas, adivinando qué hay detrás. También se puede observar como las sombras de los cuerpos se deforman según la posición de la luz.
4. Dibujar la silueta de cada uno en papel continuo con un gesto, pose propia, que represente la emoción más característica, el estado de ánimo actual o más habitual, para hablar de ellas. Pueden realizarse individualmente o agruparse superponiéndose varias.

5. Observar y analizar lo realizado, compartiendo la experiencia y sacando conclusiones.

NOTA PARA EL PROFESOR: Es importante tener en cuenta, desde el primer momento, que todo esto debemos trabajarlo con máximo cuidado, desde la aceptación de la propia imagen y el respeto a la diversidad corporal.

Recursos y materiales necesarios:

- Imágenes para mostrar.
- Papel continuo y material de dibujo y pintura.

Actividad 2: ¿SABES LO QUE SIENTO? (Imitando y reconociendo pequeños gestos)

Objetivos específicos a trabajar:

- Reconocer y representar emociones a partir de pequeños gestos.
- Desarrollar la percepción y comunicación emocional.

Contenidos:

- El gesto. Comunicación y expresión emocional a través de los gestos.
- Imitación y comprensión empática de las emociones.
- La representación del rostro. El retrato y la caricatura.
-

Proceso:

1. Observar rostros de imágenes y obras de arte (retratos) para identificar e imitar los gestos que aparecen y hablar de las emociones que subyacen y provocan. Se propone terminar con la Gioconda (1503) de Leonardo da Vinci (1452-1519) intentando ponerle adjetivos a su sonrisa y que nos permite enlazar con el apartado sobre los “pequeños detalles”. Como señala Watzlawick (2011) a veces nos confunde lo que vemos, pero un mensaje relativamente pequeños, solo un detalle, puede ofrecer cantidad de información, permite extensas deducciones.



La sonrisa de la Gioconda ha sido un tema de gran interés y discusión. Comenta Sassoon (2007): "El primer análisis serio de la sonrisa, que no es lo mismo que señalar su existencia (Vasari) o decir que es enigmática, apareció en un libro de Raymond Bayer [...] de 1933. Una sonrisa, dice Bayer, puede alegrar la cara entera. En ella intervienen las mejillas, barbillas, los ojos [...]. La sonrisa de *La Gioconda* es una semi sonrisa, un *sourire atténué* [...]. Cúbrase todos menos los ojos y la sonrisa se verá en ellos [...]. La mirada no expresa animación. Es seria y reflexiva [...], el labio superior sobresale ligeramente, recibe a luz, mientras la boca permanece cerrada, de aquí el asomo de indiferencia..." (pág. 26)

Figura 7: La Gioconda (1503) de Leonardo Da Vinci (1452-1519). Museo del Louvre.

2. Conocer los micro-expresiones sabiéndolas reconocer y comunicar emociones con ellos.
3. Hacer un catálogo y con el fichas para la actividad siguiente. Colocarse en dos fila, y uno frente a otro intentar representar emociones con mico-expresiones mientras otro, busca reconocerlas. Han de ir cambiándose las parejas y las emociones a representar, sin pararse demasiado, se haya adivinado o no la emoción (se hará según las características y necesidades de los grupos).
4. Aprender de los elementos del rostro y detalles de los gestos, su diversidad y simplificación lineal, para poder representar emociones en forma de gestos. Pueden verse distintas formas de representar los detalles del rostro y las expresiones, además, darse un cuadro de emoticonos para simplificar la tarea.
5. Observar y analizar lo realizado, compartiendo la experiencia y sacando conclusiones.

NOTA PARA EL PROFESOR: Es necesario reflexionar sobre el reconocimiento de las emociones que sentimos, que mostramos y que reconocemos en los demás; e, insistir en la importancia de atender a los pequeños gestos, que dicen mucho, aunque, en demasiadas ocasiones, pasan desapercibidos, para lo que es necesario desarrollar la capacidad empática

y de observación. Para ello se pueden realizar ejercicios de retrato, caricatura y deformación del rostro -lo que permite introducir la actividad siguiente-.

Recursos y materiales necesarios:

- Imágenes para mostrar. Tarjetas con las palabras de emociones, círculos de cartulina, palos y colores.

Actividad 3: PODEMOS SER OTROS (Poniéndonos en el lugar de otro)

Objetivos específicos a trabajar:

- Reconocer e identificar estereotipos y prejuicios.
- Cambiar de perspectiva para ponerse en el lugar del otro. (Ponernos en el lugar de los demás.
- Valorar la importancia de respetar la diversidad (desde lo que el otro puede sentir).
- Reconocer las virtudes y defectos de los demás.

Contenidos:

- La expresión emocional.
- Regulación emocional.
- Estereotipos y expresión emocional.
- Las máscaras y el collage.

Proceso:

1. Introducir la actividad. Comenzar enseñando la dinámica de los sombreros de De Bono (1985). para mostrar que hay diferentes formas de observar la realidad. Este método plantea la empatía como forma de resolución de conflictos o diferencias .Se trata sobre la importancia de ponerse en el lugar del otro y respetar las diferencias.
2. Mostrar imágenes de personas diferentes, o las mismas, vestidas para distintas ocasiones, buscando reconocer máscaras y estereotipos. Reflexionar sobre cómo nos mostramos, y, como, a veces, nos ocultamos tras máscaras, siguiendo las modas,



imitando estereotipos, etc. Se puede terminar visualizando el cortometraje *The Butterfly Circus* (El circo de las mariposas, Weigel, 2009) y hablar de sus personajes u otros de interés, mostrando imágenes de personas “diferentes” haciendo ver su valores.

Los circos recorrían en aquella época las ciudades mostrando, como un espectáculo, a personas con características que las hacían peculiares como fenómenos extraños.

Es un mensaje sobre la lucha por la transformación: hay que luchar por lo que uno



quiere, el esfuerzo y el espíritu de superación, lo pueden conseguir, además, todos somos personas, igualmente válidas, y la belleza puede surgir, de las cenizas.

Figura 8. Imagen tomada de la web oficial del cortometraje¹⁷

3. Realizar un collage “prototipo” un modelo de persona que uno no quisiera ser. Indicar que pueden ser seres fantásticos, collage de atributos o características de distintos personales -a modo de Frankenstein. Es fácil pensar en una imagen perfecta, ideal; preguntar ¿cómo quien quieres ser?, pero al cuestionar sobre quienes no quiere uno ser, se descubren más prejuicios, surgen aspectos ocultos, etc.; además este condicionante artístico además de permitir mayor reflexión, favorece una mayor creatividad (Grau-Costa, 2008; Grau-Costa, y Porquer-Rigo, 2017). pueden mostrarse algunas de las muchas obras de collage que representen figuras humanas u obras de Orlan (1947) sobre los estereotipos y la hibridación de la identidad¹⁸.

¹⁷ Web oficial del cortometraje: <http://thebutterflycircus.com>

¹⁸ Podemos ver algunas de ellas en la su web: <http://www.orlan.net/>

4. Observar y analizar lo realizado, Se pueden ir pasando los trabajos, colocando cada uno su fotografía del rostro como si se hubieran convertido en esos personajes, escribiendo cómo se sienten, para compartir la experiencia, reflexionando sobre lo que se ha sentido y lo que sucede al ponerse uno en el lugar de los demás, para sacar de ello conclusiones.

Recursos y materiales necesarios:


- Imágenes para mostrar.
- Cartón/Papel, revista y colores.
- Tijeras y pegamento.

NOTA PARA EL PROFESOR: Esta actividad trata de la importancia de aprender a ver y verse de maneras diferentes (flexibilizando la mirada, y con ello el pensamiento) y; prestando atención a todo lo que vemos y podemos intuir (desarrollando la percepción empática), para ser capaces de ponerse en el lugar del otro y respetar las diferencias. También es preciso entender del sentido y significado de la *performatividad*, a lo largo de la historia y en la sociedad actual: de cómo a veces nos ocultamos tras las máscaras para no ser quien en realidad somos, nos ocultamos tras los estereotipos, siguiendo las modas (Callejón Chinchilla, 2005). Se puede hacer alusión a los *influencers* actuales. Se podrían realizar *fotocall* con los personajes del cortometraje u otros de interés. En definitiva, es importante reconocer que no todos somos iguales, cada uno es diferente, todos tenemos defectos y nadie es perfecto; hay que respetar las diferencias, por su aspecto, nadie es menos o más.

Módulo 2: Colecciones para interiorizar

Objetivos generales:

- Identificarnos y conocernos a partir de objetos cotidianos.
- Aprender sobre el objeto cultural y el coleccionismo.
- Desarrollar la capacidad de interiorización y reflexión crítica, descubriendo que hay, más allá de la apariencia (en este caso, del objeto).

- 
-
- Reconocer como la publicidad que incitan a consumismo por medio de lo emocional.
 - Aprender del proceso y la creatividad artística (emoción y razón).

Actividades:

- Actividad 4: MI OBJETO (Descubriendo más allá de la apariencia).
- Actividad 5: NUESTROS DESEOS (Construir juntos lo que queremos ser).

Desarrollo de las actividades:

Actividad 4: MI OBJETO (Descubriendo más allá de la apariencia) (Callejón y Granados, 2008)

Objetivos específicos a trabajar:

- Identificarnos y conocernos a partir de objetos cotidianos.
- Desarrollar la capacidad de interiorización y reflexión crítica, descubriendo que hay, más allá de la apariencia, de lo que vemos, de lo que nos rodea, de los objetos.
- Diferenciar el coleccionismo y el consumismo como parte de nuestra cultura.
- Aprender sobre las emociones y la memoria en el proceso y la creatividad artística.

Contenidos:

- Los objetos personales.
- Los recuerdos y las emociones.
- El coleccionismo y el consumismo: la sociedad y su cultura.

Proceso:

1. Introducir la actividad mostrando ejemplos prácticos; en este caso diferentes objetos o imágenes de ellos (como zapatos, tazas...), descubriendo cómo, detrás de cada objeto, más allá de su uso, puede haber una historia, incluso recuerdos, emociones,... Puede comenzarse haciendo alusión a la película de *Toy Story*, (Lasseter, 1995), al valor de los objetos, a los que guardamos, y, también a la cantidad de objetos que abandonamos o tiramos.
2. Tratar de los museos y mostrar imágenes de distintas colecciones hablando de los objetos culturales (como aquellos de un grupo que toman un valor simbólico para éste), la importancia de la memoria y de su relación con lo emocional. Mostrar

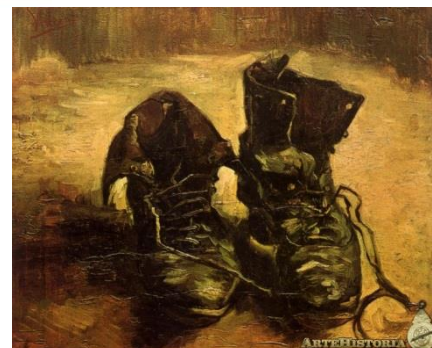
Diseño e implementación de un programa para trabajar la autoestima y la empatía por medio de las artes con niños de 11 a 12 años: un recurso para la integración escolar

fotografías de obras de arte, señalando su valor cultural y social y no solo artístico. Enseñar algunas colecciones y museos diferentes, hablando de ello. Puede ser de interés, conocer sobre obras de artista como Christian Boltanski (1944) o Chiharu Shiota (1972), entre otros. Puede ser útil, la propuesta que hacía Del Soldato (1943) de analizar el objeto en tres momentos: diacrónico (a través del tiempo, su génesis, desarrollo, su historia); sincrónico (en relación a otros objetos) y pancrónico (en relación al significado que se le da).

3. Pueden presentarse, por ejemplo, imágenes de objetos de distintas épocas y comparar diferencias.



Figuras 9 y 10: Imágenes de un biberón actual con imágenes de Hello Kitty y uno arqueológico (Museo de Melilla)¹⁹.



Figuras 11 y 12 : El cuadro Los zapatos (Museo Nacional Van Gogh, 1886)²⁰ de Vincent Van Gogh (1853-1890), y las deportivas Brinco (2005)²¹ diseñadas por Judi Werthein (1967-), "para cruzar la frontera de Mexico con EEUU"; equipadas con brújula, linterna, mapa y hasta analgésicos.

¹⁹ Imágenes tomadas de la web.

²⁰ Imagen tomada de <http://www.artehistoria.com/v2/obras/5542.htm>

²¹ Imagen tomada de la web. http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/misc/newsid_4447000/4447040.stm. Más en: http://www.philippvonrosen.com/fileadmin/user_upload/artists/werthein/16.jpg



4. Para realizar la actividad artística cada niño ha de traer un objeto personalpreciado. Siguiendo el guion de un mapa conceptual dado han de dibujar en el centro su objeto e ir rellenado los distintos apartados que les preguntan por sus recuerdos y emociones. Se trata de hacer un mapa de las relaciones del objeto, con el sujeto, con su experiencia, de fuerzas invisibles, como una cartografía artística (Zepke y Mejía, 2008) que permite hacer visualizar conexiones y representarlas (Macaya-Ruiz, 2017).
5. Compartir los objetos y todo lo que de ellos se ha sacado. Observar y analizar la experiencia y sacando conclusiones.

NOTA PARA EL PROFESOR: Se trata de valorar lo material por lo que nos aporta personalmente y los objetos como elementos culturales. Se habló a los niños de la importancia que le damos a las cosas materiales y del materialismo en general, comentando que vivimos en una sociedad donde se le da más importancia a todo aquello que compramos y muchas veces luego acaba en la basura, que a aquellas cosas que tiene un valor más sentimental por ser un regalo o un recuerdo de algún momento importante para nosotros. Por ello se pide traer un objeto personal,preciado, importante en sus vidas, con algún valor sentimental, que recuerde algún momento o lugar especial... Aquí lo importante será reflexionar más allá del objeto sobre los ámbitos de relación (López Quintás, 1998), ayudar a los niños a observar todo lo emocional que un objeto, por simple que nos parezca puede contener; sobre la relación entre emoción y razón, de la posibilidad de razonar sobre las emociones. Por eso, aprendemos sobre la organización, estructuración pero también, de la fluidez y creatividad, el pensamiento complejo (la importancia de los mapas mentales), para ayudar a los niños a pasar de los objetos a los ámbitos, para descubrir todo lo que hay detrás, utilizamos como recurso el mapa mental (Novak y Gowin, 1988; Buzan, 2012), Para ello entrega como guion, un modelo para realizar el mapa en torno al objeto; se ha de dibujar en el centro el objeto personal e ir rellenar distintos apartados que se hace alusión a recuerdos y emociones. (Aneo, X).

Según Villalustre Martínez y Del Moral Pérez (2010), estos organizadores gráficos - mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1988), mapas mentales (Buzan, 1996; 2012), líneas del tiempo (Jonassen y Marra, 1994) etc.-, son representaciones visuales que permiten

estructurar la información, atribuyendo contenidos y estableciendo relaciones, que se convierten en aprendizaje significativo (Novak y Gowin, 1988). Según Campos (2005) posibilitan trabajar con ideas; identificar los principales tópicos de un determinado contenido; organizar; gestionar y ordenar la información según su importancia; establecer relaciones jerárquicas; integrar nuevos aprendizajes, etc., pueden ser considerados como eficaces estrategias didácticas para la adquisición de conocimiento de una manera significativa, y para la elaboración de objetos de aprendizaje. En este sentido, Del Moral y Cernea (2005) señalan que pueden ser reutilizado en diferentes contextos y situaciones de aprendizaje.

Recursos y materiales necesarios:

- Un objeto personal.
- Un modelo para hacer el mapa mental.
- Materiales para dibujar y colorear.

Actividad 5: NUESTROS DESEOS (Construir juntos lo que queremos ser).

Objetivos específicos a trabajar:

- Descubrir la importancia de la imaginación para la regulación emocional.
- Compartir nuestros deseos (comunicación emocional).
- Representar de manera plástica (en volumen) emociones y deseos.
- Descubrir la importancia de la participación e implicación personal para el trabajo en grupo (regulación emocional).

Contenidos:

- Los deseos y la imaginación.
- El consumismo y la publicidad.
- La regulación emocional y las habilidades sociales para el trabajo en grupo.



Proceso:

1. Introducir la actividad retomando el tema del materialismo y preguntando por lo que deseamos tener... seguramente se dirán muchas cosas....de alguna manera hemos de llevarlos a pensar como lo realmente importante no son las cosas. lo que más desea en la vida, reconociendo si entre esas cosas estaba la felicidad a través de las cosas cotidianas o por el contrario buscaban la felicidad a través de las cosas materiales, las compras y todo aquello que ellos pensarán que pudiera hacerles superiores a las demás personas por pensar que teniendo dichas cosas serían mejores a las otras personas.
2. Tras preguntar ¿Qué es para ti el paraíso?, ¿Dónde y cómo podemos encontrarlo?..., se presenta la propuesta de *Looking for Paradise*²², de Alejandro Sanz (2009), viendo y comentando algunos de los vídeos.
Eso nos permite hablar de los deseos pero también de la publicidad. Luego, durante la actividad se puede escuchar esta canción.
3. Mostrar imágenes de obras de arte que traten de sueños y deseos, ver algunas obras de arte sobre el tema y algunos ejemplos de obras de arte del ensamblaje como Isidro Ferrer²³ que sirva para dar ideas para el trabajo artístico: realizar en grupo una escultura que represente aquello que desean, lo que se quiere conseguir en su vida. reutilizando materiales u objetos. Como el trabajo es grupal, hay que ponerse de acuerdo, para hacer uno común, a partir de los de cada uno.
4. Compartir lo trabajado, exponiendo los deseos e inquietudes de futuro y todo lo que de ellos se ha sacado. Observar y analizar la experiencia y sacando conclusiones.

NOTA PARA EL PROFESOR: Aquí lo importante será reflexionar sobre la importancia de hablar de lo que deseamos y racionalizar y de integrar emoción y razón al intentar

²² Para hacer un videoclip de la canción de *Looking for Paradise*, Alejandro Sanz, propone que se envíen vídeos a un canal de *youtube* creado para esto, en los que se cuente lo que es para cada uno de ellos, el paraíso. Para animar, invita a algunos personajes famosos a que lo hagan. <https://www.youtube.com/user/LookingForParadise>

²³ www.isidroferrer.com

representar emociones en una forma. Comenzando por cuestionar lo que deseamos, si en realidad lo material da la verdadera felicidad, para comprender que no todo se puede comprar con dinero y a veces, lo que hace feliz es aceptar que hay cosas que no son necesarias y lo importantes son las personas que tenemos cercanas. También, en algunos casos especialmente es importante ofrecer perspectivas, ilusiones, sueños.

Para el trabajo artístico ha de enseñanza la importancia de la metáfora y el simbolismo en el arte, además de mostrarse imágenes de distintas formas y materiales ensamblados.

Recursos y materiales necesarios:

- Imágenes para mostrar.
- Materiales de desecho y otros objetos que ya sirvan o se utilicen y se puedan reutilizar.
- Materiales para el trabajo artístico: cola, cuerdas, pinturas, etc.

Módulo 3: Cajas de identidad: siento-pienso-actúo y comparto.

Objetivos generales:

- Reconocer nuestras potencialidades y nuestros límites.
- Compartir y aprender a regular nuestras emociones.
- Tomar conciencia de la relación entre sentir, pensar y actuar.
- Visualizar lo trabajado, descubriendo la importancia de la colaboración.

Actividades:

- Actividad 6: YO PUEDO-TU PUEDES (Descubriendo nuestras fortalezas y virtudes).
- Actividad 7: DÉJAME QUE TE AYUDE (Superando juntos miedos y fracasos).
- Actividad 8: INSTALACION FINAL: SOMOS TÚ Y YO (Como contenedor de la experiencia que nos permite compartir y seguir reflexionando sobre de lo aprendido).



Desarrollo de las actividades:

Actividad 6: YO PUEDO-TU PUEDES

Objetivos:

- Conocer las fortalezas y virtudes.
- Reconocerlas en uno mismo y en los demás.
- Conocer la importancia de las emociones en lo que pensamos y hacemos.
- Transmitir a los demás, reconocer, comprender y empatizar.

Contenidos:

- Las fortalezas y virtudes.
- Compartir y representar lo que sentimos (expresión emocional).
- Representar visualmente personajes y situaciones.

Proceso

1. Introducir la actividad. Hablamos de la importancia las emociones positivas, de sentirse bien y de conocer nuestras fortalezas y virtudes, de cómo tenerlas o que las tengan los que os rodea no da más poder, posibilidades.
2. Mostrar ejemplos de obras de arte que las representen. Se propone visualizar algunas de las obras de Yue Minjun (1962-) de personajes riendo, para hablar de la de ser feliz, la risa y el buen humor como cualidades positivas, pues además de permitir relajarnos y, sentirnos mejor, están en relación con una actividad artística terapéutica (Callejón y Granados, 2009).

Yue Minjun (1962-) es un artista chino, crecido en plena revolución marcada por la represión y el miedo, con una enseñanza basada en valores ideológicos; Tras la muerte de Mao, en medio de cambios políticos, sociales y culturales después de un arte encorsetado por la propaganda política, surge una generación de artista, como Minjun que considera la risa como *un arma revolucionaria que permite combatir la indiferencia*»; representa un estado de impotencia, de falta de fuerza y de participación.



Figura 13. Obras de Yue Minjun. Tomadas de la web.

3. Realizar la actividad artística. realizar un recorrido por nuestras vidas para descubrir nuestras virtudes y fortalezas, insistiendo en tantas cosas buenas que nos han pasado y tenemos, por medio de una visualización creativa; recorreremos nuestra historia imaginando que somos escritores y hemos de contar nuestra vida; pero es un familiar querido quien lo hace con su mirada positiva sobre nosotros. Después cada uno señala de una lista sus fortalezas y virtudes más características contando alguna experiencia positiva en la que les haya servido. Y se propone seleccionar una y realizar un dibujo de cómo le gustaría ser si fue un superhéroe cuya peculiaridad es tener esa cualidad como poder, por ejemplo como un super-valiente (esta sería una persona que no temería a nada ni a nadie), etc.
4. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones. Aquí lo importante será reflexionar sobre la importancia de conocernos y de nuestras potencialidades. Y de como compartirlas con los demás.

Recursos y materiales necesarios:

- Listado de fortalezas y virtudes de Seligman (2003) (adaptadas para niños).
- Imágenes de ejemplo para mostrar.
- Cartulinas blancas y materiales de pintura.



Actividad 7: DÉJAME QUE TE AYUDE

Objetivos específicos a trabajar:

- Reconocer los límites propios.
- Asumir y superar juntos miedos y fracasos (regulación emocional).
- Desarrollar la percepción y comunicación emocional (comprensión y empatía).
- Reconocer, compartir y representar emociones (expresión emocional).

Contenidos:

- Los miedos. El fracaso. La importancia de superarlos (regulación emocional).
- Compartir y representar lo que sentimos (expresión emocional).
- El apoyo y ayuda del grupo.

Proceso:

1. Introducir la actividad, hablando de los miedos y situaciones de fracasos y de cómo todo ello se puede superar. Para ayudarse, cada uno cuenta qué haría cada uno, planteando: Si a mí me pasa esto.... Yo que haría?
2. Se realiza un juego de cartas en la que cada una representa una situación. Al azar se van cogiendo e intentando dar las soluciones.
3. Después de hablar de todo ello, en pequeños grupos se dibujan por el reverso situaciones de éxito o de resolución de esos miedos o fracasos, etc.
4. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones. Aquí lo importante será reflexionar sobre las posibilidades del cambio y mejora y superación.

Recursos y materiales necesarios:

- Imágenes de ejemplo para mostrar.
- Cartulinas blancas y materiales de pintura.

NOTA PARA EL PROFESOR: Díaz-Aguado, Royo y Martínez (1994), señalan que dramatizar los conflictos es un recurso para ser conscientes de ellos y poder tratarlos (pág. 12). Puede proponerse enriquecer con eso la actividad.

Actividad 8: INSTALACION FINAL: SOMOS TÚ Y YO

Objetivos específicos:

- Reflexionar sobre lo trabajado y representarlo de manera artística.
- Trabajar de manera colaborativa con un proyecto común.

Contenidos:

- La expresión y comunicación emocional.
- La instalación fotográfica.
- El trabajo en grupo.

Proceso:

1. Introducir la actividad. Recordamos todo el proceso, mostrando imágenes de lo trabajado, para hablar de ello.
2. Se explica lo que es una instalación artística, mostrando ejemplos prácticos de estas y de libros de artistas que estén hecho con cajas; como, por ejemplo, las obras *Embankment* (2005) de Whiteread (1963-) o de *Máquinas Nostalgia* (2011) de Zimuoun (1977-). Teniendo en cuenta que una instalación es una intervención en el espacio que se rige por "la intuición, los sentimientos, lo intangible, lo imperceptible y lo indefinible" (Díaz-Obregón, 2003, pág. 122).



Figura 14 y 15: Imágenes de las obra *Embankment* (2005) de Rachel Whiteread (1963-) Fotografía de Marcella Leith, Tate Photography y de *Máquinas Nostalgia* (2011) en la David Winton Campana Gallery.



3. Realizar la actividad artística. En grupo se decide como exponer todo lo trabajado; se organiza para poder llevarlo a cabo.
4. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones. Aquí lo importante será la reflexión personal y en grupo de lo aprendido.

NOTA PARA EL PROFESOR: Es preciso tener en cuenta el proceso artístico, desde la idea a la resolución final; dando importancia a la investigación y la reflexión y la realización de bocetos previos que ayuden a plasmar las ideas; la experimentación, probando con distintos materiales, texturas, colores, etc.

Recursos y materiales necesarios:

- Imágenes y objetos de todo lo trabajado.
- Materiales para la actividad artística

4.2. Variables de estudio. Ítems de observación

Las variables son valores que cambian y se pueden medir. En una investigación, las variables independientes son la causa, que el evaluador quiere analizar, en este caso, el programa y su efecto; y, las variables dependientes, los efectos: aquí los niveles de autoestima y empatía. Éstas, ya se han tratado, tanto en el marco teórico se han sobre las posibles dimensiones a valorar (Apartado 1.3.) y de las que se analizan con las pruebas estandarizadas con medidas pretest y postes, (Apartado 3.4.3.).

Además de estas variables de estudio, se establecen para la observación distintos ítems, relacionados con la expresión, comprensión y regulación emocional, autoestima y empatía, además de la creatividad e imaginación mostrada en el desarrollo de las actividades, que permiten obtener datos cuantitativos y cualitativos. A continuación se presentan estos ítems para cada una de las actividades (Tabla 10).

Tabla 10. Ítems de observación en cada una de las actividades.

Ítems de observación:
ACIVIDAD 1
<ul style="list-style-type: none">- Habla de sus emociones.- Reconoce sus emociones.- Reconoce las emociones de los demás.- Trabaja sin problemas con su cuerpo y acepta su silueta.- Es respetuoso con la imagen de los demás.- Muestra creatividad e imaginación.
ACIVIDAD 2
<ul style="list-style-type: none">- Muestra sus emociones y habla de ellas.- Identifica y reconoce distintas emociones por los gestos y actitudes corporales- Comprende como las emociones cambian nuestros gestos.- Representa distintas emociones por medio de gestos.



- Es capaz de situarse para observar y comprender las emociones desde fuera
- Muestra creatividad e imaginación.

ACTIVIDAD 3

- Identifica y analiza distintos estereotipo
- Reconoce y analiza sus propios prejuicios
- Reconoce sus emociones y las de los demás, hablando de ello.
- Es respetuoso con las diferencias, valorándolas.
- Es capaz de situarse en el papel del otro (identificase con los demás).
- Muestra creatividad e imaginación.

ACTIVIDAD 4

- Se reconoce a partir de objetos cotidianos.
- Habla de sus recuerdos y emociones
- Reconoce la importancia de las emociones y la memoria en el proceso artístico.
- Es capaz de estructurar pensamientos y emociones en un trabajo artístico
- Reflexiona de manera crítica sobre el valor de las cosas y las apariencias.
- Muestra creatividad e imaginación.

ACTIVIDAD 5

- Reconoce y comparte sus emociones y deseos.
- Representa emociones y deseos.
- Se implica en el trabajo.
- Es respetuoso y trabaja de manera colaborativa con los demás.
- Es capaz de comprender y utiliza la imaginación para la regulación emocional.
- Muestra creatividad.

ACTIVIDAD 6

- Reconoce y valora sus fortalezas y virtudes.
- Reconoce y valora las fortalezas y virtudes de los demás.
- Reconoce las diferencias y relaciones entre los pensamientos, sentimientos y actitudes.
- Conoce la importancia de las emociones en nuestros pensamientos.
- Conoce el papel de las emociones en nuestros hechos.
- Muestra creatividad e imaginación.

ACTIVIDAD 7

- Reconoce, comprende y representa emociones.
- Acepta los fracasos
(reconociéndolos como una oportunidad para mejorar).
- Reconoce sus límites.
- Supera sus miedos y ayuda a otros a superar los suyos.
- Es empático ante las dificultades y fracasos de los demás.
- Muestra creatividad e imaginación.

ACTIVIDAD 8

- Tiene una buena comunicación emocional.
- Reconoce sus emociones y la necesidad de cambiarlas si es necesario.
- Reconoce de manera empática las emociones de los demás.
- Tiene una imagen ajustada y positiva de sí mismo y de los demás.
- Tiene una imagen ajustada y positiva de sí mismo y de los demás.
- Muestra creatividad e imaginación.

5. Procedimiento



“Si alguien se siente mal, yo hablaría con él y afrontar la situación con calma”.

Teniendo en cuenta características generales y necesidades de los posibles participantes, se desarrolla el programa “*Tú y yo*” y se decide implementar en un grupo concreto, seleccionando, por conveniencia.

Antes de llevarlo a cabo fue precisa una reunión con la dirección del centro educativo para obtener el permiso y visto bueno necesario tanto por parte del equipo directivo como de los tutores del curso en el que se iba a llevar a cabo. Se entregó un esquema del programa *Tú y yo*, detallando las actividades a realizar temporalización, objetivos y recursos (Anexo I), así como un documento sobre el proceso de investigación que se llevaría a cabo sobre la eficacia del programa niveles de autoestima y empatía antes y después de la implementación (Anexo II). Además se informó, por ser menores, a los tutores de los participantes solicitando su autorización para participar (Anexo II).

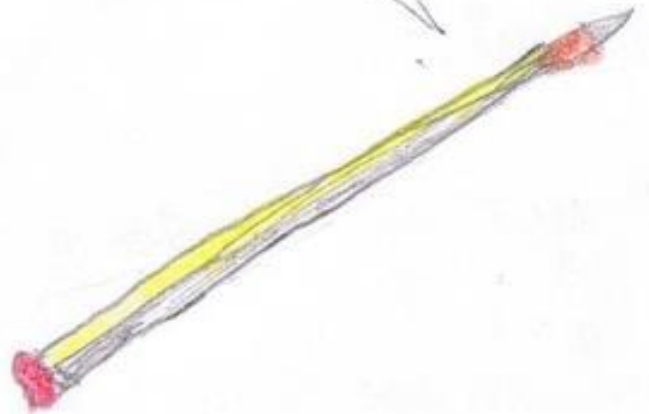
Una vez recogidos todos los permisos, procedimos a valorar los instrumentos a utilizar, teniendo en cuenta la comprensión por parte de los participantes de las preguntas de los cuestionarios, antes de administrarlos y comenzar a recoger información.

Para valorar la posible eficacia del programa, previo a la intervención, se procedió a la administración de cuestionarios validados, para medir los niveles de autoestima y empatía en los participantes (Anexo V).

Antes de comenzar, también se explicaron a los niños los objetivos del programa y el tipo de actividades a desarrollar, participando libremente y con interés. Y, se procede a la implementación del programa. Se desarrolla el trabajo de los tres módulos en los que se divide el proyecto y sus diferentes actividades (Apartado 4).

Al finalizar, se volvió a pasar a los niños el mismo cuestionario que se realizó al comenzar (Anexo V); recogiendo los datos para su evaluación. Se analizaron los resultados y la diferencia de los datos con los previos y así poder comprobar posibles cambios en los aspectos trabajados (Apartado 7).

6. Resultados



“No tengo”; “Yo te puedo dejar”

“Si alguien necesita ayuda, yo le ayudo”

“Si alguien está triste o enfadado, yo estoy para alegrarle”.

“Quiero hacer felices a los niños que están tristes”.

Se estructura este apartado en tres bloques: (1) los datos de partida, obtenidos de (2), el diario de la implementación del programa y (3) los datos obtenidos tras llevarlo a cabo.

En el primer apartado se tiene en cuenta las entrevistas al profesorado y los resultados de las pruebas estandarizadas realizadas previa a la implementación; en el segundo se tiene en cuenta el cuaderno y diario de campo; en el tercero, los datos de entrevistas, cuaderno y pruebas pasadas tras acabar el programa.



6.1. Datos previos

Se presentan tanto la valoración inicial de los profesionales que trabajan con estos niños como los resultados de las pruebas realizadas antes de la implementación del programa.

6.1.1. Valoración previa de los participantes

Tabla 11: Valoración previa de los participantes por parte del profesorado

(1) B	Presenta dificultades motoras: tiene que ir en silla de ruedas y realiza todas sus tareas mediante el ordenador; le cuesta manejar el lápiz para escribir. Está integrado en clase, lleva desde pequeño con sus compañeros con los que se lleva bien y estos siempre se prestan a ayudarlo y él sabe ponerse en el lugar de los demás. Aunque intenta realizar todo como los demás, sabe que hay cosas que no puede hacer correctamente -como por ejemplo, los deportes, que tanto le gustan-, por lo que podemos considerar que su autoestima no es muy alta, Nunca cuestiona a los otros.
(2) C	Se lleva bien con todos los compañeros de la clase, no tiene conflictos con ellos; suele ser consciente de aquello que hace mal al otro. Por lo que se observa, parece tener una autoestima media,
(3) D	Es bastante tímido en clase, no suele destacar mucho y siempre está muy callado; se lleva bien con sus compañeros pero no suele relacionarse con los líderes. Su autoestima parece media, hace lo que puede y siempre intenta hacerlo bien. Respecto a la empatía, sabe ponerse en el lugar de los demás.
(4) E	Es tímido y que le cuesta establecer relación con los demás compañeros de clase, suele juntarse solo con otro compañero, con el que están siempre juntos. No muestra una autoestima muy alta, No destaca mucho en clase, ni en notas ni en liderazgo. Es un niño que no da problemas y parece saber ponerse en el lugar del otro.
(5) F	Tiene muy buena relación con sus compañeros, suele sacar buenas notas y tiene un comportamiento excelente, es un ejemplo a seguir para sus compañeros. Su autoestima es alta, pues sabe que hace bien las cosas y es elegida por sus compañeros para hacer trabajos en grupo. Suele adaptarse bien a las circunstancias y ponerse en el lugar de los otros.

Diseño e implementación de un programa para trabajar la autoestima y la empatía por medio de las artes con niños de 11 a 12 años: un recurso para la integración escolar

(6) G	<p>Es una de las líderes de la clase, se suele llevar bien con todos los compañeros. Los demás suelen tenerla como ejemplo y siempre es elegida para realizar actividades y trabajos en grupo.</p> <p>Aunque es un poco despistada suele sacar buenas notas. Parece tener una autoestima es alta. Siempre está dispuesta a todo; se pone en el lugar del otro y sabe cuándo una persona necesita de su ayuda.</p>
(7) H	<p>Es bastante líder en la clase, los compañeros suelen hacer todo lo que él dice y su autoestima es alta, pues él sabe que los demás están pendientes de él y de sus bromas en el colegio. A veces le cuesta ponerse en el lugar de otras personas, como es normal en estas edades.</p>
(8) I	<p>Es problemático, no se relaciona mucho con sus compañeros, viene de otro centro y no se ha adaptado aún al nuevo centro. Se dedica a molestar a los otros.</p> <p>Suele estar despistado y sin atender en clase, sus notas son bajas.</p> <p>Parece pasar de todo; tener una autoestima baja y poca empatía.</p>
(9) J	<p>Asiste al aula de necesidades educativas especiales, pues tiene un nivel bajo en todas las asignaturas, con falta de atención, se dedica a molestar en clase y no tiene muy buena relación con sus compañeros.</p> <p>Su autoestima es baja; sabe que hay cosas que no hace bien.</p> <p>No es capaz de ponerse en la piel de otros, molestando y riendo, siendo, a veces, muy agresivo.</p>
(10) K	<p>Aunque no destaca en clase, saca buenas notas y se lleva bien con sus compañeros.</p> <p>Parece tener una autoestima normal y empatía alta, sabe ponerse en el lugar de otros.</p>
(11) L	<p>Es muy inquieto y hablador, se lleva muy bien con sus compañeros y se siente querida por ellos. Su autoestima es media y, en general, es capaz de ponerse en el lugar del otro.</p>
(12) M	<p>Es bastante nervioso, repetidor de curso y procede de otro centro; en este grupo no lo han aceptado muy bien y no tiene mucha relación con los compañeros de clase.</p> <p>Se dedica a molestar en clase tanto a maestros como a sus compañeros.</p> <p>Su autoestima parece bastante baja.</p>
(13) N	<p>Suele estar en el grupo de las líderes de clase, aunque ella, en sí, no lo sea. Se deja llevar por sus amigas, aunque también se relaciona con los demás.</p> <p>Su autoestima es media. Le cuesta trabajo poner en el lugar de los otros, se ve como la mejor.</p>
(14) O	<p>Es un líder en clase, y sus compañeros lo siguen en todo lo que él hace o dice; siempre tiene que llevar la voz cantante y mandar sobre los demás. Se siente seguro en lo que hace y, por ello, parece que su autoestima es bastante alta. Le cuesta ponerse en el lugar de los demás; generalmente, solo mira por sí mismo.</p> <p>Aunque no es bueno en los estudios, sí lo es en los deportes.</p>
(15) P	<p>Es una niña que normalmente va bien en clase, se lleva bien con sus compañeros, saca buenas notas y no se mete en problemas, su autoestima parece normal.</p> <p>Sabe ponerse en el lugar de los demás, es una buena compañera y está dispuesta a ayudar en todo momento.</p>
(16) Q	<p>Es un niño con autoestima baja; es un alumno de necesidades educativas especiales, y se siente inferior al resto de sus compañeros, afectando en el concepto que tiene de sí mismo.</p> <p>Respecto a las relaciones, aunque no destaca en clase se lleva bien con sus compañeros y es</p>



	capaz de ponerse en el lugar de los otros cuando lo pasan mal.
(17) R	Es de comportamiento y notas excelentes; le gusta hacerlo todo perfecto. Es capaz de ponerse en el lugar de los otros sin problema Quizás, su autoestima no sea tan alta como la de sus compañeras, ya que no pertenece al grupo de las líderes.
(18) S	Es una de las líderes de clase, se lleva muy bien con todos y tiene una autoestima alta, pues siempre consigue que sus compañeros hagan lo que ella decide. Suele ser un poco despistada y sus notas no son muy buenas pero va aprobando todo. Le cuesta ponerse en la piel de los demás, pues para ella todo lo que hace es perfecto.
(19) T	No destaca mucho en clase, pero es trabajadora y saca buenas notas. Su autoestima parece normal. Se relaciona bien con los demás y, es una buena compañera. No le cuesta trabajo reconocer las cosas que están mal, ayudar a los demás y ponerse en el lugar del otro.
(20) U	Suele mostrar una baja autoestima baja, pues sus compañeros suelen insultarlo, hacerle bromas pesadas por tener gustos diferentes a ellos; no está muy integrado en el grupo. Le cuesta ponerse en el lugar de los demás, quizás por lo mal que lo pasa en el colegio..
(21) V	Tiene adquirido el papel de líder en clase, se siente admirada por sus compañeros y eso hace que tenga un gran concepto de sí misma, incluso mejor del que es. Por ello, u autoestima parece alta. Piensa que es perfecta y que todos deben ser como ella, por lo que le cuesta ponerse en el lugar del otro.
(22) W	Es una niña de necesidades educativas especiales. Su autoestima es baja, ya que se ve distinta a los demás compañeros. Sin embargo, no le cuesta trabajo ponerse en el lugar de los demás.

6.1.2. Resultados de las pruebas iniciales realizadas a los participantes

Se presentan, en este apartado, las puntuaciones de la autoestima (puntuación total y las tres facetas básicas: socioemocional, académica y deportiva) obtenidas por los niños en la parte A el cuestionario que se les ha pasado antes de la implementación de programa.

Se presentan, a continuación en formato de tabla y como gráficos los datos recogidos, las medidas de autoestima y de empatía.

Autoestima

Tabla 12: Medidas de los distintos sujetos en pretest de autoestima.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Medida Dd	6	4	3	8	6	5	6	6	4	5	3	8	0	8	7	3	4	4	4	4	4	5
Medida Cd	26	16	3	72	43	31	26	26	8	31	3	72	1	72	54	3	16	16	16	8	16	31
Medida Da	11	8	15	12	14	15	12	11	11	11	11	10	7	13	11	7	16	10	14	10	9	13
Medida Ca	29	8	70	37	70	70	37	29	29	29	29	21	5	47	29	5	82	21	59	21	13	47
Medida Dsf	14	23	17	23	28	24	26	13	25	21	14	6	13	21	28	19	25	12	31	20	20	19
Medida Csf	4	17	8	17	41	48	31	3	26	11	4	1	3	11	41	6	26	3	68	8	8	6
Autoest. D total	31	35	35	43	48	44	44	30	40	37	28	24	20	42	46	23	45	26	49	34	33	37
Autoest. C total	5	9	9	25	46	28	28	4	20	12	3	1	1	23	36	1	32	2	53	8	6	12

* Siendo Aut= Autoestima; D= directa - C= centil; d=deportiva - académica=a - sf= socioafectiva.



