



Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Relación entre la percepción y la motivación que presentan, ante la Educación Plástica y Visual, los alumnos y profesores de Secundaria de un centro de Huesca.

Presentado por: Isabel Ascaso Til

Línea de investigación: Investigación mixta.

Director/a: Dra. Paola Ruiz Moltó

Ciudad: Huesca

Fecha: 24 de junio de 2016

1. RESUMEN

En la sociedad española actual, se puede comprobar que existe una desmotivación generalizada en los centros educativos, reflejada también en la Educación Plástica y Visual (EPV) que, en teoría, debería ser una materia estimulante y creativa. Este es el motivo por el que se propone el estudio de la percepción que tienen de la materia, los alumnos y profesores de Secundaria de un centro público de Huesca, para determinar cómo influye sobre la motivación que muestran ante la asignatura.

Se reflexionará sobre conceptos clave, como la percepción, motivación y formación del profesorado, en relación con las materias artísticas impartidas en E.S.O., así como sobre el marco legal que condiciona el diseño curricular de la EPV. Estos factores, entre otros, serán fundamentales para el análisis de los resultados obtenidos durante la investigación.

En la segunda parte del trabajo, se recogerán datos a través de cuestionarios facilitados a alumnos y profesores del centro. Posteriormente, se analizarán con la intención de determinar:

1. Si la percepción negativa de la asignatura nace de los propios alumnos o, en realidad, proviene de los adultos que interactúan con ellos (padres y profesores);
2. Si los alumnos disfrutan con la asignatura y si no es así, averiguar qué factores son los que importan (metodología, actividades, condiciones espaciales, equipamiento...)
3. Si las convicciones de los profesores son coherentes con sus conductas y de qué manera repercute este hecho en los alumnos.
4. Si los alumnos creen que podría aumentar su motivación mediante la integración de nuevos elementos como la tecnología, mobiliario versátil, dinamismo, transversalidad...

Partiendo de los datos obtenidos en el estudio realizado, en la tercera parte, se esbozarán unas líneas generales de actuación para la realización futura de una intervención de mejora.

PALABRAS CLAVE

percepción, motivación, Educación Plástica y Visual, Educación Secundaria, transversalidad

2. ABSTRACT

Nowadays, there is general lack of motivation in the educational centres of the Spanish society, even in the Visual Arts Education which, in theory, should be a creative and exciting subject. This is the reason why this document proposes studying the perception of pupils and teachers in a public secondary school in Huesca in order to determine how it has an effect in their motivation towards the subject.

Consideration will be given to concepts such as perception, motivation and teacher training, in relation with the arts subjects as part of the E.S.O curriculum, as well as the legal frame which limits the curriculum of the Visual Arts Education. These factors are fundamental to analyse the results from this investigation.

The second part of this work consists of collecting data from forms provided to pupils and teachers from the school. Subsequently, the data will be analysed with the intention of determining the following:

1. Is the origin of the negative perception in the pupils or the adults around them (parents and teachers)?
2. Do the students enjoy the subject? If not, which factors have an effect (method, activities, environment, equipment...)?
3. Are the teachers' beliefs consistent with their behaviours? How does this affect the students?
4. Do the students believe that their motivation could improve by introducing new elements such as technology, versatile furniture, dynamism, transversal content...?

In the third part, the data from the study will be used to establish a general program of activities for improvement in the future.

KEY WORDS

perception, motivation, visual arts education, secondary school, transversal contents.

3. ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. RESUMEN	1
2. ABSTRACT	2
3. ÍNDICE DE CONTENIDOS	3
4. PRIMERA PARTE	5
 4.1. INTRODUCCIÓN	5
4.1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: JUSTIFICACIÓN Y UTILIDAD	5
4.1.2. OBJETIVOS	7
4.1.2.1. OBJETIVO GENERAL.....	7
4.1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
4.1.3. DESCRIPCIÓN DE APARTADOS	8
 4.2. MARCO TEÓRICO	8
4.2.1. SITUACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA ACTUAL.....	8
4.2.1.1. CONTEXTUALIZACIÓN	8
4.2.1.2. TRANSVERSALIDAD DE CONTENIDOS COMO POTENCIADOR DE CAMBIOS EN LA PERCEPCIÓN	9
4.2.2. FACTORES INFLUYENTES EN LA MOTIVACIÓN EN EL AULA.....	11
4.2.2.1. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	12
4.2.2.2. TIPOS DE MOTIVACIÓN	13
4.2.2.3. INFLUENCIA DEL ESPACIO Y EL TIEMPO	14
4.2.2.4. TEORÍA PERSONAL DE COMBS	14
4.2.2.5. ATRIBUCIONES CAUSALES SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR.....	17
4.2.2.6. FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	18
4.2.3. BREVE REFLEXIÓN SOBRE LOS OBJETIVOS DE LA EPV EN E.S.O.....	21
 4.3. MARCO LEGAL.....	23
4.3.1. LEGISLACIÓN ESTATAL.....	23
4.3.2. LEGISLACIÓN AUTONÓMICA	24
4.3.3. PROYECTOS DE CENTRO (PEC Y PC).....	26
5. SEGUNDA PARTE	28
 5.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	28
 5.2. METODOLOGÍA	28
5.2.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	29
5.2.2. ADECUACIÓN DE SU UTILIZACIÓN EN FUNCIÓN DEL OBJETIVO	29
5.2.3. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO	30
5.2.4. POBLACIÓN Y MUESTRA	32
5.2.5. INSTRUMENTOS UTILIZADOS	32

5.2.6. TRATAMIENTO DE DATOS OBTENIDOS	34
5.2.7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	35
5.2.7.1. RESPUESTAS DE ALUMNOS.....	35
5.2.7.2. RESPUESTAS DE PROFESORES.....	45
6. TERCERA PARTE	47
 6.1. DISCUSIÓN	47
6.1.1. LA EPV EN EL CONTEXTO ESTUDIADO	47
6.1.2. ENFOQUE DE LA EPV PARA MOTIVAR A MÁS PERSONAS.....	47
6.1.3. AUTOCONCEPTO, AUTOCRÍTICA Y AUTOMOTIVACIÓN	48
6.1.4. METODOLOGÍAS PARA LA ADAPTACIÓN.....	48
6.1.5. TEORÍAS PERSONALES CONSISTENTES Y CONVERGENTES	48
6.1.6. REALIZACIÓN PERSONAL A TRAVÉS DE LA EPV.....	49
6.1.7. CONDICIONANTES SUBYACENTES	49
 6.2. CONCLUSIONES	49
 6.3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	52
 6.4. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	54
 6.5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
 6.6. ANEXOS	57
6.6.1. EXTRACTOS DE LA LOMCE	57
6.6.2. EXTRACTOS DE LA ORDEN DE 9 DE MAYO DE 2007, DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, POR LA QUE SE APRUEBA EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y SE AUTORIZA SU APLICACIÓN EN LOS CENTROS DOCENTES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN.....	59
6.6.3. CUATRO PREGUNTAS CUYAS RESPUESTAS SE RELACIONAN CON LA MOTIVACIÓN MOSTRADA, POR UNA PERSONA, ANTE LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA LOGRAR UN FIN	60
6.6.4. CUESTIONARIOS.....	61
6.6.4.1. PARA PROFESORES	61
6.6.4.2. PARA ALUMNOS.....	70
6.6.4.3. TRASCRIPCIONES DE LAS RESPUESTAS A LOS CUESTIONARIOS	77
6.6.5. AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR SEGÚN SU ACTUACIÓN EN CLASE DESDE LA PERSPECTIVA MOTIVACIONAL.....	83

4. PRIMERA PARTE

4.1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, se expone el desarrollo de una investigación acerca de la relación entre la percepción y la motivación por las materias artísticas. Dicho de otra manera, se pretende demostrar cómo las ideas preconcebidas, heredadas de una sociedad cada vez más estandarizada y homogeneizada, acaban influyendo sobre la valoración y predisposición que se tiene para desarrollar las materias artísticas en la enseñanza ordinaria.

En la introducción, se presenta el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación y la descripción de los apartados que componen el trabajo, con el fin de contextualizar, inicialmente, la investigación y facilitar su profundización posterior.

4.1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: JUSTIFICACIÓN Y UTILIDAD

Es por todos sabido que, en la sociedad actual, existe una creciente desmotivación en los centros educativos, reflejada también en la Educación Plástica y Visual (a partir de ahora EPV), que debería ser, en teoría, una materia estimulante y creativa. Esta es la razón por la que se propone el estudio de la relación entre la percepción que tienen de la materia, los alumnos y profesores de un instituto de Huesca, con la motivación que sienten por ella.

El potencial evolutivo a nivel personal y social que estas asignaturas pueden desarrollar, se pasa por alto y se menosprecia en Educación Primaria y Secundaria, priorizando otras materias consideradas "fundamentales" para el éxito futuro, centrándose básicamente en lo profesional desde una perspectiva productiva e industrializada. Pero el futuro es incierto y, por tanto, la sociedad actual está preparando a los alumnos para lo conocido, negándoles la capacidad de adaptación y desarrollo en la incertidumbre del porvenir (Robinson, 2006).

El fin de esta investigación es beneficiar a los alumnos en su formación integral como personas, para favorecer su futura inserción laboral en una sociedad cada vez más demandante de creatividad. Ahora no son los títulos los que aseguran el éxito, pues se está sufriendo una inflación académica. Para poder triunfar en la vida, uno debe ofrecer algo a los demás, servir a la sociedad de manera única, adaptándose a las necesidades y al contexto.

Existen numerosos estudios que hablan del poder del lenguaje sobre la psicología. Según las palabras que se utilizan para describir una misma situación, la percepción de esa realidad será bien distinta. De igual manera ocurre con el modo en que se habla de las materias artísticas: suelen considerarse fáciles (*marías*), de poca aplicación y que solo sirven para el esparcimiento y desarrollo de cualidades de aquellos alumnos que ya poseen "un don".

Eisner (1995) cita a Víctor Lowenfeld, quien asegura que si los niños se desarrollan sin interferencia del mundo exterior, su trabajo creativo no requeriría estimulación especial. Es

decir, todos los niños emplearían su impulso creativo sin inhibición. Si un niño dice que no puede pintar "eso", se hace patente algún tipo de interferencia sufrida a lo largo de sus vidas. Con este ejemplo, queda manifiesta la influencia adulta sobre la creatividad impulsiva y originaria de los alumnos. Son los adultos, la sociedad, quienes delimitan, de manera negativa y amputada, las funciones del arte en la educación y vida de personas en desarrollo.

Eisner (1995) establece también dos tipos de justificaciones para la enseñanza del arte:

- **Contextualista:** hace hincapié en las **consecuencias instrumentales** del arte en el trabajo. Su fundamento para transformar los fines del arte se encuentra en las necesidades de los estudiantes o de la sociedad. Únicamente, entendiendo el contexto en el que se enseña, puede darse una adecuación correcta del programa educativo. En esta justificación, es primordial la **evaluación de necesidades**.

Dentro de esta justificación, existen otras más específicas que aluden al arte como: distracción, terapia, influencia para el pensamiento creativo, facilitador para la comprensión de otras materias y herramienta de coordinación muscular y psicomotriz.

- **Esencialista:** el arte aporta **experiencias y conocimientos únicos**, como valores implícitos que otras disciplinas no pueden ofrecer. El arte llega a provocar sentimientos y vivencias memorables e irrepetibles en las personas, crea imágenes del sentimiento.

Por tanto, existen argumentos de diferente naturaleza para justificar la necesidad de la enseñanza artística en la Educación Secundaria pero no debería tener que elegirse entre una justificación y otra, puesto que contexto y esencia no tienen por qué ser incompatibles. Al contrario, deberían ir de la mano, permitiendo al individuo, con su esencia, desarrollarse, integrarse y hacer aportaciones a la sociedad en su contexto temporal, circunstancial y físico.

Es importante, pues, trabajar la percepción de las materias en los adultos (padres y profesores) para que sean capaces de transmitir un mensaje positivo a quienes están en proceso de aprendizaje. Si alguien percibe algo como positivo, las probabilidades de que su motivación y su actitud hacia ello sean favorables a la receptividad son mucho mayores.

González-Simancas y Carbajo (2005) nombran la Teoría Personal de Combs, remarcando la importancia del estilo personal, propio de cada educador (profesor/padre), y del elemento fundamental del mismo: "las convicciones que generan resultados eficaces" (p. 122).

Cada vez son más los autores que apuestan por la educación como vía de desarrollo para la creatividad personal, aplicable en cualquier ámbito, no solo en el arte. Entre ellos, destaca Sir Robinson (2009) con su definición del "Elemento": punto en el cual se encuentran el talento natural y la pasión personal de cada uno. Cuando una persona encuentra su Elemento, es

más "ella misma" y emprenderá cualquier tarea con entusiasmo y motivación intrínseca, que es la más duradera y, por tanto, la que se debe encontrar durante el proceso educativo.

La imaginación es la fuente de la que nace todo logro humano y si uno no está preparado para equivocarse, nunca se le va a ocurrir nada original, nada nuevo e innovador (Robinson, 2006). La sociedad actual estigmatiza los errores y por esa razón, la creatividad queda de lado, para acabar haciendo lo que todo el mundo sabe que está bien.

Este miedo al error y ese conformismo por lo "correcto" es lo que hace que las materias artísticas no tengan la posición que les corresponde en el sistema educativo actual. La lectura que se hace de ellas es puramente instrumental: son "manualidades". Así, difícilmente tienen una proyección futura profesional y esa concepción hace que, salvo a unos pocos, al resto les parezca una asignatura inútil, por más que, en algunos casos, pueda resultar entretenida.

Detectado este problema, se trata de acotarlo y darle forma a través de las opiniones de profesores y alumnos sobre la utilidad que le ven a la materia. Interesa conocer si el problema está en la percepción que la sociedad y su entorno les ha transmitido, o si se encuentra dentro del aula (diseño curricular, metodología o formación/percepción del profesorado).

En función de los factores detectados como detonantes para el condicionamiento de la percepción y la motivación hacia las asignaturas de EPV, y poniéndolo en relación con el marco teórico, se esbozará una propuesta de mejora, a desarrollar tanto dentro del aula como en el centro. El objetivo de esa propuesta será intentar revitalizar la valoración positiva de la EPV y, así, comenzar el camino hacia la imaginación (creatividad aplicada) que podrá dotar a los jóvenes de herramientas suficientes para sobrevivir y vivir en cualquier contexto.

4.1.2. OBJETIVOS

4.1.2.1. OBJETIVO GENERAL

Para desarrollar la investigación, se establecen objetivos, de los cuales, el general es:

- Establecer una **relación entre la percepción de la materia y la desmotivación en el aula** para proponer una línea de mejora.

4.1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos cuya consecución contribuirá a alcanzar el objetivo general, son:

1. **Definir los distintos factores que pueden influir tanto en la percepción como en la motivación**, a través del desarrollo de un marco teórico y del análisis del marco normativo vigente (legislación estatal, autonómica y proyectos de centro).
2. **Interpretar datos recogidos entre alumnos y profesores**, relacionados con la percepción y motivación por la materia (metodología, intereses, utilidad..).

- 3. Esbozar una propuesta de intervención**, basada en los datos recogidos y en el análisis realizado, para mejorar la percepción de la materia y aumentar la motivación.

4.1.3. DESCRIPCIÓN DE APARTADOS

Para llevar a cabo el desarrollo de este Trabajo Final de Máster, se establece una estructura dividida en tres partes:

- **La primera parte hace referencia al marco teórico.** En ella se pretenden establecer las bases teóricas y conceptuales necesarias para poder contextualizar la naturaleza del problema, así como la de la posterior propuesta de intervención.
- **En la segunda parte se concentra el trabajo de campo realizado en un centro público de Huesca.** Para llevarlo a cabo, se diseñan cuestionarios para alumnos y para profesores de EPV. También se describen las características del centro y de la muestra empleada para la recogida de datos. Con la información obtenida, se realiza un análisis.
- **En la tercera parte del trabajo, el análisis previo deriva en el establecimiento de conclusiones y en el diseño básico de una propuesta de intervención para mejorar,** en la medida de lo posible, la percepción que los alumnos y profesores tienen de la EPV y, como consecuencia, aumentar su motivación por ella. Se trata de una propuesta a aplicar en las aulas y también en el conjunto del centro: no hablamos de una percepción sobre la materia a nivel individual sino social. Al final, se incluyen las limitaciones encontradas en el proceso, así como las posibles futuras líneas de investigación detectadas.

Los últimos apartados son: las referencias bibliográficas y los anexos que se consideran de interés para complementar toda la información aquí presentada.

4.2. MARCO TEÓRICO

Se explican los factores influyentes en la percepción y motivación dentro del aula de EPV.

4.2.1. SITUACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA ACTUAL

4.2.1.1. CONTEXTUALIZACIÓN

Según el Diccionario de la Real Academia Española, la percepción, en su tercera acepción significa: conocimiento, idea. Por tanto, la percepción que la sociedad tiene sobre la EPV es, en realidad, un conocimiento sesgado que deriva en una idea despectiva o de menosprecio.

Hasta hace pocos años, el arte quedaba como área marginal dentro del sistema educativo, pues no tenía cabida en el mecanismo engranado de la sociedad industrial. Sin embargo, los cambios producidos por la Sociedad de la Información y la Comunicación requieren nuevas habilidades, para responder a necesidades y problemáticas desconocidas hasta el momento.

Como dijo Barragán (1995):

Un primer problema es que a pesar de la gran cantidad de bibliografía sobre ambos temas, arte y educación, existen muy pocos que los relacionen. (...)

En nuestro país, el reconocimiento de la importancia de la educación artística como fenómeno heterogéneo estrechamente relacionado con el desarrollo cultural de la sociedad actual, no ha tenido sin embargo la atención y los medios que harían posible fomentar el número y la calidad de las investigaciones. (p. 43)

Por fortuna, cada vez son más los pedagogos y educadores que detectan esta necesidad del renacimiento artístico dentro de las aulas, como vía para el desarrollo integral de la persona y como camino hacia el pensamiento divergente, creativo y personal. No obstante, esta revitalización está teniendo su génesis en el ámbito académico, más que en el práctico.

López, San Pedro y González (2013) mencionan a Lekue (2010), quien afirma que existe una relación clara entre los resultados académicos del alumno y su percepción de la tarea artística como disfrute, así como existe también un vínculo con la utilidad de lo que se ha desarrollado en clase, la confianza en las habilidades propias y la acción de apoyo ejercida por el profesor. Por otro lado, mencionan a Morales (2001) que constató que el compromiso con las materias artísticas es mayor en el género femenino y disminuye al aumentar la edad.

No se debe caer, pues, en la estandarización dentro de estas materias: cada individuo es único y tiene su propio talento, más o menos desarrollado, pero latente. Ha de ser el profesor, el mediador encargado de darle las pautas necesarias para que lo explote y desarrolle.

Se trata de cambiar la percepción de la EPV hacia una materia útil tanto para el presente (desarrollo personal) como para el futuro (pensamiento creativo y divergente). Para comenzar esta transformación, sería importante poder contar con un cambio de percepción dentro del propio centro: que todos los profesores valoren la aportación del área artística. La **transversalidad de contenidos** podría ser una vía hacia la revalorización positiva; relacionar el arte con otras materias más valoradas socialmente y con la propia cotidianidad, para demostrar que la creatividad y/o el apoyo ofrecido por recursos o proyectos artísticos, pueden ser de gran utilidad y adquirir un carácter sinérgico en combinación con otras áreas.

4.2.1.2. TRANSVERSALIDAD DE CONTENIDOS COMO POTENCIADOR DE CAMBIOS EN LA PERCEPCIÓN

Desde hace ya décadas, existe el debate acerca de la necesidad y viabilidad de hacer los contenidos transversales, pero siempre se encuentran las mismas dificultades y adversidades: la propia estructura, gestión y organización administrativa establece una rigidez estandarizada que imposibilita (o dificulta en gran medida) la integración de temas transversales de manera contundente y significativa. Para que un programa educativo sea eficaz en el aula, debe poder ser adaptable y flexible para adecuarse al contexto.

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

Uno de los grandes problemas es que las áreas transversales se consideran periféricas, añadidas a la estructura fundamental del currículum. Para que puedan formar parte de la esencia del programa educativo, cada centro debería poder diseñar su currículum integrando los temas transversales más necesarios en ese escenario concreto. Solo así, el alumnado podrá sentir que lo que aprende, se adapta a su entorno, a sus necesidades y problemas, y dejará de sentirlo como algo impuesto y ajeno a sus vidas.

Según Celorio (1995):

Los contenidos se relacionan con una selección, extraída de las diversas ciencias, que es considerada relevante por la sociedad como objeto de aprendizaje para que los niños y niñas se desarrollen y se inserten en la edad adulta. Mientras que las transversales, -entendidas como valores o como temáticas- proceden de otra fuente, una preocupación o conciencia de problemas que deben ser objeto de enseñanza y aprendizaje por carencias en los currículos clásicos, esto es, más allá de la selección escolar del conocimiento científico. (p. 63)

Es muy habitual encontrar jornadas o semanas dedicadas al tratamiento de alguno de estos valores, de manera que el currículo general queda totalmente paralizado. No se trata, pues, de una convivencia de contenidos y líneas transversales sino de una alternancia organizada. Esta actuación se aleja del objetivo perseguido, ya que, con ella se compartmentan unos aprendizajes y otros.

La transversalidad, como dice Celorio (1995), "es una reconstrucción sociopolítica en clave curricular" (p. 64)" que da respuesta institucional a las prácticas de actores sociales, como ONGs, no reguladas dentro del sistema educativo. Con ello se pretende recrear la sociedad real en un microsistema determinado, que es el centro, con unos fines y pautas concretos. Esta selección de fines, pautas y contenidos conlleva el deseo de establecer unos valores y conductas. Por ello, el programa educativo debe ser diseñado con visión global y coherente con el Proyecto Educativo de Centro, con su esencia.

Los contenidos no son el objetivo a conseguir en el proceso educativo; deben ser entendidos como medios para el desarrollo de la persona, la cual, con su singularidad inherente, los procesará y sintetizará para intentar alcanzar su proyecto vital. Se trata de darles una visión retrospectiva, presente y futura del mundo, para que tengan criterio y herramientas suficientes y sepan actuar consistentemente con sus principios e ideales, preferiblemente, favorables a la convivencia, respeto y tolerancia social (Celorio, 1995).

Por otro lado, no debe olvidarse que la teoría influye sobre la práctica y viceversa. No se trata de un conocimiento lineal y puramente conceptual; todo lo contrario. La educación integral se enriquece de la pluralidad, del colectivismo, de los pactos, de las confrontaciones... No es solo un aprendizaje científico el que se necesita en la sociedad, sino que se necesitan

"llamamientos a aprender a situarse, valorar e intervenir... ante situaciones sobre las que carecemos de certezas "científico-técnicas"" (Celorio, 1995, p. 79).

Para poder llevar a cabo todo esto, ayudaría establecer una serie de "campos gravitatorios", que denomina Celorio (1995), sobre los que organizar y construir el nuevo currículo con una visión global que integre el desarrollo del individuo y del colectivo social.

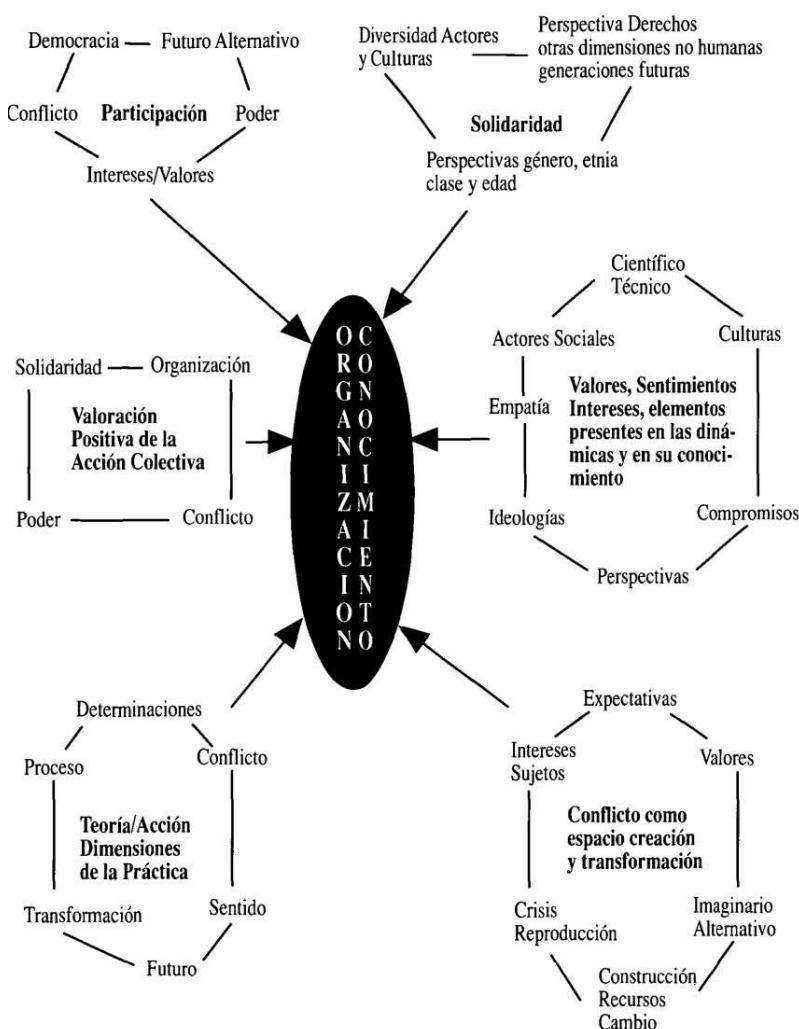


Figura 1. Sobre "Campos de Gravedad" en la Selección y Ordenación del Conocimiento. (Celorio, 1995, p.80)

4.2.2. FACTORES INFLUYENTES EN LA MOTIVACIÓN EN EL AULA

Son muchos los estudios desarrollados en el ámbito educativo para intentar establecer cuáles son los factores fundamentales que influyen sobre la motivación dentro de las aulas. Por la cantidad de los mismos, en este trabajo solo se hace referencia a algunos, pero no debe olvidarse que es un campo abierto, dependiente de la persona, y por tanto, dependiente de la sociedad (y sus constantes cambios). Los aspectos comentados a continuación deben tomarse como pautas y definiciones de contextualización, que pueden variar en función del entorno.

4.2.2.1. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

La definición que Reoyo, Carbonero, Freitas y Valdivieso (2012) dan acerca del aprendizaje significativo lo describe como el momento en que se produce "una relación de los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos de modo que ese aprendizaje pueda ser funcional y así poderlo utilizar en diversas situaciones, más allá de las propias del aprendizaje". (p.390) Por tanto, lo que se persigue con él es que lo aprendido sea útil y funcional para la persona en cualquiera de los ámbitos y momentos a los que se enfrente en su vida.

Si, además, en este apartado se introduce el factor de la motivación, se puede establecer una relación entre ambos conceptos. Según González y Tourón (1992):

Todos los modelos motivacionales más recientes destacan que la motivación - entendida como el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta- está, en gran medida, mediada por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y de las tareas a las que se ven enfrentados. Todos ellos postulan que la conducta humana es propositiva e intencional, y que está guiada por la representación de metas. Hay acuerdo unánime en que las metas generales de la conducta de rendimiento son el demostrar competencia y el incrementar, o al menos proteger, los sentimientos de valía y autoestima. (p. 285)

Se ha demostrado que la motivación genera un mejor aprendizaje (aprendizaje significativo). Siempre y cuando lo aprendido signifique algo para la persona que aprende (incluso para quien enseña), la transmisión de contenidos, procedimientos y aptitudes será mucho más directa y profunda. "La curiosidad en el alumno, originará emociones positivas para así avanzar en el trabajo que realice." (Berlyne en López et al., 2013, p. 201)

Existe también una relación entre cerebro y motivación. Toda motivación por una tarea implica una energía para realizarla. Esta disposición para actuar, genera un estado de vigilia que afecta al cuerpo y a los sistemas nerviosos central y periférico. (López et al., 2013).

