

MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 15-16

(MESOB)

Especialidad de Dibujo



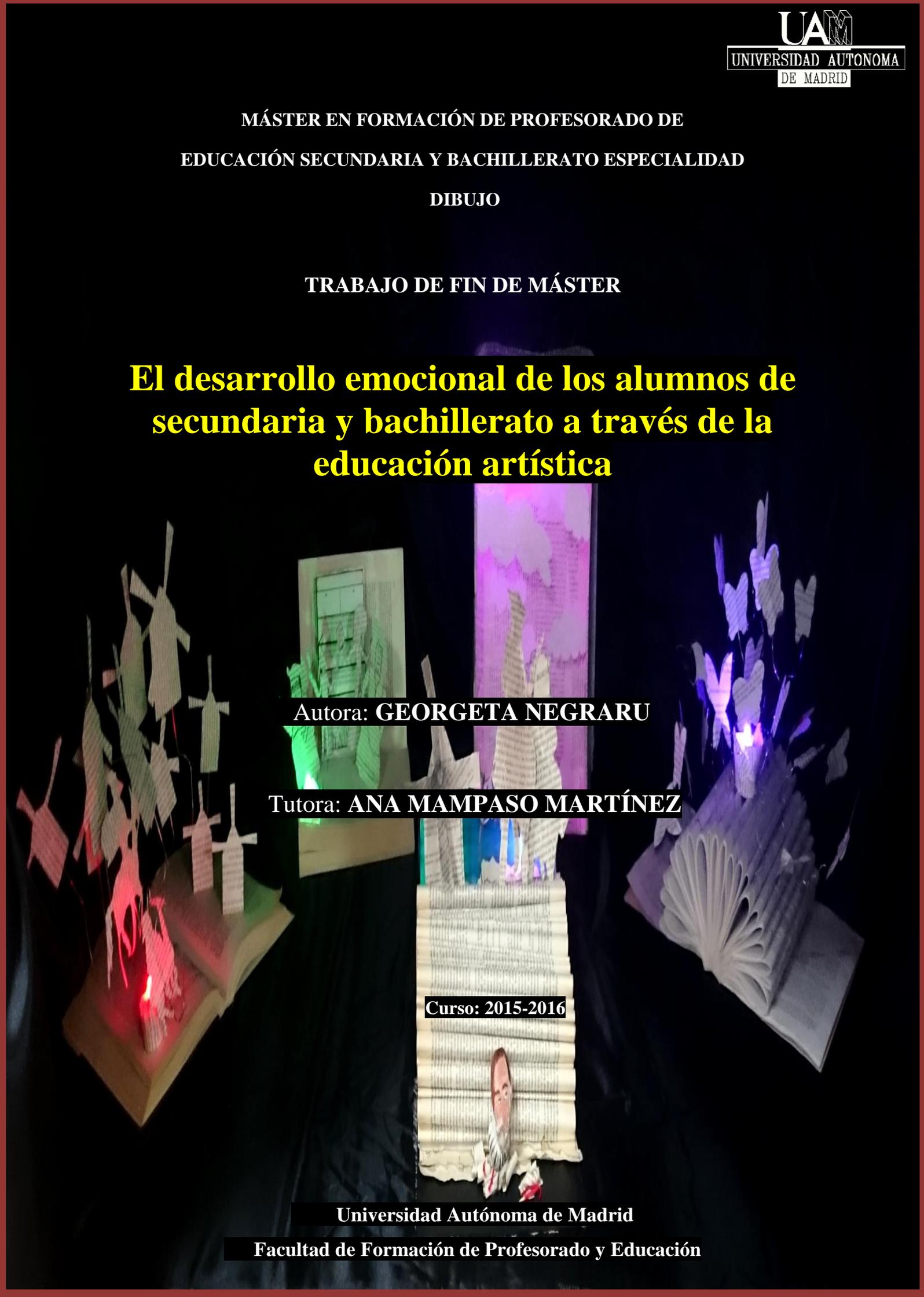
**El desarrollo
emocional de
los alumnos
de secundaria
y bachillerato a través
de la educación
artística**

Georgeta Negraru

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO ESPECIALIDAD
DIBUJO**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

El desarrollo emocional de los alumnos de secundaria y bachillerato a través de la educación artística



Autora: GEORGETA NEGRARU

Tutora: ANA MAMPASO MARTÍNEZ

Curso: 2015-2016

Universidad Autónoma de Madrid

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Agradecimientos

Agradecimientos a Ana Mampaso Martínez, artista y docente de la Universidad Autónoma de Madrid, por haberme acompañado y apoyado en este proyecto tan ambicioso y por haberme dado a conocer el mundo del precine (imagen en movimiento a través del Cine Nic, del praxinoscopio, etc.), algo tan inspirador y apasionante que me sirvió como medio didáctico en el aula y también por haberme prestado todo el material que he necesitado para así facilitar mis prácticas.

Gracias también a Ángeles Saura Pérez, artista y docente también de la Universidad Autónoma de Madrid, por mostrarme que “mientras hay solución no hay problema, y que cualquier cosa es posible”.

Agradecimientos a todos los profesores que han impartido éste master ya que cada uno de ellos nos han regalado un trocito de su corazón y nos han mostrado que la pasión por la docencia no se diluye con el tiempo, sino que florece a través de los alumnos. Por orden alfabético del nombre: Agustín de Herrán Gascón, Amador Méndez Pérez, Antonio Maldonado Rico, José Joven Trasobares, Liliana Jacott Jiménez, María Jesús Vitón de Antonio, María Villalba Salvador, Pablo Rodríguez Herrero, Pablo Romero González, Pilar Muñoz López, Raquel Caja del Castillo, Rosario Naranjo López, Tania Alonso Sainz, Tatiana Ivonne García Vélez.

Gracias a todos los profesores y al personal de IES Rosa Chacel de Colmenar Viejo, Madrid, que han hecho que mi estancia sea tan maravillosa, y especialmente a Álvaro Varela Villafranca, por haber confiado en mí y por haberme ayudado a crecer como docente.

Doy gracias también a mis compañeros por haber formado un grupo tan coagulado. Aunque hemos sido tan diversos en cuanto al trasfondo cultural y educativo como en las experiencias y los talentos, fue la viva expresión de la diversidad en una forma tan bella y enriquecedora. He aprendido mucho de vosotros y espero seguir haciéndolo

Y, por último, pero no menos importante, agradezco todo el apoyo y el amor incondicionado de mi familia. Ioana, Cristiana y Alin no sé qué haría sin vosotros.

Resumen

En el presente proyecto de innovación se destaca la importancia de la integración de la educación emocional en el currículo escolar y, más preciso, a través de la enseñanza artística. Se enfatiza en la etapa adolescente dado que nuestros alumnos de secundaria y bachillerato se encuentran en este momento de desarrollo. Lo que se pretende es observar la capacidad de percepción de emociones en los demás y en sí mismos y, además, la educación de ésta mediante la propuesta de tres unidades didácticas que la integren en su contenido, metodología y actividades. Respetándose el marco del actual currículo oficial, se proponen actividades innovadoras y creativas que se han llevado a la práctica del instituto.

Palabras clave: educación emocional, enseñanza artística, etapa adolescente, percepción de emociones, actividades innovadoras, creatividad, currículo oficial, instituto.

Abstract

The present study is outlining the importance of the integration of the emotional education in the school curriculum and especially across the artistic education. It is emphasized in the adolescent stage since our students of secondary school are at this moment of development. The aim is to observe the ability to perceive emotions in others and in themselves, and to educate this capacity by proposing three teaching units that integrate it in their content, methodology and activities. Respecting the current official curriculum, innovative and creative activities were proposed and put into practice during the teaching training.

Keywords: emotional education, artistic education, adolescent stage, perception of emotions, innovative activities, creativity, official curriculum, teaching training.

INDICE

Resumen	2
Abstract	3
I. Introducción	1
II. Marco teórico	2
1. ¿Quiénes son nuestros alumnos? Sobre el desarrollo emocional y el aprendizaje de los adolescentes	2
2. La enseñanza artística como potenciador de la percepción y el desarrollo emocional	8
III. Una propuesta metodológica para la inclusión del desarrollo de la competencia emocional en las actividades artísticas	14
1. Contexto de aplicación –IES Rosa Chacel, Colmenar Viejo, Madrid.....	14
2. Identificación de necesidades relacionadas con la educación artística y con los alumnos adolescentes	18
IV. La percepción e identificación de las emociones como primer paso hacia la alfabetización emocional	21
1. Principios y estrategias metodológicas.....	21
2. El preconcepto y la capacidad de identificación de las emociones de los alumnos adolescentes.....	24
V. Desarrollo de las actividades y resultados obtenidos	27
1. Sesión común para las tres actividades: Evaluación del preconcepto de los alumnos relacionado con las emociones y su capacidad de identificarlas	27
2. La imagen en movimiento y los juguetes ópticos	29
3. El lenguaje secuencial y la Imagen en movimiento (el Cine Nic)	38
4. El libro vivo y la luz- como forma de expresión de emociones	46
VI. Conclusiones generales	53
Referencias Bibliográficas.....	55
Referencias Webgrafía	55

ANEXO I.....	58
ANEXO II	68
ANEXO III.....	82

I. Introducción

El presente proyecto de innovación se desarrolla y se aplica en el contexto del instituto IES Rosa Chacel de Colmenar Viejo, Madrid.

En base a un estudio realizado en el primer periodo de las prácticas, se identifican ciertas necesidades relacionadas tanto con el ámbito emocional de los alumnos adolescentes como con unas actividades más creativas y motivadoras. A partir de estas problemáticas, se propone integrar la educación emocional en la enseñanza artística a través del contenido, metodología y actividades.

Para éste propósito se diseñan tres unidades didácticas dirigidas a diferentes etapas escolares como 1º y 2º de la ESO y 1º de Bachillerato. Mediante observación y una serie de cuestionarios, se evalúa la capacidad de los alumnos para percibir emociones tanto al principio como al final de las actividades.

En base a la literatura existente en torno al desarrollo cognitivo, emocional y artístico de los adolescentes, se buscan resultados concluyentes sobre el funcionamiento de la fusión entre la educación emocional y artística en el aula.

Respetando el currículo oficial de la Comunidad de Madrid, se proponen actividades creativas e innovadoras como la imagen en movimiento utilizando el praxinoscopio, la imagen secuencial y la animación analógica con el Cine Nic, y el libro vivo relacionando el arte con la literatura a nivel interdisciplinar, utilizando luces que cambian de colores progresivamente como metáfora visual de las emociones.

Como se observará más adelante, las imágenes de algunos trabajos realizados por los alumnos, acompañarán al lector desde el encabezado de las páginas, como metáfora visual de la presencia de sus emociones y creatividad. Para observarlas más detalladamente se pueden consultar los anexos y, además, en los videos adjuntados se podrán ver en movimiento.

II. Marco teórico

1. ¿Quiénes son nuestros alumnos? Sobre el desarrollo emocional y el aprendizaje de los adolescentes

La adolescencia es una etapa interesante en el desarrollo humano dado que es el paso de la niñez a la adultez. Es un momento difícil, se puede decir, porque no se es niño pero tampoco adulto y esto puede ocasionar situaciones un poco confusas, dramáticas, eufóricas, en una palabra, controvertidas porque están en búsqueda de su identidad. Socialmente, esta fase se ve desde una perspectiva negativa (como rebeldía por ejemplo) y no se conocen suficientemente las posibilidades emocionales y cognitivas para aprovecharlas y desarrollarlas al máximo, especialmente desde el punto de vista de la educación.

La neurociencia demuestra que los cambios en el comportamiento de los adolescentes se deben al proceso de desarrollo que se da en el cerebro en este momento.

En una conferencia en la que participó la neurocientífica Sarah Jayne Blakemore (TED) se explica que este desarrollo dura hasta la adultez emergente. Esta visión nos muestra un abanico de posibilidades muy interesantes desde el punto de vista de la educación. Pero para desarrollar este tema hay que adentrarse un poco en los cambios neuronales del cerebro adolescente.

Un aspecto interesante del desarrollo cognitivo es el gran cambio que sufre el córtex prefrontal mediante el crecimiento de las conexiones neuronales y la mielinización para después realizarse el podaje sináptico. Mientras estas conexiones están en pleno desarrollo el cerebro es más rápido y eficiente. Con estos cambios los adolescentes pueden aprender, conectar y refutar ideas mucho más rápido que los niños. También aumenta la memoria, no solo implícita sino también la memoria explícita y por supuesto mejora el dominio del lenguaje. Los lóbulos frontales del cerebro son los encargados de las funciones cognitivas como la planificación, la organización, la toma de decisiones, el control de la conducta y las respuestas emocionales.

Daniel Goleman, psicólogo internacionalmente reconocido, en su libro *Inteligencia Emocional* añade:

(...) el neocórtex es el asiento del pensamiento y de los centros que integran y procesan los datos registrados por los sentidos. Y también agregó al sentimiento nuestra reflexión sobre él y nos permitió tener sentimientos sobre las ideas, el arte, los símbolos y las imágenes. (Goleman, 2012, pág. 47)

Pero el desarrollo de las habilidades en la toma de decisiones, la anticipación de consecuencias de sus acciones y la resolución de problemas todavía necesita madurar y según S.J.Blakemore la actividad del córtex prefrontal mediano decrece en el cerebro adolescente en comparación con el de los adultos cuando toman decisiones sociales. Los adolescentes utilizan una estrategia cognitiva diferente, por este motivo a veces tienen problemas en elegir la conducta adecuada en un contexto social. Ellos normalmente son muy propensos a correr riesgos especialmente cuando están en presencia de amigos.

La explicación se encuentra en el sistema límbico implicado en tareas de procesamiento de emociones y de recompensas. Éste es hipersensible a la sensación de recompensa en comparación con el de los adultos, por este motivo al hacer cosas divertidas, aunque se toman grandes riesgos, ellos sienten satisfacción. Pero, aunque el córtex prefrontal y el sistema límbico están todavía en desarrollo, los adolescentes son capaces de evaluar la situación de manera similar a los adultos pero miran las consecuencias desde el punto de vista de la recompensa. Y por este motivo el “mecanismo emocional” tiene gran importancia ya que:

Conforme Joseph LeDoux, un neurocientífico del Center for Neural Science de la Universidad de Nueva York ,(...) la amígdala asume el control cuando el cerebro pensante, el neocórtex todavía no ha llegado a tomar ninguna decisión. (...) el funcionamiento de la amígdala y su interrelación con el neocórtex constituyen el núcleo mismo de la inteligencia emocional. (...)Este circuito explicaría el gran poder de las emociones para desbordar a la razón porque los sentimientos que siguen este camino directo a la amígdala son los más intensos y primitivo. (Goleman, 2012, págs. 53-55)

El descontrol de los impulsos y la obtención de una recompensa inmediata son dos factores que llevan a un desequilibrio emocional capaz de influir de manera negativa en la capacidad intelectual y en la consecución de metas en la vida.

Esto explicaría la toma de riesgos, la irritabilidad y la euforia de los adolescentes. Y como existe una cierta inestabilidad emocional proporcionada por la naturaleza biológica de los cambios hormonales, ésta se ve aumentada por situaciones familiares y sociales conflictivas, por ello es el momento oportuno para fortalecer la educación integral. El aprendizaje no solo

tiene que ser derivado de las diversas materias curriculares sino también de situaciones reales donde se debe aprender a manejar las emociones de una manera constructiva.

Los adolescentes tienen una cierta limitación para distinguir entre lo que piensan de sí mismos y lo que piensan sobre el pensamiento de los demás y este hecho no puede más que destacar que no son conscientes muchas veces de lo que sienten ni ellos mismos ni los demás porque no saben identificarlo. Y según Goleman:

Existen dos niveles de la emoción, un nivel consciente y un nivel inconsciente, y el momento en que llega a la consciencia constituye el jalón que indica su registro por el cortex prefrontal. (...) Pero una vez que el sujeto toma conciencia de este hecho-una vez que el córtex lo registra-, puede evaluar las cosas de un nuevo modo(...) (Goleman, 2012, pág. 107)

En estas edades existe una gran necesidad socio-emocional de sentirse aceptados por el grupo de amigos, algo normal ya que es parte del proceso de socialización. Pero éste no se da de cualquier forma porque dependiendo de lo diestros que son en comunicarse adecuadamente con los demás pueden formar relaciones sanas y beneficiosas o no. Aquí cobra mucha importancia la capacidad que tienen de identificar tanto las propias necesidades como la de los demás y por ello la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en cuanto a la inteligencia interpersonal e intrapersonal tiene mucha validez como también menciona Goleman:

(...) Gardner (1989) señala que la esencia de la inteligencia interpersonal supone << la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas>>. En el apartado relativo a la intrapersonal- la clave del conocimiento de uno mismo-, Gardner menciona << la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta>>.(...)

Gardner se da perfecta cuenta de lo decisivas que son (las emociones), en lo que respecta a la confusión y la violencia de la vida , las aptitudes emocionales y sociales, y subraya que <<muchas personas con un elevado CI de 160 (aunque con escasa inteligencia intrapersonal) trabajan para gente que no supera el CI de 100 (pero que tiene desarrollada la inteligencia intrapersonal), y que en la vida cotidiana no existe algo más importante que la inteligencia intrapersonal (...).Es necesario que la escuela se ocupe de educar a los niños en el desarrollo de las inteligencias personales >>. (2012, págs. 83-87)

Una de las ventajas del desarrollo cognitivo es la mejora de la memoria a largo plazo que ayuda a aprender nueva información. Cuanto mayor es la base de información retenida más fácil es aprender otra nueva. Esto implica estrategias de aprendizaje que se basan en la capacidad de mantener un equilibrio emocional a la hora de afrontar nuevos retos. ¿A quién no le ha pasado alguna vez tener la mente en blanco ante la hoja de un examen aunque haya estudiado? Esto se debe al hecho de que las emociones toman el control de la mente

provocando ansiedad. Las emociones negativas dificultan la concentración y la memoria y toman el control del córtex prefrontal, él encargado del razonamiento (Goleman, 2012)

Como dice Karen Stone McCown, directora de New Learning Center y creadora del programa SelfScience: <<el aprendizaje no sucede como algo aislado de los sentimientos de los niños. De hecho, la alfabetización emocional es tan importante como el aprendizaje de las matemáticas o la lectura>>. Y, no se trata, pues, de una serie de conocimientos y destrezas que sólo se deban enseñar a ciertos niños “deficitarios” o “problemáticos”, sino algo que es aplicable a todo niño. (Goleman, 2012, pág. 396)

El abandono de los estudios es un gran ejemplo de problemas emocionales que inciden en la autoestima ya que el fracaso escolar es uno de los mayores detonadores. El doctor David Hamburg, psiquiatra y presidente de la Carnegie Corporation afirma que:

<<(…)La sensación de autoestima de un niño depende fundamentalmente de su rendimiento escolar. Un niño que fracasa en la escuela pondrá en movimiento una actitud derrotista que luego puede arrastrar durante el resto de su vida. >> Entre los elementos esenciales para sacar provecho de la escuela, Hamburg señala << la demora de la gratificación, la responsabilidad social adecuada, el control de las emociones y una perspectiva optimista ante la vida. >> (Goleman, 2012, págs. 413-414)

Es verdad que la coyuntura socio-económica y familiar tiene un gran impacto pero también la escuela es participe a ello porque no es capaz de adaptarse a las necesidades de los alumnos ya que el sistema de educación prevé para la solución de estos problemas nada más que el departamento de orientación. El aprendizaje emocional no se realiza de manera desconectada y la concientización no se consigue con una visita al orientador o al jefe de estudios. Es conocida la resistencia de los adolescentes a la autoridad y precisamente por ello el proceso de aprendizaje se debe acompañar con gentileza, empatía, sinceridad e inteligencia para dirigir a los alumnos hacía el camino de la autoconfianza y la automotivación.

En cualquier caso, nos dice Goleman, lo importante no es tanto el hecho de que haya una clase específicamente dedicada a la alfabetización emocional como la forma en que se imparta esta enseñanza. Tal vez no haya tema en el que la calidad del maestro resulte tan decisiva, porque la forma en que el maestro lleve adelante la clase, constituye, en sí misma, un modelo, una lección de facto en competencia emocional (o, todo hay que decirlo, en la falta de ella). Dondequiera que un maestro responda a un estudiante, hay veinte o treinta más que reciben una lección (2012, pág. 421)

Otro problema en el que se ven inmersos muchos adolescentes es que no son conscientes de la propia adicción pero sí son capaces de discernir cuando se trata de los demás. Es un tanto contradictorio porque para otros es maligno pero para ellos no, y esto se debe a que se sienten invencibles e inmortales. Este sesgo optimista proviene del desarrollo de un

egocentrismo específico de la adolescencia donde todas las miradas se dirigen hacia ellos para bien o para mal. La hiperconciencia de sí mismos provoca esta audiencia imaginaria y sobre ésta construyen la fábula personal de ser únicos e invencibles y que a la vez están incomprendidos por los demás.

La incompreensión es indudablemente parte de esa fábula adolescente pero a veces tiene fundamentos reales ya que cada vez más los padres no tienen tiempo o las habilidades para atender las necesidades emocionales de sus hijos y a esta situación se añade la de la escuela y los compañeros. La aceptación de uno mismo y la de los demás es importante para la autoestima social y es muy difícil conseguirla rodeados de medios de comunicación que fomentan conductas y modelos inapropiados.

La depresión es el depredador silencioso que incapacita a una gran parte de los jóvenes y mayormente a las chicas ya que a medida que se adentran en la adolescencia pierden en autoestima. Esto desemboca en trastornos alimentarios (bulimia o anorexia) ya que necesitan llenar ese vacío interior y esto se debe al hecho de que no saben identificar sus emociones para canalizarlas hacia unos propósitos más positivos. También hay que especificar el aumento de la violencia de género entre adolescentes como también la delincuencia juvenil, el *bullying* y el *ciberbullying*.

Parece un panorama bastante desolador y por ello hay que actuar y sanar desde la raíz. La educación emocional se debe empezar desde la cuna y se debe seguir de manera continua y adaptarla a las necesidades propias de cada etapa de desarrollo.

Hamburg señala que, en la época en que los estudiantes entran en el instituto, quienes han atravesado un proceso de alfabetización emocional se muestran en mejores condiciones que los demás para hacer frente a las presiones de los compañeros, las exigencias académicas y las instigaciones de fumar o tomar drogas. El dominio de las habilidades emocionales constituye una vacuna provisional contra la agitación y las presiones externas que están a punto de afrontar. (Goleman, 2012, pág. 421)

Desafortunadamente cada vez más familias han dejado de dar una base fundamental a los niños en cuanto a una buena educación para la vida y las instituciones educativas se tienen que hacer cargo de ello por doble partida. Esto supone una mayor responsabilidad por parte de los docentes que la tradicional, algo que a veces provoca reacciones reacias porque no tienen el reconocimiento del trabajo prestado ya que el estado no se compromete lo suficiente con el mundo escolar.

Una solución es integrar la educación emocional en las asignaturas como afirma Goleman:

Es comprensible que muchos profesores se sientan sobrecargados por un programa escolar excesivamente repleto de nuevas materias y se resistan a dedicar tiempo extra a enseñar los fundamentos de otra asignatura. Por esto, una de las estrategias utilizadas actualmente para realizar la alfabetización emocional no consiste tanto en imponer una nueva asignatura como en yuxtaponer las lecciones sobre sentimientos y emociones a las asignaturas habituales. Porque la verdad es que las lecciones emocionales pueden entremezclarse de manera natural con la lectura, la salud, la ciencia, los estudios sociales y muchas otras asignaturas. (2012, pág. 411)

Un modelo de este tipo de enseñanza es el programa dirigido por el psicólogo Eric Schaps en Oakland en California y se llama ChildDevelopment Project donde se sirven de cualquier materia y momento para dar lugar a debates y a la reflexión fomentando así la expresión personal y emocional. Además, cuando hay algún comportamiento disruptivo se aprovecha la oportunidad para “enseñar a los alumnos las habilidades de las carecen-el dominio de los impulsos, la expresión de sentimientos, la resolución de conflictos, etc., algo que resulta imposible de conseguir recurriendo exclusivamente a la mera coerción.” (Goleman, 2012, pág. 411) .

Es interesante cómo se combina el programa curricular con el fomento de la competencia emocional y que realmente se consiguen buenos resultados. Pero como se afirmaba anteriormente, es necesaria una continuidad en cualquier tipo de aprendizaje así que, desde ChildDevelopment Project, también se ha organizado un programa de alfabetización emocional dirigido a los padres para que puedan contribuir de manera eficaz al desarrollo integral de sus hijos.