Niveles de autoestima. Medida DIRECTA total. Pretest.

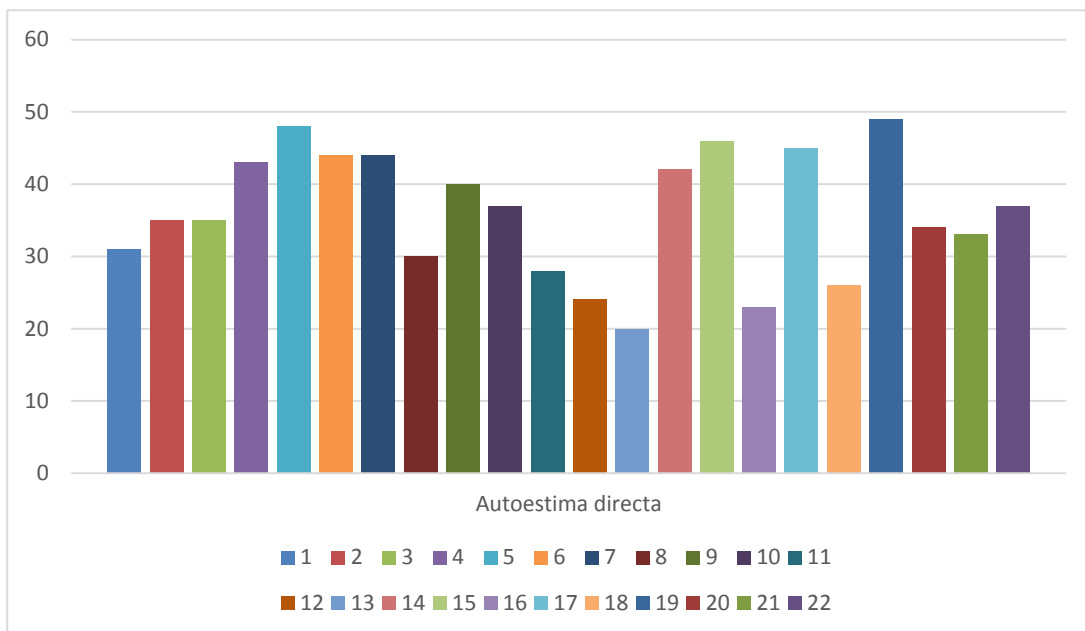


Figura 16: Medida DIRECTA total. Pretest.

Niveles de autoestima en los distintos factores. Medidas directas pretest.

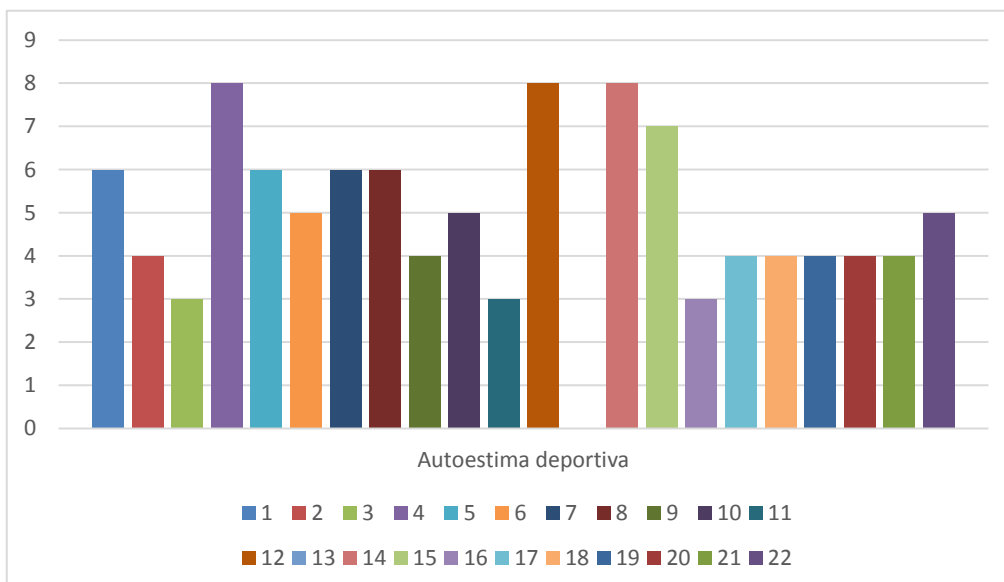


Figura 17: Autoestima directa deportiva pre-test.

Diseño e implementación de un programa para trabajar la autoestima y la empatía por medio de las artes con niños de 11 a 12 años: un recurso para la integración escolar

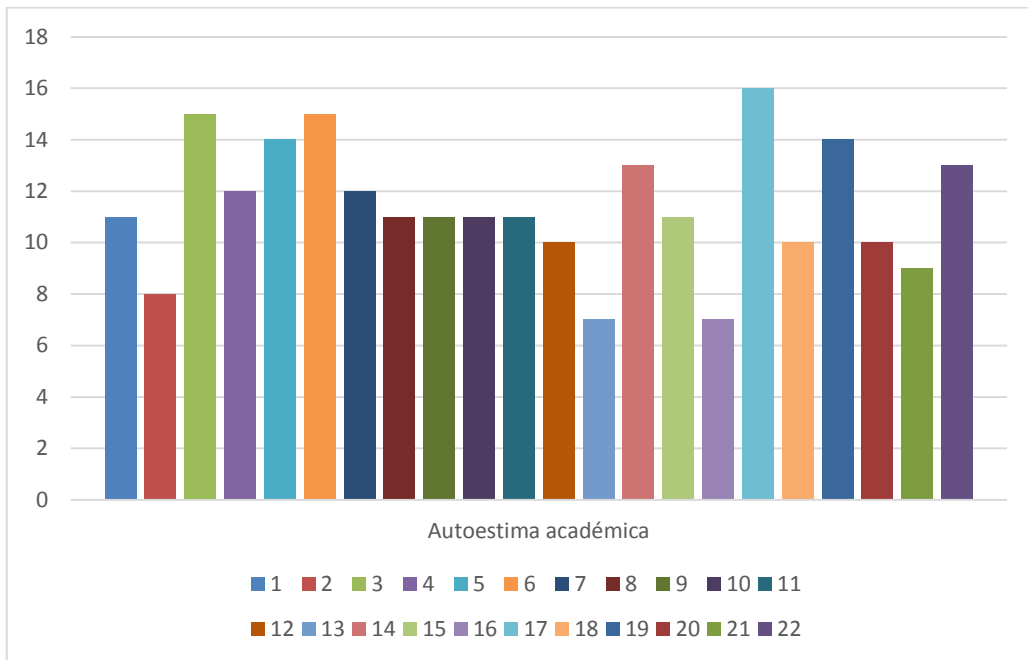


Figura 18: Autoestima directa académica pre-test.

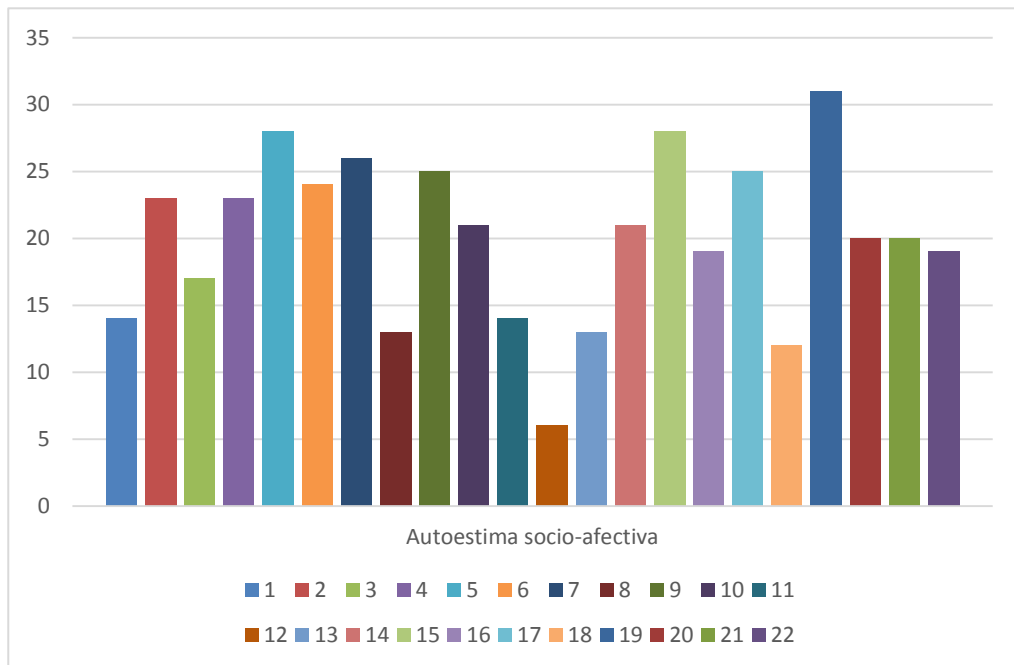


Figura 19: Autoestima directa socio-afectiva pre-test.



Niveles de autoestima. Medida CENTIL total. Pretest.

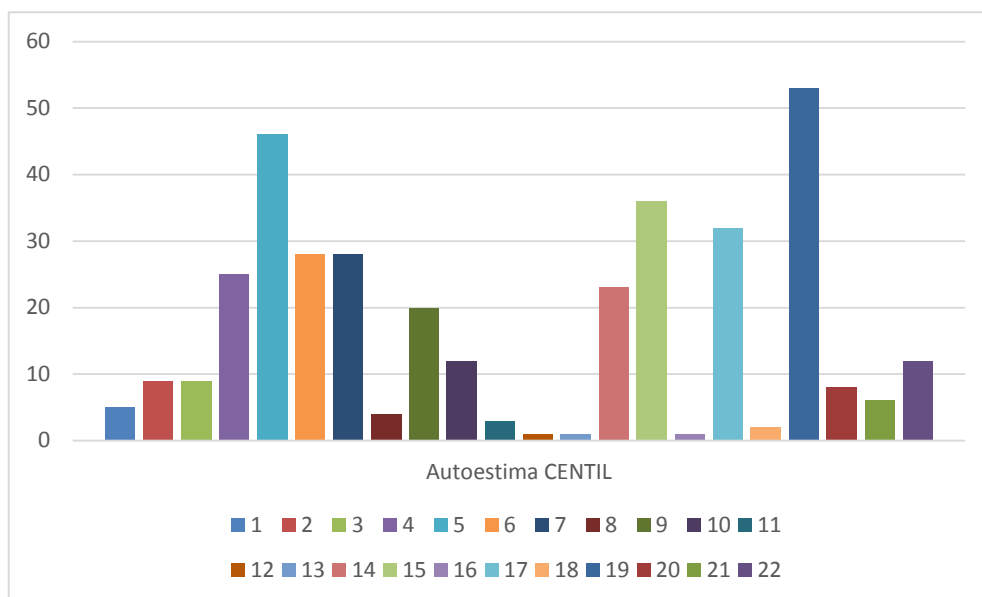


Figura 20: autoestima. Medida CENTIL total. Pretest.

Niveles de autoestima en los distintos factores. Medidas centil pretest.

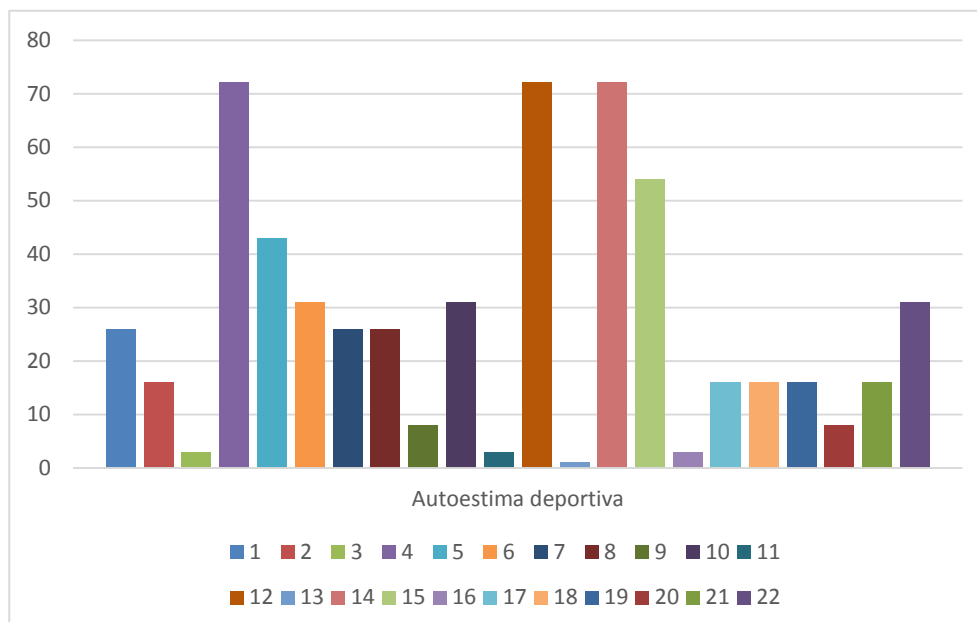


Figura 21: autoestima centil deportiva pre-test.

Diseño e implementación de un programa para trabajar la autoestima y la empatía por medio de las artes con niños de 11 a 12 años: un recurso para la integración escolar

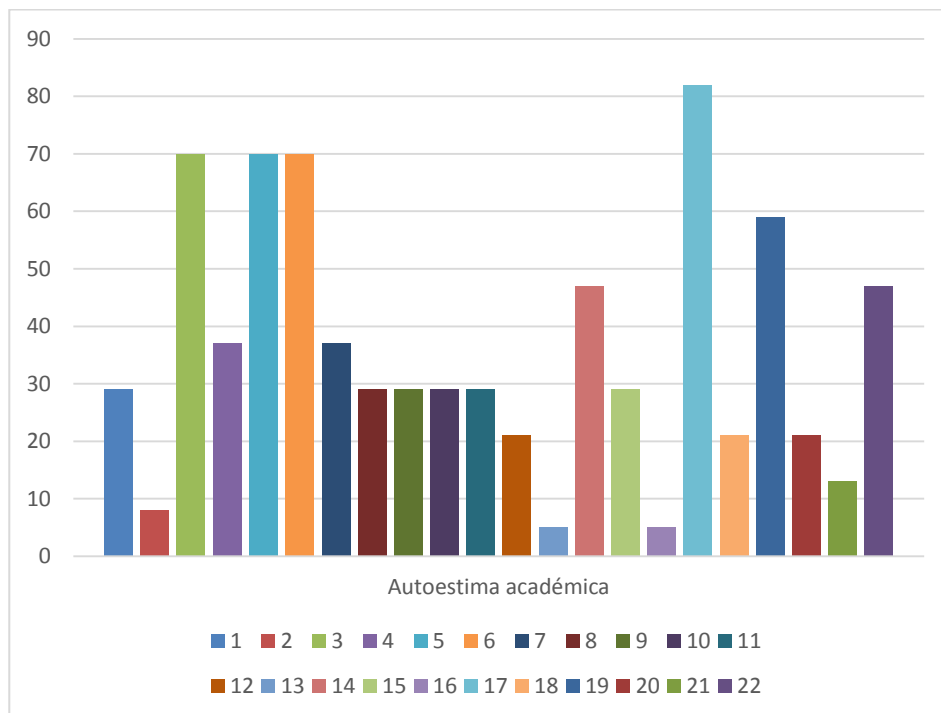


Figura 22: autoestima centil academica pre-test.

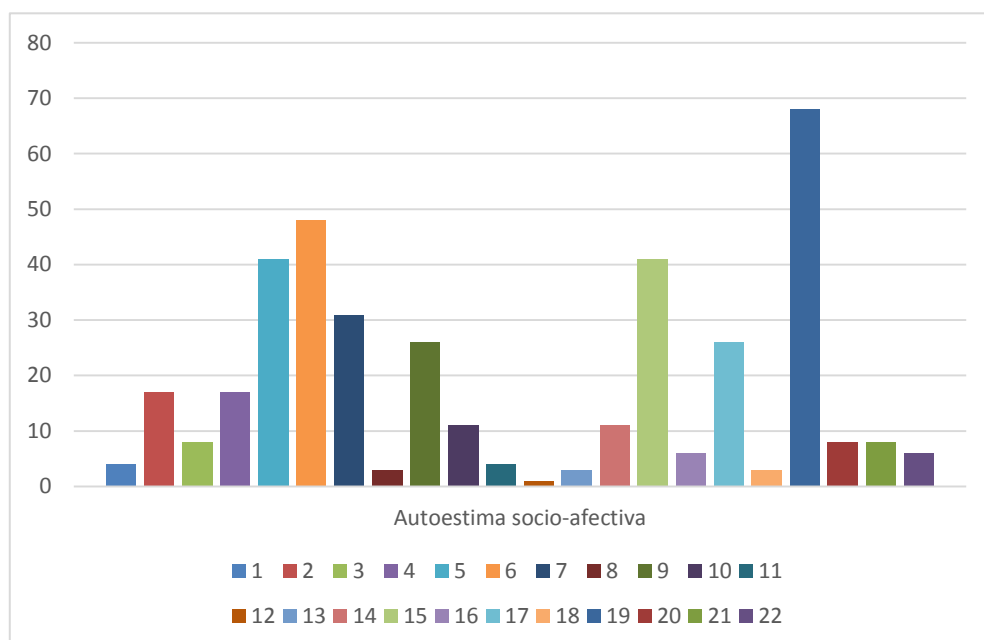


Figura 23: autoestima centil socio-afectiva pre-test.



Empatía

Tabla 13: Medidas de los sujetos en pretest de empatía

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Ce (9)	3	5	6	5	6	5	4	3	4	6	6	5	2	4	5	8	7	8	7	4	5	5
St (6)	4	3	6	5	5	4	4	5	4	6	6	3	5	5	4	5	6	4	5	1	4	6
Re (7)	4	4	4	5	5	4	4	3	3	4	2	1	5	4	2	4	5	4	3	1	4	1
Empatía total	11	12	16	15	15	13	12	11	11	15	14	9	12	13	11	17	18	16	15	6	13	12

* Siendo Ce=comprensión de emociones; St= sentimientos de tristeza; Re=Reacción emotiva.

Niveles de empatía. Empatía total. Pretest.

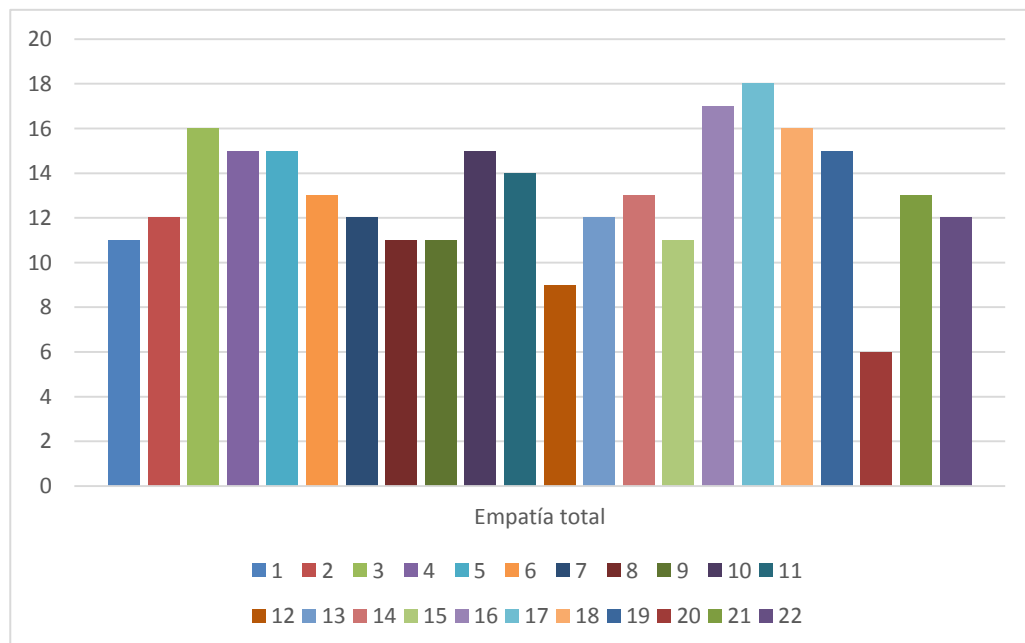


Figura 24: empatía total pre-test.

Niveles de empatía en los distintos factores. Medidas pretest.

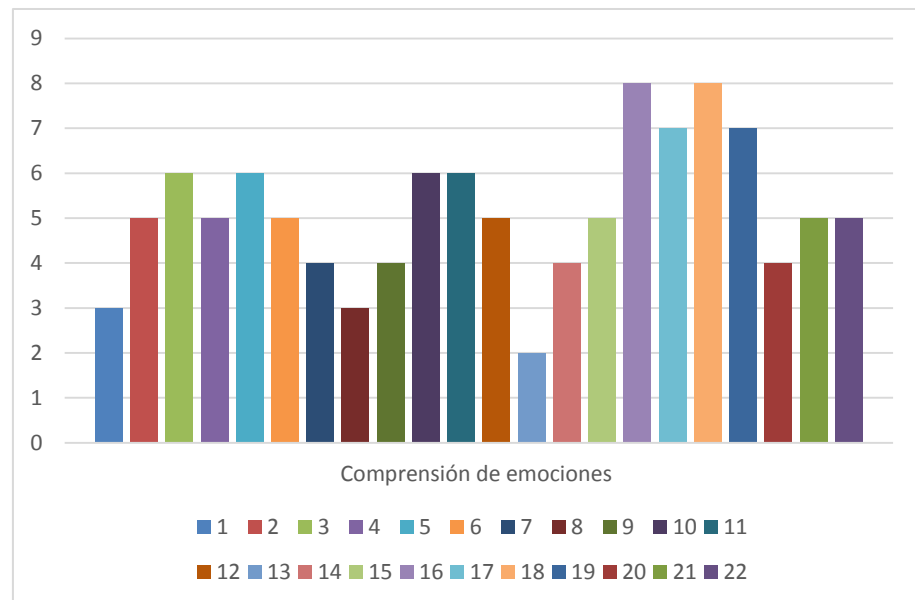


Figura 25: Comprensión de emociones pre-test.

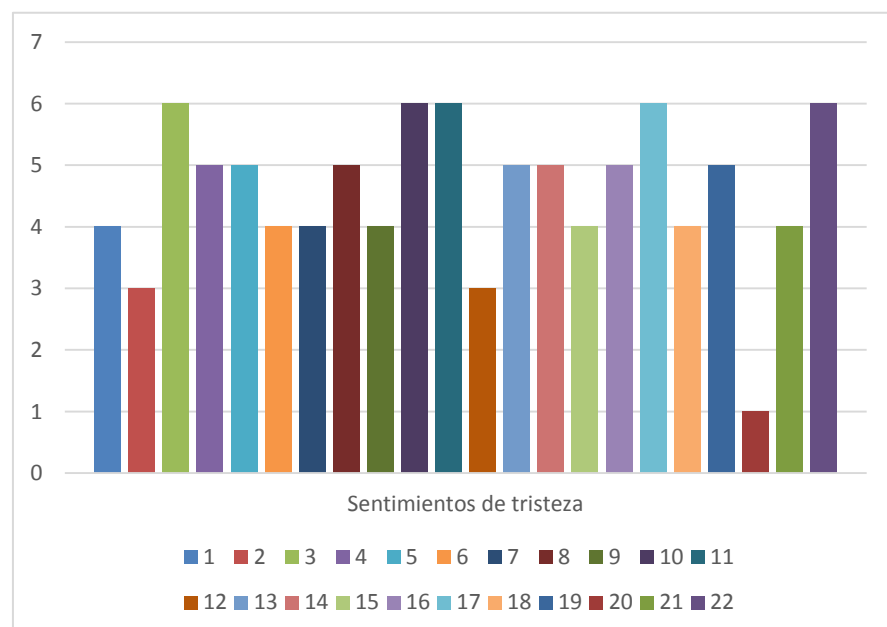


Figura 26: Sentimientos de tristeza pre-test.

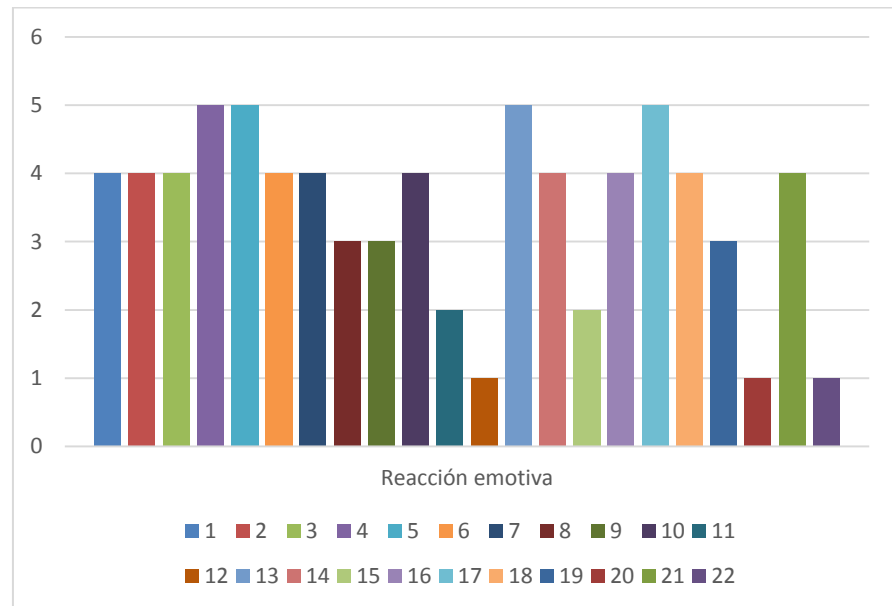


Figura 27: Reacción emotiva pre-test.

Se pueden destacar de los datos que, en general, el grupo no tiene medidas altas ni en autoestima ni en empatía, aunque en general se pueden considerar dentro de la normalidad.

Destacan en algunos aspectos grandes diferencias, que quizás puedan considerarse ser debidas, en algunos casos, a la falta de comprensión e interés por la realización de la prueba, de algunos participantes.

Entrevistas no estructuradas

Las entrevistas han sido realizadas en conversaciones informales con el profesorado, compañeros del centro educativo donde este se llevó a cabo, entre ellos los tutores de los cursos escogidos para realizar las diferentes actividades del programa (sexto A y B).

Antes de comenzar se cuestionó sobre el interés y posibilidades de llevar a cabo el programa, comentando la dificultad de los cursos escogidos para ello, pues eran cursos complicados donde había diversidad de alumnos y en los que el nivel no era muy alto, lo que podría dificultar la realización de este tipo de actividades; destacando que son niños a los que les cuesta trabajar y realizar su trabajo de clase, y muchas veces se muestran poco participativos.

En el mismo sentido señalaba la dirección del centro, la dificultad, no solo por parte del alumnado sino además, porque no sabía muy bien cuál podría ser la respuesta por parte de los padres y madres que normalmente se muestran reacios a realizar este tipo de actividades, que sin entienden su interés, solían poner inconvenientes para realizar cosas en el centro que no sea lo que viene en los libros o salirse de las rutinas habituales; aunque, a ella, le parecía muy bien que se realizaran este tipo de trabajos en el colegio. Respecto a los alumnos, y, en concreto, en cuanto a los grupos escogidos, comentó que quizás el resultado no sería el esperado, ya que son cursos con bajo nivel y que no se prestan a realizar actividades fuera de lo común.



6.2. Implementación del programa

Se presentan a continuación el diario de la implementación del programa recogido por el investigador.

Diario y trabajos de los niños.

A continuación pasamos al relato diario en el que se describe la experiencia que se ha llevado, el proceso de cada una de las actividades de los tres módulos correspondientes al programa de intervención-

Se incluyen también imágenes de los trabajos realizados por los alumnos -que han sido escogidas no por su calidad estética sino por lo que nos aportan como trabajo de investigación-, comentadas donde podemos apreciar el resultado final de los trabajos realizados por los niños.

Módulo 1. Retratos (para mirar y ver)

Actividad 1: ¿Quién soy?

El objetivo propuesto para esta actividad era: *“Conocer el papel del cuerpo en la expresión emocional”* -para ser capaces de reconocerla e identificarla en nosotros mismos y en los demás, aceptando la propia imagen (reconocernos e identificarnos) y respetando la diversidad corporal-.

FASE 1. Introducimos la actividad, mostrando ejemplos prácticos.

Para hablar de la importancia del cuerpo en la expresión y comunicación de emociones y, que nos permite, al mismo tiempo, identificarnos y diferenciarnos de los demás, comenzamos mostrando imágenes del cuerpo humano que pueden ser fotografías e



imágenes de esculturas de diferentes artistas, intentando imitar las poses mostradas, para fijar la atención observando la expresión emocional de los cuerpos,

Estos gestos y expresiones corporales de los personajes que recrea, son precisamente lo que queremos mostrar para aprender a identificar y representar nuestras emociones. lo que haremos con las figuras (siluetas) de nuestro cuerpo y comenzamos imitando gestos y posturas que vemos, jugando a identificar las emociones que muestran, preguntarnos por las sensaciones que da, pero también por lo que creemos que esos personajes están pensando, sintiendo, etc.

Mostramos obras de Rodín como *“La sombra” (1880)*, *“Adán” (1880-1910)*, *“Los burgueses de Calais” (1884)* y los distintos estudios para ellas, desde los de las manos a los de cada uno de los personajes. Nos paramos especialmente ante la escultura de *“El pensador” (1881-1902)*, en la que se muestra un hombre sentado y con la cabeza hacia abajo, para preguntarnos qué sensación nos da, que creemos que estaba pensando, sintiendo (preocupación, soledad...,) etc.

Después de ver otras imágenes de expresiones corporales, se enseñaron formas simplificadas de representar el cuerpo, los gestos y posturas, en forma de líneas y siluetas; para de nuevo imitar las poses mostradas para así descubrir las emociones que en ellas se reflejan e intentar reconocerse en ellas.

En un segundo momento, se estuvo hablando y explicando en clase de cómo hay cosas que no se ven o parecen ocultas, pero podemos intuir por los gestos, por las formas, por las siluetas..., -aunque a veces puedan parecer engañosas- lo que hay detrás. Mostramos como ejemplo, para continuar con la actividad, las primeras imágenes del libro de *“El principito” (Le Petit Prince, de 1943, obra del escritor y aviador francés Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944)-, en la que se ve una silueta que a primera vista parece ser un sombrero, pero que en realidad oculta una boa que se ha comido un elefante (Figura 28)*. Terminamos de introducir la actividad jugando a dibujar siluetas para adivinar lo que hay detrás.



Enseñé mi obra de arte a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo.

—¿por qué habría de asustar un sombrero?— me respondieron.

Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digiere un elefante. Dibujé entonces el interior de la serpiente boa a fin de que las personas mayores pudieran comprender. Siempre estas personas tienen necesidad de explicaciones. Mi dibujo número 2 era así:

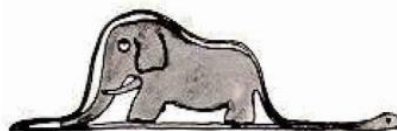


Figura 28. Imagen de un fragmento del libro El principito (Saint-Exupéry, 1943, pág.9-11)

FASE 2. Realizar la actividad artística. Cada niño decidió la pose, la que más le identificaba, por ser la que reflejaba su emoción más característica o actual; los niños prepararon el material, se colocó el papel continuo en el suelo, se crearon dos grupos de trabajo,; se repartieron los rotuladores de diferentes colores, eligiendo cada niño un color diferente; y fueron plasmando sus siluetas en el papel continuo con ayuda de sus compañeros, dibujando sus contornos superponiendo las siluetas, sin olvidar la importancia de representar sus emociones. Se les indicó que podían pintar con colores, tratar texturas, escribir palabras o frases, etc., que tuvieran que ver con lo tratado, con sus emociones; recordando que es un trabajo artístico y creativo lo que se pretendía.

En un primer momento tuvimos que dejar el trabajo solo con el trazado de las siluetas superpuestas en diferentes colores, con la intención de continuar rellenando con colores, frases, trozos de papel, pinturas, texturas..., para que quedaran más evidentes las emociones, pues no quedó tiempo.

FASE 3. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones. Aquí lo importante fue reflexionar sobre las emociones que sentimos, que mostramos y que reconocemos en los demás; el trabajo en grupo nos permite hablar de cómo somos un cúmulo de emociones, cada uno siente distintas emociones, que también compartimos con los demás.



Tras comentar y debatir todo el trabajo realizado los niños se preguntaban observando los dibujos de quien era cada silueta, por lo que se propuso el juego de adivinar en el grupo contrario de quien era el contorno dibujado en el papel y por qué pensaban que era de ese y no de otro compañero, siendo las niñas las que más muestran a los demás lo que sienten, reconociendo las siluetas de sus compañeros e identificado el significado de las posturas que cada uno había escogido para dibujar su contorno.

Una vez terminado se debatió en clase sobre sus opiniones al respecto del mismo; los niños preguntaban a sus compañeros que cual era su silueta y que querían representar en ella, algunos niños comentaron que con la pose dibujada querían representar una persona fuerte que no teme a nada, o por el contrario una persona cariñosa, otros decían que con su pose querían mostrar que se sienten muy felices.

La idea era que cada silueta representase una emoción distinta según la postura elegida por el niño y descubrir que con nuestro cuerpo también podemos mostrar cómo nos sentimos. Los niños, se preguntaban si realmente con este trabajo, con el dibujo de su silueta plasmada en el papel se podrían mostrar nuestras emociones, a lo que se les iba explicando que si, puesto que según la forma de la silueta o la postura elegida por el compañero podríamos descubrir que hay detrás de esa forma, al igual que con los ejemplos vistos anteriormente como es el caso del libro de El principito o las esculturas de Rodín.

La realización de esta actividad, provocó mucha risa entre los alumnos, pues les daba vergüenza tumbarse sobre el papel continuo en el suelo para que su compañero dibujase su contorno, y más aún colocarse en una pose que mostrase sus emociones.

Al finalizar la actividad, pudimos comprobar que los niños normalmente en estas edades no suelen hablar de sus emociones, a pesar de que como señala Bisquerra (2016a) las competencias emocionales son "esenciales para el desarrollo integral de la personalidad" y "un complemento indispensable del desarrollo cognitivo"; a su vez Shapiro (2010) nos dice que la formación de capacidades emocionales y sociales es hoy una revolución en el ámbito de la psicología infantil reduciendo considerablemente la violencia en las escuelas, por lo cual con esta actividad los niños han descubierto que cada persona es diferente y tiene un cuerpo distinto y que con nuestros movimientos podemos representar una forma u otra de sentirnos; teniendo en cuenta que la comunicación no verbal, donde los gestos, señales o símbolos, permiten romper barreras para su adecuada interpretación,

teniendo múltiples significados dependiendo del sentido que se les demos, teniendo en cuenta que para cada persona el significado de un gesto puede significar una u otra cosa (Norka-Arellano, 2007).

En definitiva, en esta actividad los niños han descubierto que cada persona es diferente y tiene un cuerpo distinto y que con nuestros gestos y movimientos podemos representar una forma u otra de sentirnos.

Los niños disfrutaron mucho con la actividad, pues no están acostumbrados a realizar este tipo de trabajos en clase en los que tenía que tirarse en el suelo, pintar el contorno de sus compañeros. Comenzaron sintiendo vergüenza que fueron superando y se rieron mucho; sintiéndose a gusto y felices juntos, hablando, todos, de emociones, consiguiendo desde la primera actividad, los objetivos de fondo de esta propuesta.

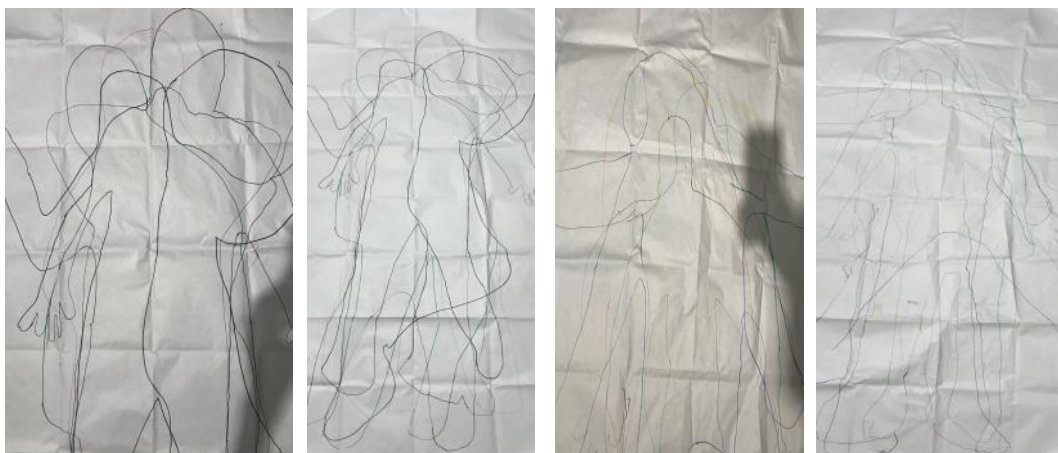


Figura 29: Imágenes de la actividad donde podemos observar los contornos de los alumnos, antes de colorearse y rellenarse.

Actividad 2: ¿Sabes lo que siento?

Con la realización de esta actividad los niños debían mostrar cómo se sienten a través de gestos representados con la cara. Para ello, hablamos en clase de los micro-gestos, de la importancia de las emociones, de cómo nos mostramos con los demás y de cómo a veces los pequeños gestos son los que delatan cómo nos sentimos y nos damos cuenta de que hay que aprender a fijarse en los demás para ver cómo se encuentra cada persona en determinados momentos.



En esta actividad, el objetivo específico que nos propusimos trabajar fue desarrollar la percepción y comunicación emocional aprendiendo a reconocer y representar emociones a partir de pequeños gestos.

FASE 1. Introducimos la actividad, mostrando ejemplos prácticos.

Comenzamos la actividad mostrando la imagen de *La Gioconda*, del pintor “Leonardo Da Vinci (1452-1519)” y hablamos de su sonrisa enigmática, preguntando a los niños por lo que ellos pensaban que sentía, si creían que estaba alegre realmente, y, cuánto de alegre podría estar, etc.; surgiendo cuestiones como si no podría ser un gesto de vergüenza, y otras preguntas sobre el cuadro.

Hablamos de cómo cambian, a veces pequeños detalles y los micro-gestos; de la importancia de las emociones y de cómo nos mostramos con los demás; reconociendo como, a veces, son pequeños gestos los que delatan cómo nos sentimos. Preguntamos si nos damos cuenta de estos mico-gestos, si sabemos reconocer como se sienten los otros, hablando de lo importante de fijarse en los otros.

Luego vemos otras imágenes y obras de arte, buscando además, con ayuda del maestro, otras imágenes de rostros y retratos por internet observando los gestos, para terminar haciendo un catálogo de micro-expresiones, observando los diferentes detalles y gestos de los rostros, insistiendo en las emociones que muestran.

FASE 2. Realizar la actividad artística.

Una vez terminada esta introducción, se realizó un pequeño juego en el que los niños se colocaron en dos filas, unos frente a otros, se repartieron al azar unas tarjetas en las que había escritas diferentes emociones. Cada niño represento la emoción al compañero que tenía en frente y el otro debía imitar e intentar descubrir que emoción era.

Tras varios cambios, cada niño decide cual es el gesto que más le identifica y lo dibuja en círculo blanco de cartulina, como si fuera un emoticono. Para ello, antes se les mostraron ejemplos en los que pudieron ver gestos de felicidad, tristeza, enfado,... –pues como señalan Newen, Welpinghus y Juckel (2015) cada emoción presenta un patrón que permite reconocerla y que se percibe incluso, aunque queramos ocultarla.

Terminamos haciéndonos fotografías individuales de los distintos gestos que luego utilizamos para incluir en nuestro catálogo personal (como las que se hacen de los bebés llorando, riendo, etc.) y luego una de grupo en la que cada uno elige una emoción a mostrar y además ha de colocarse en la que cree que es la postura correspondiente (o un collage colectivo). Como señala Martínez Cano (2011), la fotografía permite la producción y la visualización de las autoexpresiones.



Figura 30. Alumnos realizando la “actividad 2: ¿Sabes lo que siento?” en clase.

Luego, igual que hicimos con las posturas, simplificamos los gestos, descubriendo los iconos reconocibles por todos los niños, ya que día a día se usan en teléfonos móviles, ordenadores,... y que todos conocemos como emoticonos.

Tras este juego, se entregó a los niños una ficha donde había dibujado un círculo en blanco y que debían de rellenar con el gesto que más les identificará (Anexo VI), para ello se les mostró anteriormente ejemplos en los que pudieron ver gestos de felicidad, tristeza, enfado,... cada niño decidió cuál era el gesto que más le identificaba y lo dibujó en un círculo impreso en una cartulina blanca utilizando un rotulador negro, como si fuera un emoticono.

FASE 3. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones.