Un ejemplo cotidiano de esta activación (aunque de manera involuntaria) es la sorpresa, el sobresalto... Cuando alguien experimenta una situación de esta naturaleza, ese momento queda grabado en la memoria del protagonista. ¿Por qué? Porque se ha producido una activación del sistema nervioso simpático que le ha puesto alerta. Ha habido una alteración del orden interno, de la monotonía diaria. De igual modo, el sistema límbico juega un papel fundamental frente a la motivación, ya que en él se gestionan las emociones, la memoria, el hambre y los instintos sexuales. Además, tiene mucho que ver con la conducta y la personalidad. Es decir, con su activación, la persona abre su interior y deja al descubierto su estructura básica, íntimamente relacionada con las emociones. En el ámbito educativo, esa activación puede darse a través de estímulos emocionales, para desembocar en motivaciones.

De alguna manera, este tipo de efectos es el que hay que conseguir dentro de las aulas: romper la rutina, llamar la atención, captar el interés de los alumnos... Todo esto con el fin de activarles internamente y poner en marcha el mecanismo del aprendizaje significativo. Como consecuencia de la significación, se desarrollará la motivación. "Las emociones guardan estrecha relación con el conocimiento (memoria, pensamiento, información) (...) son la base de nuestra conducta" (López et al., 2013, p. 202)

"Puede que no aprendan porque no están motivados" o "Puede que, como no aprenden, no se motivan" (Esquinas et al., 2011, p.43). Ha de tenerse en cuenta cualquiera de estas dos posibilidades. Según sea el caso, los mecanismos de solución al problema serán unos u otros.

4.2.2.2. TIPOS DE MOTIVACIÓN

Además de lo ya mencionado, es necesario recordar que existen tres tipos de motivación en los estudiantes (López et al., 2013):

Tabla 1. Tipos de motivación en los estudiantes

motivación intrínseca	motivación extrínseca	motivación cognitivo social
El estado subjetivo que lleva a la realización de una acción sin recompensa externa.	La acción se lleva a cabo con la expectativa de recibir una recompensa (bien sea material o intangible).	-De logro (interés por la excelencia en el trabajo y por destacar sobre el grupo) -De meta de logro (la consecución progresiva de metas establecidas con un fin, motivan a quien debe alcanzarlas, si representan un reto alcanzable).

Elaboración propia

Como se ha comentado anteriormente, los estudios acerca de la motivación en la Educación Artística son escasos y se reducen a manuales teóricos con recomendaciones o estrategias para motivar, sin constituir en sí, una teoría o modelo probado. Si se comparan las motivaciones de la práctica artística dentro del ámbito académico con las del ámbito personal, se encuentran claras diferencias. En la segunda, es uno mismo quien pone limitaciones (temporales, anímicas, espaciales...). En cambio, en la primera, se da la dificultad de tener que cumplir unos objetivos y contenidos establecidos de manera estandarizada, para el conjunto de estudiantes, ignorando cualquier particularidad personal.

Teniendo en cuenta los protagonistas de la Enseñanza Secundaria (preadolescentes), debe hacerse hincapié en el propio proceso como estímulo, ya que se ha demostrado que se obtienen mejores resultados con ellos, cuanto mayor es la curiosidad que sienten por los materiales y el mobiliario. (Marco Tello, 1997)

Ya se ha visto que autores como Lekue, González y Tourón, han estudiado la motivación en preadolescentes. Se introduce, ahora, a Pavlou, que concluyó que la percepción propia de competencia en el alumno es fundamental para determinar el nivel inicial y final del compromiso con las tareas artísticas (López et al., 2013)

4.2.2.3. INFLUENCIA DEL ESPACIO Y EL TIEMPO

Otro factor que no debe olvidarse es el entorno físico en el que se desempeña la enseñanza artística. Juega un papel fundamental en la predisposición y receptividad del alumno para mostrarse motivado e interesado por lo que se está realizando. Según Esquinas y Sánchez (2011) el espacio físico ideal debe estimular el sentido estético, propiciar el orden, la pulcritud y fomentar la motivación para los procesos y tareas artísticas.

"Si además, desde la Educación plástica y visual, pretendemos fomentar el gusto por lo estético, deberemos dar ejemplo de ellos a través de lo que el alumnado tiene más cercano: su clase" (Esquinas et al., 2011, p.28). Se trata de tener orden, espacios amplios y vacíos que permitan trabajar con objetos o exhibirlos, buena iluminación... Podrían plantearse incluso zonas de trabajo diferenciadas, en función de los materiales y actividades a desarrollar. El aula debe ser un factor a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje, no un factor en contra.

Por otro lado, Esquinas et al. (2011) también hacen referencia al tiempo. Los adolescentes de hoy están acostumbrados a la sobreestimulación y la alternancia rápida y caprichosa que las tecnologías ofrecen: videojuegos, navegación por internet, mensajería instantánea... Es fundamental, por tanto, realizar una organización del tiempo adecuada al grupo. Conviene comenzar con explicaciones de duración breve, seguidas de una secuenciación de actividades que fomenten su implicación y el intercambio de experiencias para, finalmente, aclarar las dudas que puedan surgir antes de encomendarles el trabajo principal posterior. Se les debe de acostumbrar a atender y a prestar atención, de otro modo, lo único que se consigue es aburrirles y perder su atención de manera instantánea. Son los docentes quienes deben adaptarse al grupo para que ellos, poco a poco, acaben adaptándose a los objetivos que el docente persigue. Todo ello, a través de una metodología correcta y adecuada.

4.2.2.4. TEORÍA PERSONAL DE COMBS

La docencia se entiende como una profesión de ayuda, en la que una persona madura ayuda a otra, que lo es menos, a crecer. Esta ayuda tiene, además, repercusión en el crecimiento propio: en la medida en que un docente ayuda a ser autónomo a otro, desarrolla herramientas, criterios y convicciones que le ayudan a crecer personalmente también.

Como explican González-Simancas y Carabajo (2005), para Combs: "en las profesiones de ayuda, no hay actos prefabricados que realizar, no hay palabras precisas que decir, y no hay métodos correctos que aplicar a situaciones dadas. Los profesionales han de inventar las respuestas sobre el terreno" (p. 122). Es con esta idea con la que nace la Teoría Personal: cada profesor debe adaptarse de manera única y singular a las condiciones en las que tiene lugar la contingencia educativa. No existen las soluciones comunes, puesto que son incompatibles

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

con la singularidad requerida para cada situación. Combs (1982) define la Teoría Personal así: "sistema de percepciones o convicciones del profesor". (p. 2)

La teoría asienta sus bases en la importancia crucial de las convicciones y percepciones de los profesores. En función de ellas, sus actuaciones y respuestas ante situaciones y estímulos, son de un modo u otro. Según Combs (1982), que una persona valga para educar depende de sus convicciones profundas, pues en ellas se origina el ser y el actuar. "Las convicciones engendran actitudes: ellas mismas son actitudes" (González-Simancas, 1973, p. 61).

Por tanto, de esto se concluye que la esencia personal del docente es vital para que el aprendizaje sea significativo y la motivación de los alumnos, real. Las características de las teorías personales son seis (González-Simancas y Carbajo, 2005):

- 1) **Amplitud:** las convicciones de los profesores expertos se integran en sistemas tan amplios que sus actuaciones son coherentes fuera y dentro del aula, consistentes, por tanto, fácilmente reconocibles.
- 2) **Precisión:** sus convicciones deben tener contacto directo con la realidad. Si no es así, no se pueden establecer acciones eficaces dentro de los contextos concretos.
- 3) **Coherencia interna:** si una teoría personal es contradictoria, no puede inspirar confianza ni consistencia, por lo que su predictibilidad y estabilidad serán bajas y, por tanto, no podrá conseguir captar la motivación e implicación del alumno.
- 4) **Significación personal:** "la teoría eficaz exige compromiso" (González-Simancas y Carbajo, 2005, p. 125). Para que un profesor consiga su objetivo, la teoría que genere debe regir sus conductas e ideas en su vida personal y profesional.
- 5) **Adecuación a las tareas:** tiene que ver con la amplitud, puesto que a mayor ámbito abarcado con el sistema de convicciones, mayor será el rango de tareas a las que se podrá adaptar. Es importante que exista una jerarquía de valores, pero lo que no hay que hacer es, por centrarse únicamente en un aspecto, descuidar otros.
- 6) **Apertura al cambio:** las circunstancias cambian, por lo que no tiene sentido establecer una teoría personal inamovible y estática: dejará de ser eficaz a corto plazo. Teniendo en cuenta la precisión y la adecuación a las tareas, esta característica apunta a la necesidad de mantenerse al día, en contacto con la realidad y discerniendo entre los aspectos fundamentales y los periféricos, susceptibles de tolerancia y cambio.

"(...) las convicciones nacen, cambian y se desarrollan como consecuencia de ir descubriendo significados, normalmente durante la tarea de solucionar problemas o con ocasión de verse implicado en alguna experiencia vital" (González-Simancas y Carbajo, 2005, p. 126).

Combs enumera los medios necesarios para la construcción de una sólida teoría personal:

Tabla 2. Medios para la construcción de una sólida teoría personal, basada en Combs (1982)

Leer, escribir y estudiar	Interacción con personas significativas.
Experiencia personal y profesional.	Conversación y diálogo.
Experimentación e innovación.	Confrontación.
Orientación y psicoterapia.	

Elaboración propia

González-Simancas y Carbajo (2005) explican que lo más importante no es adquirir información sino ser capaz de encontrarle un sentido personal. También ayuda el escribir y compartir experiencias porque contribuye a ordenar las ideas, a formularlas distinguiendo lo fundamental de lo que no lo es y a empatizar y entender otros puntos de vista, hasta tal grado que, en un determinado momento, la influencia de alguien cercano y significativo podría llegar a modificar algunos de los aspectos básicos de la teoría personal con su ejemplo.

Combs (1982) menciona además, coincidiendo con Robinson (2006), que "el primer requisito de una experiencia creativa es el atreverse a probar, el atreverse a afrontar lo desconocido. El *status quo* es cómodo y seguro, pero ofrece poco como estímulo para el cambio y el desarrollo" (p. 13). Son las crisis y los errores los que más aprendizajes ofrecen. No ha de tenerse miedo a equivocarse, puesto que cada error supone haber aprendido lo que no se debe hacer y, por tanto, supone el descarte de una alternativa, acotando las vías posibles para la solución del problema al que uno se enfrenta.

Otro aspecto interesante de los mencionados, es el de orientación y psicoterapia ya que es un hecho reconocido que la profesión de docente supone una gran carga de estrés con su consiguiente desgaste emocional. Debería verse como algo normal y aconsejable el poder acudir a un profesional de la psicología para conseguir orientación profesional y personal, consiguiendo una mejor dosificación, gestión y control de las emociones y los procesos.

González-Simancas y Carbajo (2005) coinciden con Combs en la necesidad de una actitud y aptitud investigadora y creativa por parte del profesor. Esta supone "curiosidad e interés científico por la materia que cultiva o con interés por mejorar su actuación docente" (p.128). No son aptitudes, todas estas, que se logren de la noche a la mañana sino que se consiguen poco a poco, a lo largo de toda una vida. Pero es importante implantar esta semilla en la formación inicial del profesorado; sin ella, difícilmente tendrá conciencia de que necesita regalarla, airearla, alumbrarla... La motivación y el entusiasmo del profesor, así como la de sus alumnos, está directamente relacionada con la conciencia de saberse coherente, sólido y eficaz a nivel pedagógico y científico. Si esto ocurre, la implicación de los alumnos será mucho mayor y, por tanto, la cooperación entre ambos estamentos, sólida y fluida.

4.2.2.5. ATRIBUCIONES CAUSALES SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Fue Heider quien elaboró la Teoría de la Atribución, para analizar la atribución de causas que las personas hacen ante determinados resultados y/o circunstancias. Distinguió dos:

- **Causa interna** (rasgos de personalidad, motivación, capacidad...)
- **Causa externa** (suerte, acción de terceras personas...)

De acuerdo con Manassero y Vázquez (1995), los procesos de juicios realizados por las personas, presentan desviaciones de manera sistemática, conocidos como sesgos atributivos. Entre ellos, el más importante es el conocido como "error atributivo fundamental, que consiste en la tendencia de las personas a dar más importancia a los factores causales disposicionales (personales) que a los situacionales (ambientales) (...)"(p. 126)

Por otro lado, cabe hablar de la autoatribución (atribuciones de una persona sobre su propia conducta) y de la heteroatribución (valoraciones de una persona sobre la conducta de otra). Si se comparan, se establecen diferencias sistemáticas entre actor-observador:

- Las **autoatribuciones** tienden a dirigirse hacia la situación (causas externas) ya que se enfrenta a ella, y además percibe una carga de responsabilidad.
- Las **heteroatribuciones** tienden a dirigirse hacia el protagonista (causas internas), quedando libre de responsabilidades sobre el resultado.

Esta dicotomía, precisamente, es la que ha dado muchos problemas en el ámbito escolar, pues el alumnado (actores) es enseñado y evaluado por un profesor (observador). Las atribuciones realizadas por el primero, condiciona su actitud y conducta en relación a su aprendizaje, mientras que las realizadas por el segundo, influyen en la conducta del propio profesorado, en su modo de enseñanza y en las propias atribuciones del alumno (la comunicación es el canal de influencia). (Manassero y Vázquez, 1995)

Por tanto, la interacción producida dentro del aula tiene efecto directo sobre las atribuciones, a través de gestos, palabras... No debe descuidarse ninguna de ellas: ni las de los alumnos, ni las de los profesores, ya que pueden ejercer un **efecto Pigmalión**.

El modelo de Weiner articula las atribuciones en función de sus **dimensiones**:



Figura 2. Dimensiones que influyen en las atribuciones causales, según Weiner. (Elaboración propia)

Una atribución inadecuada puede tener consecuencias devastadoras para el desarrollo de un alumno: psicológicas y conductuales. Tras el estudio realizado por Manassero y Vázquez (1995), destacan algunas conclusiones, ya adelantadas, como la atribución de causas internas por parte de los observadores (profesores) y de causas externas por parte de los actores (alumnos). Estas diferencias dejan entrever que, tal vez, el profesorado está cayendo en un sesgo hedónico en el que olvidan su parte de responsabilidad: competencia, sesgos y exámenes. Se centran en valorar la capacidad y el interés del alumno pero no se autoevalúan ni consideran otros factores ambientales como causas posibles.

(...) si un alumno cree que se esfuerza mucho en estudiar y demanda una ayuda al profesor, pero este cree que es un alumno capaz que no se esfuerza suficiente, puede que le niegue la ayuda, o se la de recortada, con el propósito bienintencionado de estimular su trabajo y esfuerzo; pero posiblemente esta conducta del profesor, no esperada por el alumno por disonante con su propia atribución, desanimará y desilusionará al alumno, lo cual es un efecto educativo no deseable y negativo. (Manassero y Vázquez, 1995, p. 138)

Un buen profesor debe reforzar al alumno en aspectos relacionados con la autoestima, competencia, motivación, expectativas de éxito, constancia en el trabajo... Debe procurar ofrecer una visión funcional y realista de sí mismo y del entorno, con el objetivo de sacar todo su potencial, el 100% de cada uno. Se deben evitar comunicaciones del tipo: "no eres suficientemente capaz para hacer este trabajo bien". Y sustituirlas por "no te has esforzado lo suficiente para realizar bien este trabajo". Con estas segundas, el autoestima no se ve afectada y se considera una causa controlable. Es necesario que las actuaciones del profesor se oriente a la definición de atribuciones funcionales para conseguir un mejor aprendizaje.

Contextualizando estos conceptos en el aula de EPV, habría que tener en cuenta qué parte de la desmotivación puede venir inferida por la atribución causal errónea y sesgada realizada por el alumnado: "no sé dibujar", "no sé me dan bien estas cosas", "no me voy a esforzar porque no voy a mejorar. No tengo talento"... Por tanto, es fundamental que el profesor cuide su modo de expresión (verbal y gestual) para evitar sentimientos de desánimo, falta de autoestima... La creatividad se puede enseñar y se puede aprender.

4.2.2.6. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En España, para ejercer como docente en Educación Secundaria, ha sido necesaria la realización de un Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), desde que la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) entró en vigor. Desde entonces, se han demandado diversas reformas, al detectar que su impartición era deficiente, así como lo era su regulación para el acceso al mismo.

Existían diferentes planes y programas que propiciaban el que algunos acabaran viéndolo como un mero trámite, puesto que en algunos centros su duración era mucho más breve que en otros, en algunos exigían prácticas docentes y en otros no, etc. Para muchos alumnos que realmente sentían la docencia como vocación, la realización de este curso supuso una pérdida de tiempo, dinero y motivación. Esto se tradujo en profesores principiantes desorientados, vagamente formados en aspectos pedagógicos, sin conocimientos específicos en la didáctica de su especialidad y con cierta desmotivación o frustración inicial, al no haber percibido como útil esa primera formación docente.

"Un profesorado bien formado, motivado y vocacional puede llevar a cabo casi cualquier propuesta, o como poco, proporcionar entidad a la disciplina y hacerla valorar por los alumnos y la sociedad en su conjunto" (Hernández y Merodio, 2004, p. 45). Por esa razón, ha sido fundamental la reforma de la formación del profesorado que, en el curso 2009-2010 pasó a ser formación de Máster, con dos bloques principales:

- **Primer bloque (teórico-práctico):** materias obligatorias generales (sociología, pedagogía y psicología) y específicas (didáctica de la especialidad), así como materias optativas (relacionadas con las especialidades)
- **Segundo bloque (prácticas docentes):** estancia tutorizada en un centro de Secundaria, con una parte de observación y análisis y otra de intervención docente.

Con esta reforma lo que se pretendía era potenciar el perfil docente del alumnado y dotar de herramientas y de prestigio a esta formación. Para ello, fue fundamental el que el profesorado encargado de ella fuera de los Departamentos de las áreas específicas, que la coordinación entre universidad y centro de secundaria fuera un hecho durante el período de prácticas y que, además, esa conexión entre centros y sociedad no se perdiera, puesto que la educación es por y para ella (Hernández y Merodio, 2004).

Además de esta necesidad de adecuación curricular en la formación del profesorado, aparecen otros aspectos igual de importantes, que los propios alumnos de Máster, que se preparan para ser futuros docentes, encuentran fundamentales en el perfil del profesor eficaz y que, desde luego, están bastante ausentes en la formación que se ofrece (Reoyo et al. 2012).

A raíz de los estudios PISA, la mejora de la formación del profesorado en España es una prioridad. Para ello, se tienen en cuenta aspectos como la creencia de la propia capacidad y la autoeficacia del profesor que, no hay que olvidar, es contagiosa y tiene una influencia directa en la motivación y mejora del rendimiento académico de los estudiantes (Reoyo et al. 2012).

La mayoría de los estudios realizados para aclarar cuáles son las características necesarias para el perfil del "profesor eficaz", solo contemplan la perspectiva del propio docente, sin

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

tener en cuenta la perspectiva del alumnado. En su estudio, Reoyo et al. (2012) tienen en consideración, además, las percepciones de los futuros docentes que se están formando para ello. Sus conclusiones van en la línea de que quizás sean más importantes para ellos adquirir habilidades de tipo afectivo-emocional y no tanto (o solamente) de tipo curricular. Perciben como fundamentales, para la docencia en el contexto actual, cualidades relacionadas con el control del aula, dinámica de grupos y relaciones interpersonales. La cuestión que plantean los autores de este estudio es si, realmente, la formación ofertada en la actualidad está supliendo las carencias detectadas por los propios estudiantes, futuros docentes.

Para que un profesor tenga éxito en su actuación, ha de transmitir optimismo, alegría y buena autoestima (Seligman, 2011, en Reoyo et al., 2012). Además, interesa que sea capaz de orientar, educar, innovar, motivar, respetar... Muchas de estas características pueden suponerse propias de la personalidad, inherentes a la persona, pero todo se puede aprender y, por tanto, mejorar. Es este tipo de formación la que hace falta en los docentes. La sociedad actual, con sus prisas, su impaciencia, su rebeldía irreflexiva y su creciente falta de respeto hacia la autoridad, pone al docente en desventaja y con altos grados de estrés y desmotivación. Por mucho que un nadador se esfuerce en nadar contra corriente, si la dirección del agua no cambia y nadie lanza un salvavidas, acabará dejándose llevar por la marea, agotado de luchar para nada. Tener una meta a la que llegar es importante, pero, tanto como eso, lo es contar con los instrumentos y las estrategias necesarias para alcanzarla.

Retomando las características consideradas para conseguir el perfil del "profesor eficaz", se incluye a continuación una tabla con algunas de las que Reoyo et al. (2012) destacan en su artículo, incluyendo la perspectiva docente y la del alumnado de Máster:

Tabla 3. Características de la actuación del "profesor eficaz", basadas en Reoyo et al. (2012)

	PERSPECTIVA DOCENTE	PERSPECTIVA MÁSTER PEDAGOGÍA	PERSPECTIVA MÁSTER SECUNDARIA
1	Preparación de la enseñanza, centrándose en instrucción y siendo profundo conocedor de la disciplina. Seguimiento del proceso de alumnos, buscando su implicación, a través de intereses y contextos.	Cercanía, empatía y amabilidad con el alumno.	Responsabilidad, compromiso y liderazgo.
2	Creación de un ambiente de aprendizaje, basado en la cooperación, la interacción entre docente y alumno, aceptación, igualdad, confianza, respeto y competencia social.	Comprensión y escucha activa hacia el alumno.	Humanidad, accesibilidad
3	Evaluación basada en procedimientos variados que den cabida a la diversidad del alumnado con sus características.	Competencia y autocontrol.	Sabiduría, actualización y polivalencia.

Elaboración propia

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

Por otro lado, partiendo de los puntos que Eisner (2004) estableció como necesarios para que el profesorado pudiera enseñar de manera adecuada y motivadora a los alumnos, se realiza también la siguiente tabla, en la que se recogen estas características:

Tabla 4. Características del buen profesor de EPV, basadas en Eisner (2004)

CARACTERÍSTICAS DEL BUEN PROFESOR DE EPV	
1	Propiciar el uso de la imaginación entre alumnos
2	Tener formación y conocimientos sobre materiales y técnicas artísticas
3	Ser capaz de leer imágenes, permaneciendo abierto a las propuestas de los estudiantes y con una perspectiva pedagógica.
4	Dar a conocer los objetivos de los procesos a los estudiantes.
5	Expresarse de manera coherente con la materia que se está impartiendo (física y verbalmente).
6	Establecer relaciones entre obras pasadas y presentes, internas y externas, así como con otras materias.

Elaboración propia

4.2.3. BREVE REFLEXIÓN SOBRE LOS OBJETIVOS DE LA EPV EN E.S.O.

Desde el comienzo de la humanidad, a la vez o incluso antes que el desarrollo de lenguajes verbales, aparece la expresión gráfico-plástica. Muestra de ello son las pinturas rupestres. Por tanto, se deduce que es una necesidad y una herramienta en el ser humano, mucho más natural que otros lenguajes más convencionales. Si a un niño se le da un instrumento con el que descubre que puede dibujar (tiza, pintura, bolígrafo, o un palo con el que surcar la tierra mojada), comienza a satisfacer una necesidad biológica: el desahogo kinestésico. "Tan pronto como es consciente de que su acción produce un resultado gráfico, una creación, es claro que está satisfaciendo una necesidad creativa, como resultado adquiere una seguridad en sí mismo, con la cual estamos logrando un objetivo: su formación" (López, 2000, p. 218).

Según López (2000), los principales objetivos didácticos de las Facultades de Bellas Artes son evidentes: la producción de artistas (aunque recientemente se han creado departamentos específicos relacionados con la didáctica de las artes, por lo que se empieza a pensar en formar a profesores). Este es un enfoque purista, según Eisner. Pero en el caso de las escuelas primarias y secundarias, se debe ir hacia un enfoque contextualista, teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad en la que se desarrolla la acción educativa, puesto que hay que ser conscientes de que la mayoría de los alumnos que asisten a clases de EPV, no se van a dedicar al arte en su adultez. Por tanto, lo que se debe de replantear es ¿para qué se enseñan artes plásticas y visuales? ¿cuáles son los objetivos y a través de qué acciones y procedimientos se van a conseguir?.

Siguiendo el análisis realizado por López (2000), se puede afirmar que, en la historia, el arte ha tenido fines muy diversos, desde la pura satisfacción estética, la conexión con la

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

magia y espiritualidad, hasta objetivos más funcionales como el desarrollo de profesiones específicas. En los últimos siglos, destacan aportaciones a la enseñanza artística como las que hicieron el movimiento de Arts & Crafts, la escuela de la Bauhaus o personajes ilustres como:

- **Benjamin Franklin (s. XVIII):** incluyó las artes en el currículum para que se aprendieran aspectos útiles y decorativos, atendiendo a diferentes profesiones.
- **Minife, arquitecto y profesor de High School (s. XIX):** el arte debía enseñarse como ciencia, para mejorar el gusto y prosperar en la industria.
- **Cizek, artista (s. XIX-XX):** consideraba que el niño tenía un arte propio que debía desarrollar sin interferencia adulta, lo que aportó un nuevo enfoque en la enseñanza artística en los primeros años de escuela.
- **Pestalozzi , pedagogo (s. XVII-XVIII):** consideraba que el desarrollo cognitivo del niño era el verdadero objetivo de la educación, quedando atrás la mera adquisición de contenidos. Según él, el saber humano se resume entre tres principios: la palabra, la forma y el número. Siendo el dibujo el medio con el cual conocer las formas (López, 2000).

Estos son solo algunos de los ejemplos que han reflexionado e influido en la didáctica de las enseñanzas artísticas. A pesar de ello, la especialidad ha vivido una época de marginación y des prestigio que, por fortuna, se ha detectado y comienza a ser revisada, con el fin de retomar algunos de estos aspectos históricos. Se trata de volver a dotar de prestigio, de utilidad y valor a la EPV, pues debe ser una materia que permita al alumno desarrollar su pensamiento crítico, su creatividad y su capacidad de observación, análisis y síntesis.

Alrededor de mediados del s. XX, varios congresos y reuniones internacionales proponen reflexionar acerca de este área en el ámbito académico, haciendo visible la necesidad de establecer una relación entre la educación estética y la vida contemporánea, la demanda creciente de estimulación en el alumno a través del arte, así como determinando la instauración obligatoria de asignaturas específicas, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria (López, 2000).

En los últimos años, a estas tendencias se han añadido la del diseño y el pensamiento crítico. Concretamente, el diseño necesita creatividad, que "se basa fundamentalmente en estas tres características: productividad abundante, originalidad y flexibilidad" (López, 2000, p. 237). Es una combinación de arte, ciencia y sociedad, pues ha de cumplir una funciones determinadas, a la vez que debe contar con una estética agradable y dar servicio al usuario. En él se combinan ciencia matemática y experimental, ergonomía y biónica.

En la tabla adjunta, se especifican los objetivos, acciones y procedimientos integrados en las tendencias actuales, relativas a la enseñanza del arte en educación primaria y secundaria.