No sería una utopía afirmar que éste tipo de proyecto se podría aplicar en cualquier escuela. Es necesario un poco de interés y una formación adecuada de los docentes y también de los padres. Es difícil de arrancar pero dará muchas satisfacciones en un futuro próximo ya que los niños de hoy serán los padres de mañana y así se perpetuará el conocimiento de manera natural sin hacer ya grandes esfuerzos.

Pero ante todas estas propuestas se debe hacer una concientización general sobre la importancia de la inteligencia emocional que, como se ha analizado en multitud de investigaciones, su falta puede sucumbir hasta las más iluminadas mentes.

Vivimos en un mundo donde la comunicación y el trabajo en equipo se han vuelto imprescindibles, la adaptación rápida y las soluciones creativas son parte de los desafíos de la era tecnológica con lo cual no solo se necesitan personas competentes desde el punto de vista profesional sino también socio-emocional.

2. La enseñanza artística como potenciador de la percepción y el desarrollo emocional

Como se ha analizado anteriormente, las emociones son fundamentales para el equilibrio personal, la automotivación en el proceso de aprendizaje y en la consecución de objetivos en la vida y la capacidad de integración en la sociedad. Aunque se pueden tocar diversos aspectos del desarrollo emocional a través de otras materias, la educación artística ofrece el privilegio de un desarrollo más completo porque permite integrar y practicar la inteligencia emocional desde su currículo de una manera más sutil y amena, sin que los alumnos se sientan presionados.

Hay que especificar que, aunque el arte se ha utilizado muchas veces como terapia, no es el caso del presente trabajo, ya que es necesario tener en cuenta también el aprendizaje específico que ofrece el arte (o como afirma Eisner “lo propio del arte”): aprender a ver; a pensar, comprender y reflexionar; a descifrar y a interpretar con sentido crítico; a expresar mediante diferentes lenguajes plásticos; estrategias de planificación y producción de una obra; resolución creativa de problemas, y un largo etcétera, a los cuales se une de manera integrada la relación de lo interior con lo exterior y al revés como un sentir y una forma de toma de conciencia tanto del propio ser como de los demás.

Rudolf Arnheim afirma:

(...) la forma de hacer el arte educativamente respetable no es apartarse de la experiencia estética para dedicarse a la práctica de destrezas propias de otros campos de estudio, sino por el contrario armonizar las distintas áreas del saber humano para conseguir una comprensión más amplia y más profunda de lo que es específicamente artístico. (1989, pág. 78)

La educación artística no pretende que los alumnos se transformen en artistas sino que desarrollen un mínimo gusto estético y crítico para poder apreciar el patrimonio cultural y a la vez, hoy más que nunca, defenderse de la manipulación de la massmedia. Pero tampoco se puede quedar en un esporádico momento reflexivo-cultural dentro del currículo escolar sino que se deben aprovechar todas sus bondades como el desarrollo personal del alumno.

En general, la sociedad, y en consecuencia los padres, ven la escuela como un medio de preparación para la vida profesional que posibilita la mejoría social y económica. Pero “la educación puede ser educativa o no”, opina Eisner (1991, pág. 13), y se subrayan ciertos problemas como: una imposición de un gusto estético generalizado mediante la sociedad de

masas, un sistema escolar muy estricto que induce a dar respuestas aceptables; y que todo ello se debe a una sociedad industrializada que funciona en base a la producción en cadena. En conclusión, las escuelas se parecen más a fábricas que instituciones educativas.

Para demostrar la validez de estas opiniones, Eisner (1991, pág. 15) ejemplifica con un estudio que hizo en 1968 en el cual se hizo una jerarquización de cinco asignaturas: matemáticas, lenguas extranjeras, ciencias sociales, arte y música por parte de los profesores y los padres, para ver la contribución que ofrecen estas áreas a la “calidad de vida”. La conclusión fue que se tiende a subvalorar el arte aunque se reconoce la importancia que tiene en la vida personal.

Además, la escuela no consigue educar a los estudiantes adolescentes de manera eficaz porque, como Pertegal M.A, Oliva, Hernando A. (2010, pág. 6) afirman, existe una fragmentación en la educación en comportamientos positivos porque no hay continuidad y una buena coordinación y también porque estos problemas se quieren rectificar solo mediante la prevención. Las conductas positivas no se resumen solo a los valores cívicos sino también a los valores socio-emocionales.

Y conforme los estudios e investigaciones de Goleman y Gardner, el éxito escolar no asegura el éxito en la vida ni desde el punto de vista profesional ni social porque se necesita de una cierta fortaleza interior, de motivación, de autoconocimiento y de autoestima para tomar las mejores decisiones en todos los planos de la vida.

Los adolescentes pasan por una etapa donde la confusión en el plano emocional y la búsqueda de identidad los pueden llevar a una dirección equivocada. Ellos necesitan un guía permanente que les haga conscientes sobre ciertos aspectos de tal forma que la toma de decisiones sea la mejor. Aquí, el papel de la escuela es muy importante porque la mayor parte de la vida adolescente está en ella y se pueden conseguir muchos logros en el bienestar psicosocial y el rendimiento académico a la vez, pero solo mediante los programas adecuados.

¿Y por qué no aprovechar la enseñanza del arte ya que es el medio más facilitador de la expresión personal? Se puede educar en valores, se puede educar el gusto estético y la percepción (ya que vivimos en el mundo de la imagen), se puede desarrollar el razonamiento y el sentido crítico, y muy importante puede ayudar en el desarrollo emocional del que tanta necesidad tienen los adolescentes.

El problema es que la enseñanza del arte no se valora tanto como se debería, no se ven los diversos beneficios cognitivos, emocionales y sociales (los culturales son evidentes) que proporciona porque vivimos en una sociedad postindustrializada y tecnológica que funciona en base a la producción y a los beneficios económicos. Como ejemplo se pueden tomar en cuenta algunas leyes del sistema de educación que parecen promover el talento, pero sin embargo da la sensación que el desarrollo económico es más importante que los actores de la comunidad escolar y la verdadera razón de existir de las asignaturas y su currículo.

Eisner opina que:

La educación (...) es el proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos; y esto es lo que fomentan las artes entendidas como proceso y como los frutos de ese proceso. El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura. (...) el trabajo en las artes nos permite dejar de mirar por encima del hombro y dirigir nuestra atención hacia el interior, hacia lo que creemos o sentimos. Esta predisposición se encuentra en la raíz del desarrollo de la autonomía individual. (Eisner E. W., 2002, págs. 19-28)

Eisner (1994, pág. 42) también piensa que “(...) no puede haber actividad cognitiva que no sea también afectiva”. Son dos procesos que, dentro de la experiencia humana, están interrelacionados ya que el sentir forma parte del conocimiento y de la formación de conceptos. Además, “la vista, el oído y el tacto (...) funcionan también como recursos por los cuales nuestras experiencias pueden ser transformadas en símbolos”. (Eisner E. W., 1994, pág. 36) . A través de los sentidos se crean esas formas de representación que transforman nuestro mundo.

En este sentido, Rudolf Arnheim tiene una opinión similar afirmando que los sentidos son cruciales en los procesos cognitivos y las artes estimulan el sistema sensorial por lo que son muy importantes para el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad. La percepción es un proceso cognitivo ya que es fundamental a la hora de la creación de imágenes. Arnheim nos remite a las emociones y sentimientos que sin embargo están muy infravalorados en nuestra sociedad por ciertos prejuicios sociales que el autor intenta derrumbar demostrando que lo emocional conlleva capacidad de expresión y que mediante el lenguaje plástico se hace visible esa forma dinámica que este ofrece.

El autor considera que primero se tiene que dar lugar a una exploración intuitiva para que después el estudiante se pueda adaptar a la norma intelectual. En todo caso, esa adaptación

se tiene que realizar de manera voluntaria, con metas atractivas y con la posibilidad de aprender de los errores.

Pero, “qué tienen que lograr las artes para hacer su aportación al perfeccionamiento de la mente humana en todas sus propensiones?” (Arnheim, 1989, pág. 61) . El conocimiento de los principios que rigen la forma artística y la representación se hacen a través del lenguaje y “la manera en que se construye este lenguaje, sobre todo por medio de su forma y sus cualidades connotativas, expresa emociones y esboza significados que no se pueden transmitir por medio de la denotación lineal.” (Eisner E. W., 2002, pág. 25)

Howard Gardner , haciendo referencia a Arnheim añade:

Sin discutir el rol esencialmente comunicativo del lenguaje, ni su propiedad para transmitir ciertos temas, Arnheim, cuestiona la difundida creencia de que el lenguaje constituye el medio más idóneo de presentar todo tipo de información y de captar toda la gama de los procesos del pensamiento. Demuestra que los procesos mentales se apoyan mucho en el efectivo funcionamiento de nuestras modalidades sensoriales y en el rol de los sistemas simbólicos no lingüísticos.

(...) Particularmente en el campo de las artes, las cualidades connotativas y alusivas del lenguaje constituyen un fértil recurso para el docente o el autor con sensibilidad. (Gardner, 1993, págs. 248-249)

Para Arnheim la intuición perceptiva y la formación de conceptos intelectuales son procesos que dependen uno del otro y por este motivo la enseñanza debe tenerlo presente para que en el currículo no se haga énfasis sólo en las asignaturas que desarrollan procesos lógico-formales. ¿Podría ser que la teoría de Piaget sobre el desarrollo intelectual en la etapa de las *operaciones formales*, que se manifiesta en la preadolescencia, haya influido el sistema de educación? Sobre esta teoría Gardner tiene una opinión distinta:

Mientras que él (Piaget) subraya el advenimiento del pensamiento operativo concreto y formal, percibiendo atinadamente que estas formas son esenciales para el logro científico, no toma en cuenta otras formas de pensamiento, por lo que no encara la posibilidad de que las operaciones concretas y formales no sean directamente pertinentes a la tarea del artista, ni toma en cuenta que la versatilidad en relación con un medio representa un logro cognitivo sumamente importante y complejo. (Gardner, 1993, pág. 236)

Un tema bastante controvertido ha sido (y sigue siendo) es el de la inteligencia porque, como ya sabemos, ésta se ha medido hasta hace poco (y muchas veces se sigue haciendo) sólo en la balanza del razonamiento deductivo y la acumulación de conocimientos, pero la

inteligencia consiste en múltiples capacidades dependiendo también del contexto sociocultural.

En relación a estos conceptos, Howard Gardner, experto en la psicología evolutiva de las artes, aporta una antigua pero a la vez novedosa teoría de las inteligencias múltiples. Gardner (1995, pág. 24) propone una visión interesante: “Se trata de una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos.” Este enfoque del intelecto le lleva a realizar una clasificación de siete distintas inteligencias: visual-espacial, verbal, kinestética, lógico-matemática, musical, intrapersonal, interpersonal, naturalista. Además en su libro *La inteligencia reformulada* (2001) lo actualiza añadiendo tres inteligencias más: naturalista, espiritual y existencial.

Esta teoría de las inteligencias múltiples hace posible librarse de los estereotipos sociales que provocaban los test de inteligencia intelectual que median sólo el rendimiento académico y que clasificaban las personas de una manera muy categórica desperdiciándose así muchos talentos. La realidad actual hace necesario expandir la noción convencional de inteligencia para que incluya no sólo las capacidades analíticas, lógicas, matemáticas, lingüísticas, memoria, etc. sino también las capacidades creativas, prácticas, emocionales y sociales. Esta nueva visión tiene una implicación directa en la forma de aprendizaje y se hace necesaria una metodología personalizada para ayudar a los alumnos a conocer sus puntos fuertes y estimular los que necesitan más desarrollo.

Y en la relación entre la cognición y lo emocional, E. Eisner está de acuerdo con S. Langer :

He hablado de las funciones cognitivas de las artes básicamente de su manera de esclarecer, es decir de lo que nos ayudan a ver. Pero las artes van mucho más allá de hacer visible lo visible; también nos dicen algo de la sensación que generan lugares y relaciones. Como dijo Susane Langer, nos hablan a través de las emociones:

<< (...) La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra vida directa sensorial, mental y emocional; las obras de arte son proyecciones de la “vida sentida”, como la llamaba Henry James, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes de sensaciones y sentimientos que formulan para nuestra cognición.” (Eisner E. W., 2002, pág. 29)

Actualmente, la creatividad ha empezado a ser una característica muy demandada a nivel laboral indiferentemente del campo del que hablamos. ¿Podría ser por la sociedad de la información en la que vivimos hoy? El desarrollo de la tecnología y el frecuente cambio en las necesidades económicas y sociales han hecho que se necesite una capacidad de

adaptación casi camaleónica algo que implica creatividad. Ésta característica no pertenece sólo al ámbito artístico por supuesto, pero es él que más la promueve y desarrolla.

Según Eisner la educación artística desarrolla una serie de aptitudes como el espíritu de iniciativa, la creatividad y la imaginación, diversas destrezas técnicas, la capacidad de organización y planificación, y fomenta la cooperación. Además ofrece detalles reveladores sobre la opinión del presidente de una gran empresa en cuanto a la relación del arte con el mundo laboral:

Los estudiantes deben conocer bien los fundamentos. Lectura básica. Matemáticas básicas. Redacción básica. ¿No son éstas las únicas aptitudes que realmente necesitan? Todo lo restante no es más que la guinda del pastel ¿ no es así?

Pues no. Los estudiantes de hoy necesitan más que nunca una formación artística. Es evidente que necesitan los fundamentos. Pero hoy en día hay dos conjuntos de fundamentos. El primero-el formado por la lectura, la escritura y las matemáticas- no es más que el requisito para otro conjunto más complejo e igualmente de vital de aptitudes de nivel superior que son necesarias para un buen desempeño en el mundo de hoy.

Entre estos fundamentos se encuentran la capacidad de asignar recursos, de trabajar con éxito con otras personas, de encontrar, analizar y comunicar información, de manejar sistemas cada vez más complejos con componentes que no parecen guardar relación entre sí y, por último, de usar la tecnología. Las artes ofrecen una oportunidad sin igual de enseñar estos fundamentos de nivel superior que tienen una importancia cada vez mayor, no solo para los trabajadores de mañana, sino también para los de hoy. (Eisner E. W., 2002, págs. 55-56)

Estas afirmaciones son bastante esclarecedoras y siguen vigentes después de 12 años desde cuando se publicó el libro de Eisner (1995) *El arte y la creación de la mente* .

Es muy interesante observar que los términos sentimientos-cognición-arte, indiferentemente del orden, siempre están en una estrecha interrelación. Teóricos del arte, psicólogos y neurólogos coinciden en que los sentimientos y la cognición trabajan en conjunto y que el arte no solo facilita esta relación sino que puede ser el catalizador de muchos beneficios intelectuales, sensoriales y emocionales. Algo muy importante para el desarrollo integral del alumno. Además, el mundo empresarial empieza a unirse a estos conceptos lo que nos hace pensar que, si hasta ahora se han emitido multitud de teorías sobre estos aspectos, al final el enfoque pragmático y la realidad son los que tendrán la última palabra.

III. Una propuesta metodológica para la inclusión del desarrollo de la competencia emocional en las actividades artísticas

1. Contexto de aplicación –IES Rosa Chacel, Colmenar Viejo, Madrid¹

El Instituto de Educación Secundaria Rosa Chacel, situado en la localidad madrileña de Colmenar Viejo, nace en el curso 1992-1993. Éste centro ofrece los siguientes niveles de la enseñanza reglada: Enseñanza Secundaria Obligatoria, de 1º a 4º, Bachillerato de Ciencias y Tecnología, 1º y 2º, Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, 1º y 2º. Como signo de identidad se pueden destacar tres programas específicos que se ofrecen: Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Instituto de Innovación Tecnológica y el Bachillerato internacional, conforme el Proyecto Educativo del Centro.

El instituto se ubica entre dos áreas socialmente muy diferentes, la zona central de Colmenar Viejo, donde predominan las familias de bajo poder adquisitivo e inmigrantes, y la zona circundante por una clase media- alta, hace que los alumnos del IES Rosa Chacel sean muy diversos tanto por sus capacidades, formación anterior, trasfondo cultural, sus expectativas e incluso su lengua materna. Esta característica especial del centro ha hecho que se pongan especial énfasis en la atención a la diversidad.²

El Departamento de Orientación es formado por un equipo bastante completo como: orientadora, profesores de pedagogía terapéutica, fisioterapia, logopedia, etc. Todos ellos mantienen una estrecha relación con la dirección, los profesores, los tutores del centro y familias.

El Plan de Atención a la Diversidad conlleva seis líneas de actuación: organización pedagógica de los agrupamientos con desdobles y refuerzos; aplicación del programa de diversificación: dos grupos en 3º ESO y dos en 4º ESO; programa de integración (ACNEE); programa de compensatoria, en las modalidades de A, B; programa de minorías para la integración social; programa de compensatoria PROA.

¹ Toda la información sobre el instituto está basada en el Proyecto Educativo del Centro y observación directa.

²No se observan problemas graves de convivencia, puede que ciertos roces entre algunos estudiantes que podría ser también una cuestión relacionada con la adolescencia ya que no se trata de racismo o de discriminación aunque haya una gran diversidad de culturas, religión, idiomas y niveles sociales.

Para los agrupamientos flexibles se ha optado por un modelo basado en un amplio número de desdobles en las materias: Lengua y Literatura Castellana, Matemáticas, Inglés e Imagen y Comunicación. Los desdobles afectan a los grupos con un mayor número de dificultades para mejorar los resultados académicos y atender a la diversidad del alumnado. Los agrupamientos dentro de cada área desdoblada se han establecido por los propios departamentos, en función de las características de la materia y de los grupos de alumnos.

En cuanto a los recursos materiales del centro, ya que está enfocado a la innovación tecnológica, se basan especialmente en los TIC siendo éste dotado mayormente con aulas digitales y de informática provistas con ordenadores de última generación, pizarras digitales, proyectores, etc. También existen aulas especiales para Biología, Química, Física, Geología, Plástica, Música, Cultura Clásica.

1.1. La educación artística en el centro³

Las últimas leyes de educación LOE y LOMCE, y especialmente ésta última, han afectado negativamente las asignaturas de educación artística. El número de horas dedicado a ellas ha disminuido pero no el contenido del currículo, algo contradictorio, y afecta directamente a los docentes y a los alumnos.

Además, desafortunadamente, a nivel global se están promoviendo ciertos conocimientos en detrimento de otros, como el arte. Así que, hay una cierta jerarquización de los diversos ámbitos del conocimiento y es una realidad que la enseñanza artística no deja de ocupar un lugar inferior en esta jerarquización académica, siendo una posibilidad utópica a nivel laboral.

Esta situación impacta indudablemente en los centros de enseñanza como en el IES Rosa Chacel que, aunque hace esfuerzos para mantener a flote las enseñanzas artísticas ofreciendo dos aulas para ello, la escasez de recursos deja descubiertas las necesidades de los docentes y los alumnos. No hay casi materiales excepto la dotación corriente que tiene cualquiera otra aula.

El nivel de descontento de los docentes en cuanto a la poca importancia que se da a la educación artística es cada vez mayor.

³ Este informe se hace en base a la Programación del Departamento de Dibujo, observación directa y algunas conversaciones con los profesores. Hay que mencionar que se ha tenido poco tiempo disponible para la observación por este motivo algunos datos son relativos.

Un actor importante dentro de este panorama es el informe PISA promovido en la página web de OECD:

¿Qué es importante para que los ciudadanos sepan y sean capaces de hacer?" El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) trata de responder a esta pregunta a través de la evaluación internacional más completa y rigurosa de los conocimientos y habilidades de los estudiantes. La evaluación y el Marco Analítico de PISA 2015 presenta las bases conceptuales del sexto ciclo de la evaluación trienal. Al igual que en los ciclos anteriores, la evaluación de 2015 cubre la ciencia, lectura y matemáticas, con el foco principal en la formación científica de este ciclo.⁴ (OECD,2016)

Resulta bastante esclarecedor observar que a lo largo del tiempo en ningún momento ha evaluado las artes y solo se centra en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias.

¿Cómo va a ser posible una revitalización de la educación artística si ni siquiera uno de los organismos más importantes del mundo la considera como importante?

Una consecuencia es que el Estado pone toda su atención en mejorar los datos donde se presenten las deficiencias. Pero la cuestión es que los problemas se identifican allí donde se analizan como en ciencias y lengua, por lo que se potencia el aumento de horas en dichas materias en las escuelas, restando horas a otras materias “de relleno” debido a que el informe no las refleja, como son las artes.

1.2. Espacios y recursos

La diversidad de los alumnos en cuanto a los recursos económicos influye mucho en la propuesta de materiales utilizados, ya que hay muchos de ellos con bajos poder adquisitivo. El aula destinada para la educación plástica no es suficientemente grande para 30 alumnos y aunque esté dotada con lavabos se hace difícil el acceso a ellos. Además, los alumnos no tienen pausa entre clase y clase y se tienen que ir corriendo a la siguiente lo que dificulta la recogida y limpieza en el caso de las técnicas húmedas. Los alumnos de Imagen y Comunicación disponen de un aula corriente, sin lavabos, pero en cambio está provista con pizarra interactiva. Por estos motivos se propone la utilización de materiales baratos y

⁴Cita original :

“What is important for citizens to know and be able to do?” The OECD Programme for International Student Assessment (PISA) seeks to answer that question through the most comprehensive and rigorous international assessment of student knowledge and skills. The PISA 2015 Assessment and Analytical Framework presents the conceptual foundations of the sixth cycle of the triennial assessment. Similar to the previous cycles, the 2015 assessment covers science, reading and mathematics, with the major focus on scientific literacy this cycle.”

medios secos como los lápices de colores, los rotuladores, folios, tijeras, materiales reciclados, y pegamento en barra. En caso de los alumnos de bachillerato se utilizan además lápices de colores acuarelables. Para éstos últimos hay reservado otro aula mucho mayor que permitiría la utilización de técnicas húmedas y mucho más como el modelado en barro.⁵

La escasez de materiales que se utilizan no dificulta la consecución de las competencias conceptuales y actitudinales pero si algunas de las procedimentales.

Los proyectores están presentes en todas las aulas del instituto y también hay aulas tecnológicas equipadas con pizarras digitales y ordenadores, y para tener acceso a éstas últimas es necesario reservarlas con dos semanas de antelación.

Un recurso muy útil por lo visto es el Aula Virtual Moodle, plataforma virtual del centro que proporciona la posibilidad de reforzar contenidos y ampliar conceptos vistos en el aula.⁶

1.3. Metodología empleada

Los contenidos y las actividades se intentan adaptar a las necesidades y a los conocimientos previos de los alumnos y se realizan actividades de refuerzo poniéndose más acento sobre una buena realización y comprensión que sobre un estricto cumplimiento de los contenidos del currículo.

Se pone mucho énfasis sobre las actividades prácticas y se acota mucho el trabajo de los alumnos para que todos pudieran llegar a la consecución de los objetivos mínimos planteados. Sin embargo, esta actuación limita la capacidad de algunos alumnos más rápidos y/o con más talento. Las actividades de ampliación no están previstas en la programación del departamento pero puede que se propongan in situ en el momento y en función de la situación surgida. En cuanto a los alumnos con necesidades específicas sí que hay adaptaciones previstas y se observa bastante comprensión hacia sus dificultades.

Las actividades propuestas tienen un enfoque bastante técnico y la libertad creativa se ve un poco afectada. Se fomenta la participación de los alumnos hasta un cierto punto ya que los más tímidos deberían estar un poco más incentivados, pero la cantidad de los alumnos y el poco tiempo disponible no permiten que todos participen.

⁵Se tiene constancia de que antiguamente se hacía modelado en barro – todavía existen las tablas de madera sobre las que se trabajaba.

⁶ Conforme lo expuesto en la Programación Didáctica de las asignaturas artísticas.

1.4. Los Alumnos

La diversidad de capacidades es bastante evidente ya que las aulas están conformadas por grupos heterogéneos. Algo beneficioso para trabajos en grupo y cooperativo.

El interés de los alumnos de 1º y 2º de la ESO en las asignaturas artísticas está en un punto medio-bajo aunque hay excepciones. Por lo visto, los estudiantes no tienen mucha destreza en el dibujo y tampoco unos conocimientos destacables. Se han observado algunos alumnos que tienen talento y mucho interés, aunque pocos.

En cuanto a la actitud, pues tienen un comportamiento correcto pero no se esfuerzan más del mínimo exigido. En general son cumplidores pero no muy exigentes. El ritmo de trabajo es bastante lento porque no tienen mucho hábito de trabajo aunque no carece del todo. Por lo general no son muy autónomos.

