

Capítulo 24

Modificaciones en el coeficiente emocional de niñas y niños de cuarto grado de primaria en Zacatecas a través de un programa teórico-práctico multidisciplinar de historia del arte

Ana Saryvi Riva Palacio Villagrana

Laura Rangel Bernal

Irma Faviola Castillo Ruíz

<https://doi.org/10.61728/AE20253660>



Problemática

La educación artística ha atravesado diferentes enfoques a lo largo del último siglo y de las últimas décadas. Posterior a la Revolución Mexicana, en la construcción del nuevo modelo de nación, la educación artística tuvo un papel trascendental para la transformación de la población y como un agente de emancipación y justicia social para las clases menos privilegiadas. Sin embargo, debido a la falta de recursos económicos, humanos y de infraestructura, los objetivos planteados para la educación artística en el país fueron mermando paulatinamente. Se abandonó la concepción de que las disciplinas artísticas podían proporcionar a los individuos herramientas intelectuales, emocionales y sociales para convertirse en una materia con el objetivo de favorecer el desarrollo de la motricidad fina a través de la elaboración de manualidades.

En la década de 1990, la materia se transformó en una asignatura de apreciación artística, principalmente orientada a la valoración del patrimonio histórico cultural nacional, y fue a partir de la reforma educativa realizada en 2011 que la educación artística tuvo un lugar trascendental dentro del currículo como una herramienta para el desarrollo humano. Desafortunadamente, aunque en la última década los proyectos más recientes, como el de la Nueva Escuela Mexicana, tienen altas expectativas en los efectos que puede tener en el estudiantado, la brecha existente entre lo planteado en los planes de estudio oficiales y la realidad educativa es grande. Algunas de las principales problemáticas detectadas son: planes y programas muy ambiciosos y poco vinculados a la realidad social y educativa mexicana, un currículo real divergente de lo planteado en los planes y programas, falta de formación adecuada para las y los docentes, precarización del trabajo de las y los docentes, falta de recursos educativos y, finalmente, las metodologías de enseñanza y evaluación utilizadas (Giraldez y Palacios, 2014).

La relación que existen entre el arte y la educación es compleja existen tres enfoques principales, en primer lugar una educación disciplinar con

fines profesionalizantes que queda descartada de esta investigación, por otro lado la educación artística puede presentarse como parte del currículo con el objetivo de proporcionar al alumnado conocimientos teóricos y prácticos relacionados con las artes pero que fuera de las prácticas artísticas no se vinculan de forma directa con su vida cotidiana, y finalmente un enfoque en el que los conocimientos y habilidades artísticas tiene como finalidad incidir en el desarrollo personal y social del alumnado, es decir proporcionar herramientas para mejorar su calidad de vida. Es en este último que se inscriben los currículos oficiales actuales en México, que, sin embargo, en muchas ocasiones, por las problemáticas mencionadas, no es posible lograr.

La historia del arte plantea una alternativa que, además de permitir sistematizar y organizar los contenidos de una forma muy accesible, al retomar las preguntas que se han planteada a lo largo de la historia, los grupos sociales y los movimientos artísticos respecto del desarrollo de los individuos y las sociedades es posible profundizar en los procesos de crecimiento personal del alumnado y abordar temas complejos de forma lúdica y accesible. Para la educación emocional durante la infancia, además de los contenidos conceptuales es trascendental que se integre de forma práctica y recurrente las prácticas artísticas, ya que presentan diferentes aspectos que favorecen el trabajo emocional, como el carácter simbólico, la proyección y el distanciamiento. De forma adicional a las problemáticas generalizadas, la institución donde se realiza la intervención se encuentra ubicada en una zona de alta marginación, con altos índices de pobreza, abandono y orfandad relacionados con los altos niveles de violencia de la zona.

Objetivos

El programa pretende proporcionar una alternativa a las problemáticas de amplitud de los programas, falta de recursos educativos y formación docente al ser una estructura para la investigación y diseño de actividades incidir de forma indirecta en las habilidades de inteligencia emocional del alumnado. El objetivo general de la intervención educativa fue diseñar, implementar y evaluar un programa teórico-práctico multidisciplinar de

historia del arte que favorezca el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado de la escuela primaria pública “Francisco Villa” en Zacatecas y propicie la adquisición de conocimientos y habilidades estético-artísticas significativas. Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Analizar los modelos de inteligencia emocional y cómo las prácticas artísticas pueden incidir de forma positiva durante la infancia.
- Hacer una revisión de los antecedentes y el contexto contemporáneo social y pedagógico de la educación artística en México.
- Diseñar un programa teórico-práctico multidisciplinar de historia del arte y analizar el impacto de su implementación en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado de cuarto grado de la escuela primaria “Francisco Villa” de Zacatecas.