Tabla 5. Últimas tendencias de la enseñanza artística. Siglos XX y XXI.

OBJETIVOS	ACCIÓN	PROCEDIMIENTO
Educativo		metodológico
Profesional		metodológico
Esparcimiento	utilización del tiempo libre y para la apreciación de la belleza en la naturaleza y en la vida, en las actividades productivas y el arte	
Desarrollo de la personalidad	actividad consciente	práctica estimulante.
Conocimiento activo y profundo de la realidad		
Educación visual		contemplación de los medios visuales actuales
Técnica instrumental interdisciplinar	en comunión con otras disciplinas	utilidad de la expresión gráfico-plástica como medio de comunicación de emociones, descriptivo y técnico.
Desarrollo de la sensibilidad.	práctica consciente	razonado
Desarrollo del sentido crítico.		análisis de la obra plástica
Desarrollo de la creatividad	en libertad	experimentación.
El diseño	creativa y razonadora	pensamiento divergente y convergente

Extraída de López, 2000, p. 235

Se puede ver que la enseñanza artística tiene su fundamento en la naturaleza humana pero sus finalidades son diversas, como así lo ha demostrado la historia. Por tanto, no se debe hacer una lectura unilateral y sectaria de las artes plásticas y visuales sino mantener siempre una perspectiva global y contextualista que permita reubicar a la EPV en el lugar que le corresponde, dando respuesta a las demandas actuales de la sociedad, bien sean necesidades personales o colectivas. Para ello será fundamental la aproximación de las teorías y estudios a la práctica docente, pues el contexto social más tangible lo encontramos en las aulas.

4.3. MARCO LEGAL

Toda educación regulada se desarrolla en un marco normativo. Por eso se repasan las condiciones establecidas más destacadas, en los diferentes niveles de concreción curricular.

4.3.1. LEGISLACIÓN ESTATAL

Actualmente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) está vigente en la Comunidad Autónoma de Aragón. Se establece (artículos 24 y 25) para el Primer Ciclo de Secundaria y Cuarto Curso, que en función de la regulación y programación educativa de la Administración y del centro, debe ofertarse un

mínimo de 1 y un máximo de 4, de una serie de asignaturas específicas (**ver apartado 6.6.1 de Anexos**). Para el Primer Ciclo de E.S.O. se ofertan 8 asignaturas, y para el Cuarto Curso, 11. Entre ellas, se encuentra la Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPVA).

También regula las E.S.O. el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*.

Si en otras épocas históricas era la palabra, tanto en su expresión oral como escrita, la principal forma de expresión y de transmisión de ideas y sentimientos, no cabe duda de que en la época en la que estamos inmersos la imagen ha cobrado un protagonismo sin precedentes en ninguna otra época de la historia de la humanidad. La materia parte de los bloques impartidos en la Educación Primaria en el área de Educación Artística. La parte destinada a la educación plástica ya anticipaba los mismos bloques de los que parte la materia en E.S.O., bajo las denominaciones de educación audiovisual, dibujo técnico y expresión artística. El bloque Expresión Plástica experimenta con materiales y técnicas diversas en el aprendizaje del proceso de creación. Se intenta dar al alumnado una mayor autonomía en la creación de obras personales, ayudando a planificar mejor los pasos a seguir en la realización de proyectos artísticos, tanto propios como colectivos. Se analizan las características del lenguaje audiovisual desde el cual se realiza el análisis crítico de las imágenes que nos rodean. Se realiza también especial hincapié en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la imagen. En el bloque Dibujo Técnico se trasladan conocimientos teórico-prácticos sobre diferentes formas geométricas y sistemas de representación y se aplican estos conocimientos a la resolución de problemas y a la realización de distintos diseños. En el cuarto curso, considerando la madurez del alumnado y los conocimientos adquiridos se incorpora el bloque de Fundamentos del Diseño, que va a permitir el conocimiento de los fundamentos del diseño en sus diferentes áreas, desarrollo, desde un punto de vista práctico, los conocimientos adquiridos en el resto de bloques. (Sec. I, p. 487)

Por tanto, se deduce que la legislación estatal, especialmente el RD 1105/2014, considera la EPVA como herramienta fundamental para el desarrollo y desempeño de los alumnos en la sociedad actual. No obstante, esta buena intención parece contradictoria con lo establecido en la LOMCE, al dejar la EPVA en un bloque de oferta optativa. De ese bloque, la mitad de las asignaturas, o más, quedan descartadas, independientemente de los medios con los que cuente el centro, pues se establece un máximo de cuatro. ¿Qué significa? Que la EPVA queda en la periferia, con poca presencia y estabilidad en la organización del currículo, a pesar de que se considera que la sociedad actual la demanda.

4.3.2. LEGISLACIÓN AUTONÓMICA

En la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, *por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*, se introducen las competencias básicas acordadas con el marco europeo, como fines en la educación.

Tabla 6. Competencias básicas, según legislación autonómica de Aragón.

1) Competencia en comunicación lingüística.
2) Competencia matemática.
3) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4) Tratamiento de la información y competencia digital.
5) Competencia social y ciudadana.
6) Competencia cultural y artística.
7) Competencia para aprender a aprender. Autonomía e iniciativa persona

Elaboración propia

Con ellas, la EPVA recupera parte del valor que había perdido puesto que se trata de una materia multidisciplinar, que fomenta aspectos diversos del desarrollo humano e intelectual, y que permite verla como una materia en relación con el entorno y con el resto de disciplinas.

Por otro lado, queda manifiesto el interés en instaurar la EPVA como asignatura fundamental en la educación y desarrollo del alumno, puesto que con ella entran en juego la imaginación, la lógica, la sensibilidad, la memoria, las capacidades de análisis y síntesis... Todo influye en el desarrollo de la personalidad, como necesidad de manifestar una experiencia personal y fomentando el autoestima, así como la socialización en su medio.

La Educación plástica y visual se ocupa del estudio de las diferentes formas del lenguaje visual y su objetivo es preparar a los alumnos para ser eficientes en este modo de expresión, en sus diferentes vertientes de comprensión, apreciación y comunicación. Se busca alcanzar una alfabetización visual, entendida como la capacidad para enfrentarse con éxito a situaciones vitales. La materia de Educación plástica y visual engloba distintos ámbitos del saber e implica una formación práctica y operativa, el conocimiento de la historia del arte, de los procesos perceptivos y su significado, del análisis de los mensajes visuales y su producción, de la comunicación en el ámbito de la visualidad, de los fundamentos teóricos de las artes visuales, de las estructuras compositivas del lenguaje visual y de los elementos que lo constituyen, de su significado y del uso que puede hacerse de las diversas situaciones comunicativas. (p. 8934)

La Educación plástica y visual debe presentarse como algo vivo y espontáneo, pero al mismo tiempo planificado, con objetivos, contenidos y actividades que pretendan una enseñanza abierta, activa, integradora y capaz de preparar a la persona para la vida. (p. 8935)

Para todo ello, se establece la **estructura curricular** de la materia en varios bloques que quedan resumidos en dos (saber ver y saber hacer) y para alcanzar sus objetivos se tienen en cuenta los siguientes **criterios** (p.8942):

- Organización cíclica de los contenidos**, en lo que se conoce como aprendizajes en espiral. (...) los contenidos, (...) en los primeros cursos se impartirán como iniciación para llegar a una mayor especialización en los últimos. (...)
- Interés y utilidad de los contenidos**. Se presentarán al alumnado de forma clara y atractiva. (...)
- Comprensión y reflexión personal**. Se fomentará la comprensión de los contenidos y la formación de aprendizajes significativos para fomentar la reflexión personal tanto del proceso como del resultado. (...)

Los **principios metodológicos** que se pueden aplicar en ella para el tratamiento de la diversidad también quedan enunciados:

Tabla 7. Principios metodológicos para la atención a la diversidad, según legislación de Aragón.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA	
Agrupamientos de alumnos	Agrupamiento flexible
Organización del espacio	Materiales y recursos
Trabajo individual y en grupo	

Elaboración propia

En resumen, como indica, la Orden, la EPVA es básica para la educación integral en el contexto actual y hace especial hincapié en su interrelación con el entorno, bien sea a nivel local y físico (patrimonio aragonés, por ejemplo), bien a nivel personal y académico (otras materias e intereses de los alumnos). En esta línea, la legislación aragonesa coincide con el RD 1105/2014 pero ofrece un mayor apoyo al establecer como asignatura obligatoria la EPVA en dos de los tres primeros cursos de la E.S.O., y como optativa en cuarto, aunque dependiente de la línea académica que se vaya a seguir posteriormente.

4.3.3. PROYECTOS DE CENTRO (PEC Y PC)

Coherenteamente con la legislación estatal y autonómica, el IES Pirámide, además de cumplir con las horas lectivas por materias determinadas en la Tabla 4 del apartado anterior, establece una serie de itinerarios académicos en Cuarto de la E.S.O. para poder escoger la vía que más se ajuste al proyecto de futuro de cada alumno. En ellos, la EPVA tiene distinta presencia, pero, como puede verse en la tabla, a continuación, es tenida en cuenta como asignatura importante en el desarrollo y crecimiento personal:

Tabla 8. Itinerarios ofertados para Cuarto de la E.S.O..

ITINERARIO 1	ITINERARIO 2	ITINERARIO 3	ITINERARIO 4	ITINERARIO 5
Biología-Geología	Física-Química	Tecnología	Música	Latín
ELEGIR 1	ELEGIR 1	ELEGIR 1	ELEGIR 1	ELEGIR 1
Tecnología	Biología-Geología	Biología-Geología	Biología-Geología	Biología-Geología
Educación Plástica	Educación Plástica	Física-Química	Física-Química	Física-Química
Música	Música	Música	Tecnología	Tecnología
FR 2 ò ING 2	FR 2 ò ING 2	FR 2 ò ING 2	Informática	Informática
Informática	Informática	Informática	Latín	Música
Latín	Latín	Latín	FR 2 ò ING 2	Educación Plástica

Extraída del Proyecto Curricular de Educación Secundaria Obligatoria del IES Pirámide, 2014, p.6

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

De aquí se puede concluir que, en este centro, se cumple la legislación y se potencian las funciones y metas de la EPVA o EPV durante toda la E.S.O., de especial, puesto que, además, dadas las características físicas y arquitectónicas del centro, cada uno de los profesores de EPV cuentan con su propia aula. Esto significa que no han de ir de clase en clase, cambiando de ambiente sino que mantienen su espacio, organizado como ellos consideren y con libertad para gestionarlo. No obstante, aunque esto es un factor verdaderamente positivo, cada aula es distinta en proporciones y condiciones de iluminación y acústica, así como de equipamiento: las mesas y pupitres son antiguas, de distintos modelos, dos de las aulas cuentan con fregadero (para poder limpiar pinceles), los espacios libres para poder exponer trabajos o utilizarlos en las actividades son inexistentes salvo en una de las aulas, etc. Por consiguiente, lo que puede ser un punto de partida potenciador de un clima particular para la asignatura, acaba viéndose truncado por la falta de medios materiales y recursos económicos que permitan una adecuación física a las necesidades de la disciplina, de los alumnos y de los propios profesores.

5. SEGUNDA PARTE

5.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Para sacar conclusiones, más allá del ámbito conceptual, se desarrollará una parte de la investigación centrada en la obtención de datos de primera mano y, así, conocer la opinión y pensamientos de alumnos y profesores relacionados con la EPV. De este modo, se intentará establecer una relación entre cómo perciben la materia y cómo la viven (motivación).

En este trabajo se formulará una hipótesis de investigación correlacional: "si los alumnos y/o profesores tienen una percepción negativa de la EPV, su motivación por ella se verá influenciada negativamente". Por tanto, el objetivo será establecer esta relación y definir qué factores (ya descritos en el marco teórico) son los que podrían modificarse para ayudar a mejorar la valoración de la materia y, así, influir directamente en la motivación por la misma.

5.2. METODOLOGÍA

En este tipo de investigación, se observan metodologías cuantitativas de inferencia y experimentales, donde se establecen relaciones entre variables y se plantean propuestas de intervención para influir sobre la variable principal (en este caso, la motivación). Por tanto, a partir del marco teórico, se definirán los ítems que se integrarán en los cuestionarios para profesores y alumnos de la materia. El análisis de los datos recogidos, relacionados con el marco teórico, permitirá elaborar conclusiones y proponer una intervención de mejora.

Para crear los cuestionarios, se optará por la elaboración propia, siguiendo algunas pautas obtenidas del Trabajo Final de Máster de Moreno López (2013) realizado por la UNIR, con el que se comparten aspectos base de la investigación: la relación entre la motivación por las materias artísticas y la valoración que se tiene de ellas. Además, se consultará la publicación "Evaluación de la motivación en entornos educativos" de Alonso Tapias (2007), en la que se establecen directrices para la elaboración de cuestionarios vinculados con la motivación.

Siguiendo el protocolo establecido para estos casos, se presentarán los cuestionarios, tanto en formato papel como en formato digital, a los siguientes agentes de la universidad y del centro de secundaria elegido, para obtener su validación:

UNIR:	Directora de TFM
IES Pirámide (Huesca) (*):	Dirección del Centro
	Tutora de prácticas
	Profesores del Departamento de EPV

(*) Se cuenta con el beneplácito de la Dirección para nombrar el centro en el presente trabajo.

Una vez aprobados, se entrará en contacto con los profesores de EPV para concretar el momento y lugar en el que se realizarán los cuestionarios a los alumnos de los grupos elegidos. Para su realización, los profesores deberán ceder 15-20 minutos de una de sus clases de EPV: unos minutos al inicio para explicar a los alumnos lo que se les va a pedir y cómo deben realizarlo, y 10-15 minutos, aproximadamente, para responder al cuestionario (en función de la agilidad y decisión de cada persona a la hora de leer y elegir respuesta).

Los cuestionarios se imprimirán en formato papel, con un número suficiente de ejemplares. Se llevarán al centro para agilizar el proceso. Una vez llenados y recopilados, la gestión de la información se realizará con ayuda del Microsoft Excel 2007 y se sintetizarán datos en gráficos y tablas para facilitar su lectura y comparación.

5.2.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para comprobar la hipótesis propuesta, además del marco teórico desarrollado en la primera parte, en el que se establecen las bases teóricas y conceptuales de los principales factores y teorías relacionados con la percepción y la motivación en el aula, se realizará un pequeño trabajo de campo. Con él se pretenderá recopilar información directa acerca de la percepción y motivación que la EPV genera en los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, que son profesores y alumnos.

Una vez recogida la información, analizada y relacionada con el marco teórico, se establecerán las guías para una propuesta de intervención, a nivel de aula y de centro, que permitirá vislumbrar un camino de mejora en la valoración y motivación por la asignatura.

5.2.2. ADECUACIÓN DE SU UTILIZACIÓN EN FUNCIÓN DEL OBJETIVO

Teniendo en cuenta el segundo objetivo específico, se considera que el cuestionario es el instrumento más adecuado para obtener datos sobre opiniones, creencias y deseos. Aunque la entrevista es también una herramienta de recolección de información desde las fuentes de origen, se trata de un instrumento cuyas respuestas son abiertas y, por tanto, más difíciles de comparar y de sintetizar en tablas y gráficos. Por otro lado, los cuestionarios de respuestas abiertas vienen a ser entrevistas pero por medio escrito. Estas consideraciones son las que han llevado a elegir el cuestionario cerrado como instrumento más conveniente por:

- poderse preparar con antelación
- poderse realizar en un tiempo acotado y similar para todos los participantes
- permitir agrupar las respuestas para facilitar su análisis y síntesis en tablas y gráficos

Para poder contar con información gestionable y clasificable dentro de las condiciones temporales y contextuales en las que se desarrolla la investigación, el cuestionario se diseñará con un número de preguntas adecuado (no demasiado extenso, intentando reducirlas a las

necesarias para tener información básica sobre los diversos aspectos analizados en la primera parte). Se tratará de preguntas con respuestas cerradas a elegir una y, en algunos casos, podrán elegirse más (se indicará específicamente). Se tendrá en cuenta el hecho de que, al imponer la elección entre respuestas establecidas, pueden excluirse otras diferentes. Por esa razón, en aquellas cuestiones en las que se considere conveniente, se añadirán unas líneas en blanco para poder matizar la respuesta.

Finalmente, el anonimato que ofrecerá el cuestionario será un factor importante a resaltar, puesto que se pretende obtener información sincera sobre creencias, pensamientos y sentimientos que, en algunos casos, tendrán que ver con personas del entorno educativo.

5.2.3. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

El centro público elegido para el trabajo de campo es el IES Pirámide de Huesca. Los motivos principales son sus características particulares y su gran tamaño. Gracias al período de prácticas vinculado con la realización del Máster, se ha tenido la posibilidad de conocer a fondo su funcionamiento, estructura y organización, lo que ha jugado un papel importante a la hora de la elección del problema a investigar, así como de la metodología elegida.

Se localiza en el extrarradio de la ciudad, dentro de un complejo educativo donde se concentran varios centros con distintos niveles de formación. En el IES se ofertan los dos ciclos de Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en tres modalidades: Ciencias y Tecnologías, Humanidades y Ciencias Sociales.



Imagen 1. Fotoplano de situación. (Web de Google Maps, 2016)

Como puede verse en la Imagen 1, el centro se encuentra a unos 5 kilómetros de distancia de la Estación Intermodal de Huesca, que es desde donde salen los diversos autobuses escolares que recogen a los alumnos cada día. El transporte es facilitado por el centro ya que no existe transporte público que conecte la ciudad con el mismo. Esta localización potencia la coexistencia entre alumnos de población urbana (60%) y de población rural (40%).

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

La naturaleza arquitectónica de las instalaciones viene determinada por su historia: primero fue Universidad Laboral; después, Centro de Enseñanzas Integradas; y finalmente, I.E.S. Pirámide. Cuenta con residencia, comedor, cafetería, instalaciones culturales (auditorio para 800 personas con forma de pirámide; biblioteca) y deportivas (pabellón, piscina, pistas de atletismo, rocódromo...). Por su posición en zona no urbana posee importantes áreas verdes alrededor: 30 Ha de terreno, balsa, jardín botánico... Además, comparte instalaciones con otro centro público, donde se imparten enseñanzas de Formación Profesional.



Imagen 2. Foto aérea del Centro en el pasado. (Web del IES Pirámide, 2014)

El estamento docente del IES se compone de unos 90 profesionales, distribuidos en 16 Departamentos Didácticos. En concreto, el Departamento de EPV cuenta con 3 profesores. En referencia al alumnado, se cuantifica en cerca de 1000 alumnos, de los que un 5% son de origen inmigrante (30 nacionalidades diferentes).



Gráfico 1. Proporción de alumnos en los distintos niveles educativos ofertados. (Elaboración propia)

Los niveles educativos ofertados son:

1. Educación Secundaria Obligatoria
2. Bachillerato de Humanidades, Ciencia Sociales y Científico Tecnológico.
3. Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

4. Educación Especial: Aula de Transición a la Vida Adulta (TVA) y Educación Básica Obligatoria (EBO)

En cuanto a iniciativas promovidas por el centro, destacables porque tienen cierta relación con las artes plásticas aunque con carácter extraescolar, están las siguientes:

- **"El Piramidón"**: revista periódica en la que pueden participar miembros de la comunidad educativa, especialmente, alumnado, tanto en el diseño de la portada, como en la elaboración de artículos y contenidos para publicar.
- **"Un día de cine"**: es un programa del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, que nació en el centro en 1999, y que hoy se celebra en más de treinta sedes por todo Aragón, gracias a la colaboración de ayuntamientos, comarcas y otras entidades.
- **Decoración y atrezo** realizado por alumnos voluntarios junto con una profesora del Departamento de EPV, para eventos tales como el Cuarto Centenario de la muerte de Cervantes y Shakespeare, jornada contra la violencia de género, etc.

5.2.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

Conocidos los rasgos principales del centro elegido, se define la población: serán alumnos y profesores de Secundaria vinculados a la EPV en el curso académico actual. La muestra considerada necesaria, entre la que se repartirán los cuestionarios, será la siguiente:

- Profesores del Departamento de EPV: 3 profesores
- Un grupo de 1º de la E.S.O. (asignatura obligatoria): 24 alumnos
- Un grupo de 2º de la E.S.O. (asignatura obligatoria): 22 alumnos
- Un grupo de 4º de la E.S.O. (asignatura optativa): 25 alumnos

La decisión de qué grupos realizarán los cuestionarios recaerá en el propio centro, pues, al tratarse de una participación voluntaria, se deberá contar con la autorización y colaboración de los profesores responsables de cada grupo. Para ello, a través de la tutora de prácticas, se pedirá la colaboración de los profesores (3) del Departamento de EPV, siempre, de manera voluntaria y asegurando el anonimato en todos los casos.

5.2.5. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Como ya se ha explicado, se crearán cuestionarios dirigidos a alumnos que asisten a clases de EPV y a profesores que la imparten. Para su elaboración, con el fin de apoyarse en una base lo más científica posible, se seguirán pautas establecidas por Alonso Tapia (2007 y 2010-2011) en algunas de sus publicaciones y documentos. También se tienen en cuenta los cuestionarios realizados por Moreno López (2013) en su Trabajo Final de Máster de la UNIR.

Algunas de estas pautas, se basan en que la motivación y esfuerzo que una persona muestra ante la realización de actividades para conseguir un fin, varían en función de la respuesta a cuatro preguntas (Alonso Tapia, 2007):

- 1) ¿Qué consecuencias, favorables o desfavorables, puede tener el conseguir o no conseguir el aprendizaje buscado?
- 2) ¿Puedo conseguir el objetivo buscado y las consecuencias que se derivan del logro?
- 3) ¿Qué tengo que hacer para conseguirlo?
- 4) ¿Qué costo puede suponer esforzarme por conseguir el objetivo buscado?

La primera tiene que ver con las **metas e interés**; la segunda, con **expectativas**; la tercera, con **conocimientos y estrategias de autorregulación**; y la cuarta, con el **costo** (**ver apartado 6.6.3 de Anexos**).

Relacionado con todo lo expuesto anteriormente, se menciona en este punto, también, la **teoría de la orientación a metas relacionadas con el logro**, que explica que:

(...) los alumnos se orientan en distinto grado a tres tipos de metas que definen otras tantas orientaciones motivacionales:

- a) **Orientación al aprendizaje**, que se manifiesta cuando la atención el alumno se centra regularmente en la adquisición de nuevas o mejores competencias y de los conocimientos relevantes para sostenerlas.
- b) **Orientación al resultado (o a la ejecución)**, que se da cuando el alumno busca no tanto aprender como conseguir demostrar públicamente su valía y que los demás le evalúen positivamente.
- c) **Orientación a la evitación**, que se manifiesta cuando se teme una valoración negativa de la propia valía. (Alonso Tapia, 2007, pp. 2-3)

No obstante, esta clasificación recoge orientaciones motivacionales de diferente tipo, mucho más específicas, que no pueden ser obviadas y estandarizadas. Por tanto, servirán de guía para la elaboración del cuestionario, pero será necesario diseñar un instrumento que profundice en ellas y que será convenientemente validado (**ver apartado 5.2 Metodología**).

Para la elaboración del cuestionario dirigido a los profesores de la especialidad de EPV, se tendrán en cuenta los puntos explicados por Alonso Tapias (2007), entre otros:

Se sabe que cuando un profesor se enfrenta a un grupo de alumnos para explicar una lección u organizar las actividades de aprendizaje, su actuación está mediatisada de modo inmediato por cuatro grupos de factores:

- a) **Por lo que sabe** (sobre la materia, sobre cómo son sus alumnos, sobre cómo enseñar).
- b) **Por lo que cree que puede conseguir de sus alumnos**, esto es, por sus expectativas.

- c) **Por el tipo de metas personales** cuya consecución considera que está en juego en función de los logros de aquellos.
- d) **Por el grado en que considera en un momento dado que el esfuerzo que hay que realizar merece la pena**, dados los objetivos que persigue y que podría alcanzar (p. 28)

Otro factor que influye en la actuación de los profesores, es el **sentimiento de eficacia personal**. Este sentimiento tiene que ver más con lo que espera que puede conseguir que con lo que sabe. En algunos casos, por falta de herramientas por parte del profesor o por falta de esperanza, la actuación del docente se ve condicionada por este sentimiento en negativo (ineficacia) que conlleva una frustración e incapacidad global. Los pensamientos derivados de esta situación (normalmente vinculados con las creencias sociales de que si un profesor acepta sus limitaciones y busca ayuda, pone de manifiesto su incompetencia), hacen que la actuación esté contaminada y no obtenga los resultados que busca.

Alonso Tapias (2007), además expone, sobre los profesores y su motivación, que:

Se ha comprobado que a mayor sentido y expectativas de autoeficacia, mayor es su convicción en que se puede educar a los alumnos con esfuerzo y estrategias adecuadas, mayor es su receptividad ante las nuevas tecnologías, persisten más en su esfuerzo para ayudar a los alumnos (...), dedican más tiempo a las tareas académicas, mayor es el grado en que consiguen implicar a los padres y menor es el grado en que presentan el síndrome del «profesor quemado ».

Según indican algunos autores, para mejorar el sentimiento de autoeficacia del profesor, sería conveniente que el centro les apoyara para mejorar sus estrategias docentes y la comunicación, así como crear grupos docentes para compartir experiencias y ofrecerse ayuda mutua. Respecto a esto, se preguntará a los profesores participantes en la investigación. Para la formulación del resto de cuestiones, también se seguirá la orientación de Alonso Tapias (2010-2011) acerca de la autoevaluación de los profesores (**ver apartado 6.6.4 de Anexos**).

En ambos cuestionarios, la primera parte alude a la percepción de la materia de EPV y la segunda parte, a la motivación que sienten por ella (**ver apartado 6.6.3 de Anexos**).

5.2.6. TRATAMIENTO DE DATOS OBTENIDOS

Para la gestión de datos, se hace uso del programa Microsoft Excel 2007, con el que se elaborarán tablas y gráficos que facilitarán la lectura de la información. Al tratarse de cuestionarios cerrados, no se aplicarán fórmulas estadísticas para corregir las desviaciones. Se contabilizarán las respuestas atendiendo al género y al nivel educativo, por si existe algún patrón. Aquellas respuestas con observaciones complementarias, serán recogidas en tablas convenientemente diseñadas para su registro (**ver apartado 6.6.4.3 de Anexos**).

5.2.7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se contabilizan los siguientes ejemplares de cuestionarios entregados:

Tabla 9. Muestra de población para desarrollar la investigación.