Posteriormente los niños debatieron sobre lo que veían en los diferentes dibujos realizados por sus compañeros en clase, reconociendo la importancia de las



emociones y como nuestra cara a veces puede enseñar a los demás como nos sentimos en determinados momentos.

Aquí lo importante es reflexionar sobre las emociones. El trabajo en grupo nos permite hablar de cómo somos un cúmulo de emociones, cada uno siente distintas emociones, pero que también las compartimos con los demás

Con la realización de esta actividad los niños debían mostrar cómo se sienten a través de gestos representados con la cara. Para ello, hablamos en clase de los micro-gestos, de la importancia de las emociones, de cómo nos mostramos con los demás y de cómo a veces los pequeños gestos son los que delatan cómo nos sentimos y nos damos cuenta de que hay que aprender a fijarse en los demás para ver cómo se encuentra cada persona en determinados momentos.

Para finalizar hicimos fotografías individuales de los distintos gestos que cada niño había dibujado y luego una de grupo en la que cada uno elige una emoción a mostrar y además se colocó en la que cree que es la postura que creía correspondiente, otra opción habría sido hacer un collage colectivo.

Los niños realizaron la actividad y como resultado de la misma podemos destacar que entre todos los trabajos en general los niños muestran emociones de felicidad y en pocos casos encontramos casos de tristeza o enfado.

A continuación se muestran algunos de los trabajos que más nos han llamado la atención, destacando diferentes casos.

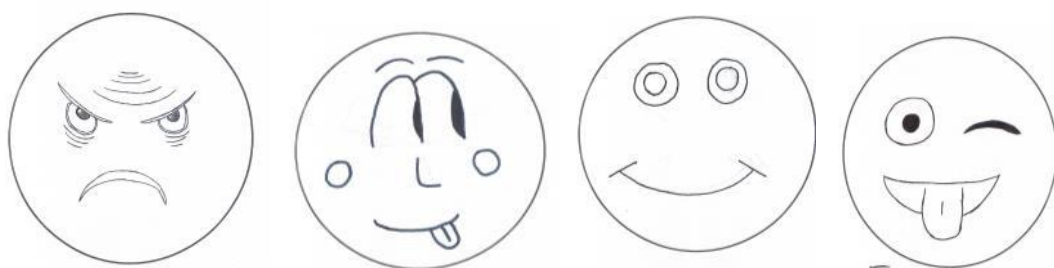


Figura 31. Imágenes de trabajos de la actividad 2.

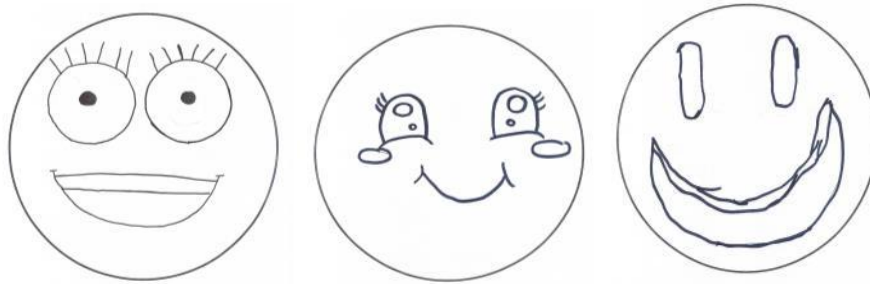
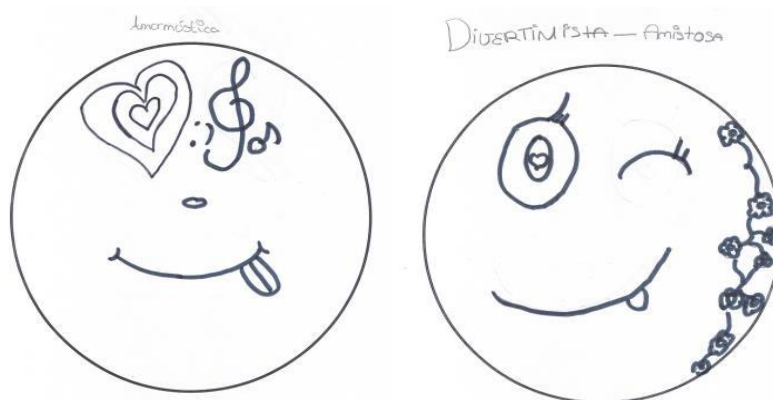


Figura 32. Imágenes de trabajos de la actividad 2.

En la primera imagen, un niño se representa con un gesto de furia, ya que según él, es así como se siente normalmente cuando los compañeros de clase se portan mal, se enfadan con él o no atienden a los profesores (figura 33). Y otras imágenes, que al contrario de esta, los niños se muestran felices y contentos, con grandes sonrisas y gestos de alegría, pues así es como ellos nos dicen que se sienten en su día a día



Figuras 33 y 34. Imágenes de trabajos de actividad 2.

Se muestran dos casos de unas alumnas que personalizan su emoción y crean los que ellas denominan como: “Amormustica” (figura 33), definiendo así la emoción que siente y el amor que tiene por la música -su hobby favorito- representando un ojo con la clave de sol y el otro ojo con un corazón representado al amor y “Divertimista-amistosa” (figura 35), donde esta niña quiere representar que se considera divertida, optimista y muy amiga de sus amigos, por ello se dibuja feliz y con unas flores en la cara como motivo de su alegría.



Figuras 35, 36 y 37. Imágenes de trabajos de la actividad 2.

Otras de las representaciones que mostramos, son las de un niño que nos cuenta que siempre está preocupado por lo que le puede pasar en el colegio, sobre los resultados de sus notas y sobre cómo puede afectar a sus padres que este suspenda alguna asignatura y por su comportamiento en clase (Figura 35), otro ejemplo de simpatía, en el que la niña nos dice que se considera simpática y que es muy querida por sus compañeros de clase (Figura 36) y un último ejemplo de una niña que se siente enamorada de un compañero de clase y nos cuenta que no es la única que se siente así, pero que a sus compañeros les da vergüenza decir en clase lo que siente por los demás (Figura 37).

FASE 3. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones.

Tras realizar la actividad, los niños compartieron los trabajos con sus compañeros de clase, todos explicaron su trabajo y comentaron porque se sentían así, todos pudieron hablar de sus emociones, de cómo se siente en su día a día en el colegio, en casa, en la calle, con sus amigos, y opinar sobre los demás descubriendo porque algunas personas no eran felices y otras si, proponiendo también soluciones para resolver estos problemas y que todos los compañeros se sintieran a gusto sobretodo en el colegio.

Es necesario favorecer la comunicación y el desarrollo emocional pues "existe una estrecha relación entre la inadaptación emocional a un determinado ámbito [...] y las

dificultades para desarrollar una adecuada comprensión de las emociones que suscita. (Díaz-Aguado, Royo y Martínez, 1994, pág. 11)

En grupo hablamos de cómo somos cada uno y de nuestras emociones, y de cómo las compartimos con los demás, los niños destacaron que se dan cuenta fácilmente de cuando una persona está triste o alegre, hasta de cuando un profesor está un día contento o por el contrario está enfadado....

Se pudo observar que a los niños les costaba menos trabajo hablar de sus emociones delante de las demás personas, para ellos fue más fácil hablar de todo ello con la realización de esta actividad en clase, a diferencia de la actividad 1, donde los niños sentían vergüenza, en esta ya estaban más relajados y hablaban sin tapujos de cómo se sentían y al ser representadas con el rostro y no con su cuerpo parece que les costó menos trabajo realizar el trabajo.

En definitiva, con esta actividad pudimos comprobar que por lo general los niños son felices y en raros casos nos encontramos niños tristes y que son capaces de plasmar sus emociones a través del dibujo descubriendo como a veces no nos damos cuenta de que con los gestos que hacemos o mostramos a los demás estamos en realidad expresando una emoción que los demás pueden observar y nosotros expresar como nos sentimos en cada momento, ya que la capacidad de identificar emociones y reconocer expresiones faciales emocionales, aparece a lo largo de la infancia y experimenta una progresión más gradual a partir de la adolescencia (Celdrán-Baños y Ferrándiz-García, 2012).

Actividad 3: Podemos ser otros

La actividad número tres, fue la que más trabajo les ha costado realizar a los niños. Lo primero que se hizo en clase, fue hablar de la importancia de ponerse en el lugar del otro y respetar a los demás, aceptando la diversidad; de saber que, más allá de la apariencia todos somos iguales, nuestro cuerpo sea como sea, muestra lo que sentimos y pensamos, como somos y estamos; como ya aprendimos en la actividad interior, aunque a veces no somos capaces de verlos porque no prestamos atención. También se habló de cómo a veces nos ocultamos tras las máscaras para no ser quien en realidad somos, nos



ocultamos tras los estereotipos y aprendemos a vernos de otra manera teniendo en cuenta las modas de nuestra sociedad.

En esta actividad, los objetivos específicos que nos propusimos trabajar fueron: Reconocer e identificar estereotipos y prejuicios, Cambiar de perspectiva para ponerse en el lugar del otro (Ponernos en el lugar de los demás, Valorar la importancia de respetar la diversidad (desde lo que el otro puede sentir) y Reconocer las virtudes y defectos de los demás.

FASE 1. Introducimos la actividad, mostrando ejemplos prácticos.

Comenzamos la actividad, visualizando en clase el cortometraje *“El circo de la mariposa”* (*The Butterfly Circus*) dirigido por *“Joshua Weigel”* en 2009. Su principal mensaje es hacernos ver que nada es imposible y que todo podemos llegar a lograr aquello que nos proponemos, hacernos ver que todos somos iguales y que no hay mayor discapacidad que la mental, la mente es la que nos hace pensar que no podemos hacer algo o que no somos buenos para algo, pensando que soy gordo, lento, flaco, alto..., sin pararnos a pensar que hay personas con mayores dificultades que nosotros y han logrado cosas maravillosas en la vida. Hablamos del actor que da vida al personaje principal del corto, Nicholas James Vujicic, y buscamos imágenes de otros personajes cuya imagen no tiene el canon o gusto habitual.

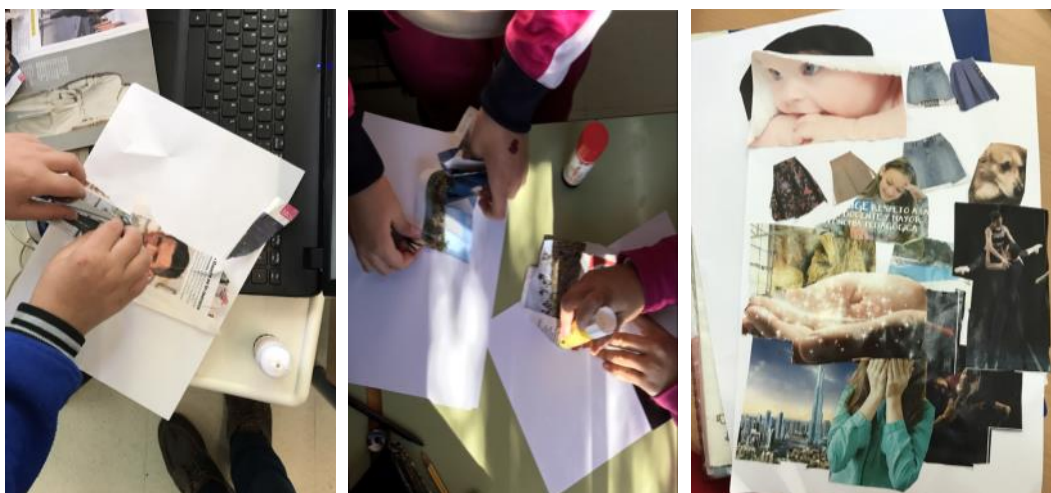


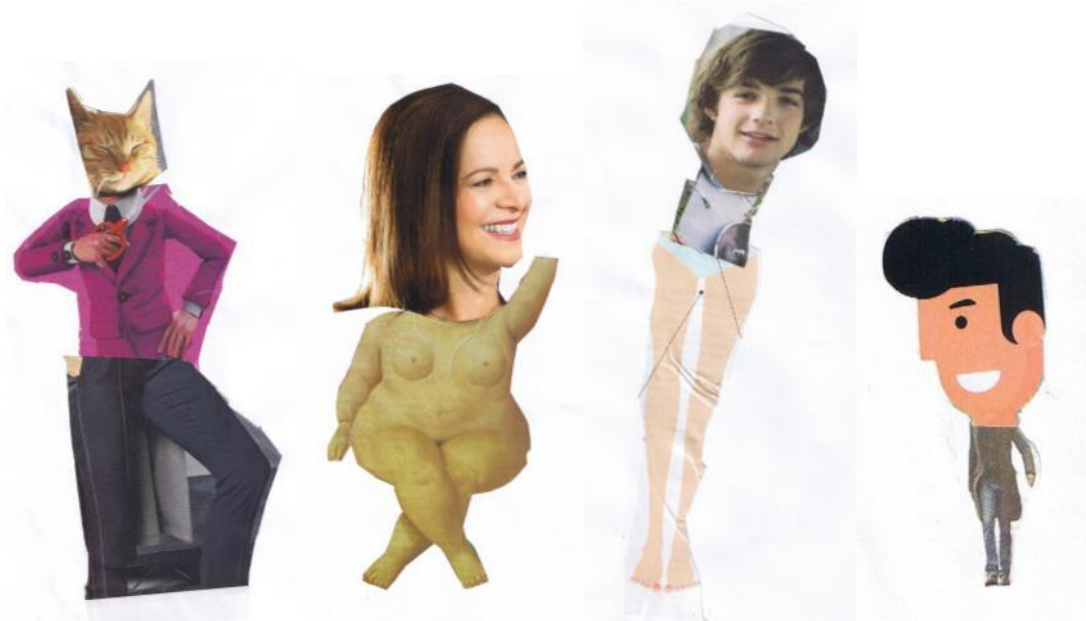
Figura 38: Alumnos realizando la “actividad 3: Podemos ser otros” en clase.

FASE 2. Realizar la actividad artística.

Tras la visualización y debate del cortometraje, los niños con ayuda de revistas, folletos informativos, catálogos de moda..., debían realizar un collage en el cual se representasen como no les gustaría ser, como si fuera un “Frankenstein” tomando elementos de distintas personas para representar esas características; esto nos permite, descubrir sus prejuicios además saber cuáles son los ídolos de nuestros alumnos hablando de ello.

Los niños rápidamente se pusieron manos a la obra, pero les costaba ver ese modelo de persona que no fuera perfecto, pues para ellos era más fácil coger un modelo ideal para realizar el collage que por el contrario realizar un modelo de persona que no le gustaría ser.

A continuación se muestran diferentes ejemplos de esta actividad que resultan interesantes de analizar.



Figuras 39, 40, 41 y 42: Imágenes de trabajos de la actividad 3.

Se presentan cuatro ejemplos de collages, en el primero de ellos, una niña se representa con la cabeza de un gato, pues según ella no le gustaría ser un animal y tener que vivir como tal, los animales tiene una vida mucho más difícil que los humanos (Figura 39), otra niña que se representa en su collage con un cuerpo lleno de curvas, contándonos que



no le gustaría tener un cuerpo así y que le gustaría ser delgada como las modelos u otras personas que salen en televisión y en las revistas de moda, pues estas personas son más populares y suelen ganar más dinero que otras que no lo son (Figura 40), un ejemplo de un niño que se representa con las piernas muy largas, y al igual que sus compañeras muestra este detalle como un defecto que no le gustaría tener en su cuerpo, pues piensa que los demás se reirían de él y no querrían ser sus amigos (Figura 41), y un último ejemplo en el que otro niño se representa en su collage con una gran cabeza y un cuerpo pequeño, y al igual que el trabajo anterior, nos comenta que no le gustaría tener una gran cabeza y piensa al igual que su compañero que se reirían de él por este defecto (Figura 42).



Figuras 43, 44, 45 y 46: Imágenes de trabajos de la actividad 3.

En estos trabajos que algunos niños han realizado con trozos de personas de revistas, en unos mezclando partes del cuerpo de una mujer con el cuerpo de un hombre, en otros combinado diferentes tipos de ropa, o dos zapatos diferentes..., diciendo que este sería su tipo de *Frankenstein*, una persona creada a partir de otras personas (Figuras 43 a 46).

FASE 3. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones.

Una vez realizados todos los collages, se hizo una pequeña exposición en clase en la que cada niño explicó a sus compañeros su trabajo, comentando porque no le gustaría ser así, como se habían representado en su collage.

Se pusieron todos los trabajos en la pizarra y allí pudieron ser visualizados por todos los alumnos. A muchos les provocaba risas los trabajos que había allí expuestos y en todo momento decían que eran muy “feos” y que para nada les gustaría ser así..., entre ellos comentaban imaginando ser las personas que habían creado en sus collages.

Y para finalizar los niños comprendieron que existen distintas capacidades y cuerpos, que todos tenemos defectos y que en esta vida nadie es perfecto, y que muchos de los ídolos y modelos que se nos presentan son falsos y difíciles sino imposible de alcanzar, pero sobre todo que hay que respetar esas diferencias en todo momento.

Podemos comprobar que quedaron unos trabajos muy creativos y originales, que al igual que el tema de la actividad cada uno es diferente a otro.

En general con esta actividad hemos podido comprobar que los niños siempre tienen una imagen perfecta de las cosas, y rara vez les parece bonito algo que se sale de lo normal, por ello debemos de seguir insistiendo en que cada uno es diferente y no es más o menos una persona por ser distintas, por el aspecto físico, por tener algún tipo de discapacidad o defecto. Por ello debemos de seguir insistiendo en que cada uno es diferente y no es más o menos una persona por ser distintas, por el aspecto físico, por tener algún tipo de discapacidad o defecto, como nos dice Marta Infante (2010) tener en clase alumnos diferentes es un reto que debemos afrontar los profesores y a su vez saber abordar la diversidad que existe en nuestro sistema educativo, por ello la inclusión, ha permitido la evolución de temas relacionados con la discapacidad, permitiendo a los profesores cambiar nuestra forma de pensar.



Módulo 2. Colecciones (para interiorizar)

Actividad 4: Mi objeto

En esta actividad, se trató de los objetos de consumo, comentando que vivimos en una sociedad, en la que se le da más importancia a lo material, a todo aquello que compramos y muchas veces, en poco tiempo, acaba en la basura; otras tiene un valor más sentimental por ser un regalo o un recuerdo de algún momento importante para nosotros. Por ello se pidió a cada alumno que trajesen de casa un objeto personal que considerasen importante en sus vidas, que tuviese algún valor sentimental, que les recordase a algún momento o algún lugar especial...,

En esta actividad, los objetivos específicos que nos propusimos trabajar fueron: identificarnos y conocernos a partir de objetos cotidianos, desarrollar la capacidad de interiorización y reflexión crítica, descubriendo que hay, más allá de la apariencia, de lo que vemos, de lo que nos rodea, de los objetos; aprender sobre el coleccionismo y el consumismo como parte de nuestra cultura y sobre las emociones y la memoria en el proceso; Y del papel de la creatividad artística en esto.

FASE 1. Introducimos la actividad, mostrando ejemplos prácticos.

Comenzamos la actividad mostrando imágenes de diferentes objetos (zapatos, peluches, colgantes, anillos, etc.) y comentamos que detrás de cada objeto hay una historia, hay recuerdos, hay emociones...,

Cogiendo como ejemplo un zapato, hicimos una lluvia de ideas pensando en de quien podría ser, en qué lugares habría estado, si este sería un regalo, porque quien lo compró eligió ese color..., haciendo ver a los niños toda la historia que puede existir detrás de un objeto por simple que parezca y comprobando que cualquier cosa puede tener un valor sentimental para cada persona.

También se habló de los museos y se mostraron imágenes de distintas colecciones comentando la importancia de la memoria y de su relación con lo emocional.

FASE 2. Realizar la actividad artística.

Tras esto, los niños habían traído de casa un objeto personal preciado (algunos al ser de gran tamaño no pudieron traerlo a clase), lo mostraron a sus compañeros y contaron porque era importante para ellos, empezamos con la actividad.

Para ayudar a los niños a pasar de los objetos a los ámbitos, para descubrir todo lo que hay detrás, utilizamos como recurso la interrogación y el mapa conceptual, ya que este nos permite organizar toda la información que necesitamos y además apoyarnos de la representación visual destacando los elementos más importantes.

Se entregó a los niños un guion para la realización de un mapa visual en torno al objeto (Anexo VI) En dicha ficha los alumnos tenían que dibujar en el centro su objeto personal e ir rellenando los distintos apartados para ayudarles a retomar sus recuerdos y emociones. Entre las preguntas que los niños debían hacerse sobre su objeto, encontramos:

- Descripción física del objeto? (Color, textura, forma, peso...)
- Jugar con la creatividad en imaginar ¿Cómo sería si fuera de otro color, tamaño, forma, peso...,
- Recuerdos asociados: ¿A qué me recuerda? ¿Quién me lo ha regalado? ¿Dónde me lo he llevado?
- Sensaciones que provoca: ¿Qué sensaciones y sentimientos trae a mi mente al mirarlo? (personas, momentos, canciones...)

Los niños rellenaron la ficha con su objeto más preciado contestando a las cuestiones que se le hacían sobre el mismo, analizando cada pregunta y recordando todo aquello que le venía a la mente sobre su objeto.

Entre los objetos personales más destacados, encontramos peluches, colgantes, videoconsolas.... Una niña dibuja una carta que su madre le regaló a su padre y que para ella es muy importante (figura 47), un niño con movilidad reducida que dibuja el ordenador como su objeto personal más importante ya que sin él no podía hacer nada en el colegio, otro dibuja su equipación de fútbol, porque fue el día más importante de su vida cuando lo ficharon por ese equipo, un niño que dibuja un trineo de semana santa que le regalaron y porque le gusta mucho las procesiones.

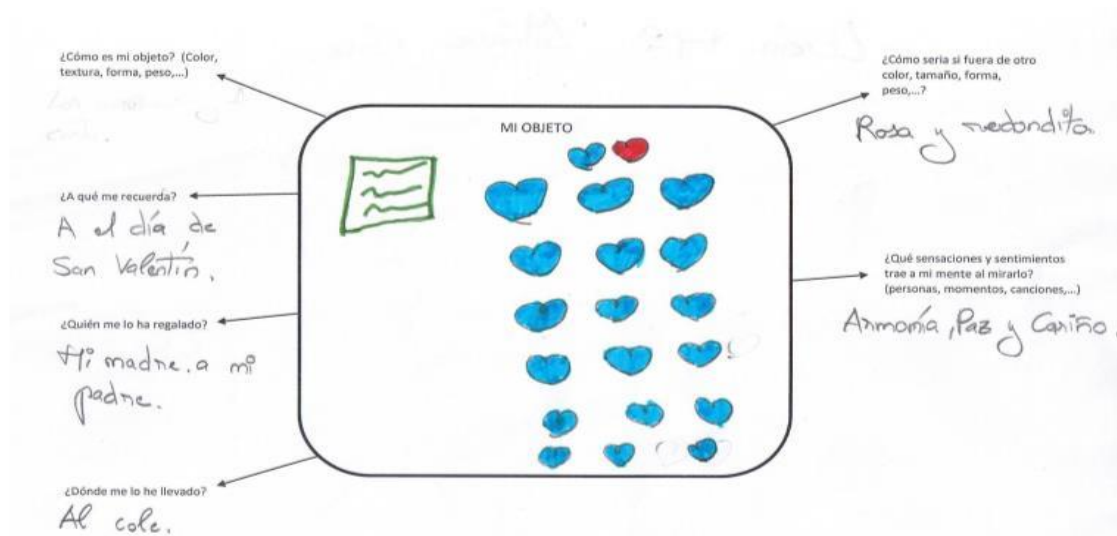


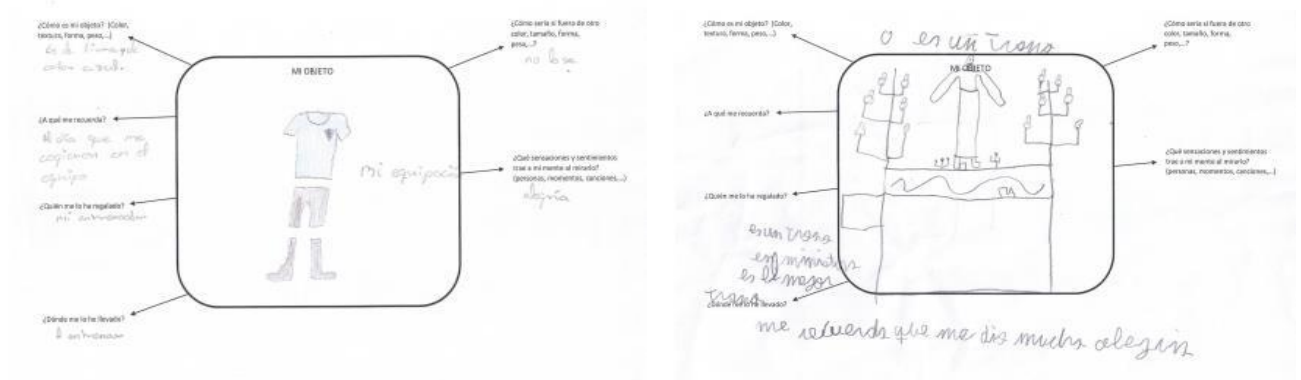
Figura 47: Trabajo de la actividad 4.

La imagen que se muestra a continuación (Figura 48), es sin duda una de los más interesante, ya que es el trabajo del niño, que tiene movilidad reducida (está en silla de ruedas) y normalmente para trabajar tiene que utilizar el ordenador en todo momento; es, por ello, su objeto máspreciado precisamente, y nos dice, que sin él no podría vivir, ya que es su día a día, su vida. En la imagen no podemos apreciar bien el objeto, ya que el niño no tiene las suficientes destrezas manuales y no puede realizar el dibujo como sus demás compañeros Aunque, normalmente el niño hace todo su trabajo en el ordenador, en este caso se le dio la oportunidad de hacerlo igual que sus compañeros, dibujando a mano.



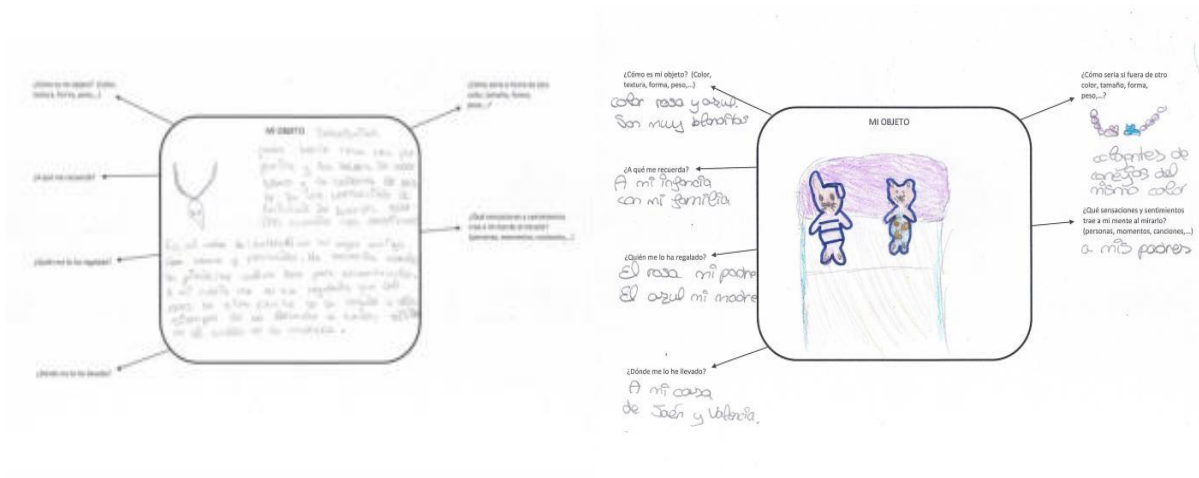
Figura 48: Trabajo de la actividad 4.

Diseño e implementación de un programa para trabajar la autoestima y la empatía por medio de las artes con niños de 11 a 12 años: un recurso para la integración escolar



Figuras 49 y 50: Trabajos de la actividad 4.

Otro ejemplo es un colgante que una niña regaló a su amiga y que este se dividía en dos partes y cada una tiene esa mitad del colgante, para ella es muy especial porque su amiga se lo regalo y las dos llevan un trozo de ese regalo (Figura 51).



Figuras 51 y 52: Trabajos de la actividad 4

Otra niña, nos dice que su objeto más preciado son sus patines, pues estos fueron regalados por sus padres y para ella representan libertad y le gusta estar en la calle a todas horas patinando. Entre muchos de los trabajos encontramos aparatos electrónicos, entre los que destacamos tablet, videoconsolas, teléfonos móviles..., y, por otro lado y sobre todo en las niñas, encontramos muñecos de peluche, destacando un caso en el que nos dice que si su peluche fuese otro objeto sería sin duda un colgante del mismo color y forma



(Figura 52). Otra niña que su objeto personal es un diario donde cada día escribe todas las cosas que le suceden a lo largo del día y todos sus secretos más personales.

FASE 3. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones.

Una vez concluida la actividad, los niños compartieron sus experiencias con los demás compañeros/as de clase, dando sobretodo importancia a la reflexión sobre lo emocional de lo emocional que un objeto, por simple que nos parezca puede contener; sobre la relación entre emoción y razón, de la posibilidad de tratar sobre las emociones.

En general en esta actividad, hemos podido comprobar que los niños le dan más valor a objetos electrónicos como móviles, tablet, videoconsolas, etc y por el contrario las niñas a muñecos, colgantes, pulseras..., Casi todos los objetos han sido regalados por familiares, amigos..., o son recuerdos que tiene en casa. Los niños hablan sobre sus objetos y nos explican el valor sentimental que para ellos tienen.

Al final descubrimos que muchas veces tenemos en casa cosas que nos les damos mucha importancia y nos empeñamos en comprar y siempre querer tener lo mejor, cuando a lo mejor ya tenemos aquellas cosas que son importantes y que tiene un valor sentimental por sus recuerdos o por quien nos las regalo, ya sea una simple carta, un dibujo, una camiseta..., o uno de tantos objetos que los niños trajeron a clase para esta actividad, dando sobretodo importancia a la reflexión sobre lo emocional de lo emocional que un objeto, por simple que nos parezca puede contener, sobre la relación entre emoción y razón, de la posibilidad de tratar sobre las emociones, ya que las emociones están presentes en nuestras vidas desde que nacemos y son importantes para construir nuestra propia personalidad y nuestro papel en la sociedad; vivimos nuestras emociones en cualquier lugar, con la familia, amigos..., pero la escuela es el ámbito donde los niños más desarrollan sus emociones, por lo que la educación emocional enriquece tanto al alumnado como al profesorado (López-Cassá, 2005).

En definitiva, los niños han finalizaron la actividad muy contentos y descubrieron cosas de sus amigos que no conocían de ellos.

Actividad 5: Nuestros deseos

Para la realización de esta actividad, se retomó el tema del materialismo y se habló de todo aquello que los niños más deseaban en su vida, reconociendo si entre esas cosas estaba la felicidad a través de las cosas cotidianas o por el contrario buscaban la felicidad a través de las cosas materiales, las compras y todo aquello que ellos pensaran que pudiera hacerles superiores a las demás personas por pensar que teniendo dichas cosas serían mejores a las otras personas.

En esta actividad, los objetivos específicos que nos propusimos para trabajar fueron: Descubrir la importancia de la imaginación para la regulación emocional, Compartir nuestros deseos (comunicación emocional), Representar de manera plástica (en volumen) emociones y deseos y Descubrir la importancia de la participación e implicación personal para el trabajo en grupo (regulación emocional).

FASE 1. Introducimos la actividad, mostrando ejemplos prácticos.

Para trabajar todo lo mencionado anteriormente, se propuso a cada niño/a debía realizar en grupo que era lo que ellos querían a partir de diferentes materiales de desecho (envases de cartón, cajas, palos, revistas, tetrabrik,..) u otros objetos que ya nos les servían (juguetes, peluches, pegatinas, colgantes...) que habían traído de casa y que a modo de escultura en volumen representasen todo aquello que querían conseguir en su vida, es decir sus deseos.

Se propone trabajar en grupo, ya que se ha demostrado que los juegos cooperativos disminuyen significativamente la ira y la agresión entre los niños (Shapiro, 2010), y es precisamente lo que aquí queremos conseguir.

Para que los niños comenzaran sus creaciones fuimos preguntándoles qué es lo que les gustaría tener en la vida y así a su vez hablamos del materialismo, entre las respuestas de los alumnos siempre destacaban las cosas grandes, como una gran casa, un buen coche, un ordenador, un buen teléfono móvil, una tablet..., y sobre todo cosas de gran valor económico.

Entre todo esto, fueron surgiendo dudas y preguntas acerca de que si en realidad todas estas grandes cosas nos darían la verdadera felicidad o por el contrario, la felicidad la



podríamos encontrar en nuestra familia, amigos, escogiendo un trabajo que nos gustase..., a los que muchos niños claramente nos decían que eso es felicidad, pero que tener muchas cosas materiales también es un deseo que todos tenemos.

Después buscamos entre todos/as videos, imágenes e información en internet sobre el paraíso ¿qué es el paraíso?, ¿cómo podemos encontrarlo?; vimos algunos videos del proyecto para el vídeo musical de Alejandro Sanz *“Looking For Paradise”* y estuvimos escuchando la canción mientras realizábamos nuestro trabajo.

Hablamos de cómo el arte expresa sueños y deseos, vimos algunas obras de arte sobre el tema y algunos ejemplos de esculturas ensambladas, y a continuación nos pusimos manos a la obra para realizar nuestra actividad, cada niño/a había traído diversos materiales para realizar el trabajo, se formaron dos grupos en clase y se empezó a trabajar en sus pequeñas obras de arte.

FASE 2. Realizar la actividad artística.

Pudimos observar que los niños no sabían muy bien que realizar con todo aquello que habían traído de casa, (cajas, envases, papeles...), pues les costaba mucho trabajo ordenar todo aquel material para realizar sus deseos.

Los niños empezaron a ensamblar dichos materiales y al final consiguieron entre todos crear su escultura en volumen de lo que para ellos eran sus deseos o sueños por alcanzar en la vida, todos se pusieron de acuerdo para decidir qué era lo que quieren mostrar y como querrían realizar su trabajo artístico.

FASE 3. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones.

Tras finalizar los niños expusieron su trabajo a los demás compañeros de clase y pusieron sus deseos de manifiesto para ser conocidos por todos.

Destacamos el trabajo de uno de los grupos, un revoltijo de cosas ensambladas en una base de cartón, que según ellos explican que hay muestran todas las cosas que desean tener en la vida, así pues un cartón de leche es un coche, una folios cortados representan el

dinero que les gustaría tener, unos lápices de colores representaban el número de amigos que les gustaría tener...,

Para finalizar esta actividad, comprendimos que a veces todo aquello que deseamos está más cerca de lo que imaginamos y que muchas cosas que nos hacen felices no se compran con dinero, como por ejemplo con esta actividad donde han disfrutado y se lo han pasado bien utilizando diversos materiales que han traído de casa y que ya no les servían, en definitiva, han pasado un rato agradable con sus compañeros, han compartido con los demás y han desarrollado su imaginación.

Módulo 3. Cajas de identidad (siento-pienso-actúo y comparto)

Actividad 6: Yo puedo-tú puedes

En esta actividad, los objetivos específicos que nos propusimos para trabajar fueron: Conocer las fortalezas y virtudes, Reconocerlas en uno mismo y en los demás y, profundizando en el tema emocional, además de seguir insistiendo en la necesidad de Conocer la importancia de las emociones en lo que pensamos y hacemos, en cómo se transmite a los demás.

FASE 1. Introducimos la actividad, mostrando ejemplos prácticos.

Comenzamos la actividad hablando a los niños/s de la importancia las emociones positivas, de sentirse bien y de conocer nuestras fortalezas y virtudes, de cómo tenerlas o que las tengan los que nos rodea no da más o menos poder, posibilidades.

Tras ello se mostraron imágenes del artista “Yue Minjun” (1962) en las que aparecían personas riendo y terminamos nosotros también riendo; las comentamos, hablamos de la importancia del buen humor, de la capacidad de reír y de ser feliz como una cualidad; ya que el humor ayuda a los niños a enfrentar mejor el estrés y estimular el sistema inmunológico (Shapiro, 2010).

Luego propusimos a los niños hacer un recorrido de su vida para descubrir cuáles son sus virtudes y fortalezas, insistiendo en tantas cosas buenas que nos han pasado y tenemos. Para ello, nos preparamos realizando una visualización creativa; recorreremos



nuestra historia imaginando que somos escritores y hemos de contar nuestra vida; pero entonces, aparece un familiar querido que es quien lo hace con su mirada positiva sobre nosotros.

Después cada alumnos señaló de una lista sus fortalezas y virtudes más características contando alguna experiencia positiva en la que les haya servido tenerlas.

Entre esas fortalezas y virtudes, los niños nos hablaron de aquellas cosas en las que ellos creían que eran buenos, por ejemplo en los estudios, en el deporte, en el arte, en la música..., otros también nos hablaron de que se consideran buenos amigos y que siempre están dispuestos a ayudar a toda aquella persona que lo necesite, al igual que nos hablan de las virtudes en relación con sus familiares, donde nos contaban que suelen ayudar en casa, y siempre dispuestos

A continuación se propone seleccionar una y realizar un dibujo de cómo le gustaría ser si fue un superhéroe cuya peculiaridad es tener esa cualidad como poder, por ejemplo como un super-valiente (esta sería una persona que no temería a nada ni a nadie), etc.

FASE 2. Realizar la actividad artística.

Los niños comenzaron con su trabajo y rápidamente empezaron a crear sus personajes pensando en que es lo que más les gustaría hacer y recordando sus fortalezas y sus virtudes para así poder plasmarlas en los personajes que iban a crear.

Entre los trabajos más destacados encontramos, un niño se dibuja como super-bueno, de manera que se representa con muchas manos a modo de ciempiés para así poder ayudar a todas aquellas personas que necesiten de su ayuda en la tierra (Figura 53). Este niño piensa que hacen falta muchas manos de gente con buen corazón para que el mundo vaya mejor.



Figuras 53 y 54: Trabajos de la actividad 6.

Otro trabajo a destacar de una niña, que se dibuja como super-simpatica y se muestra representada como un animal fantástico metido en una nube de humo que tiene poderes para caer bien a todo el mundo (Figura 54).



Figuras 55 y 56: Trabajos de la actividad 6.



Otro ejemplo, de dos alumnos que se representan como super-amables y dicen que sus poderes es ayudar y compartir todo lo que tienen con las demás personas, destacar de estos dos trabajos que los autores son dos amigos inseparables, siempre están juntos en el recreo, para hacer todos los trabajos de clase..., y en este caso han coincidido en el mismo personaje de superhéroe (Figuras 55 y 56).

Una niña se define como super-positiva (en el dibujo en inglés super-positive), dice que ella sería una heroína que iría por el mundo pensando siempre en positivo y demostrando a los demás que todo se puede realizar, ya que ella siempre piensa en que las cosas al final van a salir bien y así es (Figura 57) y otra niña, quiere ser super-amorosa y repartir amor y felicidad por todo el mundo (Figura 58).



Figuras 57 y 58: Trabajos de la actividad 6.

Y otros ejemplos fueron el del super-gracioso, ya que a él lo que nos cuenta que más le gusta es hacer reír a los demás y que sean felices con sus chistes y bromas, y otra chica que se representa como super-alegre, y ella quiere repartir alegría en el mundo, no quiere que haya tristezas, ni ver a nadie sufrir, quiere que todo el mundo está alegre y que ella se encargaría de hacerlo.

Y los últimos trabajos que señalamos de esta actividad son los de dos niñas, les gustaría ser super-girls (super-chicas) y poder ayudar a todo el mundo y a sus amigas, según ellas les enseñarían a las demás chicas a ser como ellas, vestirse igual, y tener su propio estilo..., para ellas lo más importante es la moda y todo lo relacionado con el mundo de la imagen y la estética, son chicas muy presumidas que siempre les gusta ir bien vestidas, pintadas, siendo el color que más predomina entre sus prendas el rosa y todo esto les gustara hacérselo ver al mundo, que hay que ir siempre a la última y por ello ellas son las más indicadas para ayudar a toda aquella chica que necesite de su ayuda-

FASE 3. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones. En esta actividad, podemos comprobar que los niños se muestran amables, graciosos, y por el contrario las niñas se presentan como heroínas simpáticas y amorosas, cariñosas..., y sobre todo que luchan para que las demás niñas sean como ellas con temas de moda, etc.

En definitiva la actividad ha sido muy creativa por parte de los niños y no han dejado de crear superhéroes con buenos sentimientos y siempre dispuestos a ayudar a los demás.

En general los niños han disfrutado mucho con esta actividad imaginando ser quien habían plasmado en el dibujo.