Metodología

El diseño de la intervención tomó en cuenta los planteamientos del programa de Artes de los Aprendizajes Esperados (2017) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (2020), para garantizar la posibilidad de continuidad del proyecto una vez realizada la transición educativa entre ambas reformas. Se tuvo un enfoque teórico, práctico y multidisciplinar, utilizando como referencia también los postulados de Eisner, que propone que la educación artística infantil debe incluir aspectos complejos de observación y crítica, para culminar con procesos creativos conscientes. Se observó que en el plantel se carecía de metodologías apropiadas para la asignatura y en ocasiones no se impartía la materia; por tanto, al carecer de los aprendizajes esperados de los grados escolares anteriores, se tomó la decisión de seguir un orden cronológico en la presentación de referencias provenientes de la historia del arte occidental y de la producción nacional y local. En adición a los contenidos estético-artísticos, se buscó desarrollar el coeficiente de inteligencia emocional partiendo del modelo de BarOn, por lo que durante cada una de las sesiones se incluyó de forma implícita uno o dos de los componentes del modelo de inteligencia emocional para trabajarse durante los procesos de producción del alumnado.

El programa de la intervención se dividió en tres bloques. El pri-

mero se conformó de seis módulos que corresponden al arte rupestre, arte clásico, arte medieval, renacimiento, barroco y romanticismo, para abarcar algunos movimientos importantes del arte occidental previo al arte moderno. El segundo módulo correspondió al siglo XX, donde se revisan algunas vanguardias significativas y movimientos del arte contemporáneo; se incluye el arte abstracto, surrealismo, futurismo y land art. Para finalizar, en el último bloque se incluyen referencias del arte nacional y local, igualmente siguiendo un orden cronológico; se incluye el muralismo, Mónica Mayer y Fernando Salcedo. Como actividad de cierre se realizará una exposición con los trabajos del alumnado para permitirles participar de los procesos de producción y gestión culturales.

Figura 1. Distribución de las temáticas, habilidades artístico estéticas y componentes de la inteligencia emocional de la intervención.



Fuente: elaboración propia

La evaluación de la intervención fue mixta: se realizó un diagnóstico de la población con la prueba completa Emotional Quotient Inventory Young Validated (EQi-YV) de BarOn adaptado para Latinoamérica por la Universidad de Lima y se repitió para la obtención de resultados pre-

liminares a la mitad de la intervención. La prueba está dirigida a niñas, niños y adolescentes entre 7 y 18 años, contiene 60 ítems que utilizan una escala de Likert de cuatro puntos distribuidos en siete ámbitos: inteligencia emocional total, interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo general e impresión positiva. dicho proceso se complementó con observaciones cualitativas de las dinámicas de trabajo y los productos realizados por el alumnado.

Resultados

La intervención comenzó el 14 de diciembre de 2022. El grupo consta de 16 alumnas y 14 alumnos; sin embargo, hay un alto grado de inasistencia, y en promedio en las sesiones participan 20 alumnos. En el diagnóstico se encontró que el coeficiente emocional total del grupo se encontraba dentro de los parámetros normales; sin embargo, en los ámbitos por separado y en las pruebas individuales se detectaron puntajes bajos anómalos que, según la prueba, indican problemáticas en el desarrollo emocional del alumnado, como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 1. Pautas para interpretar los puntajes estándares del BarOn Inventario de Coeficiente Emocional para Niños y Adolescentes (BarOn ICE: NA).

Rango	Pauta de interpretación
130 y más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada
120 a 129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada
110 a 119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada
90 a 109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio
80 a 89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollada necesita mejorarse
70 a 79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente
69 y menos	Capacidad emocional y social atípicas y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo.

Fuente: Ugarriza y Pajares, 2008, p. 8.

El componente de impresión positiva fue donde se detectaron los puntajes más significativos al haber valores de 30 puntos. Dicha problemática se observó durante las clases. En la sesión de Arte Clásico, cuando se

pidió al alumnado que recontara su historia a través de un mito donde integraran sus cualidades “positivas” y “negativas”, hubo mucha resistencia por parte del alumnado, con un gran número de estudiantes que no escribieron nada. Por dicha razón se decidió integrar una sesión extra al respecto para visibilizar y resignificar los elementos de la personalidad del alumnado. Posterior a ello, se repitió la actividad y se obtuvieron resultados muy diferentes. Todas las y los alumnos incluyeron al menos una de las características mencionadas durante el círculo de diálogo, y varios de ellos pudieron integrar los elementos del cuento y concebir a sus personajes como seres integrales con diferentes dimensiones; sin embargo, se observó también que existen alumnos que han sido estereotipados por sus entornos y que el colectivo estudiantil repite dichas caracterizaciones estereotipadas, y se detectó también un importante sesgo de género al caracterizar a las niñas más extrovertidas como “platiconas” y “chismosas” y a los niños con comportamientos similares como “juguetones”. Igualmente, se detectó que los alumnos presentan temores comunes de las prácticas artísticas, como inseguridad y sentimiento de falta de capacidad necesaria.