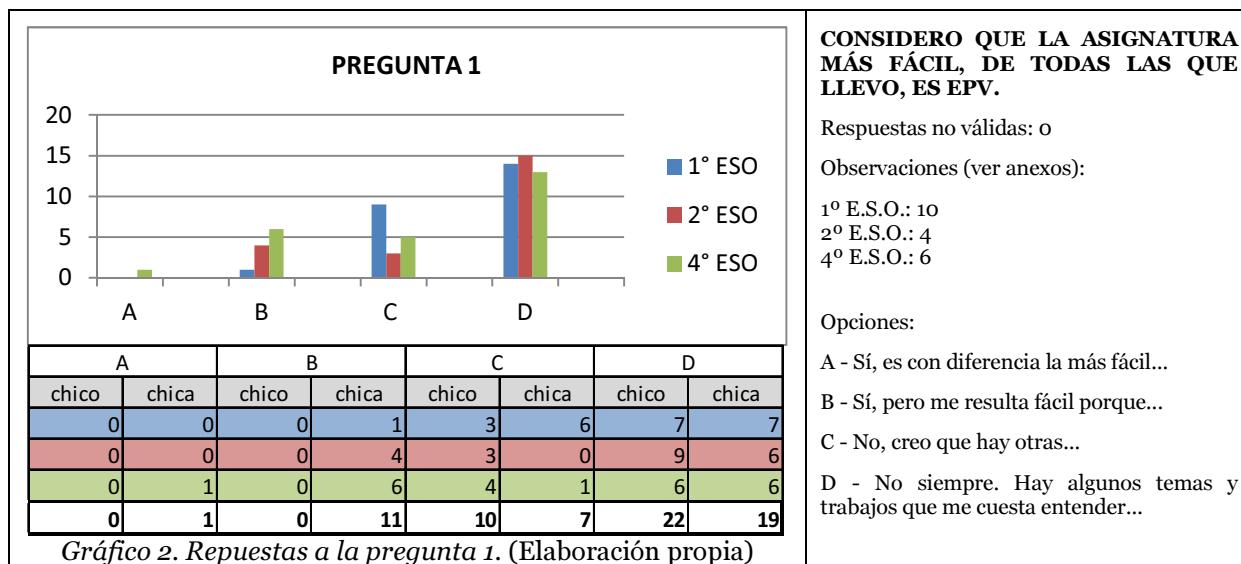
CUESTIONARIOS	RESPONDIDOS	NO RESPONDIDOS
Profesores	2	1
Alumnos	71	

Elaboración propia

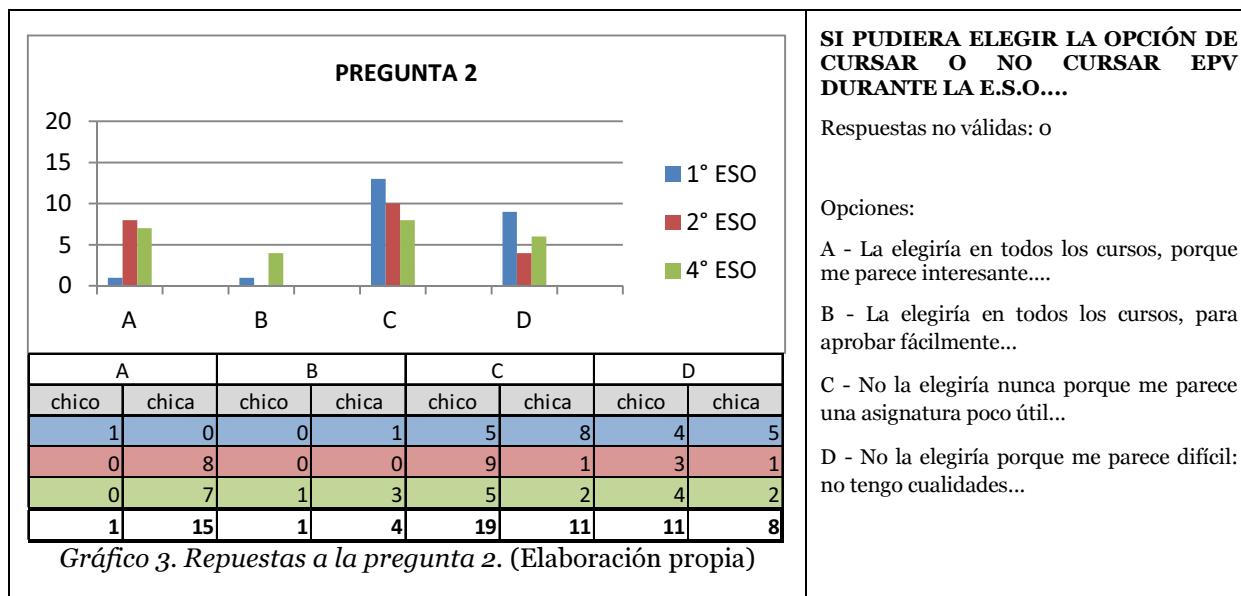
En los siguientes apartados se comentan los gráficos elaborados para el análisis y comparación de respuestas recogidas. En las tablas se desglosan los datos en función del género y nivel educativo de la muestra. Debe mencionarse que uno de los alumnos de 4º no indica su género, por lo que el cuestionario se contempla en la gráfica general pero no en la tabla relativa al género (**ver apartado 6.6.4.3 de Anexos**).

5.2.7.1. RESPUESTAS DE ALUMNOS

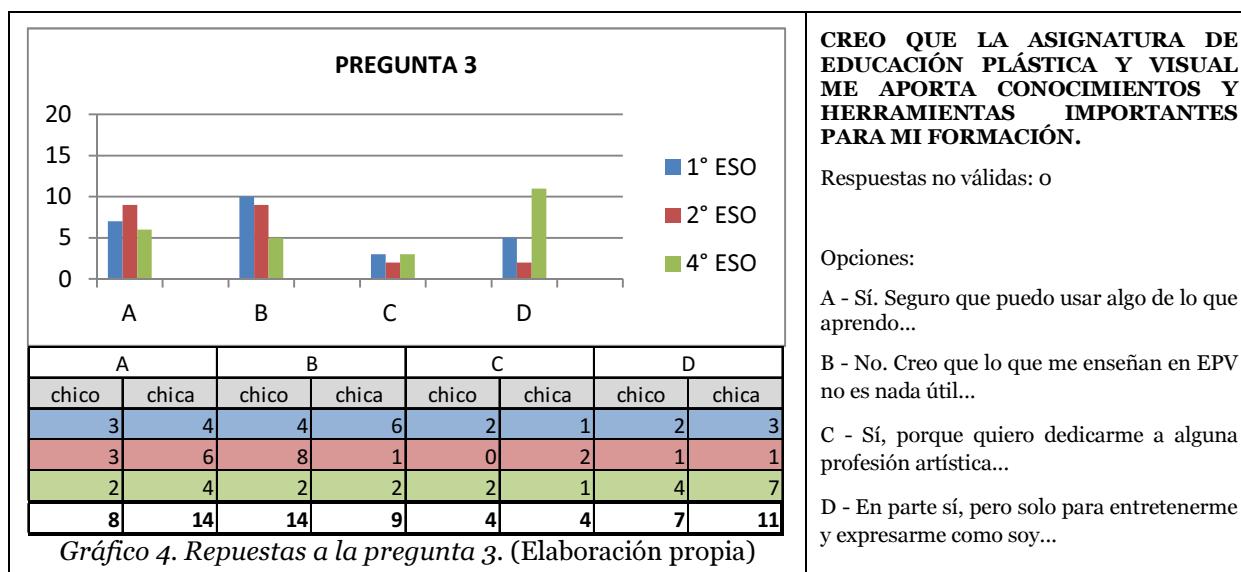
PERCEPCIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL (EPV)



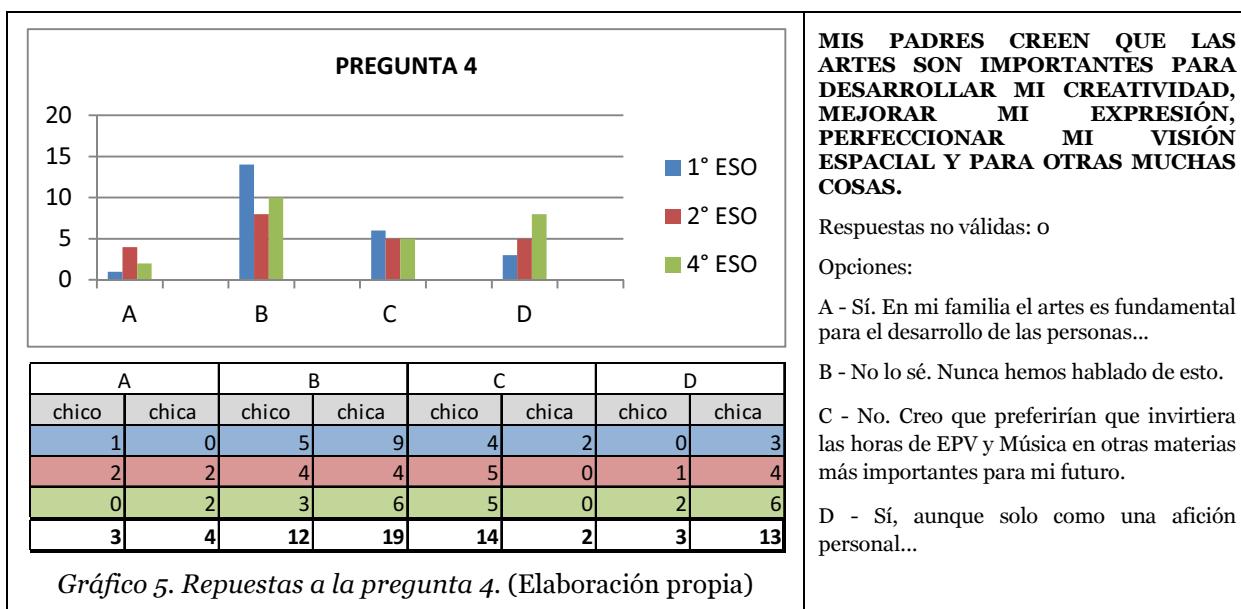
Los **alumnos**, en general, parecen no percibir la asignatura como sencilla, es más, la mayoría **encuentran algunos temas complejos**, difíciles de entender.



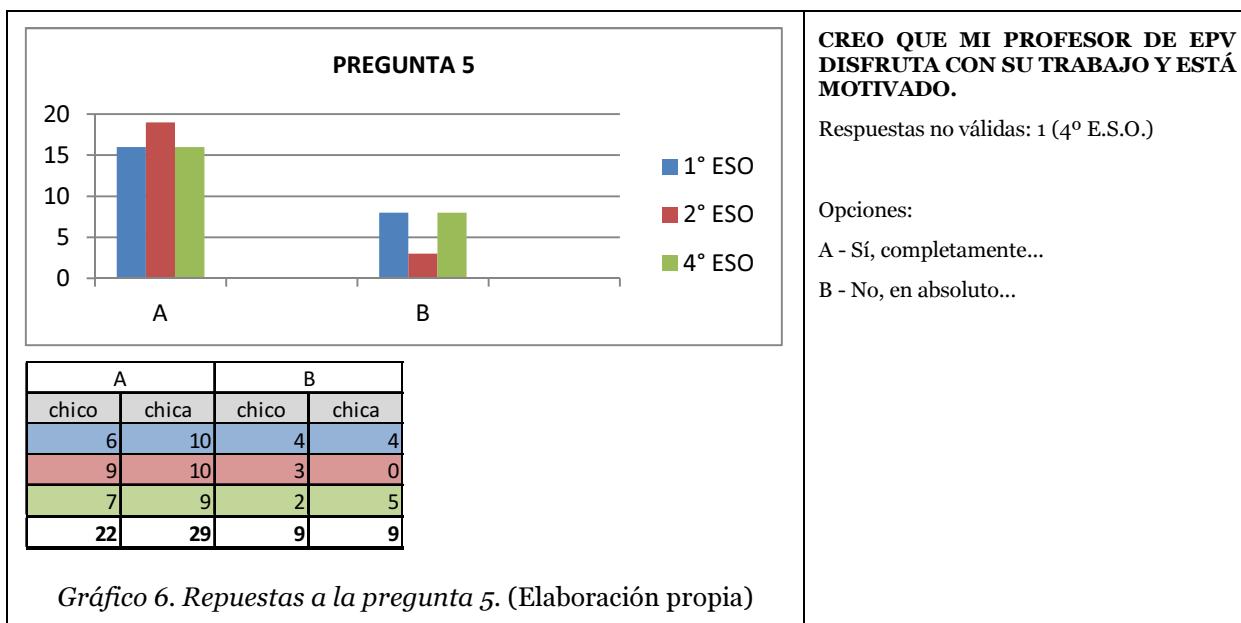
Lo preocupante es que la mayoría la percibe como una **materia poco o nada útil** para su presente y futuro, ya que muchos se inclinarían por no elegirla en ningún curso, si tuvieran la posibilidad.

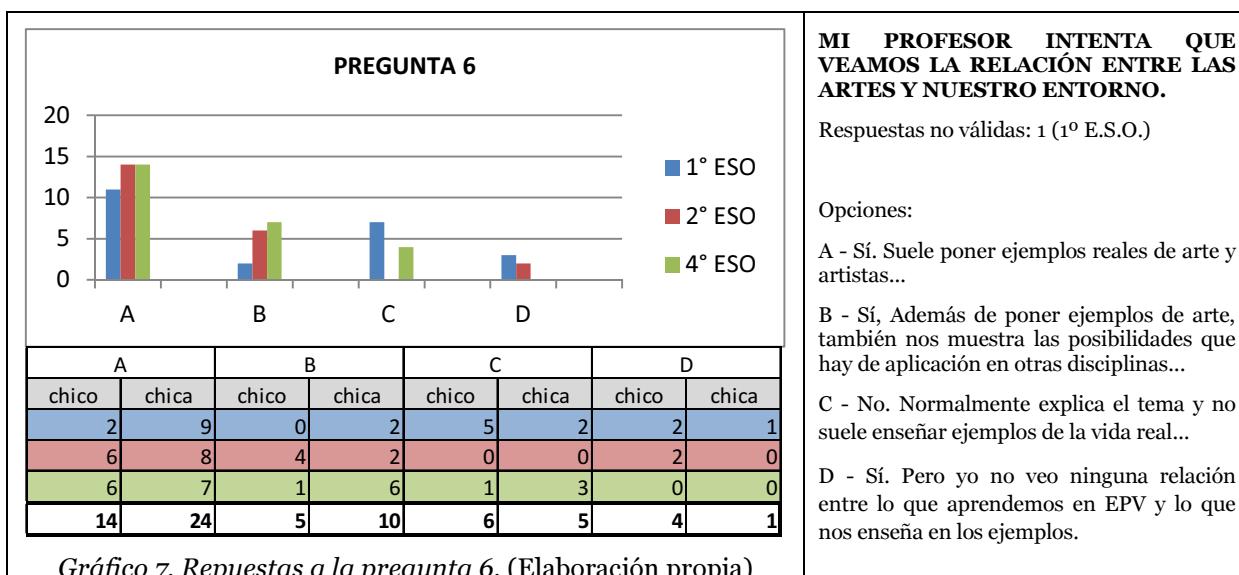


Solo **un tercio** considera que le aporta conocimientos relevantes para su desarrollo y formación y **el otro tercio opina todo lo contrario**. Y solo **8 personas de 71** creen que les puede ser útil porque quieren dedicarse a alguna **profesión de vertiente artística**.



En cuanto a **la opinión de sus padres**, prácticamente **la mitad no sabe su opinión** acerca de las enseñanzas artísticas y **un tercio las menosprecia**, pues creen que sería mejor que dedicaran ese tiempo a otra materia o lo consideran únicamente una afición. Solo una **minoría reducida** (7 alumnos) manifiesta **valoración familiar por el arte**. En este punto, llama la atención que, dentro de la respuesta C, sea una mayoría de chicos la que cree que sus padres preferirían que emplearan ese tiempo en otras materias y cómo, en la respuesta D, la mayoría que opina que sus padres la valoran como afición sea de chicas.





En cuanto a cómo perciben la **actuación del profesor, la mayoría le ve motivado** y considera que intenta establecer **relaciones entre lo visto en clase y la vida real** (contrasta con una minoría que dice no ser así o no entender esas relaciones). Aquí cabe destacar cómo en 2º de E.S.O., ningún alumno elige la C en la pregunta 6, por tanto, el profesor 2 siempre relaciona lo que enseña con el mundo real, y así lo perciben los alumnos. Por otro lado, en 4º de E.S.O., ningún alumno elige la D, lo que quiere decir que todos entienden las relaciones existentes, aunque el profesor no siempre lo explique. Por último, destacar que en 1º de E.S.O. hay alumnos que, además de no ver las relaciones entre lo aprendido y el entorno, considera que el profesor 1 no pone de manifiesto estas relaciones.

Si los datos anteriores se relacionan con la pregunta 5, se ve la **relación entre cómo perciben los alumnos la actuación y motivación de los profesores y cómo actúan los docentes en la clase**: los profesores 1 y 3 obtienen más respuestas en las que se pone en duda su motivación por el trabajo y, esto tiene cierta repercusión en la siguiente pregunta ya que, el profesor 2, que es quien se percibe más motivado, es quien más transmite las relaciones de las que se habla. Si además se tiene en cuenta la respuesta que profesor 1 y profesor 2 dan en la pregunta 4 de su cuestionario, se puede vislumbrar el matiz de actitud que marca la diferencia en la percepción que los alumnos tienen sobre ellos: el profesor 1 piensa de una manera pero actúa de otra, porque no cree que se pueda conseguir el objetivo o tal vez el esfuerzo no merezca la pena; en cambio, el profesor 2 piensa y actúa coherentemente (**ver apartado 5.2.7.2 de Metodología y apartado 6.6.4.1 de Anexos**).

MOTIVACIÓN POR EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL (EPV)

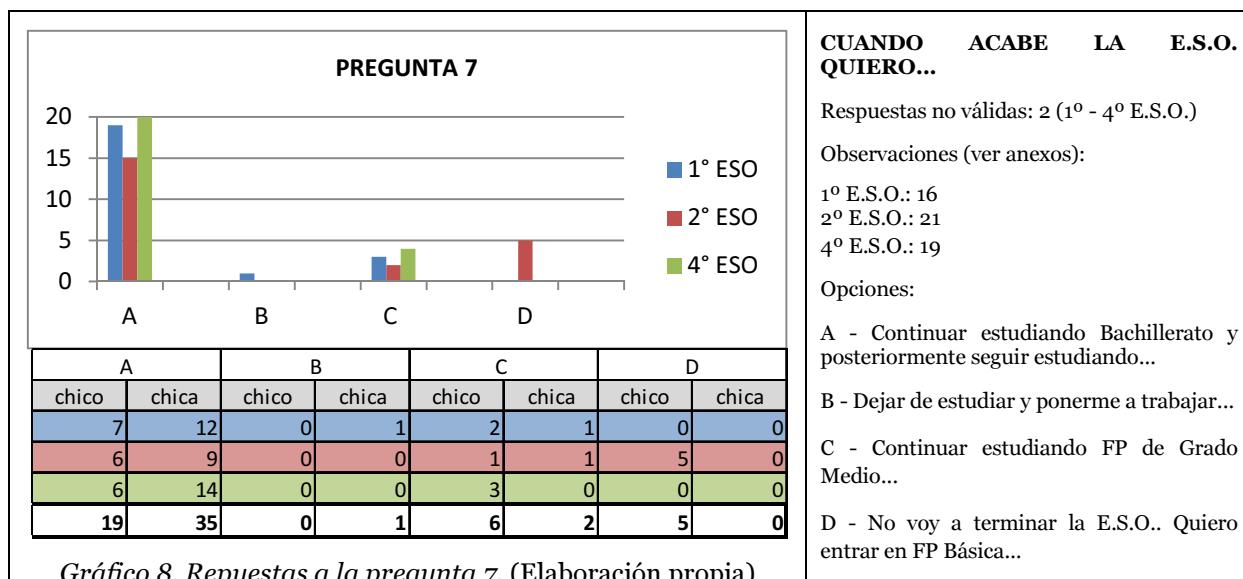


Gráfico 8. Repuestas a la pregunta 7. (Elaboración propia)

Con esta pregunta se comienza el apartado relativo a la motivación. Una **gran mayoría quiere seguir estudiando** Bachillerato para acceder a la Universidad o FP de Grado Superior. Es destacable que la mayoría de esta elección son chicas (casi el doble que chicos). Se pueden consultar sus **observaciones en el apartado 6.6.4.3 de Anexos**.

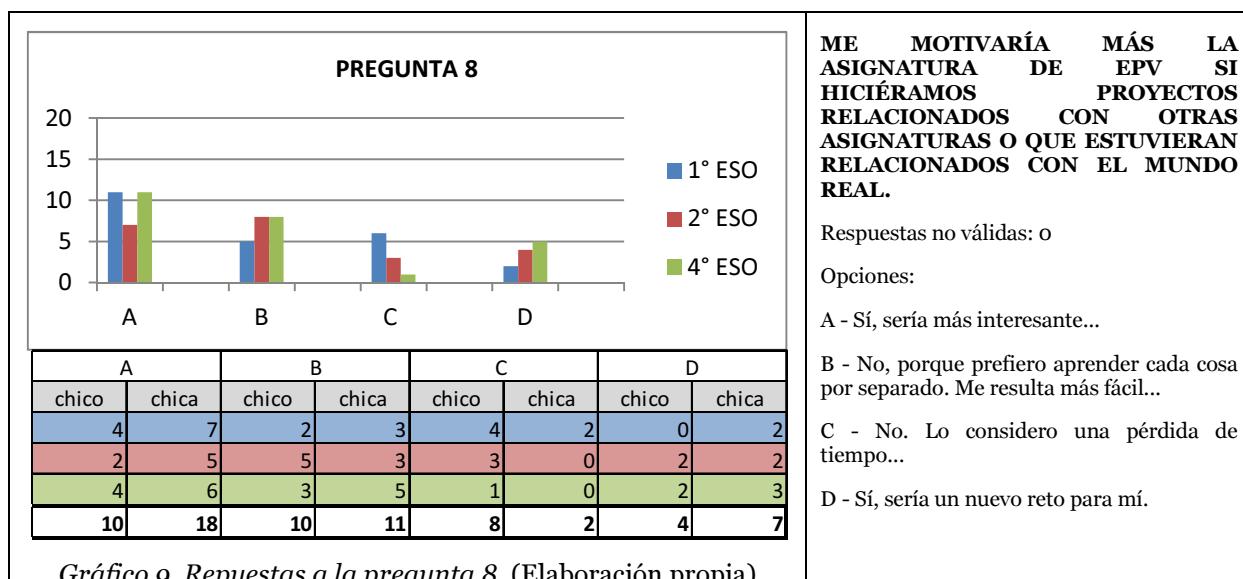
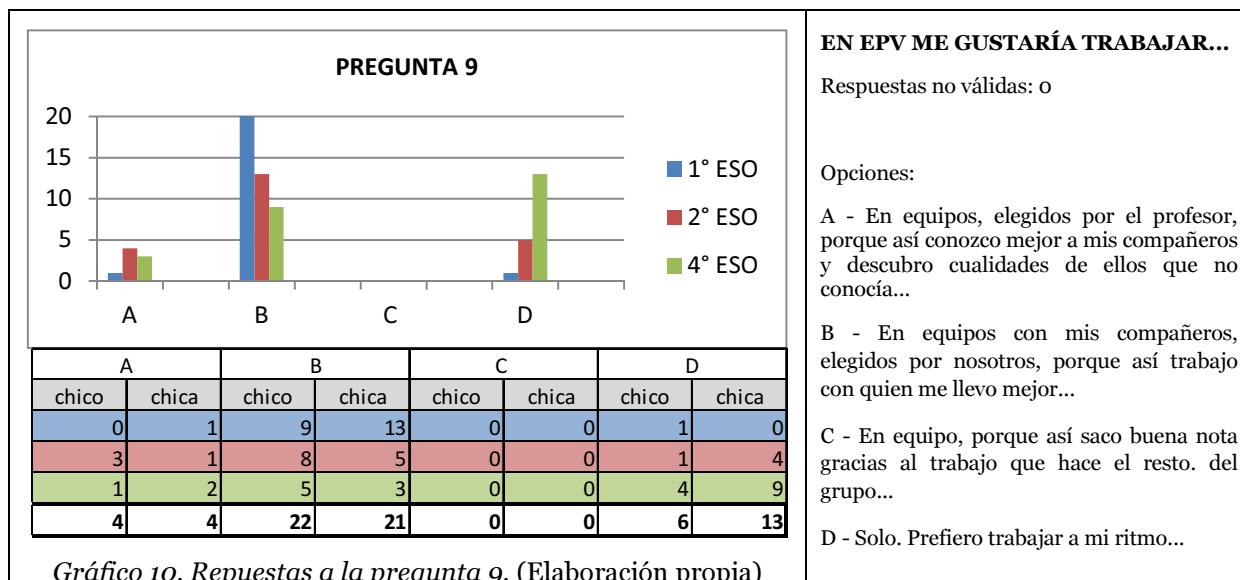
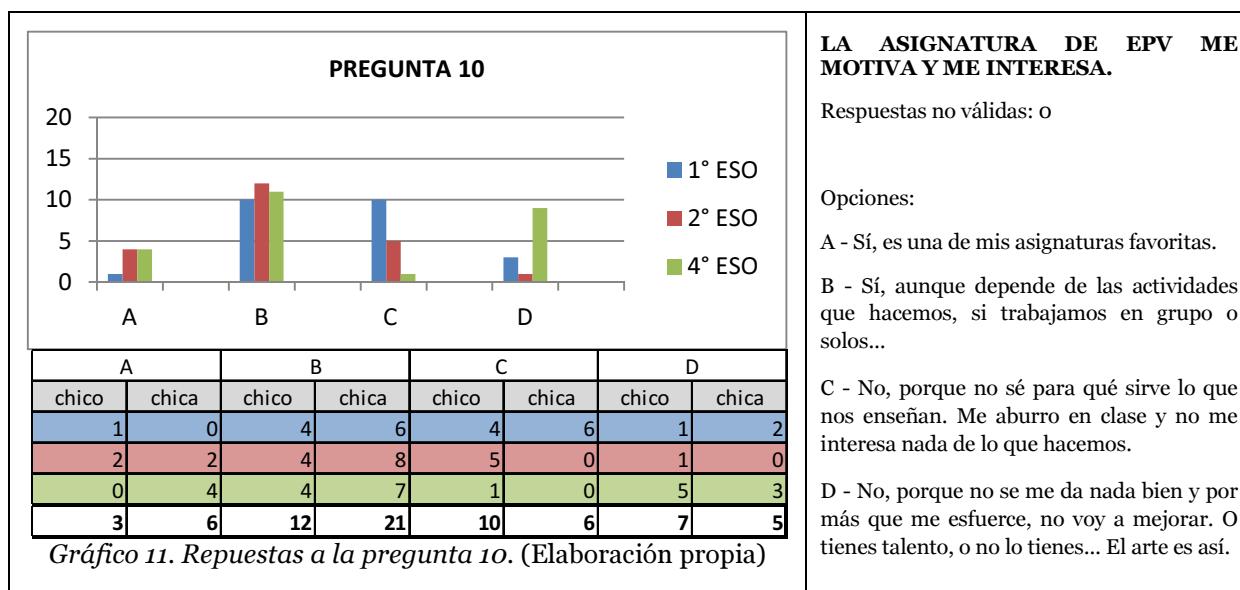


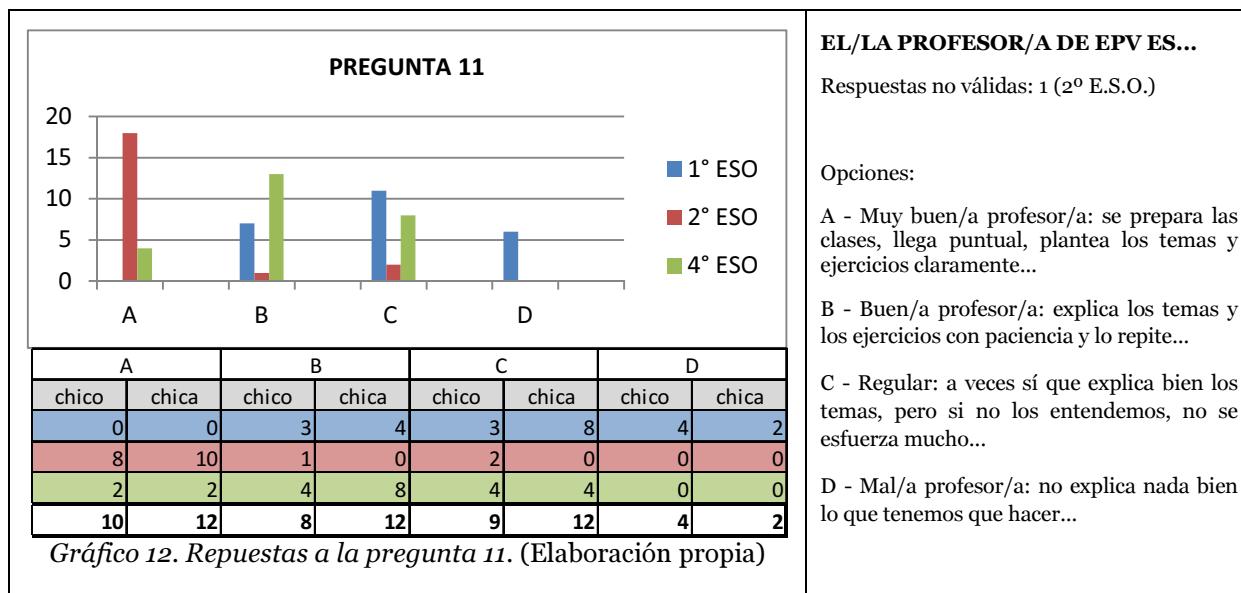
Gráfico 9. Repuestas a la pregunta 8. (Elaboración propia)

Casi la mitad de los alumnos, **estarían más motivados si la EPV se relacionara con otras asignaturas y proyectos** que pusieran de manifiesto su utilidad, más allá de lo puramente artístico o personal. No obstante, **casi un tercio quiere seguir aprendiendo cada materia por separado**, pues les resulta más fácil.