Algunos tienen dibujos muy infantiles y mezclan distintas formas de representación como por ejemplo: mezclan diversos puntos de vista o la perspectiva con lo plano. No saben utilizar el color tampoco. En cuanto a los alumnos de 1º de Bachillerato, aunque sean menos en clase también tienen tendencia a dispersarse aunque están más centrados que sus compañeros más pequeños. El nivel es medio, pero sí que la mayoría tiene bastante interés en la asignatura.

2. Identificación de necesidades relacionadas con la educación artística y con los alumnos adolescentes⁷

Las **actividades** planteadas no son lo suficientemente motivadoras ya que tienen un enfoque bastante tradicional tanto desde el punto de vista del contenido como metodológico.

Es cierto que son necesarias ciertas bases y conocimientos para desarrollar las competencias requeridas pero sería interesante buscar otras formas y actividades más creativas que no necesitarían de recursos materiales caros.

En cuanto a la **metodología** se observa la necesidad de una participación más activa para fortalecer tanto el proceso de aprendizaje y la capacidad de comunicación como la incrementación del interés de los alumnos. Además, la inclusión de los alumnos con

⁷ Para la identificación de necesidades se emplea tanto la observación directa como la información recogida con la ayuda de las entrevistas de los docentes como de los alumnos en el periodo de prácticas del módulo genérico.

problemas sociales o con necesidades especiales es muy importante ya que para su buen desarrollo y progreso necesitan tener más confianza y autoestima.

A los alumnos les hacen falta más recursos personales en cuanto a las estrategias de aprendizaje y a la extracción de información importante lo que denota un problema en cuanto a la capacidad analítica y de comprensión. Tienen una cierta falta de confianza a la hora de expresar sus opiniones. Tampoco tienen mucho criterio a la hora de opinar, con lo cual hay que fomentar la comunicación y enseñarles a defender su punto de vista, además de no tener miedo a equivocarse para que se pueda facilitar el aprendizaje de los errores. Se necesita fomentar la autonomía personal y la iniciativa.

Se distraen rápidamente porque están sobreestimulados por las nuevas tecnologías con lo cual no tienen la paciencia y la capacidad de concentración necesarias. También hay que concientizar que los nativos digitales tienen otra forma de aprendizaje y se hace a través de canales distintos y de manera paralela, por ello por una parte son más rápidos en procesar información pero por otra no ejercitan la memoria y olvidan rápido. Estaría bien emplear una metodología flexible que combine tanto la enseñanza tradicional como la digital.

Una solución para este problema sería emplear exactamente lo que el bachillerato internacional de éste instituto ofrece y no se emplea mucho en él ordinario: el trabajo por proyectos, porque favorece la profundización y el razonamiento. Además, se puede aprovechar la diversidad de capacidades para trabajos cooperativos.

En cuanto a las **características propias de la edad adolescente** se observa que en la pubertad el desarrollo físico y emocional es bastante diferente entre los dos géneros.

Debido al incremento de hormonas sexuales las chicas pegan el estirón antes que los chicos algo que conlleva un mayor desarrollo físico pero también un cambio cerebral (hipotálamo, córtex prefrontal) observándose un cambio de intereses, confusión, enfrentamiento. Ellas se preocupan más por su físico y su vestimenta por tener más interés en el sexo opuesto en comparación con los chicos que todavía están pensando en estar sólo con sus amigos. La nueva imagen corporal influye indudablemente en el autoconcepto y la autoestima.

La pubertad precoz o tardía tiene efectos distintos en los géneros. La primera provoca en los chicos una mejor imagen sobre sí mismos y una mayor asunción de riesgos, aunque menos problemas de conducta. En las chicas por el contrario: depresión, y mayor conflictividad. Este último detalle se ha podido corroborar en el aula, ya que las alumnas con este perfil siempre buscaban incitar a los demás y destacar aunque fuera con un comportamiento

negativo. En cuanto al desarrollo tardío, en ambos géneros se da una mayor timidez, menos asertividad e igualmente no llevan bien el adaptarse a las normas.

Están en búsqueda de su identidad y por ello pasan por momentos muy confusos, frustrantes con cambios radicales de humor y puede que depresión especialmente en caso de las chicas causando así muchas inseguridades personales.

El egocentrismo adolescente se manifiesta mediante la fábula personal para bien o para mal (unicidad de sus vivencias, sentimiento de incompreensión) y se desarrolla a medida que se avanza en esta etapa de la vida. Pero estas manifestaciones muchas veces pasan no solo a una desmotivación interna sino también académica algo que puede explicar la apatía o el fracaso escolar en estas edades.

La influencia de los iguales y el deseo de estar aceptado por su grupo a veces conduce a conductas de riesgo regidas por la fábula de la invencibilidad. Es mucho mayor la reacción al estímulo, a la recompensa y la no conformidad con el castigo.

Como se observa, el desarrollo emocional de los adolescentes tiene mucha influencia en la toma de decisiones, la asunción de riesgos y en las relaciones sociales. Tiene especial importancia a nivel personal la vida interior del adolescente, que en estas edades se puede definir como una montaña rusa algo que influye indudablemente en la predisposición para el aprendizaje y en la motivación personal.

La depresión es un problema más común de lo que se cree y no se detecta porque los adolescentes no se comunican con sus padres y por lo general tampoco la familia tiene las habilidades o la formación necesaria para hacerlo.

En conclusión se observa una necesidad primordial la integración de la educación emocional dentro del currículo escolar.

IV. La percepción e identificación de las emociones como primer paso hacia la alfabetización emocional

1. Principios y estrategias metodológicas

Se proponen tres unidades didácticas para 1º y 2º de la ESO y 1º Bachillerato, la metodología empleada es común y se basa principalmente en la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante preguntas y respuestas razonadas de forma que hasta los alumnos más tímidos intervengan y expongan su opinión.

Se fomenta la ayuda recíproca entre los alumnos en las intervenciones orales, en el transcurso del trabajo individual como en el trabajo de grupo. Se busca un ambiente de cooperación donde se pueda aprovechar la diversidad de capacidades para facilitar así la inclusión y el respeto mutuo entre los alumnos.

La comprensión es indispensable para el buen desarrollo de la actividad con lo cual se insiste en la explicación cada vez que sea necesario haciendo participar a los alumnos.

Por ejemplo: cuando un alumno no sepa contestar otro le ayudará en la comprensión de los conceptos. Sólo si no se consigue una respuesta pertinente, el profesor ayudará y dará pistas que conducirán a la respuesta.

Se pone énfasis en la percepción tanto a nivel artístico como emocional para educar la mirada y también para mejorar las habilidades sociales y, si es posible, conseguir que identifiquen sus propios sentimientos.

La creatividad es el motor de las actividades propuestas ya que se busca originalidad tanto en las respuestas orales, en la propuesta personal o de grupo como en la solución de problemas surgidos en el proceso de trabajo. La creatividad es una forma de expresión emocional, de liberación se podría decir y, como se observará más adelante, aunque se trabaje desde diversas expresiones faciales no será obligatorio que las adopten en sus trabajos. Se hará una propuesta a partir de éstas pero los alumnos serán libres de trabajar las cuestiones que más les interese. Se da vía libre a la imaginación y a la creatividad para que encuentren el confort interior ya que algunos alumnos no se sienten cómodos al dibujar sentimientos porque tienen ese bloqueo personal propio de algunos adolescentes.⁸

⁸ No quieren expresar sus sentimientos para no parecer débiles o por temer hacer el ridículo

Y en cuanto a estas cuestiones, E. Eisner está de acuerdo con Lowenfeld cuando afirma que:

El niño que usa la actividad creativa como vía de escape emocional ganará en flexibilidad como resultado de la descarga de tensiones innecesarias. Sin embargo, el niño que se siente frustrado desarrollará inhibiciones y, a causa de ello, sentirá que su personalidad está limitada. El niño que ha desarrollado libertad y flexibilidad de expresión se podrá enfrentar a nuevas situaciones sin problemas. (...) El niño inhibido y limitado, acostumbrado a imitar (...) no será capaz de adaptarse con rapidez a nuevas situaciones y tratará de ejercer presión sobre los demás por considerar que es la manera más fácil de salir adelante. (Eisner E. W., 2002, págs. 53-54)

La motivación es otro aspecto importante ya que está ligada a la emoción. Podemos hablar de motivación interior donde interviene la propia voluntad del alumno para aprender (hoy en día se da cada vez menos) y la exterior donde el profesor consigue despertar la curiosidad y el interés de sus aprendices.

Lo que se busca mediante las actividades propuestas es transformar la motivación exterior en interior para que el alumno se dote de autonomía e iniciativa. Si se consigue dar esta situación salen ganando las dos partes: el estudiante mejora en confianza y autoestima y crece su rendimiento académico, y el docente no tiene que estar siempre buscando estrategias para que sus alumnos le presten atención.⁹ Así el proceso de enseñanza-aprendizaje será mucho más fluido. Para ello es necesario apoyar a los estudiantes en todo momento y especialmente desde el punto de vista emocional, elogiándoles cuando se lo merecen y dándoles la oportunidad de mejorar cuando sea el caso.

Se valora mucho el esfuerzo tenga o no talento artístico porque la constancia y el trabajo son los que harán que el estudiante adolescente tenga un mejor desarrollo tanto intelectual como emocional. En los sistemas educativos occidentales se aprecia más el resultado final que el esfuerzo y el proceso de trabajo y por este motivo los alumnos se desilusionan y dejan de estudiar porque se sienten inútiles.

Según el neurocientífico Daniel T. Willingham:

En China, en Japón y en otros países orientales, la inteligencia se considera algo más moldeable. Si los alumnos suspenden un examen o no comprenden un concepto, no es porque sean torpes, sino porque no se han esforzado lo suficiente. Este enfoque es positivo para los alumnos porque les transmite que la inteligencia depende de ellos y está bajo su control. (Willingham, 2011, pág. 216)

Las pequeñas victorias del día a día harán que los estudiantes adolescentes adquieran

⁹ Esto no significa que sus clases dejen de ser interesantes. Conocemos la facilidad con la que los adolescentes se distraen a veces.

confianza y autoestima porque se verán cada vez más capaces de afrontar los retos.

Goleman, en su libro *Inteligencia emocional*, da como ejemplo una investigación realizado por Albert Bandura, psicólogo de la Universidad de Standford , cuyos resultados son muy reveladores:

las creencias de las personas sobre sus propias habilidades tienen un profundo efecto sobre éstas. La habilidad no es un atributo fijo sino que, en este sentido, existe una extraordinaria variabilidad. Las personas que se sienten eficaces se recuperan prontamente de los fracasos y no se preocupan tanto por el hecho de que las cosas puedan salir mal sino que se aproximan a ellas buscando el modo de manejarlas (Goleman, 2012, pág. 159)

Conseguir que los alumnos despierten su motivación interna es un gran logro. Es difícil pero no imposible. Daniel Goleman (2012, pág. 157) la llama *motivación positiva* porque está “ligada a los sentimientos tales como el entusiasmo, la perseverancia y la confianza”, y tiene un gran impacto sobre el rendimiento. Además opina que:

(...)al igual que la esperanza, el optimismo también es un buen predictor del éxito académico (...) Yo creo que , dado un determinado nivel de inteligencia, el logro real no depende tanto del talento como de la capacidad de seguir adelante a pesar de los fracasos. (Goleman, 2012, pág. 157)

Otra estrategia pedagógica empleada es la aplicación inmediata de los conocimientos conceptuales mediante experimentación para reforzar lo aprendido. De esta forma también se deja espacio y tiempo para los errores para así quitarles importancia y se transformen en fuente de aprendizaje para el trabajo final. Si estos se hacen presentes en el proceso de trabajo también se enfocan a una mejora buscando soluciones creativas para enmendarlos.

Willingham da a los docentes un consejo:”trate los fallos como un componente natural del aprendizaje”, y continua:

Para aumentar la inteligencia es preciso afrontar retos, es decir, acometer tareas que exijan esfuerzo, lo que significa que tal vez salgan mal, por lo menos la primera vez.

El miedo al fracaso supone un obstáculo significativo para aprender ya que nos impide afrontar retos, pero no se debe dar al fracaso tanta importancia. (Willingham, 2011, pág. 236)

Otro aspecto que se desea fomentar es la autoconciencia del propio progreso para detectar los puntos débiles y fuertes para así trabajarlos en función de las necesidades de los alumnos y por ello se propone una autoevaluación individual y de grupo.

Al hacer la autoevaluación, el alumno hace un ejercicio de sinceridad en primer lugar consigo mismo y después con el profesor, ya que sabe que la va a leer. Para incentivarles se les hace saber que la sinceridad se valora y que les puede subir la calificación, además se les

da a conocer que el profesor es consciente del esfuerzo y el progreso de cada uno.

El problema interviene cuando el alumno se autoexamina, si tiene la suficiente capacidad de reflexión y sentido crítico para hacer una valoración justa y no caer en el extremo de la subvaloración o de la supervaloración. (Esta situación se da partiendo de la premisa de que van a contestar con sinceridad.)

Para ello se necesita un cierto equilibrio interior que los haga capaces de mantener la calma y así poder sopesar la situación con claridad.¹⁰ A veces hasta a los adultos les cuesta mantener la objetividad con lo cual no es una tarea fácil para un adolescente.

En cuanto a la evaluación grupal, por el mismo hecho de colaborar y pensar juntos, los alumnos aprenden a ser justos también con los demás adquiriendo así más aprecio y sensibilidad hacia los demás. Es una iniciación hacia el camino de la madurez que les será útil no sólo en el proceso de aprendizaje sino en la vida misma.

En conclusión, lo que se pretende es aplicar la educación emocional en todos los aspectos de la enseñanza artística desde los contenidos, la práctica y hasta la misma evaluación.

2. El preconcepto y la capacidad de identificación de las emociones de los alumnos adolescentes

La inteligencia emocional es un término que se hizo conocido por la investigación de Salovey y Mayer (1990) publicada en el libro *Emotional Intelligence*. Pero se ha hecho popular con las publicaciones de Goleman. A partir de ahí se han realizado varios estudios sobre adultos y más recientemente sobre niños y adolescentes.

Es de destacar la investigación Rafael Bisquerra (2012) a través de la Fundación Botín para el programa *Educación Responsable* con aplicación en el Hospital Infantil Sant Joan de Deude de Barcelona para introducir la inteligencia emocional y social como el desarrollo de la creatividad en las aulas.

Bisquerra (2012) a partir de los estudios de Salovey y Mayer y Goleman y desarrolla su investigación definiendo dentro de la competencia emocional las siguientes capacidades: conciencia emocional, regulación de las emociones, autonomía emocional, habilidades socioemocionales, competencias para la vida y el bienestar.

¹⁰ Recordar lo que Goleman aportaba en cuanto a la influencia de las emociones negativas sobre la capacidad de pensar con claridad.

Muy pocas son las investigaciones que han enfocado la atención sobre la percepción emocional como una habilidad básica que ayuda a desarrollar a las demás capacidades recogidas en la competencia emocional y mucho menos aplicada a los adolescentes.

Entre estas pocas se puede destacar un estudio publicado en la revista *European Journal of Education and Psychology*, *Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia. El papel de la percepción emocional*, a través de la Universidad de Málaga y de Cantabria (España) (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo, & Palomera, 2011).

Esta investigación se basa también en los principios de inteligencia emocional definidos también por Salovey y Mayer¹¹. Y conforme ello:

Se trata por tanto de cuatro conjuntos de habilidades diferentes -percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional- las cuales se establecen de forma jerárquica, esto es, la primera de las habilidades (percepción emocional) supone el nivel más básico de la jerarquía, de menor complejidad aunque necesaria para conseguir las habilidades superiores, mientras que la habilidad de mayor nivel (regulación emocional) será la de mayor complejidad, aunque para llegar a ella necesitamos un cierto dominio de las habilidades anteriores. (Salguero, et al, 2011, pág.144)

La investigación busca la relación entre la percepción emocional en los demás y el ajuste psicosocial en los adolescentes, controlando las diferentes variables como el género, la edad y la personalidad.

Los resultados son muy interesantes ya que demuestran una clara relación entre la identificación de emociones en los demás y la aplicación a la propia vida emocional para un mejor autoconocimiento y ajuste personal. Esto ejerce una influencia positiva en las competencias interpersonal e intrapersonal.

En cuanto al presente trabajo de innovación se pretende comprobar diversas teorías personalizándola de forma que se pudiera aplicar en el aula como una actividad más. Se ha considerado que debe resultar una actividad amena para que los alumnos no se sintieran examinados y tuvieran así la disposición de aprender.

Por el hecho de que no se ha utilizado una escala de medición concreta (validada por profesionales) no pretende ser una investigación científica sino un instrumento que cualquier docente puede utilizar en su aula para conocer mejor a sus alumnos y así personalizar su enseñanza y, a la vez, que sea un material didáctico.

Para observar el preconcepto de los alumnos sobre las emociones se ha propuesto una sesión

¹¹ Utiliza el modelo de habilidad MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test).

que lo evalúa de diferentes formas:

Conflicto inicial- el profesor les avisa que van a tener un examen o estarán castigados de manera sonriente, relajada y desenfadada- para observar cómo hacen la relación entre la expresión facial, el lenguaje no verbal y la gravedad del mensaje transmitido

Ficha con caras vacías para que los alumnos dibujen diversas emociones y ponerles nombre- para observar el preconcepción y la capacidad de hacer la relación entre la emoción y la expresión facial

¿Para qué sirven las emociones? – consiste en diversas preguntas sobre la utilidad de las emociones en nuestras vidas- para observar los conocimientos que tienen sobre el mundo emocional tanto propio como ajeno y si conocen la diferencia entre emociones, estados de ánimo y sentimientos

Identificación de emociones en diversas personas y en una obra artística

Película de animación –para ver la capacidad de análisis de las situaciones surgidas debido a una mala gestión de emociones

También, a la vez que se evalúa la capacidad de percibir e identificar emociones se pretende analizar con los alumnos las diferentes situaciones para que esta sesión evaluativa sea a la vez de enseñanza y aprendizaje.

En otra sesión, una vez adentrados en la actividad artística propiamente dicha, se integrará un juego de parejas donde uno de los compañeros dibujará al otro que expresará diversas emociones, haciendo después el cambio. Los resultados servirán de inspiración para la creación de personajes si lo ven necesario. Durante las sesiones de las tres actividades, también dependiendo de la naturaleza de cada una, se aprovecharán en lo posible las diversas formas de expresar emociones.

Para el final, se propone otra vez la ficha de las caras vacías y un cuestionario que, aunque en principio es una autoevaluación docente de la actividad, lleva integradas preguntas sobre su propio progreso para identificar la percepción que tienen de ellos mismos en comparación con su verdadera capacidad revelada en las fichas.

Los cuestionarios de autoevaluación individual y de grupo sólo se han propuesto a los alumnos de 2º de la ESO y 1º de Bachillerato por cuestiones relacionadas con el poco tiempo disponible para cada grupo de 1º de la Eso.

V. Desarrollo de las actividades y resultados obtenidos

1. Sesión común para las tres actividades: Evaluación del preconcepto de los alumnos relacionado con las emociones y su capacidad de identificarlas

La Sesión nº1 está formada por tres fases:

Introducción a la actividad. Mensaje no verbal contradictorio al verbal (10 min)

Teniendo en cuenta que se desea hablar sobre las emociones y las expresiones faciales y el lenguaje corporal que provocan, se propone una introducción que fomente el interés de los alumnos sobre el tema. El profesor se dará como ejemplo a si mismo mediante una actitud que será contradictoria al mensaje verbal que transmitirá. De esta forma se demostrará qué influencia tiene la comunicación no verbal en la transmisión de un mensaje y que todas las expresiones faciales y corporales están provocadas por las emociones que sentimos en cada momento.

Detección del desarrollo emocional y el preconcepto de los alumnos (15 min)

Se entregará una ficha con varias caras vacías (véase Anexo1) y se propone que la completen dibujando todas las emociones que se les ocurren para ver cuántas han podido encontrar. Si no saben dibujarlas o no les dará tiempo en los 10 minutos propuestos las escribirán. Después se les consultará para ver cuántas y qué han encontrado para después entregar sus fichas.

Detección de conocimientos previos relacionados con la identificación de emociones en los demás y en ellos mismos. Lectura de imágenes. (30 min)

* Se volverá a fomentar el interés sobre el tema mediante unas preguntas clave para indagar de manera más profunda sobre algo que deriva de la percepción y se trata de “el sentir”. Es una actividad muy participativa donde se busca la intervención de éstos. Se hará que hasta los alumnos más tímidos puedan opinar sobre lo que creen u observan. Preguntas principales: *¿De dónde vienen las emociones? ¿Qué sentimos cuando tenemos diversas emociones? ¿Cómo expresamos nuestras emociones? ¿Está bien sentir emociones? ¿Sirven para algo? ¿Pero estaría bien sentir sólo alegría o sólo tristeza? ¿Y el miedo a hacer cosas importantes para nosotros? ¿A quién no le ha pasado pensar en una cosa y al final hacer otra?*

Todas éstas preguntas son muy importantes y especialmente la última para que entiendan que la autorregulación de las emociones es fundamental para nuestra vida diaria y que influye en todas las decisiones que tomamos sean importantes o no.

Se proyectará un cortometraje de animación llamado “*Cerebro dividido*” (Joon, 2013) que expone el enamoramiento de una manera divertida y los alumnos, como adolescentes, se sentirán muy identificados con el tema y con el comportamiento de los personajes. Se desea insistir en lo aprendido de una manera más visual y divertida para después hacer una reflexión y demostrarles que el equilibrio entre razonamiento y emociones es muy beneficioso para resolver problemas tanto internos como externos.

Se proponen diversas imágenes con diferentes expresiones faciales

Los alumnos, de forma colectiva y participativa tendrán que identificar las actitudes representadas. Se les preguntará porque han llegado a tales conclusiones analizando las expresiones faciales. Después se reforzará el análisis de éstas expresiones mediante un esquema que analiza los movimientos de los músculos faciales, ojos, cejas, boca, etc.

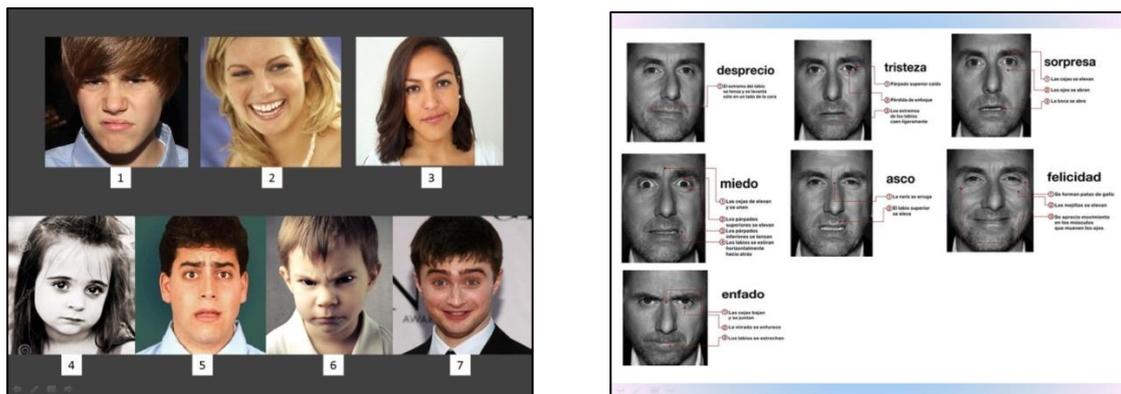


Fig. 1 Expresiones faciales. Fuente: Google Imágenes. Consulta:2/02/2016

Para reforzar lo aprendido se propone otra imagen pero esta vez de una obra pictórica donde los personajes expresan diversas emociones a la vez. Además del tema emocional se quiere mostrar lo importante que es la capacidad expresiva que ofrece el arte.



Fig. 2 Cristo presentado al pueblo, de Massys, Quinten, 1518 - 1520, Óleo sobre tabla, 160 x 120 cm, Museo del Prado

2. La imagen en movimiento y los juguetes ópticos¹²

2.1. Desarrollo de las sesiones

La unidad didáctica de *Imagen en movimiento* se propone para la asignatura de **Educación Plástica, Visual y Audiovisual, 1º ESO**. Conforme el Currículo de la Comunidad de Madrid, *Decreto 48/2015, de 14 de mayo*, se integraría en el **Bloque 2. Comunicación audiovisual: 4**. El Proceso de elaboración del mensaje audiovisual de la imagen fija a la imagen en movimiento y **5**. Realización de un proyecto de animación.