Durante las sesiones posteriores se observó una participación más activa del colectivo estudiantil paulatinamente, exploraciones con los materiales y el contenido que trascienden las indicaciones del profesorado. Fue significativa la sesión número cinco correspondiente al Renacimiento, en la que se trabajó la técnica de grabado, y se pudo observar que hubo un entusiasmo por participar de todo el colectivo estudiantil. Posterior a un primer acercamiento a la técnica, hubo una adaptación a los resultados que se podían obtener y se realizó un segundo ejercicio que respondía a las limitaciones materiales para comunicar el mensaje de forma más efectiva.

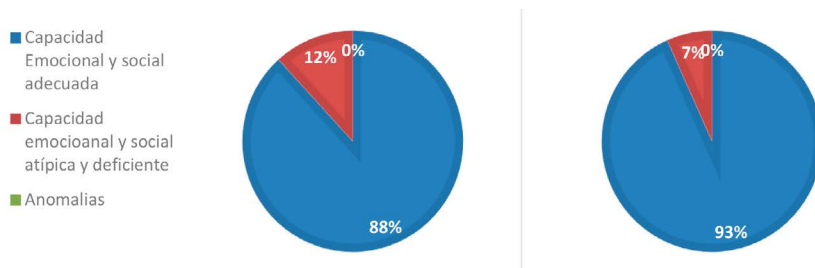
Igualmente, durante la sesión número seis, en la que se realizaron ejercicios de escucha, el alumnado presentó trabajos con un mayor nivel de libertad creativa, representación figurativa y uso de detalles, mostrando mayor destreza en comunicar un escenario específico.

El 22 de marzo, en la octava sesión, se aplicó el EQi-YV para obtener resultados preliminares. En la totalidad de cuestionarios válidos se pueden observar cambios significativos en la cantidad de puntajes anómalos

encontrados en comparación con la prueba de diagnóstico. Se presentan las gráficas del comportamiento de las pruebas del grupo; la gráfica de la izquierda corresponde a los resultados de la prueba de diagnóstico y la gráfica de la derecha representa los datos preliminares obtenidos en la octava sesión de trabajo.

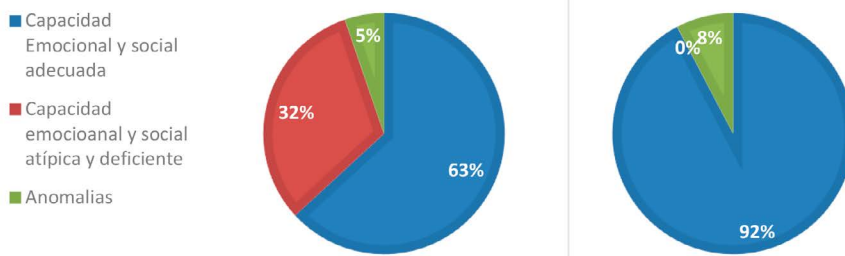
Respecto al total del coeficiente emocional total, el promedio se elevó dos puntos respecto del diagnóstico y la distribución de la población cambió de la siguiente manera. Mientras que en el diagnóstico el porcentaje de alumnos que tenía puntajes que indicaban una capacidad emocional y social atípica y deficiente era del 12 %, en los resultados preliminares únicamente el 7 % se encuentra en este grupo y el 93 % se encuentra dentro de la media con una capacidad emocional y social adecuada.