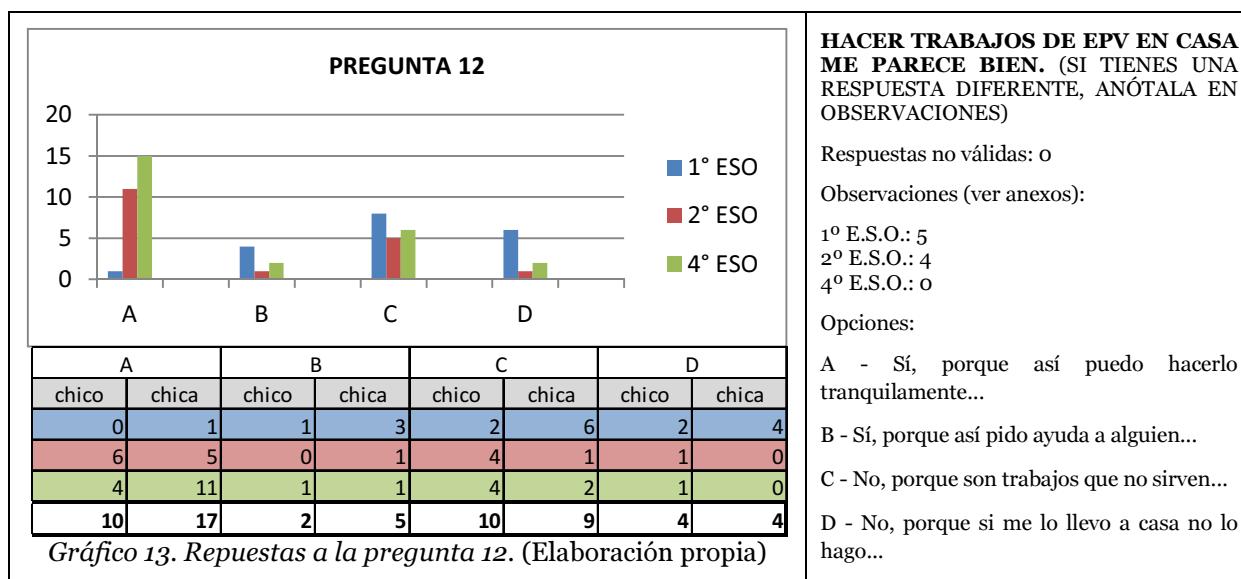


Otro dato contundente es que los alumnos **prefieren trabajar en equipo**, especialmente si pueden elegir a los componentes. Ninguno lo haría por aprovecharse del trabajo de los demás, sino por trabajar a gusto, repartirse tareas justamente y conocerse mejor. No obstante, esta generalidad se rompe en el caso de **4º**, que **prefieren trabajar solos** (tal vez, porque el tipo de actividades, contenidos y objetivos son más específicos y técnicos).

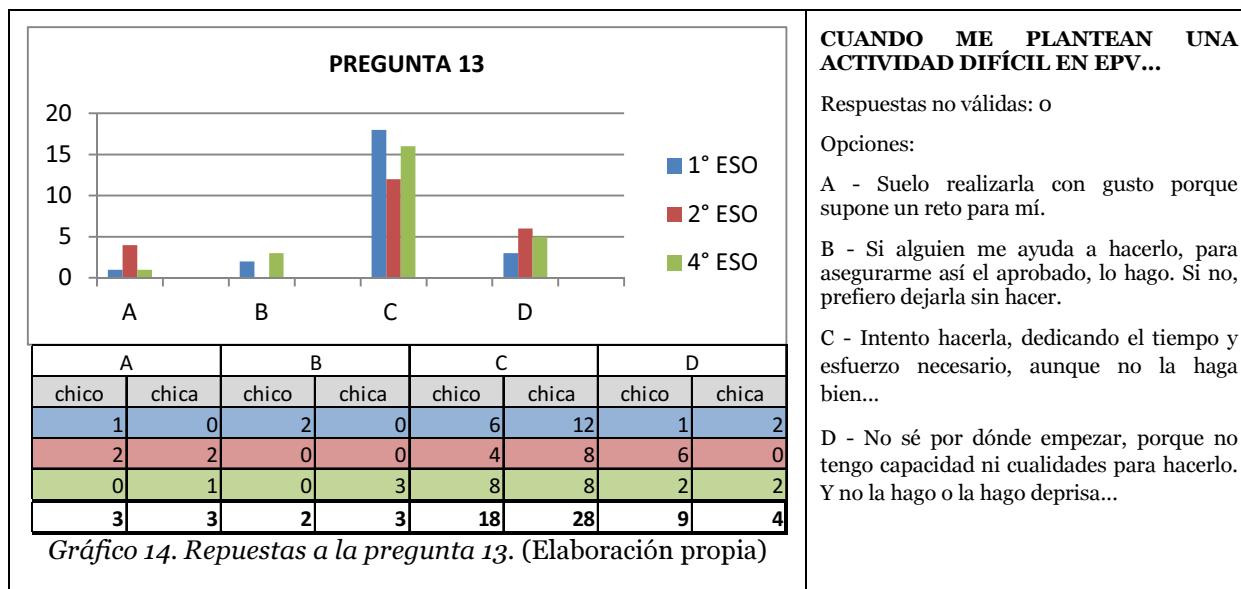




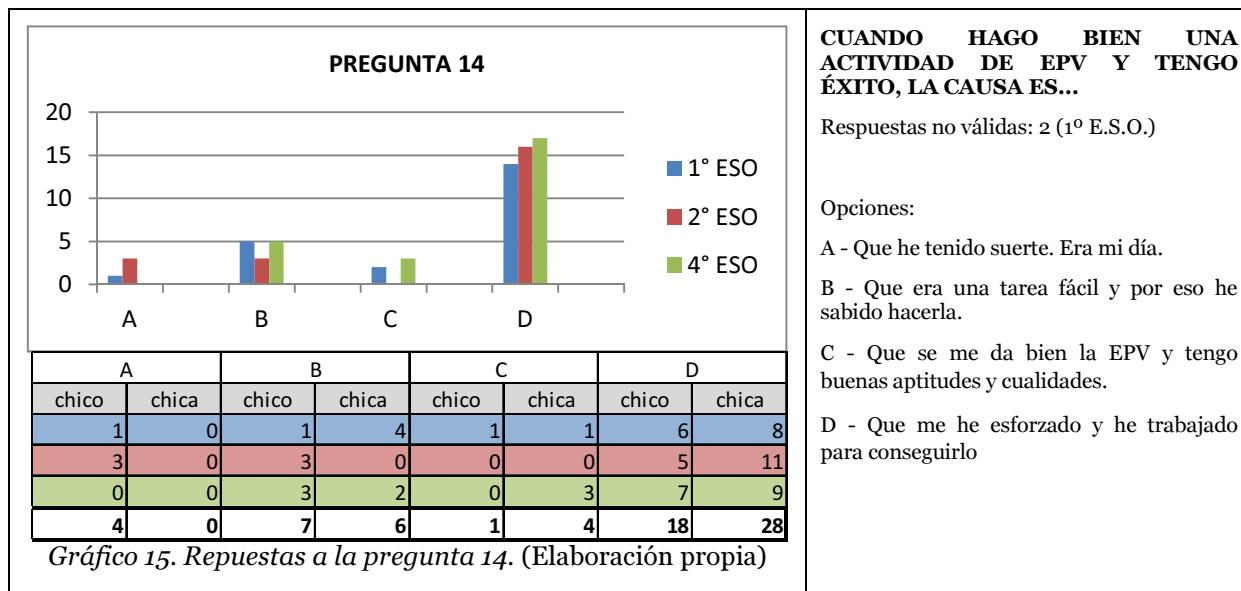
La mayoría siente **interés por la EPV, pero depende de las actividades y la metodología**. Es llamativo que **1º sea el grupo en el que más alumnos se aburren y no ven utilidad** a la materia. Podría estar **relacionado con el diseño curricular y/o con el profesor**. Si se observa el Gráfico 12, aparecen grandes desigualdades en relación a la percepción que los alumnos tienen sobre la competencia del profesor, destacando el profesor 1 por tener más valoraciones negativas. En cambio, el profesor 2 es el mejor valorado.



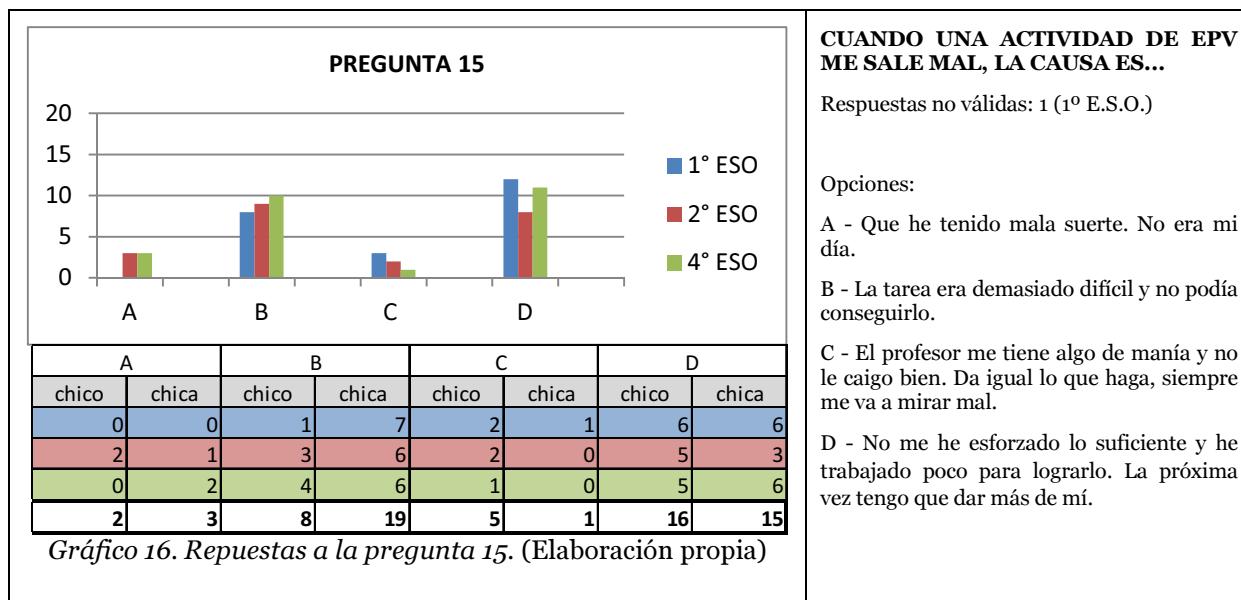
Respecto a las **tareas para casa**, coinciden muchos en que son **excesivas** aunque, **en general, les parece bien** hacerlas (en especial en 4º). No obstante, **a otros muchos no** les parece bien **porque son ejercicios inútiles**. En 1º abundan las respuestas relativas a su poca utilidad o al hecho de que en casa pueden pedir ayuda.



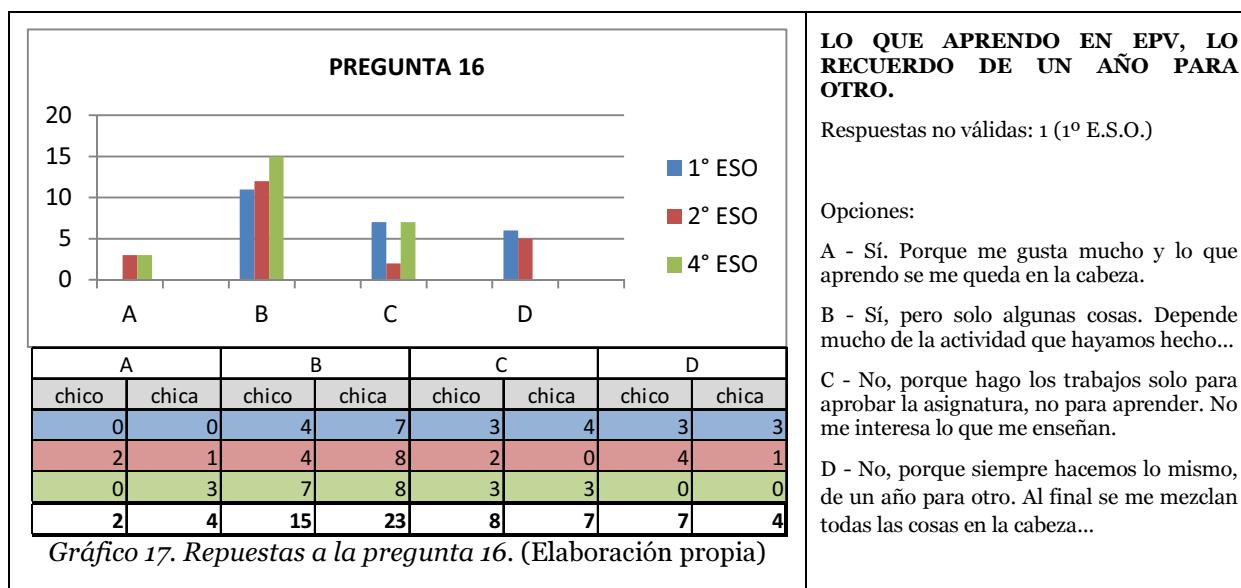
Si se centra ahora la discusión en la **competencia a la hora de realizar actividades difíciles**, se puede ver cómo la gran mayoría afirma intentar hacerlas bien aunque no consigan el resultado esperado. La segunda respuesta más numerosa, aunque lejana, hace referencia a que **no saben por dónde empezar porque se consideran incapaces** y sin cualidades para el arte, asumiendo que se tiene o no se tiene el don, pero que no se puede mejorar con práctica y esfuerzo.



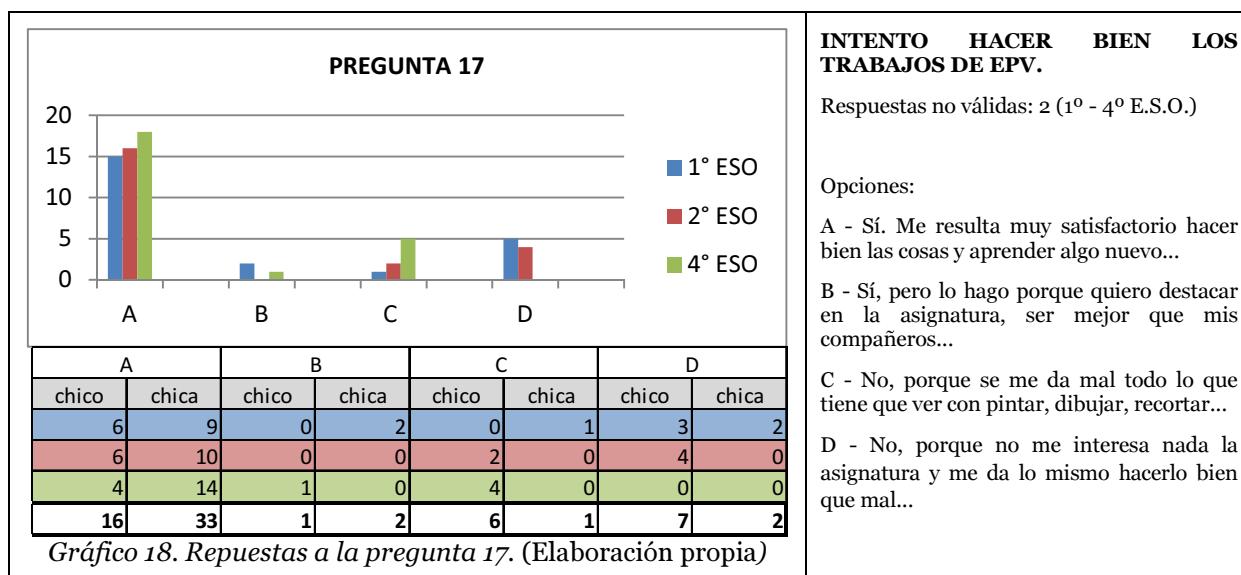
En relación a las **atribuciones causales**, resulta positivo ver cómo la **mayoría realiza autoatribuciones**, es decir, las causas de sus resultados son **internas, variables y controlables**. Afirman que el éxito suele depender directamente de su esfuerzo personal.



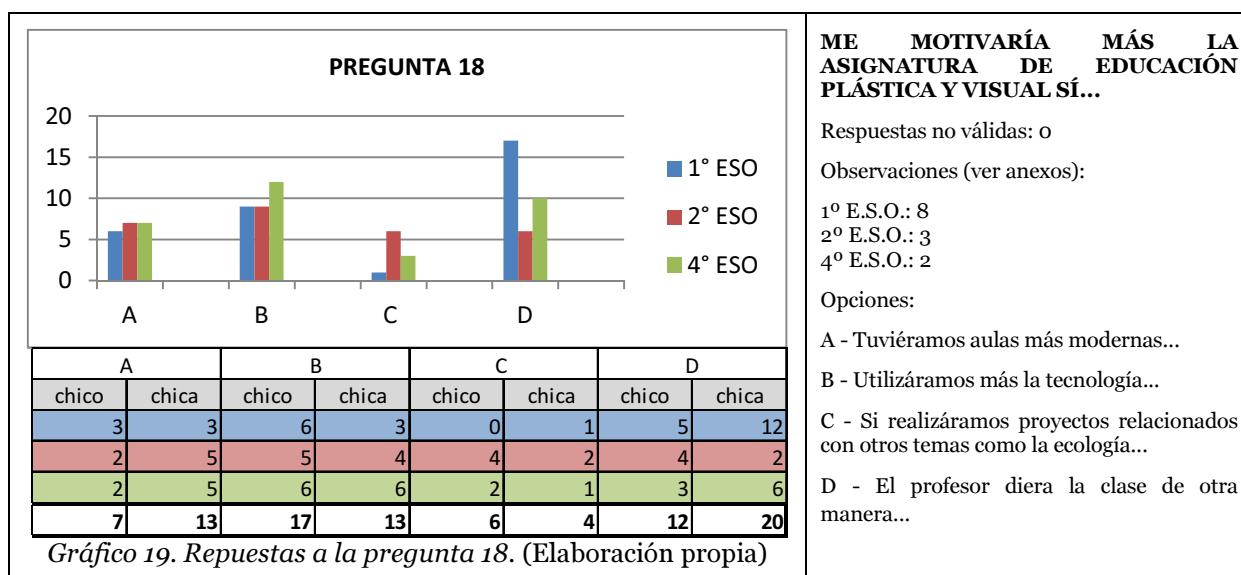
No obstante, es muy llamativo observar cómo **con el fracaso** estas atribuciones varían: muchos de los que realizan autoatribuciones para el éxito, **realizan heteroatribuciones** para el fracaso (un día de suerte, la tarea es demasiado difícil, el profesor tiene manías...).



Cuando se habla de **lo que recuerdan de un curso para otro**, afirman que **depende de las actividades y metodología** utilizada. Son **muy pocos** los que **recuerdan algo porque les guste la materia** (ninguno en 1º). Algunos en 2º afirman que no, porque **realizan los trabajos para aprobar**, nada más. Y ninguno en 4º cree que la causa de no recordar es por mezclar conceptos de un año para otro, sino por otros motivos.



En general, **más de dos tercios intenta hacer bien las cosas por pura satisfacción** y casi ninguno buscar el reconocimiento en clase. Algunos no lo intentan porque no les parece útil (nadie en 4º ha elegido esta opción) y, casi el mismo número, asume su incapacidad para hacerlo bien. La suma de ambos resultados no alcanza un tercio.



Por último, al preguntarles por **cómo podría aumentar su motivación** por la asignatura, **a partes iguales**, opinan que crecería si se incluyeran **más tecnologías** (fotografía, programas de diseño gráfico y retoque de imágenes...) y **cambios en el modo que el profesor imparte la clase** (aludiendo directamente a la metodología empleada). **El siguiente resultado** más numeroso tiene que ver con el **espacio** y con el **mobiliario**. En cuanto al trabajo por proyectos, no son muchos los que lo consideran como un detonante de la motivación, lo que podría deberse a que conciben la asignatura como poco útil, por tanto, no le ven sentido a esta opción. Tal vez sería interesante darles a conocer ejemplos de ello.

5.2.7.2. RESPUESTAS DE PROFESORES

De los tres profesores del Departamento a los que se les explica y pide su colaboración, cooperan dos: **profesor 1 y profesor 2** (imparten a los grupos participantes de 1º y 2º de la E.S.O., respectivamente). El profesor 3, que no participa, imparte al grupo de 4º de E.S.O..

A continuación, se adjunta la tabla con la transcripción de las respuestas dadas por los docentes. Para detalles sobre las cuestiones tratadas, ver **apartado 6.6.3 de Anexos**.

Tabla 10. Respuestas de profesores al cuestionario diseñado.

PREGUNTA	62 años PROFESOR 1	33 años PROFESOR 2
1	A	A
2	B *	B
3	D	D
4	B	A
5	B *	B
6	D *	D
7	B	B
8	D	B
9	C	B
10	C	B+C
11	A	A
12	C	A
13	*	A
14	A + D	B
15	C *	D
16	B	B
17	B	D
18	A	B

Observaciones Profesor 1:

Pregunta 2: Como las respuestas son cerradas, en parte sí, y en parte desconocidas

Pregunta 5: Ingeniero de telecomunicación

Pregunta 6: Empezaría la respuesta con "sí", en vez de con "no".

Pregunta 13: No, porque el aula no reúne las condiciones para trabajos en el aula.

Pregunta 15: No pueden transformar el espacio moviendo muebles como deseen.

Observaciones Profesor 2:

Pregunta 2: Matizaría que no es una cuestión de equipo, sino de profesorado / individuo

Pregunta 11: Intento que sea en la mayoría de las clases

Pregunta 15: No depende del humor, depende del tipo de actividad

Pregunta 16: Hay alumnado realmente por aprender. Otros solo hacen por el aprobado. Otros tienen pocas motivaciones en general

Elaboración propia

En relación a la **percepción**, los dos **docentes**, profesor 1 y profesor 2, **coinciden** en todas las respuestas (1-6) **salvo** en la dada en la **pregunta 4** (como ya se ha mencionado).

Consideran que **su asignatura es útil pero solo está valorada por el Equipo Directivo (ED)**, no por los compañeros y mucho menos por las familias. No obstante, creen que **está revalorizándose en la sociedad**, aunque solo en los ámbitos académicos. En cuanto a la **transversalidad de contenidos**, sería interesante, pero el profesor 1 opina que es difícil coordinarse y contar con la participación de otros profesores. Esta **diferencia de actitud**, tal vez pueda deberse a la diferencia de edad entre ambos, habiéndose formado, el profesor 2, en las nuevas ideas pedagógicas y consciente de las necesidades actuales. **Ambos procuran formarse**, aunque consideran que dominan la materia (el profesor 1 es Ingeniero de Telecomunicación y el profesor 2 licenciado en Bellas Artes). Los dos convergen en que se sienten **motivados** por su trabajo **pero no realizados**: falta apoyo por parte del centro y medios para desarrollar los proyectos que tienen en mente.

En cuanto al apartado de **motivación**, encontramos **más diferencias que en la percepción. Coincidén**, ambos, en que resulta eficaz utilizar **estrategias para captar la atención** al principio de la clase pero **difieren** en el **enfoque de la materia**: el profesor 1 no se esfuerza en hacer ver la utilidad de la materia para la adquisición de conocimientos y competencias, al contrario que el profesor 2.

También **difieren en relación al modo de plantear las actividades**, ya que el profesor 1 solo lo utiliza como medio de evaluación ante el enfoque de estrategia que le da el profesor 2. **Ambos ofrecen retroalimentación** a los alumnos, ante la corrección de una actividad pero solo el profesor 2 les deja comentarios para que aprendan de los errores (ninguno hace mención al refuerzo de aspectos positivos). Además, los dos **explicitan los contenidos, competencias e indicadores de evaluación a los alumnos** para que tomen conciencia del proceso. Esto parece, en cierto modo, contradictorio con lo expuesto por el profesor 1, quien dice valorar el proceso en la evaluación sin que los alumnos lo sepan. En cambio, el profesor 2 lo evalúa y lo hace explícito con antelación.

En relación a los **trabajos en equipo**, el profesor 2 considera que es **importante para que aprendan a trabajar con otras personas**. El profesor 1 no elige ninguna de las opciones y explica que el aula es una **limitación** al no reunir las condiciones necesarias.

Cuando se trata de la **gestión del aula** hay **claras diferencias**: el profesor 1 recurre a alzar la voz, imponer castigos o ignorar a aquellos alumnos más rebeldes, eso sí, manteniendo una actitud amable y afectiva a pesar de ello. Por el contrario, la gestión del aula del profesor 2 es mucho más democrática, mediante el establecimiento de normas consensuadas con los alumnos.

Si se habla de las **oportunidades que ofrece la EPV**, el profesor 1 opina que se les debe dar libertad para que sean ellos mismo, pero sin mover los muebles, ya que el aula no reúne requisitos, como especifica en otra respuesta. El profesor 2 dice que aprovecha esas oportunidades en ocasiones, dependiendo de las actividades que se vayan a realizar.

Crean que **la mitad están motivados**. El profesor 1 cree que sienten que la asignatura es útil y disfrutan expresándose (hecho que también parece contradictorio con algunas de las respuestas elegidas por el mismo). El profesor 2 opina que es una cuestión de actitud, de personalidad, más que de materia, y que el alumno motivado lo está porque le gusta destacar, por norma general. Aunque respecto a la desmotivación, cree que el problema viene del diseño curricular y que podría mejorarse poniendo énfasis en las competencias, temas transversales, proyectos interdisciplinares... Por el contrario, el profesor 1 considera que la desmotivación nace del interior del alumno, que se siente con pocas aptitudes para el arte.