Esta unidad didáctica (Anexo I) se propone a cuatro grupos de 1º de la ESO, con aproximadamente treinta alumnos por aula.

La unidad didáctica consiste en seis sesiones, la primera siendo la *Evaluación del preconcepto de los alumnos relacionado con las emociones y su capacidad de identificarlas*, que se ha descrito anteriormente.

La segunda sesión tiene como propósito la concientización tanto a nivel visual como sensorial (tacto) de los cambios en las expresiones faciales. Se propone el *Modelado de caras con diversas expresiones faciales* haciéndose una introducción al volumen, contenido que desgraciadamente no se encuentra integrado en el currículo actual.

Se propone trabajar en grupos de dos inspirándose en las expresiones faciales del compañero para plasmarlas al barro. Los alumnos deberán intercambiarse.

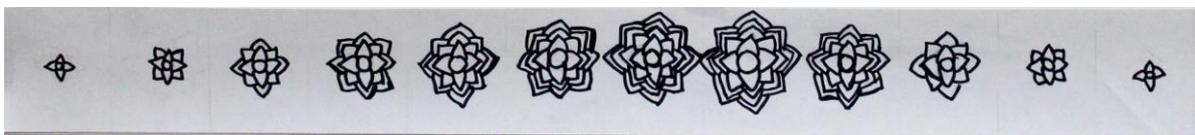
Hay que especificar que esta sesión no pudo llevarse a la práctica por tener poco tiempo disponible, pero lo ideal sería realizarla.

Para la tercera sesión *La imagen en movimiento*, se darán los contenidos teóricos sobre las ilusiones ópticas que provocan la retención visual, dándose ejemplos desde la antigüedad hasta los principios del cine. Además, los alumnos tendrán la oportunidad de ver ejemplos y experimentar la ilusión óptica provocada por el movimiento con la ayuda de taumatropos, praxinoscopio¹³ y zootropo.

Se explica cómo se realizan las secuencias para las cintas del praxinoscopio/zootropo y se les anima a intentar dibujar las suyas propias sobre un folio. Este momento es dedicado a la

¹² Esta actividad se inspira en las clases sobre el precine de Ana Mampaso, docente UAM

¹³ Se ha enseñado tanto un praxinoscopio tradicional como uno construido por la docente. Se ha realizado un praxinoscopio eléctrico de materiales reciclables como una caja metálica y redonda, un motor de una impresora rota, enchufe de un cargador de móvil, pantalla metálica de una lámpara antigua, y tabla DM de un fondo de cajón roto.



experimentación y al aprendizaje mediante los errores porque les servirá como paso previo para la realización de la cinta final.

Como no se ha podido realizar el modelado en barro, en la cuarta sesión de *Realización de la cinta del praxinoscopio* se propone un juego de parejas que consiste en dibujar las diversas expresiones faciales del compañero para después intercambiar roles. Este ejercicio sirve también de apoyo para la realización de la cinta del praxinoscopio.

Se darán las pautas necesarias para hacer una secuenciación de 12 movimientos dando ejemplos diversos como expresiones faciales, corporales, objetos, etc. Se utilizará tanto la proyección de imágenes como la pizarra tradicional. Se fomentará la participación de los alumnos en todo el proceso de las explicaciones.

En la *quinta sesión*, se dedicará tiempo para la resolución de problemas encontrados en la ejecución de algunos trabajos. Para ello se fomentará la ayuda recíproca entre los alumnos mediante participación activa en clase o representando la solución en la pizarra. Se continúa con la generación de las cintas y se comprueban con el praxinoscopio.

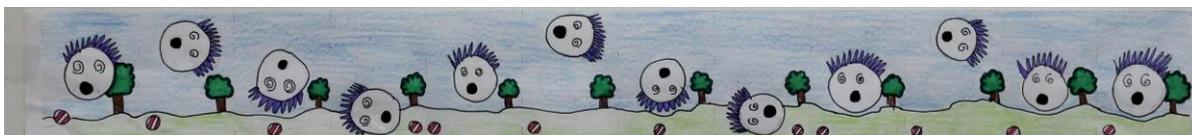
En función de las capacidades de los alumnos se proponen adaptaciones curriculares no significativas como actividades complementarias: repasar los dibujos con rotulador y darles color, etc. Y para finalizar la clase se proyectarán dos películas de Cine Nic donde tendrán que interpretar los personajes.

En la sexta sesión, **Comprobación final de las cintas. Evaluación de la actividad. Autoevaluación**, todos los alumnos tendrán que comprobar su cinta con el praxinoscopio para ver el resultado final. Se completará otra vez la ficha de las caras, y se realizará una evaluación de la actividad que a la vez integra y una autoevaluación.

2.2. Resultados, conclusiones y evaluación de la actividad

Lo novedoso de la actividad captó la atención de los alumnos y disfrutaron mucho con la presentación y la visualización de varios videos cortos relacionados con el precine.

Teniendo en cuenta que son nativos digitales, encontraron muy curioso el hecho que dos cientos años atrás ya se inventaron las animaciones y las películas. Y lejos de aburrirles, han hecho muchas preguntas sobre el cine antiguo como por ejemplo: como se hacían las películas, sobre la inexistencia de la voz, la calidad del video, que sea blanco y negro, etc.



Es interesante observar que aunque se han utilizado medios analógicos se ha despertado el interés y la motivación algo que podría confirmar la teoría de que combinar medios tradicionales (pero interesantes) con digitales puede ser eficiente para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La mayoría ha entendido como realizar la secuencia de movimientos pero algunos han hecho pequeños errores. Estos errores han tenido doble función: han servido para mejorar la comprensión y además han permitido ofrecer una información inestimable para adaptar las pautas de trabajo a sus necesidades.

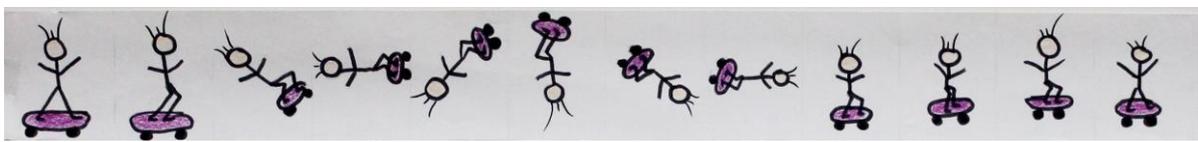
Para enmendarlos se ha propuesto a toda la clase el reto de resolverlos y no sólo para los que se han equivocado, para así dar la ocasión de cooperar y aprender unos de otros. Después de exponer en la pizarra los casos se les ha preguntado si ¿volverían a dibujar otra cinta si se ha equivocado? Por lo general contestaron que sí, que empezarían de nuevo. Entonces se explicó que todos nos podemos equivocar y que lo importante es aprender de los errores y si estamos atentos existe la posibilidad de enmendarlos sin volver a empezar.

Ésta explicación les sorprendió y les captó la atención. En la búsqueda del problema la mayoría participó y lo detectó pero sólo unos pocos se atrevieron a salir a la pizarra para resolverlo. Se ha gratificado el esfuerzo con aplausos, algo que les ha dado más confianza, y en los siguientes casos se ofrecieron muchos más alumnos para resolverlos. Esta situación confirma que el apoyo emocional por parte del docente es fundamental pero también por parte de los compañeros mediante la ayuda recíproca.

Otro ejemplo de éste tipo de apoyo es en el caso de los alumnos que faltaron en alguna sesión y se sentían un poco descolocados. Después de ponerlos al día, he propuesto a sus compañeros, que ya tenían el trabajo muy avanzado, que los ayudaran. Las dos partes han estado muy dispuestas a colaborar.

Se proyectaron dos películas de CineNic: “*Un día de esos...*”, cinta dibujada por la docente, y “*Pulgarcito*”-una reproducción de la época, para que vieran cómo es en realidad una animación analógica.

Como es un medio analógico, y no tiene banda sonora, la docente interpretó los personajes en el caso de su cinta. Les encantó, se rieron mucho y hasta dieron voz a los personajes de “*Pulgarcito*”, Fue muy divertido y sinceramente no se les esperaba actuar con esa



desenvoltura ya que los adolescentes son un poco tímidos y tienen miedo a hacer el ridículo, pero al contribuir en grupo puede que les haya relajado.

Un caso particular fue el de una alumna con problemas motrices, tímida y aislada en una esquina. Una acción inmediata fue cambiarla de sitio y encontrarle una compañera de mesa con un perfil adecuado (simpática, que mostrara empatía y disposición para ayudar). Con el desarrollo de la actividad fue cogiendo confianza y consiguió realizar la cinta muy bien, de hecho, a primera vista ni se observa que fue dibujada por una alumna con tales dificultades. Es sumamente importante una verdadera inclusión de los alumnos con necesidades especiales porque, por el contrario, sus verdaderas capacidades se irán “diluyendo” con el tiempo.

En conclusión, fue muy gratificante observar el interés sobre el precine y las ilusiones ópticas, pero aún más fue la participación y la disposición que han tenido para el aprendizaje. Además, hasta los alumnos con problemas de conducta y los más tímidos han sido participativos.

En cuanto a la **evaluación de la actividad**¹⁴, conforme los cuestionarios completados por los alumnos, la mayoría afirmó que le gustó mucho y estuvieron muy interesados pero unos pocos afirmaron que no consideran interesante el tema pero que en cambio han disfrutado realizando la cinta.

En cuanto a los recursos didácticos proporcionados y las explicaciones realizadas también hubo mayoría que afirmó haberles ayudado mucho y algunos bastante. Dos o tres dijeron que poco. Estos alumnos son los que no estaban motivados en general. Lo curioso es que sus cintas, aunque no son de las mejores, están bastante bien dibujadas algo que da a entender que la comprensión y el aprendizaje fueron eficientes.

Las explicaciones fueron eficientes y también el apoyo didáctico pero por supuesto siempre se pueden hacer mejoras.

¹⁴ La parte de autoevaluación de los alumnos integrada en el cuestionario de la evaluación de la actividad se reflejará en el siguiente capítulo ya que tiene una estrecha relación con la ficha de las caras.



2.3. Resultados y conclusiones sobre la percepción de las emociones en los alumnos

Sesión 1 Evaluación del preconcepción de los alumnos relacionado con las emociones y su capacidad de identificarlas

Introducción a la actividad. Mensaje no verbal contradictorio al verbal

En cuanto a la acción contradictoria entre el mensaje verbal y no verbal del docente, por lo general han estado preocupados y sorprendidos y en general, excepto algunos alumnos, hasta han aceptado la idea del castigo. Ha sido muy curioso observar que no han detectado que algo no encaja en el comportamiento de la docente y, además, lo que más inquieta es el conformismo con un castigo que no se merecen. La obediencia a la norma indiferentemente como se expone es evidente y les cuesta reaccionar.

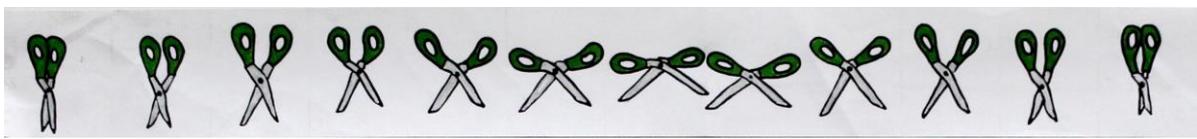
Detección de conocimientos previos relacionados con la identificación de emociones en los demás y en ellos mismos. Lectura de imágenes.

Se ha conseguido implicar hasta a los alumnos más tímidos o desinteresados. Lo que se ha descubierto es que a los que se ha conseguido implicar en la discusión les ha animado a volver a participar. Hay alumnos que no confían demasiado en ellos mismos y en su capacidad de razonamiento.

En cuanto a las preguntas, por lo general saben que las emociones provienen del cerebro pero hay una minoría que piensa que vienen del corazón. No conocen la importancia de las emociones para nuestra supervivencia y en la relación con nosotros mismos y los demás.

A la primera, no identifican el estado físico provocado por algunas emociones, como ruborizarse, etc., sólo cuando se les guía y se les hace reflexionar. Además, se les ha dado ejemplos de comunicación no verbal en diversas situaciones relacionadas a actuaciones propias con sus edades para que se pudieran identificar y así facilitarles la comprensión. Les ha sorprendido mucho lo que ellos mismos hacen sin darse cuenta.

Por lo general no saben que las emociones sirven para la supervivencia, para relacionarnos con los demás, para tomar decisiones, etc. Tampoco conocían si la durabilidad de ciertas emociones o estados de ánimo es beneficiosa y algunos tienen la falsa creencia que sentir alegría permanentemente es bueno. Además, no conocían como influyen las emociones en el razonamiento y en la toma de decisiones.



Al analizar la película “*Cerebro dividido*” (Joon, 2013), les ha costado entender las metáforas visuales de la amígdala (emociones) y el cerebritito (razonamiento) pero al formular preguntas de refuerzo al final han hecho la relación entre quién manejaba el cerebro en ese momento y que comportamiento tenía el chico. Se consiguió demostrar la importancia de la regulación de emociones para tomar buenas decisiones pero es muy necesaria la educación de la mirada para descodificar los mensajes visuales.

En cuanto a la identificación visual de emociones, por lo general, han conseguido reconocer las emociones básicas como la tristeza, la felicidad, el asco, el miedo y el enfado. Pero en cuanto a emociones un poco más disimuladas por la sonrisa o la risa como en el caso del desprecio y la sorpresa, les ha costado. De manera muy especial el desprecio ya que nadie entre casi 120 alumnos se ha dado cuenta.

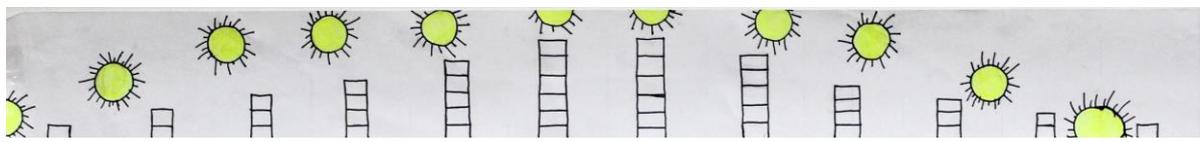
Al pasar al cuadro, conteniendo diversos gestos mezclados tienden a confundirse o percibir una sola emoción en un rostro. Hubo necesidad de reformular las preguntas cuantas veces ha sido necesario para guiar a los alumnos. Por ejemplo: ¿Qué hace el personaje? ¿En qué situación se encuentra? ¿Que expresa su cara? ¿Qué más creéis que transmite su actitud? ¿Y sus ojos, sus cejas, su boca, etc. cómo son? ¿Qué siente?, etc.

Como conclusión, se podría decir que las capacidades de identificar las emociones son muy diversas pero hay una gran mayoría que necesita educación en este sentido. Tienen intuición y consiguen identificar expresiones faciales claras. Pero no saben cómo manejar sus propias emociones o estados de ánimo en su beneficio como por ejemplo en el aprendizaje.

Detección del desarrollo emocional y el preconcepto de los alumnos

Comparación de resultados entre las fichas de las caras vacías iniciales y finales

Los resultados de las fichas iniciales son bastante sorprendentes. A algunos alumnos les ha costado encontrar emociones y dibujarlas y por lo general han encontrado entre 2 y 12 “emociones”. Es interesante el hecho de que identifican estados físicos provocados por emociones pero no la emoción en sí y no llegan a entender emociones más complejas. Casi todos confunden las emociones con los estados físicos y de razonamiento, acciones y diferentes tipos de personalidades. Además, hay casos donde la emoción dibujada no concuerda con el nombre que se le asigna. Se sirven mucho de las nominaciones y dibujos de emoticonos. Algo normal siendo nativos digitales pero precisamente esta situación los llega a confundir a la hora de dibujar un sentimiento y darle nombre.



Unos ejemplos de “emociones” nombradas por los chicos son: buena persona, avaricioso, envidioso, celoso, maldad, bipolar, odio, chulo, empollón, subnormal, desafiante, generoso, tonto, sobrado, indiferente, agobiado, fastidiado, relajación, locura, ilusión, tranquilo, indiferente, preocupación, risa, sueño, dormir, muerto, frío, placer, hambre, pensativo, confuso, imaginación, indecisión, listo, idea, curiosidad, depresión, desconocimiento, “quién sabe”, normalidad, ligar, “ sacar un 4,999”-significaría rabia, , mirando a las nubes, mi Abu, *too cool, XD, slenderman, troll, kiss, minecraft, thuglife, selfie, no feelings person.*

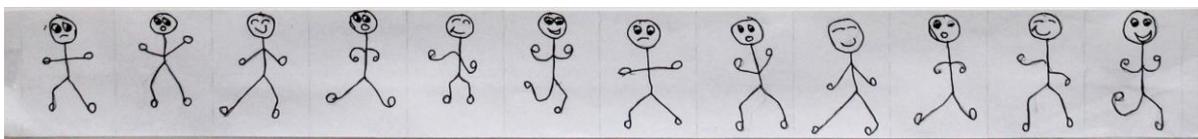
En cuanto a las fichas posteriores, el número de confusiones es sensiblemente menor ya que anteriormente se equivocaban entre 5 y 9 “emociones” y ahora se ha reducido a la mitad. Además, por lo general, dibujan más caras con lo cual su abanico de emociones, sentimientos y estados de ánimo se ha extendido.

Algo digno de mencionar es que ahora aparecen emociones al superlativo como: súper contento, mucha tristeza, demasiada alegría, lo que denota la “montaña rusa” por la que empiezan algunos a pasar.

En general se observa una mejoría y especialmente en la utilización de los emoticonos. Sus dibujos están mucho más personalizados y se acercan más a la realidad. De hecho, hay algunos dibujos con una expresividad extraordinaria y la frecuencia de la utilización de los emoticonos ha disminuido de una manera impresionante.

Algo interesante que se observa en los alumnos de todos los grupos, es cuando dibujan ciertos estados que no sólo son emociones, posiblemente describen cómo se sienten en cuanto a estado físico o anímico o como les tratan los demás y los están confundiendo con emociones. Están expresando algo que no saben expresarlo mediante palabras como por ejemplo la “marginación”, “confusión”, “aburrido”, “cansancio”, etc. Por lo general el género presente al apuntar sus emociones es conforme el suyo propio. Si son chicas escriben la emoción en femenino y al revés.

A veces se han encontrado dibujos realizados por chicos que expresaban un cierto tipo de emoción o carácter con el género femenino (ej. enfadada). Posiblemente han hecho una analogía inconsciente con la figura materna. También pasó con algunas chicas, identificándolos con su figura paterna. De aquí, que mediante la asignatura de Educación Plástica se pueden identificar problemas de alumnos que sufren *bullying*, maltrato físico y/o psíquico, o tienen problemas en casa que les afecta de manera directa o indirecta.



Las preguntas sobre qué es lo que les ha sorprendido sobre las emociones y si desearían aprender más sobre ellas están muy relacionadas con otras sobre la importancia de éstas para una vida mejor o si se ha disfrutado aprendiendo sobre el tema.

En este sentido, los que han tenido interés y lo siguen teniendo también han disfrutado y consideran que son importantes para nuestras vidas. Algunos han afirmado que les ha sorprendido y que desearían conocer más sobre ellas y otros no tanto.

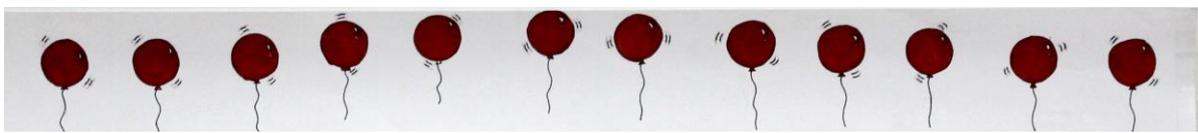
En cambio, los que consideran que ya lo sabían todo y no necesitan conocer más se contradicen cuando afirman que les ha gustado conocer más sobre emociones, pero a la vez que las emociones tienen poca importancia o ninguna. Puede que haya un gran desconocimiento en primer lugar sobre ellos mismos ya que casi todos los que hacen estas afirmaciones dicen que no entienden sus emociones.

Hay algunos alumnos que se han sorprendido mucho en cuanto a la relación entre las expresiones faciales y las emociones y por otra parte hay algunos que les ha sorprendido que los emoticonos no siempre expresan emociones y que son imágenes estereotipadas.

Una cuestión interesante es que hay alumnos que afirman que han descubierto que hay emociones que no son capaces de plasmar sobre el papel. Puede que sea o por el desconocimiento de éstas o porque no saben cómo son las expresiones faciales que les corresponde a esas emociones. No se considera que sea porque no sepan dibujar ya que se les ha pedido realizar caras muy simples. Sería por cuestión de saber identificarlas tanto a nivel personal como en los demás.

La pregunta sobre la propia capacidad de identificar emociones en los demás y en ellos mismos se relaciona con la ficha de las caras. Haciendo estas relaciones se observa que algunos alumnos tienen un muy buen autoconcepto pero no son conscientes de que su capacidad de identificar emociones es menor de lo que creen porque no saben representarlas o confunden diferentes estados con las emociones. Pero lo importante es que han disfrutado aprendiendo y siguen teniendo interés.

También hay estudiantes conscientes que no dominan bien el tema de las emociones y tienen ganas de conocer más. Es importante la capacidad de autoevaluarse y reconocer las lagunas que tienen con lo cual si se seguiría trabajando con ellos se obtendrían buenos resultados. Curiosamente se han dado casos de alumnos que consideran que no saben identificarlas pero sus dibujos dicen lo contrario con lo cual les falta autoconfianza.



Las chicas tienen más curiosidad que los chicos para aprender cosas nuevas sobre las emociones. Los dos géneros, por lo general son bastante conscientes sobre la importancia de las emociones pero la mayoría no sabe qué es lo que necesita conocer sobre éste tema. Hay algunos estudiantes que desearían saber cómo transformar la tristeza en felicidad, algo bueno, ya que el deseo de cambiar es una forma de querer un equilibrio y un dominio sobre lo que se siente para una vida más feliz.

Como conclusión, se podría afirmar que el mundo de las emociones no es totalmente desconocido para los alumnos pero es un terreno movedizo e inestable. Algunos son conscientes de ello y otros no y por este motivo son necesarios programas educativos que incluyan los aspectos emocionales. La diversidad de capacidades es lo que enriquece la enseñanza con lo cual se puede aprovechar la ayuda de los que más conocen para enseñar a los que menos. Y por supuesto, el trabajo realizado hasta ahora se debería continuar ya que ha dado resultados bastante satisfactorios en pocas sesiones.

3. El lenguaje secuencial y la Imagen en movimiento (el Cine Nic)¹⁵

3.1. Desarrollo de las sesiones

Conforme el currículo propuesto por la Comunidad de Madrid **Decreto 48/2015, de 14 de mayo**, la Unidad Didáctica se relaciona con el **Bloque 2. Comunicación audiovisual** para **2º de la ESO** y de manera más concreta con el punto **3. El lenguaje del cómic** y con el punto **5. Estructura narrativa cinematográfica**.

La presente Unidad Didáctica (Programación, Fotografías, Fichas y Cuestionarios en Anexo II) pretende tocar la interdisciplinaridad trabajando la identificación de las emociones a través del lenguaje secuencial generando un *storyboard* que se traslada a la imagen en movimiento mediante una animación analógica propia del precine y más exacto del Cine Nic. Se fomenta la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la creatividad y el trabajo individual y cooperativo. Esta actividad se propone para dos grupos de 2º de la ESO que se atenderán a la vez, con un total de 45 alumnos.

La sesión 1 de *Evaluación del preconcepto de los alumnos relacionado con las emociones y su capacidad de identificarlas* se desarrolla como se ha expuesto al principio del capítulo.

Para la sesión 2 *Lenguaje secuencial* se propone una explicación sobre los elementos constitutivos del Comic y el *Storyboard* para después poder utilizarlos en la generación de la cinta de animación de Cine Nic.

Se utilizan medios audiovisuales y tradicionales (la pizarra) y la explicación será acompañada de la participación de los alumnos porque así tendrán un aprendizaje efectivo mediante razonamiento aplicado al momento de recibir nueva información. Además de que se fomenta el sentido crítico y el análisis, los alumnos se mantienen atentos y motivados. Esta metodología evaluará los conocimientos previos de los alumnos algo fundamental para ver en que detenerse y explicar con más detalle.

Se volverá a insistir en las expresiones faciales y en la percepción y representación de emociones como recursos para construir personajes. Para reforzar la comprensión de los conceptos, se propone experimentar mediante dibujo con diversos encuadres de la narración secuencial. Para ello se analizará de manera participativa cada plano y sus posibilidades de expresión y transmisión de mensajes.

