



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Trabajo fin de máster

**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**

Presentado por: Ana Moreno López

Línea de investigación: Teoría y métodos educativos. Métodos pedagógicos y psicología de la educación.

Directora: Eneritz López Martínez

Ciudad: Soria

Fecha: 25 de julio de 2013

Resumen

En la actualidad podemos comprobar que existe una escasa valoración del área de Educación Plástica y Visual por parte del profesorado y las familias frente a otras áreas consideradas más “útiles” como la Lengua y Literatura, Matemáticas, los idiomas extranjeros o las diferentes ramas de la ciencia. Por otro lado, parece que poco a poco se empieza a tener una cierta concienciación sobre la importancia de las artes para el desarrollo integral del individuo de la mano de disciplinas como la psicología, la psicopedagogía y el arteterapia que, apoyadas en el conocimiento científico, justifican esta afirmación. Pero aún queda mucho trabajo por hacer para que los beneficios de las artes (entre los que se encuentra la mejora de la autoestima, el control de las emociones y el desarrollo de la creatividad) sean tenidos en cuenta en la educación formal y sean una fuente de motivación para el alumnado.

En este sentido, el presente trabajo de investigación pretende mostrar hasta qué punto la desmotivación del alumnado de los Programas de Diversificación Curricular en Soria se debe a la escasa valoración de la asignatura de Educación Plástica y Visual. Partiendo de los datos obtenidos en la investigación realizada, en la segunda parte del trabajo, se propone un proyecto con una serie de actividades innovadoras para aplicarlo en la asignatura de forma coordinada con otras áreas del currículo. Está basado en metodologías empleadas en el arteterapia, por lo que con esta propuesta se favorece el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos y aumenta su motivación hacia el aprendizaje.

Palabras clave: Programas de Diversificación Curricular, Educación Plástica y Visual, motivación, inteligencia emocional, arteterapia.

Abstract

Nowadays there is a low valuation of the subject Plastic and Visual Education versus another subjects considered more “useful” as Language and Literature, Mathematics, foreign languages and different branches of science. However, it seems that little by little it begins to have some awareness of the importance of the arts to the development of the people from the hand of disciplines such as psychology, educational psychology and art therapy which, supported by scientific knowledge, justify this claim. But there is still much work to do for that the benefits of the arts (like improvement of self-esteem, control of emotions and the development of creativity) are considered by formal education and are a source of motivation for the students.

In this way, this research aims to show how is the relationship between students of Diversification Programs’ demotivation in Soria and the lack of valuation of Plastic and Visual Education subject. With the data collected, in the second part of the research, it is proposes a project with a series of innovative activities to apply in the subject, coordinated with another areas of the curriculum. It is based on methodologies used in the arteterapia, by what with this project is favored the development of the emotional intelligence of the pupils and increases their motivation towards the learning.

Key words: Programs of Curricular Diversification, Plastic and Visual Education, motivation, emotional intelligence, Art Therapy.

Índice de contenidos

1- Introducción	6
1.1- Justificación del trabajo	8
1.2- Problema de investigación: vínculos entre la desmotivación del alumnado y la falta de valoración social hacia la Educación Plástica y Visual	10
1.3- Objetivos	12
1.4- Aproximación a la metodología de investigación	13
1.5- Fundamentación de los referentes y lecturas que conforman el marco teórico	14
2- La Educación Plástica y Visual en los Programas de Diversificación Curricular: conexiones con la motivación escolar	16
2.1- Marco conceptual	16
2.1.1- Características de los Programas de Diversificación Curricular	16
2.1.2- Aspectos teóricos sobre la motivación	20
2.1.3- Concepto de inteligencia emocional	27
2.1.4- Importancia de las artes plásticas en la educación	32
2.1.5- El arteterapia y su importancia en el ámbito educativo	34
2.2- Metodología de trabajo	37
2.2.1- Instrumentos de recogida de información	38
2.2.2- Fases del proyecto	39
2.3- Discusiones de la investigación	40
3- Propuesta práctica: actividad “Límites entre ficción y realidad”	55
3.1- Justificación	57
3.2- Objetivos, competencias básicas y contenidos	59
3.3- Metodología y temporalización	62
3.4- Relación con otras áreas y con las enseñanzas transversales	64
3.5- Recursos	65
3.6- Evaluación	66
4- Conclusiones y líneas de investigación futuras	67

6- Bibliografía	70
6.1- Referencias	70
6.2- Bibliografía complementaria	76
7- Anexos	79
Anexo I- <i>Organización de las asignaturas en los PDC de cada centro</i>	79
Anexo II- <i>Cuestionario</i>	81
Anexo III- <i>Guión entrevista</i>	85
Anexo IV- <i>Mito de la caverna de Platón (Atenas, 427 - 347 a. C.)</i>	86
Anexo V- <i>Técnicas para desarrollar la creatividad</i>	89

1- Introducción

Desde hace algunos años, dentro del ámbito educativo no dejamos de oír términos como competencias básicas, educación personalizada, formación integral del individuo, aprendizaje significativo, creatividad, motivación/desmotivación y fracaso o absentismo escolar.

Con la implantación de la Ley Orgánica de Educación¹ y con las nuevas políticas de inclusión y de adaptación al Marco Común Europeo, se han desarrollado una serie de adaptaciones del currículo dirigidas a potenciar una educación personalizada que favorezca el desarrollo integral del individuo, es decir, formar personas como seres sociales que sean parte activa en una sociedad, atendiendo a sus características particulares y la diversidad. Entre esas adaptaciones se encuentran los llamados Programas de Diversificación Curricular² dirigidos a aquellos alumnos con dificultades en el aprendizaje.

Por otro lado, en esta ley se incorporan por primera vez las llamadas competencias básicas que son las capacidades o habilidades básicas que el alumno ha de adquirir durante los distintos niveles de aprendizaje. Entre ellas adquieren especial importancia, de cara al presente trabajo, la *cultural y artística*, la *autonomía e iniciativa personal*, la de *aprender a aprender* y la *social y ciudadana*.

Aunque dicha ley valora positivamente las enseñanzas artísticas, aún queda mucho camino por recorrer para que éstas adquieran la misma consideración que las materias “instrumentales”. Se han realizado estudios³ que demuestran la importancia de una educación artística en el desarrollo integral del individuo ya que permiten adquirir destrezas propias de cada una de las inteligencias descritas por Howard Gardner⁴. A este respecto, Ken Robinson constata que la sociedad cambia a un ritmo vertiginoso y demanda cada vez más trabajadores que sean creativos, flexibles y que sepan traba-

¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado el 4 de julio de 2013 de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

² Programas de Diversificación Curricular. En adelante se nombrará como PDC.

³ En este sentido destacan autores como Eisner (2004), Hernández (2007), Palacios (2006) y López (2008), entre otros, cuyas investigaciones tratan de revalorizar la enseñanza de las artes y analizar los beneficios de las mismas en el desarrollo del individuo.

⁴ Para conocer el fundamento de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner ver el siguiente reportaje: Punset, E. (2011) *De las inteligencias múltiples a la educación personalizada*. REDES-RTVE nº114 [Video] Recuperado el 20 de junio de 2013 de <http://www.rtve.es/television/20111209/inteligencias-multiples-educacion-personalizada/480968.shtml>

jar en equipo, pero las escuelas no educan estas cualidades por estar ancladas en un sistema decimonónico que premia la productividad y la competitividad⁵. En este sentido, las artes plásticas y el estudio del arte (por ejemplo el teatro, la fotografía, el cine, el Art Brut, el surrealismo...) ⁶ pueden contribuir al desarrollo de habilidades sociales y a la adquisición de estrategias que ayuden a los individuos a controlar y analizar sus emociones y las de sus semejantes.

Partiendo de este contexto, el trabajo se estructura en cuatro partes. Tres de ellas (marco conceptual, metodología de trabajo y discusiones de la investigación) se agrupan bajo el epígrafe “La Educación Plástica y Visual en los Programas de Diversificación Curricular: conexiones con la motivación escolar”. Mientras que el cuarto, la propuesta práctica, consiste en presentar una actividad basada en el arteterapia que pueda aplicarse en Educación Plástica y Visual como posible solución al problema analizado. Finalmente, se ofrecen unas conclusiones recogiendo los principales aprendizajes y resultados que se han generado a partir de este estudio, con la intención de que tengan repercusión para investigaciones futuras.

⁵ Ver vídeo *Sir Ken Robinson. Changing Paradigms*. RSanimate (Director). (2010). [Video] YouTube

⁶ Estos dos movimientos artísticos se relacionan íntimamente con procesos psicológicos y han sido objeto de estudio de diferentes disciplinas científicas. Las tres disciplinas mencionadas, son las que se utilizan con más frecuencia en procedimientos arteterapéuticos ya que permiten conocer e identificar fácilmente, y de forma espontánea y lúdica, el mundo interior y exterior del individuo.

1.1- Justificación del trabajo

El interés por investigar acerca de este tema surge de la experiencia personal durante las prácticas del máster en Formación del Profesorado cursado en la UNIR⁷. El contacto con alumnos incluidos en los PDC en un centro de Soria ha servido para reflexionar sobre la posible falta de motivación en relación con el área de Educación Plástica y Visual⁸, debido a que algunos de ellos no mostraban interés en las actividades planteadas y casi siempre no hacían nada y no participaban en las tareas grupales.

La teoría nos dice que los Programas de Diversificación suponen una adaptación significativa del currículo de Secundaria para “motivar” a los alumnos a que continúen sus estudios y a que sean ellos mismos quienes se comprometan a esforzarse día a día para conseguir el título de Graduado en ESO. Ahora bien, la realidad es que, aunque hay muchos estudiantes incluidos en estos programas que salen adelante, existe un número determinado que se niega a estudiar, e incluso, suelen ser la causa de muchos conflictos en la escuela.

Numerosos autores, tales como Eisner (2004), Hernández (2007) o Palacios (2006), entre otros, abordan la consideración de las artes plásticas en la educación y están de acuerdo en que éstas poseen numerosos beneficios para el desarrollo del individuo, sobre todo a nivel emocional. Sin embargo, también se extrae que, a pesar de esos beneficios, tanto el sistema educativo, como las familias, y en consecuencia los propios alumnos, no dan ningún valor a las artes ni al área de EPV, ya que priman las matemáticas, la lengua y literatura, el idioma extranjero y las ciencias de cara al futuro profesional. Según un informe PISA⁹ realizado en 2012 para averiguar a qué tipo de carreras aspiran los adolescentes, se llegó a la conclusión de que preferían las de ingeniería, informática, sanidad y medicina.

Paralelamente a esta situación se asiste a un cierto auge del arteterapia, disciplina de base científica centrada en ayudar a personas con dificultades sociales, educativas,

⁷ Máster universitario en Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de idiomas. Universidad Internacional de La Rioja. Año académico 2012-2013.

⁸ Educación Plástica y Visual. Se nombrará en adelante como EPV.

⁹ OCDE (2012). Informe PISA. *PISA in focus*, 14. Recuperado el 18 de junio de 2013 de <http://www.mecd.gob.es/inee/PISA-in-focus.html>

personales, etc. empleando el arte en el proceso de transformación de las mismas. Su metodología está en estrecha relación con las ideas de una educación integral adaptada al individuo que busca el desarrollo personal del mismo y la creación de un Proyecto de Vida particular (pedagogía humanista-constructivista).

A partir del análisis de la relación de la enseñanza formal de las artes con la motivación de los estudiantes, esta investigación trata de poner de manifiesto el grado de eficacia de los PDC y la importancia de la EPV en los mismos. Todo ello desde el punto de vista de los alumnos de varios institutos de Soria incluidos en los mismos. También se han tenido en cuenta las opiniones de los profesores que imparten la materia en dicho contexto.

A partir de lo expuesto surge el título de la investigación: “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”.

1.2- Problema de investigación: vínculos entre la desmotivación del alumnado y la falta de valoración social de la Educación Plástica y Visual

Cualquier alumno sabe si una asignatura es o no importante respecto de las demás por la manera en que los profesores hablan de ella y por las horas asignadas a la misma dentro del currículo (Eisner, 1995). Y en esto parece que la EPV es una de las asignaturas peor paradas. Desde hace muchos años las enseñanzas artísticas en la escuela han estado relegadas a un segundo, o incluso, un tercer puesto y esta asignatura normalmente ha estado considerada por la mayoría de los alumnos (y de sus familias) como una “maría”, fácil de superar y en la que se “pasa el rato” a modo de esparcimiento del resto de las materias.

Por otro lado, también es tema de actualidad la escasa motivación que tienen los adolescentes hacia el aprendizaje, lo que constituye una de las causas principales del fracaso y abandono escolar. Esta desmotivación se hace especialmente evidente cuando se trata de la asignatura de EPV, sobre la cual existen numerosos prejuicios como el de que es una “asignatura maría” menos académica que otras y que sólo es para los que tienen cualidades artísticas o un don especial.

Conociendo este contexto ¿qué relación existe entre esta falta de motivación de los estudiantes de los PDC y la escasa valoración de la asignatura de EPV por parte de profesores, familias y entorno social?

Del planteamiento de este problema principal surgen otras dos cuestiones secundarias que también se explorarán a lo largo de esta investigación:

- En primer lugar, partiendo de la idea de que el arte se aplica en otros ámbitos como la exclusión social, la mejora de problemas físicos y mentales, la concienciación social, etc. y teniendo en cuenta su carácter lúdico y de entretenimiento, ¿por qué la educación formal no utiliza las artes para mejorar la actitud de los alumnos de los PDC hacia la asignatura de EPV, considerando la demostrada eficacia de las artes en la formación integral de las personas?

- En segundo lugar, surge la necesidad de plantearse qué herramientas serían adecuadas para afrontar esta situación, es decir, ¿qué tipo de estrategias específicas se podrían usar para aumentar la consideración de la EPV y mejorar la motivación del alumnado de los PDC?

Para averiguar estas cuestiones se han tomado como referencia tres institutos de Soria en los que se imparten los Programas de Diversificación Curricular porque se trata del contexto en el que surge el problema de investigación.

Este problema de investigación es relevante porque aborda la desmotivación del alumnado desde un punto de vista diferente, al tiempo que trata de revalorizar las enseñanzas artísticas. Para solucionar dicho problema se proponen estrategias alternativas basadas en ámbitos de base científica. Además, Soria es una ciudad muy pequeña que, aunque se vuelca en incorporar recursos y metodologías innovadoras en sus escuelas, normalmente no hay tantas iniciativas como en otras provincias más pobladas de España o de la Comunidad de Castilla y León.

1.3- Objetivos

Teniendo en cuenta las cuestiones planteadas anteriormente, el objetivo principal de la investigación consiste en explorar cuáles son las relaciones entre la desmotivación del alumnado de los PDC en tres institutos de Soria y la valoración del área de EPV por parte de alumnos y profesores.

De este objetivo principal se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Determinar la importancia que alumnos y profesores dan al área de EPV y ver qué consecuencia tiene esto en la motivación del alumnado.
- Analizar el grado de motivación de los alumnos incluidos en estos programas hacia el aprendizaje en general y hacia la Educación Plástica y Visual en particular.
- Proponer una actividad basada en procedimientos arteterapéuticos de cara a mejorar la motivación y desarrollar competencias emocionales y sociales.

Entre los objetivos específicos se observa que los dos primeros sirven para conseguir el objetivo principal, mientras que el último se desarrolla a partir de la consecución de dicho objetivo principal.

1.4- Aproximación a la metodología de investigación

Este trabajo consiste en un estudio de caso descriptivo porque, como su propio nombre indica, en él se describe lo que sucede en un caso concreto enmarcado en el contexto global en el que éste se produce. En este tipo de investigaciones se emplea una metodología constructivista-cualitativa mediante la cual se interpreta la realidad y se analizan los datos recogidos sobre la misma de forma inductiva. Para la recogida de información se emplean entrevistas semi-estructuradas dirigidas a los profesores, cuyas respuestas recogidas en un cuaderno de campo y cuestionarios respondidos por los alumnos.

La muestra seleccionada son los alumnos incluidos en los Programas de Diversificación Curricular de tres institutos de Soria y los profesores que imparten la materia de Educación Plástica y Visual en dichos Programas e institutos.

1.5- Fundamentación de los referentes y lecturas que conforman el marco teórico

La revisión bibliográfica realizada persigue un triple objetivo:

- Contextualizar el problema de investigación y la metodología e instrumentos utilizados en el proceso de trabajo.
- Establecer un marco conceptual que clarifique temas como la motivación, la inteligencia emocional o el arteterapia, entre otros.
- Fundamentar, desde el plano teórico, las propuestas de actividades que se plantean en este trabajo como posible solución al problema analizado.

En el proceso de selección de referentes bibliográficos se han tenido en cuenta varios aspectos como el tipo de fuentes (primarias, secundarias o terciarias), la relevancia de las mismas (prestigio de la publicación o del autor) y la adecuación de los temas a esta investigación. En este sentido, la mayoría de las fuentes revisadas son primarias, cuyos autores son personas con un amplio bagaje profesional e investigador en el ámbito educativo y psicológico. Otras son publicaciones con un elevado índice de impacto¹⁰. En cuanto a los temas, la bibliografía consultada se enmarca dentro de los siguientes aspectos generales: PDC, relación entre motivación e inteligencia emocional, importancia de las artes plásticas y, en concreto, de EPV en la educación integral del individuo y aplicación del arteterapia al ámbito educativo.

Debido al contexto en el que se fundamenta el presente trabajo (PDC en Soria), se parte de un análisis de la legislación vigente en la Comunidad de Castilla y León haciendo alusión a la ley orgánica de educación (LOE) y a los Proyectos Educativos Curriculares (PEC) de los centros¹¹ a investigar para determinar las características de estos programas y su aplicación real.

¹⁰ Según los datos de In-Recs: IN-RECS (2010) Índice de impacto. Revistas españolas de Ciencias Sociales. Educación. Recuperado el 28 de mayo de 2013 de <http://ec3.ugr.es/in-recs/ii/Educacion-2010.htm>

¹¹ Junta de Castilla y León (2013). *I.E.S. Castilla de Soria*. Recuperado el 22 de junio de 2013 de <http://iescastilla.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi>
Junta de Castilla y León (2013). *I.E.S. Politécnico de Soria*. Recuperado el 22 de junio de 2013 de <http://iespolitecnicosoria.centros.educa.jcyl.es/sitio/>
SACOSoria (2013) *Colegio Sagrado Corazón de Soria*. Recuperado el 22 de junio de 2013 de <http://www.sacosoria.com/>

También, se procede a revisar la bibliografía relacionada con la motivación escolar, campo en el que destacan autores como Tapia (1992, 2007), Marina (2011) y Rodríguez (2001), entre otros. Con ello, se pretende definir el concepto de motivación, los factores que influyen en la misma y los mecanismos existentes para potenciarla. Al mismo tiempo, sirve de base para elaborar el cuestionario y las entrevistas.

Por otro lado, el concepto de motivación se relaciona íntimamente con el de inteligencia emocional desarrollado por Daniel Goleman, quien a su vez parte, sobre todo, de las investigaciones de Howard Gardner sobre las llamadas “inteligencias múltiples” (Punset, 2009, 2010, 2012). Así pues, se analiza en qué medida el desarrollo de la inteligencia emocional influye en una mejora de la motivación y, en consecuencia, en un mejor aprendizaje.

También se hace una revisión del estado de la cuestión sobre la importancia de las artes plásticas para la educación integral y el pleno desarrollo del individuo y la escasa valoración de éstas por parte de la sociedad y del sistema educativo. En este aspecto destacan autores de diferentes contextos y bagajes como Elliot W. Eisner, Fernando Hernández, Lourdes Palacios y Ken Robinson.

Finalmente, López (2006), Callejón y Granados (2003, 2010) y Klein (2006), entre otros definen el arteterapia, sus metodologías y recursos y su importancia en el ámbito educativo.

2- La Educación Plástica y Visual en los Programas de Diversificación Curricular: conexiones con la motivación escolar

A continuación se presentará el marco conceptual que contextualiza la investigación, la metodología seguida en el proceso y el análisis de los datos obtenidos con el estudio.

2.1- Marco conceptual

Como ya se ha comentado, el contexto de la investigación se estructura en los siguientes temas: Características generales de los PDC en la Comunidad de Castilla y León, motivación, inteligencia emocional, consideración de las artes en la educación y su relación con el desarrollo integral del individuo y finalmente, el arteterapia como solución a problemas emocionales y de aprendizaje.

2.1.1- Características generales de los Programas de Diversificación Curricular

La ley actual, (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación)¹², al igual que el resto de reformas educativas anteriores a ésta y la que pronto se va a implantar¹³, se creó con la intención de resolver el elevado abandono y fracaso escolar que había en España¹⁴. Para ello se propuso aplicar una serie de medidas denominadas “de atención a la diversidad” consistentes en organizar el currículo y a los alumnos de tal manera que todos pudieran alcanzar los objetivos de cada etapa educativa, obteniendo el título de Graduado en ESO, y pudiendo así continuar los estudios por otras vías adaptadas a sus características particulares y a su contexto.

¹² La LOE se implantó en el 2006 estando en el gobierno el PSOE (Partido Socialista Obrero Español) con el fin de regular las enseñanzas educativas en España en diferentes niveles educativos y de organizar los contenidos de algunas asignaturas para que parte de ellos se den sólo en 1º y 3º de ESO (o sólo en 2º y 4º) para integrar otras asignaturas en su lugar.

¹³ Reformas anteriores: LGE (1970), LOGSE (1990), LOCE (2003). Reforma nueva prevista para implantarse en 2013-2014: LOMCE (texto definitivo aprobado por el Consejo de Ministros el 17/5/2013 Recuperado el 4 de julio de 2013 de <https://docs.google.com/file/d/OB2uA5xKQUHKXRzZKcFM4cWpudjg/edit>)

¹⁴ Según la Unión Europea, el abandono escolar temprano define a aquellos individuos de entre 18 y 24 años que sólo tienen la Educación Secundaria Obligatoria y no están matriculados en niveles superiores. Por otro lado, cuando se habla de abandono escolar también nos referimos a aquellos jóvenes que no alcanzan los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y acaba de suceder de escolarización sin obtener el título de graduado en ESO (Benito, 2007).