Al final de la actividad se debatió en clase y entre todos decidimos qué tipo de personas son las que más hace falta y eran este tipo de personas que aunque no seamos superhéroes como en la actividad, están para ayudar a los demás, y ser personas amables cariñosas y siempre dispuestos a dar todo por las personas que nos quieren y se preocupan por nosotros, a nuestros amigos y familiares. Por ello, todos quieren ser amables, simpáticos y respetados por los demás y debemos reforzar nuestras fortalezas y virtudes haciéndoselas ver a los demás y sabiendo nosotros mismos que es lo que mejor podemos hacer en cada momento para ser felices y sonreír al igual que en las obras de *Yue Minjun, teniendo en cuenta que haces estamos tan pendientes de las normas, de las modas..., que nos paramos a pensar en nosotros mismos y en lo que realmente nos hace felices y hace feliz a los demás.*



Actividad 7: Déjame que te ayude

Los objetivos específicos que nos proponemos trabajar son: Reconocer los límites propios, Asumir y superar juntos miedos y fracasos (regulación emocional), Desarrollar la percepción y comunicación emocional (comprensión y empatía) y Reconocer, compartir y representar emociones (expresión emocional).

FASE 1. Introducimos la actividad, mostrando ejemplos prácticos.

Empezamos hablando de nuestros miedos y situaciones de fracasos y de cómo todo esto se puede superar, teniendo en cuenta que los niños más ansiosos suelen presentar mayores miedos, confundiendo muchas veces sus miedos con la ansiedad o la depresión en niños sobretodo adolescentes (Valiente, Sandio y Chorot, 2002).

Para ello nos fuimos ayudando contando como lo haría cada uno y dando soluciones a todos los problemas y conflictos que se debatieron en el aula. Para hacer el trabajo más llevadero, realizamos un juego en clase en el que se repartieron unas fichas que llevaban escrita una situación (por ejemplo: pelea en clase porque un alumno ha insultado a otro, discusión en casa por no querer ayudar a papá/mamá a hacer las tareas del hogar...). Al azar se fueron cogiendo y los alumnos iban intentando dar las soluciones a dichas situaciones.

Los niños fueron hablando sobre cada situación que se encontraban escrita en el papel y fueron solucionando los problemas, pensando si a ellos les pasara eso como harían para arreglar dicha situación.

Entre las situaciones que se encontraban escritas en las tarjetas un ejemplo fue el de una pelea en clase por realizar un trabajo con su amigo, en el que los niños debatieron sobre cómo solucionar ese problema de no querer hacer un trabajo con algunos compañeros y que podemos hacer para solucionar el problema, a lo que se propuso hacer una vez el trabajo con esa persona aunque no se llevase bien, y los siguientes trabajos hacerlo con otros compañeros que no sean tan amigos para así poder conocerlos mejor y al final llevarse bien con todo el mundo.

FASE 2. Realizar la actividad artística.

Tras hablar y debatir sobre todas estas situaciones escritas en las pequeñas cartas (entre las que se encontraban casos de conflictos en clase, en la calle, en la familia...,) (Anexo VI), los alumnos formaron grupos, y, recordando lo anterior, dibujaron situaciones de situaciones de éxito o de resolución de esos miedos o fracasos, etc...

Estos trabajos fueron después repartidos al azar entre todos los alumnos y juntos tuvieron que proponer soluciones para conseguir que esos problemas se solucionaran.

Después se les repartió a los alumnos una ficha donde debían dibujar dichas situaciones, para después repartirlas entre los compañeros al azar y comentar que se podría hacer para solucionar dichos problemas.

Entre los casos más destacados de la actividad, encontramos, conflictos ocasionados por el deporte, especialmente por el fútbol, en el cual los niños comentaban que a veces se ocasionan peleas por ser de un equipo u otro y en lo que piensan que a veces se llega a límites insostenibles y que es solo un juego en el que no se debería de producir dichas peleas.

De lo más característicos y que se muestran a continuación en las imágenes encontramos: discusiones en clase por opinar de diferente forma a los demás, discusiones por temas amorosos en los que alguien lo deja a la novia o novio, peleas entre hombres y mujeres, conflictos por el dinero, ya que a veces queremos tener más y más, haciendo todo lo que sea por conseguirlo sin importarnos si molestamos a otras personas o si en realidad tenemos todo lo que necesitamos para ser felices, peleas por insultos hacia otras personas.

Entre todo esto, los niños también debatieron para poder resolver varios casos en el que un hombre y una mujer se pelean y el niño no sabe qué hacer en esta situación, por lo cual según los niños estaríamos hablando de un caso de violencia de género y otro caso en el que sucede lo mismo pero la situación se produce en el colegio, los niños no saben qué hacer para solucionar el problema.

Y un caso a destacar es el de una alumna con la que los niños se metían y no la aceptaban en clase, insultándola y apartándola de los demás, al final a esta niña la tuvieron que cambiar de aula e integrar en un nuevo grupo y en lo que ellos opinan que no se debería de haber hecho así si se hubiesen portado en condiciones con dicha compañera, por lo que



para ellos sería un caso de acoso escolar o bullying en los que se trata mal a un compañero de clase.



Figuras 59 a 62: Trabajos actividad 7.

FASE 3. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones.

Para terminar nuestro trabajo, al igual que en las otras actividades se debatió y se puso todo en común con los compañeros, analizando lo que habíamos aprendido y todo lo que podíamos hacer para solucionar nuestros problemas y conflictos tanto en el colegio como en la vida diaria, reconociendo que a veces hacemos las cosas mal y debemos de ayudar a los demás y también dejar que nos ayuden cuando precisamos de su ayuda, aprender a compartir nuestros problemas con los demás y en muchos casos los niños se pusieron en el lugar de las personas adultas y se dieron cuenta de lo complicado que es muchas veces solucionar esos pequeños conflictos que surgen en nuestro día a día.

En conclusión, con esta actividad hemos podido comprobar que los niños son conscientes de los problemas y conflictos que existen, y que ellos saben cómo se pueden solucionar y como poner de su parte para que no existan estos problemas en nuestra sociedad.

También acabamos aprendiendo que todas las cosas tienen solución, si las hablamos e intentamos poner remedio antes de generar un gran problema o hacer daño a los demás.

Actividad 8: Instalación final: somos tú y yo

Como actividad final de todo lo trabajado en el proyecto “tú y yo”, se propuso a los niños la realización de unas cajas artísticas que denominamos “cajas de identidad” y donde debían incluir todo aquello que les identificara y además sirviera como forma de resumen de todas las demás actividades realizadas durante el proyecto, por lo que todo lo realizado anteriormente podría ser utilizado para esto.

En esta actividad, los objetivos específicos que nos proponemos trabajar son: Reflexionar sobre lo trabajado y representarlo de manera artística y Trabajar de manera colaborativa con un proyecto común.



FASE 1. Introducimos la actividad, mostrando ejemplos prácticos.

Para comenzar con la actividad final, se hizo un repaso de todo lo aprendido y realizado durante el proyecto, estuvimos hablando de todo aquello que habíamos hecho, se volvieron a mostrar algunos de los trabajos realizados, y de los recuerdos que les traían dichas actividades de cuando lo realizamos, de lo que paso ese día en clase en su realización y de todo aquello que recordaba de tal trabajo, algunos lo recordarán con alegría y otros en cambio indiferentes.

Durante todo este debate se fueron mostrando imágenes de todo aquello que los niños habían realizado (todos los trabajos fueron escaneados y mostrados en la pizarra digital), así como se recordó alguna de las obras artísticas que habíamos conocido, como es el caso de la Gioconda, el escultor Rodín, aquel video que visualizamos en clase titulado el circo de las mariposa, o las grandes sonrisas de los cuadros de Yue Minjun o el libro de El Principito, el cual muchos ya conocían pero no se habían parado a pensar en sus enseñanzas.

Posteriormente se habló a los niños de las instalaciones artísticas y de sus posibilidades para exponer y mostrar. Vimos como ejemplo diferentes propuestas artísticas, esculturas e instalaciones como el Árbol de los deseos de Marta Minujin.

FASE 2. Realizar la actividad artística.

Para la realización del trabajo los niños trajeron de sus casa cajas de diferentes tamaños (cajas de zapatos, cajas de cereales, cajas de juguetes...) para después ir pegando (por ejemplo pegando los diferentes trabajos realizados durante todo el proyecto, los emoticonos, los collages sobre la persona que no les gustaría ser, el mapa conceptual de su objeto máspreciado..., y otros dibujos), coloreando la caja, pegando trozos de cartulinas de colores, frases que les pareciesen acordes al trabajo, etc..., y un sin fin de cosas que diesen rienda suelta a su imaginación.

Tras recordar todo esto, los niños se juntaron en dos grupos y realizaron su actividad artística plasmándolo en sus cajas.

En grupo decidimos cómo exponer todo o trabajado. Nos organizamos para ello y lo llevamos a cabo.

Después decidieron como querían presentar su trabajo y como lo iban a organizar en sus cajas, en ella debían mostrar todo lo trabajado durante el proyecto de forma creativa y original y con ayuda de sus compañeros.

Por ello los niños pegaron sus emociones representadas mediante las caras realizadas en la actividad, pegaron su objeto personal realizado en la actividad, además de todo esto, los niños colocaron otro tipo de elementos que habían traído de casa como son trozos de cartulinas, goma eva, utilizaron purpurina, y todo tipo de material escolar.

FASE 3. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones.

Y para finalizar los niños y niñas expusieron sus trabajos en clase contándoles a sus compañeros todo lo que habían sentido al realizar cada una de las actividades y lo que habían aprendido durante todo el proyecto.

Cuando los grupos fueron mostrando su trabajo, que se dejó expuesto en clase como recuerdo de todo el proyecto, nos fueron contando lo que sentían y explicando a los demás compañeros cada cosa que habían ubicado en su caja, así pues una de las cajas era la caja de la alegría y en ella colocaron cosas alegres, la imagen de la super-heroína simpática, las emociones de alegría representadas en los iconos sonrientes, y todo realizado con colores alegres y que llamen la atención.

El otro ejemplo también nos mostraba alegría, y los niños contaban que se sentían felices de haber realizado todo este trabajo, y en él pusieron todo aquello que les alegraba, también colocaron trozos de cartulinas, purpurina de colores y alguno de los collages realizados en clase, que aunque nos les gustaba porque ellos no querían ser así como en el trabajo, dicen que también tenían que mostrarlo a los demás.

En general fue una actividad muy motivadora y sirvió para desarrollar de nuevo la creatividad de los niños y repasar muchas de las cosas aprendidas durante todo el proyecto, y de una forma u otra todos los trabajos quedaron muy bonitos.

A continuación se muestran alguno de los ejemplos de las cajas que realizaron los niños.

6.3. Datos recogidos tras el programa

Se analizan las variables de la autoestima medida por las puntuaciones de los niños obtenidas (puntuación total y las tres facetas básicas: socioemocional, académica y Deportiva) en el cuestionario de evaluación de la Autoestima (Ramos Álvarez, 2008) (parte A) (Anexo V) y en la escala de Empatía (Bryant, 1986), señalando una medida global de empatía (parte B) (Anexo V), tras llevar a cabo el programa.

Se presentan, a continuación los datos de las medidas recogidas por cada uno de los participantes en autoestima (Tabla 14) y empatía (Tabla 15).

Tabla 14: Medidas de los distintos sujetos en posttest de autoestima

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Medida Dd	6	4	3	8	6	5	6	6	4	5	3	8	0	8	7	3	4	4	4	4	4	5
Medida Cd	26	16	3	72	43	31	26	26	8	31	3	72	1	72	54	3	16	16	16	8	16	31
Medida Da	11	8	15	12	14	15	12	11	11	11	11	10	7	13	11	7	16	10	14	10	9	13
Medida Ca	29	8	70	37	70	70	37	29	29	29	29	21	5	47	29	5	82	21	59	21	13	47
Medida Dsf	14	23	17	23	28	24	26	13	25	21	14	6	13	21	28	19	25	12	31	20	20	19
Medida Csf	4	17	8	17	41	48	31	3	26	11	4	1	3	11	41	6	26	3	68	8	8	6
Autoest. D total	31	35	35	43	48	44	44	30	40	37	28	24	20	42	46	23	45	26	49	34	33	37
Autoest. C total	5	9	9	25	46	28	28	4	20	12	3	1	1	23	36	1	32	2	53	8	6	12

* Siendo Aut= Autoestima; D= directa - C= centil; d=deportiva - académica=a - sf= socioafectiva.

Tabla 15: Medidas de los sujetos en posttest de empatía

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Ce (9)	3	5	6	5	6	5	4	3	4	6	6	5	2	4	5	8	7	8	7	4	5	5
St (6)	4	3	6	5	5	4	4	5	4	6	6	3	5	5	4	5	6	4	5	1	4	6
Re (7)	4	4	4	5	5	4	4	3	3	4	2	1	5	4	2	4	5	4	3	1	4	1
Empatía total	11	12	16	15	15	13	12	11	11	15	14	9	12	13	11	17	18	16	15	6	13	12

* Siendo Ce=comprensión de emociones; St= sentimientos de tristeza; Re=Reacción emotiva.

También se presentas estos datos, más visualmente, como gráficos.

Niveles de autoestima. Medida DIRECTA total. Postest.

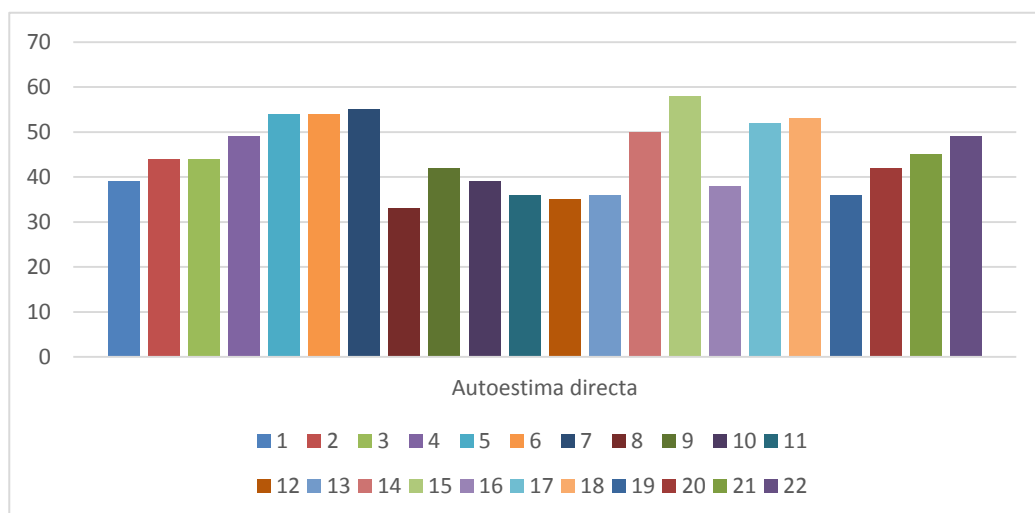


Figura 63: Niveles de autoestima. Medida DIRECTA total. Postest.

Niveles de autoestima en los distintos factores. Medidas directas postest.

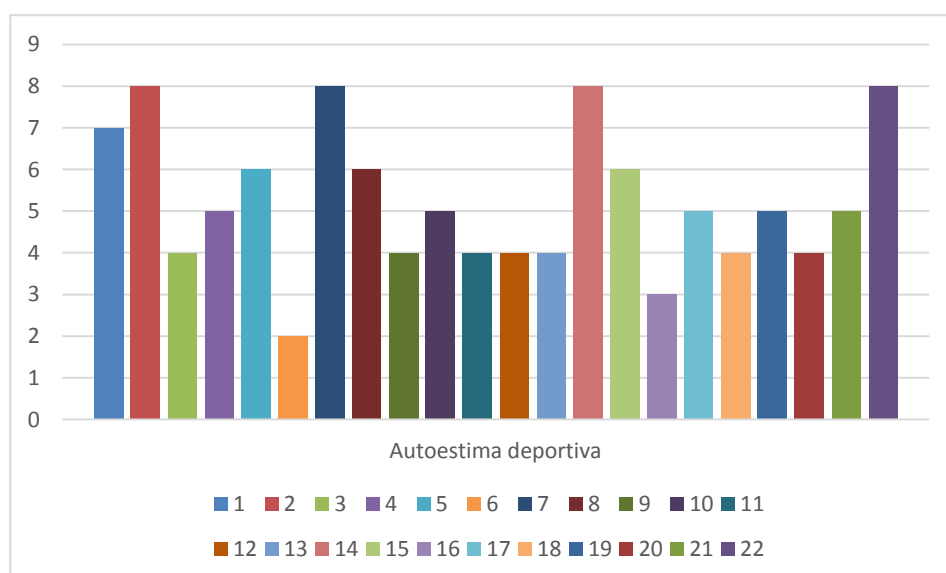


Figura 64: Niveles de autoestima deportiva directa Postest.

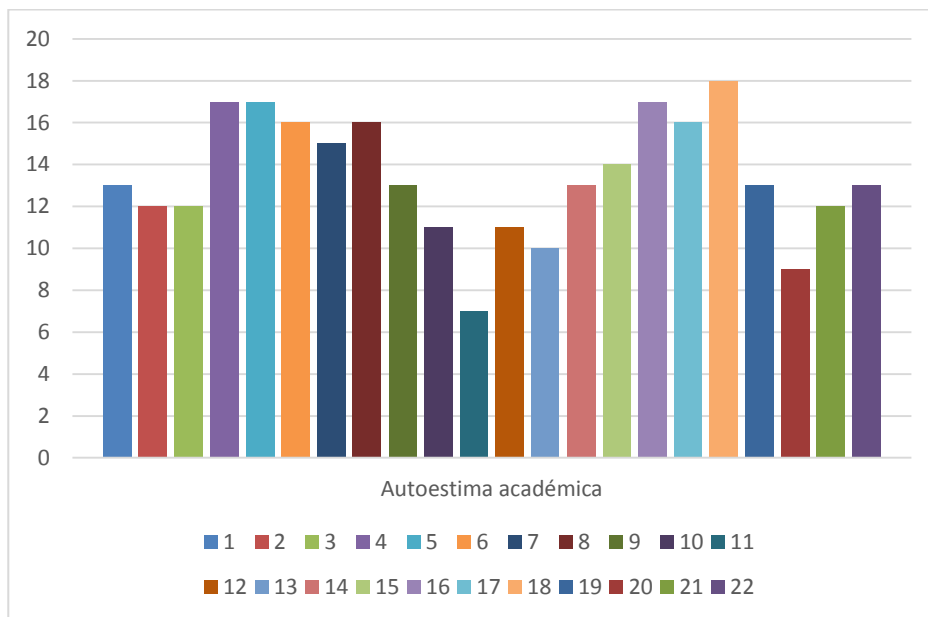


Figura 65: Niveles de autoestima académica directa Postest.

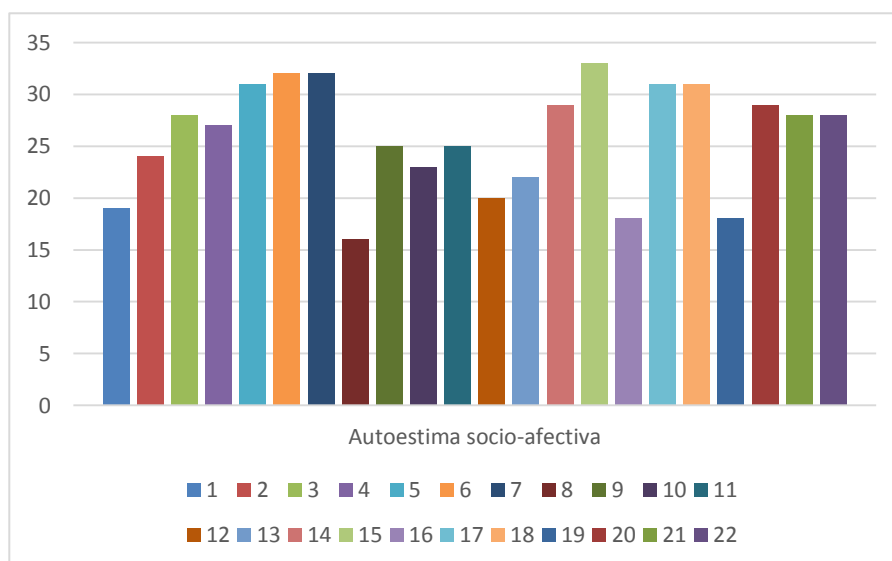


Figura 66: Niveles de autoestima socio-afectiva directa Postest.

Niveles de autoestima. Medida CENTIL total. Postest.

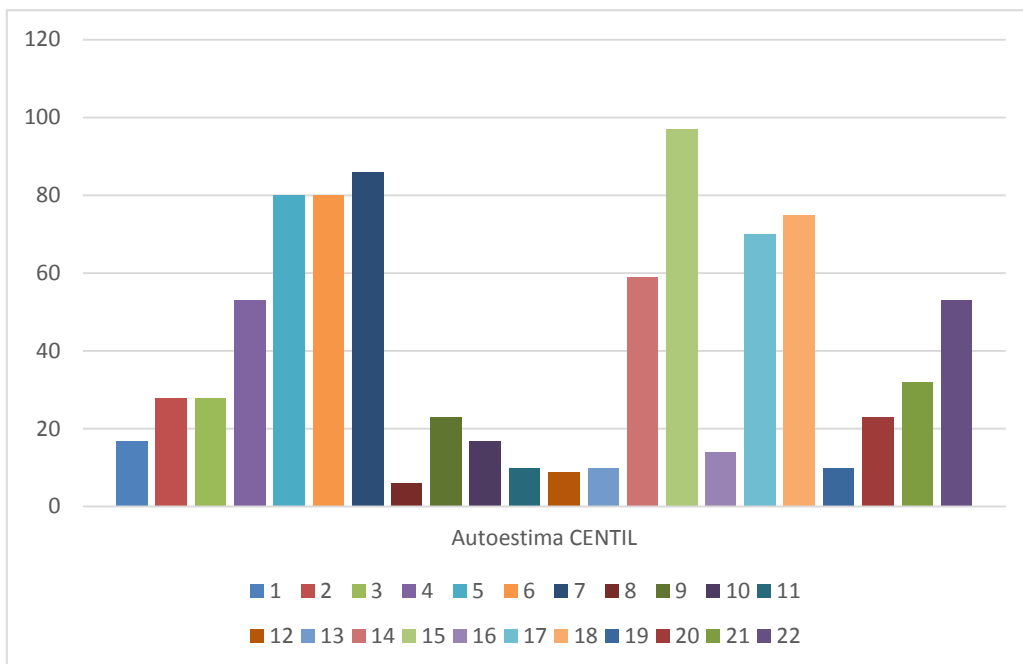


Figura 67: Niveles de autoestima. Medida CENTIL total. Postest.

Niveles de autoestima en los distintos factores. Medidas centil postest.

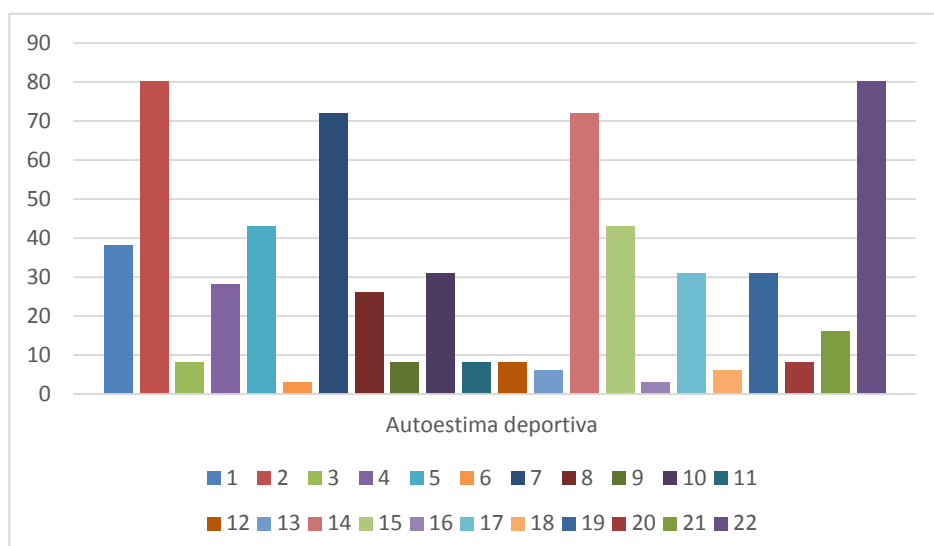


Figura 68: Niveles de autoestima deportiva centil Postest.

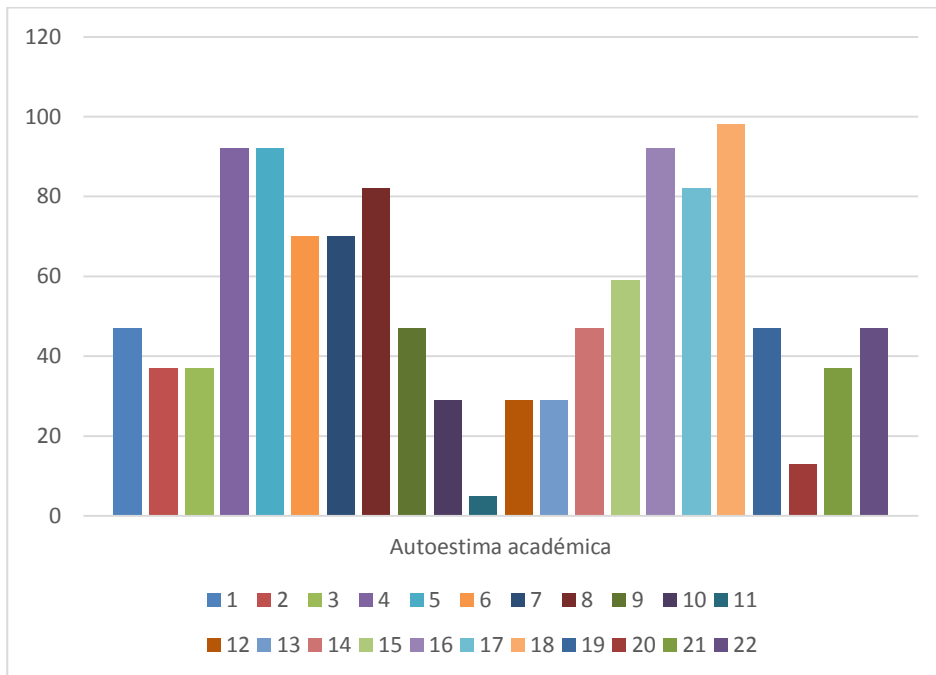


Figura 69: Niveles de autoestima académica centil Postest.

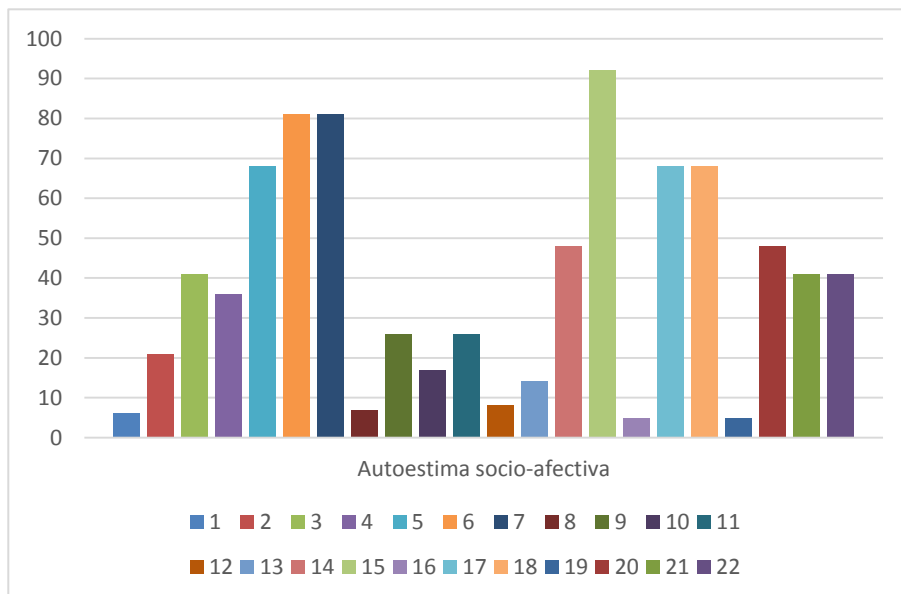


Figura 70: Niveles de autoestima socio-afectiva centil Postest.

Niveles de empatía. Empatía total. Postest.

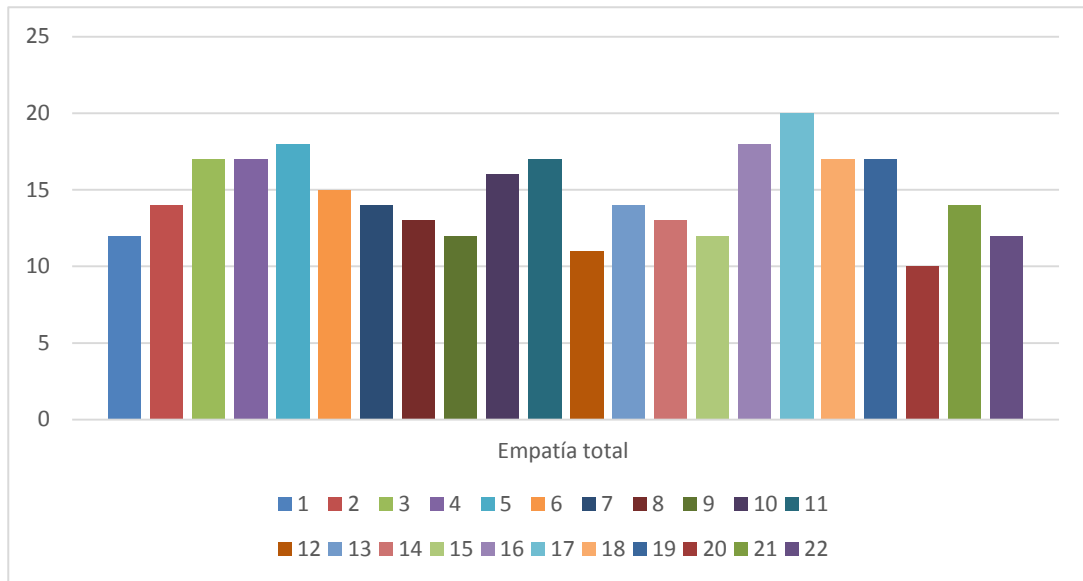


Figura 71: Empatía total. Postest.

Niveles de empatía en los distintos factores. Medidas postest.

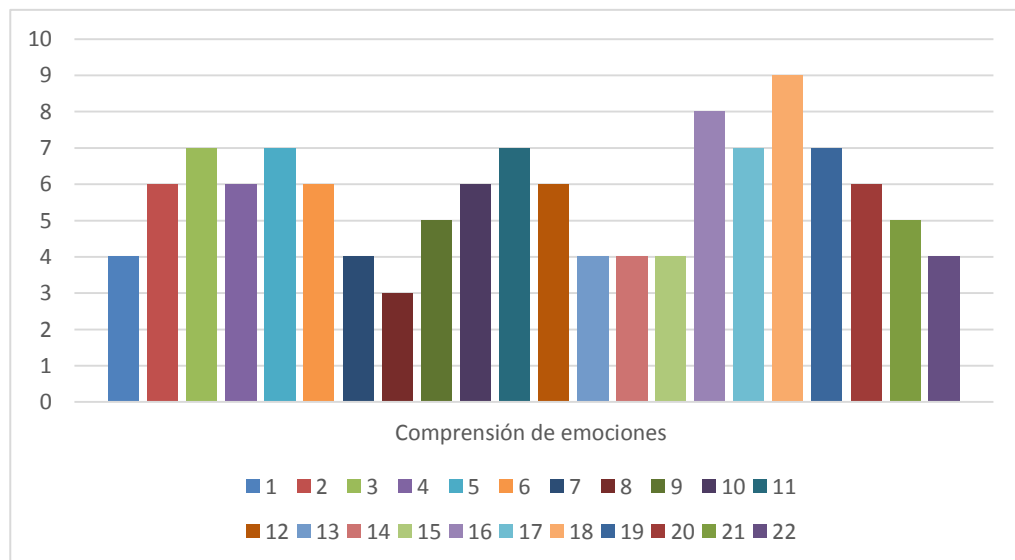


Figura 72: Comprensión de emociones Postest.

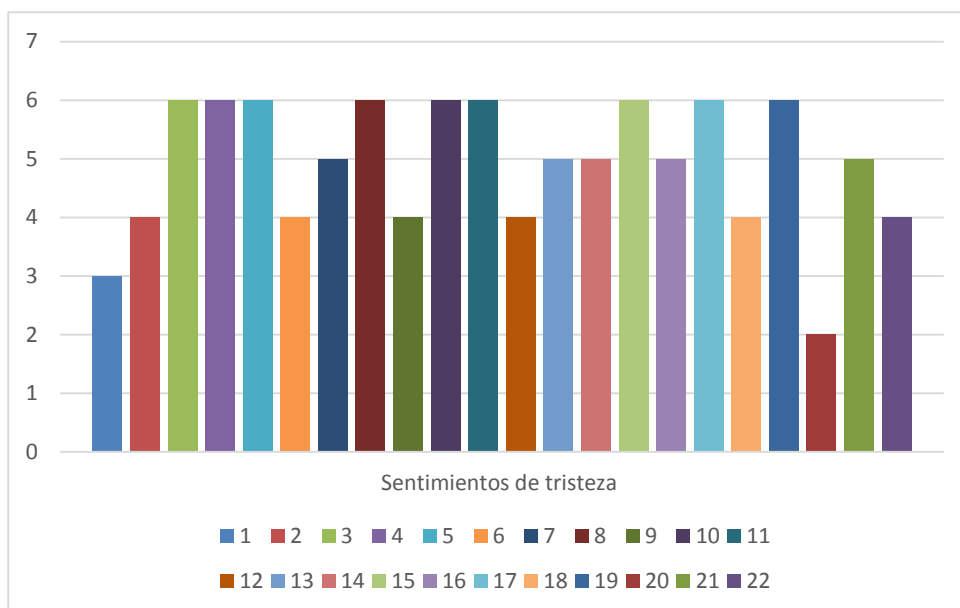


Figura 73: Sentimientos de tristeza. Postest.

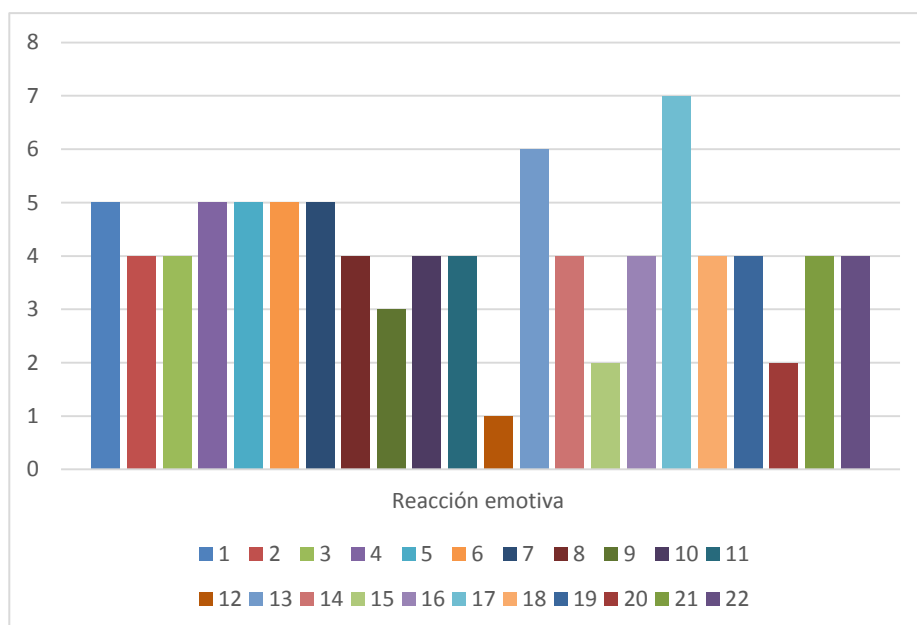
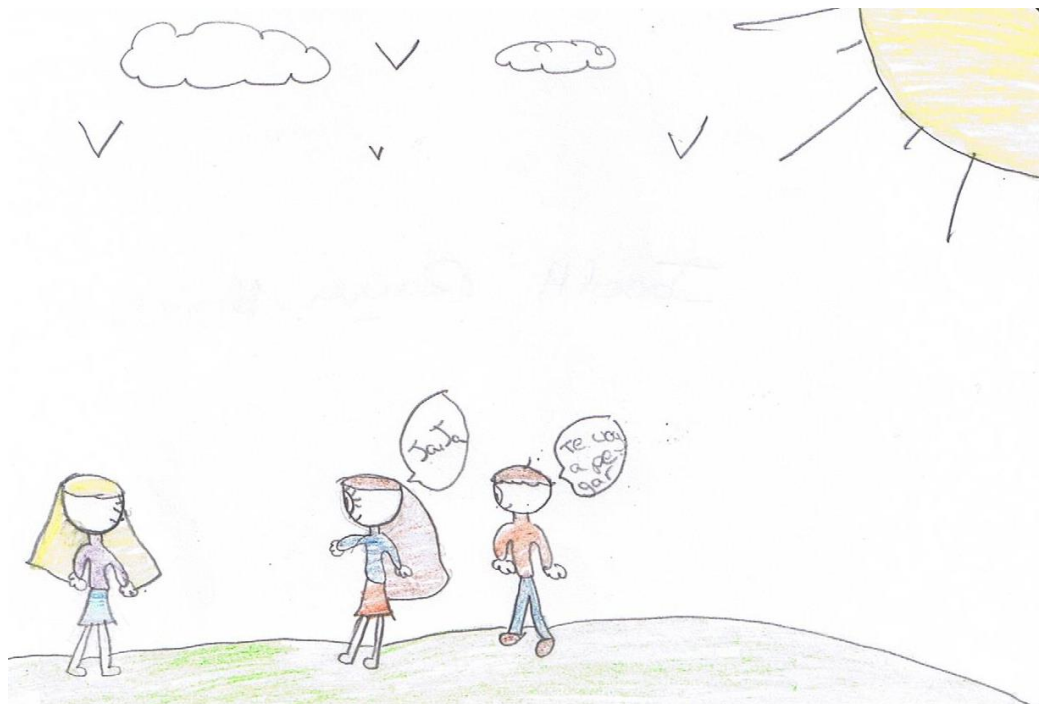


Figura 74: Reacción emotiva. Postest.

7. Análisis de resultados



“En el colegio no me gusta que existan las peleas, cuando veo que hay una discusión, intento ayudar a que solucionen el problema”.

Para el análisis de los datos se tienen en cuenta por un lado los resultados previo y posterior de los cuestionarios de autoestima y empatía pasados, además de las anotaciones a partir de las entrevistas con otros profesionales, la observación, el diario y trabajos de los alumnos.

Aunque a lo largo del texto, en el relato del desarrollo de las actividades ya se han ido comentando y discutiendo resultados, ahora podemos señalar, que, en general, la implementación del programa "Tú y Yo", nos ha permitido comprobado en primer lugar, las posibilidades de las artes para facilitar las relaciones y la comunicación con los otros; el arte les ha dado a los niños posibilidades para compartir pensamientos y sentimientos con distintos medios y lenguajes -como habría de hacerse en la escuela y han defendido autores del ámbito de la pedagogía como Malaguzzi (1996) o González Lucini (1994)-.

Se ha observado que, en general, las actividades realizadas les han permitido expresar y compartir mucho de lo que piensan y sienten en su interior, contándoselo a los demás, ejerciendo esto una acción positiva en el grupo y en cada uno de ellos, como han ido expresando en sus comentarios, siendo, por tanto, conscientes de ello.

Los trabajos realizados por los alumnos mostraron un incremento gradual de su capacidad expresiva, mejorando la sensibilidad y la creatividad, disfrutando, al disponer de una mayor posibilidad de recursos de comunicación.

Respecto a los objetivos del programa, en el análisis de las diferencias entre los cuestionarios pretest y posttest, que permitiría discutir la utilidad o no del programa se observa que, en general, los alumnos tienen mejores niveles en empatía y autoestima más alta tras su implementación.



De las anotaciones y comentarios de los participantes, se observaron, en mayor medida, por un lado, actitudes de colaboración, tolerancia y respeto, con el grupo de iguales en los distintos ámbitos de relación e interacción grupal; y, por otro, una percepción algo más realista de sí mismos, un mejor ajuste de las expectativas y, de la autoestima en general.

Se presentan a continuación los cambios observados tras la implementación del programa; teniendo en cuenta, por un lado, la prueba de normalidad y los resultados estadísticos obtenidos por medio de la última versión del programa SPSS, y por otro la valoración a partir de la observación de cada alumnos durante la implementación.

Además, se señalan al final, algunos de los comentarios, teniendo en cuenta estos, más las entrevistas con la dirección y otros compañeros del centro.

7.1. Pruebas de normalidad

Lo primero que debemos hacer son las pruebas de Normalidad, para ver si tienen las variables una distribución normal, es decir, para ver si es similar a la distribución a la Campana de Gauss. Se hayan destacadas las distribuciones normales.