Se emplearán ejemplos y comparaciones para que los alumnos sean capaces de seleccionar

¹⁵ ¹⁵ Actividad inspirada en las clases sobre el precine de Ana Mampaso, docente UAM



el plano adecuado a cada situación o acción que desean representar.

En cuanto a la sesión 3 **Imagen en movimiento** la dinámica es la misma que en 1º de la ESO La imagen en movimiento y el precine, Experimentación con el zootropo y el praxinoscopio, En cambio el ejercicio práctico consiste en el juego de parejas y la realización de un *storyboard* lineal (la cinta base para la realización de la película de animación) mediante la técnica del cadáver exquisito.

Se dibujará en grupos de cuatro, por rotación. La cinta preparada está dividida en dos partes para que en la siguiente sesión se trabajara en pareja.

En la sesión nº4 **Realización de la cinta de animación de Cine Nic** se termina el storyboard lineal y se hace una proyección de la película de Cine-Nic realizada por la docente descubriendo así el propósito final del trabajo. Se trata de sorprenderlos, animarlos y volver a motivarlos. Después se dan pautas detalladas mediante una secuencia de fotografías para el traspaso de los dibujos a la cinta de papel vegetal (cinta final). Como se ha generado una cinta para cada alumno, para fomentar el trabajo en equipo, se realizan grupos de dos que elegirán la cinta que más les guste.

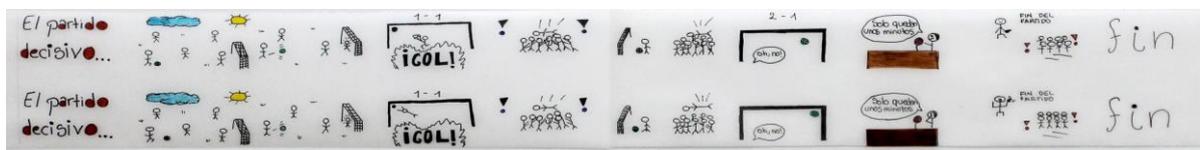
Después se procede al traspaso de los dibujos de la cinta base a la final en la sección superior.¹⁶

Para la sesión nº 5 **Realización de la cinta de animación de Cine Nic-continuación** se continua con el traspaso de los dibujos en la sección inferior de tal forma que los personajes presenten movimientos en brazos, piernas, etc. Para ello y para que la historia tenga coherencia los compañeros de equipo se deben poner de acuerdo sobre los movimientos de cada secuencia o personaje y escribirlos en el espacio superior reservado para ello en la cinta base.

En cuanto a las sesiones 6 y 7 **Proyecciones de Cine Nic**, los alumnos presentarán sus películas por equipos , dando voz a sus personajes y poniendo banda sonora con una canción que han traído(si es el caso-es opcional)..Se hará un video de las presentaciones. En la sesión 7 también se propondrá dibujar otra vez las fichas de las caras vacías.

Y en la sesión 8 **Autoevaluación** se completarán la Autoevaluación individual, la Autoevaluación de grupo, Evaluación de la actividad -realizada por los alumnos

¹⁶ La cinta de animación de Cine Nic está constituida por dos bandas o secciones paralelas y horizontales cuyos dibujos se hacen a partir de la misma plantilla pero en la sección inferior se dibujan otros movimientos. De esta forma, al proyectar la cinta con el aparato de Cine Nic, la animación se moverá en dos tiempos.



3.2. Resultados, conclusiones y evaluación de la actividad

La presente unidad didáctica es una propuesta definitiva y mejorada en relación a la inicial, ya que al llevarla a la práctica se ha adaptado a las necesidades de los alumnos. También hay que mencionar que está dirigida para un solo grupo, como pasaría en circunstancias normales.¹⁷

Al estar conformada por varios ejercicios que progresivamente van dotando a los alumnos de los conocimientos necesarios para la animación analógica, los estudiantes han estado motivados en todas las sesiones. Además, el fomento de la participación hasta en la parte más teórica no solo ha aumentado la autoconfianza y la motivación sino que ha sido un proceso de enseñanza-aprendizaje activo donde los alumnos fueron los actores principales. Aprovechando la diversidad de capacidades se ha favorecido la ayuda y la cooperación para desarrollar las habilidades sociales de los alumnos y un mejor conocimiento de las emociones.

Al analizar sus historias, sorprendida positivamente, puedo afirmar que el storyboard ha sido un éxito rotundo ya que todas las historias tienen coherencia aunque se hayan construido mediante el cadáver exquisito. Han demostrado tener mucha imaginación y humor. Indiferentemente del talento, han podido plasmar muy bien las acciones de los personajes y sus expresiones faciales como sus actitudes.

Se observa la influencia de los estereotipos visuales promovidos por la televisión y los videojuegos, pero aun así han hecho un buen trabajo. Por lo general, los principales argumentos que se han desarrollado fueron: los extraterrestres y la abducción de los humanos, los zombis, el amor y la muerte.

Una cuestión inquietante es que a la hora de proyectar sus películas fueron tímidos y vergonzosos. No supieron disfrutar de su momento y puede tener relación con que normalmente no tienen ocasión de expresarse y defender su trabajo delante de los demás. La comunicación verbal no es uno de sus puntos fuertes, algo que se debería fomentar más en las escuelas.

Para la **evaluación de la actividad** se propone un cuestionario donde se toma en cuenta tanto el interés por el tema, su progreso, como la eficiencia del material y la ayuda didáctica proporcionadas.

¹⁷La unidad llevada a la práctica necesitaba doce sesiones por el elevado número de alumnos, de los cuales se han realizado diez, lo suficiente para llevarla a cabo pero sacrificando la sesión de *Imagen en movimiento* y la *Autoevaluación*, ésta última se ha realizado con la ayuda del tutor del instituto.



Más de la mitad han afirmado que la propuesta estuvo “muy interesante” y la otra mitad “bastante interesante”, además, casi la mayoría tendría curiosidad de conocer más sobre el tema. Unos pocos afirmaron que no saben.

En cuanto al apoyo didáctico, más de la mitad dice haberles ayudado “bastante” y la otra “mucho”. Solo tres alumnos afirmaron que poco. Lo importante es que todos han acabado bien el trabajo, unos con mejores resultados que otros, pero lo interesante es que si los recursos didácticos no han sido suficientes para éstos, significa que el aprendizaje cooperativo ha funcionado bien.

Para entender la finalidad del proceso de trabajo, previamente se ha proyectado con el Cine Nic la película realizada por la autora de estas páginas. La mayoría afirma haberles ayudado “mucho”, el resto “bastante”. Al enseñarles como es el resultado final han podido visualizar y entender qué propósito tienen los pasos a seguir algo muy interesante desde el punto de vista de la percepción visual como acto cognitivo.

Además, al conseguir despertarles la curiosidad en un principio y al proponerles distintos ejercicios no les ha aburrido y en el momento que creían que la actividad no daba más de sí, se les descubre el por qué de tanto esfuerzo y se les proyecta la animación. Éste ha sido un momento clave porque se han vuelto a motivar y esta vez aún más, algo que ha hecho posible la finalización de las películas a tiempo.

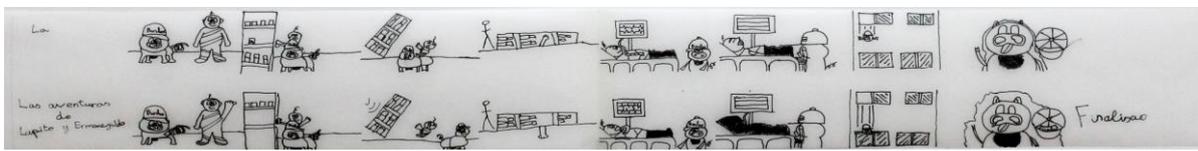
Después de estos resultados, y las películas de los alumnos, se ha llegado a la conclusión de que el apoyo didáctico ha sido eficiente. Además, reforzando lo visual con lo auditivo y viceversa ha hecho que casi todos los alumnos entiendan y trabajen con ganas. También hay que recordar el perfil inicial de éstos: bastante cómodos, no muy creativos, poco motivados.

3.2. Resultados y conclusiones sobre la percepción de las emociones en los alumnos

Sesión 1 Evaluación del preconcepto de los alumnos relacionado con las emociones y su capacidad de identificarlas

Introducción a la actividad. Mensaje no verbal contradictorio al verbal

Los alumnos han rechazado la idea de examen y se han mostrado muy sorprendidos, algunos con cierto miedo y preocupación y otros un poco indiferentes. Por lo general se lo han creído y se han sentido aliviados al decir que ha sido una broma con el propósito de mostrar la importancia de la comunicación no verbal. Se ha observado que no están entrenados en la percepción de expresiones faciales y el lenguaje corporal.



Detección de conocimientos previos relacionados con la identificación de emociones en los demás y en ellos mismos. Lectura de imágenes.

Esta parte ha sido muy participativa y se ha conseguido implicar hasta a los alumnos más tímidos. Al dar importancia a sus opiniones, los compañeros prestaron mucha atención consiguiéndose así un respeto recíproco. De esta forma han ganado en confianza y han vuelto a participar después de manera voluntaria.

En cuanto a las preguntas planteadas, hay muchas respuestas que se asemejan con las de los alumnos de primero, pero se observa un cierto progreso en cuanto a los conocimientos sobre las emociones, aunque parciales.

Por lo general saben que éstas son útiles para relacionarse con los demás pero no para alejar a las personas. En cambio, son mucho más conscientes que la permanencia de ciertas emociones no es benéfica.

Conocen en general algunas ventajas y desventajas de ciertos estados de ánimo y emociones pero no en profundidad. Por ejemplo, no saben que la tristeza no es necesariamente mala sino que nos puede ofrecer un momento de reflexión para pensar y entender que es lo que no se ha hecho bien para poder enmendar el error.

Tampoco se han percatado que a veces se dejan llevar por las emociones sin razonar primero y que es necesario un cierto equilibrio interior para tomar buenas decisiones.

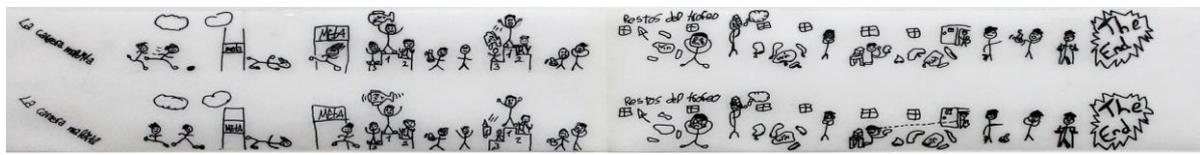
En cuanto al corto de animación “*Cerebro dividido*” (Joon, 2013), se ha observado mucho interés al visionar el cortometraje. Pero al analizar la película les ha costado entender las metáforas visuales igual que los de primero. También se necesita una educación de la mirada para entender los mensajes visuales.

Después, para identificar emociones básicas como la tristeza, la felicidad, el asco, el miedo y el enfado, no han tenido problemas pero sí en cuanto a emociones un poco más disimuladas, tal y como pasó con sus compañeros más pequeños. Pero, en cuanto al análisis de las expresiones faciales consiguen identificar las señales básicas.

Al pasar al cuadro, que contiene personajes que expresan diversas emociones a la vez, tienden a confundirse o percibir una sola emoción en el rostro.

La diferencia de edad entre los alumnos de 1º y 2º es de un año y medio más o menos. Aunque se observa que son un poco más hábiles en la identificación, todavía tienen muchas dificultades y lagunas.¹⁸

¹⁸ Las comparaciones entre edades y las conclusiones o hipótesis extraídas se realizan sólo en el contexto del instituto IES Rosa Chacel porque en los grupos mayores no hay suficientes alumnos como para utilizar instrumentos de evaluación válidos.



Detección del desarrollo emocional y el preconcepto de los alumnos

Comparación de resultados entre las fichas iniciales y finales y autoevaluación

A algunos alumnos les ha costado encontrar emociones y dibujarlas pero por lo general han encontrado entre 7 y 12 “emociones”. Identifican estados físicos provocados por emociones pero no de donde surgen. No llegan a entender emociones más complejas. Son capaces de identificar las emociones básicas: enfado, ira, felicidad, sorpresa, miedo.

No saben expresar muy bien mediante dibujo sentimientos o emociones o a lo mejor no sabe poner nombre a lo que sienten: “furia” parece sufrimiento, “serio” parece preocupado, “serio” parece enfadado, “normal” parece preocupado, “aburrido” parece preocupado, “ilusionado” parece triste o confundido, “raro” parece serio o preocupado.

Existe confusión entre ciertos aspectos fisiológicos, de razonamiento o actitudes como: confundido, divertido, alagado, pensativo, cansado, mareado, serio, enfermo, dormido, pensativo, duda, aburrido, agradecido, hambriento, adormecido, sonriente, motivación, aburrimiento, tranquilo, despiste, indiferencia, sueño, melancolía, diversión, rechazo, picardía, loco, desmayado, ilusionado,

Y como en caso de los alumnos de primero, utilizan mucho las nominaciones y dibujos de emoticonos pero en las fichas finales casi que no los vuelven a utilizar.

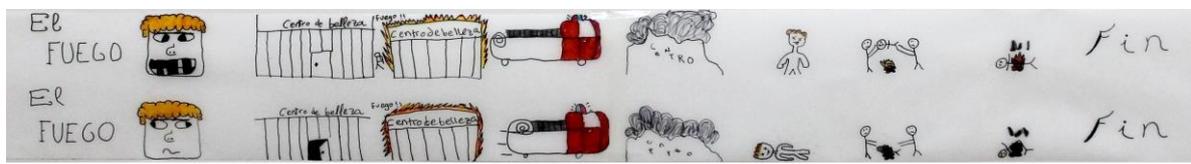
En las fichas posteriores no se observa una gran evolución, de hecho son más propensos que los estudiantes de primero a equivocarse. Lo que es muy interesante, al hacer una comparación con la autoevaluación de las emociones ¹⁹, es que la frecuencia con la que afirman que no entienden sus propias emociones es mayor.

En cuanto a la capacidad de autoevaluar la percepción de emociones en los demás, y las fichas, se pueden sacar conclusiones muy similares a las de los alumnos de primero. Hay diversos casos: estudiantes conscientes de sus propias lagunas y otros que no tanto.

Lo que sí es destacable es la frecuencia de ciertas palabras que, aunque no definen especialmente emociones, es muy posible que se identifiquen con ellas: frustración, confundido, cansado, aburrido, divertido, mareado, desafiante.

Estas características son bastante comunes en la adolescencia media. Por ejemplo, el cansancio es normal porque no consiguen conciliar el sueño por un motivo muy interesante: la liberación de hormonas sexuales por la noche a cada dos horas aproximadamente que van al cerebro contribuyendo así al desarrollo físico y cognitivo. También es bastante común

¹⁹ La autoevaluación de emociones está integrada en el cuestionario de la Evaluación de la asignatura.



tener sentimientos contradictorios y de aquí la confusión.

Se observa que hay algunos alumnos que dibujan y nominan emociones u otros estados y acciones con el género opuesto. También pasaba con los de primero, pero ahora, lo sorprendente es que parece ser que no hacen ya referencia a la figura materna o paterna sino a los iguales. Por ejemplo, algunos chicos señalan: humillada, vergonzosa, y las chicas: sonrojado, tímido, dormido.

Es un detalle interesante porque confirma la teoría del distanciamiento de los adolescentes de los padres a medida que crecen.

Como conclusión, se puede afirmar que la adolescencia media es una etapa bastante difícil y la educación emocional, en cuanto a esta etapa, tiene retos y desafíos más grandes porque ahora se vive una inestabilidad emocional más profunda. Por ello, es necesario empezar cuanto antes, para dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para afrontar éste periodo.

3.3. Resultados y conclusiones de la Autoevaluación individual y de grupo

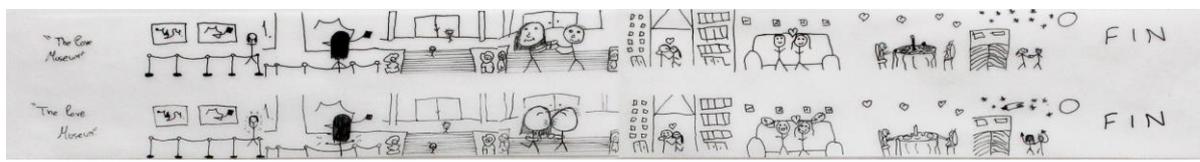
Conclusiones de la Autoevaluación individual:

Para observar el autoconcepto en relación a la actitud, asistencia, participación, esfuerzo, respeto y ayuda aportada a los compañeros se proponen nueve ítems. Y el décimo propone una valoración numérica de su trabajo. Para ver si los alumnos realmente son conscientes (o sinceros) de la implicación en todo el proceso se hace una comparación entre el total de la suma de todos los ítems y la nota que considera que se merece. Cada pregunta está valorada en un máximo 1 punto.

Se ha observado que hay alumnos que han sido bastante justos y la suma de los ítems ha coincidido o se ha aproximado a la nota que han propuesto.

Hay otros en los cuales el total sobrepasa la valoración de uno mismo. En este caso hay dos situaciones: el alumno/a aunque sabe que ha cumplido con todo puede que no esté satisfecho/a con el resultado final o simplemente no sabe valorar su trabajo por falta de autoestima.

Hay también estudiantes que se ponen una nota mayor en comparación con el resultado de la suma de los ítems. Aquí, por lo general, se sobrevaloran aunque el total obtenido en los puntos indican lo contrario. En cualquier caso, todos los alumnos se valoran de más en algunos ítems



Pocos se valoran menos de lo que se merecen. Estos en particular se caracterizan por timidez y baja autoestima.

Como conclusión, se puede afirmar que la reflexión sobre su propio progreso e interés en el proceso de trabajo se hace muy necesaria ya que muy pocos alumnos consiguen ver la realidad. La autoevaluación es necesaria para observar los puntos fuertes y débiles de uno mismo de forma que se concientice lo que hay que mejorar.

Conclusiones Autoevaluación de grupo:

La autoevaluación en grupo tiene la función de corroborar la información obtenida en la autoevaluación individual pero también para observar como se ha trabajado en equipo y si la valoración conjunta se aproxima a la individual.

Hay grupos que proponen una nota mayor de la que en realidad se merecen pero también pasa al revés, aunque menos. Puede que, aunque el resultado final no sea extraordinario, valoran mucho su esfuerzo e interés o simplemente no saben hacer una autocrítica.

Otros, por el contrario, aunque les haya salido bien ven posibilidades de mejoras y por ello consideran que todavía hay que trabajar más. Estos alumnos son muy exigentes con ellos mismos pero también tienen que aprender a valorarse de manera más realista y equilibrada. Y por supuesto, hay un tercer caso en el cual la valoración del grupo coincide con la realidad. Pocos lo han conseguido.

Haciendo una comparación con la autoevaluación individual se dan los siguientes casos:

Hay alumnos que consideran que se merecen más nota que la del trabajo realizado en equipo pero la realidad es otra. Pero sí que hay algunos que realmente han trabajado más. También se da el caso contrario, y más frecuente, cuando consideran que el trabajo de grupo se merece mejor valoración que ellos mismos.

En general, las notas individuales se aproximan a las del grupo pero esto no quiere decir que la valoración es totalmente conforme con la realidad. Los alumnos, han sido bastante sinceros y han valorado como ellos han considerado conveniente. Pero se nota una cierta falta de capacidad reflexiva. No están habituados a evaluarse y ver con claridad los puntos a mejorar y por ello que la autoevaluación es muy importante en el proceso de aprendizaje. Además, para motivar estos hábitos sería interesante valorar su esfuerzo de autocrítica e incluir su valoración, si es sincera, en la nota final.

4. El libro vivo y la luz- como forma de expresión de emociones

4.1. Desarrollo de las sesiones

Conforme el currículo propuesto por la Comunidad de Madrid, **Decreto 52/2015, de 21 de mayo**, para **Dibujo Artístico I, 1º de Bachillerato**, la presente unidad didáctica se relaciona con:

Bloque 2. Línea y forma Línea objetual. Línea de contorno; Silueta., Formas bidimensionales, tridimensionales. La estructura externa e interna.

Bloque 3. La composición y sus fundamentos Las formas en el espacio compositivo.

Bloque 4. La luz. El claroscuro y la textura La percepción de la luz e importancia como configuradora de volúmenes.

Bloque 5. El color Percepción del color; Color luz –color pigmento; Armonías, contrastes e interacción del color.

La actividad propuesta (Programación, Fotografías, Videos y Cuestionarios véase ANEXO III) se basa en el contorno de la forma con relación al volumen dentro de un espacio compositivo que es el propio libro. El color juega un papel importante y se utiliza el color-luz con la ayuda de los leds que cambian progresivamente de un color a otro (blanco, rojo, verde, azul, morado, rosa). Se juega con el claroscuro pero también con los contrastes y las interacciones de los colores, ya que los libros vivos se expondrán como una unidad indivisible donde las luces provenientes de uno se reflejan en los del alrededor y viceversa. Las luces de colores representan de una forma metafórica los sentimientos y las emociones.

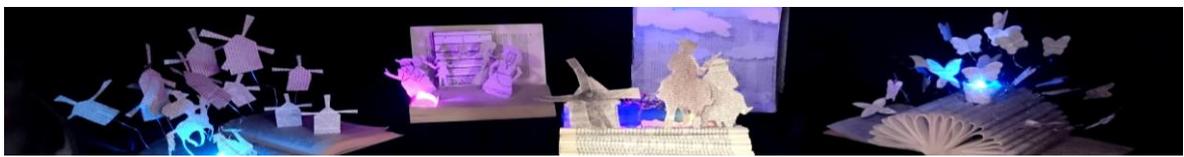
En cuanto al tema propuesto se aprovecha la conmemoración de Miguel de Cervantes para indagar en su forma de ser y conocer mejor al autor, además de recordar su obra literaria.

Es una actividad que busca la interdisciplinaridad, el trabajo cooperativo, la creatividad, la sensibilización y profundización de manera artística en la expresión de emociones.

Se propone para un solo grupo de Dibujo Artístico I formado por 14 alumnos.

La sesión 1 de *Evaluación del preconcepto de los alumnos relacionado con las emociones y su capacidad de identificarlas* se desarrolla como se ha expuesto al principio del capítulo.

En la sesión 2 *Cervantes y las emociones* se utilizan medios audiovisuales para exponer curiosidades sobre Cervantes. Por ejemplo, con ocasión de la exposición de su obra literaria en la Biblioteca Nacional de Madrid se ha realizado un estudio grafológico para analizar su personalidad, etc.



Se proponen varias citas/secuencias del libro que sean de interés para la actividad pero también para los alumnos. Se formarán grupos de dos y elegirán conjuntamente el texto/secuencia que más les guste y deberán explicar brevemente el por qué.

Después realizarán individualmente un pequeño boceto inspirado en ello que compartirán con su compañero de grupo.

Para la sesión 3 *El Pop-Art /Sculpture Book* se darán ejemplos de Pop-Art –Books y Sculpture Books y se tocarán brevemente aspectos teóricos como la silueta, el volumen, la luz, el color y cómo se hace un proyecto artístico.

Los alumnos, en parejas, concretarán la escena que van a representar inspirándose en los bocetos previos. Deberán elegir y dibujar de común acuerdo los personajes y el entorno.

En las sesiones 4, 5 y 6, *Realización del Pop-Art/Sculpture Book*, se explicará cómo traspasar los dibujos al soporte final en función de las diversas posibilidades que ofrecen las técnicas de los libros vivos en cuestión. Se hará el montaje de los libros de manera colaborativa. Se colocarán las luces-led donde consideren conveniente de forma que ilumine adecuadamente los personajes.

Para la sesión 7 *Montaje de la Exposición* Todos los alumnos participarán en el montaje de la exposición que tendrá lugar en el instituto.

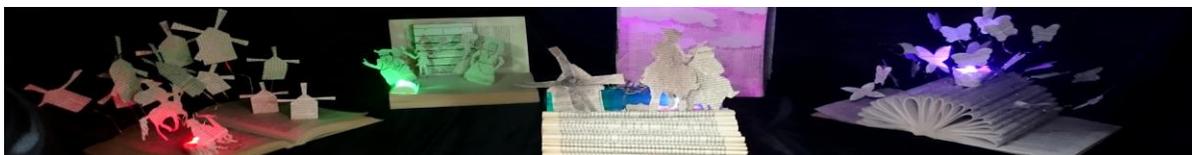
La sesión 8 *Autoevaluación y evaluación final* se dedica para las Fichas de las caras, la Evaluación actividad y la Autoevaluación individual y de grupo.