Estas medidas, entre las que se encuentran los Programas de Diversificación Curricular, han requerido de mucho esfuerzo por parte de los centros escolares, sobre todo, teniendo en cuenta la escasez de recursos (materiales, económicos y humanos) y la poca formación del profesorado en este sentido (Benito, 2007).

Según la LOE, los PDC son una de las medidas de atención a la diversidad para la obtención del título de Graduado en ESO¹⁵. Van dirigidos a aquellos alumnos que poseen ciertas dificultades de aprendizaje y a los que otras medidas de atención a la diversidad, adoptadas anteriormente a la incorporación de estos programas, no han dado resultado. Específicamente, en la Comunidad de Castilla y León¹⁶ se establecen como requisitos de admisión los siguientes:

- Haber cursado 2º de ESO y no poder promocionar a 3º, habiendo repetido ya una vez en la etapa.
- Haber tenido dificultades especiales de aprendizaje en los cursos anteriores a 3º de ESO, cualesquiera que sea su causa y grado.
- Que existan indicios manifiestos de no poder superar los objetivos de la etapa en el currículo ordinario.
- Haber sido objeto de otras medidas ordinarias de atención a la diversidad (refuerzos educativos, adaptaciones curriculares y/o repetición de curso).
- Haber cursado 4º y no estar en condiciones de promocionar.
- Haber cursado 3º y sólo disponer de un año de escolarización.

Una vez determinadas algunas de las características anteriores, es requisito imprescindible que se haga un informe en el que quede reflejado el expediente académico del alumno y una evaluación psicopedagógica del mismo en la que se recogerán las historia escolar y las medidas educativas adoptadas, las características personales y procesos que influyen en el rendimiento alcanzado y las características del contexto escolar, social y familiar. Asimismo, la familia y el propio alumno han de dar su consentimiento por escrito sobre la incorporación a estos programas (RD 1631/2006, de 29 de diciembre, Art. 13).

¹⁵ Según el artículo 27 de la LOE (2006) “los objetivos de la etapa se alcanzarán con una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias, diferente a la establecida con carácter general. Los alumnos que una vez cursado segundo no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria, podrán incorporarse a un programa de diversificación curricular, tras la oportuna evaluación” (p. 17171).

¹⁶ ORDEN EDU 1048/2007, de 12 de junio, *regulación del Programa de Diversificación de ESO en Castilla y León* (Bocyl, 13 de junio, nº114) pp. 12715-12726.

Como norma general, el número de alumnos no puede ser superior a quince ni inferior a ocho. Sin embargo, el número mínimo puede ser menor si esto no supone un aumento de profesorado o recursos para el centro y, de forma excepcional, en las asignaturas optativas de diseño específico previo informe de la Inspección educativa¹⁷.

En relación a la estructura y características de estos programas, cabe destacar que, según el Decreto 52/2007, de 17 de mayo¹⁸, en Castilla y León el currículo, se organiza de la siguiente manera:

- Se establecen dos **ámbitos específicos**, el *lingüístico y social* (que incluye aspectos básicos del currículo correspondientes a las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lengua castellana y literatura y, si la hubiera, Lengua cooficial y literatura), y el *científico-tecnológico* (incluye las materias de Matemáticas, Ciencias de la naturaleza y Tecnologías).
- **Tres materias de las establecidas para la etapa** no contempladas en los ámbitos anteriores que el alumno cursará en el grupo ordinario (Música, E. Plástica y Visual y E. Física).
- **Dos materias optativas** definidas como de *iniciación profesional* que se cursan en el centro o materias especialmente diseñadas al efecto. Según el centro, la optatividad podrá organizarse como un **ámbito práctico** (cuyos contenidos pueden ser los correspondientes a Tecnologías) dirigido a la obtención de una cualificación profesional de nivel 1, de acuerdo con el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- La **lengua extranjera**¹⁹ debe cursarse como materia independiente en el grupo de diversificación.
- **Religión, Historia y cultura de las religiones o la Atención educativa** serán elegidas por los padres o tutores y se cursarán con el grupo de referencia.
- **Dos periodos semanales de tutoría**. Uno de ellos impartido por el tutor del grupo de referencia (*de carácter general*) y el otro, a cargo de uno de los profesores de los ámbitos (*de carácter específico*).

¹⁷ Íbid.

¹⁸ Decreto 52/2007, de 17 de mayo, *de currículo de ESO en Castilla y León*. (Bocyl, 23 de mayo, suplemento al nº9, 2-88). Recuperado el 3 de junio de 2013 de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-52-2007-17-mayo-establece-curriculo-educacion-secun>

¹⁹ ORDEN EDU 1048/2007, de 12 de junio, *de regulación del Programa de Diversificación de ESO en Castilla y León* (Bocyl, 13 de junio, nº114, 12715-12726). Recuperado el 3 de junio de 2013 de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/edu-1048-2007-12-06-regula-programa-diversificacion-curricu>

Para la evaluación y promoción del alumnado, se tendrán en cuenta las competencias básicas, los objetivos de la educación secundaria obligatoria y los criterios de evaluación establecidos para cada ámbito y para cada materia que se curse. Se dispone de dos convocatorias, una ordinaria y otra extraordinaria, esta última dirigida a la recuperación de asignaturas suspensas. Los alumnos podrán permanecer un año más en los programas, pero en ningún caso, podrán repetir el primer curso, ni volver a las enseñanzas de régimen general. Finalmente, se podrá obtener el título de Graduado en ESO con una o dos materias suspensas, y excepcionalmente en tres, según criterios del equipo docente.

A partir de lo establecido en la LOE, varios autores como Benito (2007), Reina (2009) o Aramendi, Vega y Santiago (2011), entre otros, han estudiado la eficacia del sistema educativo y, en particular, algunas de las medidas de atención a la diversidad.

Concretamente Benito (2007), establece una relación entre la LOGSE y la LOE analizando de qué manera ambas leyes han tratado de reducir las altas tasas de abandono escolar mediante las diferentes medidas de atención a la diversidad, en especial la repetición de curso que contribuye todavía más a aumentar las tasas de abandono escolar y a generar problemas de disciplina. Concluye que a pesar de los esfuerzos realizados, estas medidas no han contribuido de manera eficaz a reducir el fracaso escolar. Reina (2009), por el contrario, afirma que los Programas de Diversificación Curricular (PDC) y los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) son algunas de las mejores herramientas para animar e integrar a determinados alumnos, separándolos primero para luego volverlos a integrar con una nueva y mejor actitud hacia el sistema educativo general.

Finalmente, el estudio de Aramendi, et al. (2011) compara la eficacia de los PDC y los PCPI desde la perspectiva de los estudiantes incluidos en los mismos. Concluye que hay mejores resultados en los segundos debido a una enseñanza de carácter más práctico y creativo y que los estudiantes consideran útil por estar bastante relacionada con la vida cotidiana; a que “los alumnos se sienten más valorados por el trabajo realizado, a una mayor cercanía con los profesores y sobre todo, a una mayor flexibilidad en interacciones, comunicación, tiempos, ritmos, espacios, etc.” (p. 204).

En cuanto a las acciones y metodologías que los institutos de Secundaria emplean para integrar en el sistema al alumnado en riesgo de exclusión social, destaca el trabajo de

Luzón, Porto y Torres (2009). En su artículo, analizan el concepto de “buenas prácticas” en educación y determinan cuáles de ellas poseen un mayor carácter inclusivo e integrador, favoreciendo así un “entorno donde las tareas escolares sean significativas y ricas intelectualmente, además de una estrecha relación social y personal con la comunidad educativa” (p. 221). Destacan, por tanto, *la enseñanza centrada en el alumnado* (adaptada a sus características particulares); *la planificación curricular como instrumento de mejora* (teniendo como finalidad el aprendizaje integral: cognitivo, emocional, personal y social) *de la autoestima, las relaciones sociales, la conducta, la autonomía, etc. del alumnado*; *los agrupamientos flexibles y grupos reducidos* (para dar una mayor atención individual y favorecer la flexibilización de tiempos, espacios y actividades); *el trabajo colaborativo entre docentes y alumnos* (para establecer las habilidades sociales básicas y valores como el respeto y la tolerancia); *mayor participación de las familias y la comunidad con el centro escolar* (estableciendo una mayor relación entre lo que se enseña en la escuela y la realidad que rodea a ésta).

Finalmente, cada centro adapta lo establecido en la ley a sus características particulares, reflejándolo en sus proyectos educativos de centro (PEC). En el caso de los PDC, apenas hay diferencia entre unos y otros, salvo en el diseño de las materias optativas específicas y en la distribución horaria entre ambos cursos²⁰.

2.1.2- Aspectos teóricos sobre la motivación

La característica más notable de los alumnos que se incluyen en los PDC, y en general los que tienden a fracasar en el sistema educativo, es la de la falta de interés hacia el aprendizaje. Esa desmotivación viene determinada por diversas causas. Para entender este hecho, conviene abordar, en primer lugar, la definición y características de la motivación, para luego establecer las posibles causas que la provocan y su relación con el aprendizaje, la conducta y las emociones.

El concepto de motivación es universal y ampliamente abordado pero cuyo objeto es difícil de determinar. Numerosos autores, como Marina (2011), Tapia (1992), Rodríguez (2001) y García y Doménech (1997), han tratado de definir en qué consiste y qué la produce.

²⁰ Ver anexo I: *Organización de las materias de los PDC de cada instituto.*

La palabra motivación proviene del término latino *motivus* (movimiento) y del sufijo *-ción* (acción y efecto). *Motivus* también es la base de las palabras: motivar y motivo²¹. Según la RAE (2002) motivación significa “ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia” (p. 1408). En este sentido, Francisco García y Fernando Doménech (1997) definen la motivación como “la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general” (párr. 1).

Así pues, cuando hablamos de motivación, nos referimos a *algo que nos mueve a actuar*. Diversos autores, entre los que destaca José Antonio Marina, tratan de analizar y estudiar qué es ese algo. Para él lo que nos mueve son los deseos, entendiendo el deseo como “la conciencia de una necesidad, falta o carencia de algo o la anticipación de un premio” (Marina, 2011, pp. 24-25).

Abraham Maslow²² distingue entre *necesidades por carencia o deficiencia* (necesidades básicas) y *necesidades de ser* (necesidades personales que llevan a un pleno desarrollo una vez satisfechas). Éstas las organiza jerárquicamente en forma de pirámide, en cuya base sitúa a las básicas y en la cúspide, a las de autorrealización de la persona (figura 1). Pero hay que tener en cuenta que todas ellas están interrelacionadas y pueden darse de forma simultánea. Para satisfacer una necesidad superior la persona debe renunciar y sacrificar algunas necesidades inferiores.

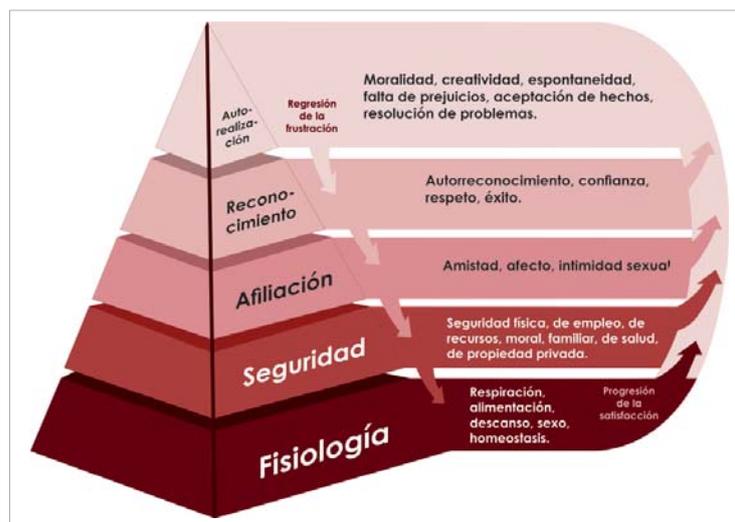


Figura 1: Jerarquía de necesidades de Maslow (realización propia a partir de la web <http://cinabrio.over-blog.es/article-la-piramide-de-las-necesidades-abraham-maslow-117979217.html>)

²¹ Anders, V. (1999) *DeChile.net (etimologías)*. Recuperado el 10 de junio de 2013 de <http://etimologias.dechile.net/?motivacio.n>

²² Maslow, A. (1943). *Una teoría sobre la motivación humana*. Citado en: Universidad Internacional de la Rioja (2011). *Orientación Familiar y tutoría. Tema 1: Educar y educarse. Principios pedagógicos fundamentales*. Material no publicado.

Basándose en esta clasificación, Marina (2011) establece tres deseos fundamentales que determinan cualquier tipo de motivación:

- *Deseo de bienestar personal* (sobrevivir placenteramente).
- *Deseo de relacionarse socialmente* (formar parte de un grupo y ser aceptado).
- *Deseo de ampliar las posibilidades de acción* (incluye a otros muchos deseos, como autorrealización, sentirse competente y autónomo, controlar el entorno, búsqueda del sí mismo ideal, voluntad de poder, afán de explorar...).

Este autor afirma que “cuando queremos motivar a una persona o motivarnos a nosotros mismos, es imprescindible activar alguno de nuestros deseos fundamentales o relacionar la meta querida con alguno de esos deseos fundamentales” (Marina, 2011, p. 65).

Por su parte, Víctor García Hoz habla también de tres grandes motivaciones o deseos que se relacionan íntimamente con los anteriores: *de seguridad* (vivencia la limitación del ser humano), *de dignidad* (conciencia de sentirse superior al resto de seres no humanos) y *de tendencia a la comunicación* (manifestación de la apertura y la solidaridad) (García, (s. f.), citado en Carrasco (coord.), 2008).

Pero no podemos olvidarnos de que la motivación no es algo aislado, sino que es fruto de un proceso. En esto coinciden la mayoría de los especialistas, ya que definen la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993; Bueno, 1995; McClelland, 1989, citados en García y Doménech, 1997). Por su parte, Núñez afirma que “la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos” (Núñez, 1996, citado en García y Doménech, 1997, párr. 1).

Así pues, los componentes de la motivación serían el *deseo*, que tiende o busca una *meta* u objetivo y unas *circunstancias facilitadoras* (Marina, 2011, pp. 25-28) para lo que se requiere de la voluntad del individuo. Esto es, una persona motivada sería aquella que se propone unas metas para poder satisfacer uno o varios deseos o necesidades y para ello se esfuerza y mantiene el interés a pesar de las dificultades.

Respecto a la relación de la motivación con el aprendizaje, diferentes corrientes de pensamiento han centrado la atención en algunos aspectos del ser humano (inteligencia, conducta, emociones...) que tienen que ver con la motivación. Éstas son:

- **Conductismo**²³: se centra en la conducta del individuo modificándola mediante premios y castigos, que no tienen por qué ser de carácter material. Destacan autores como Iván P. Pavlov, Burrhus F. Skinner o Clark L. Hull.
- **Cognitivismo**²⁴: Se basa en lo que piensa el individuo (creencias, ideas) centrándose en la motivación intrínseca. Como referentes se encuentran Norbert Weiner, George Miller, Julian B. Rotter, Howard Gardner, Albert Ellis, Aaron Beck, Jean Piaget, Martin Seligman y Lev Vygotski, entre otros.
- A partir de esta corriente, la **psicología emocional** aporta la idea de que para modificar la conducta es más importante controlar las emociones, sentimientos o pasiones del individuo. El máximo representante de esta corriente es Daniel Goleman cuyo libro *La Inteligencia Emocional* (1995) popularizó el término de “inteligencia emocional” que engloba a las *inteligencias intrapersonal e interpersonal* descritas por Howard Gardner en 1983.
- **Humanismo**²⁵: presenta al alumno como un sujeto con necesidades (cariño, autoestima, atención, aceptación...) y cuya consecución supone llegar a la auto-realización personal. En esta corriente destacan Abraham Maslow y Carl R. Rogers. Este último afirma que el aprendizaje es un proceso en el que intervienen el intelecto, las emociones y las motivaciones del estudiante y por lo tanto abarca la totalidad de la persona (aprendizaje integral).

En torno a estas tres corrientes de pensamiento, diversos autores han establecido diferentes estrategias de motivación²⁶:

- McLelland habla de la *necesidad de logro* que se manifiesta de dos formas: necesidad de éxito más fuerte que la de evitar el fracaso y viceversa. Por ello recomienda

²³ La psicología conductista explica la motivación desde lo biológico y atendiendo a procesos externos al individuo, prescindiendo de la intención o propósito mental del mismo. Destacan varias teorías como la de Hull (1943) titulada “Reducción del impulso” (la motivación tiene su origen en las necesidades biológicas que provocan impulsos), la de Skinner (1953) llamada “ley del refuerzo” (se basa en la fuerza de la respuesta del individuo ante un estímulo externo) y la de Bandura y Walters (1963) denominada “teoría del aprendizaje social” (se basa en la imitación de patrones conductuales, en el establecimiento de metas y en el éxito o fracaso en su consecución) (Rodríguez, 2001, pp. 29-31).

²⁴ El cognitivismo surgió como corriente psicológica en los años 50 y 60 como alternativa a los enfoques conductistas, humanistas y el psicoanálisis. Afirman que los estímulos no determinan de forma directa la conducta, pero sí lo hacen los procesos internos que procesan esos estímulos. Por esta razón investiga los mecanismos mentales que tienen lugar en la resolución de problemas, en la toma de decisiones, en los diferentes tipos de razonamiento, en la percepción y en la adquisición del lenguaje.

²⁵ La psicología humanista surgió en Norteamérica entre los años setenta y setenta del s. XX, dentro de un concepto más amplio (el humanismo), como un movimiento en contra de las teorías mecanicistas conductistas y del psicoanálisis (Sebastián, 1986).

²⁶ Estos autores aparecen citados en Carrasco, J. B. (coord.) (2008) *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. (Cap. 3). Madrid: Narcea.

regular progresivamente la dificultad de las actividades y utilizar la retroalimentación de forma continua.

- Harlow y Butler afirman que un aprendizaje más intuitivo y manipulativo que fomente la curiosidad, aumenta la motivación.

- Heider y Weiner hablan de la teoría de la atribución causa-efecto que influye en nuestra conducta. El primero explica que la *actitud de indefensión aprendida* surge cuando las personas se sienten incapaces de controlar o modificar sucesos que de por sí son controlables y que la atribución del éxito o fracaso se debe a factores personales o ambientales. El segundo, afirma que la atribución del éxito o fracaso responde a varios atributos dependiendo de si ésta es de tipo interno (capacidad y esfuerzo) o externo (dificultad de la tarea y suerte). La capacidad viene determinada por el éxito personal en comparación con otros individuos); el esfuerzo, por la intensidad y continuidad en el trabajo; la dificultad de la tarea, por la cantidad de personas que son capaces de realizarla; y la suerte es un elemento incontrolado. Si el éxito es atribuido a factores internos y estables, se genera satisfacción y autoconfianza hacia nuevos retos. Pero, si el fracaso es atribuido a estos mismos factores, se generarán sentimientos de frustración y pocas expectativas de futuro (Pollara y Vázquez, 2007).

- Finalmente Ontoria y Molina establecen que las características personales y profesionales del profesor y sus expectativas influyen en la mayor o menor motivación de sus alumnos.

Marina (2011) afirma que el ser humano posee dos inteligencias: la “inteligencia generadora” (que produce ideas y sentimientos sin que la persona sea consciente de cómo surgen) y la “inteligencia ejecutiva” (que permite evaluar las propuestas, tomar decisiones y mantener la acción). En base a estas dos inteligencias establece cuatro tipos de motivación que están interrelacionados y que pueden darse simultáneamente:

- *De inicio*: se produce cuando se toman decisiones de manera espontánea
- *Para la tarea*: es una activación continua de un deseo inicial. Este tipo de motivación puede educarse.
- *Intrínseca*: es aquella fundada en la tarea como fin. Puede ser de dos tipos: intrínseca a la tarea (la actividad misma es el fin) o intrínseca a la persona (satisfacción personal ante la tarea).
- *Extrínseca*: tiene que ver con la meta como medio para conseguir otras cosas.

Por su parte, Tapia (1992) hace una clasificación de los tipos de metas que pueden interesar a los alumnos a la hora de realizar una tarea escolar (tabla 1) y que tiene mucha relación con los tres deseos fundamentales de Marina y de García Hoz. Dichas

metas son: *relacionadas con la tarea* (motivación intrínseca); *relacionadas con la posibilidad de elegir* (experiencia emocional gratificante o aversiva); *relacionadas con la autoestima* (sentimientos de orgullo ante el éxito o de vergüenza y humillación ante el fracaso); *sociales* (no están directamente relacionadas con el aprendizaje, sin embargo, son muy importantes porque tienen que ver con la experiencia o respuesta emocional ante las relaciones sociales que establece el individuo. Por ejemplo: aprobación de los padres, profesores y compañeros y evitación del rechazo); *y consecución de recompensas externas* (premios).

Tabla 1: Metas que orientan a la actividad escolar

<p>METAS RELACIONADAS CON LA TAREA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incrementar la propia competencia (aprender) • Disfrutar con la realización de la tarea por su novedad o porque se experimenta el dominio sobre ella.
<p>METAS RELACIONADAS CON LA POSIBILIDAD DE ELEGIR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer la tarea porque uno mismo -y nadie más- la ha elegido.
<p>METAS RELACIONADAS CON LA AUTOESTIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conseguir una evaluación positiva de la propia competencia. • Evitar una evaluación negativa de la propia competencia.
<p>METAS SOCIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conseguir ser aceptado socialmente. • Evitar ser rechazado socialmente.
<p>METAS EXTERNAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conseguir cualquier cosa que pueda ser recompensante. • Evitar cualquier cosa que pueda ser aversiva.