Tabla 16: Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Grupo	,359	22	,000	,637	22	,000
Género	,336	22	,000	,640	22	,000
Edad	,496	22	,000	,474	22	,000
NEE_apoyo	,496	22	,000	,474	22	,000
PREdirectdep	,172	22	,088	,929	22	,117
PREcentildep	,200	22	,023	,860	22	,005
PREdirectacad	,156	22	,173	,962	22	,530
PREdirectsocio	,112	22	,200*	,974	22	,807
PREcentilsocio	,238	22	,002	,821	22	,001
PREdirectautTOTAL	,119	22	,200*	,960	22	,488
PREcentilautTOTAL	,207	22	,015	,880	22	,012
PREcomp_emoc	,171	22	,092	,957	22	,439
PREcentilacad	,210	22	,013	,920	22	,075
PREtristeza	,192	22	,035	,872	22	,009
PREreac_emotiva	,299	22	,000	,842	22	,002
POSTdirectdep	,189	22	,040	,908	22	,044
POSTcentildep	,205	22	,017	,843	22	,003
POSTdirectacad	,148	22	,200*	,959	22	,473
POSTcentilacad	,193	22	,033	,940	22	,197
POSTdirectsocio	,159	22	,154	,930	22	,125
PREempatiaTOTAL	,139	22	,200*	,961	22	,513
POSTcentilsocio	,129	22	,200*	,919	22	,071
POSTdirectautTOTAL	,135	22	,200*	,939	22	,185
POSTcentilautTOTAL	,201	22	,021	,877	22	,010
POSTcomp_emoc	,178	22	,066	,933	22	,140
POSTreac_emotiva	,290	22	,000	,892	22	,021
POSTtristeza	,237	22	,002	,839	22	,002
POSTempatiaTOTAL	,170	22	,097	,952	22	,339

* Este es un límite inferior de la significación verdadera. a. Corrección de la significación de Lilliefors
Las remarcadas dan similitud.



7.2. Comparación de los niveles de autoestima

Se presenta una comparativa de los niveles de autoestima, obtenidos en las pruebas estandarizadas, realizadas antes y después de la intervención.

Se observa en las medidas totales, obtenidas tanto directa (figura 75) como centil (figura 76), un aumento del grupo en general, en esta variable.

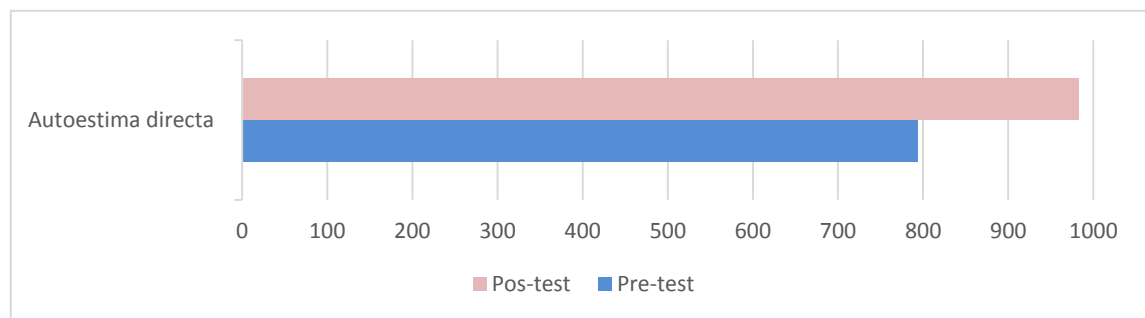


Figura 75: Comparación niveles de autoestima. Medida DIRECTA total. Pretest y Postest.

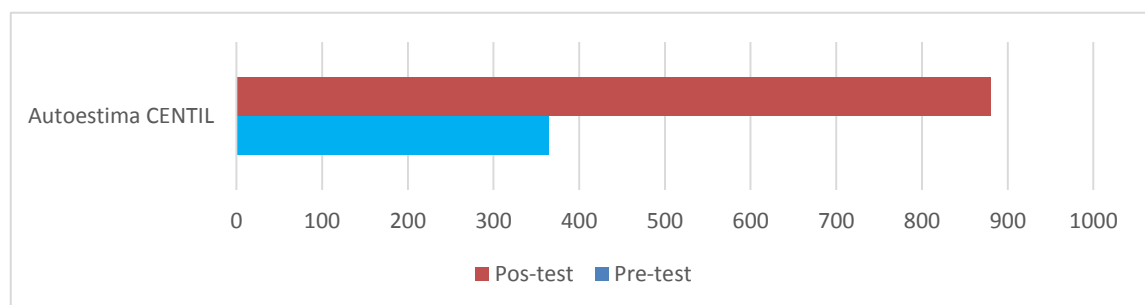


Figura 76: Comparación niveles de autoestima. Medida CENTIL total. Pretest y Postest.

A continuación se presenta la comparativa de los niveles de autoestima, obtenidos en las pruebas estandarizadas, realizadas antes y después de la intervención en sus distintas dimensiones, en sus medidas directa y centil: deportiva directa (figura 77),

deportiva centil (figura 78), académica directa (figura 79), académica centil (figura 80), y socio-afectiva, directa (figura 81) y centil (figura 82).

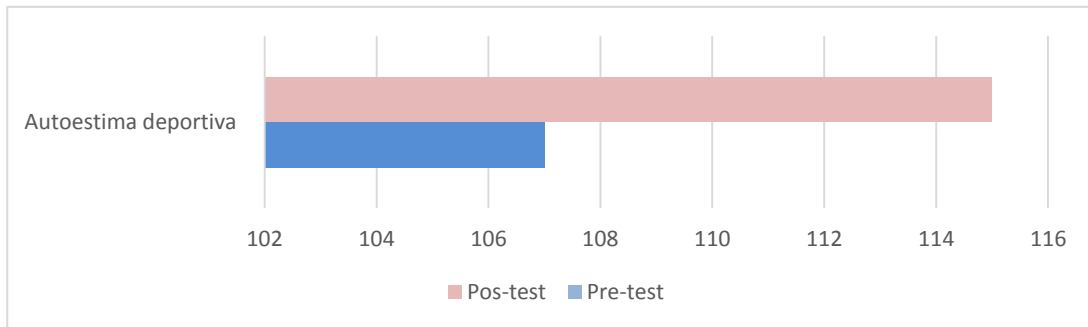


Figura 77: Comparación niveles de autoestima deportiva. Medidas directas. Pretest y Postest.

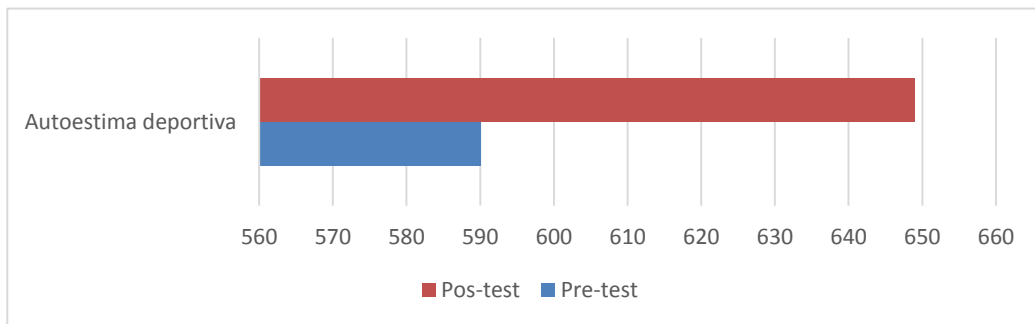


Figura 78: Comparación niveles de autoestima deportiva. Medidas centil. Pretest y Postest.

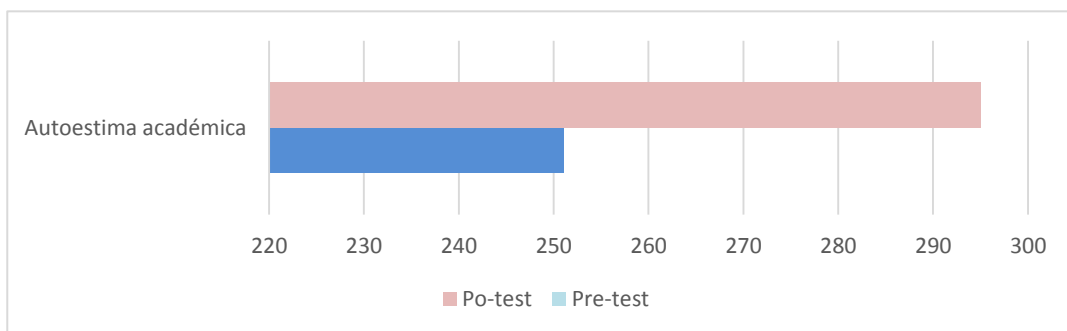


Figura 79: Comparación niveles de autoestima académica. Medidas directas. Pretest y Postest.

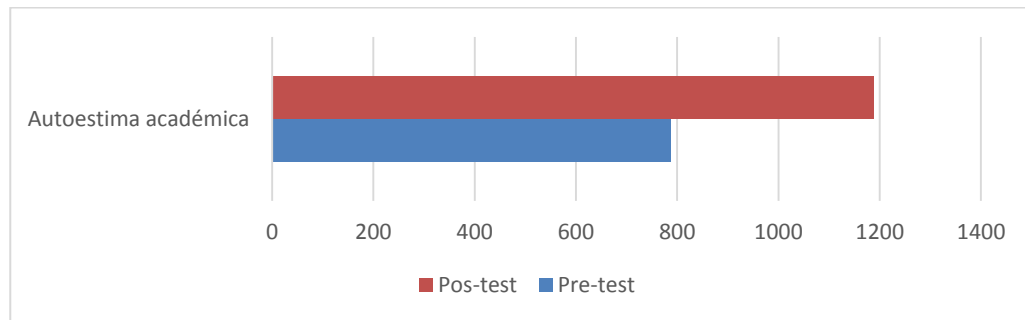


Figura 80: Comparación niveles de autoestima académica. Medidas centil. Pretest y Postest.

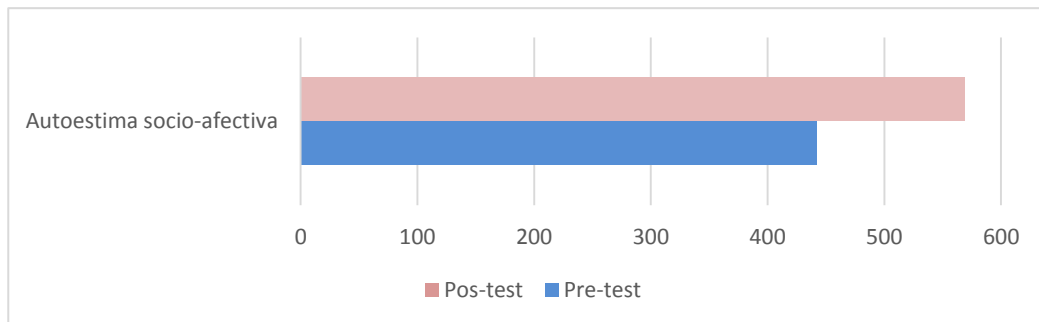


Figura 81: Comparación niveles de autoestima socio-afectiva. Medidas directas. Pretest y Postest.

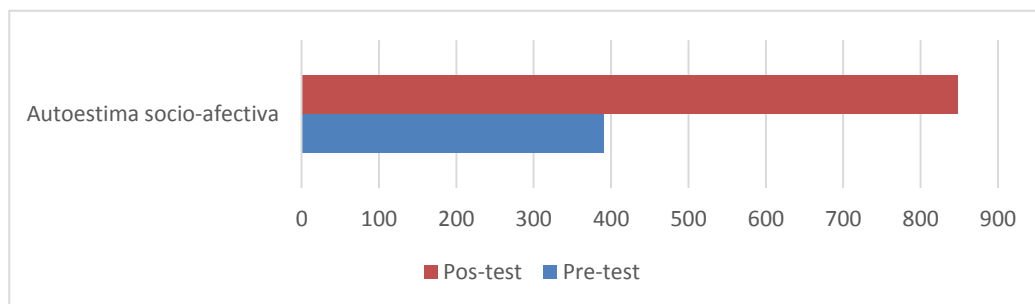


Figura 82: Comparación niveles de autoestima socio-afectiva. Medidas centil. Pretest y Postest.

Comparación de medidas estadísticas de autoestima (HO: misma distribución)

Comparación de medidas (HO: misma distribución) Pre y post autoestima deportiva con SPSS

Vamos a comparar de dos en dos de las variables pre y post test. En este caso, autoestima deportiva, podemos observar cómo el pretest cumple con el criterio de

normalidad y el post test no. Por ello aplicaremos las pruebas no paramétricas, concretamente la de Wilcoxon, con el fin de comparar dos poblaciones relacionadas no normales. Como podemos observar, $0.323 > 0.05$, por lo cual se acepta la hipótesis nula que indica que la distribución es igual antes y después de la aplicación del programa, es decir la autoestima deportiva no cambia con la aplicación del programa.

Tabla 17: Resumen de pruebas de hipótesis.

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre PREdirectdep y POSTdirectdep es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	,323	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Pre y post autoestima académica: Distinta distribución (aumenta)

Como podemos observar en el gráfico inicial, la variable autoestima académica sigue tanto en el pretest como en el postest los criterios de normalidad, por ello pasamos la Prueba de muestras relacionadas. Vemos que $0.009 < 0.05$, con lo que se rechaza la hipótesis nula, de modo que la variable autoestima académica aumenta en el postest, dado que el intervalo de confianza es negativo, es decir -3.448 a -0.552 , con lo cual se puede concluir que después de la aplicación del programa, la autoestima académica aumenta.

Pre y post autoestima socio-afectiva: Distinta distribución (aumenta)

Como podemos observar en el gráfico inicial, la variable autoestima socio-afectiva sigue tanto en el pretest como en el postest los criterios de normalidad, por ello pasamos la Prueba de muestras relacionadas. Vemos que $0.000 < 0.05$, con lo que se rechaza la hipótesis nula, de modo que la variable autoestima socio-afectiva aumenta en el postest, dado que el intervalo de confianza es negativo, es decir -8.563 a -2.982 , con lo cual se puede concluir que después de la aplicación del programa, la autoestima socio-afectiva aumenta.

Tabla 18: Pre y post autoestima socio-afectiva: Distinta distribución (aumenta).

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas							
	Media	Desviación típ.	Error tip. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Par 1 PREdirectacad - POSTdirectacad	-2,000	3,266	,696	-3,448	-,552	-2,872	21	,009

Tabla 19: Pre y post autoestima académica: Distinta distribución (aumenta).

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas							
	Media	Desviación típ.	Error tip. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Par 1 PREdirectsocio - POSTdirectsocio	-5,773	6,294	1,342	-8,563	-2,982	-4,302	21	,000

Pre y post autoestima TOTAL: Distinta distribución (aumenta)

En general, la variable autoestima. Vemos que $0.000 < 0.05$, con lo que se rechaza la hipótesis nula, de modo que la variable autoestima total aumenta en el posttest, dado que el intervalo de confianza es negativo, es decir -11.778 a -5.403 , con lo cual se puede concluir que después de la aplicación del programa, la autoestima aumenta.

7.3. Comparación de los niveles de empatía

Se presenta una comparativa de los niveles de empatía, obtenidos en las pruebas estandarizadas, realizadas antes y después de la intervención.

Se observa en las medidas totales, obtenidas (figura 83) un aumento del grupo en general, en esta variable.

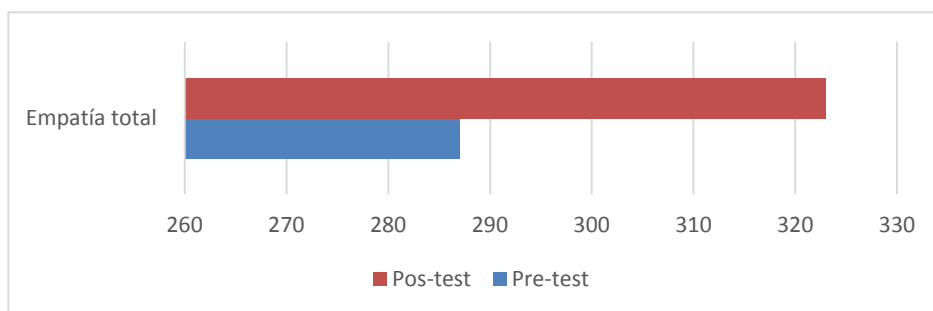


Figura 83: Comparación niveles de empatía. Medida DIRECTA total. Pretest y Postest.

A continuación se presenta la comparativa de los niveles de empatía, obtenidos en las pruebas estandarizadas, realizadas antes y después de la intervención en sus distintas dimensiones; comprensión de emociones (figura 84), sentimiento de tristeza (figura 85), y reacción emocional (figura 86).

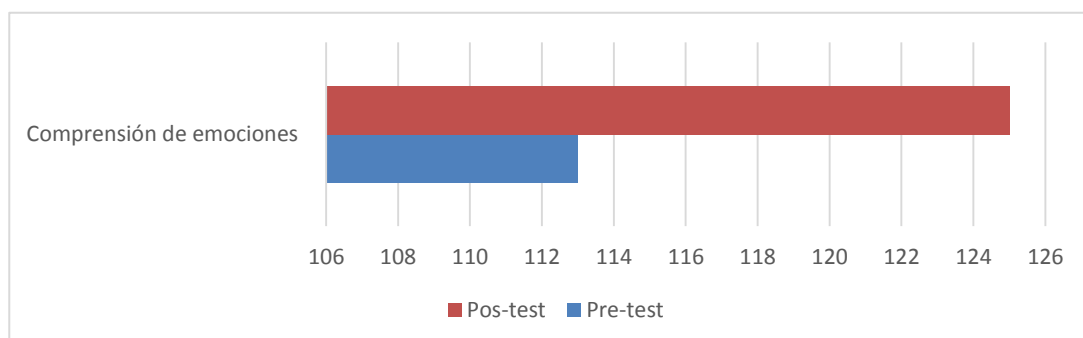


Figura 84: Comparación niveles de la comprensión de emociones. Medidas directas. Pretest y Postest.

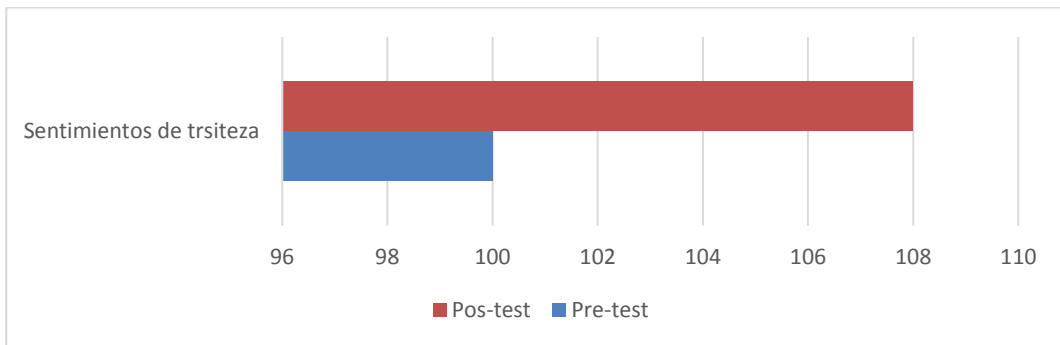


Figura 85: Comparación niveles de sentimiento de tristeza. Medidas directas. Pretest y Postest.

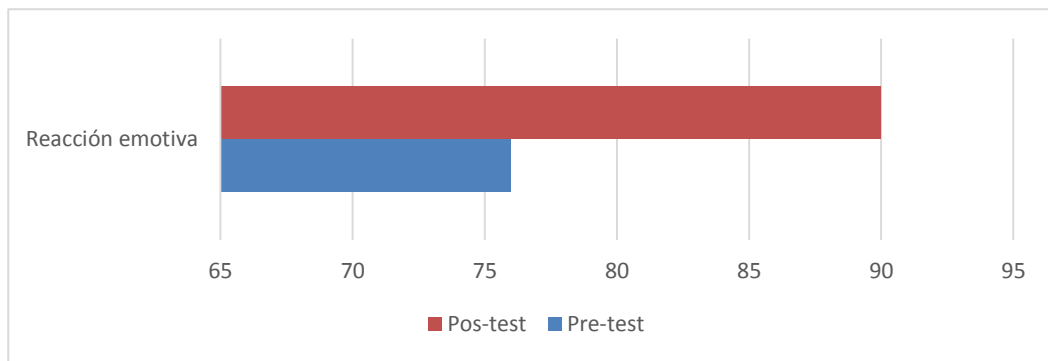


Figura 86: Comparación niveles de la reacción emotiva. Medidas directas. Pretest y Postest.

Comparación de medidas estadísticas de empatía (HO: misma distribución)

- Pre y post comprensión emocional: Distinta distribución (aumenta)

Como podemos observar en el gráfico inicial, la variable comprensión emocional sigue tanto en el pretest como en el postest los criterios de normalidad, por ello pasamos la Prueba de muestras relacionadas. Vemos que $0.004 < 0.05$, con lo que se rechaza la hipótesis nula, de modo que la variable autoestima socio-afectiva aumenta en el postest, dado que el intervalo de confianza es negativo, es decir -0.191 a -3.196 , con lo cual se puede concluir que después de la aplicación del programa, la comprensión emocional aumenta.



Tabla 20: Pre y post autoestima TOTAL: Distinta distribución (aumenta).

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 PREdirectaufTOTAL - POSTdirectaufTOTAL	-8,591	7,189	1,533	-11,778	-5,403	-5,605	21	,000

Tabla 21: Pre y post comprensión emocional: Distinta distribución (aumenta).

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 PREcomp_emoc - POSTcomp_emoc	-,545	,800	,171	-,900	-,191	-3,196	21	,004

Tabla 22: Pre y post tristeza: Misma distribución.

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre PREtristeza y POSTtristeza es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	,065	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

En este caso, la variable tristeza, podemos observar cómo el pretest cumple con el criterio de normalidad y el post test no. Por ello aplicaremos las pruebas no paramétricas, concretamente la de Wilcoxon, con el fin de comparar dos poblaciones relacionadas no normales. Como podemos observar, $0,065 > 0,05$, por lo cual se acepta la hipótesis nula que indica que la distribución es igual antes y después de la aplicación del programa, es decir la variable tristeza no cambia con la aplicación del programa. El cambio no es relevante.

Tabla 23: Pre y post reacción emotiva: Distinta distribución (aumenta según medias muestrales).

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre PREreac_emotiva y POSTreac_emotiva es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	,004	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

En este caso, la variable reacción emotiva, podemos observar cómo el pretest cumple con el criterio de normalidad y el post test no. Podemos decir, por tanto, que no sigue en general con el criterio de Normalidad, por lo que aplicaremos las pruebas no paramétricas, concretamente la de Wilcoxon, con el fin de comparar dos poblaciones relacionadas no normales. Como podemos observar en los resultados, $0,004 < 0,05$, por lo cual se rechaza la hipótesis nula que indica que la distribución es igual antes y después de la aplicación del programa, es decir la variable reacción emotiva cambia con la aplicación del programa. Para ver si el cambio produce un aumento o disminución en la variable, se miran las medias muestrales, observándose, como hemos visto, un aumento.

Tabla 24: Pre y post empatía TOTAL: Distinta distribución (aumenta).

Prueba de muestras relacionadas									
Par 1	PREempatíaTOTAL - POSTempatíaTOTAL	Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación tip.	Error tip. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
		-1,636	,953	,203	-2,059	-1,214	-8,050	,000	

En cuanto a la Empatía total, vemos que también aumenta, 0.000 <0.05, con lo que se rechaza la hipótesis nula, de modo que la variable Empatía Total, aumenta en el posttest, dado que el intervalo de confianza es negativo, es decir -2.059 a -1.214, con lo cual se puede concluir que después de la aplicación del programa, la autoestima académica aumenta.

En general, los únicos que no cambian significativamente, son las Variables Tristeza y la Autoestima Deportiva, siendo significativas las diferencias pretest- posttest, después de aplicar el programa.

7.4. Medidas directas pre-postest por cada participante.

Se presentan, por cada participante, en primer lugar los resultados obtenidos en los cuestionario-los primeros datos representan las medidas totales y los siguientes las distintas dimensiones evaluadas.

La correspondencia de las leyendas en los gráficos, son las siguientes: en los niveles de autoestima: Dep= deportiva; Acd= académica; Soaf= socio-afectiva; en los niveles de empatía: CE= comprensión de emociones; S.T= sentimiento de tristeza; R.E= reacción emotiva.

Se incluye además una valoración cualitativa de la observación del proceso.

1. (1) B.

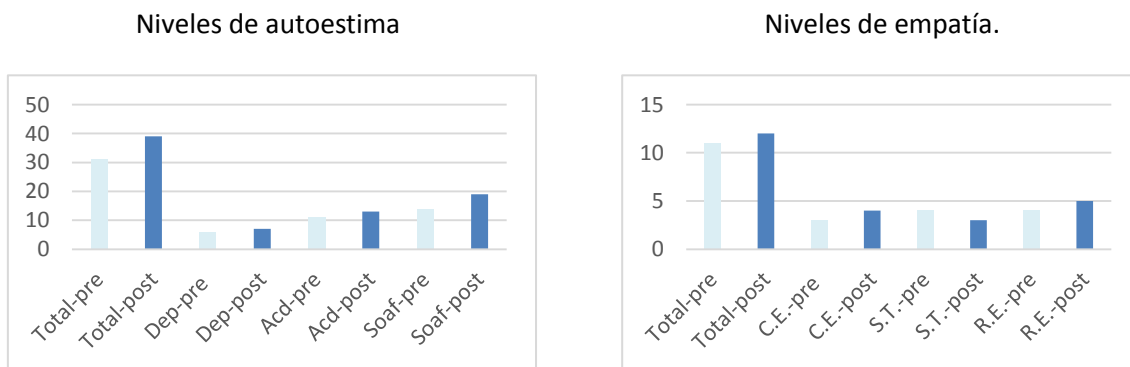


Figura 87 y 88: Autoestima y empatía 1.

En general, a pesar de sus dificultades, este niño muestra creatividad e imaginación en la realización de las actividades, aunque debe ser ayudado en algunos casos del profesor u otros compañeros. Si comparamos su autoestima y empatía antes y después de realizar el programa, podemos observar que ambas, se ha elevado.



2. (2) C

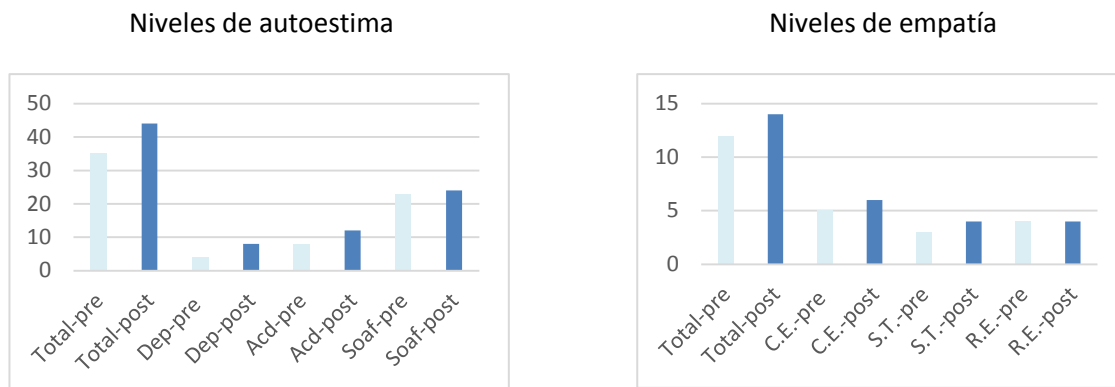


Figura 89 y 90: Autoestima y empatía 2

En general, como hemos podido comprobar, este alumno normalmente muestra y habla de sus emociones, suele empatizar con los demás y sabe reconocer aquellos defectos que todas las personas tenemos, respetando las diferencias, le gusta trabajar en equipo, sabe reconocer cuáles son sus defectos y virtudes en relación con sus compañeros. En todo caso, tras la realización del programa, su autoestima y empatía se ha elevado.

3. (3) D

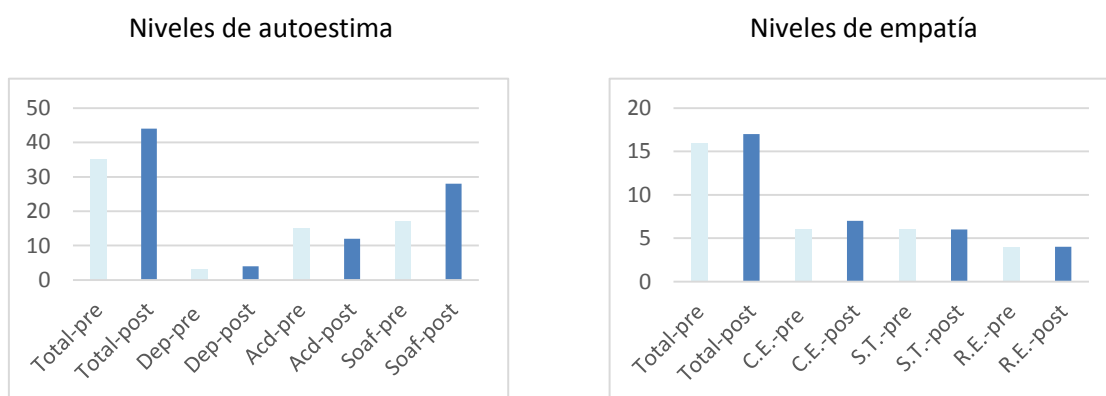


Figura 91 y 92: Autoestima y empatía 3.

De este niño, observamos, que en todas las actividades, reconoce y expresa las emociones, propias y ajenas; sabe también ponerse en el lugar del otro aceptando sus diferencias y en todas las actividades; muestra, además, creatividad e imaginación de manera destacada.

4. 4) E.

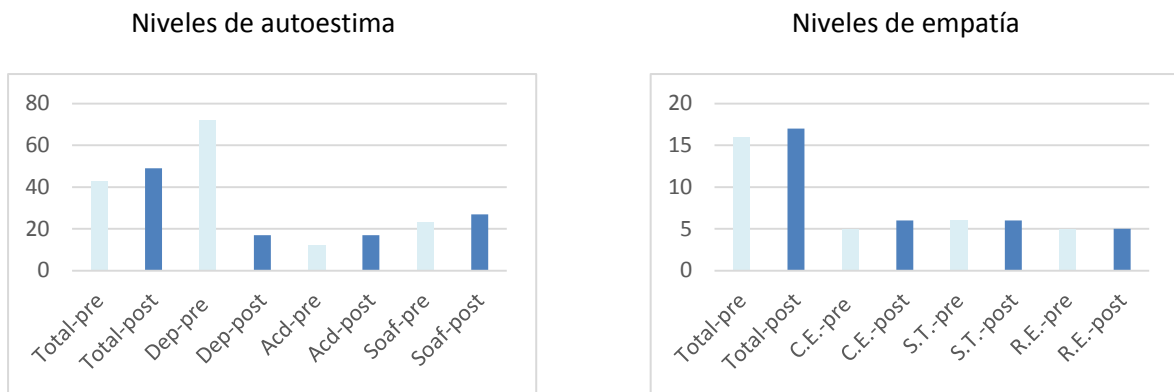


Figura 93 y 94: Autoestima y empatía 4

En el desarrollo de todas las actividades, comparte sus emociones y aunque no es uno de los niños que más destaque en clase, empatiza correctamente con sus compañeros.

Como observamos en los gráficos, la autoestima deportiva, varía del pre-test al pos-test de manera destacada, siendo extraña, por lo que lo conocemos la del pretest, quizás porque el día en que se realizó no estaba atento a las preguntas.

Por lo demás, podemos señalar que en el caso de este niño, el programa le ha servido para establecer relaciones con sus compañeros de clase, ya que siempre suele estar con un solo amigo.



5. (5) F

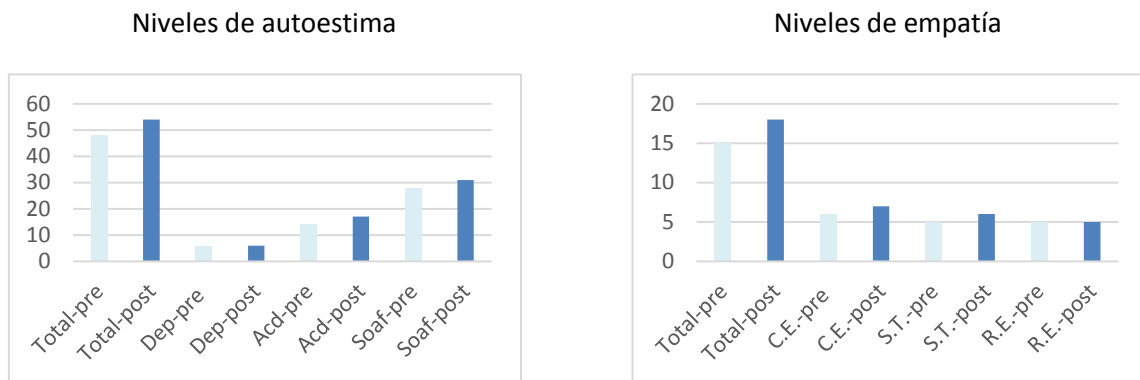


Figura 95 y 96: Autoestima y empatía 5

Es capaz de mostrar sus emociones a sus compañeros y a su vez reconocer como se sienten los demás, también reconoce las dificultades que los demás pueden tener al ser diferentes, realiza todos los trabajos con gran imaginación y creatividad. Se observa en los gráficos que su autoestima y empatía son altos desde el pretest pues que es muy querida por sus compañeros de clase y suele sacar buenas notas,

6. (6) G

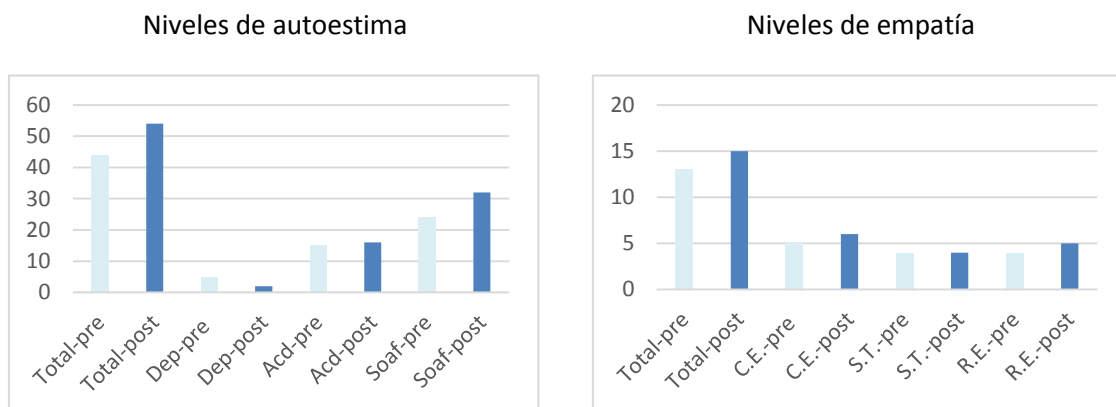


Figura 97 y 98: Autoestima y empatía 6

A esta niña no le cuesta ni se avergüenza al hablar de sus sentimientos y de sus emociones, y conoce sus virtudes y fortalezas; aunque a veces puede ser un poco egoísta con sus compañeros, sabe ponerse en el lugar del otro y reconocer las dificultades y sus propios errores

7. (7) H

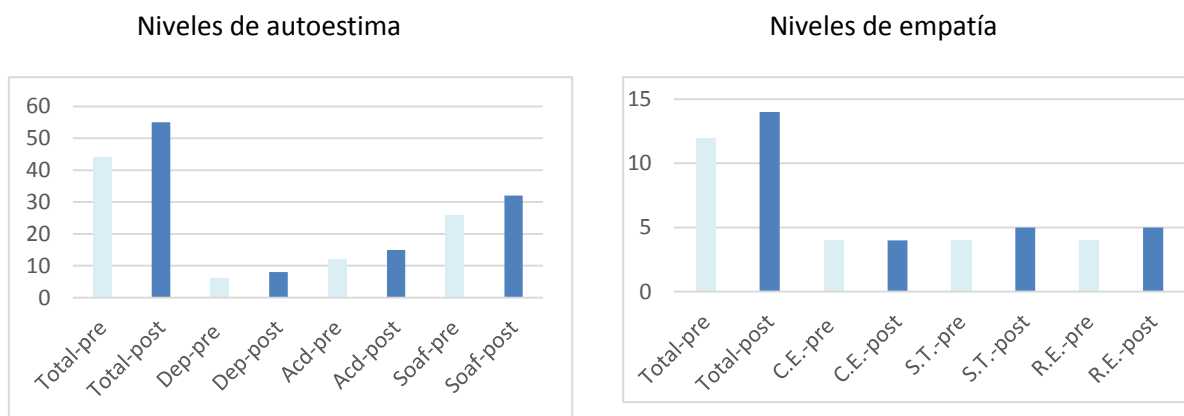


Figura 99 y 100: Autoestima y empatía 7.

Por lo general a este niño no le cuesta hablar de sus emociones, aunque comparado con sus compañeros de clase, se priva un poco de mostrar sus sentimientos a los demás. Su creatividad a la hora de la realización de las actividades es baja, siempre intenta copiar lo que hacen los demás niños de clase.



8. (8) I

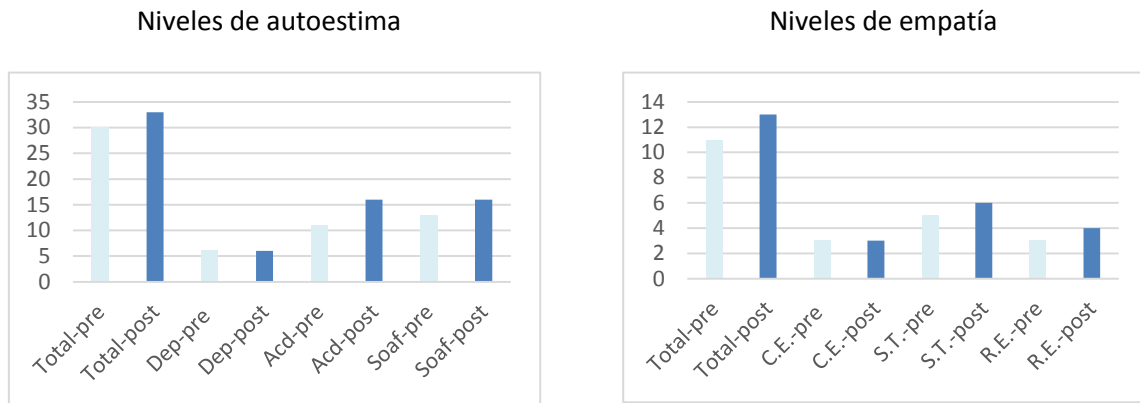


Figura 101 y 102: Autoestima y empatía 8

A este niño, le cuesta normalmente mostrar sus emociones y sentimientos a los demás como hemos comprobado en la realización de las actividades. Suele tener problemas con los demás compañeros y le cuesta trabajo relacionarse con los demás, empatiza muy poco y no es consciente de los problemas y dificultades que pueden tener los demás. A pesar de ello no sale con niveles excesivamente bajos, aumentando, en todo caso, tras el programa.

9. (9) J

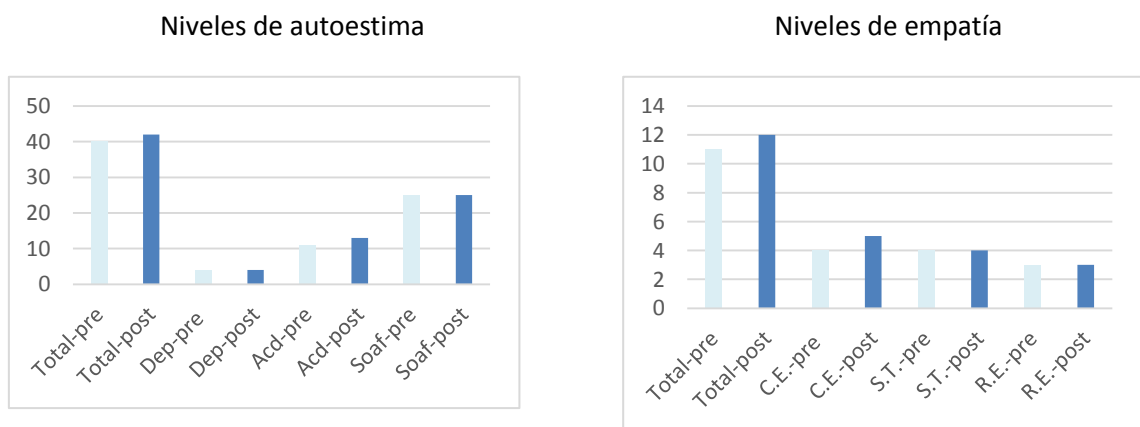


Figura 103 y 104: Autoestima y empatía 9.

Según la actividad que se estaba realizando, habla o no de sus emociones -le cuesta trabajo relacionarse con los demás-. No sabe ponerse en el lugar del otro, se ríe de sus compañeros cuando algo no les sale bien. Si observamos los gráficos, su autoestima y empatía, se mantiene más o menos igual tanto antes como después de la realización del programa.