4.2. Resultados, conclusiones y evaluación de la actividad

La actividad ha motivado mucho a los alumnos porque en general no es algo que normalmente se trabaje en un instituto. Ha sido muy novedoso para ellos.

En general, han participado de manera continua y han mostrado interés en todo el proceso del trabajo y algunos hasta se han quedado, por propia voluntad, después del horario de clase, o se han llevado trabajo a casa.

Siendo pocos alumnos, se ha podido ofrecer una atención mucho más personalizada y hasta se ha tenido tiempo para hablar sobre cuestiones relacionadas con ellos mismos como las metas que tienen, cómo piensan o podrían realizar sus objetivos, etc. Se ha podido ejercer de mentor y no solo de profesor algo que ha unido lazos y ha facilitado



una comunicación abierta y sincera que indudablemente ha tenido un impacto muy positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se ha observado un cierto individualismo en algunos alumnos porque no deseaban trabajar en grupo pero después de mucha insistencia resaltando los pro y contra de sus actitudes, al final han conseguido colaborar y realizar un buen trabajo.

También es importante señalar que llegados a ésta etapa escolar no tienen ninguna base sobre cómo realizar un proyecto artístico aunque éste tema se encuentra en muchos de los bloques del currículo escolar, posiblemente, no porque no se hayan propuesto proyectos, sino porque no han aprendido de manera concreta cuáles son los pasos.

En cuanto a la propuesta de la exposición en el instituto les ha encantado y les ha motivado aún más.

Y para agradecerles el esfuerzo y aumentar la confianza en sus propias capacidades, se les ha ofrecido la posibilidad de participar en una exposición fuera del instituto, y concretamente en la de “*Arte y Justicia Social*” del **Proyecto enREDadas IV**, comisariada por **Ángeles Saura**, profesora universitaria y artista, con ocasión de la **Semana de la Educación Artística** en la Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Madrid. La reacción fue de una inmensa sorpresa y alegría y aún más cuando han recibido sus certificados.

Es importante que los proyectos y obras realizadas a través de la educación artística salgan de las aulas para que sean conocidas en el instituto y por la comunidad escolar, padres y alumnos. Es necesario que se haga visible también fuera de la institución para que la sociedad sea mucho más consciente de su importancia en el desarrollo de sus ciudadanos.

En cuanto a la evaluación de la actividad realizada por los alumnos, más de la mitad afirma haberla encontrado muy interesante y algunos bastante interesante. Tres alumnos la consideraron poco interesante, pero afirman haberles ayudado mucho el apoyo didáctico. Estos alumnos en concreto tienen en común una cierta apatía, son individualistas y no son muy buenos estudiantes, pero excepto uno que ha ausentado mucho, han conseguido cumplir con los objetivos.

En general son conscientes que necesitan aprender más sobre las emociones, algo reflejado en sus dibujos, y además tienen mucha curiosidad sobre el tema.

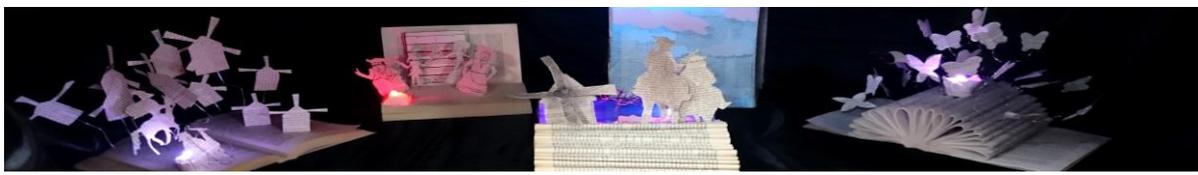
Es de destacar la importancia que dan a la expresión de emociones como un recurso para el dibujo y además han quedado impresionados con la obra pictórica que se ha analizado y



especialmente por la destreza del artista en la creación de los personajes y sus expresiones. También, la utilización de la luz que cambia de colores progresivamente en sus obras, les ha abierto otras posibilidades artísticas para la expresión de sentimientos, algo que también les ha sorprendido.

En conclusión, se observa un cierto desarrollo emocional a estas edades, aunque no en todos los alumnos. Las chicas son más maduras y más receptivas que los chicos.

El llevar lo emocional a lo artístico y viceversa, les ha gustado y ha captado el interés, algo muy gratificante.



4.2. Resultados y conclusiones sobre la percepción de las emociones en los alumnos

Sesión 1 Evaluación del preconcepto de los alumnos relacionado con las emociones y su capacidad de identificarlas

Introducción a la actividad. Mensaje no verbal contradictorio al verbal

Al expresar la intención de darles un examen, pero de una forma alegre y desenfadada, han reaccionado con sorpresa e incertidumbre, aunque no se lo han creído.

No se han creído el mensaje transmitido por la actitud que se ha tenido, con lo cual la demostración ha tenido éxito. Y, al recibir una explicación sobre lo que se perseguía, se han dado cuenta de la importancia de la comunicación no verbal en la transmisión de un mensaje.

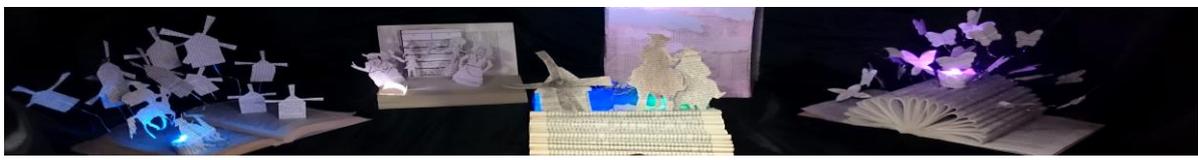
Han tenido la suficiente intuición y capacidad receptiva pero no de manera consciente y por ello se necesitaría desarrollar más el tema.

Detección de conocimientos previos relacionados con la identificación de emociones en los demás y en ellos mismos. Lectura de imágenes

En cuanto a las respuestas a las preguntas planteadas, se observa que no conocen el proceso fisiológico de las emociones y que tienen una gran influencia en nuestro comportamiento. Fue necesario explicar cómo nos sentimos al experimentar diversas emociones y aunque entienden que las emociones conllevan un componente expresivo, todavía no son conscientes en qué medida. Y por lo general saben que las emociones son útiles para relacionarse con los demás, pero igualmente que los alumnos de segundo, no saben que también pueden alejar las personas. Son más conscientes de las ventajas o desventajas y de la permanencia de ciertas emociones como la tristeza, pero en el caso del miedo no han pensado que puede tomar otras formas como por ejemplo no realizar algo por miedo al fracaso provocando así baja autoestima.

Igualmente que sus compañeros menores no hacen la relación entre emociones, razonamiento y toma de decisiones.

En cuanto a la percepción visual de las emociones básicas como la tristeza, la felicidad, el asco, el miedo y el enfado, y la sorpresa no han tenido problemas. Pero con emociones un poco más disimuladas como el desprecio igualmente no han podido identificarlo, lo han confundido con ser pensativo.



En cuanto al análisis de las expresiones faciales consiguen identificar las señales básicas y son más intuitivos que los alumnos de los otros grupos analizados.

Al pasar al cuadro, que les encantaron por contener diversas caras con emociones mixtas, tienden también a confundirse o percibir una sola emoción en un rostro aunque son más ágiles en detectarlas.

Se observa un cierto desarrollo en la percepción de expresiones faciales aunque se sigue necesitando mucho entrenamiento e introspección para detectarlas adecuadamente.

Detección del desarrollo emocional y el preconcepto de los alumnos

Comparación de resultados entre las fichas iniciales y finales y autoevaluación

Al completar las fichas, se encontraron entre 7 y 12 “emociones”. Un resultado muy parecido a los de segundo de la ESO.

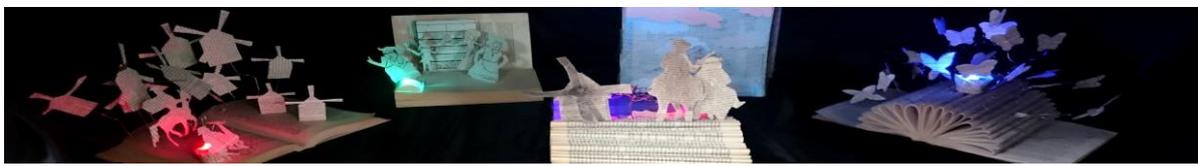
No saben nombrar las emociones conforme la expresión que han dibujado por ejemplo “cuando estudio”, “*poker face*”, e igual que los 2º de ESO, aunque menos, existe confusión entre ciertos aspectos fisiológicos, de razonamiento o actitudes como: incredulidad, idea, desinteresado, cansado, soñolienta, risa, indiferencia, pensativo, dubitativo, atento, seducción, confusión (*WTF*), pesimismo, de pena, risueño.

Es interesante observar que algunos no saben expresar mediante dibujo sentimientos o emociones: “abrumado” lo dibujan como “ira”, la “indiferencia” parece sorpresa, “la desesperación” parece tristeza. Además, la confusión la nominan “mezcla de sentimientos” o “no sabes que te pasa”. Posteriormente, se ve un gran progreso y ya no hay este tipo de confusiones aunque no por ello se puede dar por concluida la educación emocional.

También apelan mucho a las nominaciones y dibujos de emoticonos pero en las fichas posteriores casi no los utilizan.

Por lo general saben expresar mediante dibujo las emociones básicas. Casi todos han marcado: la tristeza, la alegría, el enfado, asco, miedo, enamorado, pero no aparece el desprecio. Sorprendentemente, en la ficha final, un alumno identifica con su nombre una expresión facial que posiblemente signifique desprecio. Siguen equivocándose, aunque menos, cuando señalan ciertas “emociones”.

También se observa que las palabras con las que más se identifican ahora son: molesto, picardía, amor, cansancio. Y ya no se observan referencias a sus figuras maternas o paternas sino al género opuesto como “vergonzosa”, “tímido”, algo interesante y bastante normal conforme el desarrollo adolescente, porque empiezan a independizarse de los padres aunque los siguen necesitando, y tienden a mostrar más atención a las relaciones con los iguales.



4.3. Resultados y conclusiones de la Autoevaluación individual y de grupo

Conclusiones de la Autoevaluación individual:

La suma de los ítems y la nota propuesta por los alumnos ha sido bastante acertada, ya que se han aproximado mucho. Pero no todos han tenido la misma capacidad reflexiva sobre el propio trabajo y progreso, algunos han considerado merecerse una nota mayor y sólo dos se han calificado por debajo de lo merecido, aunque sin haber demasiada diferencia.

Haciendo una comparación entre el tipo de alumno y la nota que ha propuesto, se observa que los que tienen menos competencia social o no dominan sus emociones suficientemente, no han sabido medir sus progresos. En cambio, los que sí, han conseguido ser bastante justos con ellos mismos.

Conclusiones de la Autoevaluación de grupo:

Es interesante observar la conciencia de grupo que han tenido, han sido muy justos con sus compañeros proponiendo para la nota máxima a los que más han trabajado. Además, han sido bastante sinceros en todos los puntos del cuestionario.

Es destacable que, generalmente, han propuesto mayor nota en la autoevaluación de grupo que en la individual. Podría ser porque han conseguido ver un enriquecimiento a través de los compañeros. Los únicos que no han propuesto una nota conjunta son los compañeros con tendencias individualistas. Aunque se haya conseguido llevar a cabo el trabajo, todavía no han podido formar un verdadero equipo para ofrecer lo mejor de sí. Por este motivo se debería insistir en realizar proyectos cooperativos.

VI. Conclusiones generales

La globalización obliga a nuestra sociedad a una magnificación de la educación y por lo tanto se necesita un docente no solo preparado profesionalmente sino también preparado para atender a la diversidad en toda su complejidad y aquí la condición humana es el ingrediente más importante para que el aprendizaje se haga efectivo a través de la comprensión en toda su compleja dimensión.

Decir que se es humano significa admitir tanto las debilidades como las fortalezas que nos ofrece esta condición y nos obliga a hacer un ejercicio de introspección para despertar nuestra conciencia y tomar las riendas de nuestro mundo interior, que inexorablemente interacciona con él exterior y viceversa.

Esta confluencia de mundos se da de manera inevitable en el proceso de la enseñanza y aprendizaje y en las relaciones profesor-alumno, alumno-alumno, etc. Por esta razón es imprescindible indagar más allá de un currículo adecuado porque en primer lugar es necesario un proceso humanizador de la misma enseñanza y, en nuestro caso, también de la artística. Y para ello hay que conocer hacia quiénes se dirige esa enseñanza para adaptarla a sus necesidades.

Como docentes para las etapas de secundaria y bachillerato, tenemos un gran reto porque nos enfrentamos con un periodo bonito pero inestable y difícil en la vida de nuestros alumnos, que es la adolescencia. Tenemos una gran responsabilidad porque formamos en primer lugar personas y después profesionales.

En el presente trabajo, se ha tomado en cuenta esta cuestión para indagar un poco más sobre la transformación cognitiva y emocional de los adolescentes y aprovechar las particularidades de ésta etapa de desarrollo e integrarlas en el propio currículo de la enseñanza artística. Es decir que se ha pretendido hacer una iniciación en la alfabetización emocional a través del arte tanto desde el contenido, la metodología empleada y como de las actividades propuestas, sin olvidar el currículo oficial.

En el contexto del instituto IES Rosa Chacel de Colmenar Viejo, se ha realizado una investigación-acción, que, aunque no se hayan utilizado instrumentos de evaluación validados, ha sido una experiencia piloto cuyas conclusiones son bastante interesantes. Se

ha podido comprobar la veracidad de algunos datos ofrecidos por la neurociencia y también de algunas teorías del mundo de la psicología y del arte mediante observación y evaluación.

Además, se ha pretendido ver cómo funciona la fusión de la educación emocional con la artística y si realmente hay resultados esperanzadores para un futuro desarrollo como una posibilidad factible para las aulas.

En el poco tiempo disponible para la puesta en práctica de las tres actividades, se ha podido comprobar la eficiencia de la propuesta, observándose un cierto progreso en la capacidad de identificación de emociones de los alumnos, además de catalizar su creatividad, automotivación y aprendizaje. Pero la educación de emociones necesita de un proceso más largo y continuo para dar tiempo a la interiorización y a la introspección y así formarse una base más sólida.

También se ha querido demostrar que la libertad creativa es en sí una herramienta para la regulación emocional y un instrumento poderoso de motivación.

Las propuestas han estado a medida de los alumnos ya que no fueron ni demasiado fáciles y tampoco difíciles pero han puesto a prueba su paciencia y la capacidad de demorar la recompensa del resultado inmediato, algo que ha funcionado bastante bien y han conseguido mantenerse motivados hasta el final.

Una cuestión interesante es que las actividades basadas en las técnicas del precine han resultado sumamente atractivas ya que se dirigieron a alumnos que son nativos digitales. Una explicación podría ser que están tan acostumbrados al mundo tecnológico actual que para ellos resulta bastante curioso lo analógico. Esta cuestión se podría tomar en cuenta para combinar actividades basadas en las TICs con otras tradicionales y que a la vez sean interesantes.

No hay que olvidarse tampoco del docente, al que se le debe concientizar sobre la dimensión emocional del alumno, pero ¿cómo podrá conseguirlo si él mismo no es consciente de sus propias emociones? Desde la introspección como ejercicio de concientización de nuestra condición humana se desarrolla la capacidad de comprender al otro. Además, formando una relación de empatía y participando activamente en la construcción de los ciudadanos de mañana es tan gratificante que las dificultades que se encuentran en el proceso ya no se ven desde una perspectiva negativa sino como un desafío y un motivo más para seguir luchando para mejorar la enseñanza.

Referencias Bibliográficas

- Arnheim, R. (1989). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona : Paídos.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognición y Currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Eisner, E. W. (1991). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paídos.
- Eisner, E. W. (2002). *El arte y la creación de la mente* . Barcelona : Paídos.
- Extremera, N. F.-B. (2006). Spanish Version of the MayerSalovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) ,Version 2.0: Reliabilities, Age, Gender Differences. *Psicothema* , 18, 42-48.
- Gardner H., H. T. (1989). Multiple intelligences go to school. *Educational Researcher* , 18,8.
- Gardner, H. (1993). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paídos.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paídos.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidos.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional* . Barcelona: Kairós.
- Izard, C. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? . *Emotion* , 1(3), 249-257.
- Willingham, D. T. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta la escuela?* Barcelona: Graó, Colección Micro-Macro.
- Zuckerman M., H. J. (1976). Encoding and decoding of spontaneous and posed facial expressions. *Journal of Personality and Social Psychology* , 34, 966-977.

Referencias Webgrafía

- 295, B. n. (10 de Diciembre de 2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa*. Recuperado el 2016 de Mayo de 7, de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Bisquerra, R. (., Punset, E., Mora, F., Garda Navarro, E., Lopez-Cassa, E., Perez-Gonzalez, J. C., y otros. (2012). *Hospital Sant Joan de Deu*. Recuperado el 25 de Abril de 2016, de <http://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/2232.1-Faros%206%20Cast.pdf>

Joon, J. e. (Dirección). (2013). *Cerebro Dividido* [Película]. Recuperado el 25 de Febrero de 2016 de <https://www.youtube.com/watch?v=Lc7Y-pt-2HA> .

OECD, (19 de Abril de 2016). Recuperado el 9 de Mayo de 2016 de <http://www.oecd.org/edu/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework-9789264255425-en.html>

Pertegal, M.A., A. O. (22 de Enero de 2010). *Fundación Infancia y Aprendizaje*. (C. y Educación, Ed.) Recuperado el 20 de Mayo de 2016, de Universidad de Sevilla: <http://personal.us.es/oliva/04.%20PERTEGAL.pdf>

Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera. (Diciembre de 2011). *Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional*. *European Journal of Education and Psychology* 4(2), 143-152. (E. CENFINT, Ed.) Recuperado el 25 de Abril de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129322659005>

TED. (s.f.). <https://www.ted.com>. (E. D. Technology, Productor) Recuperado el 20 de Mayo de 2016, de Technology, Entertainment, Design: https://www.ted.com/talks/sarah_jayne_blakemore_the_mysterious_workings_of_the_adolescent_brain?language=es

ANEXOS

ANEXO I

La imagen en movimiento y los juguetes ópticos
Asignatura Educación Plástica Visual y Audiovisual, 1º ESO

A. Programación de la Unidad Didáctica

N 1	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
Evaluación inicial	10 min	-Introducción	Expositivo	Se informará a los alumnos sobre el desarrollo de las clases y que se espera de ellos	-No es necesario	Colectiva	Aula
	15 min	-Detección de desarrollo emocional (identificación de emociones)	Trabajo individual	Los alumnos completarán contornos de caras dibujando de manera sencilla todas las emociones que conocen. Las que no sabrán dibujar, las escribirán sólo.	-Fichas -Papel, lápiz, goma de borrar	Individual	Aula
	30 min	-Detección de conocimientos (lectura imágenes)	Participativa	-Se proyectarán diferentes tipos de imágenes y se les animará a identificar actitudes y significados	- Proyector pantalla	Colectiva	Aula

N 2	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
Modelado de caras con diversas	10 min	Pautas para el desarrollo del trabajo	Expositiva	Se enseñará a los alumnos como modelar de manera sencilla una cara y como transformarla en función de lo que desean transmitir	Barro o plastilina Plástico	Colectivo	Aula
	45 min	Modelado de caras y su transformación	Participativa	Trabajarán en grupos de 2 alumnos. Mirarán las facciones del compañero y las plasmarán mediante modelado en barro o plastilina. Después se cambiará la expresión facial en función de lo que transmitirá el compañero.	Barro o plastilina Folio de plástico	Grupo de 2	Aula

Nº	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
La imagen en movimiento	40 min	-La imagen en movimiento -Exposición y experimentación con el taumátropo, el zootropo y el praxinoscopio	Expositiva Participativa	-Se hará una breve presentación en pptx/video sobre las ilusiones ópticas que provocan la retención visual . - Se enseña la cinta de praxinoscopio/zootropo y como es realizada -Todos los alumnos tendrán que ver y experimentar con la ilusión óptica provocada por el movimiento	Proyector Pantalla taumátropos, zootropo praxinoscopio	Colectiva Individualmente	Aula
	15 min	Experimentación con diversas secuencias de movimientos	Participativa	Los alumnos experimentarán y dibujarán varios cambios de expresiones faciales/actitudes o diversos objetos	Folio Lápiz goma de borrar	Individualmente	Aula

Nº	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
Realización de la cinta del praxinoscopio	10 min	Juego de parejas	Participativo	Se trata de dibujar las diversas expresiones faciales del compañero. Uno dibuja y el otro pone las diversas caras. Después se intercambian. Se dan 5 min para cada uno.	Papel Lapiz Goma borrar	Equipos de dos	Aula
	15 min	Pautas para la representación del proceso de cambio en la expresión facial/actitudes como en diversos objetos y movimientos	Expositiva Participativa	Se explicara el proceso de cambios emocionales y físicos en la representación . También se hará una explicación sobre diversos objetos y movimientos. Se fomentará la participación de los alumnos en cuanto curiosidad, dudas, etc.	Pantalla, ordenador Pizarra Cinta dividida en 12 cuadrantes Lápiz goma de borrar	Colectiva	Aula

Nº 5	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
Realización de la cinta del praxinoscopio	15 min	Exposición de problemas encontrados en los trabajos de los alumnos	Expositiva Participativa	Se fomentará la ayuda recíproca entre los alumnos mediante participación activa en clase o representando en la pizarra la solución.	Pizarra Cinta praxinoscopio Lápiz Goma borrar	Colectiva Individual	Aula
	25 min	Dibujar cinta y su comprobación con el praxinoscopio	Participativa	Los alumnos seguirán con su trabajo y en función de sus capacidades se les propondrán actividades complementarias como repasar los dibujos con rotulador y darles color. Antes de repasar los dibujos se comprobarán en el praxinoscopio.	Cinta previa con el dibujo Lápiz de color Papel carbón Cinta praxinoscopio Cinta adhesiva	Individual	Aula

Nº 6	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
Evaluación Final	20 min	Comprobación de las cintas mediante el praxinoscopio	Participativa	Todos los alumnos tendrán que poner su cinta en el praxinoscopio para comprobar el resultado final.	Praxinoscopio Cintas realizadas por los alumnos	Colectiva Individual	Aula
	35 min	Completar otra vez la ficha de las caras, la autoevaluación y la evaluación de la actividad	Individual	Se explica cómo hay que rellenar los cuestionarios darán aproximadamente 10 minutos para la completar los formularios.	Cuestionarios Lápiz Bolígrafo	Individual	Aula

B. Documentación fotográfica



Fig. 3 Praxinoscopio eléctrico, realizado por la autora de estas páginas Fuente: elaboración propia