Extraída de Tapia, 1992, p.8

Una vez expuestos los tipos de motivación y su relación con las diferentes metas y atribuciones que se establecen ante una tarea escolar, Marina (2011) propone al menos ocho recursos básicos para educar la motivación. Para ello tiene siempre presentes los tres deseos fundamentales y las corrientes de pensamiento mencionadas anteriormente.

Así pues, según el conductismo tenemos los dos primeros recursos: los **premios** y los **castigos**. Ante los primeros, Skinner formula una ley psicológica basada en la idea de que “siempre tendemos a repetir las acciones que han sido premiadas” (Skinner, 1953, citado en Marina, 2011, p. 57). Con esta frase quiere decir que se debe emplear

la asociación mental de un premio o castigo ante una conducta para modificarla. Sin embargo, el profesor Carrobles²⁷ afirma que “aunque el castigo es un recurso muy utilizado a lo largo de la historia, sólo es eficaz para evitar conductas, no para crearlas” (Carrobles (s. f.), citado en Marina, 2011, p. 59).

Otro recurso son los **modelos o ejemplos** que se basan en la capacidad de imitar que tiene el ser humano, la cual se produce gracias a las llamadas “neuronas espejo” que se encuentran en la amígdala (el cerebro emocional). Esta imitación ante los modelos que propone la sociedad, los cuales pueden ser superfluos (modas) o profundos (vidas ejemplares), puede ser espontánea o dirigida.

A continuación explica el recurso de **selección de información y cambio de creencias** avalado por A. Ellis, A. Beck y M. Seligman (psicología cognitiva). En este caso cobran especial importancia “los padres [y en segundo lugar los docentes] como mediadores de las experiencias de sus hijos. (...) Las creencias que tenemos determinan nuestra experiencia y muchas veces se transmiten por presión social sin que seamos conscientes de ello” (Marina, 2011, p. 52).

Marina (2011) también presenta otros tres recursos que se relacionan entre sí y que son puntos clave para afrontar una tarea. Estos son el **razonamiento**, el **entrenamiento** y la **eliminación de obstáculos**. El primero nos permite explicar la razón o sentido de las cosas por tanto, este recurso consiste en intentar hacer cambiar de opinión a otra persona mediante argumentos, ya sean estos verdaderos o falsos (es decir, persuadir a otros). El segundo se refiere a la repetición de conductas para generar hábitos intelectuales y conductuales. Si un hábito es positivo se convierte en virtud, mientras que si es negativo, pasa a ser un defecto que hay que corregir. El tercero tiene que ver con los obstáculos o dificultades que se le presentan a un individuo para la consecución de una meta o la satisfacción de un deseo. Dichas dificultades pueden ser externas o internas a la persona.

²⁷ José Antonio Carrobles es profesor en la Facultad de Psicología de la UAM (Universidad Autónoma de Madrid).

Finalmente, podría decirse que uno de los recursos más importantes es el del **cam-bio de deseos y sentimientos** avalado por Daniel Goleman, Mark Greenberg²⁸ y Richard Davidson²⁹ (psicología emocional y neurociencia) e íntimamente relacionado con la inteligencia emocional. En este punto llegamos ya a una relación entre la motivación, el aprendizaje, la inteligencia, la conducta y las emociones. La palabra emoción posee la misma raíz latina que la de motivación, pues proviene de *emove-re* que significa “ser movido por”. Según esto, toda emoción es una acción planeada para el cuerpo o impulso por hacer algo (huir, luchar, llorar, reír...). Por tanto, toda emoción conlleva una respuesta conductual determinada³⁰. “Es la expresión física de un sentimiento” (Fernández, 2006, p. 181). Todo sentimiento tiene una razón de ser, una función, por lo que ninguno es negativo en sí, sólo pasa a ser nocivo si la persona no es capaz de aprovechar las señales que nos envía para actuar en consecuencia. “La gestión de las emociones básicas y universales debería preceder a la enseñanza de valores y, por supuesto, a la de contenidos académicos”³¹.

2.1.3- Concepto de inteligencia emocional

Las emociones básicas del ser humano son: amor, gratitud, paz, alegría, optimismo, seguridad, entusiasmo, aceptación, confianza, amabilidad, alivio (con connotaciones positivas) y tristeza, ira, confusión, temor, miedo, desprecio, indiferencia, pesimismo, desánimo, disgusto, preocupación, culpa, autocompasión (con connotaciones negativas) (Barreto, 2008). Debemos aprender de qué manera se expresan esas emociones y el grado de intensidad de las mismas. El filósofo griego Aristóteles ya apuntaba entonces la dificultad de aprender a dominar y conocer las propias emociones y actuar en consecuencia. Decía “enojarse es fácil, pero hacerlo con la persona adecuada, en la intensidad correcta, en el momento correcto, de la forma correcta y por el motivo correcto no es fácil”³².

²⁸ Mark Greenberg es un psicólogo evolutivo y clínico que trabaja en el Penn State’s College de Salud y Desarrollo Humanos. También es el creador de un programa de educación emocional y social, de gran éxito en EE.UU. y Europa (Punset, 2009).

²⁹ Richard Davidson es neuropsicólogo y trabaja en la Universidad de Winsconsin (Madison) (Punset, 2009).

³⁰ Punset, E. (2012) *Aprender a gestionar las emociones*. RTVE-REDES, nº 130. [Video] Recuperado el 23 de junio de 2013 de <http://www.rtve.es/alcarta/videos/redes/redes-aprender-gestionar-emociones/1564242/>

³¹ *Íbid.*

³² *Inteligencia emocional*. Daniel Goleman. Fetzer Institute (director). (publicado en 2013). [Video] Youtube. Recuperado el 23 de junio de 2013 de <http://www.youtube.com/watch?v=3FStGPjjw7I>

Para Davidson “una atención variable o inestable junto con una pobre capacidad para regular las emociones [en especial las negativas] interfieren en el aprendizaje”. También afirma, desde la perspectiva de la neurociencia, que “la atención, la regulación emocional y el aprendizaje son las dianas de la práctica contemplativa. Son los procesos de la mente que pueden transformarse gracias a la práctica”. Greenberg, por su parte, suele emplear la *metáfora de la tortuga*³³ con los alumnos (sobre todo con niños de tres o cuatro años) para que éstos aprendan a conocer su cuerpo y a reflexionar y regular sus emociones. Él piensa que lo que les pasa a los alumnos considerados “problemáticos” no es una cuestión cognitiva sino que “son incapaces de calmarse cuando están alterados, de tener buenas amistades y de pensar en los sentimientos y necesidades de los demás”³⁴.

Pero el máximo representante de la inteligencia emocional es Daniel Goleman quien la comparó con la inteligencia cognitiva y el famoso Coeficiente de Inteligencia (CI)³⁵. Él afirma que “la actitud emocional es una meta/habilidad y determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro”. Introdujo el llamado “cociente emocional” para determinar el nivel en el que una persona adquiere **cinco elementos básicos** que son³⁶:

- **Conocer las propias emociones** (autoconocimiento): es la capacidad de conocer con la mayor objetividad posible nuestros deseos, pensamientos, estados anímicos y la vinculación entre todos ellos.
- **Controlar las emociones** (autocontrol o autodominio): significa ser capaces de controlar la expresión de las emociones. Esto es lo que se ha calificado durante muchos años como virtud, que Platón la denominó templanza. El objetivo de este control es el equilibrio, no la represión, puesto que esta última trae consecuencias negativas a largo plazo. El control emocional, o regulación del flujo de la expresión de las emociones, nos sirve para responder de manera adecuada a

³³ La *metáfora de la tortuga* cuenta la historia de una tortuga que tiene muchos problemas para llevarse bien con sus amigos, problemas de disciplina en clase y a veces se pone muy nerviosa por algo que le dice su madre o su profesor. Pero aprende a meterse dentro de su caparazón y a respirar profundamente y calmarse. Cuando observa a un alumno alterado, Greenberg le dice que haga “la tortuga” que no es otra cosa que cruzar los brazos sobre su pecho y respirar profundamente. Después, reflexionan sobre las emociones que han llevado al niño/a a alterarse (Greenberg, entrevistado en Punset, 2009).

³⁴ Davidson y Greenberg, entrevistados en <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-meditacion-aprendizaje/653588/> (Recuperado el 23 de junio de 2013).

³⁵ Los primeros instrumentos para determinar el nivel de inteligencia o CI fueron desarrollados por Alfred Binnet en torno a 1904.

³⁶ Goleman, entrevistado en <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-meditacion-aprendizaje/653588/> (Recuperado el 23 de junio de 2013).

los cambios en el entorno, mantener la armonía en las relaciones interpersonales, reunir energía anímica para conseguir unos objetivos, para cuidar nuestra salud y para trabajar más eficientemente.

- **Motivación:** no existe motivación sin un componente emocional. La capacidad de motivarnos a nosotros mismos se pone especialmente a prueba cuando surgen las dificultades, el cansancio y el fracaso. En la motivación se sigue siempre un ciclo: 1- *tener un motivo*, una causa, un objetivo para hacer algo. 2- la *autoconfianza o autoestima* (creer en uno mismo y en nuestras propias capacidades). 3- el *optimismo* (creer que aquello que quiero conseguir es posible de ser conseguido). 4- el *entusiasmo* (es la energía inicial para llevar adelante un proyecto). 5- *persistencia* (tratar de mantener esa energía inicial para conseguir el objetivo marcado). 6- *resistencia* (tener la capacidad de enfrentarse y superar las adversidades, los fracasos, los contratiempos...). Esta última se relaciona con el término resiliencia³⁷, es decir, con la manera con que afrontamos una adversidad, la superamos y crecemos con ella.
- **Empatía y habilidades sociales** (inteligencia interpersonal): significa ser capaces de ponernos en el lugar del otro, independientemente de la simpatía o antipatía hacia él o ella. Favorece el desarrollo de habilidades como el liderazgo, el trabajo en equipo, la persuasión, la cooperación, el servicio a los demás, etc.

¿Pero cuál es la relación que existe entre las emociones y el pensamiento? Según Daniel Goleman “es un error pensar que cognición y emoción son cosas independientes”. En la estructura básica del cerebro los pensamientos llegaron después de las emociones ya que estas últimas constituyen unos sistemas de alerta para la supervivencia. Sólo del 10% al 20% del éxito en la vida corresponde al Cociente Intelectual, mientras que el 80% restante lo determinan las emociones, que no son fijas, sino que continúan mejorando a lo largo de toda la vida (madurez)³⁸.

Según esto, parece obvio destacar la importancia de la enseñanza sobre cómo controlar las emociones desde edades muy tempranas (los cinco primeros años de vida).

³⁷ El término resiliencia se refiere a la capacidad de los sujetos para “hacer frente a los cambios e incertidumbres futuros”. La Neurociencia considera que es una “respuesta cerebral” que nos aporta una sensación de control frente a los acontecimientos y una mayor capacidad para afrontar retos (Instituto Español de Resiliencia, 2011).

³⁸ Ver video Punset, E. (2010). *Cambiar el cerebro para cambiar el mundo*. RTVE-REDES, nº 57. [Video] Recuperado el 23 de junio de 2013 de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-cambiar-cerebro-para-cambiar-mundo/754173/>

En estos primeros años se conforman los grandes patrones emocionales que rigen nuestra vida como el amor, la curiosidad, la relación con el entorno... (...) Si en esos años el entorno es inseguro y agresivo, en el futuro tenderemos a desconfiar, a encerrarnos en nosotros mismos y a perder la ilusión, lo que nos afectará física y mentalmente³⁹.

Según Abel Cortese, Instructor y director del portal Inteligencia emocional.org, afirma que la inteligencia emocional es la “quinta esencia del aprendizaje” y Alicia Oiberman completa su afirmación diciendo que ésta se relaciona con la habilidad del alumno para resolver las situaciones que se le presentan y en si la manera de hacerlo es la adecuada para su edad⁴⁰.

Para trabajar el control de las emociones existen una serie de técnicas denominadas “técnicas del control del temperamento” por Goleman que las resume con la *metáfora del semáforo*⁴¹. Otras técnicas son las que han practicado desde hace miles de años las grandes religiones. Son las técnicas de meditación y de relajación. Laura Garber (terapeuta corporal) afirma que en el sistema educativo existe poca conciencia de trabajar mente, cuerpo y espíritu de forma conjunta⁴². Por su parte, el budista y biólogo Mattiew Ricard explica que para aprovechar la meditación en el sistema educativo es conveniente hacer ejercicios de concentración durante 30 minutos al día⁴³. De esta manera la mente se vuelve más flexible y el alumno será capaz de aprender más cosas.

También es importante resaltar cualidades como la creatividad y el sentido del humor. La primera permite establecer relaciones más constructivas y aumentar la autoestima.

³⁹ Sección de Elsa Punset en Punset, E. (2012) *Aprender a gestionar las emociones*. RTVE-REDES, nº 130. [Video] Recuperado el 23 de junio de 2013 de <http://www.rtve.es/alcarta/videos/redes/redes-aprender-gestionar-emociones/1564242/>

⁴⁰ *Inteligencia emocional - Part 1*. Inteligencia-emocional.org (director). (2011). [Video] Youtube. Recuperado el 23 de junio de 2013 de http://www.youtube.com/watch?v=3Xpfc9_LoBQ
Inteligencia emocional - Part 2. Inteligencia-emocional.org (director). (2012). [Video] Youtube. Recuperado el 23 de junio de 2013 de http://www.youtube.com/watch?v=gJ_XB7vjROk (última consulta: 23/6/2013)

⁴¹ Ante cualquier situación el alumno debe recordar lo siguiente: Color rojo (detente), color naranja (reflexiona y da opciones para superarla) y color verde (elige una de las opciones propuestas y pruébala). Ver video *Inteligencia emocional. Daniel Goleman*. Fetzer Institute (director). (2013). [Video] Youtube. Recuperado el 23 de junio de 2013 de <https://www.youtube.com/watch?v=3FStGPjjw7I>

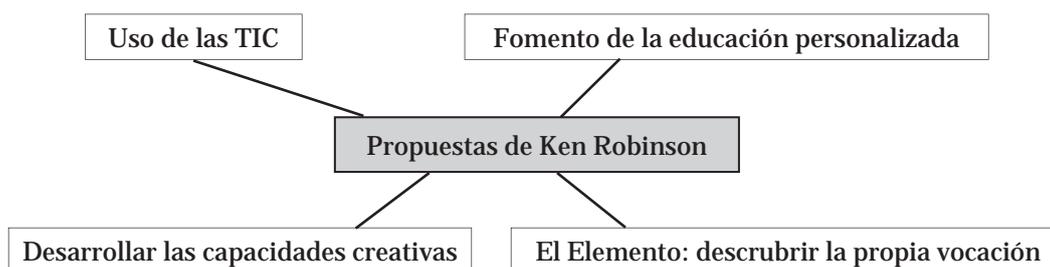
⁴² Ver video *Inteligencia emocional - Part 2*. Inteligencia-emocional.org (director). (2012). [Video] Youtube. Recuperado el 23 de junio de 2013 de http://www.youtube.com/watch?v=gJ_XB7vjROk

⁴³ La técnica de Ricard consiste en centrar la atención en algo concreto (un objeto, un color, una imagen, la respiración...) unos 10 minutos para calmar la mente y perseverar en ello. Ver video Punset, E. (2009) *Meditación y aprendizaje*. RTVE-REDES, nº 50. [Video] Recuperado el 23 de junio de 2013 de <http://www.rtve.es/alcarta/videos/redes/redes-meditacion-aprendizaje/653588/>

El segundo hace que no nos tomemos las cosas demasiado en serio, lo que supondría que cualquier contratiempo nos supere emocionalmente. En este sentido, resulta interesante incorporar el juego en el aprendizaje ya que supone la dramatización de situaciones para reflexionar sobre las mismas y dar soluciones creativas a los problemas que se presentan⁴⁴. Un ejemplo de aplicación del juego creativo son los *patch-médicos*⁴⁵ que emplean el canto, la música, el teatro, la técnica del clown, la magia, el arte, etc. para desarrollar el sentido del humor y generar pensamientos positivos en los enfermos ingresados en un hospital.

Respecto a la necesidad de potenciar la creatividad en el ámbito educativo cobra especial importancia Ken Robinson⁴⁶ quien aboga por un cambio radical del sistema educativo mundial (figura 2). Desanclarlo de concepciones decimonónicas y renovarlo para que responda a las necesidades de la sociedad actual, son algunas de sus propuestas principales⁴⁷.

Figura 2: Propuestas de Ken Robinson



Extraída de UNIR (2013), *Innovación e investigación*. Tema 6.

Finalmente, Marchesi (2004) habla de una *alfabetización emocional*, es decir, de un aprendizaje de las emociones en el que se incluye la capacidad para resolver conflictos y la cooperación y que debe abarcar toda la vida escolar, no una única asignatura compartimentada. Para poder llevar a cabo esto, el profesor ha de transmitir confianza y saber gestionar los conflictos que se presenten.

⁴⁴ Laura Wincker, investigadora en inteligencia emocional habla de los beneficios del sentido del humor y del juego para afrontar las diferentes situaciones de la vida. Ver video *Inteligencia emocional - Part 2*. [Inteligencia-emocional.org](http://www.youtube.com/watch?v=gJ_XB7vjROk) (director). (2012). [Video] Youtube. Recuperado el 23 de junio de 2013 de http://www.youtube.com/watch?v=gJ_XB7vjROk

⁴⁵ Los *patch-médicos* siguen la filosofía del médico estadounidense Hunter Doherty "Patch" Adams (nacido en 1945) quien fundó el Instituto Gesundheit! en 1971 dedicado a llevar el humor a los huérfanos, pacientes y otras personas en todo el mundo (Gesundheit Institute, s. f.).

⁴⁶ Ver sus trabajos y filosofía en la web Robinson, K. (2013). *Sir Ken Robinson*. Recuperado el 24 de junio de 2013 de <http://sirkenrobinson.com/>

⁴⁷ Ken Robinson propone aprovechar el potencial de las TIC y de la sociedad de la información, favorecer la formación personalizada que ayude a florecer los talentos específicos de cada alumno y que descubran su elemento (vocación) donde se despliega la capacidad creativa (UNIR, 2013).

2.1.4- Importancia de las artes en la educación

Numerosos autores⁴⁸ han estudiado y reflexionado sobre los beneficios de las artes para el desarrollo del individuo y la importancia de incluirlas en el sistema educativo. El artículo de Palacios (2006), titulado *El valor del arte en el proceso educativo*, presenta un estado de la cuestión sobre este tema, mencionando a aquellos autores más relevantes en diferentes disciplinas como Eisner, Gardner, Arnheim, etc.

La autora expone que algunos científicos del campo de la neurobiología han demostrado que “las experiencias sensoriales son fundamentales en la conformación de las estructuras del pensamiento” (Palacios, 2006, p.4). Esta misma idea la comparte Arnheim (citado en Eisner, 2004) cuando dice que “lo cognitivo incluye todas las operaciones mentales que intervienen en la recepción, almacenamiento y tratamiento de la información: percepción sensorial, memoria, pensamiento y aprendizaje” (p.58). Asimismo, considera que la percepción es la etapa previa en la que se capta la realidad para analizarla, comprenderla y elaborar los conceptos y significados (Palacios, 2006).

En este sentido es importante el trabajo de Gardner quien sitúa a todas las inteligencias en el mismo plano (enfoque pluralista del intelecto) indicando que las artes implican formas complejas de pensamiento, ya que en ellas se usan y transforman diversas clases de símbolos (Palacios, 2006). Susan Langer y Nelson Goodman (citados en Palacios, 2006) establecen una distinción entre los símbolos vinculados al pensamiento científico y artístico, poniendo en el mismo plano al arte y la ciencia dentro del conocimiento humano.

Entroncando con esta idea, Eisner (2004) afirma que el ser humano “es un creador de significados” (p. 281) y por tanto, posee diferentes maneras de expresarse: el lenguaje, los números, las artes plásticas, la música, la danza... (Palacios, 2006). Este autor considera que “la educación debe ayudar al alumno a aprender a *leer* las artes de una manera significativa al igual que se les enseña otro tipo de significados” (Eisner, 2004, p. 281).

⁴⁸ Palacios (2006), Hernández (2007), Eisner (2004), Granados (2009), Abad (s. f.), Callejón y Granados (2003), entre otros.

Además de esa decodificación de significados, el arte es experimentación, indagación y búsqueda, en el que intervienen la sensibilidad, la imaginación y las emociones (Eisner, 2004). Respecto a la expresión de las emociones, varios autores defienden el carácter terapéutico de las artes, siempre y cuando vayan acompañadas de una reflexión y control de su proceso y su valor⁴⁹. Eisner (2004) dice “las artes nos liberan de lo literal. Nos permiten ponernos en el lugar de otras personas. (...) Nos permiten dirigir nuestra atención hacia el interior, hacia lo que creemos o sentimos” (p. 28).

El arte forma parte de la cultura y conforma una sociedad en un lugar y un tiempo determinados. “La mente es cultural” y por tanto, el arte es uno de los “recursos por los que la persona se recrea a sí misma” (Eisner, 2004, pp. 292-293). Julio Romero (Romero en López (coord.), 2006), basándose en las ideas de Piaget sobre la finalidad de la educación⁵⁰, afirma que el arte “nos permite ampliar posibilidades, cambiar, actualizar, mejorar lo que somos, encontrar nuevos caminos y mirar la realidad de manera crítica y transformarla” (p.77).

Sin embargo, a pesar de todo lo anterior y aunque se afirma que la educación debe atender a las necesidades del sujeto en su totalidad y que cognición y emoción van unidas, el sistema educativo sigue dando más importancia a las competencias dirigidas a las exigencias del mercado (idiomas, tecnología y ciencias) en detrimento de disciplinas como las humanidades o las artes. Todo ello, potenciado por un rechazo de las familias y la sociedad hacia las artes (Palacios, 2006).