10. (10) K

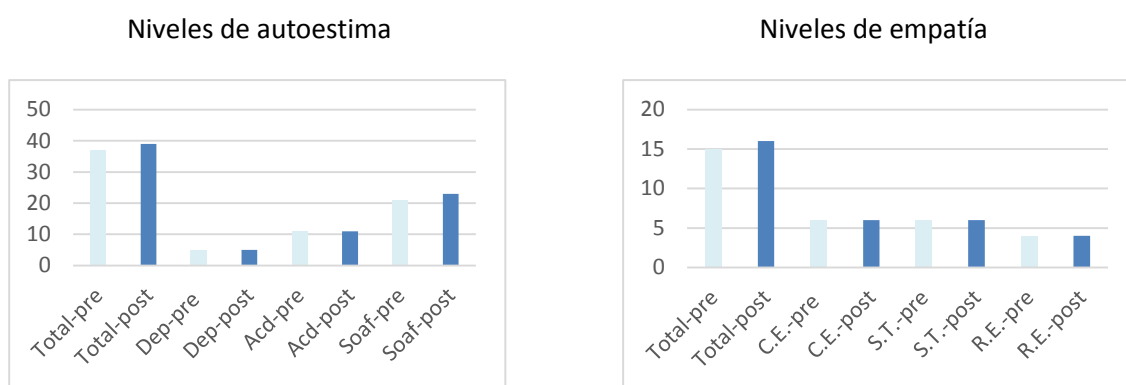


Figura 105 y 106: Autoestima y empatía N.S.M.

Es una niña que no le cuesta ponerse en el lugar de los otros, sabe cuáles son sus dificultades y reconoce las de los demás. Normalmente, habla de cómo se siente y de cómo cree que se sienten sus compañeros ante distintas situaciones, siempre dispuesta a ayudar a los demás, aun reconociendo que ella a veces también precisa de ayuda.



11. (11) L

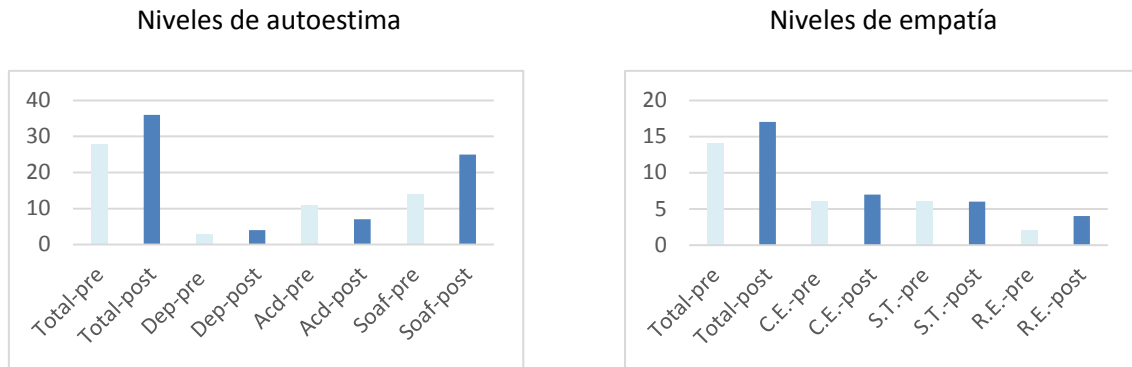


Figura 107 y 108: Autoestima y empatía 11

Generalmente, este niño muestra sus emociones, reconoce las dificultades de los demás, y muestra creatividad e imaginación en cada uno de sus trabajos. Se observa en los gráficos el ascenso de empatía, y, algo más de autoestima tras la realización del programa.

12. (12) M

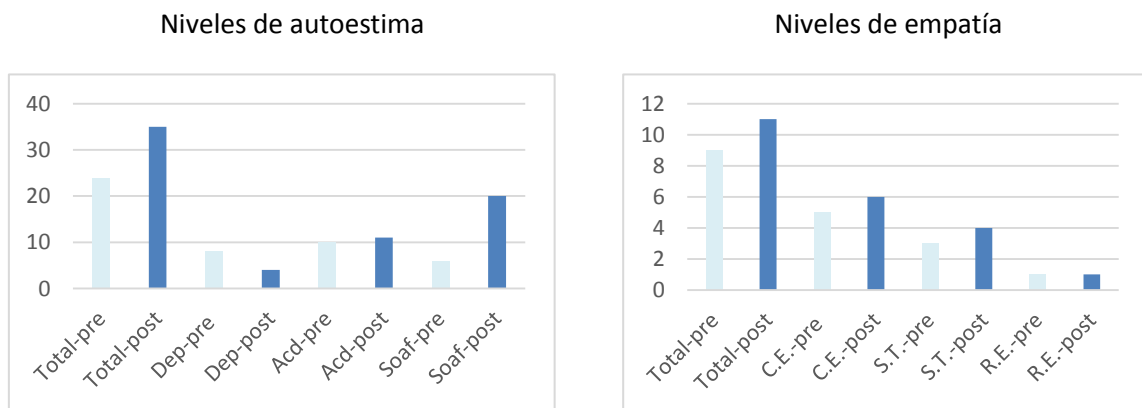


Figura 109 y 110: Autoestima y empatía 12.

A este niño, no le cuesta trabajo hablar de sus emociones, sin embargo, le cuesta ver como se sienten los demás, aunque esto no se aprecia en estos resultados.

13. (13) N

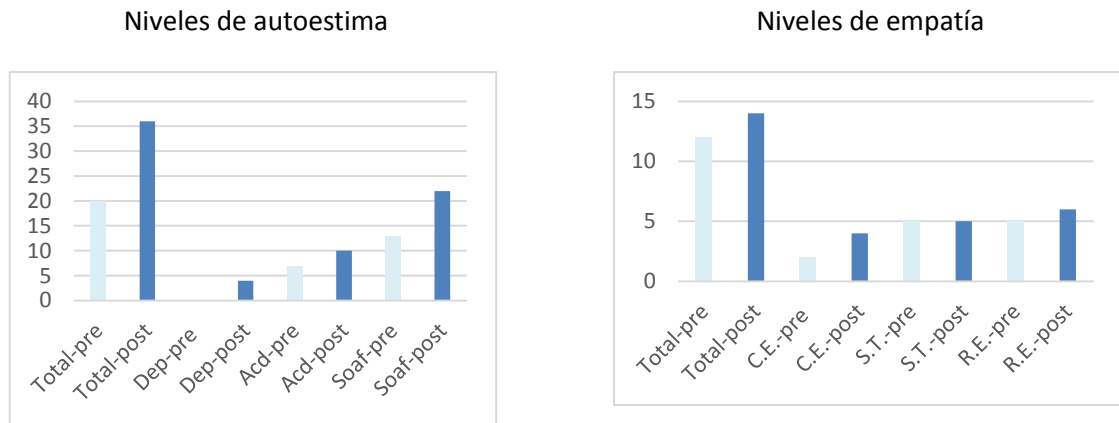


Figura 111 y 112: Autoestima y empatía 13

Es una niña muy integrada en clase y no le cuesta trabajo mostrarse tal y como es y expresar sus emociones ante los demás, suele llevarse bien con sus compañeros y sabe cuándo alguien necesita ayuda. Ha realizado unos trabajos interesantes. Cabe destacar, como se observa en los gráficos, el aumento en la autoestima deportiva tras la realización del programa, ya que antes, estaba a cero.

14. (14) O

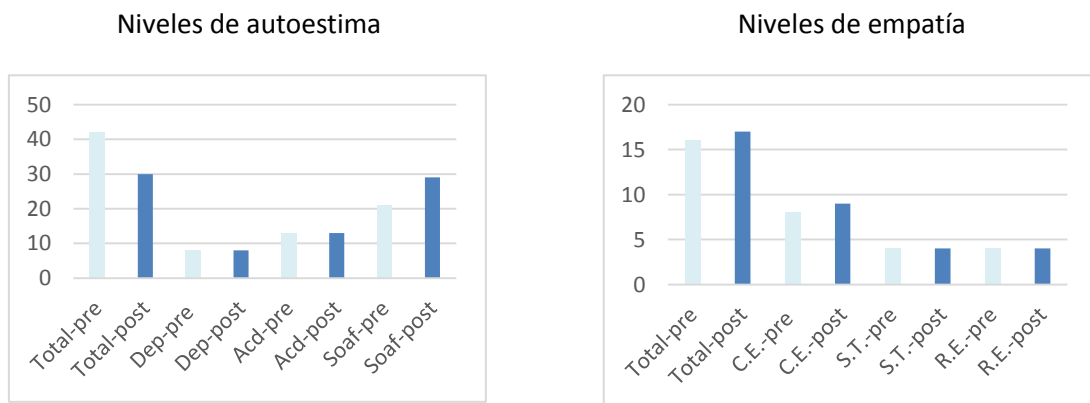


Figura 113 y 114: Autoestima y empatía 14



Es un niño que no le cuesta hablar de lo que siente y sus emociones, quizás porque es muy querido por sus compañeros, reconoce sus defectos y virtudes y suele ponerse en el lugar de los demás, aunque a veces es un poco egoísta y solo piensa en sí mismo, demuestra creatividad e imaginación en sus trabajos. Destacar que en este caso, la autoestima total baja tras la realización del programa, quizás no se encontraba motivado en aquel momento, en todo lo demás, sube

15. (15) P

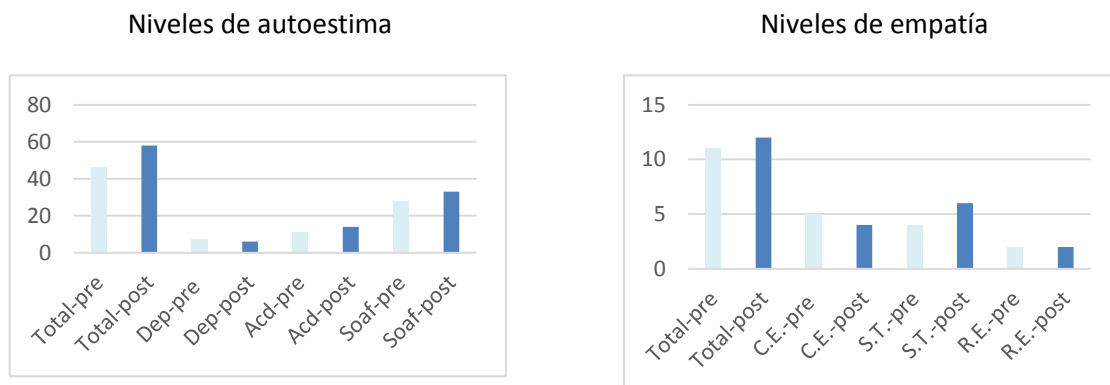


Figura 115 y 116: Autoestima y 15

A esta niña, no le cuesta hablar de sus emociones y ponerse en el lugar de los demás, muestra bastante creatividad e imaginación en sus trabajos. Se observa que tanto su autoestima como su empatía se elevan tras realizar el programa.

16. (16) Q

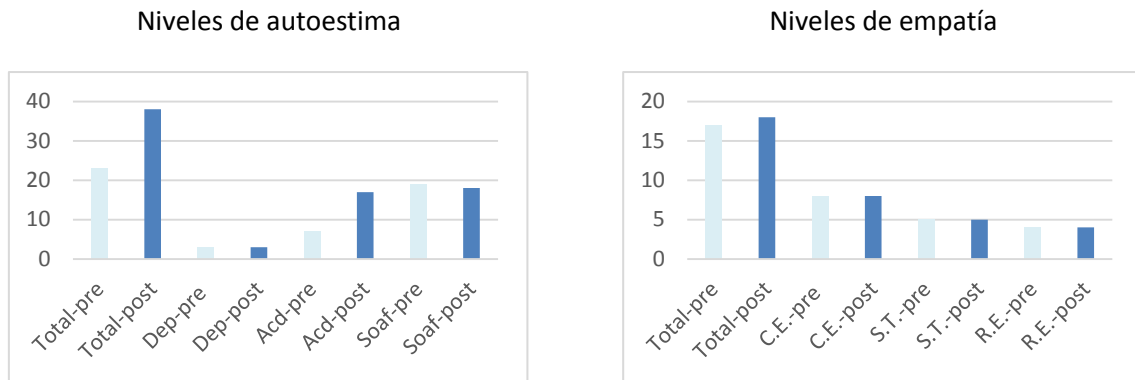


Figura 117 y 118: Autoestima y empatía 16.

Según la actividad a realizar e ha costado más o menos hablar de sus emociones y ponerse en el lugar de los demás; en cuanto a su imaginación y creatividad es bastante baja y siempre realiza las cosas una vez ha visto lo que han hecho los demás. Tras la realización del programa sus niveles se elevan en todo caso, a excepción de la autoestima socio-afectiva, que en este caso baja, quizás porque es un niño que aunque se lleva bien con sus compañeros, le cuesta integrarse del todo.

17. (17)

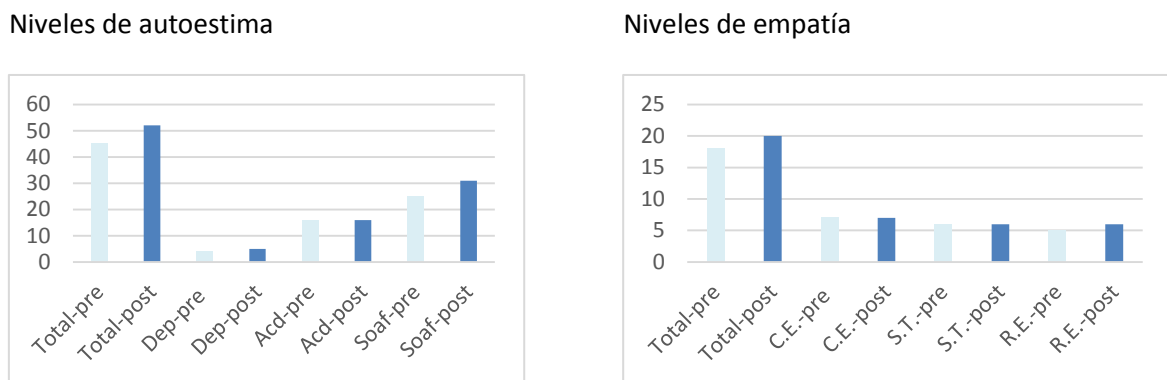


Figura 119 y 120: Autoestima y 17.



En general, esta niña muestra creatividad e imaginación en el desarrollo de todas las actividades, es capaz de expresar y reconocer sentimientos, y ponerse en el lugar de los otros, pues sabe que todas las personas son diferentes. Según los gráficos, en cuanto a empatía, se mantienen los datos antes y después de la realización del programa. Es una niña que se mantiene en su línea, siempre se muestra motivada en todo aquello que se realiza en el colegio.

18. (18) S

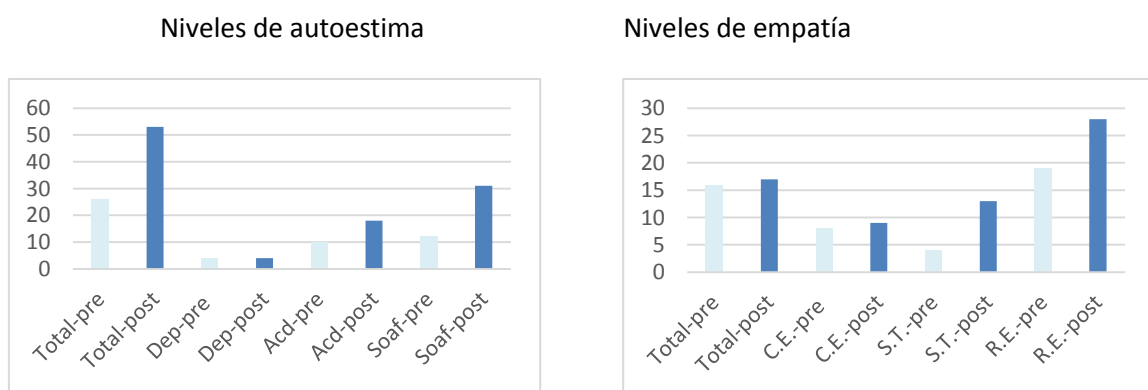


Figura 121 y 122: Autoestima y empatía 18

Esta niña, por lo general muestra sus emociones a los demás en cada una de las actividades realizadas, pero por el contrario no muestra nada de creatividad e imaginación en las actividades, quizás porque estaba despistada en el momento de la realización, hablando con sus compañeros o realizando rápido el trabajo para terminar cuanto antes. Es una niña que por lo general tiene su autoestima alta, y como se observa en los gráficos, tras la realización del programa, esta se ha elevado aún más.

19. (19) T

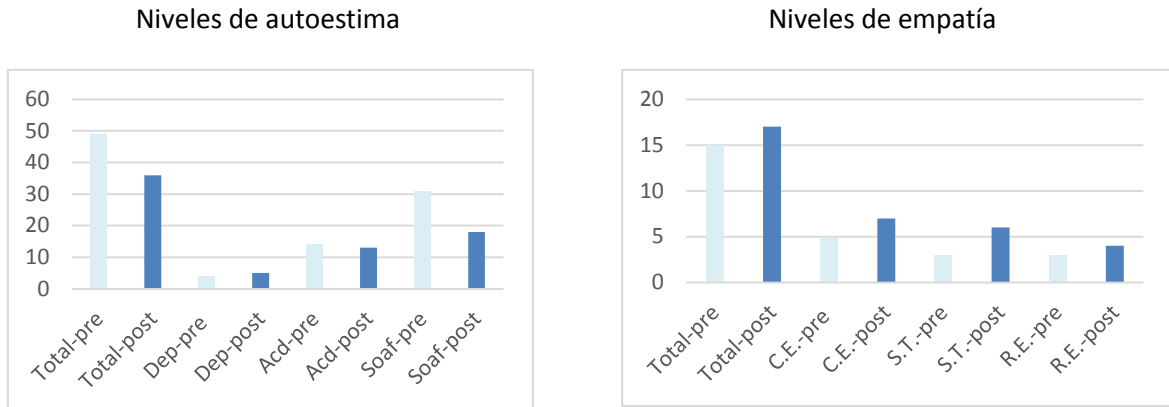


Figura 123 y 124: Autoestima y empatía 19

Esta es una niña que realiza todas las actividades correctamente, con tranquilidad, atendiendo a las explicaciones y sin dejarse llevar por los demás, tiene sus ideas claras. Sabe ponerse en el lugar de los demás, no le cuesta mostrar sus emociones y decir lo que siente en cada momento. Además de ello realiza un buen trabajo mostrando creatividad e imaginación con actividades bastante trabajadas e interesantes. Como se observa en los gráficos, en relación con la autoestima académica y socio-afectiva, tras la realización del programa, ha bajado, quizás por realizar las preguntas sin mostrar mucha atención o porque así es como se ha sentido realmente.

20. (20) U

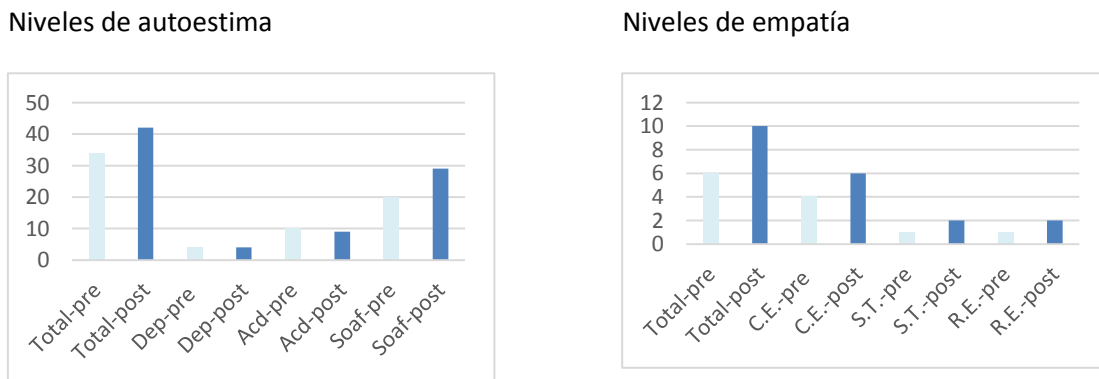


Figura 125 y 126: Autoestima y empatía 20



Es un niño que normalmente tiene la autoestima muy baja, pues sus compañeros suelen tratarlo mal, le cuesta mostrarse tal y como es delante de los demás y por lo cual no muestra sus emociones, aunque en el desarrollo del programa, se ha observado una pequeña evolución en los gráficos solo comprobamos una mejoría en el aspecto socio-afectivo de la autoestima. Por otro lado, es un niño consciente de las diferencias y, a veces, es capaz de ponerse en el lugar del otro. Su imaginación y creatividad son muy bajas en cada una de las actividades que se realizan.

21. (21) V

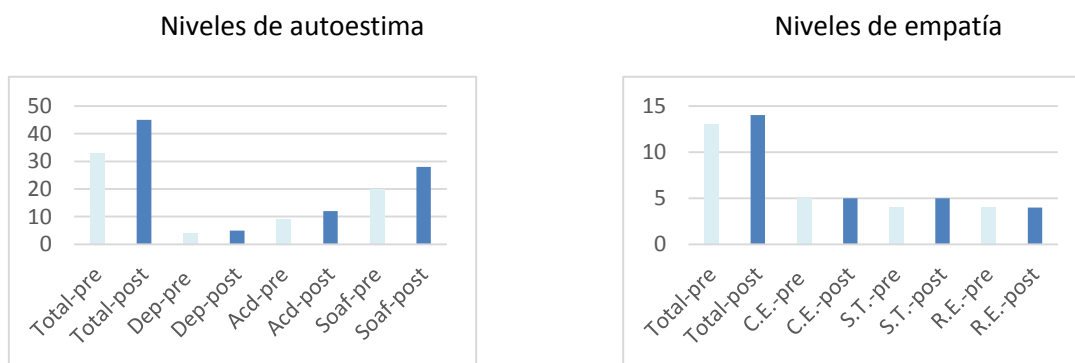


Figura 127 y 128: Autoestima y empatía 21

En este caso, esta niña no muestra imaginación, ni creatividad en la realización de sus trabajos, se sabemos si los ha realizado sin ganas o rápido para terminar cuanto antes, pues para ella estas cosas son tonterías, se cree superior y mayor para hacer este tipo de trabajos. Es una niña de las líderes de la clase y los demás suelen seguirla en todo aquello que realiza. Aunque reconoce las emociones y no le cuesta hablar de ellas, le cuesta aceptar las diferencias y ponerse en el papel de los demás, siempre pensando que lo suyo es lo mejor.

22. (22) W

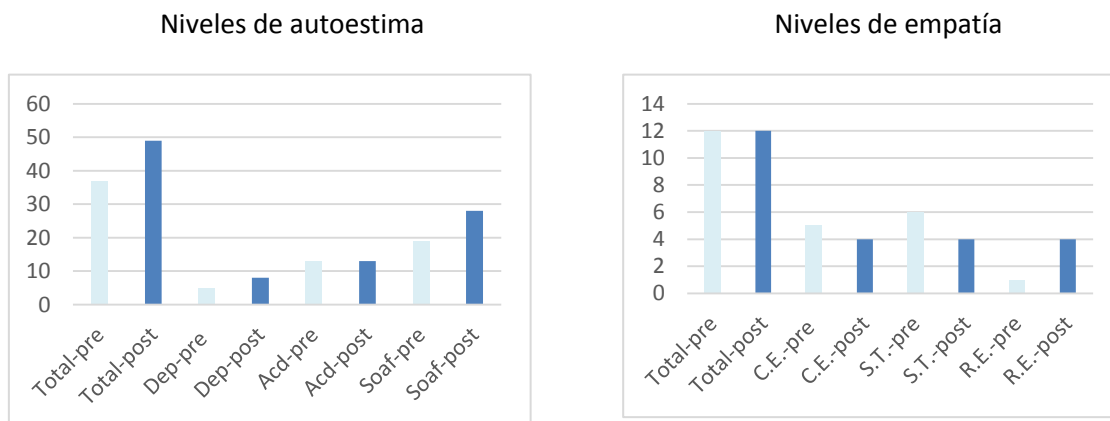


Figura 129 y 130: Autoestima y empatía 22.

Esta es una niña a la que le cuesta mostrar sus emociones a sus compañeros, pero que sabe aceptar sus diferencias y ponerse en el lugar de los demás, Muestra poca imaginación y creatividad en los trabajos. Disminuyendo, en este caso, los niveles de en comprensión de emociones y sentimientos de tristeza, bajan, que, curiosamente son las que más suben, en general, en el grupo.



7.5. Análisis

En general se ha conseguido crear un buen ambiente, de confianza, por medio de las experiencias artísticas, en muchos casos con trabajos colaborativos, que han permitido la comunicación constructiva, afrontando de manera positiva sentimientos y emociones adecuados para el desarrollo de la autoestima y la capacidad de empatía (Feelman, 2005). Este ha de ser un papel del profesor, facilitar este tipo de experiencias y generar posibilidades de comunicación.

Los profesores de los niños, no participantes en la investigación, estaban contentos con los resultados, si bien comentaban que los niños aun podían haber dado más de sí mismos y realizar actividades con mayor calidad, aunque opinaban que, realmente, eran un grupo con el que era difícil conseguir más.

En general han mejorado los niveles de autoestima y empatía, excepto en algunos niños, ya de por sí con más dificultades de integración, observándose además, en ellos, niveles de imaginación y creatividad más bajos que en el resto de los compañeros.

Aunque los resultados estadísticos obtenidos en la mayoría de las variables han mejorado en general, en todas las variables; si observamos los distintos aspectos, en el ámbito de la empatía, globalmente, los resultados son favorables, pero el sentimiento de tristeza no ha disminuido, ya que es un aspecto estable que depende de muchos factores externos, en muchos casos condicionado por las situaciones familiares; en autoestima, tampoco ha variado en el factor deportivo.

Respecto a las diferencias de la variable de edad y género en cuanto a la autoestima, según (Ramos Álvarez, 2008), no se consideran significativas para estos rangos de edad; señalándose solo diferencias respecto al género en la dimensión de autoestima deportiva.

En cuanto a las diferencias en las medidas de empatía respecto al género, aunque todos los estudios confirman diferencias de género significativas (Retuerto-Pastor, 2004, en este trabajo no se observan.

Señala Alvarado (2011) que la respuesta empática en su componente afectivo –no así el cognitivo-, podría estar influenciada por el entorno, lo que debería ser más investigado por sus repercusiones al diseñar y llevar a cabo un programa de intervención, como tener en cuenta las diferencias de género.

En este sentido, también sería importante conocer los antecedentes y condiciones que preceden a la empatía emocional en su aparición, expresión y permanencia (Bryant, 1982). Para ello, hubieran sido precisas entrevistas previas y una observación más detenida y continuada en el tiempo.

Respecto a la utilización de las artes como recurso para trabajar empatía y autoestima, no existen investigaciones en nuestro contexto, pero sí en otros países que confirman los datos de esta investigación y respaldan la afirmación de los beneficios del arte en la autoexpresión, el crecimiento personal, el bienestar y la felicidad (Kirkpatrick y Romens, 2015), como en empatía (Sinquefield-Kangas, 2016).

En todo caso, y en definitiva se ha de señalar, que puede ser un error de interpretación pensar que una correlación implique relación causal, pues no es necesariamente cierto. En este caso, y a pesar de los resultados positivos, más visibles, la aplicación del programa, las características del grupo, el número de participantes, las observaciones realizadas por un solo investigador, etc., contribuyen a no considerar la investigación, más allá de lo que se pretendía, un estudio exploratorio.

Los estudios se han realizado con las puntuaciones directas (porque son los que siguen una distribución normal).

Se presentan los datos recopilados durante la implementación del programa, que se obtienen de las observaciones del proceso por medio del cuaderno de notas.



Se ha utilizado, por una parte, un registro de las sesiones en un cuaderno de notas, donde se han anotado las observaciones teniendo en cuenta, en las distintas actividades del programa, una serie de ítems valorados del 1 al 4 (siendo 1 la menor puntuación y siendo 3 la mayor puntuación) en relación con los objetivos previstos, además de tener un espacio para anotaciones libres por cada actividad (Anexo III). A partir de los datos de estos registros estructurados se ha realizado una valoración cualitativa de cada uno de los alumnos participantes en el programa, destacando, en general, que los alumnos han hablado de sus emociones, desarrollando su creatividad.

Por lo general, como podemos comprobar que, los alumnos hablan de sus emociones y reconocen como se sienten sus compañeros en cada momento, suelen ponerse en el lugar del otro empatizando y reconociendo cuáles son sus fortalezas y virtudes, reconociendo también las dificultades que a veces encontramos a la hora de realizar una u otra cosa y sabiendo que ninguno somos perfectos y que todos tenemos nuestros defectos, sólo en algunos casos a los niños les cuesta mostrar sus emociones, ya sea por vergüenza o por miedo al qué dirán sus compañeros, y por otro lado reconocer sus defectos y ponerse en el lugar de los otros, quizás por egoísmo y pensar que ellos son mejores y que todo lo hacen perfecto (en estas edades es normal en los niños pensar solo en ellos), en cuanto al desarrollo de la creatividad e imaginación, según la actividad a realizar los niños han mostrado más o menos, en algunos casos los niños han realizado trabajos muy artísticos y en otros casos los trabajos se han basado en una copia de un compañero u otro, o trabajos muy infantiles.

Podemos decir que ha habido una evolución progresiva y que según se iban realizando las actividades a los niños, les daba menos vergüenza hablar de sus emociones, eran más partícipes y no les costaba tanto trabajo ponerse en el lugar de los demás y reconocer las diferencias de cada compañero, también en cuanto al trabajo artístico y el desarrollo de las actividades, se observó una mejora en cuanto a la calidad de los trabajos en cuanto a imaginación y creatividad.

8. Discusión y conclusiones



“No quiero que exista la maldad y el odio, prefiero que todos seamos amigos y estemos felices y alegres cada día en el cole”.

Como señalan Fernández-García, Vallejo-Seco, Livacic-Rojas y Tuero-Herrero (2014), en la exposición y redacción de las conclusiones de una investigación, se ha de realizar una autocrítica, reconocer los posibles errores que permitan el avance, la evaluación y mejora.

Lo primero que se ha de señalar es el alcance restringido de los resultados de la investigación; no se pueden generalizar; el tipo de diseño, condicionado especialmente por la naturaleza y extensión de la muestra impiden hacerlo, el haberse implementado el programa en un grupo pequeño realizándose un estudio de campo, de un caso, que no garantiza el mismo grado de validez que un diseño experimental, pero, es un tipo de investigación habitual en el ámbito educativo (Pérez, Galán y Quintanal, 2012). Esta contextualizada en un grupo natural, que puede considerarse similar a lo que sería en una replicación del estudio, que sería necesaria (Schneider, 2004) y para lo que puede convertirse en un estudio exploratorio (Tejedor, 2000).

En este caso, la muestra ha sido pequeña, porque solo se ha contado con los alumnos de dos cursos (sexto A y B) de un centro educativo, no habiendo mostrado todos los padres interés en participar.

Los datos registrados por un solo investigador –como ha sido el caso-, pueden estar sesgados por sus concepciones y mirada; por ello, se considera tras la experiencia, que otro observador podría aportar más datos y más fiables, pues permitiría contrastar los resultados.

En este sentido, también sería muy útil, recoger de manera más exhaustiva el *feed back* por parte de los participantes, para lo que podrían utilizarse grupos de discusión (Gil Flores, 1993) con algún otro experto, anotador u observante. Es preciso un mejor desarrollo y preparación de la observación participante, las entrevistas, y la discusión de grupo para que, aporten mejores evidencias y puedan convertirse en ejes centrales para la recogida de datos, más sensible a los acontecimientos, los procesos singulares, a las diferencias..., a los



significados latentes (Tejedor, 1986), para lo que han de ser, también útiles, las evidencias artísticas que en este caso, solo han sido complementarias-

Y, respecto a la obtención de datos recogidos por pruebas estandarizadas, teniendo en cuenta el criterio de validez de Sánchez Gallego, N.J., Gómez Macías, C. y Zambrano Cruz, R. (2011) quienes consideran la utilidad de la edición 5 del 16PF , y que, como señala Amador (2011) existe relación de las variables de esta prueba, como predictoras relacionadas con constructos de personalidad como la autoestima, la adaptación social, emocional y ocupacional, las habilidades sociales, la empatía, el potencial de creación y el de liderazgo, consideramos la posibilidad de utilizar esta en próximas investigaciones, al menos, como medidas complementarias.

Respecto a las posibles amenazas a la validez interna, externa y de conclusión estadística, para los datos que se analizan estadísticamente, se realizan previamente las pruebas de normalidad. Como se puede ver en los resultados estadísticos obtenidos, cada una de las variables ha ido aumentando, con lo cual, se puede decir, que el programa que se ha llevado a cabo en este grupo, ha sido positivo. En todo caso, se considerad además, la necesidad de un investigación documental más precisa, sobre los programas y proyectos que trabajan en la misma perspectiva que esta investigación, un análisis exhaustivo de experiencias que busquen fomentar el desarrollo positivo de niños y adolescentes por medio de las artes, para la conformación definitiva del programa.

Se observa que el tiempo y duración de la implantación del programa debería ser más continuado en el tiempo. Para eso, hubiese sido necesaria, la implicación del centro y de otros profesores, pues cuesta trabajo salirse de las rutinas habituales, salirse de las actividades programadas, que son, lamentablemente, dirigidas, principalmente por los libros de texto. Si así hubiera sido, en este caso, se hubiera podido disponer de mayor tiempo para cada una de las sesiones. Las posibilidades de integración en el currículum, si bien se esbozan, han de ser mayormente desarrolladas. Uno de los resultados más interesantes de la implementación del programa, en este sentido, es que, al final, se ha conseguido interesar a otros profesores sobre el trabajo que se estaba realizando.

Se ha observado que es importante tener en cuenta, el momento en el que se realizaban las actividades, como cualquier otra asignatura escolar, es mejor momento antes que después del recreo. En todo caso esto, habría que analizarlo, y quizás pudieran incluirse actividades previas de relajación, que podían ser útiles, como parte del programa.

El comportamiento y la falta de interés de algunos alumnos, ha dificultado el desarrollo fluido del trabajo, aunque, solo ha sido puntualmente, sin impedir su realización. En todo caso, durante el desarrollo del programa, se ha mejorado la convivencia, puesto que eran clase en las que existían numerosos conflictos entre los niños, parecía que estos se olvidaban de ellos, al menos, mientras duraba el trabajo.

Se destaca una mayor implicación en la participación de las niñas, más interesadas que los niños, y, en concreto, en especial que aquellos con más dificultades de integración; en los que se han observado, además, niveles de imaginación y creatividad más bajos que en el resto, que además no mostraban mejoría o en menor grado en los niveles de autoestima y empatía, lo que implica la necesidad de motivar de manera especial a los niños, y, en concreto, a aquellos con más dificultades.

Hubiera sido ventajoso disponer de más recursos artísticos, conocer más técnicas, autores y materiales que pudieran usarse para las actividades; por un lado por parte de la persona que lleva el programa y por otro por el alumnado que está acostumbrado básicamente a colorear dibujos prediseñados (Palacios, 1999).

Además de no disponer de recursos artísticos, este alumnado, también tenía bajo nivel curricular. Se observa en los trabajos poca calidad artística, consecuencia de todo ello, pareciendo sus dibujos de niños de menor edad. Aunque gracias al programa, han descubierto posibilidades creativas que desconocían, propiciando en ellos un sentimiento de logro y capacidad, (Lancaster, 1990; Csikszentmihalyi y Robinson, 1990; Csikszentmihalyi, 1990). Aumentando su interés por realizar actividades artísticas.

En el desarrollo de las actividades, se ha observado el fomento de valores positivos, fomentándose la convivencia, aprendiendo a escuchar y a trabajar en grupo, de manera cooperativa con sus compañeros –uno de los recursos del profesorado, para atender a la diversidad (Díaz-Aguado, Royo y Martínez, 1994)-. Han sido actividades en las que todos participaban, sin importar sus capacidades diversas, aunque en algunas ocasiones, en concreto, un alumno necesitara ayuda, por sus dificultades motoras.



Han sido actividades que han resultado divertidas y amena, los niños se han sentido felices y siempre estaban deseando que llegase la hora de su realización. Los niños aprenden con alegría e ilusión; los niños lo ven como un juego, desarrollando su creatividad.

Con la realización de estas actividades, se ha facilitado la expresión emocional de los niños, creando en todo momento un espacio para el dialogo y la comunicación sobre aquellos temas que normalmente no se suelen hablar o trabajar en la escuela (Gila, 2015). Y se ha conseguido un espacio seguro, en el que los niños han sido capaces de expresar sus emociones y compartir con los otros (Díaz-Aguado, Royo y Martínez, 1994, pág. 11).

Hemos podido comprobar las potencialidades de los medios artísticos-creativos para la reflexión, el análisis y la comprensión de uno mismo y de los otros, contribuyendo así al desarrollo de la autoestima y la empatía, y, en general, al desarrollo personal y social.

Se pueden considerar de todo esto los beneficios de la intervención y, por tanto, la utilidad del programa realizado; un programa que además los niños han llevado a cabo con ganas, alegría e ilusión, estando muy motivados para el trabajo, demostrando así las posibilidades de una educación por medio de las artes positiva y saludable (Callejón-Chinchilla, 2012), que, más allá de las actividades artísticas habituales en los centros educativos, -especialmente en los niveles de la educación primaria que se dedican en plástica a rellenar una ficha con colores, recortar y pegar o dejarles dibujar libremente-, puede hacerse desde la educación en valores y para el desarrollo personal y social; una educación por medio de las artes que les permita conocerse -descubriéndose a sí mismos y a sus compañeros- y quererse, que, como ya se ha señalado previamente, Monereo y Pozo (2001) consideran un resumen de las competencias que han de aprender los educandos para el siglo XXI-, favoreciendo por tanto, así, la integración escolar.

El interés de este programa, permite concluir recomendando su utilización. Se debiera fomentar el uso de programas para prevenir comportamientos de riesgo y fomentar la autoestima, la empatía, que ayuden al bienestar de los niños y su integración, en el aula y en la sociedad.

9. Perspectivas de futuro



“Me gusta hacer feliz a los demás cuando los noto tristes”.

Se observa, primeramente y de manera general, la necesidad de investigar de manera más profunda cómo se trabaja la educación artística en los centros educativos,

Ya hemos señalado en el texto previamente, la necesidad de formación del profesorado en los distintos niveles e investigaciones relevantes que cambien ya las concepciones y las prácticas en educación artística que muestren como enseñar, evaluar y, especialmente, aprovechar las posibilidades de las artes y las actividades artísticas, en general, para la educación integral y en valores; y, en particular, en relación con la atención a la diversidad (el tipo de actividades que se realizan, su utilidad para la motivación, sus posibilidades para facilitar destrezas; estimular y entrenar capacidades diversas, etc.), que permitan seleccionar medios y recursos artísticos-creativos para la integración educativa. Esta sigue siendo, por tanto una línea de actuación e investigación necesaria en el ámbito escolar, en el arteterapia y en la intervención socioeducativa en general.

Por otro lado, es preciso fomentar programas como el que se desarrolla en este trabajo, con el arte como mediación, concienciando de su importancia, necesidad y utilidad para la mejora convivencia, la integración en general y el bienestar en las aulas.

Respecto al programa desarrollado e implementado, se ha de reconocer, a pesar de los resultados positivos, del interés, participación e implicación de los niños, la necesidad de mejorarlo. Puede llevarse a cabo en otros contextos con otros grupos participantes, para aumentar la muestra, incluso utilizar otras medidas que corroboren los resultados, etc., pero será más adecuado un análisis previo para organizar una estructuración más concreta y precisa, buscando su efectividad.

En este sentido, también es necesario seguir estudiando la relación y el impacto que tienen autoestima y empatía en la mejora de las relaciones y la aceptación de la diversidad entre los niños y el papel del arte y las actividades artísticas en todo ello.



Puede ser de interés analizar en futuras investigaciones, las relaciones entre las dificultades de integración y los bajos niveles de imaginación y creatividad que se han observado.

En el desarrollo de la investigación se comprueba la existencia de muchos trabajos que trabajan integración escolar, autoestima, educación emocional y conductas pro-sociales por medio de las artes, aunque no concretamente relacionando autoestima y empatía para la mejora de la integración escolar. Por ello, sería de interés del desarrollo de un proyecto completo para los distintos niveles de la enseñanza básica (desde Educación Infantil hasta Educación secundaria), incluyendo otros aspectos también importantes de trabajar como autonomía y regulación emocional o resiliencia, etc. para la mejora del bienestar y la felicidad., un programa que se pudiese llevar a cabo , aunque, con la actividad artística como recursos, de manera interdisciplinar, facilitando la participación de otras materias y profesores en el programa, beneficiando así la mejora de la práctica docente (Walker, 1997)

De acuerdo a la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986). Los niños aprenden lo que ven, imitando, no solo de padres, familiares y amigos -especialmente, en la adolescencia y pre-adolescencia por sus iguales-, pero también influenciados los medios de comunicación y las redes sociales, lo que viven en las escuelas y en la calle, lo real y lo virtual..., por todos los modelos que uno tenga alrededor. Es un impulso instintivo imitar las acciones de los otros, especialmente cuando éstas se ajustan a las estructuras cognoscitivas, reforzándose así, por moldeamiento. “Esta multiplicidad de influencias hace evidente la necesidad de que se involucren todos los sectores de nuestra sociedad en el tratamiento y la prevención” de la violencia, de la aceptación de las diferencias y el respeto a la diversidad que lo hacen posible.

En este sentido, se puede seguir contribuyendo a desarrollar conocimientos, estrategias y técnicas que desde la educación artística ayuden a los niños, adolescentes y jóvenes en su desarrollo, humano, personal y social, además del académico y profesional. Y, en este respecto, en la metodología de investigación, ir más allá de hacer un análisis de los dibujos y obras de los participantes (López, San Pedro y López Martín, 1997), y tener en cuenta como investigación basada en las artes (Barone y Eisner, 2012) y desde la perspectiva de la *a/r/tography*: el artista, investigador y docente (Irwin y Cosson, 2004).