Fig. 4 Cintas praxinoscopio, alumnos 1º ESO, Fuente: elaboración propia

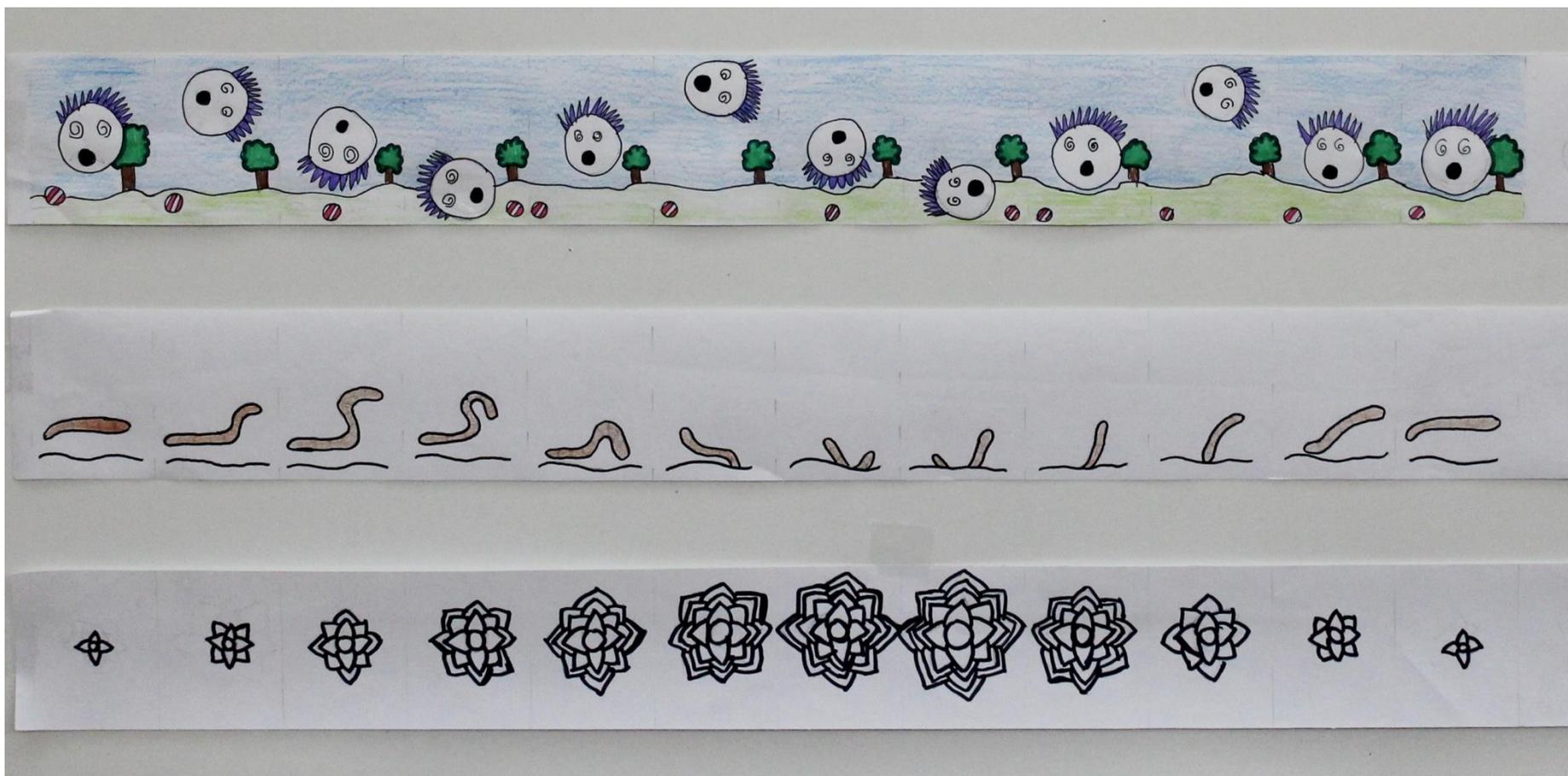


Fig. 5 Cintas praxinoscopio, alumnos 1º ESO, Fuente: elaboración propia

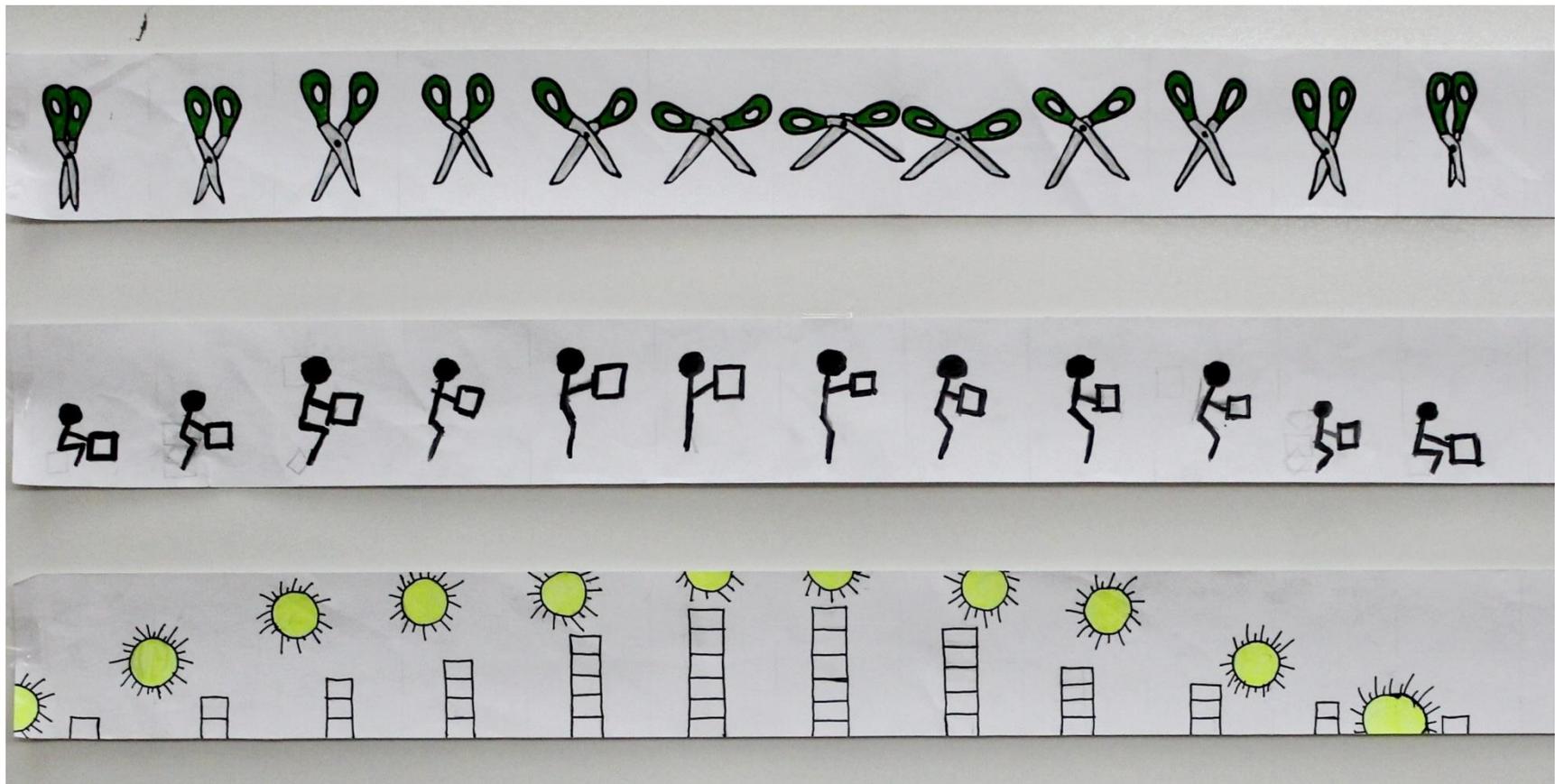
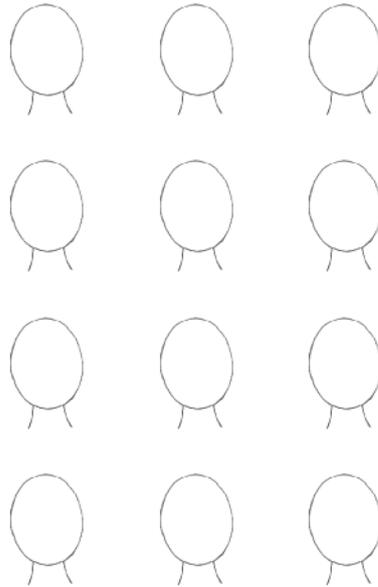


Fig. 6 Cintas praxinoscopio, alumnos 1º ESO, Fuente: elaboración propia

C. Fichas y Cuestionarios

Ficha caras vacías

Por favor, completa estas caras con todas las emociones o sentimientos que se te ocurren.
Escribe debajo de cada cara la emoción o sentimiento que has dibujado. Gracias.



Evaluación de la actividad

Siéntete libre de contestar con sinceridad. Éste cuestionario no se evaluará.

- 1. ¿Cómo te pareció la actividad sobre la Imagen en movimiento (ilusiones ópticas y cine antiguo)?**
 - a. Muy interesante
 - b. Bastante interesante
 - c. Poco interesante

- 2. ¿Te gustaría saber más sobre el tema?**
 - a. Si
 - b. No lo se
 - c. No

- 3. ¿Te ha servido la presentación con fotos y videos para entender el tema desarrollado?**
 - a. Mucho
 - b. Bastante
 - c. Poco

- 4. ¿Te ha servido ver primero las ilusiones ópticas con el taumatropo, el praxinoscopio y el zootropo para entender qué resultado obtendrás con tu cinta?**
 - a. Mucho
 - b. Bastante
 - c. Poco

- 5. ¿Te han servido las explicaciones para entender lo que tenias que hacer para dibujar la cinta?**
 - a. Mucho
 - b. Bastante
 - c. Poco

- 6. ¿Crees que tus compañeros mostraron interés por la actividad propuesta?**
 - a. Mucho
 - b. Bastante
 - c. Poco

- 7. Has disfrutado realizando tu propia cinta para el praxinoscopio?**
 - a. Mucho
 - b. Bastante
 - c. Poco

- A. ¿Qué te ha sorprendido más cuando hablamos sobre las emociones?**
- B. ¿Tendrías curiosidad de aprender algo más sobre las emociones?
¿Sabrías decir qué?**
- C. ¿Crees que sabrías identificar emociones en los demás mejor que antes?**
- a. Mucho
 - b. Bastante
 - c. Poco
- D. ¿Crees que ahora entiendes mejor tus emociones?**
- a. Mucho
 - b. Bastante
 - c. Poco
- E. ¿Crees que las emociones sirven para tener una vida mejor?**
- a. Mucho
 - b. Bastante
 - c. Poco
- F. ¿Te ha gustado conocer más sobre las emociones?**
- a. Mucho
 - b. Bastante
 - c. Poco
- G. ¿Crees que tus compañeros han tenido interés en el tema de las emociones?**
- a. Mucho
 - b. Bastante
 - c. Poco

ANEXO II

El Lenguaje secuencial y la imagen en movimiento- el Cine Nic

Asignatura: Imagen y Comunicación, 2º ESO

A. Programación de la Unidad Didáctica

N 1	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
Evaluación inicial	10 min	-Introducción	Expositivo	Se informará a los alumnos sobre el desarrollo de las clases y que se espera de ellos	-No es necesario	Colectiva	Aula
	15 min	-Detección de desarrollo emocional (identificación de emociones)	Trabajo individual	Los alumnos completarán contornos de caras dibujando de manera sencilla todas las emociones que conocen. Las que no sabrán dibujar, las escribirán sólo.	-Fichas -Papel, lápiz, goma de borrar	Individual	Aula
	30 min	-Detección de conocimientos (lectura imágenes)	Participativa	-Se proyectarán diferentes tipos de imágenes y se les animará a identificar actitudes y significados	- Proyector pantalla	Colectiva	Aula

N 2	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
Lenguaje secuencial	35 min	-Narración secuencial (evaluación conceptos previos)	Expositiva Participativa	-Se hará una presentación en pptx/video sobre el lenguaje secuencial y la construcción de un guión (storyboard) -Se fomentará la participación mediante preguntas y se despejarán dudas	Proyector Pantalla Pizarra Rotulador	Colectiva	Aula
	20 min	Experimentación mediante dibujo de diversos planos	Expositiva Participativa	Se insiste en el significado de cada plano como recurso visual para transmitir n mensaje. Además se comprobará la comprensión y si sería necesario reforzar ciertos conceptos	Papel Lápiz Goma borrar	Individual	Aula

N 3	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
La imagen en movimiento – El preCine	30 min	-La imagen en movimiento y el preCine -Exposición y experimentación con el zootropo y el praxinoscopio	Expositiva Participativa	-Se hará una presentación en pptx/video sobre las ilusiones ópticas que provocan la retención visual como base del cine antiguo -Todos los alumnos tendrán que ver y experimentar con la ilusión óptica provocada por el movimiento	Proyector Pantalla Zootropo Praxinoscopio	Colectiva Individualmente	Aula
	10 min	Juego de parejas	Participativo	Dibujar las diversas expresiones faciales del compañero. Uno dibujo y el otro pone las diversas caras. Después se intercambian. Se dan 5 min para cada uno.	Papel Lapiz Goma borrar	Equipos de dos	Aula

N 4	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
Realización de la cinta de Cine-Nic	15 min	Continuar con el storyboard lineal Cadáver exquisito	Participativa	-Se dibujará en grupos de 4 y por rotación un stroyboard partiendo de una viñeta ya completada con un personaje que expresará una cierta actitud	Cinta storyboard Lápiz Goma borrar	Grupos de 4 alumnos	Aula
	10 min	-Exposición Cine-Nic (a modo de motivación)	Expositiva	-El docente presentará su historia de Cine-Nic interpretando a los personajes	Cine Nic	Colectiva	Aula
	15 min	-Pautas para el traspaso de los dibujos a la cinta de papel vegetal	Expositivo Participativo	-Se explicarán todos los pasos del trabajo a realizar sobre la primera sección de la cinta de papel vegetal con una presentación en pptx. -Se ha generado una cinta para cada alumno , pero para fomentar el trabajo en equipo se realizan equipos de dos y elegirán la cinta que más les guste	Pantalla Proyector -Cinta de papel vegetal -Cinta del Cine Nic del profesor	Equipos de 2 alumnos	Aula
	20 min	-Realización de los dibujos en la cinta de Papel vegetal Primera fase	Trabajo individual	- Se fijaran las bandas con cinta de carroceros -Se traspasarán los dibujos del storyboard al papel vegetal (1º sección). Cada alumno su parte.	-Cinta con el storyboard lineal -Cinta papel vegetal -Cinta de carroceros -Lápiz, Rotulador	Individual	Aula

N 5	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
Realización de la cinta de Cine-Nic	10 min	-Pautas para el desarrollo del trabajo	Expositivo	-Se explicarán todos los pasos del trabajo a realizar sobre la segunda sección de la cinta de papel vegetal haciendo una presentación en pptx. Donde se verán todos los pasos a realizar.	-Pantalla Proyector	Colectiva	Aula
	45 min	-Realización de los dibujos en la cinta de Papel vegetal (segunda fase)	Trabajo individual	-Los compañeros de equipo se deben poner de acuerdo sobre los movimientos de cada secuencia o personaje y escribirlos en el espacio reservado para ello -Se traspasarán los dibujos del la cinta base al papel vegetal en la 2º sección pero con los movimientos establecidos por cada equipo. Quien termina antes le podrá dar color o buscar una banda sonora	-Cinta storyboard lineal -Cinta papel vegetal -Cinta de carroceros -Rotulador -Lápiz -Goma de borrar	Individual	Aula

N 6	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
Proyecciones Cine Nic	55 min	-Exposición y proyecciones	Individual Participativo	Los alumnos presentarán sus películas por equipos , dando voz a sus personajes y poniendo banda sonora con una canción que han traído (si es el caso-es opcional) -Se hará un video de las presentaciones	-Cinta papel vegetal -Cine-Nic -Ordenador -Altavoces -Cámara	En equipos de dos	Aula

Nº	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
Proyecciones Cine Nic	40 min	-Exposición y proyecciones	Individual Participativo	Los alumnos presentarán sus películas por equipos, dando voz a sus personajes y poniendo banda sonora con una canción que han traído (si es el caso-es opcional) -Se hará un video de las presentaciones	-Cinta papel vegetal -Cine-Nic -Ordenador -Altavoces -Cámara	En equipos de dos	Aula
	15 min	Evaluación del desarrollo emocional (comunicación visual)	Participativa	-Completarán la misma ficha con contornos de caras con diversas emociones como en la 1ª sesión	Fichas Bolígrafo Lápiz Goma borrar	Individual	Aula

Nº	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
Autoevaluación	10 min	Introducción	Expositiva	Se explicarán los formularios Se despejarán dudas	Ficha Bolígrafo	Colectiva	Aula
	15 min	Autoevaluación individual	Participativa	-Cada alumno tendrá que reflexionar desde la sinceridad sobre su proceso de trabajo	Ficha Bolígrafo	Individual	Aula
	20 min	Autoevaluación de grupo	Participativa	Los alumnos que han formado el equipo se pondrán de acuerdo para completar la ficha	Ficha Bolígrafo	Individual	Aula
	10 min	Evaluación de la actividad realizada por los alumnos	Participativa	-Se les entregará una ficha con preguntas relacionadas con las actividades realizadas para evaluar el interés y la satisfacción que ha despertado la propuesta.	Ficha Bolígrafo	Individual	Aula

B. Documentación fotográfica

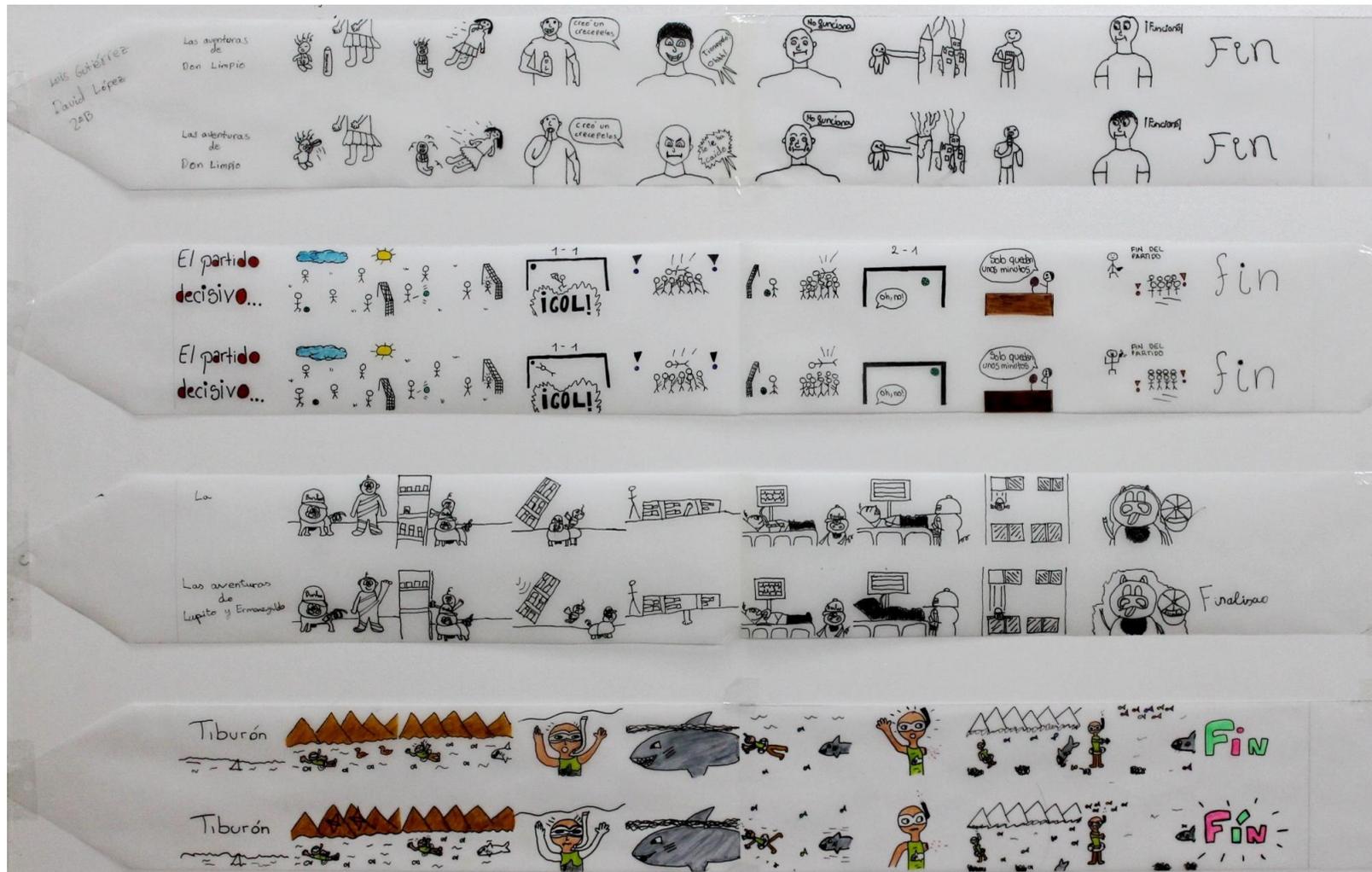


Fig. 7 Películas de animación Cine Nic, alumnos 2º de la Eso. Fuente: Elaboración propia

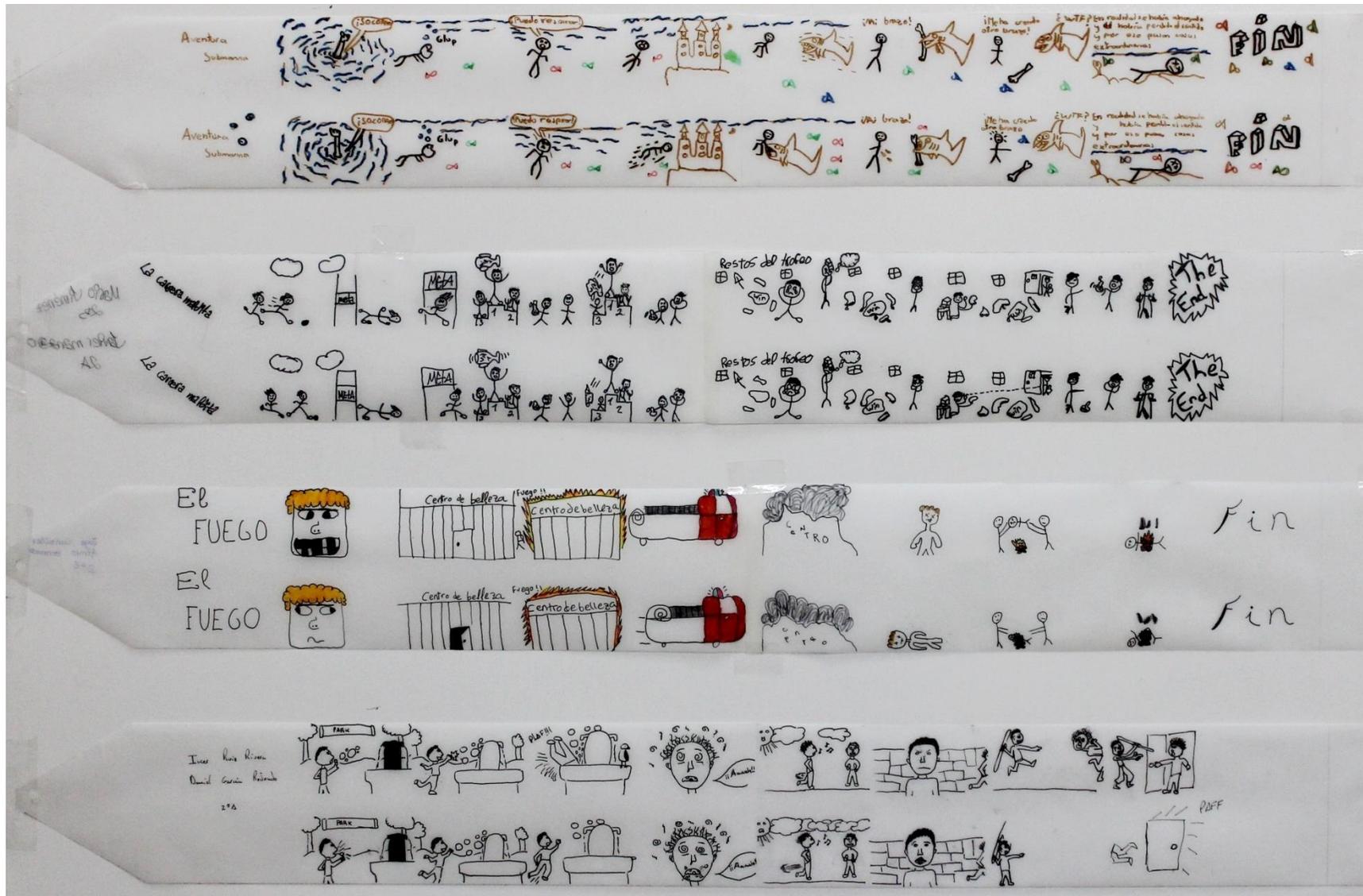


Fig. 8 Películas de animación Cine Nic, alumnos 2º de la Eso. Fuente: Elaboración propia