Otros problemas añadidos, según Hernández (2007), son que las asignaturas son “compartimentos estancos”; los alumnos están agrupados por edades y sólo hay un profesor por grupo y materia; los horarios son poco flexibles; el aula es un lugar cerrado y muchos docentes todavía piensan que la única fuente de información son los libros de texto; hay una falta de interés por parte de familias y alumnos hacia la educación, sobre todo la artística, etc.

⁴⁹ Autores como Eisner (2004), López (2008), Abad (s. f.) o Callejón y Granados (2003), entre otros, defienden la incursión de las artes en la educación por la capacidad que éstas tienen de relacionar “el yo”, “los otros” y “el mundo tangible y espiritual” y de fomentar la expresión de las emociones.

⁵⁰ Según Piaget “la finalidad de la educación es crear mentes críticas que sepan verificar y no aceptar todo lo que se les diga” (Piaget, citado en López (coord.), 2006, p. 77).

En relación a la educación de las artes visuales, Hernández (2007) aboga por la adquisición de un “alfabetismo visual crítico” que permita relacionar los saberes que se encuentran en diferentes fuentes y contextos (escrito, visual, musical...). Se hace cada vez más necesario “aprender nuevas maneras de mirar el mundo y a uno mismo” (concepto de *cultura visual*) (p. 20).

2.1.5- El arteterapia y su importancia en el ámbito educativo

El arteterapia es una disciplina que surge en Estados Unidos y el Reino Unido en torno a los años 30 por personas formadas en arte y psicología entre los que destacan Edith Kramer, Margaret Naumburg, Klorencence Cane o Adrian Hill. Poco después se fueron creando diversas asociaciones para difundir los principios de esta nueva disciplina. En 1991 surge ECARTE⁵¹ y en España se considera como profesión a finales de los 90 (Martínez, en López (coord.), 2006).

El término “terapia” proviene del griego *therapeuin* que significa en su origen “tratar” y “curar” pero también, “formar” y “educar” (Rigo, en López (coord.), 2006)⁵².

Para Klein (2006) el arteterapia es una técnica psicoterapéutica que emplea el arte como terapia para encauzar o controlar las emociones a través de la expresión plástica. “Se trata de crear puestas en escena imaginarias de nosotros mismos” (Klein, 2006, p. 12). Otra definición más completa la aporta Sally Schofield, presidenta de la Asociación Profesional Española de Arteterapeutas, quien afirma que “el arteterapia es una profesión asistencial, una rama de la psicoterapia, que facilita a las personas expresarse a través del arte cuando no lo pueden hacer con palabras”⁵³. El interés se centra más en el proceso de creación que en el resultado final.

⁵¹ ECARTE (European Consortium of Art-Therapy Education) surge para representar y apoyar el desarrollo de las arteterapias a nivel europeo (Martínez, en López (coord.), 2006).

⁵² El objetivo del arteterapia es liberar la capacidad del individuo de elegir aquello que quiere emprender y ayudarlo a lograr un equilibrio entre sus sentimientos y las normas sociales, sin sacrificar su integridad. Esta definición encaja en los objetivos de la educación formal y, sobre todo, la artística. (Sánchez, Gómez, Belda y Chacón, 2009).

⁵³ Ver video *¿Qué es arteterapia?* (2013). [Video] Youtube. Recuperado el 23 de junio de 2013 de <https://www.youtube.com/watch?v=3Z7ltSXX2B8>

Magdalena Durán⁵⁴ afirma que el arteterapia cura la conciencia en el sentido de que se aborda la creatividad como manifestación de la propia vida. Por su parte, Elisa Dieste⁵⁵ defiende que a través del proceso creativo se “liberan las tensiones, resuelven conflictos, disminuye la angustia y la ansiedad, aumenta el autoconocimiento y la autoestima y potencia la capacidad onírica”⁵⁶.

Así pues, “el arteterapia se dirige a todas las artes sin excepción transformándolas en vías de conocimiento, de desarrollo personal” (Klein, 2006, p. 15). Esta disciplina propone una metodología que, a través de unos recursos artísticos diversos, recurre a la simbología para fomentar el desarrollo del individuo. Es lo que Klein (2006) denomina “presionar fuera de, hacer salir las tensiones” (p. 80). Define el proceso como un “exorcismo que saca los demonios y los elimina” y que supone centrar la atención en uno mismo para poder abrirse a los demás (p. 81). El arteterapia es pues “una manera de dar significación a los sentimientos y los pensamientos” (Namburg, 1996, citado en López (coord.), 2006).

La finalidad del arteterapia es crear un ambiente lúdico en el que las experiencias conscientes despierten el inconsciente, al tiempo que se desarrolla la creatividad y se fomenta la reflexión y la comunicación (López, 2006). El arteterapia emplea la creatividad como recurso para encontrar nuevos caminos, reinventar formas de vida, mejorar lo que somos (Romero, en López (coord.), 2006).

Ante la creciente popularidad de esta disciplina, diversos autores han reflexionado sobre la importancia de incluirla en el ámbito educativo. En este sentido, Callejón y Granados (2003) creen que “es posible la aplicación de terapias artístico-creativas en especial a alumnos con dificultades de integración o con déficit y/o diferencias socio-culturales, intelectuales, etc.” (p. 137). Estas autoras defienden que con el arteterapia en la escuela se puede fomentar el desarrollo individual y social del individuo (mejora de la autoestima y el autoconcepto y disminución de la agresividad) con dos finalidades (como expresión creativa o como evaluación psicológica) y a través de diversas

⁵⁴ Magdalena Durán Coll es arteterapeuta, docente de arte, miembro de la ATE (Asociación profesional española de arteterapeutas) y presidenta de Artnexes (Artes para la Conciencia y la Sociedad). Ha trabajado la arteterapia en escuelas públicas y en el programa de Aula d'Acollida para alumnos inmigrantes (Grupo Artexes, s. f.)

⁵⁵ Elisa Dieste es psicóloga y psicoterapeuta especialista en danza, movimiento, terapia (Red Cita, 2013)

⁵⁶ Ver video *¿Qué es arteterapia?* (2013). [Video] Youtube. Recuperado el 23 de junio de 2013 de <https://www.youtube.com/watch?v=3Z7ltSXX2B8>

disciplinas (arte dramático, poesía, música, danza, dibujo...). Además, el arteterapia en la escuela favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje (trabaja sobre la atención, la percepción, la memoria y favorece la psicomotricidad fina y gruesa) y mejora el clima escolar (se trabaja la comunicación interpersonal y el control de las emociones) (Callejón y Granados, 2003).

2.2- Metodología.

Para abordar el problema planteado se ha desarrollado un estudio de caso descriptivo, en el cual se emplea una metodología constructivista-cualitativa ya que su finalidad es observar a las personas en su contexto natural y diario para comprender cómo éstos experimentan, interpretan, crean y modifican la realidad educativa en la que están inmersos (Carrasco y Calderero, 2000).

La muestra seleccionada para el estudio comprende a 45 adolescentes entre los 15 y 18 años. Todos ellos son alumnos/as de ambos cursos de los Programas de Diversificación Curricular. También se han elegido tres centros de Soria capital (IES Castilla, IES Politécnico y Colegio Sagrado Corazón) en los que se imparten dichos Programas.

La elección de esta muestra ha respondido a los siguientes criterios:

1- *El ámbito geográfico*: la elección de la ciudad de Soria viene determinada por el lugar en el que se ubica el centro donde se tuvo la experiencia personal con los alumnos desmotivados y por ser el lugar de residencia de la investigadora lo que aporta un mayor aprovechamiento de los recursos temporales disponibles.

2- *El tipo de centro*: la experiencia personal con alumnos desmotivados se produjo en un centro concertado religioso con una larga trayectoria educativa y en cuyo PEC se da una gran importancia a la transmisión de valores y a la atención a la diversidad. En contraste con este centro, se localizaron dos centros públicos (los más grandes de la localidad en cuanto a número de alumnos), muy similares entre sí pero con la particularidad de que uno de ellos acoge a un gran número de alumnos procedentes de los pueblos de la Provincia y el otro tiene adscrito al mencionado colegio concertado para las enseñanzas de Bachillerato. Además, ambos ofertan estudios de FP.

El acceso al campo se produjo mediante negociaciones verbales en las que se indicaban las características de la investigación. Primero con el jefe del equipo de orientadores de la zona y luego con las diferentes orientadoras y directores de los centros. Se concertó cita con las orientadoras para pasar el cuestionario a los alumnos y poder realizar las entrevistas a los profesores, lo que tuvo lugar entre los días 7 y 17 de junio de 2013.

2.2.1- Instrumentos de recogida de información

Para la recogida de información se han empleado principalmente varias entrevistas semi-estructuradas y un cuestionario.

En primer lugar, las **entrevistas** son de tipo descriptivo y de opinión (Vázquez y Angulo, 2001) y constan de un guión base⁵⁷ que responde a los objetivos planteados en la investigación. A pesar de la planificación formal, tuvieron un carácter informal y distendido debido a las circunstancias del momento. Los datos fueron transcritos en el cuaderno de campo inmediatamente después de finalizar cada entrevista. En un principio, se pensó realizar la entrevista a orientadores y profesores del área de Educación Plástica y Visual, pero debido a la escasa disponibilidad de los primeros como consecuencia de las fechas en las que se realizó la investigación, sólo se pudo entrevistar a los profesores, los cuales aparecerán como *profesor 1, profesor 2, profesor 3 y profesor 4* para respetar el anonimato. Estas entrevistas perseguían recoger la máxima información acerca de las características del centro y del Programa de Diversificación Curricular, la valoración de la asignatura de Educación Plástica y Visual por parte de alumnos, profesores y familias, metodología empleada en el área y relaciones profesor-alumno y entre los alumnos. También se procuró extraer alguna información acerca del contexto personal y profesional de los docentes que pudiera influir en la interpretación de la realidad en la que están inmersos.

Para la elaboración del **cuestionario**⁵⁸ se tuvieron en cuenta las evaluaciones de Tapia (2007 y 1992) sobre los diferentes cuestionarios de motivación ya establecidos⁵⁹. Se entregó a los alumnos en formato impreso, quienes tardaron aproximadamente unos 10 minutos en contestarlo y para el análisis de los resultados se empleó la herramienta Google Docs y el programa informático Microsoft Office Excell 2007.

⁵⁷ Ver anexo III *Guión entrevista*.

⁵⁸ Ver anexo II *Cuestionario*.

⁵⁹ Los cuestionarios principales que A. Tapia analiza son los siguientes: MAPE I-II-III (permiten identificar las metas atribuidas al aprendizaje y el contexto escolar a través de ocho escalas básicas y tres dimensiones correspondientes a factores de segundo orden. La diferencia entre los tres es la edad de la muestra de población a la que se dirigen), MEVA (*Motivaciones, Expectativas y Valores relacionados con el Aprendizaje*, aplicable a alumnos de 12 a 18 años de edad), MAE (examina la unidimensionalidad o pluridimensionalidad del concepto de motivación de logro o de ejecución), AM-1 (*Automensajes Motivacionales*, sirve para evaluar la frecuencia subjetiva con la que los pensamientos influyen en la motivación), AMOP y ACS (el *Cuestionario de Control de la Acción* evalúa una dimensión de la personalidad denominada "Orientación al estado versus Orientación a la acción" utilizando tres escalas).

Se trata de un cuestionario mixto que consta de 22 preguntas abiertas y cerradas, organizadas en dos apartados: el primero versa sobre los Programas de Diversificación curricular (en general) y sobre la asignatura de Educación Plástica y Visual (en particular) y el segundo versa sobre su motivación ante el aprendizaje en general.

2.2.2- Fases del proyecto

Siguiendo las pautas expuestas por Morra y Friedlander (2001), para el desarrollo del trabajo se siguieron las siguientes fases:

- **Primera fase:** se determinó el marco teórico, la muestra sobre la que se iba a investigar y las actividades a realizar en las siguientes fases del proyecto.

- **Segunda fase:** se analizó la metodología más adecuada al tema o temas planteados en la investigación y se elaboraron los instrumentos de recogida de información.

- **Tercera fase:** se distribuyeron los instrumentos de recogida de información (cuestionario y entrevistas) y se analizaron los datos que éstos aportaban contrastándolos con la literatura existente relacionada con el tema de la investigación.

- **Cuarta fase:** se realizó el informe de la investigación en el que quedaron reflejados los datos extraídos en las fases anteriores junto con algunas conclusiones sobre la investigación realizada y las futuras líneas de investigación que abre. En dicho informe también se especifica una actividad basada en el arteterapia, partiendo de la realidad analizada y del estado de la cuestión establecido.

2.3- Discusiones de la investigación

La muestra analizada se compone de 45 respuestas divididas entre el IES Politécnico, IES Castilla y Colegio Sagrado Corazón de Soria. Las encuestas se pasaron a ambos cursos de los PDC, siendo bastante más numeroso el de primero (equivalente a 3º de ESO). Predominan los alumnos de entre 16 y 17 años lo que indica que durante la enseñanza obligatoria han repetido algún curso, siendo esto uno de los requisitos que el alumnado debe reunir para incorporarse en los PDC (ver gráfico 1).



Gráfico 1: Resultados de variables de curso y edad. (Elaboración propia)

- Sobre los Programas de Diversificación:

En términos generales, los alumnos valoran los PDC muy positivamente, ya que el 87% está de acuerdo con dichos programas, frente al 14% que no lo está. Los ven como una gran ayuda para obtener el título de Graduado en ESO (ver gráficos 2 y 3) o para continuar estudios de FP o superiores (ver gráfico 4).



Gráfico 2: Resultados pregunta 1. (Elaboración propia).



Gráfico 3: Resultados pregunta 5. (Elaboración propia).

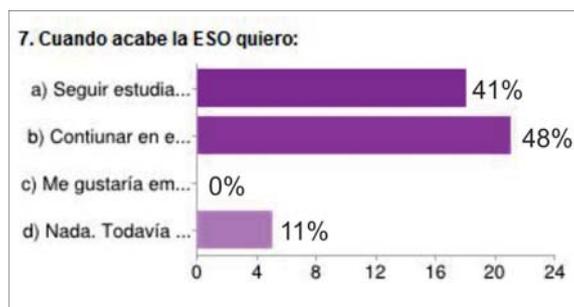


Gráfico 4: Resultados pregunta 7. (Elaboración propia).

Estos resultados responden a los objetivos de estos programas establecidos en la LOE⁶⁰. Sin embargo, los profesores entrevistados, aunque aprecian algunas características buenas, suelen desconfiar de los mismos. Así pues, el *Profesor 1* piensa que los PDC son una vía para que los alumnos “que no llegan” puedan alcanzar el título como los demás. (Cuaderno de campo, 7/06/2013, notas de la entrevista a Profesor 1 y 2). El *Profesor 4* cree que estos programas sólo sirven como una vía de escape donde se “aparca” a los alumnos que se portan mal y a los que, “sin apenas esfuerzo”, se les “regala” el título de ESO, en detrimento de aquellos que sí se esfuerzan por conseguirlo. Por otro lado, para aquellos que presentan dificultades en el aprendizaje pero que se esfuerzan, estos programas pueden suponer una ayuda importante. (Cuaderno de campo, 17/06/2013, notas de la entrevista a Profesor 4). De forma más específica el *Profesor 3* comenta:

El problema viene cuando un alumno decide que no quiere estudiar y se busca los resquicios legales para aguantar el tiempo necesario en la escuela sin hacer nada y en cuanto salga de la misma, seguir sin hacer nada. En estos casos, hasta los padres parece que han tirado la toalla (Cuaderno de campo, 14/06/2013, notas de la entrevista a Profesor 3).

Es en estos casos cuando se hace especialmente necesario una buena coordinación familias-profesores y en los que el arte, el arteterapia o una formación más práctica basada en la experimentación pueda favorecer su integración y modificar ciertas conductas disruptivas (Harlow y Butler, citados en Carrasco (coord.), 2008; Marchesi, 2004).

⁶⁰ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado el 4 de julio de 2013 de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

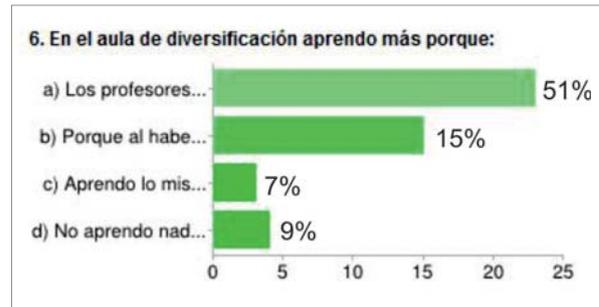


Gráfico 5: Resultados pregunta 2. (Elaboración propia).

Gráfico 6: Resultados pregunta 6. (Elaboración propia).

En cuanto a la organización de los contenidos y la relación alumnos-profesor en estos programas, también predominan las valoraciones positivas. La mayoría de encuestados responde que les resulta más fácil aprender los contenidos de los ámbitos (gráfico 5) y más de la mitad considera que los profesores explican de una manera más cercana lo que hace que los alumnos tengan más confianza para preguntar dudas (gráfico 6).

El *Profesor 2* corrobora la buena relación y confianza cuando afirma que los alumnos se llevan muy bien con uno de los profesores de los ámbitos, “que es casi como su padre” (Cuaderno de campo, 7/06/2013, notas de la entrevista a Profesor 1 y 2). Estos resultados también demuestran que la adaptación del currículo es adecuada ya que la agrupación de contenidos para hacerlos más significativos y la reducción del número de alumnos por aula contribuyen a un mejor aprendizaje y crear a un clima de confianza. Por otro lado, puede ser que, debido a que esta circunstancia sólo se dio en uno de los centros investigados, la relación de cercanía puede darse por otras circunstancias como el carácter del profesor o su metodología (Ontoria y Molina, (s. f.), citados en Carrasco (coord.), 2008). Está demostrado que un buen profesor es aquel que transmite entusiasmo e interés por aprender, en especial por su materia, la cual conoce perfectamente, que sea abierto y comunicativo, empático y amable, que enseñe de manera activa favoreciendo la participación de sus alumnos y la reflexión crítica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc.

De una forma más específica, en los gráficos 7, 8, 9 y 10 se observa que las asignaturas que les resultan más fáciles son Educación Física y Educación Plástica y Visual, mientras que las más difíciles corresponden a las materias incluidas en los dos ámbitos, como Sociales, Lengua y Literatura, Matemáticas y Física y Química. A pesar de la respuesta del gráfico 5, puede ser que éstas les resulten más difíciles porque tienen una mayor carga teórica lo que les supone un mayor esfuerzo personal. Aquí habría

que aplicar los recursos de entrenamiento y eliminación de obstáculos para que los alumnos creen hábitos de trabajo y se esfuercen por obtener las metas propuestas (Marina, 2011).



Gráfico 7: Resultados pregunta 3. (Elaboración propia).

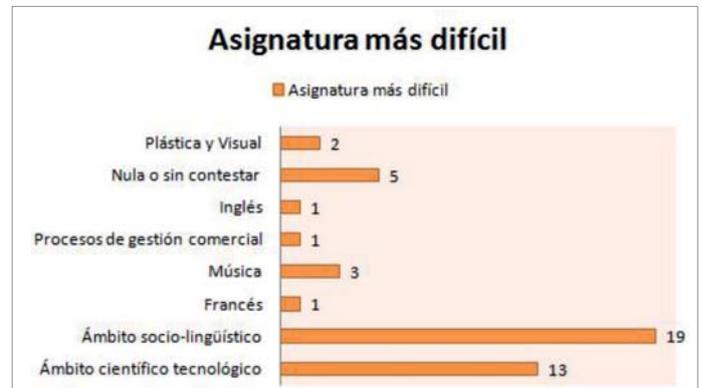


Gráfico 8: Resultados pregunta 4. (Elaboración propia).



Gráfico 9: Resultados específicos de pregunta 3. (Elaboración propia).



Gráfico 10: Resultados específicos de pregunta 4. (Elaboración propia).

Respecto a las justificaciones de su elección (preguntas 4 y 5 del cuestionario) cabe señalar que la mayoría responde “porque me cuesta/no lo entiendo”, “porque hay que estudiar mucho” o “porque me gusta/no me gusta”. En las asignaturas fáciles parece apreciarse una mayor autoestima ya que algunos responden “porque soy bueno” o “porque siempre se me ha dado bien”. Esto corrobora la teoría de Heider sobre la relación entre la motivación y los factores personales y ambientales (Heider (s. f.), citado en Carrasco (coord.), 2008). También cabe destacar que en cuatro asignaturas parece influir bastante la metodología del docente. Este es el caso de Taller en la vivienda, Inglés, Música y Lengua o Sociales cuyas justificaciones son “porque el profesor explica muy bien/porque es más divertido”, “porque el nivel es muy fácil”, “por el profesor” o “porque exige mucho/porque hay que estudiar mucho y los temas son muy densos” respectivamente. Volvemos a ver la importancia de las características personales y profesionales del profesor presentadas por Ontoria y Molina (citados en Carrasco

(coord.), 2008). Asimismo, éste supone un modelo o ejemplo para sus alumnos y un mediador de experiencias (Marina, 2011).

De todas estas justificaciones se extrae, sobre todo, que se sienten más seguros y motivados con asignaturas en las que predomina la práctica frente a la teoría y cuyos contenidos se relacionan más directamente con la vida real. Tal es el caso de Educación Física, Primeros Auxilios y Taller de la Vivienda. Es posible que esto se deba a que son materias en las que los alumnos se sienten agusto explorando o manipulando objetos físicos (Harlow y Butler (s. f.), citados en Carrasco (coord.), 2008).