El arte ofrece infinitas posibilidades, interesantes para los niños para la educación integral y la educación en valores. ¿Cuándo dejarán las escuelas que los niños desarrollen su creatividad, en vez de inhibirla? ¿Cuándo comprenderemos la necesidad de vivir una creatividad que nos autorealice (Maslow, 1973), facilitando nuestro bienestar y felicidad? ¿Cuándo integraran por fin la educación artística en los centros educativos como vía para la integración, y en general, el desarrollo humano?

Hay ya muchas investigaciones en esta línea, quizás es el momento de hacer un meta-análisis de todas ellas, continuando la revisión de Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin (2014), sobre el papel de la educación artística en la innovación y amplificando sus posibilidades; investigaciones que evidencien los resultados y convenzan a la sociedad. Es preciso unir fuerza para reclamar esta nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano (Gardner, 1994; Díez, 2005), una educación artística que transforme las conciencias (Eisner, 2002) y el comportamiento, que, más allá de sus posibilidades en la integración social (López F. Cao, 2006) y en el desarrollo personal, promueva el bienestar y la felicidad (Lancaster, 1990; Gustems, 2014), cree posibilidades para un cambio social (Greene, 2005), un cambio que se puede producir a partir del arte, en las relaciones entre arte, emoción y bienestar y sus múltiples aplicaciones en la educación (Gustems, 2014; Bisquerra, 2016b).



REFERENCIAS

- Abad-Miguélez, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 34, mayo-agosto, 2016, pp. 101-119. <http://www.redalyc.org/pdf/2971/297145846004.pdf>
- Agra-Pardiñas, M. J. (1995). *Planes de acción: una alternativa para la educación artística*. Tesis Doctoral. Complutense de Madrid.
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del *Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*. Barcelona, enero del 2005. http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/42213/mod_imsdp/content/3/mejora_escuela_inclusiva.pdf
- Albertín-Carbó, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18. <https://institucional.us.es/revistas/universitaria/30/Albertin.pdf>
- Alia-Robledo, E. (1991). Integración del niño con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias: variables psicosociales. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Alvarado-Calderón, K. (2011). Adaptación de la escala de empatía de Bryant, B. (1982) para niños, niñas y adolescentes en Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (2): 1-13. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44720020011.pdf>
- Álvarez-Cabrera, P., Carrasco, M. P. y Fustos-Mutis, J. (2010). Relación de la empatía y género en la conducta prosocial y agresiva, en adolescentes de distintos tipo de establecimientos educacionales. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 3 (2): 27-36. <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/200/168>
- Amador-Campos, J. A. (2011). *Cuestionarios de personalidad de Cattell. 16PF 5ª Edición*. Documento de trabajo. Repositorio de la Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/21206/1/16PF5.pdf>
- Amaro-Montoro, A. M. (2013). *Investigación en el uso de la imagen para el desarrollo de la autoestima en personas dependientes. Aplicación de las nuevas tecnologías de la*

imagen. (Trabajo Fin de Máster. Universidad de Jaén). Jaén: Repositorio institucional de la Universidad de Jaén.

Amaro-Montoro, A. M. (2014). *Autoestima en grupos de Necesidades Educativas Especiales: Videocreación y Fotografía*. (Trabajo Tutelado de Investigación. Universidad de Jaén). Jaén: Repositorio institucional de la Universidad de Jaén.

Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información*. Barcelona: Editorial LUMEN Humanitas.

Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1): 122-130.
<http://papelesdelpsicologo.es/pdf/1802.pdf>

Arellano, N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre docente-alumno. *Revista Orbis / Ciencias Humanas*, 4, 3-38. <http://www.redalyc.org/pdf/709/70920402.pdf>

Arnaiz-Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1): 25-44.
<http://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111>

Artiles, A. J., Harris-Murri, N. y Rostenberg, D. (2006). Inclusion as Social Justice: Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead. *Theory into Practice*, 45 (3): 260-268.

Aznárez-López J. P. y Callejón-Chinchilla M. D. (2006). La Necesidad de Trabajar con Procesos de Conocimiento y Comprensión Complejos. *Escuela Abierta, Revista de investigación educativa*, 9, 181-197.
http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta/pdf/articulos_ea9/aznarez.pdf

Aznárez-López, J. P., Granados-Conejo, I. M. y Callejón-Chinchilla, M. D. (2006). El poder de la imagen en la construcción personal y la necesidad de trabajarlo desde la escuela. En P. M. Domínguez Toscano. *Arteterapia: nuevos caminos para la mejora personal y social*. (págs. 23-36). Sevilla: Impresores del Aljarafe. [Versión previa en formato de presentación en la revista Red Visual, 5. www.redvisual.net/n5/n2/articulos/art6.pps]

Báez-de-la-Fe, B. F. (1991). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista de Educación*, 294: 407-426.
<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre294/re29417.pdf?documentId=0901e72b813577de>

- Ballesta, A., Vizcaíno, O. y Mesas, E. C. (2011). El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y políticas de identidad*, 4: 137-152. <http://revistas.um.es/api/article/view/146051/130461>
- Ballesta, A., Vizcaíno, O. y Díaz, J. D. (2007). Arte y capacidades diversas. *Revista Síndrome de Down*, 24. https://downrevistacantabria.files.wordpress.com/2014/03/revista93_46-52.pdf
- Balluerka Lasa, N., Martín Salguero, J., Fernández Berrocal, P. y Aritzeta Galán, A. (2010). Validación de la versión reducida en castellano del Trait Meta-Mood Scale (TMMS) para la población adolescente. *Actas del XI Congreso de Metodologías de las Ciencias Sociales y de la Salud*: Málaga, 15-18 septiembre de 2009. (Págs. 101-106) http://www.uma.es/jorncongr/congresometodologia/actas_11_congreso_metodologia_malaga_2009.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New York: Prentice- Hall.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Barba, B. (2005). Educación y valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24): 9-14. http://www.ciceana.org.mx/recursos/tribunatura/pdf/Educacion_y_valores.pdf
- Barone, T. y Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. Los Angeles: SAGE.
- Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación". *Arteterapia-Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1: 19-25. <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/viewFile/ARTE0606110019A/9023>
- Bermúdez-Sánchez, M. P. (2000). *Déficit de autoestima: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Ediciones Pirámide.
- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1): 7-43. <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>
- Bisquerra-Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra-Alzina, R. (2013). *Cuestiones sobre el bienestar. Cinco pilares para el desarrollo del bienestar personal, social y emocional*. Madrid: Síntesis.

- Bisquerra-Alzina, R. (2016a). Educación emocional. Documento inédito elaborado para las *Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula*. <http://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2016.-Educación-emocional.pdf>
- Bisquerra-Alzina, R. (2016b) *10 Competencias clave. Educación emocional*. Graò. Barcelona.
- Bisquerra-Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10: 61-82. <http://www.redalyc.org/html/706/70601005/>
- Blanco-Felip, L. A. (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Girona. Universitat de Lleida.
- Boj-Tovar, C. (2004). *Transversalidad.net proyecto de un entorno virtual de aprendizaje para la educación en valores a través del arte contemporáneo*. (Tesis doctoral. Universidad politécnica de Valencia). <http://www.transversalia.net>
- Branden, N. (1998). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (2010). *Como mejorar su autoestima*. Barcelona, Paidós.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53: 413-425. <http://www.jstor.org/stable/1128984>
- Burke, P. (2001). *Eyewitnessing. The Uses of images as Historical Evidence*. London: Reaktion Books.
- Buzan (1996). *El libro de los mapas mentales*. Ediciones Urano.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario: 225-256. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_09.pdf
- Callejón Chinchilla, M. D. (2005). Del cuerpo el arte y el aula. *Red Visual, Revista digital de educación artística y cultura visual*, 3, s/p. www.redvisual.net/n5/n3/articulos/art5.htm
- Callejón-Chinchilla, M. D. (2008). Contándonos en la escuela. *Red visual, Revista digital de educación artística y cultura visual*, 8, s/p. <http://www.redvisual.net/pdf/a8.pdf>
- Callejón-Chinchilla, M. D. (2012) *Educación y terapia artística: implementación de un proyecto de teatro negro*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén.

- Callejón-Chinchilla, M.D (2015). El arte como recurso. *Revista de Iniciación a la investigación*,
 Nº. Extra 6: s/p.
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/2556/2085>
- Callejón-Chinchilla, M. D. y Granados-Conejo I. M. (2003). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. *Escuela Abierta, Revista de Investigación Educativa*, 6, 129-147.
http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea6/callejongranados_ea6.pdf
- Callejón-Chinchilla, M. D. y Granados-Conejo, I. M. (2004). Deslumbrados, atrapados, contruidos. Del diálogo y el tiempo para una mirada sana, para la construcción personal en la escuela. *Red Visual, Revista digital de educación artística y cultura visual*, 3, diciembre, s/p. <http://www.redvisual.net/n5/n2/art7.htm>
- Callejón Chinchilla, M.D. y Granados Conejo, I.M. (2008). Educación artística e interioridad. / *Congreso Iberoamericano de Educación Artística: "Sentidos transibéricos"*. Beja, Portugal, 22-24 mayo de 2008 (sin publicación).
- Callejón-Chinchilla, M. D. y Granados-Conejo, I. M. (2009). *Arteterapia: Dinámicas y Recursos para la Escuela*. Fondo Editorial de la Fundación San Pablo Andalucía CEU.
- Callejón-Chinchilla, M. D., Granados-Conejo, I. M. y Salvador-Madrid, M. L. (2001). Formación integral a través del proceso P.I.E. (percepción, interiorización, expresión). *Jornadas La escuela actual: nuevas respuestas ante nuevos retos*. (Ponencia no publicada). Sevilla, abril 2001. Fundación ICSE.
- Callejón-Chinchilla, M. D., Granados-Conejo, I. M., Moreno-Gutiérrez, M. L. (2005). De la realidad a la integración: por una escuela de calidad. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 8: 283-299.
http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea8/dcallejonmorenograd os_ea8.pdf
- Camargo-Goyeneche, M., Macías-Gómez, E. y Quintero-Zapata, M. (2014). La alegría de vivir»: metodología didáctica desde la resiliencia Desempeño con niños preescolares en situación de vulnerabilidad social. *Revista iberoamericana de educación*, 66: s/p.
http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie66a10&titulo=Martha

- Carnacea, A. y Lozano, A. (coord.) (2013) *Arte, intervención y acción social*. La creatividad transformadora. Madrid: Grupo 5.
- Case, C. & Dalley, T (2006). *The Handbook of Art Therapy*. [2ª ed.]. London: Routledge.
- Case, C., & Dalley, T. (2007). *Art Therapy with Children: From Infancy to Adolescence*. London: Routledge.
- Cava, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (18): 297-314. <https://www.uv.es/~lisis/mjesus/2cava.pdf>
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (2): 297-311. <https://www.uv.es/lisis/mjesus/7cava.pdf>
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicològica*, 83: 60-68. <https://www.uv.es/lisis/mjesus/nformpsicolog.pdf>
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18 (3): 367-373. <http://www.psicothema.com/pdf/3224.pdf>
- Cava-Caballero, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima: elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat de València (Estudi General).
- Casanova, M.A. (2004) Presentación. En N. Martínez Díez y M. López Fernández Cao. *Arteterapia y educación*. (Págs. 7-8). Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- Celdrán-Baños, J. y Ferrándiz-García, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1321-1342. <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293124654018.pdf>

- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P. N., García-Barco, L. y Piraquive-Peña, C. J. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista Salud pública*, 10 (4): 517-528. <http://www.redalyc.org/pdf/422/42210402.pdf>
- Chala-Trujillo, M. G. (2015). La felicidad, un asunto de niños. Desbordes. *Revista de Investigaciones. Escuela de Ciencias sociales, artes y humanidades - UNAD*, 6: 47-52. <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/desbordes/article/view/1864/2096>.
<http://dx.doi.org/10.22490/25394150.1864>
- Coca-Jiménez, P., Olmos de Gracia, A. y García-Ceballos, S. (2013). "Arte para todos. Proyecto de investigación y creación con personas con capacidades diversas". *Arteterapia-Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 8: 155-168. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARTE.2013.v8.44443
- Conde-Alvarado, E. (2016). *Empatía y conducta antisocial en adolescentes: convergencia de dos medidas de empatía y su relación con la conducta antisocial*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Covarrubias-Pizarro, P. y Marín-Urbe, R. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes: caso Chihuahua, México. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3): 1-32. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.19457>
- Csikszentmihalyi, M. (2012) [1990]. *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. y Robinson, R.E. (1990) *The Art of Seeing: An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Los Ángeles, California: Getty Publications.
- De Acevedo, A. R. (2016). [2013]. *Hazlos felices para que sean buenos*. Madrid: Grijalbo.
- De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Little, Brown, & Company.
- Davis, M.H. (1996). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a

condiciones sociales desfavorecidas. «BOJA» núm. 118 de 23/06/2003.

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/118/3>

Del-Barrio, V., Aluja, A. y García, L. (2004). Bryant's empathy index for children and adolescents: psychometric properties in the spanish language. *Psychological Reports*, 95: 257-262.

Del-Moral, M. E., Cernea, D. A. (2005). Diseñando Objetos de Aprendizaje como facilitadores de la construcción del conocimiento. *II Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Descripción de Contenidos Educativos Reutilizables* (SPDECE05.) Barcelona, 19-21 de octubre de 2005. http://contenidos.cnice.mec.es/ced2007/jornada_junio/OAs.pdf

Delgado-Morán, M. C., Pérez-Marfil, M. N. y Cruz-Quintana, F. (2016). Intervención con Arteterapia en alumnado de Primaria con déficits de atención. *Arteterapia-Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 11: 277-291. <http://dx.doi.org/10.5209/ARTE.54132>

De-Soldato, P.A. (1943). Interpretación de objetos culturales, con referencia especial a los objetos artísticos. *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía, Mendoza, Argentina*, marzo-abril 1949, tomo 3. (Págs. 1436-1440). <http://www.filosofia.org/aut/003/m49a1436.pdf>

Denzin N.K. y Lincoln's, Y.S. (2017) [1994]. *The sage Handbook of Qualitative Research*. (5ª Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Díaz-Aguado, M. J. (1994). Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). Condiciones de riesgo y de protección desde un enfoque ecológico-evolutivo. *Revista iberoamericana de educación*, 37: 17-47.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista iberoamericana de educación*, 37: 17-47. <http://rieoei.org/historico/documentos/rie37a01.pdf>

Díaz-Aguado, M.J. (dir.); Royo García, P. y Martínez Arias, R. (1994). *Instrumentos para evaluar la integración escolar*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles. Estudios. "Todos iguales, todos diferentes". Tomo IV.

- Díaz-Obregón Cruzado, R. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t26912.pdf>
- Díez del Corral Pérez-Soba, P. (2005). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. (Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid). <http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t28786.pdf>
- Domínguez-Toscano, P. M. (2013). *Arteterapia. Principios y ámbitos de aplicación*. Obra subvencionada por el Fondo Social de la Unión Europea y la Junta de Andalucía (Consejería de Educación y Ciencia). <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2013/05/libro-at-pilar-dominguez.pdf>
- Duncan, N. (2009). Trabajar con las Emociones en Arteterapia. *Arteterapia-Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2: 39-49. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0707110039A>
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En M. A. Verdugo Alonso & F.J. De Jordán De Urries Vega (Ed.) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú, 145-160.
- Eisner, E.W. (2012) [2002]. *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Enkvist, I. (2007). De escuelas comprensivas a escuelas especializadas. *Nueva Revista de política, cultura y arte*, 109, 48-56. <http://www.nuevarevista.net/articulos/de-escuelas-comprensivas-escuelas-especializadas>
- Estévez-López, E., Martínez-Ferrere, B. y Musitu-Ochoa, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15 (2): 223-232. <https://www.uv.es/lisis/belen/autoestima.pdf>.
- Fazio, F. (2017). *Empatía: efectos sobre la enseñanza*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Feldman, J.R. (2008) [2005]. *Autoestima ¿Cómo desarrollarla?, juegos, actividades, recursos, experiencias creativas*. Madrid: Narcea.

- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: “enseñar y aprender entre la diversidad”. *Revista Digital UMBRAL* 2000, 13. <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf>
- Fernández, L., & Rincón, D. (2014). Ciudades inteligentes como espacios de integración para individuos con capacidades diversas. *Negotium*, 10(28), 71-83.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004): Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94: 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 85-108. http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF35estudio_felicidad.pdf
- Fernández-García, P., Vallejo-Seco, G., Livacic-Rojas, P. E. y Tuero-Herrero, E. (2014). Validez Estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad: se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales. *Anales de Psicología*, 30 (2): 756-771. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.166911>
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. y del Barrio, V. (2015). SENA. *Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual técnico*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ferrari, J. L. (2009). Padres “separados” criando “juntos” a sus hijos (Extracto de un capítulo del libro sobre “Crianza Compartida” escrito por los Licenciados Nelson Zicavo y Jorge Ferrari, actualmente en prensa). IV Congreso Internacional La Familia en el Siglo XXI, "Intervención Psicosocial y Familia". Universidad del Bío Bío, Concepción, CHILE. <https://goo.gl/yZ7FFp>
- Figueroa-Sebastián, L. y Pérez-Pastor, V. (2016). De mi for you. Proyecto artístico de colaboración internacional entre personas afectadas por trastorno mental grave. *Arteterapia-Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 11: 55-66. <http://dx.doi.org/10.5209/ARTE.54115>
- Francés García, F.J., Alaminos Chica, A., Penalva Verdú, C., Santacreu Fernández, O.A. (2015) *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Cuenca, Ecuador: Pydolo. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/52607/1/INVESTIGACION_PARTICIPATIVA.pdf

- Fuentes-Rebollo, M. J. (1989). *Análisis evolutivo de la empatía y la amistad como variables mediadoras de los comportamientos de ayuda y cooperación en niños y adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Gamo-Medina, E., Pazos-Pezzi, P. (2009). El duelo y las etapas de la vida. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (29), 2, 455-469. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352009000200011
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socio-emocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: MEC-CDE.
- Garaigordobil, M. (2011). *LAEA, Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto de Garaigordobil*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2): 180-186. <http://www.psicothema.com/pdf/3195.pdf>
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos en la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (2): 255-266. <http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/articulos/52a.pdf>.
- Garaigordobil, M. y Maganto, M. (2012). *Screening de problemas emocionales y de conducta infantil*. SPECI. Madrid: TEA Ediciones.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2014). SPECI. Screening de problemas emocionales y de conducta infantil: descripción y datos psicométricos. *INFAD. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1): 319-328. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851787035>.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2): 243-256. <http://www.redalyc.org/html/1293/129315468008/>
- García, F. y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5 (AF-5)*. Madrid: TEA.
- García-Ampudia, L., Orellana-Manrique, O., Pomalaya R., Yanac-Reynoso, E. B., Orellana-García, D., Sotelo L., Herrera E., Sotelo N. y Chavez- Chacaltana, H. (2011). Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de bullying.

Revista de Investigación en Psicología, 14 (2): 271-276.

<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/2097/1815>

García-Gómez, A. (1998). *Autoconcepto y necesidades educativas especiales en el sector educativo de brozas (Cáceres)*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

García Gómez, J. (1995). IAME. *Inventario de autoconcepto en el medio escolar*. Madrid: EOS

García Hoz, V. (1986). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.

García Jorba, J. M. (2000). *Diarios de campo*. Cuaderno metodológico 31. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS): Madrid

García-Roldán, Á. (2012). *Videoarte en contextos educativos: las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/tográfica*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

García-Ruiz, R., Sánchez Muñoz, A. y Rodríguez Martín, A. (2013). Las competencias socio-personales en la integración socio-laboral de los jóvenes que cursan programas de cualificación profesional inicial. *REOP*, (24), 2, 2º Cuatrimestre, 2013, 58 - 78.
<http://www2.uned.es/reop/pdfs/2013/24-2%20-%20Garcia-Ruiz.pdf>

García-Yagüe, J. (1976) [1968]. TP-76. *Tensiones de la Personalidad*. Madrid: Miñon.

Gardner, H. (2011) [1994]. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Gil Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 10-11, 199-214. <http://hdl.handle.net/11441/16848>.

Gil Flores, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, (21), 1, 231-248.
<http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99191/94791>

Gila-Ordóñez, J. M. (2016). Propuesta arteterapéutica con fines educativos. Utilización del cine y la narrativa visual para fomentar las relaciones de parejas saludables. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén. <http://ruja.ujaen.es/handle/10953/787>

Giménez Hernández, Montserrat (2010) La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Youth): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico. (Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid).
<http://eprints.ucm.es/11578/1/T32253.pdf>

- Gimeno-Sacristán, J. (2005). Diversos però no desiguals. Suports. *Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 9 (1): 24.
<http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102191/142045>
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Argentina: Vergara Editores.
- Gómez-Hurtado, I. C. (2011). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.
- Gómez-Peresmitré, G. y Reidl, L. (2010). *Metodología de investigación en ciencias sociales*. México. Universidad Autónoma de México.
http://www.psicol.unam.mx/Investigacion2/pdf/lucy_gilda.pdf
- González Lucini, F. (1994). *Sueño, luego existo. Reflexiones para una pedagogía de la esperanza*. Madrid: Anaya.
- Gonzalo-Vegas, N. (2012). *La educación artística y el arte como terapia. Un camino para construir la identidad del adolescente*. Tesis Doctoral. Complutense de Madrid.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364,12-38. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253 <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/364253.pdf?documentId=0901e72b817fd063>.
- Granados-Conejo, I. M. (2009) Interrelaciones entre creatividad, arte, educación y terapia. *Arte y movimiento*, 1: 51-62.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/download/2556/2085>
- Granados-Conejo, I. M. y Callejón-Chinchilla, M. D. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación? *Escuela Abierta, Revista de Investigación Educativa*, 13: 69-95.
http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea13%20pdf/ea13_granados.pdf
- Grau-Costa, E. (2008). *Plan docente para la asignatura de Escultura*. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona. [Material inédito].
- Grau-Costa, Eulàlia y Porquer-Rigo, Joan Miquel (Eds.) (2017). *Dimensiones. XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia*. Volumen 2. Barcelona: Saragossa.
- Grau-Rubio, C. (1998). *Educación especial De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro. Colección Universitaria.

- Grediaga Kuri, R. (2011). Editorial Relevancia y complejidades del análisis de políticas públicas en Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 679-686. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a1.pdf>
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graò.
- Guirao-Lavela, J. M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Eficaz para generar procesos de reflexión colegiada que alumbren planes de mejora que contribuyan a la creación de contextos educativos cada vez más inclusivos*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Gustems, J. (2014) (ed.). *Arte y bienestar: investigación aplicada*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Gutiérrez-Saldaña, P., Camacho-Calderón, N. y Martínez-Martínez, M.L. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Atención Primaria*, 39(11), 597-601. <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-autoestima-funcionalidad-familiar-rendimiento-escolar-13112196>
- Gutiérrez-Sanmartín, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335: 105-126. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re335/re335_10.pdf
- Hegarty, S. (2008). Investigación sobre educación especial en Europa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2): 191-199. <http://hdl.handle.net/10486/661109>
- Hennigar Shuh, J. (2001). Teaching Yourself to Teach With Objects. *The Educational Role of the Museum*. (Págs. 80-91). New York: Routledge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, C. (2010) [1991]. *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Hoffman, M-L- (2014) [1991]. En W.M. Kurtines y J.L. Gewirtz. *Handbook of Moral Behavior and Development: Volume 1: Theory*. (Págs. 275-300). New York: Psychology Press.
- Hogan, S. (2001). *Healing Arts: The History of Art Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hubard, O. (2007). Productive Information: Contextual Knowledge. *Art Museum Education in Art Education*, 60 (4): 17-23.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos* XXXVI, 1, 287-297. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci_arttext&tlng=pt

Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la dirección general de participación y equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/abaco-portlet/content/9dfcf88d-3e3f-4984-83da-7ed79bde8025>

Instrucciones de 9 de noviembre de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se establece la organización y funcionamiento del programa de refuerzo, orientación y apoyo en los centros docentes públicos dependientes de la consejería de educación de la junta de Andalucía. PROA Andalucía. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/abaco-portlet/content/3f1a6cac-be0c-4b76-bc0d-99968e52ebd1>

Irwin, R.L. & Cosson, A. de (Eds) (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

Izuel, I. Currià, M. y Vallès Villanueva, J. (2012). Competencias profesionales e investigación en Arteterapia. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 7, 13-16. <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/viewFile/40758/39066>

Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2004). Empathy and Offending: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Aggression and Violent Behaviour*, 9, 441-476. DOI: 10.1016/j.avb.2003.03.001

Junta de Andalucía (2013) Desarrollo Positivo Adolescente y Activos que lo promueven. Materiales. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. http://www.juntadeandalucia.es/salud/channels/temas/temas_es/C_3_NUESTRA_SALUD/C_1_Vida_sana/Adolescencia/desarrolloPositivo/desarrolloPositivo?perfil=ciud&desplegar=/temas_es/C_3_NUESTRA_SALUD/&idioma=es&tema=/temas_es/C_3_NUESTRA_SALUD/C_1_Vida_sana/Adolescencia/desarrolloPositivo/&contenido=/channels/temas/temas_es/C_3_NUESTRA_SALUD/C_1_Vida_sana/Adolescencia/desarrolloPositivo/desarrolloPositivo

- Junta de Andalucía (2003) DECRETO 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/118/3>
- Junta de Andalucía (2017a). Web Oficial de la Consejería de Educación. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/inicio>
- Junta de Andalucía (2017b). Portal de atención a la diversidad de la Consejería de Educación. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/atencion-a-la-diversidad>
- Kenny, D.A. (1975). A quasi-experimental approach to assessing treatment effects in the nonequivalent control group design. *Psychological Bulletin*, 82, 345-362.
- Kirkpatrick, K. y Romens, A. (2015). *Creating Connection: Research Findings and Proposed Message Framework to Build Public Will for Arts and Culture*. Oregon: Arts Midwest y Metropolitan Group.
- Klein, J.P. (2008). *Arteterapia: La creación como proceso de transformación*. Barcelona: Octaedro.
- Kramer, E. (1958). *Art therapy in a children's community* Springfield, IL: Thomas.
- Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. New York: Schocken Books.
- Kramer, E. (1979). *Childhood and art therapy*. New York: Schocken Books.
- Lancaster, J. (2001) [3ª reimpresión, original de 1990]. *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Morata y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lara-Cantú, A., Angélica-Verduzco, M., Acevedo, M. C. y Cortés, J. (1993). Validez y confiabilidad del inventario de autoestima de Coopersmith para adultos, en población mexicana. *Revista latinoamericana de psicología*, 23 (2): 247-255. <http://www.redalyc.org/html/805/80525207/>
- Lasa-Aristu, A., Holgado-Tello, F. P., Carrasco-Ortiz, M. A. y del-Barrio-Gándara, M.V. (2008). The Structure of Bryant's Empathy Index for Children: A Cross-Validation Study. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (2): 670-677. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17213016031>
- Lasseter, J. (dir.) (1995). *Toy Story*. Walt Disney Pictures y Pixar.

- Leiva-Burgos, M. C. (2010). La orientación y el uso de dinámicas de grupo para la personalización de la enseñanza. *Innovación y experiencias educativas*, 2, s/f. <https://manuelazo.files.wordpress.com/2014/07/dinamicas-grupales.pdf>
- Lekue-Rodríguez, P. (2011). *Características psicoinstruccionales de alumnado preadolescente y rendimiento académico en la educación artística escolar*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990, págs. 28927-28942. <http://www.boe.es>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). «BOE» núm. 106 de 4 mayo de 2006, págs. 17158-17207. <http://www.boe.es>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). «BOE» núm. 295 de 10 de diciembre de 2013, págs. 97858-97921. <http://www.boe.es>
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. «BOE» núm. 299, de 15 de diciembre de 2006, págs. 44142 -44156. <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/15/pdfs/A44142-44156.pdf>
- Londoño, L., Ramírez, L.A., Londoño, C., Fernández, S. Y Vélez, E. (2009). Diario de campo y cuaderno clínico: herramientas de reflexión y construcción del quehacer del psicólogo en formación. *Revista Electrónica de Psicología Social Poiésis*, 17, 1-4. <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/viewFile/195/184>
- López-Cassá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, (3), 153-167. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- López-Fernández-Cao, M. (coord.) (2006). *Creación y posibilidad: aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Fundamentos.
- López-Fernández-Cao, M. y Martínez Díez, N. (coord.) (2006). *Arteterapia: conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid: Tutor.
- López-Fernández-Cao, M. y Martínez-Díez, N. (coord.) (2009). *Arteterapia y educación*. Madrid: Comunidad de Madrid.

- López Melero, M. (2010). Discriminados ante el currículum por su hándicap. Estrategias desde el currículum, para una inclusión justa y factible. En J. Gimeno Sacristán (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (Págs. 457-475). Madrid: Morata.
- López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21: 37-54. <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23/140>
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad, F.J. (2008). *TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: TEA Ediciones.
- López-Pérez, N (2017). *El aprendizaje del dibujo como herramienta de conocimiento y desarrollo personal*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén. <http://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/813/1/9788491590774.pdf>
- López Quintás, A. (1998). *Estética de la creatividad: juego, arte, literatura*. Madrid: Rialp.
- López-Salas, J.L., San Pedro Veledo, J.C. y López Martín, E.C. (1997). *Instrumentos básicos para la iniciación a la investigación descriptiva en la expresión plástica: determinación de objetivos*. Universidad de Oviedo.
- Luquet, G.H. (1991) [1927]. *Le dessin enfantin*. Lonay, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Macaya-Ruiz, A. (2017). Trayectos en el mapa: artes visuales como representación del conocimiento. *Arte, Individuo y Sociedad* 29 (2): 387-404. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/55105/50994>
- Malaguzzi, L. (1996). *Los cien lenguajes de los niños*. Nidos y Escuelas de la Infancia, Instituciones de la Municipalidad de Reggio Emilia. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Malchiodi, C. A. (2003). (Ed.). *Handbook of art therapy*. New York: Guilford Press.
- Manterola, C. y Otzen, T. (2015). Estudios Experimentales 2 Parte: Estudios Cuasi-Experimentales. *International Journal of Morphology*, 33 (1): 382-387. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022015000100060>
- Martín Moreno, A. (2013). *La situación del alumnado con problemas emocionales y de conducta en la Comunidad de Madrid: barreras y facilitadores para su inclusión educativa*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). <http://hdl.handle.net/10486/14318>

- Martín-Sánchez, J. A. (2015). *Efectos de un programa de educación física sobre la percepción corporal, el autoconcepto, la autoestima y la condición física en el alumnado de tercer ciclo de educación primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Martínez, N. (1996). La terapia artística como una nueva enseñanza. *Arte, Individuo y sociedad*, 8: 21-25. <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9696110021A/5992>
- Martínez-Cano, S. (2011). Fotografiarse, retratarse, expresarse. Fotografía y expresión de lo personal en adolescentes. *Arteterapia-Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6: 269-285. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARTE.2011.v6.37098
- Martínez Clares, P. (1992). El desarrollo personal y social: el autoconcepto. *Anales de Pedagogía*, 10, 185-220. <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/50130/1/El%20desarrollo%20personal%20y%20social.pdf>
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G. & Monreal-Gimeno, M.C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 8, 3, 679-692.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3), 613-619. <http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a06>
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1): 69-78. <https://www.formacionasunivep.com/ejep/index.php/journal/article/view/18/24>
- Maslow, A. (2010) [1973]. *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (Págs. 3-31). New York: Basic Books.
- Medrano-Rodríguez, H. (2001). *Atención a la diversidad desde la calidad y la equidad en la educación básica*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40: 525-543.

- Mejía Estrada, A., Pastrana Chávez, J.J. y Mejía Sánchez, J.M. (2011). *La autoestima, factor fundamental para el desarrollo de la autonomía personal y profesional*. Actas XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación (CITE, 2011). Universidad de Barcelona. Barcelona: 10-30 octubre de 2011.
<http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/103.pdf>
- Méndez, J., Mendoza, F., & Ramos, L. A. (2010). Trayectorias escolares de alumnos con capacidades diferentes. *Revista mexicana de orientación educativa*, 7(19), 28-32.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272010000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Merino-Soto, C. y Grimaldo-Muchotrigo, M. (2015). Validación estructural de la Escala Básica de Empatía (Basic Empathy Scale) modificada en adolescentes: un estudio preliminar. *Revista Colombiana de Psicología*, 24 (2): 261-270.
<https://doi.org/10.15446/rcp.v24n2.42514>;
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/42514>
- Mérida, R., Serrano, A. y Tabernero, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33, 149-162 . <http://revistas.um.es/rie/article/view/182391/170841>
- Mestre Escrivá, M.V.; Pérez-Delgado, E.; Samper Garcí, P. y Martí, M. (1998). Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*. <http://www.indiceIP.htm>
- Mestre Escrivá, M.V.; Pérez-Delgado, E. y Frías, D. (1999). Instrumentos para la Evaluación de la Empatía. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Edits.). *Psicología Moral y crecimiento personal*. (Págs.181-190). Barcelona: Ariel.
- Mestre-Escrivá, V., Frías-Navarro, M. D. y Samper-García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2): 255-260.
http://www.um.es/analesps/v24/v24_2/12-24_2.pdf
- Mestre, V., Frías, D., Samper, P. y Tur. A. (2002). Adaptación y validación en población española del PROM: una medida objetiva del razonamiento moral, prosocial. *Acción psicológica*, 3: 221-232.
<http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/554/491>

- Mestre, M.V., Samper, P. y Frías, M.D. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260. <http://www.psicothema.com/pdf/1191.pdf>
- Mestre, M. V., Samper, P., Nácher, M. J., Tur, A.M. y Cortés, M. T. (2006). Psychological processes and family variables as prosocial behavior predictors in a sample of spanish adolescents. *Psychological Reports*, 98 (1): 30-36.
- Minguela-Merino, M. L. (2009). *Autoestima en educación infantil, camino hacia una cultura de paz*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2017). *Regulación de la atención a la diversidad del alumnado en los centros ordinarios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria por Comunidad Autónoma*. <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/redipedia/regulacion-atencion-diversidad.html>
- Miret- Latas, M. A. y Jové-Monclús, G. (2011). Arteterapia para todos: La clave está en la diferencia. *Arteterapia-Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6: 13-32. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARTE.2011.v6.37082
- Miret-Latas, M. A. (2014). *Arteterapia en un entorno escolar inclusivo y el método del análisis de la interacción*. Tesis Doctoral. Universidad de Lleida.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2001). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
- Monjas, M.I., Martín-Antón, L.J., García-Bacete, F.J. y Sanchiz, M.L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- Monsalve Serrano, J.E. (2013) *Jóvenes, talento y perfil emprendedor*. Madrid: Instituto de la Juventud. http://www.injuve.es/sites/default/files/Guia%20Jovenes%2C%20talento%20y%20perfil%20emprendedor_0.pdf
- Morales, P. y Jarpa, J. M. (2010). Elementos de Arteterapia como Medio de Comunicación y Elaboración en Psicoterapia con Adolescentes. *Arteterapia-Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5: 137-152. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE1010110137A>

- Muñoz-Sigüenza, A. R. (2002). *Motivación escolar: autoestima e interacción*. Tesis Doctoral. Autónoma de Madrid.
- Moreno, J.L. (1993) [1921]. *Psicodrama*. Buenos Aires: Lumen.
- Moreno-González, A. (2016). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Barcelona: Octaedro.
- Morin, E. (1991). *Las ideas*. Madrid: Cátedra.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. En J.M. Muñoz-Cantero y E. Abalde Paz (coord.). *Metodología educativa I*. (Págs. 113-116). Universidade da Coruña, Servicio de Publicaciones
- Murillo, F.J. (2006). *Cuestionarios y escalas de actitudes*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apunts%20Instrumentos.pdf
- Newen, A., Welpinghus, A. and Juckel, G. (2015), Emotion Recognition as Pattern Recognition: The Relevance of Perception. *Mind & Language*, (30), 2, April 2015, 187–208.
- Nolasco-Hernández, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11 (22): 35-54.
<http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410002>
- Novak y Gowin (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: ediciones Martínez Roca.
- Núñez Corral, A. B. (2004). Arteterapia orientada a personas con autismo: “Ciento quince muy bien” (Estudio de un caso). *XII Congreso Nacional de autismo, AETAPI*, Las Palmas de Gran Canarias, 12-14 noviembre de 2004.
http://www.aetapi.org/congresos/canarias_04/comun_03.pdf
- Núñez-Rodríguez, M. (2014) Auguste Rodín, el carácter específico de su proceso configurativo. *Quintana: revista do Departamento de Historia da Arte*, 13, 101-117.
www.usc.es/revistas/index.php/quintana/article/download/2975/3104
- Ocaña Villuendas, L. y Martín Rodríguez, N. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. Madrid: Paraninfo.
- Oliva Delgado, A., Hernando Gómez, A., Parra Jiménez, A., Pertegal Vega, M.A., Ríos Bermúdez, M. y Antolín Suárez, L. (2011). *La promoción del desarrollo adolescente*

recursos y estrategias de intervención. Sevilla: Consejería de Salud, Junta de Andalucía.
http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/galerias/documentos/c_3_c_1_vida_sana/adolescencia/promocion_desarrollo_adolescente.pdf

Oliva Delgado, A., Antolín Suárez, L., Pertegal Vega, M.A., Ríos Bermúdez, M., Águeda Parra Jiménez, A., Hernando Gómez, A. y Reina Flores, M.C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Consejería de Salud, Junta de Andalucía.
http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/galerias/documentos/c_3_c_1_vida_sana/adolescencia/desarrolloPositivo_instrumentos.pdf

Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas. «BOE» núm. 163, de 9 de julio de 2015, páginas 56936 a 56962.

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. «BOJA» núm. 167 de 22/08/2008. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/167/2>

Orgilés, M., Espada, J. P., Méndez, X. y García-Fernández, J. M. (2008). Miedos escolares en hijos de padres divorciados y no divorciados. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, (3): 693-703. <http://www.redalyc.org/html/337/33712016005/>

Ortega-Becerra, M. A. (2010). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de educación secundaria de la ciudad de Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

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

Ortigosa-López, S. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, s/p. <http://rieoei.org/rie29a07.htm>

Palacios-Garrido, A. (1999). Educación artística y cultura. Un proyecto de didáctica de la expresión plástica en la formación inicial del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 11: 147-161.

- Pérez Juste, R., Galán González, A., Quintanal Díaz, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid. UNED.
- Plata-Ordoñez C. N., Riveros-Otaya M.C. y Moreno-Méndez J. H. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas de bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4 (2): 99-112. <http://www.redalyc.org/html/2972/297224090007/>
- Puigdellival-Acuade, I. (1993). *Estrategias de integración. Análisis de recursos educativos en la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Ramos, R., Jiménez, A.J., Muñoz-Adell, M.A. y Lapaz, E. (2006). *A-EP. Cuestionario para la evaluación de la autoestima*. Madrid: TEA.
- Ramos-Álvarez, R. (2008) *Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.* «BOE» núm. 289 de 3 diciembre de 2013, pág. 95635-95673
- Regis-Sansaloni, P.J. (2016). *Un proyecto de intervención socio-educativo en niños y adolescentes con Síndrome de Asperger por medio del arteterapia*. (Tesis doctoral. Universidad de Jaén).
- Redondo Figuero, C.G., Galdó Muñoz, G. y García Fuentes, M. (2008) *Atención al adolescente*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Resolución de 10 de julio de 2017, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se efectúa, para el curso escolar 2017/18, la convocatoria de subvenciones en régimen de concurrencia competitiva a los centros docentes privados de la Comunidad Autónoma de Andalucía sostenidos con fondos públicos, específicos de educación especial o con planes de compensación educativa autorizados por la Consejería competente en materia de educación, para facilitar la permanencia en el sistema educativo, mediante la prestación del servicio de comedor escolar para alumnas y alumnos escolarizados en estos centros.* Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/normativa/-](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/normativa/)

[/normativas/detalle/resolucion-de-10-de-julio-de-2017-de-la-secretaria-general-de-educacion-y-formacion-profesional-por-la-que-se-efectua](#)

- Retuerto-Pastor, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de psicología*, 22 (3): 323-339. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/59/61>
- Richaud de Minzi, M. C., Lemos, V. & Oros, L. B. (2013). Cuestionario Multidimensional de Empatía para Niños de 9 a 12 años. *Trabajo presentado en el XXXIV Congreso Interamericano de Psicología*. Brasilia, Brasil. javascript:void(0);
- Richaud de Minzi, M. C., Lemos, V. y Oros, L. (2013). *Cuestionario Multidimensional de Empatía para niños de 9 a 12 años*.
- Rico-Caballo, L. e Izquierdo-Jaén, G. (2010). Arte en Contextos Especiales. Inclusión Social y Terapia a través del Arte. Trabajando con Niños y Jóvenes Inmigrantes. *Arteterapia-Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5: 153-167. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE1010110153A>
- Rodríguez-Fernández, E. (2007). Aplicaciones del Arteterapia en aula como medio de prevención para el desarrollo de la autoestima y el fomento de las relaciones sociales positivas: "Me siento vivo y convivo ". *Arteterapia-Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2: 275-291. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0707110275A>
- Rodríguez-Pérez, R. N. (2015). *Videoarteterapia. El acto de grabar, editar y evolucionar la producción a través de la mirada. Aplicaciones de su uso en talleres y sesiones de arteterapia supervisadas*. Tesis Doctoral. Universitat Politècnica de València.
- Romero, J. (2002). Cambios de perspectiva: Educación artística, creatividad y arte infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, Extra 1, 305-309. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110305A/5883>
- Romero-Reignier, V. L. (2016). *La convivencia escolar y su relación con el bienestar y la autoestima de los adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad Europea de Madrid.
- Rubin, J.A. (2005) [1978]. *Child art therapy*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Rubin, J.A. (2011). *The art of art therapy*. London: Routledge.
- Rueda-Gallego, P. (2014). *Reconocimiento emocional, empatía y su relación con la felicidad y el afecto en adolescentes con síndrome de asperger*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

- Rumble, A.C., Van Lange, P. A. M. y Parks, C. D. (2010). The Benefits of Empathy: when Empathy May Sustain Cooperation in Social Dilemmas. *European Journal of Social Psychology*, 40, 856-866. DOI: 10.1002/ejsp.659
- Saint-Exupéry, A. de (2014) [1943] *El principito /Le petit prince*. Madrid: Verbum.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, Disclosure, y Health* (Págs. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Sánchez-Fernández, S., Bodas-González, E., Fedriani-Real, R. E., Martínez-Oliva, R., Fernández-Bujalance, J., González-Vázquez, F. J., Gijón-Puerta, J. y Vázquez-Reyes, C. M. (2011) [2001]. *La atención educativa al alumnado con discapacidad en la Comunidad Autónoma de Andalucía* (Tercera edición revisada). Sevilla: Junta de Andalucía.
<https://goo.gl/XNbfFe>
- Sánchez-Gallego, N.J., Gómez-Macías, C. y Zambrano-Cruz, R. (2011). Revisión sistemática del Cuestionario Factorial de Personalidad (16PF). *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 7 (12), enero-junio, 11-23.
<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/379/382>
- Sánchez-Gómez, M.C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto. Revista de investigación*, abril 2015, 11-30.
<http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1679/1075>
- Sánchez-Sánchez, F., Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Carrasco, M.A. y del Barrio, V. (2016). SENA, *Sistema de evaluación de niños y adolescentes: proceso de desarrollo y evidencias de fiabilidad y validez*. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3 (2): 23-34.
- Sassoon. D. (2007) [2001]. *Mona Lisa: Historia de la pintura más famosa del mundo*. Barcelona: Crítica.
- Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona, España: Vergara.
- Schalock, R. L. (1999). Hacia una nueva concepción de las discapacidad. En M.A. Verdugo y B. Jordán de Urrés. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*: 79-110.