6. TERCERA PARTE

6.1. DISCUSIÓN

6.1.1. LA EPV EN EL CONTEXTO ESTUDIADO

Como puede verse, la valoración de la EPV que hacen los alumnos y gran parte de la comunidad educativa (padres y profesores) es pobre. No es suficiente con que el ED y los profesores de la especialidad la valoren. Los alumnos consideran que la materia es poco útil para su vida, influidos, claro está, por la escasa valoración que perciben en casa, el carácter aislado que tiene la asignatura dentro del centro y los intentos fallidos de los docentes de la especialidad para relacionarla con el entorno y dotarle de carácter funcional. No obstante, estos intentos están condicionados por el contexto (falta de apoyo y medios). Como indicaba Alonso Tapias (2007), no tener expectativas de logro con los alumnos ni la esperanza de alcanzar las metas personales, tiene relación directa con la motivación y la actuación que presenta el docente. De aquí se deriva el concepto, ya mencionado, de autoeficacia: si este sentimiento es bajo o inexistente, la entrega por la causa disminuye y se transforma en frustración y desidia, manifestada en conductas (incluso involuntariamente).

6.1.2. ENFOQUE DE LA EPV PARA MOTIVAR A MÁS PERSONAS

De acuerdo con lo analizado en el contexto, sería interesante plantear un enfoque de la enseñanza artística con aspectos contextualistas y esencialistas, como ya indicaba Eisner (1995): los procesos que se aprenden, contribuirían al desarrollo de habilidades particulares. Además, la implicación emocional que ofrece la EPV, potenciaría la retentiva del alumno, a través del aprendizaje significativo. Despertar emociones supone despertar la curiosidad y, por tanto, la motivación intrínseca. Los alumnos ponen de manifiesto esta necesidad al afirmar que no recuerdan lo aprendido de un año para otro y que se aburren..

Aunque Morales (2001) afirmó que el compromiso con la materia era mayor en el género femenino y disminuía con la edad, esta última parte no se cumple aquí: los alumnos de 4º están comprometidos. Por tanto, tal vez habría que plantear una asignatura plural y versátil que diera cabida a los intereses de los distintos perfiles. Probablemente, el encasillamiento de la EPV como materia "artística" juega en contra. El arte se considera inútil (sin aplicación) y, aparentemente, su disfrute queda reservado solo para los que tienen habilidades concretas.

Debería trabajarse, por tanto, esta idea: el arte se puede aprender. Y como en todas las disciplinas, hay personas que destacan. Pero lo importante es mostrar que la EPV tiene objetivos mucho más diversos que la pura creación artística, como explicaba López (2000). A través de la EPV, se puede ayudar a los alumnos a conocer el contexto que habitan, a expresarse y comunicarse, a tomar conciencia de las relaciones de su entorno y a intuir las oportunidades de cambio que se pueden descubrir a través de la creatividad.

6.1.3. AUTOCONCEPTO, AUTOCRÍTICA Y AUTOMOTIVACIÓN

El enfoque anterior, del arte como artesanía y no como don innato, contribuiría a la construcción sólida de atribuciones causales internas, variables y controlables, lo que tendría repercusión en la motivación del alumnado: ya no se trataría de tener o no, habilidades para el arte, sino de esforzarse más, de tener capacidad de trabajo. Debe facilitarse esta concepción de la EPV como reto alcanzable, para dar al alumno la oportunidad de superarse. Esta idea quedaría apoyada por González y Tourón (1992) cuando indicaban que el sujeto busca el aumento o protección de su autoestima y la demostración de su competencia.

Debe mencionarse también la heteroatribución de los docentes hacia el rendimiento del alumno, que ya explicaban Manassero y Vázquez (1995). En cierto modo es falta de autocrítica y asunción de responsabilidad ante la desmotivación o percepción defectuosa del alumno. Es una tendencia general, en el docente, asumir que si algo que le funcionaba ya no lo hace, es por culpa del alumnado, que ha cambiado (la sociedad entera lo ha hecho). Como indicaba Combs (1992), la teoría personal de un docente debe ser interiorizada y consistente, pero también precisa y adecuada: no puede ser inmutable, debe adaptarse a la realidad.

6.1.4. METODOLOGÍAS PARA LA ADAPTACIÓN

Los resultados muestran que los alumnos demandan cambios. Ahora tienen acceso a infinidad de fuentes y estímulos en pocos segundos sin moverse del sitio. Esquinas et al, (2011) ya advertían de la necesidad de una adecuada organización del tiempo por este motivo: la sobre estimulación. Por ello es normal que reclamen tecnologías, agrupamientos flexibles (interacción) y un cambio en la manera de impartir las clases. Algunos aportan ideas como salir fuera del aula a dibujar, exponer trabajos y aprender de lo que han hecho los compañeros... Piden mayor interacción y diversidad. Demandan lo que la sociedad actual les da: los medios de comunicación e internet han provocado el cambio. Esta modificación social y cultural puede integrarse positivamente en la educación a través de redes de aprendizaje.

Para esta adaptación metodológica, debería considerarse además la transversalidad de contenidos y los proyectos interdisciplinares, pues los alumnos creen que podría aumentar su motivación así. No obstante, para llevar estas ideas a cabo, es necesaria la implicación y coordinación de todo el claustro (puesto que el ED ya se muestra receptivo), si no, la interdisciplinariedad cohesiva y la transversalidad convergente no serán una realidad.

6.1.5. TEORÍAS PERSONALES CONSISTENTES Y CONVERGENTES

Desde el punto de vista del profesorado, se visualizan los problemas para el cambio metodológico: normas del centro, horarios, limitaciones espaciales, falta de recursos, falta de cooperación... Todo ello dificulta el poder satisfacer de manera inmediata las demandas del

alumnado. No obstante, la adversidad no debería ser vista como algo infranqueable, pues una adecuada actitud del docente puede conseguir grandes logros, a pesar de no tener recursos.

Está claro que cada persona afronta las situaciones de diferente forma y, por ello, los profesores encuestados aportan respuestas diferentes. Esto lleva, de nuevo, a la Teoría Personal de Combs (1982), pues se perciben ciertas incoherencias en la teoría del profesor 1, que tienen repercusión directa en las percepciones de los alumnos a los que imparte clase. A pesar de eso, al contar con la opinión de un solo grupo bajo su tutela, esta afirmación debe ser aceptada con condiciones. En cualquier caso, el profesor 2 presenta una teoría personal más consistente y las respuestas de sus alumnos parecen reflejarlo también. Lo que induce la necesidad de teorías personales sólidas en todos los profesores y, en la medida de lo posible, deberían construirse en torno a la esencia del instituto, para conseguir que la percepción y motivación del alumno no fluctuase por los cambios de profesor o de nivel educativo.

Las opiniones desiguales entre grupos pueden deberse, pues, a diferencias entre profesores o al planteamiento curricular y metodológico. Si todo fuera globalmente consistente, el alumnado percibiría antes la utilidad de la EPV, descubriría las oportunidades que ofrece y, poco a poco, la comunidad educativa y la sociedad cambiarían su concepción.

6.1.6. REALIZACIÓN PERSONAL A TRAVÉS DE LA EPV

No debe pasarse por alto la clara motivación intrínseca y cognitivo social (de meta del logro) mostrada por los alumnos, que mencionaban López et al. (2013). Contrariamente a lo que podría pensarse, no buscan el reconocimiento ajeno, más bien buscan (y encuentran) en la EPV la satisfacción que ofrece el trabajo creativo, personal y bien hecho. Por tanto, se cuenta con una ventaja: en general disfrutan con esta materia. Lo que hace falta es conseguir que, además, sientan que aprenden aspectos importantes y captar a aquellos que todavía no encuentran ni deleite ni utilidad.

6.1.7. CONDICIONANTES SUBYACENTES

Por último, se debe mencionar el papel limitador de la legislación. A pesar de que explicita la necesidad de poner en un lugar importante a la EPV, el modo en que la organiza muestra una clara contradicción: no puede exponerse como una materia fundamental cuando su oferta educativa queda condicionada por la gestión administrativa de la Comunidad Autónoma y, en última instancia, del propio centro. He aquí un problema que muestra una idea subyacente evidente: si no se puede ofertar todo, la EPV es prescindible.

6.2. CONCLUSIONES

El presente trabajo surge de la desmotivación endémica detectada en el período de prácticas realizadas durante el Máster, así como de la propia visión retrospectiva de la etapa

de Secundaria, en la que ya se percibía la EPV como una asignatura fácil y poco útil. Además, el contacto establecido con profesores de la especialidad, con diferentes estilos personales, es otro motivo por el que se estudia la percepción y motivación, no solo en alumnos sino también en docentes. Se sabe que los profesores han de ejercer como mediadores, por lo que sus propias convicciones, motivaciones y coherencias internas tienen una repercusión directa en los mismos aspectos de los alumnos, que son personas moldeables y en formación.

Se establece el marco teórico con reflexiones sobre la situación de la EPV en el contexto social actual, y sobre las oportunidades y dificultades que presenta la transversalidad. Se pone de manifiesto que no existe inmediatez en este tipo de cambios, ni consenso entre los agentes educativos, bien sean de la Administración o de los propios centros. Además se reflexiona sobre:

- lo que es el **aprendizaje significativo** y cómo se puede conseguir (apelando a las emociones y a la curiosidad);
- los **tipos de motivación** presentes en las personas y en especial en el ámbito educativo (su definición y detección específica contribuirá a una mejor determinación de las estrategias motivacionales a elegir);
- cómo el **contexto físico** (aula, mobiliario, iluminación...) y **temporal** (duración y organización de las sesiones, duración de las tareas destinadas para casa...) repercuten en la percepción y motivación de los alumnos;
- la importancia de las **convicciones de los adultos** (profesores y padres) y, en especial, la necesidad de que las **teorías personales** de los docentes sean consistentes, para que sus ideas se reflejen en sus conductas y, sobre todo, para que sean capaces de adaptarse a la realidad y hacer autocrítica, sin caer en la frustración y desesperanza;
- cómo funciona la psicología para la **búsqueda de causas en el éxito o fracaso** ante tareas y retos planteados. Saber esto puede ayudar enormemente a perfilar el enfoque de las actividades y de los objetivos a alcanzar, para evitar actitudes conformistas y la asunción de incompetencias personales por prejuicios.
- la necesidad e importancia de la **formación del profesorado**, ya que, como se demuestra con las reflexiones anteriores, este aspecto es fundamental para la construcción de teorías y estilos personales, así como para el afianzamiento de convicciones y el desarrollo de habilidades para la transmisión de ideas y emociones.
- los **objetivos** que las artes plásticas han tenido **a lo largo de la historia** de la humanidad y cómo es importante trasladarlos del pasado al presente, para dotar a la EPV de carácter propio y esencia fundamental en el desarrollo de la personalidad.

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

- la influencia clara que el **marco normativo** tiene en el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: cualquier iniciativa individual o colectiva, debe cumplir lo establecido en sus reglamentos. Esta repercusión es, de momento, negativa, ya que, a pesar de exponer la EPV como materia fundamental para la formación del alumnado del siglo XXI, decide coartar su desarrollo al supeditar su oferta a la decisión y medios disponibles de las Comunidades Autónomas y los centros.

Por lo que se alcanza el primer objetivo específico, que es establecer una base conceptual fundamentada para poder entender mejor de dónde nacen las percepciones y motivaciones.

En cuanto al segundo objetivo específico, gracias a la elaboración, entrega y recogida de cuestionarios específicos, se ha podido conocer mejor la opinión de alumnos y profesores dentro de un contexto real, destacando lo siguiente:

- **los alumnos**, en general, no ven ninguna utilidad a la EPV pero, a pesar de ello, son muchos los que todavía disfrutan con ella. Por sus respuestas y observaciones, se concluye la necesidad de realizar cambios metodológicos que implican recursos materiales y personales, así como de gestión por parte del centro (tiempo y espacio). Si se aplican medidas adecuadas, podrían verse mejoras en su percepción y motivación puesto que los resultados muestran que todavía están receptivos.
- **los profesores** están motivados pero no realizados. A pesar de contar con el apoyo del ED, el resto de profesores no valoran la asignatura ni su labor, al igual que sucede con la mayoría de alumnos y sus familias. Esta situación de desgaste puede influir negativamente, en especial, a aquellos docentes cuyas teorías personales no son consistentes y/o no están abiertos para adaptarse a los cambios del contexto social. Por tanto, sería importante trabajar, institucionalmente, los puntos débiles de los profesores, la revalorización de la EPV en el claustro y su planteamiento transversal.

En relación con el tercer objetivo específico, sí ha sido posible establecer unas líneas generales de intervención para mejorar la situación actual de la percepción y motivación (**ver apartado 6.3 Propuesta de Intervención**). Con los dos objetivos previos, se conocen varios factores primordiales que toman partido en esta relación, se hace patente la necesidad de cambios metodológicos en la materia y, al conocer opiniones de primera mano, se pueden enfocar las líneas de acción hacia aspectos concretos como la **introducción de tecnologías, cambios espaciales, agrupamientos flexibles, sesiones colectivas de exposición de trabajos...** Es evidente que no siempre será posible o resultará fácil aplicarlo, pero es necesario hacer el esfuerzo a nivel práctico y organizativo, individual y colectivamente. En el caso del centro estudiado, cuyas instalaciones son excepcionalmente diversas y numerosas, podría sacarse más provecho de zonas exteriores y otras estancias. **Los**

alumnos demandan actualidad, diversidad y estímulos. No se puede exigir creatividad si el propio centro no la demuestra. La creatividad nace de dentro, inspirada por el contacto de la intimidad con la realidad exterior. Por ello, la propuesta persigue enseñarles a buscar ese contacto.

Así pues, alcanzados los objetivos específicos, se confirma la consecución del objetivo general que pretendía establecer una relación directa entre la percepción de la materia y su influencia en la motivación por ella: todas las reflexiones, datos y conceptos desarrollados en el presente trabajo indican que la hipótesis planteada se cumple.

6.3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Se esbozan unas líneas generales para una propuesta de mejora en el contexto analizado:

1) Programación transversal: el arte como máximo factor común

Habría que comenzar con reuniones y sesiones formativas y de consenso entre el ED, el Departamento de EPV y el claustro de profesores, con el fin de diseñar una programación transversal que relacione el arte, y por tanto la EPV, con el resto de asignaturas. Por ejemplo, en relación con Historia, podría proponerse la representación de escenas históricas o recreación de un momento histórico a través de un cortometraje, invitando a los alumnos a realizar análisis creativos como podría ser investigar sobre la representación de emociones, establecer analogías temporales/físicas, identificar similitudes y diferencias con la sociedad/ciudad del pasado, presente y futuro... En Lengua y Literatura podría trabajarse con el arte sonoro, dando vida a textos seleccionados, a través de la grabación, de las *performance* ante un público con ojos vendados... También podría trabajarse con las sombras chinas o el teatro de luces para comunicar historias. Con Tecnología se podrían desarrollar prototipos que respondieran a diseños ergonómicos, tecnológicos... Con Biología podrían proponerse investigaciones acerca de una temática del entorno que provoque cuestiones (como podría ser el reciclaje, la fauna y vegetación urbana...) y se intentase abordar desde una perspectiva interdisciplinar, introduciendo maneras divergentes de afrontar los mismos interrogantes y, sobre todo, trabajando en equipo para enriquecerse del diálogo y de los valores que se ponen en juego.

2) Desarrollo de proyectos y redes de aprendizaje

Establecida la importancia del programa transversal y trabajada la percepción y teoría personal con los profesores, debería concretarse una metodología basada en proyectos acordados entre docentes: introducir, al menos, 1 proyecto por trimestre que relacione la EPV con otra materia del curso (ver ejemplos en el punto 1) y, además, 1 proyecto por trimestre que tenga que ver con la esencia del contexto (centro, barrio, ciudad...). Podrían plantearse reflexiones acerca de situaciones sociales conocidas (maltrato, desórdenes

alimenticios, ecología urbana...). Además, sería interesante desarrollar sistemas en red que permitieran compartir y generar conocimientos con otros agentes. Esto podría plantearse a través de proyectos comunes con centros u organizaciones de Huesca que, posteriormente, pudieran ser expuestos y difundidos entre los ciudadanos, así como analizados por los alumnos a través de la realidad física o digital. Se trata de fomentar el pensamiento crítico, el autoanálisis, la crítica constructiva, la seguridad personal para proponer ideas sin miedo y la valoración de las aportaciones ajenas. Esta metodología de proyectos y redes de aprendizaje, persigue formar a personas comprometidas y conscientes del presente, que repercutirán con sus conductas e ideas en el futuro.

3) Extensión máxima del ámbito de interacción

Dada la necesidad manifiesta de variar el modo en que se imparten las clases de EPV, sería fundamental contar con la posibilidad periódica de cambiar el aula por otro espacio (jardines exteriores, auditorio, rocódromo...). Se habla aquí de nexos espaciales que relacionarían diversos ámbitos culturales. El fin sería establecer vínculos artísticos y creativos con realidades próximas, ofreciendo oportunidades para la apertura conceptual hacia nuevas investigaciones y experimentaciones: fotografía de espacios, dibujo del natural, análisis de elementos y coloquio, exposición de trabajos, o buscar ejemplos temáticos en la biblioteca... Además, sería positivo introducir el uso de tecnologías en una de cada dos unidades didácticas (si no es posible hacerlo en todas), no solo como vehículo de información sino como generador de ella y canal de experimentación.

4) Exploración espacial y física

Aunque resulte difícil por las características del mobiliario, sería conveniente modificar la distribución del aula puntualmente: mostrar a los alumnos que, con pequeños cambios, se pueden conseguir resultados distintos e incluso mejores, si favorecen el desarrollo de la actividad. Hacer del aula un espacio propio y versátil, favorecería la curiosidad del alumno, rompiendo la monotonía con lo inesperado. Esto permitiría realizar sesiones colectivas en las que exponer trabajos, darles la posibilidad de opinar y retroalimentarles, evidenciando no solo los errores sino también reconociendo los aspectos buenos de cada uno, fomentando la autoestima y el sentimiento de valía y pertenencia dentro del grupo. Además, estas variaciones espaciales podrían pasar a ser en sí un proyecto, es decir, realizar una o varias instalaciones efímeras dentro del aula, del edificio o del recinto, fomentando así el reconocimiento de la escala del entorno así como el carácter ambiental que hace que cada rincón sea único (iluminación, proporciones, materiales...).

5) Introducción de talleres semanales

Otra iniciativa, que seguramente resultaría positiva, sería la introducción de talleres semanales, es decir, agrupar 2 sesiones en el mismo día. Lo ideal sería poder contar con 4

horas lectivas a la semana, para realizar 2 talleres. Pero, en caso de no aumentarse la dedicación, las 3 horas actuales se repartirían en un taller semanal de 2 horas más una sesión de 1 hora. Esta opción permitiría el desarrollo de trabajos más profundos, cuya realización requiriese de cierta duración/continuidad. Podría introducirse, incluso, el concepto de atelier a través de la visita de pintores, escultores, diseñadores... Por supuesto, sería necesario prever ciertas pausas breves, para evitar el hastío de algunos alumnos, pero este tipo de sesiones, aumentarían las posibilidades de variación y flexibilidad en el aprendizaje y en la metodología. Todo ello contribuiría a satisfacer las demandas actuales de los alumnos, que pasan por el estímulo de la curiosidad.

6) Instauración de un canal de comunicación bidireccional

Finalmente, está claro que los alumnos tienen opinión, por lo que plantear un canal de comunicación y retroalimentación a nivel de aula, propiciaría, de alguna manera, el compromiso con la materia, pues sentirían que se les tiene en cuenta. Este canal (buzón de sugerencias, unos minutos de coloquio...) podría emplearse, además, para dejarles plantear, a los propios alumnos, un proyecto transversal: presentarse a un concurso, exponer un proyecto ante la comunidad educativa, ayudar a causas solidarias, conseguir financiación para un viaje de estudios... Y cuya duración fuese de medio curso, al menos.

6.4. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Una clara limitación de la investigación llevada a cabo es el tamaño de la muestra que se ha visto reducida a la mínima expresión a causa del corto plazo del que se ha dispuesto para el desarrollo del trabajo (apenas 2 meses en la recta final del curso académico, lo que ha limitado la propia dedicación a su desarrollo, así como la participación por parte del centro, a pesar de que se han mostrado receptivos y dispuestos). Si al hecho de que la muestra es reducida, se añade la no participación de uno de los profesores en el proceso, se produce una clara acotación del ámbito de estudio. Por tanto, el estudio realizado se entiende como una prospección local, que puede arrojar algunas ideas de mejora y ayudar a detectar ciertos problemas, pero que no puede alcanzar el grado de generalidad necesario para poder establecer una hipótesis afirmativa rotunda, extensible a la mayoría de contextos educativos.

Por tanto, lo que ofrece este trabajo, además de un sondeo local, es la oportunidad de continuar profundizando en la relación vislumbrada entre percepción y motivación, cuyo alcance puede ser mayor si se consigue aumentar la muestra estadística. Esto puede ocurrir mediante la suma de investigaciones locales del mismo tipo o a través del estudio ampliado y profundizado de este tema, englobando en una misma investigación, un número suficiente de alumnos y profesores de distintos centros y localidades.

6.5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Tapia, J. (2007). Evaluación de la motivación en el entorno educativo. Recuperado el 24 de mayo de 2016 de
http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf

Alonso Tapia, J. (2010-2011). Evaluación psicopedagógica: materiales para prácticas. Material no publicado. Recuperado el 27 de mayo de 2016 de
http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicopedagogica/mats%20practicas.pdf

Barragán Rodríguez, J. M. (sept/dic 1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado. Tema monográfico: Educación visual y plástica*, 24, 39-63. Recuperado de
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/124715328210.pdf

Celorio, J. J. (sept/dic 1996). Transversalizar los contenidos: ¿misión imposible?. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado. Tema monográfico: Temas transversales*, 27, 61-82. Recuperado de
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/124715333310.pdf

Combs, A.. (1982). *A personal approach to teaching. Beliefs that make a difference*. Boston: Allyn & Bacon.

Do schools kill creativity? By Sir Ken Robinson. TED Talks (2006). [Video] Recuperado el 23 de mayo de 2016 de
http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

Eisner W. Elliot (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.

Eisner W. Elliot (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Esquinas, F. et al. (2011). *Didáctica del Dibujo: Artes Plásticas y Visuales*. Barcelona: Graó.

González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA)

González-Simancas, J. L. y Carbajo López, F. (2005). *Tres principios de la Acción Educativa*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA)

Google (s.f.). *Google Maps*. Recuperado el 20 de mayo de 2016 de
<https://www.google.es/maps>

Hernández Belver, M. y Merodio de la Colina, I. (2004). La educación artística y la formación del profesorado en secundaria. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 7, 45-62. Recuperado de
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/329/285>

IES Pirámide, Huesca (2012). *Proyecto Educativo de Centro*. Material no publicado. Recuperado el 23 de mayo de 2016 de <http://www.iespiramide.es/>

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

IES Pirámide, Huesca (2014). *Proyecto Curricular de Educación Secundaria*. Material no publicado. Recuperado el 23 de mayo de 2016 de <http://www.iespiramide.es/>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, 295, de 10/12/2013.

López Manrique, I., San Pedro Veledo, J.C. y González González-de Mesa, C. (2014). *La motivación en el área de Expresión Plástica. Arte, Individuo y Sociedad*, 26 (2), 199-213. Recuperado de
<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/41265/42608>

López Martín, E. C. (2000). Una reflexión sobre los objetivos en la didáctica de la expresión plástica en la enseñanza escolar. *Aula abierta*, 75, 217-238. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45469>

Manassero Mas, M. A. y Vázquez Alonso, A. (sept/dic 1995). Atribuciones causales de alumnado y profesorado sobre el rendimiento escolar: consecuencias para la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado. Tema monográfico: Educación visual y plástica*, 24, 99-111. Recuperado de
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/124715328210.pdf

Marco Tello, P. (1997). *Motivación y creatividad en la preadolescencia*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Moreno López, A. (2013). *Relación entre la desmotivación del alumnado y la escasa valoración de la Educación Plástica y Visual en los Programas de Diversificación Curricular en Soria: el arteterapia como solución*. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de La Rioja, Soria (Castilla y León)

Orden de 9 de mayo de 2007, del Dpto de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA, 65, de 1/6/2007.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre competencias, contenidos y criterios de evaluación de educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato. BOE, 25, de 29/1/2015

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE, 3, de 3/1/2015.

Reoyo, N., Carbonero, M. A., Freitas, A. y Valdivieso, J.A. (2012). La percepción de los futuros profesores sobre los docentes de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology; INFAD. Revista de Psicología*, Vol. 2 (Nº1), 389-396. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5229518>

Robinson, K. (s.f.). *Sir Ken Robinson*. Recuperado el 23 de mayo de 2016 de
<http://sirkenrobinson.com/>

6.6. ANEXOS

En este apartado se adjuntan los documentos y extractos de documentos que se han tenido en cuenta a la hora de desarrollar el trabajo de investigación y cuya especificación en estas páginas se considera de vital importancia para apoyar y dar consistencia a lo expuesto en el presente trabajo.

6.6.1. EXTRACTOS DE LA LOMCE

Artículo 24, apartado 4

4. Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

a) Educación Física.

b) Religión, o Valores Éticos, a elección de los padres, madres o tutores legales o, en su caso, del alumno o alumna.

c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y, máximo de cuatro, de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos:

1.^º Cultura Clásica.

2.^º Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

3.^º Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.

4.^º Música.

5.^º Segunda Lengua Extranjera.

6.^º Tecnología.

7.^º Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales o, en su caso, el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 4.b).

8.^º Valores Éticos, sólo si los padres, madres o tutores legales o, en su caso, el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 4.b).

Artículo 25, apartado 4

6. Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas:

a) Educación Física.

b) Religión, o Valores Éticos, a elección de los padres, madres o tutores legales o en su caso del alumno o alumna.

c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y máximo de cuatro materias de las siguientes del bloque de asignaturas específicas:

1.^º Artes Escénicas y Danza.

2.^º Cultura Científica.

3.^º Cultura Clásica.

4.^º Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

5.^º Filosofía.

6.^º Música.

7.^º Segunda Lengua Extranjera.

8.^º Tecnologías de la Información y la Comunicación.

9.^º Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales o en su caso el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 6.b).

10.^º Valores Éticos, sólo si los padres, madres o tutores legales o en su caso el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 6.b).

11.^º Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna.

6.6.2. EXTRACTOS DE LA ORDEN DE 9 DE MAYO DE 2007, DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, POR LA QUE SE APRUEBA EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y SE AUTORIZA SU APLICACIÓN EN LOS CENTROS DOCENTES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN

Tabla 11. Distribución horaria semanal entre las materias de Educación Secundaria Obligatoria.

ANEXO III

Distribución horaria semanal entre las materias de Educación secundaria obligatoria

	1º	2º	3º	4º
Ciencias de la naturaleza	3	3	(4)*	
Ciencias sociales, geografía e historia	3	3	3	3
Educación física	2	2	2	2
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos			1	
Educación ético-cívica				2
Lengua castellana y literatura	4	4	4	4
Lengua extranjera /Primera Lengua extranjera	3	4	3	4
Matemáticas	4	4	3	4
Educación plástica y visual	3	3		3**
Música	3		3	3**
Tecnologías/Tecnología		3	3	3**
Biología y geología			(2)*	3**
Física y química			(2)*	3**
Informática				3**
Latín				3**
Segunda Lengua extranjera				3**
Segunda Lengua extranjera /optativa	2	2	2	
Atención educativa/ Historia y cultura de las religiones/ Religión	2	1	1	1
Tutoría	1	1	1	1
	30	30	30	30

* Los centros que opten por impartir la materia de Ciencias de la naturaleza en Biología y geología, por un lado, y Física y química, por otro, dedicarán dos horas semanales a cada materia. Los que decidan impartirla de forma integrada le dedicarán cuatro horas semanales.