Otro aspecto a tener en cuenta tiene que ver con el idioma y con la actitud ante el aprendizaje. Algunos alumnos respondieron sobre la asignatura más difícil lo siguiente: “Sociales porque no soy de España y las culturas son diferentes”, “Las asignaturas que tienen mucho español porque no sé mucho el idioma”, “Ninguna porque el problema es que soy vago” o “Todas por igual”. Esto denota que en estos Programas hay una minoría de inmigrantes con una gran dificultad idiomática, lo que influye en sus resultados académicos y en el interés de éstos hacia las asignaturas. Un caso particular que comentaron los *profesores 1 y 2*, se refiere a un estudiante chino que, en la mayoría de las asignaturas estaba muy perdido, pero que se sentía “como pez en el agua” en el área de EPV (Cuaderno de campo, 7/06/2013, notas de la entrevista a Profesor 1 y 2). Otros extranjeros, en cambio, se sienten más a gusto en Educación Física. En ambos casos es de suponer que les resulta más fácil expresarse y no necesitan entender bien el idioma para aprender los contenidos por basarse más en la práctica. Los dos últimos casos demuestran que son inteligentes pero que no han adquirido los hábitos de trabajo necesarios o que puede que atribuyan las dificultades a causas externas a ellos.

- Sobre la motivación de los estudiantes ante el aprendizaje:

Entroncando con la teoría de Weiner (citado en Carrasco (coord.), 2008), en los gráficos 11 y 12 se puede ver que la mayoría de los alumnos atribuyen el éxito o fracaso en las tareas al esfuerzo personal y sólo unos pocos, a la dificultad de la tarea, a la mala suerte o al profesor/a. Esto indica que consideran que el trabajo y esfuerzo personal es la vía más adecuada para alcanzar el éxito. Sobre el esfuerzo personal (ver gráfico 13), se extrae que más de la mitad tiende a esforzarse en las tareas difíciles aunque piensen que no las harán bien. En este sentido, habría que investigar más sobre su

necesidad de logro, es decir, si prefieren el éxito o evitar el fracaso (McLelland, (s. f.), citado en Carrasco (coord.), 2008). Según Carrasco (2008), “una de las motivaciones más poderosas es la conciencia de éxito. (...) El éxito genera éxito y el fracaso genera más fracaso” (p. 111).

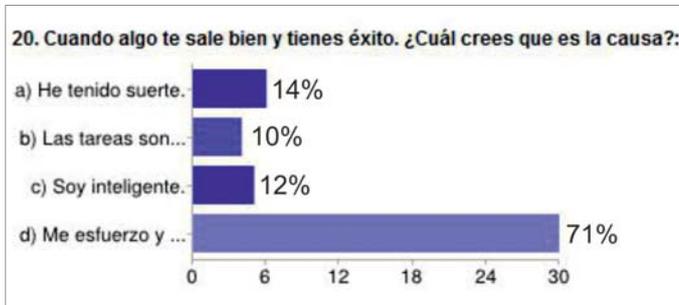


Gráfico 11: Resultados pregunta 20. (Elaboración propia).



Gráfico 12: Resultados pregunta 21. (Elaboración propia).

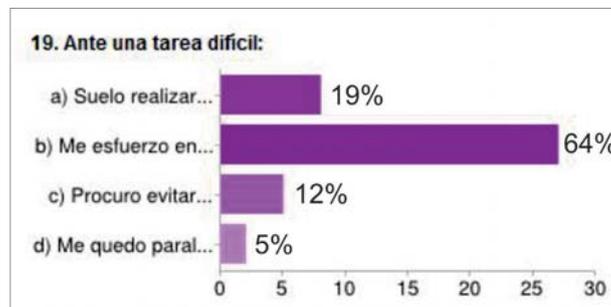


Gráfico 13: Resultados pregunta 19. (Elaboración propia).

Las respuestas de los alumnos contrastan con la apreciación que tienen los profesores al respecto. Estos últimos afirman que, en términos generales, se encuentran ante individuos desmotivados, con pocas ganas de trabajar y que no tienen ninguna intención de continuar estudios superiores, si acaso hacen alguna FP (Cuaderno de campo, 7, 14 y 17/06/2013, notas de las entrevistas a Profesores 1, 2, 3 y 4). El *profesor 3* comenta:

En un aula suele haber tres o cuatro que se esfuerzan por estudiar pero no llegan y otros tantos que les pasa todo lo contrario, son vagos o *follo*neros. Cuando se juntan ambos, sin saber cómo ni por qué, los segundos acaban por *arrastrar a su terreno* a los primeros y acabas en un aula de 14 chicos/as en los que al menos la mitad se niegan a trabajar y si les obligas un poco, *te arman el follón*” (Cuaderno de campo, 14/06/2013, notas de la entrevista a Profesor 3).

En este sentido, Marchesi (2004) afirma que los alumnos disruptivos, además de no aprender ellos, hacen que los compañeros tampoco lo hagan y convierten el aula en una lucha que pone a prueba la paciencia del profesor.

Sobre el interés que muestran los alumnos ante el aprendizaje, el gráfico 14 muestra que la mayoría de los estudiantes suelen estar atentos a las explicaciones del profesor, aunque muchos de ellos sólo la mantienen durante poco tiempo. Por otro lado, más de la mitad responde que cuando algo no lo entienden suelen preguntar al profesor (gráfico 15). Esto se debe al ambiente de confianza en el aula y a un cierto interés por aprender o, al menos, por sacar adelante los estudios, lo que se confirma con lo que Marchesi (2004) propone para reducir la interrupción en el aula⁶¹.



Gráfico 14: Resultados pregunta 16. (Elaboración propia).

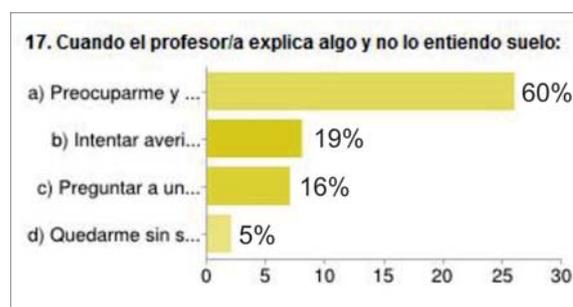


Gráfico 15: Resultados pregunta 17. (Elaboración propia).

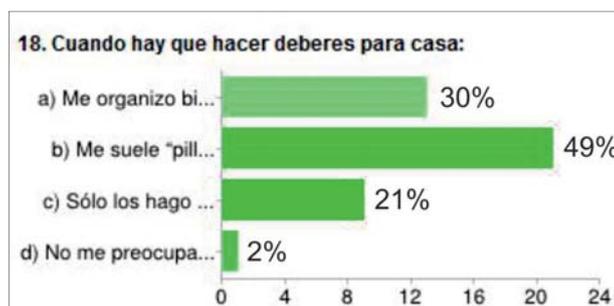


Gráfico 16: Resultados pregunta 18. (Elaboración propia).

En cambio, suelen ser poco organizados porque lo dejan todo para el último momento o porque se olvidan de hacer las tareas (ver gráfico 16). Esto se debe a que no son constantes en su trabajo personal, por las dificultades que este entraña, porque no reciben la ayuda necesaria en el aula o en su casa o porque no han adquirido hábitos de trabajo consistentes. Daniel Goleman dice al respecto que la capacidad de motivarnos a nosotros mismos se pone a prueba cuando surgen dificultades, cansancio y fracasos. Por eso, habla de la persistencia y la resistencia como componentes del ciclo de la motivación⁶².

⁶¹ Estrategias para disminuir la interrupción en el aula: el profesor ha de transmitir confianza para crear un buen clima que favorezca la salud emocional de todos (Marchesi, 2004).

⁶² Goleman entrevistado en <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-meditacion-aprendizaje/653588/> (Recuperado el 23 de junio de 2013).

Sobre los objetivos o metas que se proponen los estudiantes para estudiar se extrae que éstos van al instituto para obtener un título y conseguir con ello un buen trabajo. También hay un gran porcentaje de alumnos que cree que estudiar es importante y que sirve para que los demás les valoren positivamente (ver gráficos 17 y 18). Esto se corresponde con los deseos fundamentales que describen Marina (2011) y García Hoz (citado en Carrasco (coord.), 2008): autorrealización personal, seguridad y dignidad. Los alumnos quieren sentirse útiles y valorados por los demás y para ello se esfuerzan el grado que consideran necesario.



Gráfico 17: Resultados pregunta 14. (Elaboración propia).

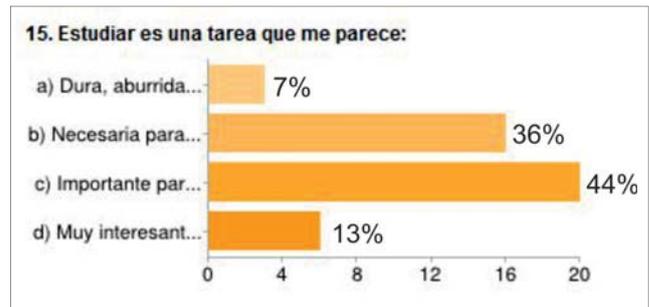


Gráfico 18: Resultados pregunta 15. (Elaboración propia).

- Sobre el área de Educación Plástica y Visual:

Sobre la EPV resulta llamativo que sólo dos alumnos hayan respondido que es la más difícil “porque es la primera vez que la doy/porque el tema es complicado”, mientras que la mayoría la considera fácil porque les gusta dibujar. Estas respuestas pueden venir influenciadas por cómo han percibido la asignatura desde niveles educativos anteriores. Como dice el *profesor 3*:

Desde la Primaria se enseña la educación artística sin inculcarles el verdadero sentido de la asignatura. Luego llegan a secundaria y creen que Plástica está dividida en dos: dibujo técnico y la parte artística y tienden a elegirla para quitarse de otras materias que les resultan más complicadas o aburridas (Cuaderno de campo, 14/06/2013, notas de la entrevista a Profesor 3).

En este sentido el *profesor 4* afirma que “el problema viene desde la Primaria, etapa en la que los profesores carecen de la formación necesaria y que se limitan a entretener a los alumnos, muchas veces basándose en la copia de láminas o dibujos existentes” (Cuaderno de campo, 17/06/2013, notas de la entrevista a Profesor 4). Estas dos afirmaciones corroboran la precaria situación en la que se encuentra la materia dentro del currículo y la escasa formación de los profesores que la imparten (Palacios, 2006; Hernández, 2007).

A pesar de todo, en los gráficos 19, 20 y 21 se puede ver que, en términos generales, la asignatura gusta (69%), les resultan interesantes los contenidos en relación a la vida cotidiana (78%) y se sienten bien en clase (76%). Esto se corresponde con una buena o muy buena relación con el profesor/a que imparte la materia (85%) (ver gráfico 22). Según García Hoz (citado en UNIR, 2012), la clave para motivar en las tareas escolares reside en mostrar a los alumnos el valor inherente en el estudio de cada materia.

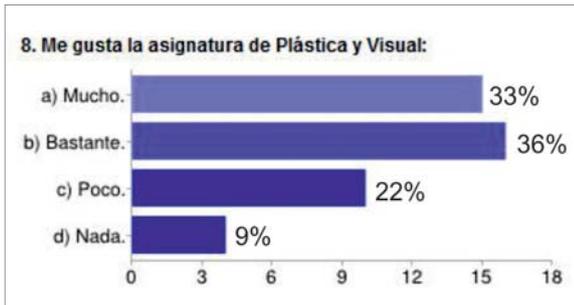


Gráfico 19: Resultados pregunta 7. (Elaboración propia).

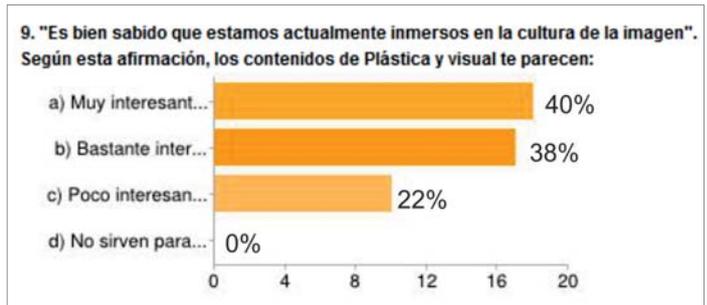


Gráfico 20: Resultados pregunta 9. (Elaboración propia).

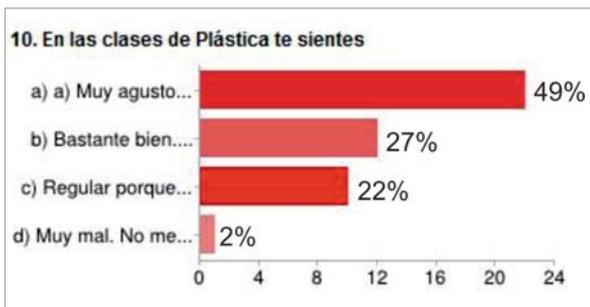


Gráfico 21: Resultados pregunta 10. (Elaboración propia).

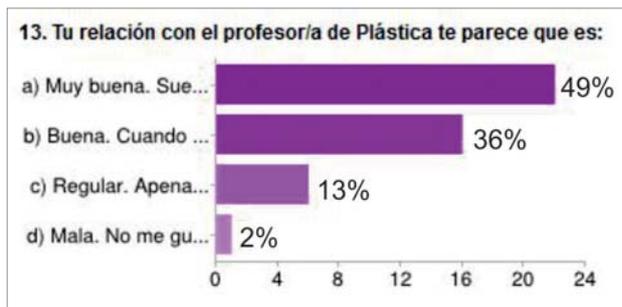


Gráfico 22: Resultados pregunta 13. (Elaboración propia).

A pesar de que la asignatura presenta un currículo con mayor carga práctica que otras materias, los alumnos siguen demandando más trabajos prácticos (44%) (ver gráfico 23). Esto se relaciona con los resultados sobre las asignaturas más fáciles en las que sobresalen E. Física, EPV y Primeros Auxilios y con las afirmaciones de Harlow y Butler (citados en Carrasco (coord.), 2008) por las que el aprendizaje basado en la experimentación práctica es más significativo que el teórico.

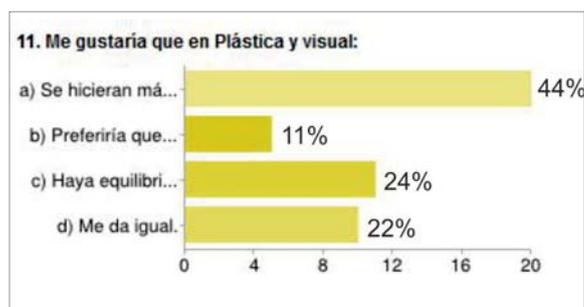


Gráfico 23: Resultados pregunta 11. (Elaboración propia).

Por otro lado, todos los profesores entrevistados afirman que hay bastantes alumnos que no sacan adelante la EPV porque les cuesta trabajar y suelen negarse a dibujar porque dicen que se les da mal, es decir, tienen un autoconcepto negativo sobre sus habilidades. En este sentido, la educación emocional les ayudaría a valorarse más positivamente y establecer un equilibrio entre lo que saben y lo que pueden aprender⁶³.

Cuando se les preguntó sobre la valoración de la asignatura por parte de los alumnos, todos ellos coincidieron en afirmar que los estudiantes la ven como un “descanso” respecto a las demás y, en consecuencia, piensan que “todo es jauja” y no trabajan nada (Cuaderno de campo, 7-14-17/06/2013, notas de las entrevistas a los Profesores 1, 2, 3 y 4). Esto coincide con la escasa valoración de las enseñanzas artísticas por parte de la sociedad y del sistema educativo (Palacios, 2006; Hernández, 2007; Eisner, 2004). Así pues, sería conveniente que cada docente (y familia) empleara los recursos de cambio de creencias y sentimientos planteados por Marina (2011) para transmitirles la importancia que el arte tiene para el desarrollo del individuo y motivarles más.

Respecto a la forma de trabajar, en el gráfico 24 se observa que un 51% prefiere trabajar en equipo porque colaborando se lo pasan mejor, frente a un 46% que prefiere trabajar sólo con ayuda del profesor o porque se sienten más cómodos. Esto es en lo que coinciden varios autores, como Luzón, et al. (2009) quienes concluyen que entre las buenas prácticas educativas se encuentra el trabajo colaborativo, el cual puede favorecerse más fácilmente en EPV debido a las características de su currículo.

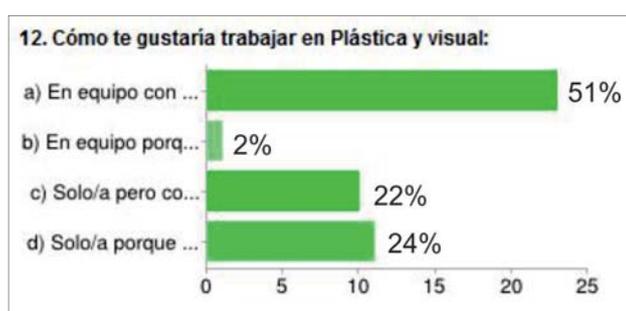


Gráfico 24: Resultados pregunta 12. (Elaboración propia).

Sin embargo, el sistema educativo establecido dificulta, en la mayoría de los casos, la realización de este tipo de proyectos colaborativos, como confirman los profesores entrevistados. Todos ellos están a favor de los trabajos colaborativos e interdiscipli-

⁶³ Goleman entrevistado en <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-meditacion-aprendizaje/653588/> (Recuperado el 23 de junio de 2013).

nares, pero afirman que es muy difícil llevarlos a cabo debido a la casi imposible coordinación de horarios, profesores y espacios en el centro, sobre todo si se trata de un centro grande con muchos alumnos (Cuaderno de campo, 7-14-17/06/2013, notas de las entrevistas a Profesores 1, 2, 3 y 4). Uno de ellos, en particular, manifestó que “en el caso de que se pudieran planificar este tipo de trabajos, no es aconsejable que se extiendan mucho en el tiempo porque si no, los alumnos acaban cansándose”. Además, dijo que “en el caso de Diversificación conviene que los proyectos se estructuren en fases en las que se alterne bastante el trabajo individual con el grupal” (Cuaderno de campo, 7/06/2013, notas de la entrevista a Profesor 1).

Sobre los tipos de actividades que motivan a los alumnos, el *profesor 3* expone, con cierta resignación, lo siguiente:

Es muy difícil acertar en lo que les gusta o motiva. Una misma actividad puede gustarles a unos y ser un tostón para otros. Al final, son los alumnos los que mandan. Son ellos los que determinan el tipo de actividades a realizar y el nivel de dificultad o creatividad de las mismas. Es triste pensar que ahora ya no parecen interesarse por nada en absoluto. No tienen preferencia por un ejercicio mecánico o uno creativo. Ni si quiera se molestan en buscar información por su cuenta (quieren que les pongas ejemplos o les digas cómo tienen que hacer las cosas) y cuando la buscan, tienden a copiar sin más lo que ven o recogen. Es lamentable que no comprendan que conociendo más sobre un tema o actividad la disfrutarían mucho más. (Cuaderno de campo, 14/06/2013, notas de la entrevista a Profesor 3).

Otros, sobre todo los más veteranos (*profesores 1 y 4*), confirman lo anterior diciendo que ya han probado de todo y casi nada ha dado resultado: concursos del colegio o de organizaciones e instituciones públicas, visitas a museos, realización de un cómic, de un cubo de *rubik*, reinterpretaciones de obras de grandes maestros, autorretrato con variaciones cromáticas, dibujos de bodegones, grabado, ejercicios con barro... Este último caso, coinciden, solía acabar mal porque manchaban mucho el aula y utilizaban el material como proyectil lanzándoselo a los compañeros (Cuaderno de campo, 7-17/06/2013, notas de las entrevistas a Profesores 1, 2 y 4).

Respecto a los comentarios anteriores, es de suponer que el comportamiento disruptivo se debe a las ganas que tienen por jugar y no por quedarse sentados escuchando. Sin embargo, esta actitud debe corregirse. Una manera de prevenir su aparición podría ser introducir actividades más lúdicas (juegos o videojuegos) que potencien la

creatividad (Ken Robinson, 2013) y que favorezcan la regulación de las emociones y el desarrollo de habilidades sociales.

Finalmente, parece comprensible que un 74% de los encuestados creen que aprobarán la asignatura (ver gráfico 25). Esto puede deberse a que los alumnos tienen confianza en sí mismos, a que los contenidos de la asignatura les resultan fáciles o a que probablemente la evaluación de la misma sea más flexible y tienda al alza.

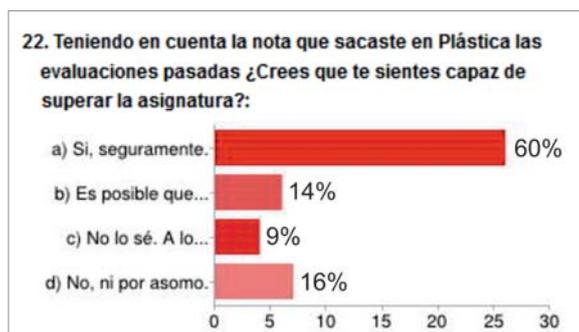


Gráfico 25: Resultados pregunta 22. (Elaboración propia).

Sobre la forma de evaluar en esta asignatura, los *profesores 1, 2 y 3* responden que “es bastante subjetiva y en ocasiones se hace especialmente difícil, sobre todo con los alumnos de Diversificación” (Cuaderno de campo, 7-14/06/2013, notas de las entrevistas a Profesores 1, 2 y 3). Uno de ellos comenta que los profesores tienen que ser bastante flexibles ya que “les mandes lo que les mandes, siempre encuentran la trampa para aprobar con el mínimo esfuerzo” (Cuaderno de campo, 14/06/2013, notas de la entrevista a Profesor 3). Todos ellos coinciden en que lo más común es que los alumnos calquen o copien láminas de sus compañeros o que entreguen todos los trabajos juntos el día de la entrega o incluso días más tarde. Es lo que coloquialmente se diría *deprisa, tarde y mal* (Cuaderno de campo, 7-14-17/06/2013, notas de las entrevistas a Profesores 1, 2, 3 y 4).