- Universidad de Salamanca, España. 18-20 de Marzo de 1999. Amaru: Salamanca.
<https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf6.pdf>
- Schneider, B. (2004). *Building a scientific community: The need for replication*. Teachers College Record, 7, 1471-1483.
- Shapiro, L. (2010). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara.
- Sinquefield-Kangas, R. (2016). Art & Empathy: A conquest for character development through exercise and experience. *4th. Conference Arts-based Research and Artistic Research. Aalto University. 28-29, junio 2016. Helsinki. Finlandia*. (Inedita)
- Serrano-Muñoz, A. M. (2014). *Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil. La relación entre autoestima, rendimiento académico y las variables sociodemográficas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
<http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11580/201400000900.pdf>
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999) [1992]. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea. [Original: Curriculum considerations in inclusive classroom]
- Stainback, S. y Stainback, W. (1990). *Inclusive schooling. Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education* (Págs. 3-23). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1998) [1987]. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejedor, E. J. (1986). La estadística y los diferentes paradigmas de investigación educativa. *Revista Educar*, 10: 79-10.
- Tejedor, J. (2000). El diseño y los diseños en la Evaluación de Programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 319-339
- Toro Ales, J.M (2013) [2005]. *Educar con "co-razón"*. ,[7ª ed.]. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Torres-González, J. A. (1999-2000). *Dilemas y necesidades de formación del profesorado en el marco de una escuela comprensiva que atiende a la diversidad*. *Enseñanza*, 17-18, 183-199.
https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69582/1/Dilemas_y_necesidades_deformacion_del_pr.pdf
- Touriñán-López, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. *Revista semestral del*

departamento de educación de la facultad de filosofía y letras de la universidad de Navarra Pamplona, 21.
http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22549/2/Art%3%adculo_3_Claves%20para%20aproximarse%20a%20la%20educaci%3%b3n.pdf

Tristán, A. y Pedraza Corpus, N. Y. (2017). La objetividad en las pruebas estandarizadas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2017, 10 (1), 11-31.
<https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.001>

Trochim, W. (2001). *The Research Methods Knowledge Base*. Cincinnati, OH: Atomic Dog Publishing.

UNESCO (2015) *Foro Mundial sobre la Educación 2015*. 19-22 de mayo de 2015, Incheon, República de Corea. <https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/el-derecho-la-educacion>

UNESCO (2016) *Proyecto de estrategia de la UNESCO sobre la educación para la salud y el bienestar: contribución a los objetivos de desarrollo sostenible*. Paris: UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002464/246453s.pdf>

Valcarce-Fernández, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, 21: 119-131.
<http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/28/145>

Valiente, R.M., Sandín, B. y Chorot, P. (2002). Miedos comunes en niños y adolescentes: relación con la sensibilidad a la ansiedad, el rasgo de ansiedad, la afectividad negativa y la depresión. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7 (1), 61-70.
<http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/3922/3777>

Vanegas Ocampo, L.P.; Vanegas Ocampo, C.; Ospina Betancurt, O.H.; Restrepo García, P.A. (2016). Entre la discapacidad y los estilos de aprendizaje: múltiples significados frente a la diversidad de capacidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 12 (1), enero-junio, 2016, 107-131.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134149742007>

Vega-Serrano, R. (1994). *Efectos en el rendimiento escolar de un programa de intervención aplicado a alumnos con necesidades educativas especiales*. Tesis doctoral. Complutense de Madrid.

- Villalustre-Martínez, L. y Del-Moral-Pérez, M. E. (2010). Mapas conceptuales, mapas mentales y líneas temporales: objetos “de” aprendizaje y “para” el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 9 (1): 15-27. http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1118/1695-288X_9_1_15.pdf?sequence=1
- Watzlawick, P. (2011). [1979]. *¿Es real la realidad?: Confusión, desinformación, comunicación*. Barcelona Herder.
- Weigel, J., Weigel, R. & Alvarez, A. (productores) y Weigel, J. (director). (2009). *The Butterfly Circus* [cinta cinematográfica]. USA.
- Winner, E., Goldstein, T. R., y Vincent-Lancrin, S. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. París: OCDE. [Original en inglés y francés de 2013].
- Zepke, S. y Mejía-Mosquera, J.F. (2008). La cartografía artística de la sensación: tres obras recientes de Rosario López. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 7: 295-305. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-54072008000200013&lng=en&tlng=es.



ANEXOS

Anexo I.

Programa Tú y yo

Tú y yo

Programa para trabajar la autoestima y la empatía por medio de las artes en el ámbito escolar

Esquema resumen de las actividades

MÓDULO 1.- AUTORRETRATOS. PARA MIRAR Y VER	
Objetivos generales	
<ul style="list-style-type: none">- Representar como nos vemos, atendiendo a lo emocional (como nos sentimos).- Tomar perspectiva para identificarse y reconocerse desde la imagen corporal y la apariencia.- Desarrollar la percepción positiva: ajustada y empática de las diferencias.	
Actividades:	
<ul style="list-style-type: none">- Actividad 1: ¿QUIÉN SOY? (Jugando a partir de nuestras siluetas)- Actividad 2: ¿SABES LO QUE SIENTO? (Imitando y reconociendo pequeños gestos)- Actividad 3: PODEMOS SER OTROS (Poniéndonos en el lugar de otro)	
ACTIVIDAD 1.- ¿QUIÉN SOY?	
Objetivos específicos a trabajar	Recursos necesario
<ul style="list-style-type: none">- Conocer el papel del cuerpo en la expresión emocional.- Reconocer e identificar la silueta propia y la de los demás.- Aceptar la imagen propia y respetar la diversidad corporal.	Imágenes para mostrar. Papel continuo. Material de papelería, de dibujo y pintura Recortes de revistas.
Contenidos	
<ul style="list-style-type: none">- El cuerpo y su diversidad. La silueta.- El esquema corporal.- La expresión emocional del cuerpo.	
Descripción de la actividad:	
<p>FASE 1. Introducir la actividad. Hablamos de la importancia del cuerpo en la comunicación de emociones y que nos permite al mismo tiempo identificarnos en los demás.</p> <p>Mostrar ejemplos prácticos. Mostramos obras artísticas. Se enseña a simplificar el dibujo del cuerpo con el esquema corporal y siluetas. Se imitan poses para descubrir las emociones que reflejan.</p> <p>FASE 2. Realizar la actividad artística. Cada niño decide la pose que más le identifica, que refleje su emoción más característica; la plasma con su silueta en un papel con la ayuda de otro. Se insiste en la importancia de representar las emociones. Se indica que pueden utilizar distintos medios y recursos, recordando que es un trabajo artístico y creativo.</p> <p>FASE 3. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones. Aquí lo importante será reflexionar sobre las emociones que sentimos, que mostramos y que reconocemos en los demás; el trabajo en grupo nos permite hablar de cómo somos un cúmulo de emociones, cada uno siente distintas emociones, que también compartimos con los demás.</p>	
Ítems a observar:	
<ul style="list-style-type: none">- Habla de sus emociones.- Reconoce sus emociones.- Reconoce las emociones de los demás.- Trabaja sin problemas con su cuerpo y acepta su silueta.- Es respetuoso con la imagen de los demás.- Muestra creatividad e imaginación.	

ACTIVIDAD 2.- ¿SABES LO QUE SIENTO?	
Objetivos específicos a trabajar	Recursos necesarios
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y representar emociones a partir de pequeños gestos. - Desarrollar la percepción y comunicación emocional. 	Imágenes para mostrar. Tarjetas de emociones. Círculos de cartulina. Palos de madera. Material de papelería, de dibujo y pintura.
Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación y expresión emocional a través de los gestos. - Imitación y comprensión empática de las emociones. 	
Descripción de la actividad	
<p>FASE 1. Introducir la actividad. Hablamos de los micro-gestos, de la importancia de las emociones en el rostro y de cómo las mostramos con los demás; reconocemos como a veces, son pequeños gestos los que delatan como nos sentimos; que hay que aprender a fijarse....</p> <p>Mostrar ejemplos prácticos. Comenzamos observando rostros en otras obras de arte y para terminar vemos emoticonos, que nos ayuden a hacer un catálogo de micro-expresiones, observando diferentes gestos insistiendo en la emoción que muestran.</p> <p>FASE 2. Realizar la actividad artística. Situados dos filas, unos frente a otros, cada niño ha de representar una emoción con los gestos de su rostro al que tiene en frente, el otro imitarla e intentar descubrir cuál es. Luego cada uno decide el gesto que más le identifica y lo dibuja en una cartulina, como un emoticono. Hacemos fotografías individuales de los distintos gestos y una de grupo en la que además, cada uno ha de colocarse en la que cree que es la postura adecuada.</p> <p>FASE 3. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones. Aquí lo importante será reflexionar sobre las emociones que sentimos, que mostramos y que reconocemos en los demás; el trabajo en grupo nos permite hablar de cómo somos un cúmulo de emociones, cada uno siente distintas emociones, pero que también las compartimos con los demás.</p>	
Ítems a observar:	
<ul style="list-style-type: none"> - Muestra sus emociones y habla de ellas. - Identifica y reconoce distintas emociones por los gestos y actitudes corporales - Comprende como las emociones cambian nuestros gestos. - Representa distintas emociones por medio de gestos. - Es capaz de situarse para observar y comprender las emociones desde fuera - Muestra creatividad e imaginación. 	
ACTIVIDAD 3.- PODEMOS SER OTROS	
Objetivos específicos a trabajar	Recursos necesario
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer e identificar estereotipos y prejuicios. - Cambiar de perspectiva para ponerse en el lugar del otro. (Ponernos en el lugar de los demás. - Valorar la importancia de respetar la diversidad (desde lo que el otro puede sentir). - Reconocer las virtudes y defectos de los demás. 	Imágenes para mostrar. Material de papelería, de dibujo y pintura. Cartón, papeles y revistas.
Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>La expresión emocional</i> - <i>Regulación emocional.</i> 	
Descripción de la actividad	
<p>FASE 1. Introducir la actividad. Hablamos de la importancia de ponerse en el lugar del otro y respetar a los demás. Nuestro cuerpo muestra como somos y estamos; nuestros gestos, también, aunque a veces no somos capaces de verlos porque no prestamos atención; otras nos ocultamos tras máscaras o estereotipos. Aprendemos a vernos de otras maneras.</p> <p>Mostrar ejemplos prácticos. Comenzamos mostrando imágenes de personas diferentes.</p>	

FASE 2. Realizar la actividad artística. Cada niño ha de realizar un collage “prototipo” del tipo de persona que no le gustaría ser. Luego se irán pasando colocando cada uno su fotografía del rostro como si se hubieran convertido en esos personajes, escribiendo como se sienten. Podemos terminar mostrando imágenes de personas diferentes”, reconociendo su valía.

FASE 3. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones. Lo importante es reflexionar sobre lo sentido al realizar esta actividad y que sucede al ponernos en el lugar de los demás.

Ítems a observar:

- Identifica y analiza distintos estereotipos Reconoce y analiza sus propios prejuicios
- Reconoce sus emociones y las de los demás, hablando de ello.
- Es respetuoso con las diferencias, valorándolas.
- Es capaz de situarse en el papel del otro (identificase con los demás).
- Muestra creatividad e imaginación.

MÓDULO 2.- COLECCIONES PARA INTERIORIZAR

Objetivos generales:

- Identificarnos y conocernos a partir de objetos cotidianos.
- El objeto cultural, el coleccionismo y los museos.
- Desarrollar la capacidad de interiorización y reflexión crítica, descubriendo que hay, más allá de la apariencia.
- Aprender sobre las emociones en la publicidad que incita a consumismo.
- Conocer del proceso y de la creatividad artística.

Actividades:

- Actividad 4: MI OBJETO (Descubriendo más allá de la apariencia).
- Actividad 5: NUESTROS DESEOS (Construir juntos lo que queremos ser).

ACTIVIDAD 4.- MI OBJETO

Objetivos específicos a trabajar:

- Identificarnos y conocernos a partir de objetos cotidianos.
- Desarrollar la capacidad de interiorización y reflexión crítica, descubriendo que hay, más allá de la apariencia.
- Aprender sobre el coleccionismo y el consumismo como parte de nuestra cultura.
- Aprender sobre las emociones y la memoria en el proceso de creación y en el arte.

Recursos necesarios:

Un objeto personal.
 Imágenes para mostrar.
 Una “ficha” para hacer un mapa conceptual.
 Material de papelería, de dibujo y pintura.

Contenidos:

- *Los objetos personales.*
- *Los recuerdos y las emociones.*
- *El coleccionismo y el consumismo: la sociedad y su cultura*

Descripción de la actividad:

FASE 1. Introducir la actividad. Comenzamos mostrando imágenes de objetos (zapatos....) Hay una historia, hay recuerdos, hay emociones.

Mostrar ejemplos prácticos. Podemos comenzar hablando de los museos y mostrar imágenes de distintas colecciones hablando de la importancia de la memoria y de sus relación con lo emocional. Mostrar fotografías de ejemplo de este mismo trabajo realizado por otros.

FASE 2. Realizar la actividad artística. Se trae un objeto personalpreciado. Siguiendo el guion de un mapa conceptual dado, aprendiendo sobre la investigación y organización en el proceso creativo, se dibuja en el centro el objeto y rellenan los apartados que cuestionan por sus recuerdos y emociones.

FASE 3. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones. Lo importante será reflexionar

sobre los ámbitos de relación, de lo emocional que un objeto, por simple que nos parezca puede contener; sobre la relación entre emoción y razón, de la posibilidad de razonar sobre las emociones.

Ítems a observar:

- Se reconoce a partir de objetos cotidianos.
- Habla de sus recuerdos y emociones.
- Reconoce la importancia de las emociones y la memoria en el proceso artístico.
- Es capaz de estructurar pensamientos y emociones en un trabajo artístico.
- Reflexiona de manera crítica sobre el valor de las cosas y las apariencias.
- Muestra creatividad e imaginación.

ACTIVIDAD 5.- NUESTROS DESEOS

Objetivos específicos a trabajar:

- Descubrir la importancia de la imaginación para la regulación emocional.
- Compartir nuestros deseos (comunicación emocional).
- Representar de manera plástica (en volumen) emociones y deseos.
- Descubrir la importancia de la participación e implicación personal para el trabajo en grupo (regulación emocional).

Recursos necesarios:

Soporte audiovisual.
Imágenes para mostrar.
Objetos para el reciclaje
Material de papelería, de dibujo y pintura.

Contenidos:

- *Los deseos y la imaginación*
- *El consumismo y la publicidad*
- *La regulación emocional y las habilidades sociales para el trabajo en grupo.*
- El ensamblaje y el arte del reciclaje.

Descripción de la actividad:

FASE 1. Introducir la actividad. Comenzamos preguntando por lo que deseamos. Hablamos de la propuesta *Looking for Paradise* y vemos algunos de los vídeos. Eso nos permite hablar de los deseos pero también de la publicidad y del consumismo; pensar en lo que realmente importa.

Mostrar ejemplos prácticos. Mostramos obras de ensamblaje y de arte del reciclaje.

FASE 2. Realizar la actividad artística. Cada niño trae un objeto para compartir, con ellos, en grupo, han de hacer una escultura o instalación (en volumen) por medio del ensamblaje que represente sus deseos. Hemos de ponernos de acuerdo, para hacer uno común, a partir de los de cada uno.

FASE 3. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones. Aquí lo importante será reflexionar sobre la importancia de hablar de lo que deseamos y racionalizar y de integrar emoción y razón al intentar representar emociones en una forma.

Ítems a observar:

- Reconoce y comparte sus emociones y deseos.
- Representa emociones y deseos.
- Se implica en el trabajo.
- Es respetuoso y trabaja de manera colaborativa con los demás.
- Es capaz de comprender y utiliza la imaginación para la regulación emocional.
- Muestra creatividad.

MÓDULO 3.- CAJAS DE IDENTIDAD: SIENTO-PIENSO-ACTÚO Y COMPARTO.

Objetivos generales:

- Reconocer nuestras potencialidades y nuestros límites.
- Compartir y aprender a regular nuestras emociones.

<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de la relación entre sentir, pensar y actuar. - Visualizar lo trabajado, descubriendo la importancia de la colaboración. 	
Actividades:	
<ul style="list-style-type: none"> - Actividad 6: YO PUEDO-TU PUEDES (Descubriendo nuestras fortalezas y virtudes). - Actividad 7: DÉJAME QUE TE AYUDE (Superando juntos miedos y fracasos). - Actividad 8: INSTALACION FINAL: SOMOS TÚ Y YO (Como contenedor de la experiencia que nos permite compartir y seguir reflexionando sobre de lo aprendido). 	
ACTIVIDAD 6. YO PUEDO-TU PUEDES	
Objetivos específicos a trabajar:	Recursos necesarios:
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las fortalezas y virtudes. - Reconocerlas en uno mismo y en los demás. - Conocer la importancia de las emociones en lo que pensamos y hacemos - Empatizar con los otros 	Listado de fortalezas y virtudes de Seligman (adaptadas para niños). Imágenes de ejemplo para mostrar. Cartulinas blancas y materiales de dibujo y pintura
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Las fortalezas y virtudes.</i> - <i>Compartir y representar lo que sentimos (expresión emocional).</i> - <i>La empatía.</i> 	
Descripción de la actividad:	
<p>FASE 1. Introducir la actividad. Hablamos de la importancia las emociones positivas, de sentirse bien y de conocer nuestras fortalezas y virtudes, de cómo tenerlas o que las tengan los que nos rodea no da más poder. Nos preparamos realizando una visualización creativa para recordar nuestra historia.</p> <p>Mostrar ejemplos prácticos. Comenzamos mostrando imágenes de obras de arte y videos de gente riendo y descubrimos como terminamos nosotros también haciéndolo.</p> <p>FASE 3. Realizar la actividad artística. Cada uno señala sus fortalezas y virtudes más características contando alguna experiencia positiva en la que les haya servido. Cada niño se dibuja como un super....</p> <p>FASE 4. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones. Lo importante es reflexionar sobre la importancia de conocernos, de nuestras potencialidades, y, de compartirlas.</p>	
Ítems a observar:	
<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y valora sus fortalezas y virtudes. - Reconoce y valora las fortalezas y virtudes de los demás. - Reconoce las diferencias y relaciones entre los pensamientos, sentimientos y actitudes. - Conoce la importancia de las emociones en nuestros pensamientos. - Conoce el papel de las emociones en nuestros hechos. - Muestra creatividad e imaginación. 	
ACTIVIDAD 7. DÉJAME QUE TE AYUDE	
Objetivos específicos a trabajar:	Recursos necesarios:
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los límites propios. - Asumir y superar juntos miedos y fracasos (regulación emocional). - Desarrollar la percepción y comunicación emocional (comprensión y empatía). - Reconocer, compartir y representar emociones (expresión emocional). 	Imágenes de ejemplo para mostrar. Cartulinas blancas y materiales de dibujo y pintura
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Los miedos. El fracaso. La importancia de superarlos (regulación emocional).</i> 	

<ul style="list-style-type: none"> - <i>Compartir y representar lo que sentimos (expresión emocional).</i> - <i>El apoyo y ayuda del grupo.</i> 	
Descripción de la actividad:	
<p>FASE 1. Introducir la actividad. Hablamos de nuestros miedos y situaciones de fracasos y de cómo todo ello se puede superar. Nos vamos a ayudar contando como lo haría cada uno. Para ello se realiza un juego de cartas en la que cada una lleva escrita una situación. Al azar se van cogiendo e intentando dar las soluciones.</p> <p>FASE 2. Ponemos ejemplos y se realiza el juego. Si a mí me pasa esto..., Yo, ¿qué haría?</p> <p>FASE 3. Realizar la actividad artística. En pequeños grupos se dibujan situaciones de éxito o de resolución de esos miedos o fracasos, etc. Para seguir hablando de todo ello.</p> <p>FASE 4. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones. Aquí lo importante será reflexionar sobre las posibilidades del cambio y mejora y superación.</p>	
Ítems a observar:	
<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce, comprende y representa emociones. - Acepta los fracasos (reconociéndolos como una oportunidad para mejorar). - Reconoce sus límites. - Supera sus miedos y ayuda a otros a superar los suyos. - Es empático ante las dificultades y fracasos de los demás. - Muestra creatividad e imaginación. 	
ACTIVIDAD 8.- INSTALACION FINAL: SOMOS TÚ Y YO	
Objetivos específicos a trabajar:	Recursos necesarios:
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre lo trabajado y representarlo de manera artística. - Trabajar de manera colaborativa con un proyecto común. 	<p>Imágenes y objetos de todo lo trabajado.</p> <p>Materiales para la actividad artística.</p>
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>La expresión y comunicación emocional.</i> - <i>La instalación artística</i> - <i>El trabajo en grupo</i> 	
Descripción de la actividad:	
<p>FASE 1. Introducir la actividad. Recordamos todo el proceso, mostrando imágenes de todo lo trabajado y hablamos de ello.</p> <p>Mostrar ejemplos prácticos. Se muestran obras de arte de instalaciones artísticas y esculturas hechas con cajas, que va a ser el soporte de partida para una creación en grupo que permita exponer todo lo trabajado.</p> <p>FASE 2. Realizar la actividad artística. En grupo decidimos como hacerlo. Nos organizamos para ello y lo llevamos a cabo.</p> <p>FASE 3. Compartir la experiencia, los trabajos y sacar conclusiones. Aquí lo importante será la reflexión personal y en grupo de lo aprendido.</p>	
Ítems a observar:	
<ul style="list-style-type: none"> - Tiene una buena comunicación emocional. - Reconoce sus emociones y la necesidad de cambiarlas si es necesario. - Reconoce de manera empática las emociones de los demás. - Tiene una imagen ajustada y positiva de sí mismo y de los demás. - Tiene una imagen ajustada y positiva de sí mismo y de los demás. - Muestra creatividad e imaginación. 	

Anexo II.

**Autorización y escrito de información
para los tutores de los participantes**

Tú y yo

Programa para trabajar la autoestima y la empatía por medio de las artes en el ámbito escolar

INFORMACIÓN SOBRE EL PROYECTO Y COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD

El proyecto **Tú y Yo** se desarrolla con la intención de favorecer la integración social de todo el alumnado en el ámbito escolar, como trabajo de investigación doctoral de D. Alfonso Manuel Amaro Montoro en la Universidad de Jaén y bajo la dirección de Dña. María Dolores Callejón Chinchilla del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Participar en él, solo puede beneficiar a los participantes y al clima de aula. Consiste en la realización de una serie de actividades artísticas y creativas diseñadas expresamente para trabajar la autoestima y la empatía en el ámbito escolar como componentes fundamentales para fomentar relaciones adecuadas desde el respeto hacia uno mismo y hacia los demás.

Se desarrollará en 8 actividades, que, en horario escolar, permitirán trabajar paralelamente contenidos curriculares. Todo girará en torno al desarrollo de un proyecto artístico final en el que por medio, especialmente de recursos artísticos-creativos contemporáneos, nos hemos propuesto trabajar a partir de nuestro propio cuerpo, imágenes y objetos:

AUTORRETRATOS PARA MIRAR Y VER: para desarrollar la percepción: ajustada y empática. Con ellos se busca representar como nos vemos y vemos a los demás desde lo emocional.

- Actividad 1: ¿QUIÉN SOY? (Jugando a partir de nuestras siluetas)
- Actividad 2: ¿SABES LO QUE SIENTO? (Imitando y reconociendo pequeños gestos)
- Actividad 3: PODEMOS SER OTROS (Poniéndonos en el lugar de otro)

COLECCIONES PARA INTERIORIZAR: para descubrirnos más allá de la apariencia: recopilamos, analizamos y construimos a partir de objetos que permitan reconocernos como únicos, distintos y valiosos...; y colaborar con los otros, para construir en común, compartiendo nuestros deseos..

- Actividad 4: MI OBJETO (Descubriendo más allá de la apariencia)
- Actividad 5: NUESTROS DESEOS (Construir juntos lo que queremos ser)

CAJAS DE IDENTIDAD: SIENTO-PIENSO-ACTÚO Y COMPARTO: para visualizar lo trabajado y tomar perspectiva que facilite la integración a partir de la expresión- comunicación emocional.

- Actividad 6: YO PUEDO-TU PUEDES (Descubrir nuestras fortalezas y virtudes)
- Actividad 7: DEJAME A MI (Superar juntos miedos y fracasos).
- Actividad 8: INSTALACION FINAL: TÚ-YO (Recopilar en cajas, como contenedores de la experiencia y hablar de lo aprendido)

Con objeto de evaluar los resultados se pasará a los participantes un cuestionario previo que se repetirá al finalizar el proyecto. Se respetará en todo momento la identidad de los participantes y los datos recopilados serán anónimos y solo serán utilizados para esta tesis doctoral y las publicaciones necesarias asociadas a ella.

En Jaén a 2 de noviembre de 2016.

Firmado: D. Alfonso Manuel Amaro Montoro



UNIVERSIDAD DE JAÉN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

CONSENTIMIENTO INFORMADO

INFORMACIÓN: Solicitamos su colaboración para el desarrollo del proyecto TU y YO que consiste en la realización de actividades artísticas y creativas diseñadas expresamente para trabajar la autoestima y la empatía en el ámbito educativo. Se desarrollarán en el aula, trabajando paralelamente el currículum escolar. Participar solo puede beneficiar a los participantes y al clima de aula. Con objeto de evaluar los resultados se pasará un cuestionario. Los datos recopilados solo serán utilizados para publicaciones científicas, respetando la identidad de los participantes. D. Alfonso M. Amaro será el profesor responsable, al que puede pedir cualquier información complementaria.

CONSENTIMIENTO:

Yo, D./Dña: D.N.I.
nº..... Autorizo / No autorizo (tache lo que no corresponda)

a mi hijo/a/tutorizado/a:

a participar en el proyecto.

En Jaén a ... de noviembre de 2016.

Firma del responsable del proyecto.

Firma del tutor/a, madre/padre.

Anexo III.

Hojas de registro de las diferentes sesiones-actividades-

Tú y yo.

Programa para trabajar la autoestima
y la empatía por medio de las artes en
el ámbito escolar

REGISTRO DE LAS SESIONES

MÓDULO 1. AUTORRETRATOS. PARA MIRAR Y VER.
ACTIVIDAD 1. ¿QUIÉN SOY?
Objetivos específicos a trabajar
<ul style="list-style-type: none">- Conocer el papel del cuerpo en la expresión emocional.- Reconocer e identificar la silueta propia y la de los demás.- Aceptar la imagen propia y respetar la diversidad corporal.
ACTIVIDAD 2.- ¿SABES LO QUE SIENTO?
Objetivos específicos a trabajar
<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar la percepción y comunicación emocional (imitación y comprensión).- Cambiar la perspectiva para mirar desde fuera.- Reconocer y representar emociones a partir de pequeños gestos.
ACTIVIDAD 3. PODEMOS SER OTROS
Objetivos específicos a trabajar
<ul style="list-style-type: none">- Reconocer e identificar estereotipos y prejuicios.- Cambiar de perspectiva para ponerse en el lugar del otro.- Valorar la importancia de respetar la diversidad (desde lo que el otro puede sentir).

OBSERVACIONES PREVIAS

Generales:

Particulares:

MÓDULO 2. COLECCIONES PARA INTERIORIZAR
ACTIVIDAD 4. MI OBJETO
Objetivos específicos a trabajar
<ul style="list-style-type: none"> - Identificarnos y conocernos a partir de objetos cotidianos. - Desarrollar la capacidad de interiorización y reflexión crítica, descubriendo que hay, más allá de la apariencia. - Aprender sobre las emociones en el proceso y la creatividad artística.
ACTIVIDAD 5.- NUESTROS DESEOS
Objetivos específicos a trabajar
<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir la importancia de la imaginación para la regulación emocional. - Compartir nuestros deseos (comunicación emocional). - Representar de manera plástica (en volumen) emociones y deseos. - Descubrir la importancia de la participación e implicación personal para el trabajo en grupo (regulación emocional).

3

MÓDULO 3. CAJAS DE IDENTIDAD: SIENTO-PIENSO-ACTÚO Y COMPARTO.
ACTIVIDAD 6. YO PUEDO-TU PUEDES
Objetivos específicos a trabajar
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las fortalezas y virtudes. - Reconocerlas en uno mismo y en los demás. - Conocer la importancia de las emociones en lo que pensamos y hacemos.
ACTIVIDAD 7. DÉJAME QUE TE AYUDE
Objetivos específicos a trabajar
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los límites propios. - Superar juntos miedos y fracasos (regulación emocional). - Desarrollar la percepción y comunicación emocional (comprensión y empatía). - Reconocer y representar emociones.
ACTIVIDAD 8. INSTALACION FINAL: SOMOS TÚ Y YO
Objetivos específicos a trabajar
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre lo trabajado y representarlo de manera artística. - Trabajar de manera colaborativa con un proyecto común.

OBSERVACIONES FINALES

Generales:

Particulares:

Anexo IV.

Preguntas para las entrevistas

CUESTIONES PREVIAS

- ¿Consideras el interés de llevar a cabo este programa con el alumnado? ¿Crees que puede ser útil?
- ¿Cómo ves el clima de clase?
- ¿Cómo consideras que son las relaciones entre los compañeros?
- ¿Qué grado de autoestima consideras que tienen los niños de este curso?
- Y en cuanto a empatía, ¿cómo ves a los niños?

DURANTE EL PROCESO

- ¿Cómo cree que se va desarrollado el programa en su grupo?

TRAS LA IMPLEMENTACIÓN

- ¿Crees que ha sido útil?
- ¿Consideras el interés continuar en esta línea, trabajando con el alumnado con otros programa de este tipo?

Anexo V.

**Cuestionario para la medida de la
autoestima y la empatía**

Nombre: (Iniciales).....

Curso: Fecha:; Sexo:..... Edad:



CUESTIONARIO PREVIO

No te preocupes, porque este cuestionario no es un examen. No hay respuestas buenas o malas, únicamente hay que contestar con sinceridad. No hay tiempo límite pero se aconseja no pensar durante mucho rato las respuestas.

PARTE A:

Lee cada frase cuidadosamente antes de responder y marca con una equis sobre Sí, No o A veces, según creas que más te pasa a ti.

1. Soy bastante bueno/a en matemáticas.	Si	A veces	No
2. Estoy contento/a con mis notas.	Si	A veces	No
3. Soy un/a buen/a deportista.	Si	A veces	No
4. Me gustaría ser otra persona.	Si	A veces	No
5. Normalmente estoy solo/a en el recreo.	Si	A veces	No
6. Soy feliz.	Si	A veces	No
7. Tengo buenas ideas.	Si	A veces	No
8. Las matemáticas son fáciles para mí.	Si	A veces	No
9. La mayoría de las asignaturas son fáciles para mí.	Si	A veces	No
10. Soy torpe en la mayoría de los deportes.	Si	A veces	No
11. Piensan que soy guapo o guapa.	Si	A veces	No
12. Me llevo bien con mis compañeros/as.	Si	A veces	No
13. Muchas veces me siento desgraciado/a.	Si	A veces	No
14. Me gusta ser como soy.	Si	A veces	No
15. Tengo una letra bonita.	Si	A veces	No
16. La mayoría de los chicos/as de mi clase son más listos que yo.	Si	A veces	No
17. Se me dan bien la mayoría de los deportes.	Si	A veces	No
18. Creo que estoy gordo/a o demasiado delgado/a.	Si	A veces	No
19. Mis compañeros de clase se burlan de mí.	Si	A veces	No
20. Muchas veces me siento nervioso/a.	Si	A veces	No
21. A veces pienso que no sirvo para nada.	Si	A veces	No
22. Se leer bien.	Si	A veces	No
23. Hago bien mi trabajo en el colegio.	Si	A veces	No
24. Se me dan mal la mayoría de los deportes.	Si	A veces	No
25. Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo.	Si	A veces	No
26. Mis compañeros/as me eligen para los juegos y deportes.	Si	A veces	No
27. Estoy triste muchas veces.	Si	A veces	No
28. Normalmente pienso que me gustaría ser de otra manera.	Si	A veces	No
29. Creo que la gente de mi familia me quiere de verdad.	Si	A veces	No
30. A menudo estoy asustado/a.	Si	A veces	No

PARTE B:

Lee cuidadosamente cada frase que aparece a continuación y marca con una equis sobre Sí, si estás de acuerdo o sobre No si no estás de acuerdo con lo que cada oración afirma.

1. Me siento triste al ver a un/a niño/a que no encuentra a nadie con quien jugar.	Si	No
2. La gente que se besa y abraza en público es tonta.	Si	No
3. Los/as niños/as que lloran porque son felices son tontos/as.	Si	No
4. Me gusta mucho ver a la gente cuando abre los regalos, incluso cuando yo no recibo ninguno.	Si	No
5. Ver a un/a niño/a llorando me da ganas de llorar.	Si	No
6. Me molesto cuando veo que se le hace daño a un/a niño/a.	Si	No
7. Incluso cuando no sé por qué alguien se está riendo, yo me río también.	Si	No
8. A veces lloro cuando veo la televisión.	Si	No
9. Los/as niños/as que lloran porque son felices son tontos/as.	Si	No
10. Me resulta difícil comprender por qué otra persona se enfada.	Si	No
11. Me molesto cuando veo que se le hace daño a un animal.	Si	No
12. Me siento triste al ver a un/a niño/a que no encuentra a nadie con quién jugar.	Si	No
13. Algunas canciones me ponen tan triste que me dan ganas de llorar.	Si	No
14. Me molesto cuando veo que se le hace daño a un/a niño/a.	Si	No
15. Los adultos a veces lloran incluso cuando no tienen motivo para sentirse mal.	Si	No
16. Es tonto tratar a los perros y a los gatos como si tuvieran sentimientos igual que las personas.	Si	No
17. Me enojo cuando veo un/a compañero/a de clase que finge necesitar ayuda del maestro/ maestra todo el tiempo.	Si	No
18. Los/as niños/as que no tienen amigos/as probablemente es porque no quieren tenerlos (no les hacen falta).	Si	No
19. Ver a un/a niño/a llorando me da ganas de llorar.	Si	No
20. Pienso que es ridículo que algunas personas lloren durante una película triste o mientras leen un libro triste.	Si	No
21. Soy capaz de comerme todas mis chucherías incluso cuando veo a alguien mirándome y deseando una.	Si	No
22. No me molesto cuando veo a un/a compañero/a de clase castigado/a por no obedecer las reglas de la escuela.	Si	No

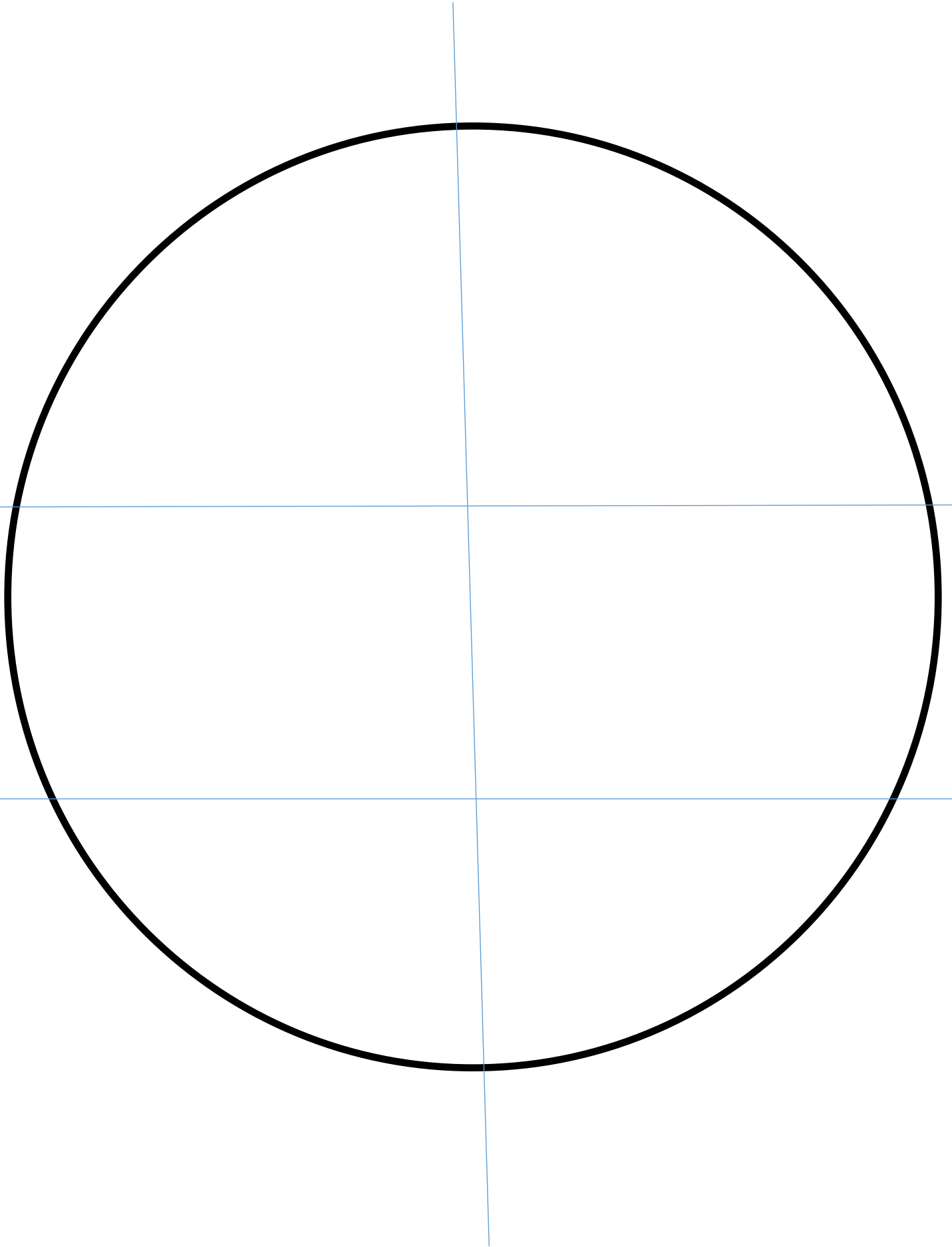
INICIALES.....

Anexo VI.

Fichas para las actividades

Actividad 2: Emoticonos

Actividad 2: ¿Sabes lo que siento?



Actividad 4: Mi objeto

¿Cómo es mi objeto? (Color, textura, forma, peso,...)

¿Cómo sería si fuera de otro color, tamaño, forma, peso,...?

MI OBJETO

¿A qué me recuerda?

¿Quién me lo ha regalado?

¿Qué sensaciones y sentimientos trae a mi mente al mirarlo? (personas, momentos, canciones,...)

¿Dónde me lo he llevado?

Actividad 7: Déjame que te ayude