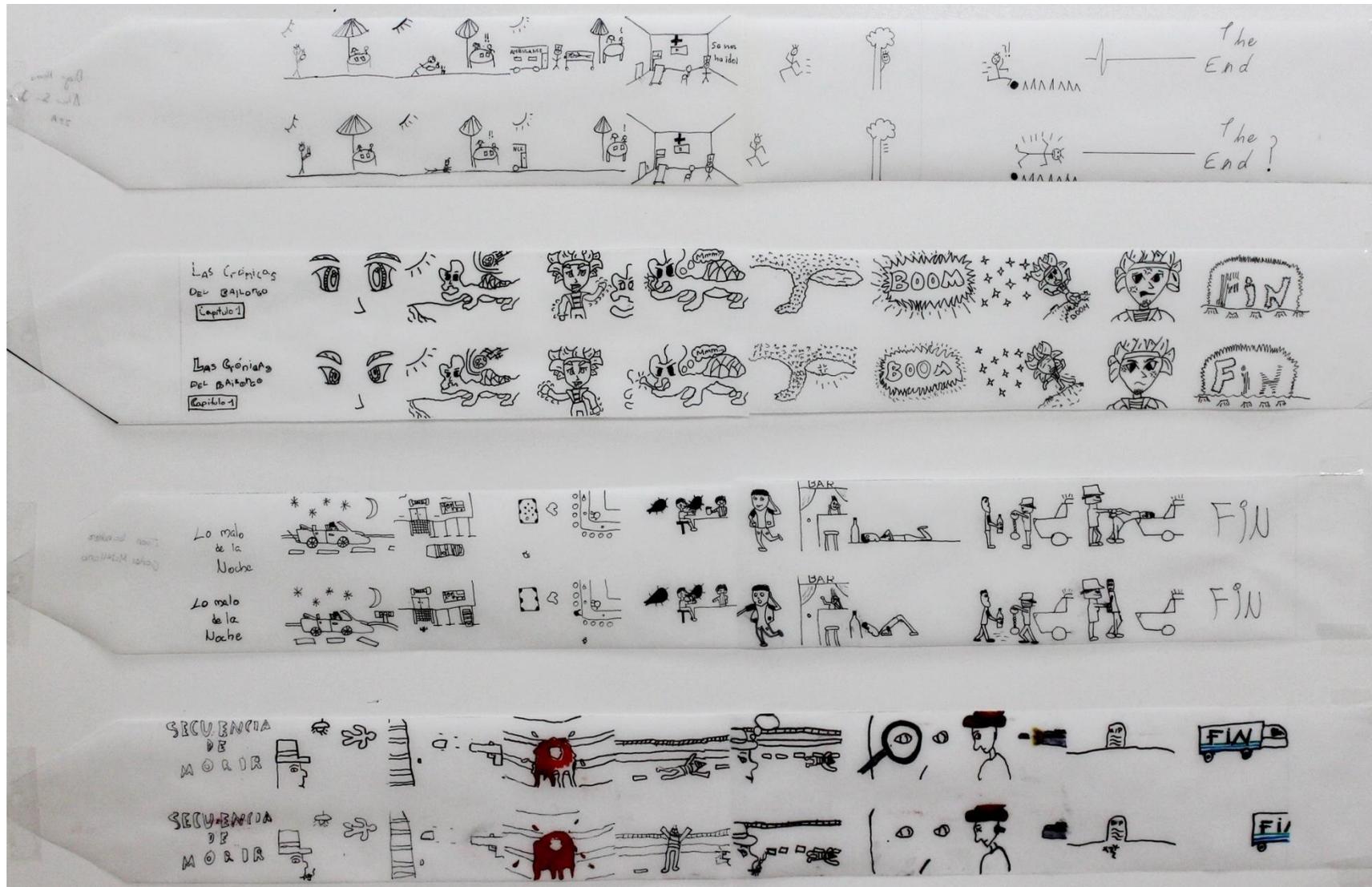
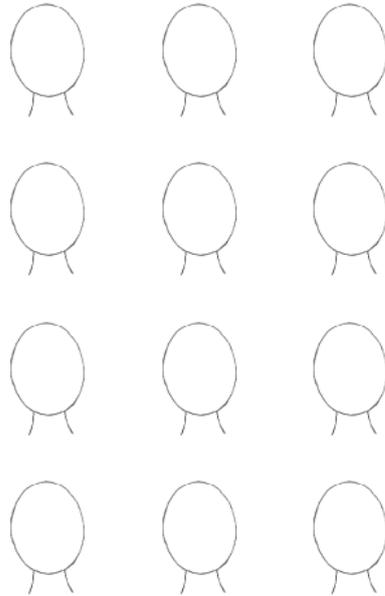


Fig. 9 Películas de animación Cine Nic, alumnos 2º de la Eso. Fuente: Elaboración propia

C. Fichas y Cuestionarios

Ficha caras vacías

Por favor, completa estas caras con todas las emociones o sentimientos que se te ocurran.
Escribe debajo de cada cara la emoción o sentimiento que has dibujado. Gracias.



Evaluación de la actividad

Siéntete libre de contestar con sinceridad. Éste cuestionario no se evaluará.

- 8. ¿Cómo te pareció la actividad sobre Lenguaje Secuencial (comic, storyboard y Cine Nic)?**
- d. Muy interesante
 - e. Bastante interesante
 - f. Poco interesante
- 9. ¿Te gustaría saber más sobre el tema?**
- d. Si
 - e. No lo se
 - f. No
- 10. ¿Te ha servido la presentación con fotos y videos para entender el tema desarrollado?**
- d. Mucho
 - e. Bastante
 - f. Poco
- 11. ¿Te ha servido ver primero la proyección de la profesora para entender qué resultado obtendrás con tu cinta?**
- d. Mucho
 - e. Bastante
 - f. Poco
- 12. ¿Te han servido las explicaciones para entender lo que tenias que hacer para dibujar la película?**
- d. Mucho
 - e. Bastante
 - f. Poco
- 13. ¿Crees que tus compañeros mostraron interés por la actividad propuesta?**
- d. Mucho
 - e. Bastante
 - f. Poco
- 14. Has disfrutado trabajando en equipo?**
- d. Mucho
 - e. Bastante
 - f. Poco

15. Te ha gustado hacer tu propia película de animación?

- 16. Mucho
- 17. Bastante
- 18. Poco

A. ¿Qué te ha sorprendido más cuando hablamos sobre las emociones?

**B. ¿Tendrías curiosidad de aprender algo más sobre las emociones?
¿Sabrías decir qué?**

C. ¿Crees que sabrías identificar emociones en los demás mejor que antes?

- d. Mucho
- e. Bastante
- f. Poco

D. ¿Crees que ahora entiendes mejor tus emociones?

- d. Mucho
- e. Bastante
- f. Poco

E. ¿Crees que las emociones sirven para tener una vida mejor?

- d. Mucho
- e. Bastante
- f. Poco

F. ¿Te ha gustado conocer más sobre las emociones?

- d. Mucho
- e. Bastante
- f. Poco

G. ¿Crees que a tus compañeros han tenido interés en el tema de las emociones?

- d. Mucho
- e. Bastante
- f. Poco

Autoevaluación individual

Nombre y Apellidos :

Clase :

YO ME EVALUO ☺

¡Esta vez tú vas a hacer de profesor! Por favor, puntúa de 5 a 10 cada pregunta. Como observas, no hay notas de 1 a 4

porque nadie se merece estar suspendido en ninguna pregunta. Piénsalo bien antes de contestar y después elige lo que tú consideres que es justo.

- 1. He escuchado con atención todas las explicaciones (no he hablado con el compañero/a mientras la profesora explicaba)**

5. 6. 7. 8. 9. 10.

- 2. He intervenido y participado en clase cuando se han hecho preguntas**

5. 6. 7. 8. 9. 10.

Da un ejemplo:.....

- 3. He realizado y terminado todos los ejercicios propuestos incluidos los del principio (ficha con caras, dibujar distintos planos, cinta con el storyboard, papel vegetal, proyección de mi película)**

5. 6. 7. 8. 9. 10.

Qué no has realizado o qué no te dio tiempo terminar
.....

- 4. Nunca he faltado**

5. 6. 7. 8. 9. 10.

Si has faltado , di cuántas veces y por qué:.....
.....

- 5. He ayudado a mi compañero de equipo cuando lo necesitó.**

5. 6. 7. 8. 9. 10.

Da un ejemplo. Con qué le ayudaste:
.....
.....

6. Estuve implicado/a en la actividad propuesta en cada sesión (hora de clase)
5. 6. 7. 8. 9. 10.

7. Cuando tuve dudas he preguntado o he pedido ayuda
5. 6. 7. 8. 9. 10.

¿A quién le pediste ayuda?.....

8. Cuando un compañero de clase no supo contestar a alguna pregunta le ayudé
5. 6. 7. 8. 9. 10.

Da ejemplo:.....

9. Cuando mis compañeros proyectaron sus películas presté atención y mantuve el silencio.
5. 6. 7. 8. 9. 10.

10. Pon la nota que tu consideres que te mereces en ésta actividad
5. 6. 7. 8. 9. 10.

En caso de que quieras mencionar algo más hazlo en el apartado de abajo.

Notas:

¡Muchas Gracias!

Autoevaluación de grupo

Nombres y Apellidos

Clase:.....

.....
.....
.....

NOSOTROS nos evaluamos ☺

Este cuestionario se completará en equipo.

Tenéis que hablarlo entre vosotros con sinceridad y completarlo conjuntamente.

1. Quién ha faltado y cuántas veces. ¿Por qué?
2. Poneros de acuerdo y apuntad qué ha hecho cada uno para la realización del trabajo. (Si alguno ha tenido que hacer una parte del trabajo del compañero indiferentemente del motivo, no te olvides de apuntarlo)
3. Quién ha trabajado también en casa. Decid qué es lo que se trabajó en casa y por qué.
4. ¿Os habéis ayudado entre vosotros? Decid **con qué**.
5. ¿Creéis que el trabajo en equipo ha funcionado bien? Indiferentemente cuál es vuestra respuesta decid **por qué**.
6. ¿Qué nota os pondríaís para éste trabajo? ¿Por qué?

Muchas gracias ☺

ANEXO III

El Libro vivo y la luz como forma de expresión de emociones

Asignatura: Dibujo Artístico I, 1º Bachillerato

A. Programación Unidad Didáctica

N 1	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
Evaluación inicial	10 min	-Introducción	Expositivo	Se informará a los alumnos sobre el desarrollo de las clases y que se espera de ellos	-No es necesario	Colectiva	Aula
	15 min	-Detección de desarrollo emocional (identificación de emociones)	Trabajo individual	Los alumnos completarán contornos de caras dibujando de manera sencilla todas las emociones que conocen. Las que no sabrán dibujar, las escribirán sólo.	-Fichas -Papel, lápiz, goma de borrar	Individual	Aula
	30 min	-Detección de conocimientos (lectura imágenes)	Participativa	-Se proyectarán diferentes tipos de imágenes y se les animará a identificar actitudes y significados	- Proyector pantalla	Colectiva	Aula

N 2	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
Cervantes y las emociones	30 min	Sobre Cervantes y Don Quijote de la Mancha	Expositiva	Se hará una presentación en pptx. con curiosidades sobre la vida de Cervantes y Don Quijote. Por ejemplo, con ocasión de la exposición de su obra literaria en la Biblioteca Nacional se ha realizado un estudio grafológico para analizar su personalidad. Su carácter está reflejado en su obra literaria Don Quijote. A partir de los	Proyector Pantalla	Colectiva	Aula

			personajes y los contextos se evidenciarán emociones, sentimientos y actitudes que servirán para ilustrar algunas secuencias para la Semana Cultural.			
25 min	Bocetos a partir de citas/secuencias del libro Don Quijote de la Mancha	Participativa	<p>-Se proponen varias citas/secuencias del libro que sean de interés para la actividad propuesta pero también para los alumnos. (se explicará su contexto para que las entiendan)</p> <p>-Se formarán grupos de dos y elegirán conjuntamente el texto/secuencia que más les guste y deberán explicar brevemente por qué</p> <p>-Después realizarán individualmente un pequeño boceto inspirado en ello que compartirán con su compañero de grupo.</p> <p>-Se despejarán dudas</p>	<p>-Ficha con las secuencias o citas propuestas</p> <p>-Folio</p> <p>-Lápiz</p> <p>-Goma borrar</p>	Grupos de 2	Aula

N 3	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
	20 min	Pautas para el desarrollo del trabajo	Expositivo	<p>-Se hará una breve presentación en pptx. con ejemplos de Pop-Art – Books y Sculpture Books.</p> <p>- se tocarán brevemente aspectos teóricos como la silueta, el volumen, la luz, el color y cómo se hace un proyecto artístico.</p> <p>-Se marcará el primer paso a realizar que será el dibujo definitivo en función de la técnica elegida</p> <p>(Se dejará la posibilidad de combinar las técnicas de los dos tipos de libros artísticos si se adapta mejor a sus necesidades creativas)</p> <p>-Se despejarán dudas</p>	Pantalla Proyector Pop-Art Book Sculpture Book	Colectiva	Aula
	35 min	Dibujo de la escena definitiva a partir de los bocetos 1º fase	Participativo	Los alumnos, en grupos de dos, concretarán la escena que van a representar inspirándose en los bocetos previos. Deberán elegir y dibujar de común acuerdo la realización de los personajes y el entorno. (El dibujo debe ser sencillo)	-Papel-folio -Lápiz -Goma borrar - Tijeras/Cutter -Libros	Grupos de 2	Aula

Nº	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
Realización del Pop-Art Book	15 min	Pautas para el desarrollo del trabajo	Expositiva	-Se explicará a los alumnos como traspasar los dibujos al soporte final (folio, páginas del libro) en función de las diversas posibilidades que ofrecen las técnicas de los libros en cuestión. -Se enseñará cómo recortar los dibujos en función del tipo de soporte elegido para su representación	Folio Libro Lápiz de color Papel carbón Tijeras Alambres Pop-Art Book Sculpture Book	Colectivo	Aula
	40 min	Traspaso del dibujo al soporte final y su recorte 2º fase	Participativa	-Los alumnos que conforman cada grupo colaborarán en la realización de las tareas de traspaso y recorte del dibujo	Folio, Libro Lápiz de color Papel carbón Tijeras Rotuladores	Grupos de 2	Aula

Nº	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
Realización del Pop-	25 min	Traspaso del dibujo al soporte final y su recorte 2º fase	Participativa	-Los alumnos que conforman cada grupo colaborarán en la realización de las tareas de traspaso y recorte del dibujo	Folio, Libro Lápiz de color Papel carbón Tijeras Rotuladores	Grupos de 2	Aula

	10 min	Pautas para el pegado de los dibujos recortados	Expositiva	-Se enseñará cómo pegar los dibujos recortados en función de las dos técnicas. (También habrá personajes recortados en la página del libro que no necesitarán ser pegados)	Dibujos recortados Alambres Pegamento Pistola de silicona Barras de silicona	Colectiva	Aula

Nº	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
6	55 min	Montaje de los libros 3º fase	Participativa	De manera colaborativa, los compañeros de grupo pegarán los personajes y el decorado en función de sus necesidades expresivas.	Dibujos recortados Alambres Pegamento Pistola de silicona Barras de silicona	Grupos de 2	Aula

Realización del Pop-Art/Sculpture Book

Nº	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
Montaje de la Exposición	55 min	Montaje de la exposición	Participativa	Todos los alumnos participarán en el montaje de la exposición	Mesas Pop-Art Books Y Sculpture Books de los alumnos	Colectiva	Lugar de exposición a determinar

Nº	Temporalización	Organización	Tipo	Desarrollo	Materiales	Agrupaciones	Espacios
Autoevaluación y evaluación final	10 min	Evaluación del desarrollo emocional (comunicación visual)	Participativa	-Completarán la misma ficha con contornos de caras con diversas emociones como en la 1ª sesión	Fichas Bolígrafo Lápiz Goma borrar	Individual	Aula
	15 min	Autoevaluación individual	Participativa	-Cada alumno tendrá que reflexionar desde la sinceridad sobre su proceso de trabajo	Ficha Bolígrafo	Individual	Aula
	20 min	Autoevaluación de grupo	Participativa	Los alumnos que han formado el equipo se pondrán de acuerdo para completar la ficha	Ficha Bolígrafo	Individual	Aula
	10 min	Evaluación de la actividad realizada por los alumnos	Participativa	-Se les entregará una ficha con preguntas relacionadas con las actividades realizadas para evaluar el interés y la satisfacción que ha despertado la propuesta.	Ficha Bolígrafo	Individual	Aula

B. Documentación fotográfica



Fig. 10 Exposición Libros Vivos con ocasión de la conmemoración de Miguel de Cervantes, alumnos 1º Bachillerato Fuente: elaboración propia



Fig. 11 Exposición Libros Vivos con ocasión de la conmemoración de Miguel de Cervantes, alumnos 1º Bachillerato Fuente: elaboración propia



Fig. 12 Exposición Libros Vivos con ocasión de la conmemoración de Miguel de Cervantes, alumnos 1º Bachillerato Fuente: elaboración propia

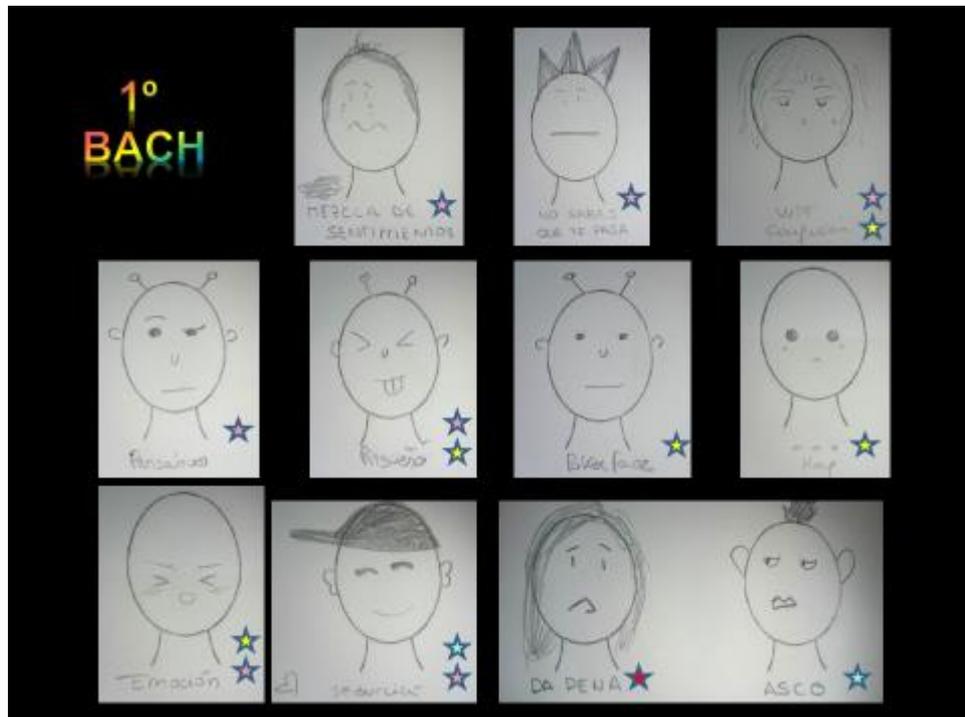
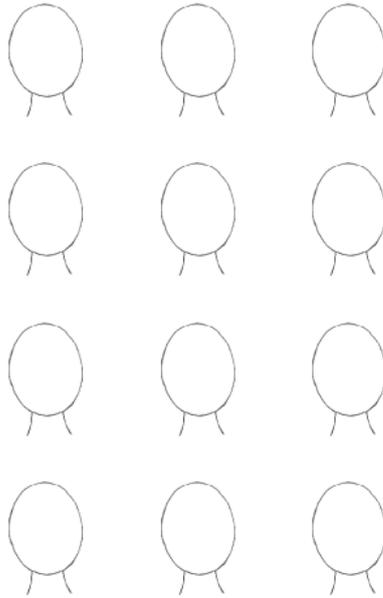


Fig. 13 Exposición Libros Vivos con ocasión de la conmemoración de Miguel de Cervantes, alumnos 1º Bachillerato Fuente: elaboración propia

C. Fichas y Cuestionarios

Ficha caras vacías

Por favor, completa estas caras con todas las emociones o sentimientos que se te ocurren.
Escribe debajo de cada cara la emoción o sentimiento que has dibujado. Gracias.



Evaluación de la actividad

Siéntete libre de contestar con sinceridad. Éste cuestionario no se evaluará.

1. ¿Cómo te pareció la actividad sobre el Libro Vivo?

a. Muy interesante b. Bastante interesante c. Poco interesante

2. ¿Te gustaría saber más sobre el tema?

a. Si b. No lo sé c. No

3. ¿Te ha servido la presentación con fotos para entender el tema desarrollado?

a. Mucho b. Bastante c. Poco

4. ¿Te han servido las explicaciones para entender lo que tenias que hacer para realizar el libro vivo?

a. Mucho b. Bastante c. Poco

5. ¿Crees que tus compañeros mostraron interés por la actividad propuesta?

a. Mucho b. Bastante c. Poco

6. ¿Has disfrutado trabajando en equipo?

a. Mucho b. Bastante c. Poco

7. ¿Te ha gustado hacer tu propio Libro Vivo?

a. Mucho b. Bastante c. Poco

8. ¿Te ha gustado la idea de la exposición?

a. Mucho b. Bastante c. Poco

9. Te sientes contento/a con tu trabajo?

a. Mucho b. Bastante c. Poco

10. Te sientes orgulloso/a de exponer tu trabajo?

a. Mucho b. Bastante c. Poco

11. ¿ Te gustaría exponer más trabajos tuyos en un futuro?

a. Mucho b. Bastante c. Poco

12. ¿Has participado alguna vez en una exposición?

a. Si, siempre b. Pocas veces c. Nunca

A. ¿Qué te ha sorprendido más cuando hablamos sobre las emociones?

B. ¿Tendrías curiosidad de aprender algo más sobre las emociones?

¿Sabrías decir qué?

C. ¿Crees que sabrías identificar emociones en los demás mejor que antes?

a. Mucho b. Bastante c. Poco

D. ¿Crees que ahora entiendes mejor tus emociones?

a. Mucho b. Bastante c. Poco

E. ¿Crees que las emociones sirven para tener una vida mejor?

a. Mucho b. Bastante c. Poco

F. ¿Te ha gustado conocer más sobre las emociones?

a. Mucho b. Bastante c. Poco

G. ¿Crees que a tus compañeros han tenido interés en el tema de las emociones?

a. Mucho b. Bastante c. Poco

Muchas gracias

Autoevaluación individual

Nombre y Apellidos :

Clase : 1º Bach, Dibujo Artístico I

YO ME EVALUO 😊

¡Esta vez tú vas a hacer de profesor! Por favor, puntúate en cada pregunta.
Piénsalo bien antes de contestar y después elige lo que tú consideres que es justo.

1. He escuchado con atención todas las explicaciones (no he hablado con el compañero/a mientras la profesora explicaba)

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

2. He intervenido y participado en clase cuando se han hecho preguntas

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

Da un ejemplo:.....

3. He realizado y terminado el trabajo propuesto

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

Qué no has realizado o qué no te dio tiempo terminar

.....

4. Nunca he faltado

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

Si has faltado , di cuántas veces y por qué:.....

.....

5. He ayudado a mi compañero/a de equipo cuando lo necesitó.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

Da un ejemplo. Con qué le ayudaste:

.....

6. Estuve implicado/a en la actividad propuesta en cada sesión (hora de clase)

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

7. Cuando tuve dudas he preguntado o he pedido ayuda

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

¿A quién le pediste ayuda?.....

8. Me he esforzado para que el trabajo finalice a tiempo y con buenos resultados.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

Da ejemplo:.....

9. Ayudé en el montaje de la exposición.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

10. Qué nivel de aprendizaje crees que has adquirido.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

El aprendizaje es algo muy personal y depende de los intereses de cada uno.

Así que reflexiona bien sobre ello y saca tus propias conclusiones.

Indiferentemente de tu respuesta piensa siempre en el “**por qué**” y explícate.

Toma en cuenta desde la 1º sesión de las emociones hasta la finalización del trabajo en equipo.

De todo se puede aprender algo.

11. Pon la nota que tu consideres que te mereces en ésta actividad

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

¿Por qué crees que te mereces esta nota?

.....
.....

¡Muchas Gracias!

Autoevaluación de grupo

Nombres y Apellidos

.....

NOSOTROS nos evaluamos 😊

Este cuestionario se completará en equipo. Tenéis que hablarlo entre vosotros con sinceridad y completarlo conjuntamente.

1. Quién ha faltado y cuántas veces. ¿Por qué?
2. Qué ha aportado cada uno al trabajo en equipo. Apuntad que ha hecho cada uno para la realización del trabajo.
3. Quién ha trabajado también en casa. Decid qué es lo que se trabajó en casa y por qué.
4. Quién se ha quedado demás para terminar la actividad o para ayudar (no sólo mirar) al montaje de la exposición. Apuntad cuánto tiempo os habéis quedado y que habéis hecho.
5. ¿Creéis que el trabajo en equipo ha funcionado bien? Indiferentemente cuál es vuestra respuesta decid **por qué**.
6. ¿Qué nota os pondríais para éste trabajo? ¿Por qué?

Muchas gracias