Teniendo esto en cuenta, se hace difícil emplear una evaluación formativa de los procesos, ya que lo que entregan muchas veces no corresponde con lo que han hecho en clase. Esto podría reducirse si se les propone un objetivo común (por ejemplo, dentro de un proyecto o un juego) para cuya consecución sea necesario el trabajo de todos los estudiantes. Asimismo, es conveniente que al finalizar cada actividad los alumnos reflexionen sobre el proceso que han seguido (autoevaluación) y sobre el trabajo de sus compañeros (heteroevaluación) haciendo demostraciones o exposiciones en clase o empleando la monitoría entre compañeros (Carrasco (coord.), 2008).

El *profesor 3* concluye con lo siguiente:

Se debe tener una mano derecha y una mano izquierda en función del momento, es decir, ser estricto, para que no *se te suban a la chepa* pero a la vez ser cercano y tener *manga ancha* para no perder alumnos por el camino. En esta asignatura suele haber una tendencia al desmadre, la juerga o la pasividad y eso hay que controlarlo. El cómo se haga, depende del momento y del tipo de alumnado que tengas (Cuaderno de campo, 14/06/2013, notas de la entrevista a Profesor 3).

Finalmente, sobre la valoración de la EPV se deduce de los comentarios de los profesores entrevistados que ni el sistema educativo, ni los profesores, ni las familias la consideran importante. Los *profesores 1, 2 y 3* dicen a este respecto lo siguiente:

En el colegio, tanto los compañeros como los alumnos piensan que los profesores de plástica somos unos *extraterrestres* que venimos de otros mundos y debido a nuestras excentricidades suelen recluarnos junto a los de música en un rincón del instituto.

Nadie valora las enseñanzas artísticas, ni los jefes, ni los políticos ni las familias ni los alumnos ni, en definitiva, la sociedad en general. Pero luego, los que se interesan por estas materias los mandan a una academia de dibujo y pintura o al conservatorio, pero en clase no hacen nada ¿Por qué? Pues no lo sabemos (Cuaderno de campo, 7-14/06/2013, notas de las entrevistas a Profesores 1, 2 y 3).

El *profesor 3* confirma lo anterior diciendo que “la valoración de la materia por parte del resto de profesores del centro, en general es negativa, incluyendo *en el saco* a la educación física, la música y la tecnología. Aunque este último caso ha sido una cuestión de modas porque antes casi desaparece y ahora con la informática y las TIC ha vuelto a ser bastante importante” (Cuaderno de campo, 14/06/2013, nota de la entrevista a Profesor 3).

Es más, el *profesor 4* teme que tras la reducción cada vez más acusada de horas de EPV, ya no sea necesario en el centro. Y como él hay otros tantos en la misma situación. (Cuaderno de campo, 17/06/2013, nota de la entrevista a Profesor 4).

Los resultados expuestos anteriormente sobre la valoración de los PDC, concuerdan con las ideas de Reina (2009) sobre los beneficios de estos programas para la integración de adolescentes con problemas de aprendizaje, ya que han sido claramente positivos. Sobre todo destaca la preferencia de estos alumnos hacia una enseñanza más

práctica, cercana y relacionada con la vida cotidiana como afirmaban Aramendi, et al. (2011). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por adaptar el currículo y por hacer una enseñanza más flexible, aún queda mucho trabajo por hacer. En la realidad educativa analizada, apenas se llevan a cabo las “buenas prácticas” que Luzón, et al. (2009) describieron. Casi no se realizan trabajos colaborativos y el currículo no se enfoca a la mejora de la autoestima, las relaciones sociales, la autonomía, etc. debido a la estructura general del sistema educativo. Por otro lado, sí se atienden las características particulares de cada alumno y se hacen grupos reducidos.

Otro aspecto a señalar es la diferente apreciación de la realidad por parte de alumnos y profesores. Sobresale el hecho de que los segundos piensen que enseñan a individuos desmotivados y bastante indisciplinados, con pocas o ningunas ganas de continuar estudiando. En cambio, los alumnos creen que se esfuerzan y que, aunque estudiar es importante para tener un buen trabajo y ser valorados socialmente, no prestan atención pero le preguntan al profesor sus dudas. Esto denota que los encuestados han respondido a cuestiones socialmente inculcadas (si estudias, tendrás un buen trabajo y te valorarán más).

Sobre el área de EPV en particular, parece ser que existe interés por parte de los alumnos hacia la misma; les gusta pero no se sienten capaces de dibujar bien. Pero esta opinión contrasta con la de los profesores, quienes creen que ese interés se debe a que los alumnos la consideran como un momento de esparcimiento o de “descanso” y a que piensan que es más fácil aprobarla sin esfuerzo. De esto se infiere que no comprenden el valor real que la EPV tiene en la mejora de su aprendizaje, lo que se debe en gran medida a la configuración del sistema educativo, en el que la EPV es importante para el desarrollo de la creatividad (parece que esto sólo recae en las artes) pero a la vez es menos útil que el resto de asignaturas. En este sentido sigue primando la idea de que las artes no sirven para nada ya que no ayudan a tener un buen trabajo ni un futuro estable sobre la de que favorecen el desarrollo integral del individuo.

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación y la literatura consultada al respecto, se propone una actividad basada en el trabajo colaborativo, en la interdisciplinariedad y en la metodología empleada en el arteterapia como una manera de abordar el problema. Aunque no es una solución definitiva, ya que en este tema intervienen numerosas circunstancias, es preciso que en su formulación se apoye en esa cierta

disposición de los alumnos hacia la EPV. El objetivo de la misma será hacer que dicho interés por la misma se vuelva cada vez más profundo y significativo, al tiempo que se educa la inteligencia emocional para prevenir conflictos y mejorar su autoestima y motivación.

3- Propuesta práctica: “Límites entre ficción y realidad”

A continuación se describe la actividad titulada “Límites entre ficción y realidad”, una propuesta que surge para dar respuesta al problema presentado y analizado mediante esta investigación. Teniendo en cuenta que uno de los resultados de la investigación es que los alumnos valoran más aquello que tenga utilidad o sentido práctico, se ha pensado en un proyecto colaborativo interdisciplinar que puedan representar o mostrar a personas no implicadas en la propia actividad (resto de profesores y alumnos, familias, etc.). Con el trabajo en equipo (otra cuestión muy valorada por los alumnos encuestados), ponen a prueba sus capacidades y las de los demás, al tiempo que adquieren habilidades sociales, superan sus miedos, mejoran su autoestima, etc. Otro punto importante es el carácter lúdico que debe haber en todo el proceso creativo para que los alumnos se sientan a gusto con lo que hacen y estén más motivados.

A pesar de que la educación formal no valora lo suficiente las artes, la sociedad demanda cultura. Esta actividad consiste en realizar un teatro negro basado en el “mito de la caverna” de Platón⁶⁴, cuya representación final se puede hacer en las fiestas del colegio, en un día específico dentro de la semana cultural, al final de curso, etc. Para la realización del proyecto intervienen las áreas de Educación Plástica y Visual, Educación Física, Música, Tecnología, Lengua y Literatura y Cultura Clásica o Historia. De esta manera, los alumnos valorarán más positivamente las diferentes artes implicadas en el proceso, así como la relación que existe entre ellas.

En el arteterapia y en el teatro, un aspecto clave es la simbología, por lo que se ha pensado como hilo conductor un mito existente, el cual debe ser adaptado por los alumnos a realidades de nuestro tiempo (interpretación moderna y personal sobre el significado del mito). Deberán crear la historia, los personajes, la música, etc. Ellos son actores anónimos y directores al mismo tiempo, viéndose obligados a reflexionar qué papel les gustaría representar o qué objetos deciden fabricar. Contribuye a adquirir conocimientos diversos sobre las diferentes artes (plásticas, literatura, música y danza) al tiempo que desarrollan habilidades sociales y reflexionan sobre sus emociones y su lugar en el mundo y en su entorno cercano.

⁶⁴ Ver anexo IV: *Mito de la caverna* de Platón (Atenas, 427 - 347 a. C.)

También favorece la aplicación de una metodología activa-participativa en la que el profesor de EPV actúa únicamente como un guía, acompañando a sus alumnos en el proceso e interviniendo lo estrictamente necesario sin interpretar las obras resultantes. Esta función es similar a la del arteterapeuta quien, como dice Bassols (2006) debe hacer que los que tiene a su cargo vivencien el proceso creativo y logren una transformación individual y grupal por medio de la reflexión. El docente de EPV también será el director del proyecto y, por tanto, el encargado de coordinar a todos los participantes.

Al igual que en el arteterapia, el resultado final no debe ser lo más importante en cuanto a calidad técnica, sino que debe servir para motivar al alumno a lo largo del proceso de creación. Se empleará la autoevaluación y heteroevaluación de forma alterna, lo que supone que, como dicen Piaget (citado en Carrasco, 2008) y Eisner (2004), los alumnos centren la atención en ellos mismos (fomentando el autoconocimiento) para que puedan abrirse a los demás en solidaridad, aceptando las diferencias. También supone el desarrollo de un pensamiento crítico para mirar la realidad y transformarla.

3.1- Justificación

¿Por qué un teatro negro?

El teatro negro es una forma de representación basada en ilusiones ópticas, utilizando únicamente un escenario negro, una luz de neón y determinadas partes u objetos con colores fluorescentes. Su origen se remonta a la Antigua China, aunque más tarde fue aplicada durante los espectáculos de los magos y aprovechada en la cinematografía (Meliés) y en el arte teatral (Stanislvski). En la actualidad el más famoso es el teatro negro de Praga (Conejo, 2012).

Este recurso expresivo es muy útil porque:

- En su realización intervienen varias disciplinas, favoreciendo la expresión en diferentes lenguajes (gestual, auditivo, plástico-visual, oral...) y la adquisición de destrezas propias de varios ámbitos profesionales.
- Fomenta el trabajo colaborativo ya que se requiere del aporte individual de alumnos y profesores para la consecución de un objetivo común. Esto mejora la motivación porque intervienen los deseos de ser aceptado socialmente dentro de un grupo y de ser útil y competente (Marina, 2011).
- Fomenta la adquisición de numerosas habilidades de tipo emocional y social (reflexión sobre sus emociones, su papel en el mundo respecto a los demás, apreciación de la diversidad física y cultural...). Esto se corresponde con una de las aplicaciones del arteterapia que defienden Callejón y Granados (2003).
- Favorece la desinhibición porque los alumnos representan la obra permaneciendo en el anonimato. Le permite hablar “del” o “a través del” personaje situándose entre dos mundos: ficción y realidad⁶⁵.
- Las actividades se plantean de manera progresiva⁶⁶ y permiten que los alumnos trabajen de forma autónoma fomentando la creatividad y el ingenio.
- Es una actividad lúdica ampliamente aceptada por los alumnos de todas las edades y que solo necesita recursos asequibles y de bajo coste.

⁶⁵ Una de las finalidades del arteterapia es “crear un ambiente lúdico que provoque una experimentación consciente para despertar el inconsciente poniendo en marcha la creatividad.” (Rigo, en López (coord.) 2006, p. 120).

⁶⁶ Bassols (2006) indica que las actividades de arteterapia deben ser progresivas y abiertas para despertar la curiosidad, favorecer la creatividad y entrenar habilidades. Aspectos que se relacionan con la recomendación de McLelland (citado en Carrasco (coord.), 2008) de graduar la dificultad de las tareas para motivar a los alumnos y evitar el miedo al fracaso.

- Los temas teatrales suponen la expresión simbólica de una realidad o inquietudes personales. En este sentido Klein (2006) y Martínez (en López (coord.), 2006) dicen que las metáforas y elementos simbólicos son recursos creativos muy utilizados en el arteterapia ya que ayudan a recuperar el equilibrio personal y a aflorar el mundo interior.

¿Por qué el mito de la caverna de Platón?

En el libro VII de la República, Platón hace una explicación alegórica (mito de la caverna) de su visión sobre la situación del hombre respecto al conocimiento. Esta alegoría, al igual que otras muchas de este filósofo, dan mucho de sí para reflexionar sobre su significado y la manera de expresarlo.

Aunque es un mito recurrente, posibilita numerosas interpretaciones y adaptaciones a la situación en la que vivimos actualmente. Además se han realizado varias obras adaptadas⁶⁷ a las que se podrían hacer mención a la hora de explicar el proyecto. Con todo, es importante que el grado de dificultad que se exija ha de adaptarse al nivel y características de los alumnos a los que se dirija la presente actividad.

La reflexión temática puede centrarse en uno o varios de los aspectos siguientes, que conformarán las posibles líneas de trabajo:

- Importancia de la percepción sensorial y del conocimiento, atendiendo a la diversidad física y cultural (sordos, ciegos, inmigrantes, etc.). ¿Cómo perciben ellos la realidad? ¿Cuál de las realidades es la más verdadera y por qué? ¿Tiene que haber una realidad más importante que otra?

- Reconocer la función que desempeña el cuerpo, la percepción sensible, la moral, la imaginación, las apariencias o la educación, en el conocimiento de uno mismo respecto del mundo exterior.

- Entender la simbología de la luz y la oscuridad, del abajo y el arriba, del interior y el exterior y de los procesos que tienen lugar a lo largo del relato (camino de ida y de vuelta, rechazo ante la verdad, convencer o dejarse convencer por otros, etc.).

Dentro de cada línea de trabajo se puede proceder a focalizar el tema en uno de los aspectos de forma particular o abordar el proyecto de manera general. Todo ello dependerá del grado de dificultad que se quiera dar al mismo.

⁶⁷ Ejemplos de obras adaptadas: La vida es Sueño (Calderón de la Barca), La caverna (José saramago), Matrix, Abre los Ojos, El show de Truman, etc.

3.2- Objetivos, competencias básicas y contenidos

Objetivos

General: educar la inteligencia emocional de los alumnos, tanto a nivel personal, como en su relación con sus semejantes y con el entorno, reflexionando sobre aspectos concretos de sí mismos y de la sociedad en la que viven.

Específicos: se trabajan en todas las áreas implicadas como:

- *Expresión plástica:* creación de objetos, vestuario o títeres para la representación. Conocimiento de diferentes técnicas artísticas como la pintura, la escultura, el dibujo o la fotografía.

- *Expresión corporal:* control de los movimientos del propio cuerpo respecto del escenario, de los compañeros y de los objetos o títeres de la obra. Desarrollar dotes interpretativas.

- *Expresión musical:* elección de la música y efectos sonoros que argumentan la representación.

- *Tecnología:* manejo de cuestiones relacionadas con el montaje de la escenografía: sonido, luces, decorado...

- *Áreas de Lengua y Literatura, Sociales, Cultura Clásica o Historia:* Creación de un argumento y guión sólidos que sienten las bases para todo lo anterior. Profundización en el mito, reflexionando sobre los enfoques de la obra.

Cultural y artística: fomento de la capacidad de mirar, ver, observar, percibir. Empleo de diferentes medios artísticos como fuente de enriquecimiento y disfrute personal. Creación de obras plásticas experimentando e investigando varias técnicas y sus formas de expresión. Apreciación de la creatividad en la expresión y lectura de ideas a través de diferentes medios artísticos.

Matemática: Control del espacio y del volumen. Emplear reglas matemáticas (escala y proporción) para la creación de personajes u objetos en tres dimensiones. Elaborar planos y esquemas para la construcción de entornos artificiales.

Lingüística: Comprensión y expresión de ideas de forma argumentada y organizada. Comunicación y análisis de las experiencias vividas a lo largo de todo el proceso y al final del mismo.

Conocimiento e interacción con el mundo físico: Relacionar el mundo interior con el exterior. Interpretación de experiencias individuales y colectivas para expresarlas de forma plástica, corporal, musical, escrita, etc. Tratamiento de materiales de desecho reflexionando sobre el reciclaje y el cuidado de la naturaleza. Utilización de procedimientos relacionados con el método científico.

Tratamiento de la información y competencia digital: búsqueda de aspectos relacionados con el mito planteado en libros y otros soportes digitales.

Autonomía e iniciativa personal: tomar conciencia de las propias capacidades y recursos. Desarrollar el gusto por el trabajo bien hecho.

Social y ciudadana: Participación y colaboración con los demás para conseguir un objetivo común. Aprender a aceptar las diferencias de todo tipo.

Aprender a aprender: Aprender de los propios errores, superar los obstáculos o dificultades, relacionar conceptos, emplear diferentes estrategias de aprendizaje, etc.

A partir del Decreto 52/2007 de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Castilla y León, los **contenidos del área de EPV para los cursos 3º y 4º** que se trabajan son los siguientes:

Contenidos de EPV recomendados

- Reconocimiento y valoración de la “imagen” en nuestro tiempo (personal, de los medios, de los demás, real o imaginada...).
- Interacción entre distintos lenguajes: plástico, musical, verbal, gestual y corporal.
- Tratamiento experimental de distintos tipos de expresión gráficoplásticos: lápices de grafito y de color, telas, rotuladores y pinturas (acrílicos, spray, fluorescentes...) en distintos tipos de soportes (papel, madera, cartón, etc.), ensamblaje, modelado, etc.
- Experimentación y utilización de técnicas en función de las intenciones expresivas y descriptivas. Construcción de formas tridimensionales en función de una idea u objetivo con diversidad de materiales.
- Autorreflexión, autoevaluación y evaluación del proceso creativo (desde la idea inicial hasta la elaboración de formas e imágenes) realizando apuntes, esbozos y esquemas.
- Espacio y volumen: descubrimiento y representación objetiva y subjetiva de las formas (posición, situación, ritmos, claroscuro, imaginación, fantasía, etc.). Concepto de espacio (percepción y representación). Relación cerca-lejos entre formas planas: por cambio de tamaño, por superposición y por contraste.
- Incidencia de la luz y el color en la percepción. Valor expresivo y representativo de la luz en formas y ambientes. Simbología del color.
- Representación personal de ideas (en función de unos objetivos) con creatividad, imaginación y responsabilidad para la creación colectiva de producciones plásticas.
- Interés por la búsqueda de nuevas soluciones y por la búsqueda de información. Adquirir constancia en el trabajo y autoexigencia en la superación de las creaciones propias.

3.3- Metodología y temporalización

Se aplicará una metodología activa y participativa fomentando el aprendizaje significativo basado en la búsqueda y experimentación autónomas sobre diferentes materiales, técnicas, soportes y texturas para realizar una obra plástica interdisciplinar, así como asimilar conceptos y actitudes. También sería conveniente que se repartieran unas fichas en las que se explicaran los contenidos, objetivos y temporalización de la actividad para que haya una mayor coordinación. También sería aconsejable crear una Wiki o un blog en el que se subieran contenidos y experiencias vividas y sirviera de herramienta para coordinar a las personas implicadas en el proyecto.

Se fomentará el trabajo individual como expresión personal y para evaluar las propias capacidades, pero siempre dirigido a un objetivo común. Estas actividades se intercalarán con otras de carácter grupal, las cuales se realizarán en el aula de plástica o en otros espacios del centro cuya actividad así lo requiera (salón de actos, aula de música, gimnasio o patio del colegio, etc.).

El profesor/a supervisará y guiará a los alumnos a lo largo de todo el proceso, incidiendo en la reflexión y evaluación del mismo. Prestará más atención a aquellos alumnos más desmotivados, disruptivos o con dificultades para expresarse, tratando de eliminar los obstáculos que les impiden participar con el resto de sus compañeros.

El tiempo aconsejable para la realización de la actividad es de dos meses aproximadamente, dividiendo las tareas en fases de dos a cuatro sesiones. Con todo se prevé una dedicación máxima de 16 sesiones (55min. cada sesión). De dos a tres sesiones teóricas y las restantes de carácter práctico.

Las diferentes fases en las que se divide el proyecto van enfocadas principalmente al área de EPV, aunque algunos aspectos puedan extrapolarse a las otras áreas.

Fases del trabajo

Fase 1	<p>a) <u>Presentación de la actividad</u> por cada profesor. Realización de una clase teórica expositivo-participativa que contextualice la actividad y en la que se expliquen los conocimientos necesarios para realizarla. Dependiendo de las características del centro, sería conveniente que se haga una primera presentación a todos los participantes en la que participen todos los profesores implicados.</p> <p>b) Realización de las <u>primeras prácticas grupales</u> consistentes en hacer juegos que fomenten la creatividad, tales como “los seis sombreros para pensar” de Edward De Bono o una “tormenta de ideas” de Alex F. Osborn. (duración dos sesiones aproximadamente) (ver anexo V).</p>
Fase 2	<p>a) <u>División de las tareas</u> a cada alumno y realización de las actividades de búsqueda, exploración de materiales, construcción de los propios objetos o personajes, etc.</p> <p>b) <u>Puesta en común</u> del trabajo realizado, justificando argumentadamente el proceso seguido y el acabado final.</p> <p>c) <u>Valoración crítica y constructiva</u> del trabajo realizado, de las emociones y sentimientos surgidos a lo largo del proceso.</p>
Fase 3	<p>a) Realización de <u>ensayos periódicos</u> de la obra (preferiblemente en horario extraescolar).</p> <p>b) <u>Montaje del escenario</u> y recopilación de materiales para el mismo (telas, cartulinas, luces de neón y de luz blanca, cables, dispositivos de reproducción de audio...).</p> <p>c) <u>Realización de la obra final</u> con las familias y resto de alumnos y personal del centro como público.</p>

3.4- Relación con otras áreas y con las enseñanzas transversales

En el área de *Educación Física* se trabaja la expresión corporal y el conocimiento del propio cuerpo y su relación con el espacio que le rodea y el espacio personal de los otros (posturas, posiciones, desplazamientos...).

En el área de *Música* se aborda la expresión de emociones a través del sonido y los recursos técnicos para la elaboración de efectos sonoros como fuego, lluvia, cadenas, pasos...

La materia de *Tecnología* es fundamental para adquirir los conocimientos técnicos para el montaje y construcción del escenario, controlando los materiales necesarios para los sets de luz y sonido.

Las áreas de *Cultura Clásica* o *Historia* se centrarán más en el contenido del mito, reflexionando sobre el pensamiento de Platón y las posibles adaptaciones actuales del mismo. Se deberán complementar mucho más con el área de *Lengua y Literatura* en la que se trabajará sobre la redacción del texto teatral de la historia a representar.