** Los alumnos cursarán tres de estas ocho materias.

Extraída de la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, 2007, p.8863

6.6.3. CUATRO PREGUNTAS CUYAS RESPUESTAS SE RELACIONAN CON LA MOTIVACIÓN MOSTRADA, POR UNA PERSONA, ANTE LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA LOGRAR UN FIN.

A continuación, se presenta una tabla con las preguntas que Alonso Tapia (2007) considera determinantes para la motivación y el esfuerzo presentado por una persona, ante la realización de tareas necesarias para alcanzar un fin concreto:

- 1) ¿Qué consecuencias, favorables o desfavorables, puede tener el conseguir o no conseguir el aprendizaje buscado? (...)** ¿vamos a disfrutar haciendo la tarea? ¿Vamos a adquirir una competencia que consideramos útil? ¿Vamos a aprender algo que nos va a permitir ser útiles? ¿O que nos va a permitir obtener un buen trabajo? ¿Se trata sólo de conseguir calificaciones que nos hagan quedar bien ante los demás o evitar su crítica? ¿Se trata de evitar las consecuencias negativas que pueden seguir a una mala calificación? (...)En la medida en que la persona considere que las metas en juego —las consecuencias que van a seguir a la realización de la actividad— no son atractivas o relevantes, esto es, que no tienen valor alguno que actúe como incentivo, o que la actividad carece de interés —de significado— para ella, su motivación será baja.
- 2) ¿Puedo conseguir el objetivo buscado y las consecuencias que se derivan de tal logro? (...)** La motivación disminuirá en la medida en que las expectativas disminuyan porque, ¿para qué esforzarse si no va a servir de nada?
- 3) ¿Qué tengo que hacer para conseguirlo? (...)** en la medida en que (...) la persona experimenta durante el transcurso de la actividad que no progresiona hacia los objetivos perseguidos, pueden verse afectadas sus expectativas de conseguir los resultados y, por ello, disminuir su motivación.
- 4) ¿Qué costo puede suponer esforzarme por conseguir el objetivo buscado?** Con independencia de las razones positivas que una persona tenga para implicarse en una actividad de aprendizaje, esforzarse en su realización (...) conlleva la posibilidad de que se produzcan consecuencias negativas de distintos tipos: la propia fatiga (...), el aburrimiento que puede suponer realizar una tarea que no interesa, descubrir que no se tienen las cualidades necesarias, no poder hacer otras actividades, etc. Por consiguiente, cuando las consecuencias negativas anticipadas o experimentadas sean grandes, la persona tenderá a evitar la realización de la actividad. (pp. 1-2)

6.6.4. CUESTIONARIOS**6.6.4.1. PARA PROFESORES**

A continuación se adjunta el cuestionario diseñado para que los profesores del Departamento de Educación Plástica y Visual del centro IES Pirámide de Huesca lo rellenesen.

**RELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN Y MOTIVACIÓN, ANTE LAS MATERIAS ARTÍSTICAS,
EN ALUMNOS Y PROFESORES DE SECUNDARIA DE UN CENTRO DE HUESCA.**

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA, BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA

CUESTIONARIOS PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

AUTORA: ISABEL ASCASO TIL

FECHA: JUNIO DE 2016

CENTRO: IES PIRÁMIDE (HUESCA)

ASIGNATURA: EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL (E.S.O.)

PERSONA QUE RESPONDE EL CUESTIONARIO: ANÓNIMA

INDICA A QUÉ GRUPOS DE E.S.O. IMPARTES CLASE: _____

POR FAVOR, ANOTA TU EDAD: _____

El siguiente cuestionario va dirigido a los profesores de Educación Plástica y Visual de Educación Secundaria Obligatoria del centro público IES Pirámide de Huesca. El fin del mismo es recoger datos para analizar si existe alguna relación entre la percepción de la materia y la motivación que se siente por ella (o que se intenta transmitir a los alumnos).

Se ruega, queden todas los apartados respondidos. Por cada pregunta o afirmación, se debe elegir una única opción de las cuatro ofrecidas (la que más que ajuste al pensamiento o actuación propia). Cuando se pueda elegir más de una opción, se indicará en el enunciado.

LOS DATOS SERÁN CONFIDENCIALES, POR FAVOR, SE PIDE SINCERIDAD

En ningún caso se utilizarán nombres propios: se hará referencia al "profesor 1", "profesor 2"...

A. PERCEPCIÓN SOBRE LA MATERIA QUE IMPARTO**1) CONSIDERO QUE LA MATERIA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL (EPV) ES ÚTIL PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE MIS ALUMNOS.**

- a. Sí, es fundamental para el desarrollo integral de la persona y para adquirir competencias como la matemática, la de autonomía, la cultural, el conocimiento del entorno, etc. Además, ayuda a desarrollar el pensamiento crítico.
- b. Sí, aunque con menos horas a la semana sería suficiente. Es una asignatura para desarrollar habilidades expresivas y psicomotoras.
- c. No, creo que les va a servir de poco para su vida futura y profesional.
- d. En parte sí, pero solo a aquellos que quieran dedicarse a las artes o profesiones creativas.

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):

2) CREO QUE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL ESTÁ VALORADA EN EL CENTRO.

- a. Sí, tanto el Equipo Directivo, como el Claustro de Profesores valoran y consideran la EPV como una materia importante en la formación y educación del alumnado.
- b. Sí, aunque solamente por parte del Equipo Directivo. Entre el resto de profesores se considera que la materia es una "maría" de poca utilidad y que exige poco por nuestra parte.
- c. No. No está suficientemente valorada en general.
- d. En parte sí, pero solo en lo referente al dibujo técnico, a la cultura e historia artística... El resto se percibe como "manualidades".

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):

3) CREO QUE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL ESTÁ GANANDO VALOR EN LA SOCIEDAD.

- a. Sí. La sociedad actual demanda más creatividad y expresividad, en todos sus sentidos. Por tanto, la EPV se ve revalorizada. Además, ayuda a desarrollar el pensamiento crítico en una sociedad basada en la imagen.
- b. No, porque siempre ha estado bien valorada por la sociedad, ya que es una asignatura importante en la educación de los adolescentes.
- c. No, sigue siendo una asignatura menospreciada, que solo tiene valor para quienes aman el arte o quieren dedicarse a ello, pero no es considerada una materia importante para el desarrollo del adolescente.
- d. En parte sí, pero solo en el estamento docente y directivo. Las familias y los alumnos siguen viendo la EPV como una asignatura para entretenerte, aprender manualidades y algo de cultura general.

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):**4) LA INTEGRACIÓN DE METODOLOGÍAS TRANSVERSALES PODRÍA SER MUY ENRIQUECEDORA PARA LA EPV Y PARA EL RESTO DE ASIGNATURAS.**

- a. Sí, sería muy positivo para que los alumnos vieran la importancia de lo que se aprende en cada una de las asignaturas, ya que todo es útil, en mayor o menor medida, para el logro de sus objetivos actuales y futuros.
- b. Sí, aunque es difícil pensar en la interrelación de contenidos y la coordinación de departamentos. La mayoría de docentes no están dispuestos a reunirse con otros compañeros para coordinarse y plantear proyectos interdisciplinares.
- c. No. No creo que aportase una visión diferente de la educación a los alumnos ni un mejor aprendizaje: que aprendan materias por separado y en el futuro ya establecerán relaciones entre ellas.
- d. No, el problema no está en cómo se imparten las materias sino en los alumnos de la sociedad actual. Antes se aprendía así.

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):**5) CONSIDERO QUE DOMINO LA MATERIA QUE IMPARTO.
(POR FAVOR, INDICA EN "OBSERVACIONES" QUÉ FORMACIÓN UNIVERSITARIA POSEES)**

- a. Sí, completamente: mi titulación universitaria lo avala. No necesito aprender más.
- b. Sí, mayoritariamente. Pero procuro seguir formándome e investigando para introducir nuevos temas, contenidos y técnicas en el aula.
- c. No. Creo que mi formación universitaria me ha preparado para algunos aspectos de la materia pero tengo carencias en otros, y no los he solventado todavía.
- d. No. Pero como siempre se imparten los mismos temas, he acabado dominando los aspectos necesarios y fundamentales. Lo que no domino, procuro no tratarlo en clase.

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):

6) ME SIENTO MOTIVADO POR MI TRABAJO Y TAMBIÉN REALIZADO.

- a. Sí, completamente: enseñar a los alumnos algo nuevo, por pequeño que sea, me realiza y me motiva mucho poder conseguir avances con cada uno de ellos.
- b. Sí, mayoritariamente. Pero a veces siento que mi trabajo y dedicación no es valorado por la Comunidad Educativa.
- c. No. La verdad es que me resulta cada vez más tedioso intentar enseñar algo nuevo a los alumnos porque no tienen interés, se comportan mal y a nadie le parece importante sacar adelante esta asignatura. He optado por dar los temas, sea como sea. El bueno aprenderá igual.
- d. No. Estoy motivado pero no me siento realizado. Intento enseñar a los alumnos pero el contexto no me apoya. No se valora lo suficiente la EPV y eso se les transmite al alumnado, que se esfuerza poco y no se compromete. Cuento con poco apoyo y pocos medios para poder desarrollar los proyectos que tengo en mente.

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):

B. ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN EN EL AULA**7) AL COMIENZO DE LA CLASE O DEL TEMA, UTILIZO ALGUNA ESTRATEGIA PARA DESPERTAR LA CURIOSIDAD DE LOS ALUMNOS**

- a. Sí, pero no funciona.
- b. Sí, y funciona.
- c. No. Lo considero una pérdida de tiempo.
- d. No, porque no sé cómo hacerlo.

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):

8) SIEMPRE PROCURO HACER VER LA UTILIDAD DE ADQUIRIR LOS CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS EN JUEGO, PARA QUE VEAN LA FUNCIONALIDAD Y LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE

- a. Sí, pero no funciona.
- b. Sí, y funciona.
- c. No, porque es útil para poco más que para lo que hacen en EPV.
- d. No, porque resulta difícil hacer ver a los alumnos que lo que aprenden en EPV puede servirles fuera del aula de plástica.

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):**9) CUANDO LES PLANTEO UNA ACTIVIDAD A LOS ALUMNOS, LO HAGO COMO ESTRATEGIA PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS Y COMPETENCIAS EN JUEGO, NO COMO SI FUERA EL FIN ÚLTIMO.**

- a. Sí, pero no funciona. Solo se centran en la actividad del momento, luego se olvidan de lo que han practicado y aprendido.
- b. Sí, y funciona.
- c. No. Planteo la actividad como instrumento para poder evaluar lo que han aprendido.
- d. No, porque en realidad, lo que aprenden es para poder hacer esas actividades, nada más.

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):**10) POSIBILITO UN PROCESO DE RETROALIMENTACIÓN CON LAS ACTIVIDADES
(SE PUEDE MARCAR MÁS DE UNA OPCIÓN)**

- a. Sí, procuro dejarles comentarios en las correcciones para que sepan lo que está bien y lo que está mal, y así aprenden y se motivan.
- b. Sí, procuro dejarles comentarios en las correcciones para que sepan lo que está mal. Así aprenden de sus errores.
- c. Sí, pueden venir a preguntarme cualquier duda al final de la clase o en el recreo.
- d. No, porque no tengo suficiente tiempo para ofrecer a todos así que, solo les doy la nota.

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):**11) HAGO EXPLÍCITOS LOS CONTENIDOS A TRATAR, LAS COMPETENCIAS A ADQUIRIR Y LOS INDICADORES DE EVALUACIÓN PARA QUE LOS ALUMNOS SEAN CONSCIENTES DEL PROCESO.**

- a. Sí, lo hago siempre al principio de la actividad, para que sepan cuáles son los objetivos del aprendizaje.
- b. Sí, se lo explico al final de la actividad, cuando les doy las notas del trabajo.
- c. No, porque los alumnos no tienen que saber este tipo de cosas. Deben hacer lo que se les pide.
- d. No, porque en realidad no lo tengo tan definido en la Unidad Didáctica y me resulta difícil exponer verbalmente lo que valoro y lo que persigo con cada actividad.

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):**12) PARA LA EVALUACIÓN, VALORO EL PROCESO, ADEMÁS DEL RESULTADO.**

- a. Sí, es tan importante el "cómo, cuándo y por qué" como el "qué". Si aprenden el proceso, serán capaces de repetir lo aprendido y obtener cada vez mejores resultados, y se lo digo.
- b. No, ya que lo importante en esta vida es el resultado de los procesos. Deben ser ellos quienes aprendan a autorregularse.
- c. Sí, pero lo valoro sin que ellos lo sepan y, en general, procuro no intervenir en sus procesos.
- d. No, porque resulta muy difícil atender a los procesos de 20-25 personas a la vez; solo valoro el resultado.

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):**13) PLANTEO TRABAJOS EN EQUIPO, ALTERNADOS CON TRABAJOS INDIVIDUALES.**

- a. Sí, porque es importante que aprendan a trabajar con otras personas, a apoyarse en ellas y a ofrecer sus mejores aptitudes y actitudes. Comparten la nota entre todo el equipo.
- b. No, porque resulta muy difícil controlar el proceso, se alteran mucho, y no se sabe quién trabaja y quién no. Es injusto para algunos y mucha carga para mí.
- c. Sí, porque es importante que aprendan a trabajar con otras personas, a apoyarse en ellas y a ofrecer sus mejores aptitudes y actitudes. Pero la nota es individual, ya que si no, sería injusto para algunos.
- d. No, porque aprenden más de manera individual. Un niño con dificultades no va a aportar casi nada bueno a uno con un rendimiento escolar alto, y a este le supone una carga.

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):**14) PARA GESTIONAR EL AULA...**

- a. Alzo a menudo la voz, con un tono severo y utilizo frecuentemente los castigos individuales y colectivos. Funciona, porque obedecen.
- b. Establezco unas normas de aula al comienzo de curso, consensuadas con ellos; si se incumplen, conocen las consecuencias derivadas.

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

- c. Tengo dificultades porque los alumnos son cada vez más indisciplinados y, aunque alce la voz, aunque les avise de las consecuencias que puede tener su comportamiento, no consigo orden.
- d. Procuro tratar a los alumnos con afecto y amabilidad. No pierdo nunca la compostura y si un alumno no quiere obedecer, simplemente, le ignoro.

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):

15) APROVECHO LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EPV PARA CREAR UN CLIMA DISTINTO AL RESTO DE MATERIAS EN EL AULA.

- a. Sí. Un clima afable y distendido no es incompatible con un ambiente de trabajo, respeto y orden. Esta asignatura permite combinarlos y sacar provecho de ello. Incluso se puede transformar el espacio moviendo muebles y organizando el aula en función de los trabajos.
- b. No. Un clima afable y distendido es incompatible con un ambiente de trabajo, respeto y orden. Prefiero que estén callados y sin moverse, como en el resto de asignaturas.
- c. Sí. La EPV permite darles libertad y que actúen de manera natural. Es una oportunidad para que sean ellos mismos. Incluso pueden transformar el espacio moviendo muebles como deseen.
- d. A veces sí, a veces no. Depende de la actitud con la que llegan los alumnos a clase y del humor que tenga yo ese día.

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):

16) CREO QUE, EN GENERAL, MIS ALUMNOS ESTÁN MOTIVADOS POR LA EPV.

(POR FAVOR, EXPLICA BREVEMENTE TU ELECCIÓN: ¿CUÁL CREEES QUE ES LA CAUSA DE TU RESPUESTA?)

- a. Sí. La mayoría de mis alumnos muestran una actitud positiva, receptiva y de compromiso con la asignatura.
- b. Sí, pero solo la mitad de la clase muestra una actitud positiva, receptiva y de compromiso.
- c. No. En general hacen las tareas con desgana y por obligación. No suelen disfrutar con la materia. Se aburren o pasan el rato.
- d. No. Ni están motivados ni están preocupados por superar la materia: no hacen los ejercicios, o si los hacen, se olvidan de entregarlos.

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):

17) CREO QUE LOS ALUMNOS DESMOTIVADOS LO ESTÁN PORQUE...

- a. Sienten que la asignatura no les es útil para nada: ni presente ni futuro.
- b. Se sienten con pocas aptitudes y capacidades para las actividades artísticas.
- c. La metodología usada en clase no consigue captar su atención ni su curiosidad. Podría mejorarse con cambios en mi actuación, en el mobiliario...
- d. El diseño curricular no resulta interesante. Los objetivos y contenidos no están bien planteados. Sería más interesante relacionarlo con competencias, con temas transversales, con proyectos...

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):

_____**18) CREO QUE LOS ALUMNOS MOTIVADOS LO ESTÁN PORQUE...**

- a. Sienten que la asignatura es útil para su vida y disfrutan aprendiendo y expresándose.
- b. Les gusta destacar, por norma general, y hacen lo necesario por sobresalir también en EPV.
- c. Se sienten con aptitudes y capacidades especiales para las enseñanzas artísticas.
- d. Quieren evitar el fracaso (suspenso, reproches...) y la EPV es una materia "más fácil" para lograrlo.

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):

_____**MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN**

6.6.4.2. PARA ALUMNOS

A continuación se adjunta el cuestionario diseñado para que, los alumnos que cursan Educación Plástica y Visual del centro IES Pirámide de Huesca, lo rellenesen.

**RELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN Y MOTIVACIÓN, ANTE LAS MATERIAS ARTÍSTICAS,
EN ALUMNOS Y PROFESORES DE SECUNDARIA DE UN CENTRO DE HUESCA.**

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA, BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA

CUESTIONARIOS PARA ALUMNOS DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL**AUTORA: ISABEL ASCASO TIL****FECHA: JUNIO DE 2016**

CENTRO: IES PIRÁMIDE (HUESCA)

ASIGNATURA: EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL (E.S.O.)

PERSONA QUE RESPONDE EL CUESTIONARIO: ANÓNIMA

RODEA / RELLENA CON BOLÍGRAFO TUS DATOS:CURSO **1ºESO - 2ºESO - 4ºESO**GÉNERO **CHICO / CHICA**

EDAD _____

El siguiente cuestionario va dirigido a los alumnos que asistís a Educación Plástica y Visual en el centro público IES Pirámide de Huesca. Con él se pretende conocer tu opinión y tu manera de vivir la asignatura de Educación Plástica y Visual (EPV).

Por favor, no dejes ninguna pregunta sin responder. Por cada pregunta o afirmación, debes elegir una única opción (la que más que ajuste a tu manera de pensar).

LOS DATOS SERÁN CONFIDENCIALES, POR FAVOR, SE PIDE SINCERIDADEn ningún caso se utilizarán nombres propios: **ES TOTALMENTE ANÓNIMO**

C. MI PERCEPCIÓN SOBRE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL (EPV)**1) CONSIDERO QUE LA ASIGNATURA MÁS FÁCIL, DE TODAS LAS QUE LLEVO, ES EPV.**

- e. Sí, es con diferencia la más fácil. Solo tengo que hacer manualidades.
- f. Sí, pero me resulta fácil porque tengo buenas cualidades para las materias artísticas. La asignatura no es fácil.
- g. No, creo que hay otras asignaturas más sencillas (indica cuáles y por qué en "observaciones").
- h. No siempre. Hay algunos temas y trabajos que me cuesta entender y sacar adelante.

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):

2) SI PUDIERA ELEGIR LA OPCIÓN DE CURSAR O NO CURSAR EPV DURANTE LA ESO...

- e. La elegiría en todos los cursos, porque me parece interesante y me motiva.
- f. La elegiría en todos los cursos, para aprobar fácilmente, al menos, una de las asignaturas.
- g. No la elegiría nunca porque me parece una asignatura poco útil para mi futuro.
- h. No la elegiría porque me parece difícil: no tengo cualidades para dibujar, pintar, etc...

3) CREO QUE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL ME APORTA CONOCIMIENTOS Y HERRAMIENTAS IMPORTANTES PARA MI FORMACIÓN.

- e. Sí. Seguro que puedo usar algo de lo que aprendo en esta asignatura para otras materias y para mi futuro también.
- f. No. Creo que lo que me enseñan en EPV no es nada útil para mi vida ni mi futuro profesional.
- g. Sí, porque quiero dedicarme a alguna profesión artística o relacionada con el diseño y la creatividad.
- h. En parte sí, pero solo para entretenerte y expresarte como soy. Es una afición, nada más.

4) MIS PADRES CREEN QUE LAS ARTES SON IMPORTANTES PARA DESARROLLAR MI CREATIVIDAD, MEJORAR MI EXPRESIÓN, PERFECCIONAR MI VISIÓN ESPACIAL Y PARA OTRAS MUCHAS COSAS.

- e. Sí. En mi familia el arte es fundamental para el desarrollo de las personas: hablamos de ello, hacemos actividades culturales juntos, se interesan por mis trabajos de EPV...
- f. No lo sé. Nunca hemos hablado de esto.
- g. No. Creo que preferirían que invirtiera las horas de EPV y Música en otras materias más importantes para mi futuro.
- h. Sí, aunque solo como una afición personal, no como una enseñanza que me vaya a aportar herramientas para mi futuro ni mi profesión.

5) CREO QUE MI PROFESOR DE EPV DISFRUTA CON SU TRABAJO Y ESTÁ MOTIVADO

- a. Sí, completamente: siempre intenta hacer que aprendamos algo nuevo, nos ayuda para que entendamos las cosas, se esfuerza para que hagamos y entreguemos las tareas... Tiene energía y alegría.
- b. No, en absoluto. Imparte sus clases con poca alegría, sin energía. Suele explicar la teoría de la misma manera, sin intentar que la entendamos mejor, y manda las tareas sin proponer nuevas ideas o actividades variadas.

6) MI PROFESOR INTENTA QUE VEAMOS LA RELACIÓN ENTRE LAS ARTES Y NUESTRO ENTORNO.

- a. Sí. Suele poner ejemplos reales de arte y artistas que conocemos o que son de España, Aragón y/o Huesca para que veamos distintos ejemplos.
- b. Sí. Además de poner ejemplos de arte, también nos muestra las posibilidades que hay de aplicación en otras disciplinas como ingeniería, diseño, arquitectura, teatro...
- c. No. Normalmente explica el tema y no suele enseñar ejemplos de la vida real o de nuestro entorno.
- d. Sí. Pero yo no veo la relación ninguna relación entre lo que aprendemos en EPV y lo que nos enseña en los ejemplos.

D. MI MOTIVACIÓN POR EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL (EPV)**7) CUANDO ACABE LA E.S.O. QUIERO...**

- e. Continuar estudiando Bachillerato y posteriormente seguir estudiando (Universidad, FP de Grado Superior...). (Indica en observaciones a qué quieras dedicarte.)
- f. Dejar de estudiar y ponerme a trabajar. (Indica en observaciones a qué quieres dedicarte.)
- g. Continuar estudiando FP de Grado Medio. (Indica en observaciones a qué quieres dedicarte.)
- h. No voy a terminar la E.S.O. Quiero entrar en FP Básica en cuanto sea posible. (Indica en observaciones a qué quieres dedicarte.)

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):

8) ME MOTIVARÍA MÁS LA ASIGNATURA DE EPV SI HICIÉRAMOS PROYECTOS RELACIONADOS CON OTRAS ASIGNATURAS O QUE ESTUVIERAN RELACIONADOS CON EL MUNDO REAL

- e. Sí, sería más interesante aplicar lo que aprendemos a otras asignaturas y proyectos relacionados con el centro o la ciudad.
- f. No, porque prefiero aprender cada cosa por separado. Me resulta más fácil para organizarme. No me gustan los cambios. Como se hace ahora, me va bien.
- g. No. Lo considero una pérdida de tiempo. No creo que EPV me llegue a motivar nunca.
- h. Sí, sería un nuevo reto para mí.

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

9) EN EPV ME GUSTARÍA TRABAJAR...

- e. En equipos, elegidos por el profesor, porque así conozco mejor a mis compañeros y descubro cualidades de ellos que antes no conocía. Y ellos las descubren en mí. Todos salimos ganando.
- f. En equipos con mis compañeros, elegidos por nosotros, porque así trabajo con quien me llevo mejor y nos repartimos los trabajos de manera justa, además de pasarlo bien.
- g. En equipo, porque así saco buena nota gracias al trabajo que hace el resto del grupo. Si yo hiciera el trabajo solo, me iría mucho peor.
- h. Solo. Prefiero trabajar a mi ritmo, aunque con algo de ayuda del profesor durante la clase. Así lo que hago no depende de los demás.

10) LA ASIGNATURA DE EPV ME MOTIVA Y ME INTERESA.

- e. Sí, es una de mis asignaturas favoritas.
- f. Sí, aunque depende de las actividades que hacemos, si trabajamos en grupo o solos...
- g. No, porque no sé para qué sirve lo que nos enseñan. Me aburro en clase y no me interesa nada de lo que hacemos.
- h. No, porque no se me da nada bien y por más que me esfuerce, no voy a mejorar. O tienes talento, o no lo tienes... El arte es así.

11) EL/LA PROFESOR/A DE EPV ES...

- e. Muy buen/a profesor/a: se prepara las clases, llega puntual, plantea los temas y ejercicios claramente, de manera atractiva, y lo repite si es necesario, intenta captar nuestra atención, hacer que nos interese...
- f. Buen/a profesor/a: explica los temas y los ejercicios con paciencia y lo repite si es necesario. Procura que haya buen ambiente en clase.
- g. Regular: a veces sí que explica bien los temas, pero si no los entendemos, no se esfuerza mucho en repetirlo. Da las clases sin entusiasmo y no se preocupa mucho por conocernos.
- h. Mal/a profesor/a: no explica nada bien lo que tenemos que hacer y cuando le preguntamos dudas, responde de mal humor o no las responde. No se preocupa nada por nosotros. Solo quiere dar su clase e irse.

12) HACER TRABAJOS DE EPV EN CASA ME PARECE BIEN.

(SI TIENES UNA RESPUESTA DIFERENTE, ANÓTALA EN OBSERVACIONES)

- e. Sí, porque así puedo hacerlo tranquilamente y mucho mejor, sin prisas.
- f. Sí, porque así pido ayuda a alguien de mi familia y puedo hacerlo mejor.
- g. No, porque son trabajos que no sirven para nada y me quitan tiempo de otras asignaturas.
- h. No, porque si me lo llevo a casa no lo hago y entonces no lo entrego a tiempo. Necesito que alguien me obligue a hacerlo.

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):

13) CUANDO ME PLANTEAN UNA ACTIVIDAD DIFÍCIL EN EPV...

- e. Suelo realizarla con gusto porque supone un reto para mí.
- f. Si alguien me ayuda a hacerlo, para asegurarme así el aprobado, lo hago. Si no, prefiero dejarla sin hacer.
- g. Intento hacerla, dedicando el tiempo y esfuerzo necesario, aunque no la haga bien. Al menos lo habré intentado y habré aprendido algo.
- h. No sé por dónde empezar, porque no tengo capacidad ni cualidades para hacerlo. Y no la hago o la hago deprisa y corriendo, por cumplir. Pero ya sé que va a estar mal...

14) CUANDO HAGO BIEN UNA ACTIVIDAD DE EPV Y TENGO ÉXITO, LA CAUSA ES...

- e. Que he tenido suerte. Era mi día.
- f. Que era una tarea fácil y por eso he sabido hacerla.
- g. Que se me da bien la EPV y tengo buenas aptitudes y cualidades.
- h. Que me he esforzado y he trabajado para conseguirlo.

15) CUANDO UNA ACTIVIDAD DE EPV ME SALE MAL, LA CAUSA ES...