Figura 2. Comparación de los puntajes de Coeficiente Emocional total



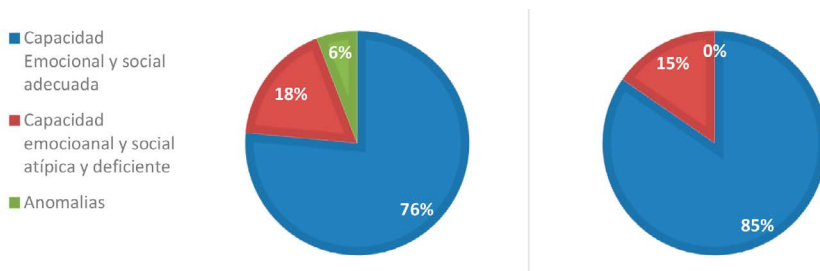
En el ámbito de la inteligencia interpersonal, el cambio fue drástico; se mantuvo el porcentaje de puntajes anómalos; sin embargo, prácticamente en su mayoría, los puntajes que corresponden a la capacidad emocional y social atípica y deficiente migraron a capacidad emocional y social adecuada. Mientras que en el diagnóstico este grupo poblacional correspondía al 63 %, en la evaluación preliminar se cambió al 92 % del estudiantado.

Figura 3. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de inteligencia interpersonal



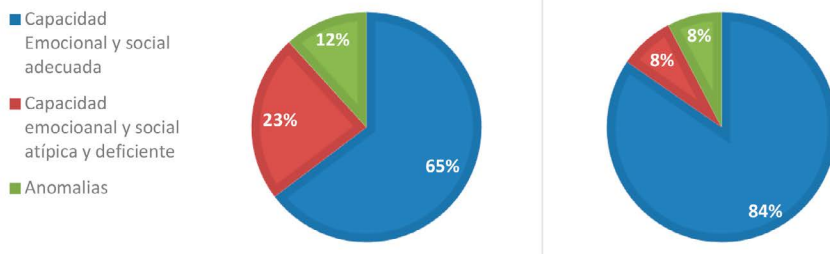
En cuanto a la adaptabilidad, se eliminaron los puntajes anómalos que se encontraban incluso por debajo de la línea de capacidad emocional y social atípica y deficiente. La distribución del estudiantado quedó de la siguiente forma. En el diagnóstico el alumnado con puntajes anómalos bajos fue del 6 %, con capacidad emocional y social atípica y deficiente 18 % y capacidad emocional y social adecuada de 76 % mientras que los resultados preliminares los dos primeros se redujeron a 0 % y 15 % respectivamente y el 85 % de la población obtuvo puntajes adecuados.

Figura 4. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Adaptabilidad



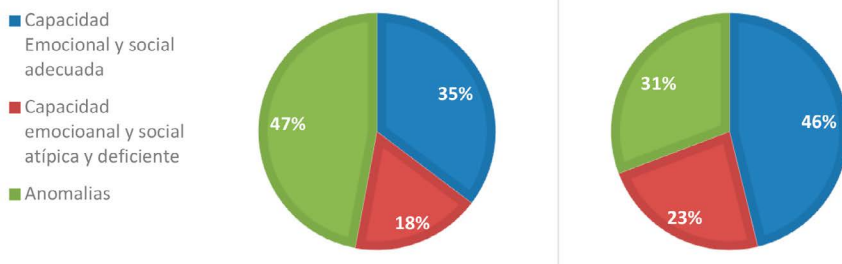
En el estado de ánimo en general, se observan también cambios significativos en los puntajes obtenidos. Mientras que en la evaluación inicial el 12 % tenía puntajes menores al grupo de capacidad emocional y social atípica y deficiente, en el diagnóstico preliminar únicamente 8 % del estudiantado se encontraba en este grupo; respecto a la capacidad emocional y social atípica y deficiente, se redujo un 15 % y, finalmente, en los resultados preliminares, el 84 % del estudiantado presentó puntajes dentro de la media.

Figura 5. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Estado de Ánimo en General.



Finalmente, uno de los ámbitos con más problemáticas detectadas al inicio de la intervención, la impresión positiva cambió significativamente también. Mientras que, en el diagnóstico, el 47 % tenía puntajes bajos anómalos, en la evaluación preliminar se redujo un 16 % y el porcentaje de estudiantes con capacidad emocional social adecuada se incrementó de 35 % a 46 %. Es altamente destacable en este ámbito también que inicialmente el rango de datos era de 31 a 137, mientras que en la evaluación preliminar se redujo de 42 a 113, es decir, datos más cercanos a la media. De la misma forma, el promedio de este aspecto se elevó un total de 10 puntos, quedando cercano al puntaje no problemático.

Figura 6. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Impresión Positiva



Sin embargo, en la inteligencia intrapersonal y el manejo del estrés la distribución de los datos se comportó diferente al resto de aspectos. El porcentaje de alumnado con capacidad emocional y social adecuada se redujo de 88 % a 77 % y de 47 % a 34 %, respectivamente.

Gráfica 7. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Inteligencia intrapersonal.