Finalmente, se concienciará a los alumnos sobre el respeto al medio ambiente y sobre la utilización de materiales reciclados. También se tendrá en cuenta la diversidad del grupo-clase buscando la expresión de su mundo interior y de su cultura, reflexionando y valorando positivamente todos los tipos de diversidad existentes (cultural, física, de destrezas, etc.).

3.5- Recursos

Recursos necesarios

- Salón de Actos o aula en la que se pueda montar un escenario.
- Luz negra o de neon: dos tubos o varias bombillas y sus soportes y varios metros de cable.
- Elementos negros: varios metros de tela, cartulinas, cartones pintados o bolsas de basura, ropa de los actores y pintura mate al agua negra.
- Materiales luminiscentes: pintura fluorescente de colores en spray (más vivos pero más peligrosos) o al agua (más apagados pero más limpia y fácil de utilizar).
- Pintura al agua y/o elementos blancos.
- Pinceles, brochas, tijeras, cintas adhesivas de varios tipos, pegamento, alambre, alicates...
- Materiales de desecho y telas de colores para la realización de títeres, objetos decorados, etc.
- Soporte para reproducir el audio.
- Mesas y sillas de clase para crear el escenario y colocar las telas (opcional).
- Ordenador e Internet.

3.6- Evaluación

Se evaluará de forma continua (formativa) el proceso de trabajo de los alumnos así como su actitud ante el mismo (colaboración, motivación, participación, respeto...). Este tipo de evaluación se realizará mediante la observación sistemática diaria en el aula que quedará registrada en una escala de valoración.

Los trabajos teórico-prácticos se evaluarán atendiendo a los criterios de evaluación específicos de cada actividad y asignatura, así como a una serie de ítems genéricos sobre limpieza, orden y presentación, plazos de entrega, originalidad, etc.

Cobrará especial importancia la autoevaluación crítica del proceso mediante presentaciones o demostraciones en el aula con la ayuda y colaboración del profesor y del resto de compañeros.

4- Conclusiones y líneas de investigación futuras

De lo expuesto en este trabajo se infiere que cognición, emoción, motivación, educación artística y arteterapia son temas íntimamente relacionados. No podemos concebir al ser humano separando pensamientos y sentimientos, ni tampoco separando motivación y emoción puesto que unos dan lugar a otros y viceversa. Además de que motivación y emoción comparten la misma raíz etimológica, todo lo que hacemos a lo largo de nuestra vida está impregnado de emociones. Por esta razón es muy importante aprender a conocerlas y controlarlas ya que esto nos ayudaría a desenvolvernos mejor en el mundo académico, laboral y con nuestros semejantes.

Es aquí donde interviene la educación, cuya labor principal es la de transformar al individuo y hacer que éste desarrolle un espíritu crítico ante la realidad en la que vive. Desde el siglo XVIII en el sistema educativo siempre ha primado la razón frente a la emoción y la producción frente a la libre creación. Y hay que añadir que determinados cambios económicos, tecnológicos, laborales y sociales de las últimas décadas han influido bastante en los objetivos de la educación: crear individuos que se adapten a las exigencias del mercado, que sean capaces de vivir en sociedad y que posean un empleo estable y seguro.

Lamentablemente, las humanidades y, especialmente, las artes no responden a esas exigencias, por lo que poco a poco han ido perdiendo peso en el currículo de las escuelas. A pesar del valor terapéutico que se le asigna al arte, tanto políticos, como la Administración Educativa y directores de los centros no son conscientes de los beneficios que éste puede aportar al desarrollo integral del individuo. En especial, al conocimiento y control de sus emociones y al desarrollo del pensamiento creativo. Ken Robinson (2013) no se equivoca cuando dice que el sistema laboral de hoy en día es muy diferente al del s. XIX. Ahora se necesitan trabajadores creativos, flexibles y con las habilidades sociales necesarias para trabajar en equipo.

Aunque las artes sean devaluadas en la educación formal, no sucede lo mismo en otros ámbitos. Uno de ellos en concreto tiene su base en la psicología y en el pensamiento científico. El arteterapia es una disciplina que reconoce los beneficios del arte para facilitar la expresión íntima de la persona y con ello hacer que ésta recupere su equilibrio emocional. Con el auge de esta disciplina, asistimos a un reconocimiento

de las artes que va más allá de lo meramente estético y formal. El arte ya no es sólo un entretenimiento producido por una sociedad, sino que también crea cultura y forma parte de ella. Además supone un recurso importante para desarrollar la creatividad, la sensibilidad y la inteligencia emocional. El conocimiento artístico tiene una triple dimensión: cognitiva (saber y comprender), emocional (goce y disfrute de la realidad) y transformadora (representación de esa realidad con imaginación).

Si tenemos en cuenta las aplicaciones del arteterapia, no es de extrañar pensar que ésta sea un recurso importante a incorporar en el sistema educativo. Sobre todo, cuando día a día aumentan las cifras de fracaso y abandono escolar, de desmotivación, de conflictividad, de disrupción, etc. Muchas de las dificultades en el aprendizaje pueden ser abordadas a través del arte, bien dentro del área específica o bien, incluyendo a profesionales u otros recursos relacionados con el arteterapia. En las medidas de atención a la diversidad planteadas por la LOE (2006) sería muy positivo incluir actividades o talleres artísticos basados en el arteterapia para que el alumnado reflexionara sobre sus emociones y mejoraran su motivación escolar y su rendimiento académico.

Para que esto sea posible, es necesario que se revaloricen las artes en la educación formal ya que, como seres humanos, tendemos a comunicarnos con nuestros semejantes y para ello recurrimos a todos los lenguajes disponibles, los cuales suponen el dominio de una serie de códigos específicos que nos ayudan a interpretar la realidad para luego transformarla.

Tras las discusiones de la investigación y la revisión bibliográfica se infiere lo siguiente:

- Alumnos y profesores tienen diferentes apreciaciones de la realidad, aunque todos coinciden en afirmar que la EPV es una asignatura fácil, entretenida y eminentemente práctica.
- El perfil predominante de adolescentes que se incorporan a los PDC consiste en tener una baja autoestima y tienden a esforzarse pero presentan poca o ninguna constancia en el trabajo (falta de hábitos). Suele haber una minoría de extranjeros y entre ellos, algunos presentan dificultades idiomáticas importantes.
- Los alumnos de los PDC sienten cercanos a sus profesores por lo que tienen la suficiente confianza para preguntarles dudas. A pesar de los conflictos que se puedan generar, parece haber un buen clima de aula.
- Se valora positivamente el trabajo práctico, en grupo o colaborativo y que se relacione con aspectos de la vida cotidiana.

- En términos generales los alumnos están desmotivados hacia el aprendizaje a pesar de que lo consideran importante para obtener el título de ESO y, en consecuencia, un buen trabajo para ser valorados socialmente. También existe un cierto interés hacia la EPV pero no es profundo ni intrínseco.

- Hay bastante relación entre la desmotivación en EPV y la escasa valoración de la misma por parte de las familias y del resto de profesores, ya que al no ser considerada una materia “útil” para la vida laboral, los alumnos tienden a no esforzarse en la misma y a verla como un periodo de relax entre aquellas materias con más carga teórica. Además, la escasez de horas de EPV impide que haya una continuidad adecuada en el trabajo.

- Respecto al sistema educativo y la EPV, en la motivación/desmotivación de los alumnos influye lo siguiente: metodología y características personales del docente, mayor o menor cantidad de contenidos prácticos respecto de los teóricos, número de horas lectivas y grado de continuidad de la materia a lo largo de las etapas académicas.

Cabe señalar que la actividad planteada encaja perfectamente en las preferencias de los alumnos y en las circunstancias de la realidad analizada. Además, aporta una metodología centrada en la regulación de las emociones y en potenciar el pensamiento creativo, lo que contribuye a prevenir conflictos y desarrollar las habilidades necesarias para resolverlos adecuadamente; a aumentar su motivación en un ambiente lúdico y colaborativo; a mejorar su rendimiento académico; y a valorar más positivamente la asignatura de EPV.

Puesto que el problema de investigación de este trabajo es un campo amplio y complejo, se proponen nuevas investigaciones dirigidas a aumentar el grado de familiaridad con la temática abordada: relación entre la motivación de los adolescentes y la valoración de las enseñanzas artísticas. Otra vía de investigación que se abre se refiere a la viabilidad de incorporar el arteterapia en la educación formal para prevenir conflictos y, en especial, como una ayuda para alumnos con dificultades en el aprendizaje, aportando recursos prácticos para intervenir en el aula. Finalmente, se propone profundizar sobre la eficacia de la actividad planteada, aplicándola en un caso concreto y evaluando si ésta responde a los objetivos planteados.

6- Bibliografía

6.1- Referencias

- Sobre los Programas de Diversificación Curricular (Currículo y Legislación)

- Aramendi, P., Vega, A. y Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de educación*, 356, 185-209.
- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (7), 1-11.
- BOCYL. (2007). Decreto 52/2007, de 17 de mayo *de currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*. BOCYL de 23 de mayo, Suplemento al nº 9, 2-88. Recuperado el 3 de junio de 2013 de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-52-2007-17-mayo-establece-curriculo-educacion-secun>
- BOCYL. (2007). ORDEN EDU 1048/2007 de 12 de junio de regulación del Programa de Diversificación Curricular de ESO en Castilla y León. *BOCYL de 13 de junio, nº 114, 12715-12726*. Recuperado el 3 de junio de 2013 de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/edu-1048-2007-12-06-regula-programa-diversificacion-curricu>
- BOE. (2007). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, *de enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE de 5 de enero, nº 5, 677-773. Recuperado el 3 de junio de 2013 de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238
- Junta de Castilla y León (2013). *I.E.S. Castilla de Soria*. Recuperado el 22 de junio de 2013 de <http://iescastilla.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi>
- Junta de Castilla y León (2013). *I.E.S. Politécnico de Soria*. Recuperado el 22 de junio de 2013 de <http://iespolitecnicosoria.centros.educa.jcyl.es/sitio/>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado el 4 de julio de 2013 de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- LOMCE. (2013). Texto aprobado por el Consejo de Ministros el 17 de mayo. Recuperado el 4 de julio de 2013 de <https://docs.google.com/filed/0B2uA5xKQUHKXRzZKcFM4cWpudjg/edit>

- Luzón, A. P. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 217-238.
- OCDE (2012). Informe PISA. *PISA in focus*, 14. Recuperado el 18 de junio de 2013 de <http://www.mecd.gob.es/inee/PISA-in-focus.html>
- Reina, J. (2009). Los chicos perdidos de la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-8.
- SACOSoria (2013) *Colegio Sagrado Corazón de Soria*. Recuperado el 22 de junio de 2013 de <http://www.sacosoria.com/>
- Sobre motivación e inteligencia emocional**
- Anders, V. (1999) *DeChile.net (etimologías)*. Recuperado el 10 de junio de 2013 de <http://etimologias.dechile.net/?motivacio.n>
- Barreto, A. (2008). *Emociones inteligentes. Lecciones y prácticas creativas de inteligencia emocional*. Madrid: CCS, colección Dynamis.
- Sebastián, J. (1986) Psicología humanista y educación. *UNED. Anuario de Psicología*, 34, 87-102 Recuperado el 20 de junio de 2013 de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64552/88514>.
- Cinabrio [perfil del blog] (2013) *Cinabrio.over-blog.es*. La pirámide de las necesidades / Abraham Maslow. Recuperado el 20 de junio de 2013 de <http://cinabrio.over-blog.es/article-la-piramide-de-las-necesidades-abraham-maslow-117979217.html>
- García, F. J. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 1, 0. Recuperado el 2 de junio de 2013 de <http://www.reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- Instituto Español de Resiliencia. (2011). *Resiliencia-IER*. Recuperado el 23 de junio de 2013 de <http://www.resiliencia-ier.es/resiliencia/11-ique-es-la-resiliencia-personal>
- Inteligencia emocional. Daniel Goleman*. Fetzer Institute (director). (2013). [Video] Youtube. Recuperado el 23 de junio de 2013 de <https://www.youtube.com/watch?v=3FStGPjjw7I>

- Inteligencia emocional - Part 1.* Inteligencia-emocional.org (director). (2011). [Video] Youtube. Recuperado el 23 de junio de 2013 de http://www.youtube.com/watch?v=3Xpfc9_LoBQ
- Inteligencia emocional - Part 2.* Inteligencia-emocional.org (director). (2012). [Video] Youtube. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=gJ_XB7vjROk
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marina, J. A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel, Planeta S.A., Biblioteca UP.
- Maslow, A. (1943). Una teoría sobre la motivación humana. Citado en UNIR (2011), *Orientación Familiar y Tutoría. Tema 1: Educar y educarse. Principios pedagógicos fundamentales*. Material no publicado.
- McClelland [et. al.]. (s. f.). Citados en Carrasco, J. B. (coord.) (2008) *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. (Cap. 3). Madrid: Narcea.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua Española*. (21ª Ed.). Tomo II. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Rodríguez, R. I. (2001). *Programa de motivación en ESO. ¿Cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos?* Archidona (Málaga): Aljibe.
- Tapia, A. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. En E. M. (Ed.), *Manual de Orientación y tutoría*. (págs. 1-37). Barcelona: Kluwer.
- Tapia, J. A. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Punset, E. (2012). Aprender a gestionar las emociones. *RTVE-REDES, nº130*. Recuperado el 23 de junio de 2013 de <http://www.rtve.es/alcarta/videos/redes/redes-aprender-gestionar-emociones/1564242/>
- Punset, E. (2011). De las inteligencias múltiples a la educación personalizada. *RTVE-REDES, nº 57*. Recuperado el 23 de junio de 2013 de <http://www.rtve.es/television/20111209/inteligencias-multiples-educacion-personalizada/480968.shtml>
- Punset, E. (2010). Cambiar el cerebro para cambiar el mundo. *RTVE-REDES, nº 57*. Recuperado el 23 de junio de 2013 de <http://www.rtve.es/alcarta/videos/redes/redes-cambiar-cerebro-para-cambiar-mundo/754173/>

- Punset, E. (2009). Meditación y aprendizaje. *RTVE-REDES*, n^o 50. Recuperado el 23 de junio de 2013 de <http://www.rtve.es/alicarta/videos/redes/redes-meditacion-aprendizaje/653588/>
- Robinson, K. (2013). *Sir Ken Robinson*. Recuperado el 23 de junio de 2013 de <http://sirkenrobinson.com/>
- Robinson, K. (2009). Citado en UNIR (2013). *Innovación e investigación para la mejora de la práctica docente. Tema 6: Análisis del sistema educativo actual*. Material no publicado.
- Rodríguez, R. I. (2001). *Programa de motivación en ESO. ¿Cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos?* Archidona (Málaga): Aljibe.
- Sir Ken Robinson. Changing Paradigms*. RSanimate (Director). (2010). [Video] YouTube.
- UNIR (2013) *Innovación e investigación para la mejora de la práctica docente. Tema 6: Cómo personalizar la enseñanza*. Material no publicado.
- UNIR (2009) *Didáctica general. Tema 9: Estrategias de motivación*. Material no publicado.
- Sobre el arteterapia y las artes plásticas y su relación con el ámbito educativo**
- Abad, J. (s.f.). *Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano*. Recuperado el 6 de julio de 2013 de <https://docs.google.com/document/d/1OIBQs-vfx2xjgfZsz2ziQyJFmHkt-UxVgDIX2DFXzkg/edit>
- Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 19-25.
- Callejón, M^a D. y Granados, I. M^a (2003). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. *Escuela abierta*, 6, 129-147.
- Conejo, D. (2012). El teatro negro en la educación infantil: técnica y posibilidad de uso. CEP de Villamartín. *Clave XXI. Reflexiones y Experiencias en Educación*, 7, 1-9.
- Echegoyen, J. y. (2002). *Torre de Babel Ediciones. Portal de Filosofía, Psicología y Humanidades en internet*. Recuperado el 2 de julio de 2013 de <http://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiagriega/Platon/MitodelaCaverna.htm>

- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Granados, I. M. y Callejón, M^a D. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación? *Escuela abierta*, 13, 69-95.
- Grupo Artenexes (s. f.) *Arteterapia*. Artenexes. Recuperado el 3 de julio de 2013 de <http://www.arteterapia-artnexas.org/>
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Institute, G. (s. f.). *Patchadams M. D. & Gesundheit Institute*. Recuperado el 23 de junio de 2013 de <http://www.patchadams.org/la-mision-de-gesundheit>
- Klein, J. P. (2006). *¿Qué es el arteterapia?* Barcelona: Octaedro.
- López, M. (coord.) (2006). *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Fundamentos.
- Martínez, N. (2006). Capítulo 2: Reflexiones sobre arteterapia, arte y educación. En López, M. (coord.) (1^a Ed.), *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social* (pp.33-74). Madrid: Fundamentos.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, 46, 1-21.
- Pollara, C. y Vázquez, L. (2007) *Teoría de la Atribución para el Éxito y el Fracaso. Bernard Weiner*. Universidad Católica del Uruguay. Facultad de Psicología. Recuperado el 8 de julio de 2013 de <http://xa.yimg.com/kq/groups/27029330/1636809625/name/Resumen+Atribuciones+BWeiner.doc>.
- ¿Qué es ArteTerapia?* (2013). [Video/DVD] Youtube. Recuperado el 23 de junio de 2013 de <https://www.youtube.com/watch?v=3Z7ltSXX2B8>
- Red Cita (2013) *CITA (Centro de Investigación y Tratamiento de las Adicciones)*. Recuperado el 3 de julio de 2013 de <http://www.redcita.es/centros-de-tratamientos-de-las-adicciones/equipo-humano/elisa-dieste-psicologa/>
- Rigo, C. (2006) Capítulo 5: Entorno natural, educación artística y arteterapia. En López, M. (coord.) (1^a Ed.), *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social* (pp.107-129). Madrid: Fundamentos.
- Romero, J. (2006). Capítulo 3: Creatividad en arteterapia. Del supuesto a la decisión. En López, M. (coord.) (1^a Ed.), *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social* (pp.75-88). Madrid: Fundamentos.

Sánchez, J., Gómez, E., Belda, N. y Chacón, P. (2009). "Cuerpo a través". Una experiencia de salud emocional en enseñanza del arte. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 43-61.

- Otros temas

Carrasco, J. B. y Calderero, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: RIALP.

Carrasco, J. B. (coord.) (2008) *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. (Cap. 3). Madrid:Narcea.

IN-RECS (2010) *Índice de impacto. Revistas españolas de Ciencias Sociales. Educación*. Recuperado el 28 de mayo de 2013 de <http://ec3.ugr.es/in-recs/ii/Educacion-2010.htm>

Morra, L. G. y Friedlander, A. C (2001). *Evaluaciones mediante estudios de caso*. Dpto de Evaluación de Operaciones del Banco Mundial. Recuperado el 20 de junio de 2013 de http://campus.usal.es/~ofeees/nuevas_metodologias

OCDE (2012). Informe PISA. *PISA in focus, 14*. Recuperado el 18 de junio de 2013 de <http://www.mecd.gob.es/inee/PISA-in-focus.html>

Vázquez, R. yAngulo F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.

6.2- Bibliografía complementaria

- Aguirre, I. (2002) En la encrucijada. *Cuadernos de Pedagogía*, 312, 48.
- ARIEL de Editorial Planeta, S. (20 de mayo de 2013). *Biblioteca UP lo que padres y docentes deben saber*. Obtenido de <http://www.bibliotecaup.es/index.php?tipo=los-secretos-de-la-motivacion>
- Barbosa, A. M. (2002) Arte, educación y reconstrucción social. *Cuadernos de Pedagogía*, 312, 56-58.
- BOCYL. (2007). *ORDEN EDU 1152/2007 de 3 de agosto de regulación de la respuesta educativa al alumno con necesidad específica de apoyo educativo en E. Infantil, ESO, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial en Castilla y León*. BOCYL de 13 de agosto, nº156, 64449-64469.
- Callejón, M^a D., Aznárez, J. P. y Granados, I. M^a (s. f.). *El conocimiento complejo desde la Educación Plástica y Visual como estrategia de prevención e intervención*. Sevilla: Centro de Profesores y Universidad de Sevilla.
- Cortese, A. (s. f.). *Inteligencia emocional.org*. Recuperado el 23 de junio de 2013, de <http://www.inteligencia-emocional.org/>
- Del Río, M. (2009). Reflexiones sobre la praxis en arteterapia. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 17-26.
- Del Prado, M. y. (1997). El teatro negro: instrumento para expresión corporal. *Revista digital Año 11*, 101, <http://www.efdeportes.com/efd101/teatro.htm>. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd101/teatro.htm> (Última consulta: 2/7/2013)
- Domínguez, M. P. (s. f.). *Arteterapia. Nuevos caminos para la mejora personal y social*. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y Fondo Social Europeo.
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en arteterapia. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 39-49.
- Eisner, E. W. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista española de pedagogía*, 191, 15-34.
- Freedman, K. (2002) Cultura visual e identidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 312, 59-61.
- Granados, I. M. (2009). Interrelaciones entre la creatividad, el arte, la educación y la terapia. *Arte y movimiento*, 1, 51-62.

- Klein, J. P. (2006). La creación como proceso de transformación. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 11-18.
- López, M. (2011). Técnicas, materiales y recursos utilizados en los procesos arteterapéuticos. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 183-191.
- López, M. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso*, 31, 221-232.
- Marco, P. (1992). *La motivación en el preadolescente y adolescente en la expresión plástica. Una experiencia metodológica*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid).
- Martínez, S. (2011). Fotografiarse, retratarse, expresarse. Fotografía y expresión de lo personal en adolescentes. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 269-285. Madrid. Servicios de publicaciones UCM.
- Martínez, N. Rigo, C y López, M. (1993). La obra de arte como estímulo creador en distintas etapas de la educación: Primaria, Secundaria y Facultad de Educación. *Arte, individuo y sociedad*, 5, 59-74.
- Miret, M. A. (2011). Arteterapia para todos, la clave está en la diferencia. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 13-32.
- Molina, F. (2011). Otoño, invierno y primavera: tres trimestres para una experiencia de inclusión con arteterapia grupal en una escuela rural. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 51-69.
- Morales, P. y. (2010). Elementos de arteterapia como medio de comunicación y elaboración en psicoterapia con adolescentes. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5, 137-152.
- Moreno, A. (s. f.). Arte, terapia y educación social. *Intercambio, Educación Social*, 25, 99-111.
- Navajas, R y Rigo, C. (2008). Arte y expresión corporal: una fusión para contribuir en la formación del docente. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 3, 189-202.
- Ormezzano, G. y. (2009). Integración social, arteterapia y procesos educativos con adolescentes. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 149-158.