- e. Que he tenido mala suerte. No era mi día.
- f. La tarea era demasiado difícil y no podía conseguirlo.
- g. El profesor me tiene algo de manía y no le caigo bien. Da igual lo que haga, siempre me va a mirar mal.
- h. No me he esforzado lo suficiente y he trabajado poco para lograrlo. La próxima vez tengo que dar más de mí.

16) LO QUE APRENDO EN EPV, LO RECUERDO DE UN AÑO PARA OTRO.

- e. Sí. Porque me gusta mucho y lo que aprendo se me queda en la cabeza.
- f. Sí, pero solo algunas cosas. Depende mucho de la actividad que hayamos hecho para aprender el tema. Si es una actividad distinta y original, me acuerdo más fácilmente.
- g. No, porque hago los trabajos solo para aprobar la asignatura, no para aprender. No me interesa lo que me enseñan.
- h. No, porque siempre hacemos lo mismo, de un año para otro. Al final se me mezclan todas las cosas en la cabeza y no las recuerdo bien.

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

17) INTENTO HACER BIEN LOS TRABAJOS DE EPV.

- e. Sí. Me resulta muy satisfactorio hacer bien las cosas y aprender algo nuevo, por pequeño o sencillo que sea. Es muy interesante.
- f. Sí, pero lo hago porque quiero destacar en la asignatura, ser mejor que mis compañeros y que los profesores y mi familia lo sepan.
- g. No, porque se me da mal todo lo que tiene que ver con pintar, dibujar, recortar... Aunque me esfuerce, nadie me lo va a reconocer: nunca será suficiente lo que haga. Solo cuenta el resultado.
- h. No, porque no me interesa nada la asignatura y me da lo mismo hacerlo bien que mal. Tampoco me importa lo que opinen los demás.

18) ME MOTIVARÍA MÁS LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL SI...

(PUEDES ELEGIR MÁS DE UNA OPCIÓN. SI TIENES ALGUNA SUGERENCIA, ANÓTALA EN "OBSERVACIONES")

- e. Tuviéramos aulas más modernas, con mesas que se pudieran mover según la actividad, asientos más cómodos, estanterías nuevas, zonas de exposición con nuestros trabajos...
- f. Utilizáramos más la tecnología dentro y fuera del aula: ordenador, escáner, vídeo, fotografía, internet...
- g. Si realizáramos proyectos relacionados con otros temas como la ecología, la convivencia, la justicia, la solidaridad, el reciclaje...
- h. El profesor diera la clase de otra manera, haciéndola más dinámica, haciendo trabajos en equipo y otros individuales, relacionando los temas con nuestros intereses y aficiones, si pudiéramos tener más libertad para hacer trabajos personalizados y no todos iguales...

Observaciones (explica o amplía tu respuesta):

MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

6.6.4.3. TRASCRIPCIONES DE LAS RESPUESTAS A LOS CUESTIONARIOS

A continuación se adjuntan las tablas elaboradas con Microsoft Excel para el registro y gestión de datos. Para tal fin, la primera columna se ha reservado para la nomenclatura asignada a cada alumno, siendo el primer dígito el correspondiente al curso en el que están (1º, 2º y 4º) y el segundo, después del punto, el asignado a cada participante de un mismo grupo. La primera fila indica el número de la pregunta a la que se da respuesta. Aquellas casillas que se encuentran tachadas por un aspa, indican que han sido respondidas erróneamente (eligiendo más de una opción cuando no era posible) o se han dejado en blanco. Aquellas casillas en las que aparece un asterisco (*) indican que, aunque no se ha elegido ninguna de las opciones ofertadas (A,B,C,D) se ha explicado suficientemente bien la respuesta en el apartado de observaciones y, por tanto, se ha considerado válida. En cuanto al color rojo, corresponde a los participantes de género femenino y el negro, a los de género masculino. En 4º de E.S.O. se han marcado las respuestas de un participante en amarillo ya que no indicó si era chico o chica, y por sus respuestas, no es posible deducirlo. Por esta razón, sus respuestas se han tenido en cuenta en las gráficas comparativas entre cursos pero no en las tablas comparativas entre géneros. Por último, solo se ha indicado la edad en aquellos alumnos mayores que el resto de compañeros (han repetido algún curso).

1º de la ESO

Tabla 12. Trascripción de respuestas de los alumnos de 1º de la ESO al cuestionario diseñado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1.1	D	D	A	B	A	A	A	A	B	B	B	B	C	D	B	B	A	D
1.2	C	D	C	C	B	A	A	C	B	D	D	C	C	D	D	C	A	B+D
1.3	D	D	A	B	A	D	A	A	B	B	C	D	C	D	D	B	A	A+B+D
1.4	D	D	B	C	A	A+B	C	A	B	B	C	C	C	A+B	A+B+D	D	A+B	D
1.5	D	A	A	A	C	A	B	B	A	B	B	C	D	D	D	B	A	D
1.6	D	C	B	B	A	C	A	C	B	C	D	C	B	B	B	C	D	B
1.7	C	D	B	B	A	A	A	D	B	D	B	A	C	D	D	B	A	D
1.8	C	C	B	B	A	A	A	C	B	C	C	D	C	B	C	D	D	B+D
1.9	D	D	B	C	B	B	B	C	B	D	D	D	D	B	B	C	D	D
1.10	D	C	D	B	A	C	A	A	D	C	B	C	A	D	D	D	A	A+D
1.11	C	C	A	B	A	A	A	A	B	C	C	B	C	D	B	C	A	A
1.12	D	C	B	B	A	A	A	A	B	C	B	B	C	D	D	B	A	B+D
1.13 (15 años)	D	C	B	C	B	C	C	B	C	D	C	D	A	C	D	D	D	B
1.14	B	B	A	B	A	A	A	D	B	B	C	D	C	C	D	B	A	D
1.15	D	D	C	C	A	A	A	B	B	B	D	C	D	D	D	B	A	B
1.16	C	C	B	B	A	A	A	A	B	C	C	B+D	C	D	D	C	B	D
1.17	D	D	A	D	A	A	A	B	B	C	*	C	B	D	D	A	D	
1.18	D	C	D	B	A	D	A	A	B	B	C	D	C	D	D	A	D	
1.19	C	C	B	D	B	B	A	A	B	C	C	*	D	A+B	B	B	C	A+B+C+D
1.20	C	C	D	C	B	C	A	B	A	B	D	C	C	D	B	B	B	D
1.21	C	C	D	B	B	D	A	B	B	B	C	*	C	D	D	B	A	A
1.22	D	D	C	B	B	A	C	B	B	B	C	C	C	D	B	C	A	A
1.23 (14 años)	C	C	B	B	B	C	*	C	B	C	D	C	B	C	C	D	B	
1.24	D	C	D	D	A	C	A	B	C	B	*	C	B	B	B	A	D	

Elaboración propia

Tabla 13. Trascripción de observaciones de los alumnos de 1º de la ESO al cuestionario diseñado.

Pregunta 1: observaciones

1.2	valores éticos
1.4	mandan muchas láminas con trabajo

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

- 1.7** el profesor nos manda muchas prácticas
- 1.8** naturales y sociales
- 1.11** naturales, idiomas. Me resultan más fáciles, plástica no.
- 1.16** educación física, naturales, lengua... Porque muchas veces no entiendo las definiciones y hay vocabulario que ni siquiera había oído antes
- 1.19** lengua, naturales, sociales, religión, E.F. son más sencillas y lo explican muchísimo mejor que el profesor de plástica
- 1.20** En plástica tengo que esforzarme mucho para sacar adelante el aprobado, sin embargo, en otras asignaturas como inglés, no.
- 1.21** E.F., música, valores / religión
- 1.22** Algunos temarios son muy difíciles, o no explica bien

Pregunta 7: observaciones

- 1.1** medicina o ingeniería
- 1.3** profesor
- 1.6** no lo sé
- 1.8** geóloga
- 1.9** peluquera
- 1.11** gastronomía (cocina)
- 1.14** historia
- 1.15** diseñador gráfico
- 1.16** inspectora de policía a caballo (Italia o Inglaterra)
- 1.17** periodismo o interpretación
- 1.18** no lo sé pero quiero seguir estudiando para conseguir un buen trabajo
- 1.19** derecho
- 1.20** escritora o actriz
- 1.21** carrera deportiva
- 1.22** diseño de moda o música
- 1.23** no sé si lo voy a acabar

Pregunta 12: observaciones

- 1.1** porque en casa estoy más relajada
- 1.4** No porque mandan mucho. Si me mandaran poco, mejor. Yo lo haría en casa
- 1.17** Depende. Algunos sí, pero hay otros que veo más conveniente hacerlos en casa
- 1.19** No, porque no nos lo explica muy bien y además muchos trabajos son parecidos

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

- 1.20** Además, muchas veces no entiendo cómo se hace un trabajo
- 1.21** Por hacer unos pocos, no pasa nada, pero hay veces que son muchos
- 1.22** En casa no, porque tenemos que estudiar y hacer deberes. Las prácticas me quitan tiempo
- 1.24** Sí, si no son muy largos pero si es al contrario me gustaría gastar el tiempo en otras asignaturas

Pregunta 18: observaciones

- 1.4** No motiva si nos pone cosas difíciles
- 1.8** Podríamos salir fuera a pintar algún paisaje
- 1.15** Me gustaría aprender a utilizar programas de diseño y edición de imágenes. Si fuese así, sacaría dieces
- 1.18** Me gustaría hacer más proyectos, también que hiciéramos trabajos en grupo, de vez en cuando salir fuera para dibujar lo que hay a nuestro alrededor y que alguna vez nos cambiara de sitio.
- 1.19** Yo elegiría un poco de todas: las mesas y las sillas no me gustan nada porque al final te acaba doliendo la espalda. Me gustaría utilizar los ordenadores y hacer trabajos en ellos. Yo creo que si diera la clase de otra manera nos enteraríamos más, no darían ganas de aprender y eso.
- 1.21** Por si hiciéramos algo por grupos y divertido
- 1.22** si mandara prácticas menos difíciles y las ventanas fueran diferentes: me encanta dibujar y ver el paisaje. No mirar a la ventana y ver unas rayas.
- 1.24** También me gustaría que no se mandasen tantas prácticas (trabajos)

Elaboración propia

2º de la ESO

Tabla 14. Trascripción de respuestas de los alumnos de 2º de la ESO al cuestionario diseñado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
2.1	D	C	B	A	A	A	A	B	A			D	A	D	D	A	A	C
2.2 (16 años)	D	A	C	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	D	B	B	A	A
2.3	D	A	A	D	A	B	A	D	B	B	A	*	C	D	D	B	A	A+D
2.4 (15 años)	D	D	B	B	A	B	D	B	D	C	A	C	D	A	A	C	D	C
2.5	D	D	A	B	A	A	A	A	D	B	A	*	C	D	B	B	A	D
2.6	B	A	D	B	A	A	A	B	B	B	A	A	C	D	B	B	A	A
2.7	D	C	B	D	A	A	A	A	D	B	A	C	C	D	B	D	A	B+C
2.8	B	A	A	B	A	A	A	B	D	B	A	*	C	D	D	B	A	*
2.9	B	A	A	A	A	A	A	D	A	A	A	A	D	D	B	A	B	B+C
2.10	D	C	B	D	A	B	A	A	B	B	A	A	D	D	D	B	D	B
2.11	D	C	A	C	B	A	A	B	A	D	A	A+B	C	B	D	D	A	B+D
2.12	D	C	B	C	A	A	D	B	B	C	A	C	D	A	B	C	C	B
2.13	D	D	A	A	A	A	A	B	B	B	A	A	C	A	A	A	A	C
2.14	D	D	A	B	A	B	C	D	A	A	A	A	A	D	D	B	A	C+D
2.15 (15 años)	D	C	D	B	A	A	D	D	A	C	A	A	D	D	D	B	C	A+D
2.16	C	C	B	B	A	B	A	C	B	B	B	A	C	D	B	B	A	D
2.17	D	A	A	B	A	B	A	A	B	B	A	A	C	D	A	B	A	A
2.18	D	C	B	C	A	A	A	B	B	A	A	C	D	B	D	A	A	A
2.19	B	A	A	D	A	A	A	A	B	B	A	A	C	D	B	B	A	B
2.20 (15 años)	C	C	B	C	B	D	D	C	B	C	C	C	D	B	C	D	D	B
2.21	C	C	B	C	B	D	D	C	B	C	C	C	D	B	C	D	D	B
2.22	D	A	C	D	A	A	C	D	B	A	A	A	C	D	B	A	A	A+B

Elaboración propia

Tabla 15. Trascripción de observaciones de los alumnos de 2º de la ESO al cuestionario diseñado.

Pregunta 1: observaciones

- 2.3** Creo que es fácil, pero no hay que dejarla de lado, porque si no acabará siendo un problema
- 2.16** Educación Física, Matemáticas

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

2.20 Educación Física**2.21** E.F., Atención Educativa, Matemáticas, Taller de Lengua**Pregunta 7: observaciones**

- 2.1** profesor de infantil
- 2.2** peluquería y maquillaje
- 2.3** diplomática o abogada
- 2.4** FP de automoción (mecánico)
- 2.5** Bachillerato
- 2.6** Veterinaria
- 2.7** Matrona
- 2.8** Profesora
- 2.9** Algo relacionado con plástica o ciencias
- 2.10** Universidad porque así tengo más posibilidades
- 2.12** Profesor de Educación Física
- 2.13** Tenista
- 2.14** No lo sé
- 2.15** Mecánico
- 2.16** No lo tengo claro
- 2.17** Abogada
- 2.18** Informático o profesor de E.F.
- 2.19** Moda o psicología
- 2.20** Chatarrero
- 2.21** Mecánico
- 2.22** Algo relacionado con la informática

Pregunta 12: observaciones

- 2.3** porque en casa estoy más relajada
- 2.5** No porque mandan mucho. Si me mandaran poco, mejor. Yo lo haría en casa
- 2.8** Depende. Algunos sí, pero hay otros que veo más conveniente hacerlos en casa

Pregunta 18: observaciones

- 2.5** No motiva si nos pone cosas difíciles

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

2.8 Podríamos salir fuera a pintar algún paisaje

2.9 Me gustaría aprender a utilizar programas de diseño y edición de imágenes. Si fuese así, sacaría dieces

Elaboración propia

4º de la ESO

Tabla 16. Trascripción de respuestas de los alumnos de 4º de la ESO al cuestionario diseñado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
4.1 (17 años)	C	C	A	C	A	A	A	B	D	D	A	A	C	D	D	B	A	D
4.2	B	C	D	D	A	A	A	A	D	B	B	A	C	D	D	A	A	A
4.3	B	A	C	D	A	B	A	A	B	A	B	A	C	C	A	B	A	A
4.4	B	A	A	B	A	A	A	B	D	A	B	A	C	D	D	B	A	B
4.5 (18 años)	D	B	C	D	A	A	A	D	D	B	B	A	C	D	D	B	B	B+C
4.6	A	B	D	D	A	B	A	A	D	B	B	A	B	B	B	B	A	B
4.7	D	D	D	D	B	C	A	D	D	D	A	A	B	D	B	C	A	B+D
4.8	D	A	A	B	A	B	A	D	D	A	A	A	C	D	D	B	A	A
4.9	D	D	B	C	A	A	C	B	B	C	A	B	C	D	B	B	A	C
4.10	C	D	D	B	A	C	C	A	B	B	B	C	C	D	B	B	C	B
4.11 (17 años)	D	C	B	B	B	A	A	A	A	D	C	C	D	B	B	C	A	D
4.12	B	A	A	A	A	A	A	D	D	A	B	A	A	D	D	B	A	A
4.13	D	C	D	C	A	A	A	A	B	D	C	C	C	B	B	C	A	B+D
4.14	C	C	B	C	A	A	A	B	B	B	B	C	C	D	D	B	A	A
4.15	D	A	D	A	B	B	A	B	D	B	C	B	C	C	B	C	A	B
4.16	C	D	D	B	A	B	C	C	D	D	B	A	D	B	D	C	C	B
4.17	C	D	B	B	A	B	A	B	B	D	B	A	B	D	B	B	A	D
4.18	D	C	A	C	B	C	A	D	D	B	C	D	C	D	D	B	C	A+D
4.19	D	B	D	B	A	A	A	B	B	B	B	A	D	D	D	B	A	D
4.20	D	C	D	D	A+B	C	A+C	A	A	D	C	A	C	B	B	C	B	
4.21	D	B	A	B	B	A	A	A	B	B	A	C	D	B	B	A	B+D	
4.22	B	A	D	D	B	B	A	A	D	B	C	A	C	C	A	A	A	A+B+C
4.23	D	D	C	B	B	A	A	A	B	D	C	C	D	D	C	B	C	B
4.24	B	A	D	D	A	A	A	B	D	B	C	C	C	D	D	A	A	D
4.25	D	C	B	B	B	A	C	A	B	D	B	D	D	D	A	C	C	D

Elaboración propia

Tabla 17. Trascripción de observaciones de los alumnos de 4º de la ESO al cuestionario diseñado.

Pregunta 1: observaciones

- 4.1** Informática, me resulta más fácil ya que se me da muy bien
- 4.2** Desde pequeña he pintado con mi abuela y ella me ha enseñado. Lo único que me supone más dificultad es el dibujo técnico
- 4.10** Música es más fácil
- 4.14** E.F. y matemáticas, porque se me dan bastante bien
- 4.16** Informática es mucho más fácil porque no depende de tu habilidad
- 4.17** E.F. y depende de los temas que hay, más

Pregunta 7: observaciones

- 4.1** Administración de Empresas (ADE)
- 4.2** Psicología
- 4.5** Electricidad o Arquitectura
- 4.6** Fotógrafa
- 4.7** Artes escénicas
- 4.8** Profesora de Educación Infantil
- 4.10** Hostelería

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

- 4.11** Psicología
- 4.12** No lo sé
- 4.14** Grado Superior u oposiciones para policía
- 4.15** No sé a qué quiero dedicarme, pero quiero ir a la universidad
- 4.16** Informático
- 4.17** Aún no estoy decidida
- 4.18** Historia
- 4.19** Magisterio Infantil
- 4.21** Ejército Profesional
- 4.22** Universidad
- 4.23** FP Superior de Informática
- 4.24** Filología Inglesa o Traducción
- 4.25** No lo sé

Pregunta 12: observaciones

- 4.2** Por ejemplo, a la hora de hacer las láminas de dibujo, no puedo expresarme ni hacerlo bien si tengo a alguien alrededor o mirando lo que hago
- 4.7** Y también puedo escuchar música mientras lo hago, eso me relaja más. En clase no nos deja.
- 4.10** Son muchos trabajos y al final no puedes dedicarle ese tiempo a otras asignaturas
- 4.16** Aunque me cuesta mucho hacer los trabajos
- 4.23** Pero en época de exámenes finales me quita tiempo de estudio

Pregunta 18: observaciones

- 4.14** Haciendo la clase menos pesada y más llevadera, indicándonos trabajos en equipo y juegos para aprender o hacer mejor las actividades
- 4.23** En la respuesta B, sobre todo la fotografía

Elaboración propia

6.6.5. AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR SEGÚN SU ACTUACIÓN EN CLASE DESDE LA PERSPECTIVA MOTIVACIONAL

Guión para la autoevaluación del análisis de clases desde la perspectiva motivacional.

© Jesús Alonso Tapia (2006)

Debe comprobarse si en el análisis de la actividad del profesor se han considerado los puntos siguientes:

Tabla 18. Autoevaluación del profesor basada en la publicada por Alonso Tapia (2006)

1) Comienzo de la actividad

¿Utiliza alguna estrategia para despertar la curiosidad de los alumnos? ¿Cuál? (¿Novedad, problemas, interrogantes?)

¿Hace ver la utilidad y relevancia de adquirir los conocimientos y competencias en juego? ¿De qué modo? ¿Es adecuado? ¿Tiene en cuenta sólo la relevancia general o también la relevancia “para el alumno”? ¿Por qué pienso así?

¿Hace ver al alumno que, dados sus conocimientos y competencias actuales necesita adquirir otros nuevos si quiere afrontar eficientemente el tipo de problemas planteados?

¿Plantea la tarea a) como un desafío, b) superable, c) centrado en la adquisición de las competencias en juego? (y no sólo la solución de un problema puntual?)

¿Plantea las tareas o actividades no como objetivos en sí sino como estrategias de aprendizaje para conseguir los objetivos y competencias en juego?

2) Desarrollo de la actividad

a. Actividad expositiva.

¿Realiza cualquier explicación de contenidos tras enmarcarla en un problema de adquisición de competencias cuya relevancia ha puesto de manifiesto?

¿Anticipa los contenidos con algún esquema o lo va exteriorizando con apoyos en la pizarra a medida que avanza la explicación?

¿Organiza la exposición en torno a las preguntas que cada paso pueden irse suscitando en la mente del alumno?

¿Exterioriza esas preguntas en forma retórica?

¿Ilustra con abundantes imágenes y ejemplos los conceptos y procesos que trata de explicar?

¿Sitúa eventualmente la exposición en el marco de una narración que ayude a visualizar la realidad, personalización y forma de afrontar los problemas a solucionar?

¿Permite e incluso provoca mediante preguntas la intervención de los alumnos para: a) mantenerles implicados en la tarea, y b) controlar el grado en que van entendiendo para ajustar la explicación a las dificultades que puedan experimentar?

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

¿Mantiene un ritmo fácil de seguir? ¿En qué me apoyo para pensar así?

b. Planteamiento y realización de trabajos individuales.

¿Se enmarca el trabajo dentro de un plan que implique al alumno de modo regular o se trata de una actividad esporádica y desconectada del resto?

¿Hace explícito el objetivo de aprendizaje a conseguir –la competencia a adquirir con la actividad?

¿Pone de manifiesto la utilidad de adquirir la competencia en juego?

¿Hace explícito que la tarea no es un fin en sí mismo, sino un medio para adquirir alguna competencia que se puede usar en otras situaciones?

¿Proporciona algún tipo de guión al dar las instrucciones para que el alumno no se pierda?

¿Enfoca la atención del alumno mediante las instrucciones y mensajes previos hacia el proceso a seguir más que hacia el resultado?

¿Proporciona a los alumnos algún tipo de anticipación de las dificultades que se pueden encontrar y les da pistas sobre cómo afrontarlas?

¿Proporciona algún guión para la autoevaluación?

¿Posibilita la obtención de retroalimentación sobre el proceso seguido? (Retroalimentación procedente del propio profesor o de los compañeros)

Si el trabajo va a ser calificado, ¿se ha centrado la evaluación en el “producto” o en lo que se ha aprendido haciendo el trabajo? ¿En qué me baso para pensar así?

c. Planteamiento y realización de trabajos en grupo.

Es preciso ver si se han dado todas las condiciones descritas para que el trabajo individual sea motivador (Ver punto anterior). Pero, además es preciso examinar si se han dado las condiciones a que hacen que plantear el trabajo en grupo aporte valor añadido al planteamiento en forma individual, condiciones referidas a las siguientes preguntas:

- En relación con el tipo de tarea:

¿El tipo de tarea a realizar podría haber sido hecha por un solo alumno sin tener que hacer un trabajo excesivo? ¿Por qué pienso así?

¿Se trata de una tarea que por su naturaleza exige la interacción entre los alumnos y no sólo la juxtaposición de aportaciones individuales? ¿Por qué pienso así?

- En relación con el tamaño del grupo:

¿El tamaño del grupo era el menor posible? En caso para su realización óptima negativo, ¿por qué? ¿Era adecuado a la naturaleza del trabajo?

Si por las características de la tarea el tamaño del grupo no podía ser pequeño, ¿se ha establecido algún criterio para repartir la actividad?

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

Si por las características de la tarea el tamaño del grupono podía ser pequeño, ¿se ha utilizado algún procedimiento para asegurar que cada uno participado en los momentos en los que había que tomas decisiones en grupo y que ha interactuado con los demás? En caso afirmativo, ¿de qué procedimiento se trata? ¿Es adecuado? ¿Por qué pienso así?

- En relación con las características del grupo:

¿Ha facilitado que el grupo lo formasen alumnos que se aceptasen recíprocamente? (por ejemplo, eligiéndose libremente).

Si el objetivo era aprender a trabajar con compañeros a los que se conoce poco, ¿se ha tomado algún tipo de medida para evitar posibles rechazos –por ejemplo, se ha hecho explícito que uno de los objetivos de la actividad es aprender a comunicarse y a organizarse?

Si la complejidad de la tarea lo aconsejaba, ¿se les han proporcionado indicaciones sobre cómo organizarse?

- En relación con la evaluación:

¿Se ha centrado en el “producto común” o en el aprendizaje individual logrado mediante la realización del trabajo?

¿Qué peso tenía la calificación del aprendizaje correspondiente al trabajo en grupo en relación con la calificación global?

d. Interacción con los alumnos.

- Aceptación incondicional.

¿Facilita la percepción de aceptación incondicional mediante pautas de actuación verbales y no verbales como: el uso de un tono amable al dirigirse a los alumnos, la escucha activa de sus preguntas y problemas, la espera paciente cuándo los alumnos han de responder, el preguntar por las razones de las respuestas especialmente si son erróneas, el hacer referencia a las aportaciones que suponen sus intervenciones si procede, etc.?

- Autonomía, control y responsabilidad.

¿Facilita la percepción de autonomía, responsabilidad y control multiplicando las posibilidades de opción –tarea, compañeros, modos de trabajo, etc?

- Establecimiento de un clima de clase orientado a la adquisición de competencias y de valores solidarios.

¿Orienta con sus mensajes la atención de los alumnos hacia objetivos de aprendizaje más que hacia la ejecución, hacia el proceso más que hacia el resultado?

¿Retroalimenta a los alumnos y refuerza los modos de afrontamiento adecuados?

¿Modela con su propio comportamiento y actuación: a) modos de pensamiento orientados al aprendizaje y no hacia el resultado (preguntarse cómo afrontar las dificultades, reflexionar sobre si el proceso seguido es adecuado o no y por qué, preguntarse por la razón de los errores de modo que se vean como ocasiones para prender, etc.), b) modos de interacción que pongan de manifiesto

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

habilidades sociales (escucha, capacidad de elogiar, assertividad, empatía, etc.), c) modos de valoración del aprendizaje por la posibilidad de ser útil que ofrece.

e. Desarrollo de la actividad: Gestión general de la clase.

¿Se dan las condiciones adecuadas para la implicación regular de los alumnos? ¿Por qué pienso así?

¿Se gestiona la disciplina sobre la base de normas claras, de la autonomía y la responsabilidad? ¿Por qué pienso así?

3) Evaluación. (En caso de observarse en el transcurso de la clase)

¿Se ha facilitado al alumno la posibilidad de autoevaluación mediante algún tipo de guión?

¿Obedece la evaluación observada a un plan que exige la implicación regular del alumno o es algo coyuntural?

¿Se centra en la adquisición de objetivos cuya relevancia se ha puesto de manifiesto?

¿Se proporciona retroalimentación sobre el proceso y no sólo sobre el resultado?

¿La naturaleza y dificultad de tareas a partir de las que se califica al alumno son coherentes con el trabajo realizado para posibilitar la activación de expectativas de control y evitar la indefensión?

¿Se han hecho explícitos con anterioridad los criterios de calificación para posibilitar la activación de expectativas de control y evitar la indefensión?

¿Se centra la calificación en el progreso para evitar que fracasos iniciales desmotiven a los alumnos?

¿Se evita en la medida de lo posible que la forma de proporcionar los resultados promueva comparación entre alumnos, lo que centraría la atención no en el progreso personal sino en la relación de los resultados propios con los de los demás, lo que suele resultar casi siempre perjudicial para la motivación y el aprendizaje?

Elaboración propia