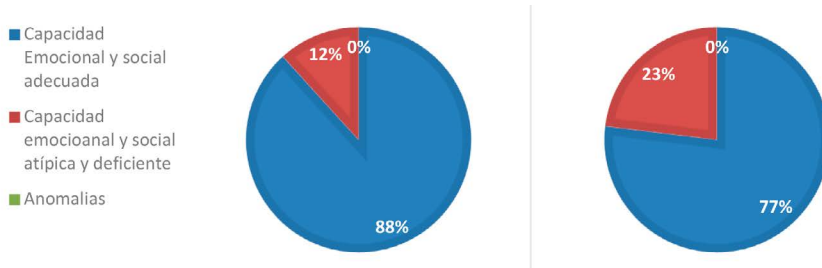
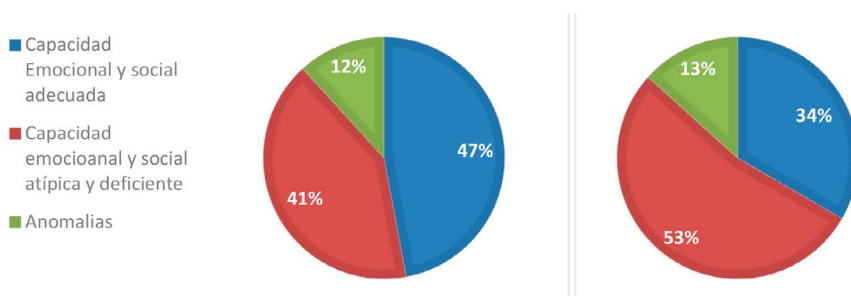


Figura 8. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Manejo del Estrés.



Conclusiones

Aunque los resultados son preliminares, se han encontrado cambios relevantes en los coeficientes emocionales del alumnado y en el comportamiento de los puntajes en cada uno de los ámbitos por separado. Se observaron modificaciones positivas en la impresión positiva que fue el área más problemática detectada al principio y se observó que, paulatinamente el alumnado que se encontraba dentro de las escalas con capacidad emocional y social atípica y deficiente han migrado a tener una capacidad emocional y social adecuada y se ha observado también en los productos realizados por el alumnado cambios en la confianza que presentan tanto durante sus procesos creativos como en los productos obtenidos, se observa que los procesos de introspección previos a

la producción de los objetos artísticos son más complejos, se observa mayor destreza, disponibilidad al trabajo y adaptabilidad a las diferentes técnicas y metodologías utilizadas. Se atribuyen los cambios negativos en la inteligencia intrapersonal y el manejo del estrés a los altos niveles de violencia que ha experimentado la escuela en las últimas semanas, ya que incluso fue necesario detener las actividades académicas durante dos semanas para resguardar la integridad del alumnado y personal.

Referencias

- Cepa, A. Heras, H. & Lara, M. (2012). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 1, Núm. 1, pp. 75-82. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.212>
- Dultzin, S. (1981). *Historia Social de la Educación Artística en México (Notas y Documentos)*. INBA.
- Efland, X. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.
- Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista española de pedagogía*, Vol. 50, Núm. 191, pp. 15-34. Recuperado el 15 de febrero de 2022 de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/03/1-La-Incomprendida-Funci%C3%B3n-de-las-Artes-en-el-Desarrollo-Humano.pdf>
- Gallardo, P. (2006). “El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, Vol. 18, pp. 143-150. Recuperado el 15 de febrero de 2022 de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10044>
- García, G. (2013). *La didáctica de la Historia del Arte en la Educación primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja.
- García-Fernández, M. & Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Cuadernos de profesorado*, Vol. 3, Núm. 6, pp. 43-52. Recuperado el 15 de febrero de 2022 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>
- Giráldez, A. & Palacios, A. (2014). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. OEI.

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairos.
- López, M. (2009). *La Intervención Arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español*. (Tesis de doctorado). Universidad de Murcia. Recuperado el 10 de marzo de 2022 de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10794/LopezMartinez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Machargo, J. (2005). Desarrollo personal y social en los años de la educación infantil. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 105-118.
- Molero, C. Saíz, E. & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 30, Núm. 1, pp.11-30. Recuperado el 15 de febrero de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101>
- Pajares, L. & Ugarriza, N. (2008). *Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE-NA en niños y adolescentes*. Universidad de Lima Perú.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria. Etapa de prueba*. México: 2009.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011) *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y creatividad*. México: SEP.
- Yohary, A. & Araujo, C. (2014). Retos de la educación Artística en el siglo XXI en México. *Revista Electrónica de Investigación de la Universidad de Xalapa*, Vol. 3, Núm. 8, pp. 59-69.