- Peral Jiménez, C. (2012). *Arteterapia en un instituto de educación secundaria. La atención al alumnado y al profesorado. Una investigación etnográfica*. Madrid: Universidad Complutense.
- Pérez, M. (2002). La educación a través del arte en la educación social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 9, 287-298.
- Pintor, M., González, P. y Gil, S. (2005). La motivación en secundaria. Un estudio empírico. *Revista complutense de educación*, 16(1), 339-352.
- Polo Dowmat, L. (2000). Tres aproximaciones al arteterapia. *Arte, individuo y sociedad*, 12, 311-319.
- Punset, E. (2013) El aprendizaje social y emocional: las habilidades. *RTVE-REDES*, nº 157. Recuperado de <http://www.rtve.es/alcarta/videos/redes/redes-aprendizaje-social-20130526-2130-169/1839588/> (última consulta 23/6/2013)
- Rico, L. e Izquierdo, L. (2010). Arte en contextos especiales. Inclusión social y terapia a través del arte. Trabajando con niños y jóvenes inmigrantes. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5, 153-167.
- Rigo, C. (2007). Creación artística en la adolescencia: vinculaciones terapéuticas. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 247-260.
- Rodríguez, E. (2007). Aplicaciones del arteterapia en un aula como medio de prevención para el desarrollo de la autoestima y el fomento de las relaciones sociales positivas: "Me siento vivo y convivo". *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 275-291.
- Viadel, J. C. (2002) Todos los significados de todas las imágenes. De la plástica a la cultura visual y más allá. *Cuadernos de Pedagogía*, 312, 49-51.
- Yanes, V. (2007). La narrativa visual como metodología del sentido: articulación metodológica e implicaciones terapéutico-educativas. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 233-246.

7- Anexos

Anexo I: Organización de las materias en los PDC de cada instituto

IES CASTILLA - Programa de Diversificación 1º año	
MATERIAS	HORAS
Ámbito Socio-Lingüístico	6
Ámbito Científico tecnológico	8
Educación Física	2
Educación Plástica y Visual	2
Religión/H.C. Religiones / A.E.	1
Música	2
Lengua Extranjera	3
Ámbito práctico: taller electromecánica	4
Tutoría	2

IES CASTILLA - Programa de Diversificación 2º año	
MATERIAS	HORAS
Ámbito Socio-Lingüístico	7
Ámbito Científico tecnológico	8
Ámbito práctico: Taller de electricidad en la vivienda	2
Lengua Extranjera	3
Procesos de Gestión Comercial	2
Tutoría	2

Extraídas de Junta de Castilla y León (2013). *I.E.S. Castilla de Soria*. Recuperado el 22 de junio de 2013 de <http://iescastilla.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi>

IES POLITÉCNICO - Programa de Diversificación			
ASIGNATURAS	GRUPO	1 ^{er} Curso	2 ^o Curso
Ámbito Socio-Lingüístico	Diversificación	6	7
Ámbito Científico tecnológico	Diversificación	8	8
Educación Física	Referencia	2	2
Educación Plástica y Visual	Referencia	3	3
Música	Referencia	3	-
Religión/M. alternativas	Referencia	1	2
Lengua Extranjera: Inglés	Diversificación	3	3
Optativa específica del Programa	Diversificación	4	4
Tutoría común	Referencia	2	2
Tutoría específica	Diversificación	3	3
		30 h	30 h

Extraída de Junta de Castilla y León (2013). *I.E.S. Politécnico de Soria*. Recuperado el 22 de junio de 2013 de <http://iespolitecnicosoria.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

Colegio SAGRADO CORAZÓN - Programa de Diversificación		
ASIGNATURAS	1 ^{er} Curso	2 ^o Curso
Ámbito Socio-Lingüístico	6	7
Ámbito Científico tecnológico	8	8
Educación Física	2	2
Educación Plástica y Visual	3	3
Música	3	-
Religión/M. alternativas	1	1
Lengua Extranjera: Inglés	3	3
Optativa específica del Programa:	4	4
- Espíritu emprendedor (2 ^o)		
- Primeros auxilios (1 ^o)		
- Teatro o Francés		
Tutorías	2	2

Elaboración propia a partir del Proyecto Educativo de Centro del Colegio Sagrado Corazón de Soria

Anexo II: Cuestionario



Nombre del Instituto Curso

Edad Género Hombre
 Mujer

INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL CUESTIONARIO

Esta prueba busca conocer cómo piensas, sientes y vives las situaciones que se te presentan en clase de Educación Plástica y Visual y el grado de interés que tienes hacia esta asignatura y hacia los Programas de Diversificación Curricular.

Está compuesta por diferentes tipos de preguntas:

- En aquellas en las que se proponen varias opciones, elige sólo una, la que se produzca con más frecuencia o se adapte más a tu forma de ser.
- En las que haya un espacio en blanco recuadrado, escribe tú la respuesta.

POR FAVOR, SÉ SINCERO/A EN LAS RESPUESTAS Y NO DEJES NINGUNA CUESTIÓN SIN CONTESTAR.

1. Estar en el Programa de Diversificación me ayuda a aprender mejor que cuando estaba en los cursos de la ESO.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) Bastante de acuerdo
- c) Bastante en desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

2. Me resulta más fácil aprender los contenidos:

- a) De las materias agrupadas (ámbitos lingüístico y social y científico-tecnológico).
- b) De las asignaturas optativas porque me gustan y por eso las he elegido.
- c) De Música, Plástica y Educación Física.
- d) Todo me parece difícil.

3. De entre todas las asignaturas ¿Cuál te parece la más fácil? ¿Por qué?:

4. De entre todas las asignaturas ¿Cuál te parece la más difícil? ¿Por qué?:

5. El Programa de Diversificación Curricular es:

- a) Una gran ayuda para poder terminar mis estudios con éxito.
- b) Un espacio en el que me siento más valorado y en el que los profesores te tienen en cuenta.
- c) Una manera de pasar el tiempo.
- d) Una tortura, no lo soporto ni un día más.

6. En el aula de diversificación aprendo más porque:

- a) Los profesores explican de una manera más cercana.
- b) Porque al haber pocos alumnos tengo más confianza para preguntar dudas.
- c) Aprendo lo mismo que cuando estoy con el resto de compañeros.
- d) No aprendo nada. Prefiero estar con el resto de mis compañeros.

7. Cuando acabe la ESO quiero:

- a) Seguir estudiando en algún Bachillerato y luego estudios de Grado.
- b) Continuar en estudios profesionales (alguna FP).
- c) Me gustaría empezar a trabajar en lo que sea.
- d) Nada. Todavía no lo he pensado.

8. Me gusta la asignatura de Plástica y Visual:

- a) Mucho.
- b) Bastante.
- c) Poco.
- d) Nada.

9. “Es bien sabido que estamos actualmente inmersos en la cultura de la imagen”. Según esta afirmación, los contenidos de Plástica y visual te parecen:

- a) Muy interesantes porque ayudan a conocer aspectos de la sociedad.
- b) Bastante interesantes, pero algunas veces no entiendo la relación con la realidad.
- c) Poco interesantes porque creo que no muestran lo que la sociedad está demandando.
- d) No sirven para nada, son una pérdida de tiempo.

10. En las clases de Plástica te sientes:

- a) Muy agusto porque me divierto aprendiendo muchas cosas y me llevo bien con mis compañeros.
- b) Bastante bien. Veo que me ayudan y que avanzo en mis estudios.
- c) Regular porque casi no me tienen en cuenta y no suelo enterarme de nada.
- d) Muy mal. No me gusta ni me interesa lo que hacemos y los profesores siempre me están llamando la atención.

11. Me gustaría que en Plástica y visual:

- a) Se hicieran más trabajos prácticos en lugar de dar tanta teoría.
- b) Preferiría que el profesor explicara más la teoría para poder hacer mejor los trabajos prácticos.
- c) Haya equilibrio entre teoría y práctica.
- d) Me da igual.

12. Cómo te gustaría trabajar en Plástica y visual:

- a) En equipo con mis compañeros porque colaborando me lo paso mejor.
- b) En equipo porque mis compañeros hacen todo el trabajo.
- c) Solo/a pero con ayuda del profesor.
- d) Solo/a porque estoy más cómodo.

13. Tu relación con el profesor de Plástica te parece que es:

- a) Muy buena. Suele hablar conmigo y ayudarme con las tareas.
- b) Buena. Cuando le pregunto algo que no entiendo me lo vuelve a explicar las veces que haga falta sin enfadarse conmigo.
- c) Regular. Apenas me tiene en cuenta y no suelo enterarme de las cosas que explica.
- d) Mala. No me gusta ni me interesa lo que hacemos en clase y siempre me están llamando la atención.

SOBRE LA MOTIVACIÓN

14. Voy al instituto porque:

- a) Considero que el título es necesario para conseguir un trabajo bien remunerado.
- b) Me gusta aprender muchas cosas y además creo que es importante.
- c) Solo quiero ver a mis amigos/as y estar con ellos/as.
- d) De esta manera paso el rato sin llevarme broncas de mis padres.

15. Estudiar es una tarea que me parece:

- a) Dura, aburrida e inútil.
- b) Necesaria para aprobar y que los demás me valoren positivamente.
- c) Importante para continuar estudiando o tener un trabajo importante.
- d) Muy interesante porque así aprendo cosas para desenvolverme en la vida.

16. Cuando el profesor explica o dice algo en clase:

- a) Suelo estar atento/a a lo que dice.
- b) Al principio presto atención pero luego "desconecto".
- c) Hago caso solo cuando me llama la atención o me pregunta directamente a mí.
- d) No suelo hacer caso y me distraigo con cualquier cosa.

17. Cuando el profesor/a explica algo y no lo entiendo suelo:

- a) Preocuparme y preguntarle.
- b) Intentar averiguarlo por mi cuenta buscando en internet o en libros.
- c) Preguntar a un compañero/a o a mis padres.
- d) Quedarme sin saberlo.

18. Cuando hay que hacer deberes para casa:

- a) Me organizo bien para hacerlos todos.
- b) Me suele "pillar el toro" porque lo dejo todo para el último momento.
- c) Sólo los hago de vez en cuando porque suelo olvidarme de ellos.
- d) No me preocupa en absoluto si los entrego o no a tiempo.

19. Ante una tarea difícil:

- a) Suelo realizarla con gusto porque me supone un reto.
- b) Me esfuerzo en realizarla aunque puede que no la haga bien.
- c) Procuero evitarla y solo la hago si alguien me ayuda.
- d) Me quedo paralizado/a y no la hago.

20. Cuando algo te sale bien y tienes éxito. ¿Cuál crees que es la causa?:

- a) He tenido suerte.
- b) Las tareas son muy fáciles.
- c) Soy inteligente.
- d) Me esfuerzo y trabajo mucho.

21. Si las tareas te salen mal. ¿Cuál crees que es la causa?:

- a) Los profesores/as me tienen manía y les caigo un poco mal.
- b) Tengo mala suerte.
- c) He actuado mal.
- d) No me he esforzado lo suficiente.

22. Teniendo en cuenta la nota que sacaste en Plástica las evaluaciones pasadas ¿Crees que te sientes capaz de superar la asignatura?:

- a) Si, seguramente.
- b) Es posible que sí pero no con una buena nota.
- c) No lo sé. A lo mejor apruebo por los pelos.
- d) No, ni por asomo.

Anexo III: Guión entrevista

ENTREVISTA

1. Presentación:

El presente trabajo pretende estudiar la valoración del área Educación Plástica y Visual y de los programas de Diversificación Curricular por parte de alumnos y docentes incluidos en estos Programas y averiguar si esto influye o no en la motivación o la falta de ella.

2. Sobre los PDC en el centro:

- a) Estructura del currículo en general: organización de las materias y del horario dedicado a cada una.
- d) Resultados de la aplicación de los PDC y su influencia en el alumno.

3. Características de los alumnos incluidos en los PDC:

- a) Perfil académico más común de los alumnos que ingresan en los PDC.
- b) Características personales (y familiares).
- c) Relaciones con sus compañeros/as (cohesión del grupo)
- d) Grado de motivación para el aprendizaje (en general y en EPV solo)

4. Sobre la Educación Plástica y Visual:

- a) Currículo de EPV: contenidos, metodología, tipos de actividades...
- b) Opinión personal sobre la valoración del área por parte de otros docentes y de los alumnos.
- c) Valoración personal: sobre el currículo, el horario, el espacio de trabajo (aula), recursos disponibles...

Anexo IV: “Mito de la caverna” de Platón (Atenas, 427 - 347 a. C.)

“I. -Y a continuación -seguí- compara con la siguiente escena el estado en que, con respecto a la educación o a la falta de ella, se halla nuestra naturaleza. Imagina una especie de cavernosa vivienda subterránea provista de una larga entrada, abierta a la luz, que se extiende a lo ancho de toda la caverna y unos hombres que están en ella desde niños, atados por las piernas y el cuello de modo que tengan que estar quietos y mirar únicamente hacia adelante, pues las ligaduras les impiden volver la cabeza; detrás de ellos, la luz de un fuego que arde algo lejos y en plano superior, y entre el fuego y los encadenados, un camino situado en alto; y a lo largo del camino suponte que ha sido construido un tabiquillo parecido a las mamparas que se alzan entre los titiriteros y el público, por encima de las cuales exhiben aquéllos sus maravillas.

-Ya lo veo -dijo.

-Pues bien, contempla ahora, a lo largo de esa paredilla, unos hombres que transportan toda clase de objetos cuya altura sobrepasa la de la pared, y estatuas de hombres o animales hechas de piedra y de madera y de toda clase de materias; entre estos portadores habrá, como es natural, unos que vayan hablando y otros que estén callados.

-Qué extraña escena describes -dijo- y qué extraños pioneros!

-Iguales que nosotros -dije-, porque, en primer lugar ¿crees que los que están así han visto otra cosa de sí mismos o de sus compañeros sino las sombras proyectadas por el fuego sobre la parte de la caverna que está frente a ellos?

-¡Cómo -dijo-, si durante toda su vida han sido obligados a mantener inmóviles las cabezas?

-¿Y de los objetos transportados? ¿No habrán visto lo mismo?

-¿Qué otra cosa van a ver?

-Y, si pudieran hablar los unos con los otros, ¿no piensas que creerían estar refiriéndose a aquellas sombras que veían pasar ante ellos? Forzosamente.

-¿Y si la prisión tuviese un eco que viniera de la parte de enfrente? ¿Piensas que, cada vez que hablara alguno de los que pasaban, creerían ellos que lo que hablaba era otra cosa sino la sombra que veían pasar?

-No, ¡por Zeus! -dijo.

-Entonces no hay duda -dije yo- de que los tales no tendrán por real ninguna otra cosa más que las sombras de los objetos fabricados.

-Es enteramente forzoso -dijo.

-Examina, pues -dije-, qué pasaría si fueran liberados de sus cadenas y curados de su ignorancia y si, conforme a naturaleza, les ocurriera lo siguiente. Cuando uno de ellos fuera desatado y obligado a levantarse súbitamente y a volver el cuello y a andar y a mirar a la luz y cuando, al hacer todo esto, sintiera dolor y, por causa de las chiribitas, no fuera capaz de ver aquellos objetos cuyas sombras veía antes, ¿qué crees que contestaría si le dijera alguien que antes no veía más que sombras inanes y que es ahora cuando, hallándose más cerca de la realidad y vuelto de cara a objetos más reales, goza de una visión más verdadera, y si fuera mostrándole los objetos que pasan y obligándole a contestar a sus preguntas acerca de qué es cada uno de

ellos? ¿No crees que estaría perplejo y que lo que antes había contemplado le parecería más verdadero que lo que entonces se le mostraba?

-Mucho más -dijo.

II. -Y, si se le obligara a fijar su vista en la luz misma, ¿no crees que le dolerían los ojos y que se escaparía volviéndose hacia aquellos objetos que puede contemplar, y que consideraría que éstos son realmente más claros que los que le muestran?

-Así es -dijo.

-Y, si se lo llevaran de allí a la fuerza -dije-, obligándole a recorrer la áspera y escarpada subida, y no le dejaran antes de haberle arrastrado hasta la luz del sol, ¿no crees que sufriría y llevaría a mal el ser arrastrado y, una vez llegado a la luz, tendría los ojos tan llenos de ella que no sería capaz de ver ni una sola de las cosas a las que ahora llamamos verdaderas?

-No, no sería capaz -dijo-, al menos por el momento.

-Necesitaría acostumbrarse, creo yo, para poder llegar a ver las cosas de arriba. Lo que vería más fácilmente serían, ante todo, las sombras, luego, las imágenes de hombres y de otros objetos reflejados en las aguas, y más tarde, los objetos mismos. Y después de esto le sería más fácil el contemplar de noche las cosas del cielo y el cielo mismo, fijando su vista en la luz de las estrellas y la luna, que el ver de día el sol y lo que le es propio.

-¿Cómo no?

-Y por último, creo yo, sería el sol, pero no sus imágenes reflejadas en las aguas ni en otro lugar ajeno a él, sino el propio sol en su propio dominio y tal cual es en sí mismo, lo que él estaría en condiciones de mirar y contemplar.

-Necesariamente -dijo.

-Y, después de esto, colegiría ya con respecto al sol que es él quien produce las estaciones y los años y gobierna todo lo de la región visible y es, en cierto modo, el autor de todas aquellas cosas que ellos veían.

-Es evidente -dijo- que después de aquello vendría a pensar en eso otro.

-¿Y qué? Cuando se acordara de su anterior habitación y de la ciencia de allí y de sus antiguos compañeros de cárcel, ¿no crees que se consideraría feliz por haber cambiado y que les compadecería a ellos? Efectivamente.

-Y, si hubiese habido entre ellos algunos honores o alabanzas o recompensas que concedieran los unos a aquellos otros que, por discernir con mayor penetración las sombras que pasaban y acordarse mejor de cuáles de entre ellas eran las que solían pasar delante o detrás o junto con otras, fuesen más capaces que nadie de profetizar, basados en ello, lo que iba a suceder, ¿crees que sentiría aquél nostalgia de estas cosas o que envidiaría a quienes gozaran de honores y poderes entre aquéllos, o bien que le ocurriría lo de Homero, es decir, que preferiría decididamente «ser siervo en el campo de cualquier labrador sin caudal » o sufrir cualquier otro destino antes que vivir en aquel mundo de lo opinable?

-Eso es lo que creo yo -dijo-: que preferiría cualquier otro destino antes que aquella vida.

-Ahora fijate en esto -dije-: si, vuelto el tal allá abajo, ocupase de nuevo el mismo asiento, ¿no crees que se le llenarían los ojos de tinieblas como a quien deja súbitamente la luz del sol?

-Ciertamente -dijo.

-Y, si tuviese que competir de nuevo con los que habían permanecido constantemente encadenados, opinando acerca de las sombras aquellas que, por no haberse asentado todavía los ojos, ve con dificultad -y no sería muy corto el tiempo que necesitara para acostumbrarse-, ¿no daría que reír y no se diría de él que, por haber subido arriba, ha vuelto con los ojos estropeados, y que no vale la pena ni aun de intentar una semejante ascensión? ¿Y no matarían, si encontraban manera de echarle mano y matarle, a quien intentara desatarles y hacerles subir?

-Claro que sí-dijo.

III. -Pues bien -dije-, esta imagen hay que aplicarla toda ella, ¡oh, amigo Glaucón!, a lo que se ha dicho antes; hay que comparar la región revelada por medio de la vista con la vivienda-prisión y la luz del fuego que hay en ella con el poder del sol. En cuanto a la subida al mundo de arriba y a la contemplación de las cosas de éste, si las comparas con la ascensión del alma hasta la región inteligible no errarás con respecto a mi vislumbre, que es lo que tú deseas conocer y que sólo la divinidad sabe si por acaso está en lo cierto. En fin, he aquí lo que a mí me parece: en el mundo inteligible lo último que se percibe, y con trabajo, es la idea del bien, pero, una vez percibida, hay que colegir que ella es la causa de todo lo recto y lo bello que hay en todas las cosas, que, mientras en el mundo visible ha engendrado la luz y al soberano de ésta, en el inteligible es ella la soberana y productora de verdad y conocimiento, y que tiene por fuerza que verla quien quiera proceder sabiamente en su vida privada o pública.

-También yo estoy de acuerdo -dijo-, en el grado en que puedo estarlo.”

Platón, República, libro VII (extraído de <http://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiagriega/Platon/MitodelaCaverna.htm>) (Recuperado el 8 de julio de 2013)

Anexo V: Técnicas para desarrollar la creatividad

La técnica de los **seis sombreros para pensar** fue inventada por Edward de Bono a comienzos de 1980 y representa los seis modos de pensar diferentes empleados en los procesos de resolución de problemas. Los sombreros se emplean de manera proactiva más que reactiva para fomentar el pensamiento paralelo, el pensamiento de espectro completo y para separar el ego del rendimiento. También incluye el pensamiento único de cada persona sobre los retos, lo que garantiza la aplicación de una solución más consolidada. Cada sombrero presenta un color determinado que se corresponde con un rol de pensamiento. Cada participante asume un rol y si uno de ellos cambia de sombrero, los demás también deben hacerlo. Todos ellos deben ponerse todos los sombreros a lo largo de la sesión. Gracias a esta técnica, se aprende a ir más allá de lo evidente, a reconocer oportunidades, a mantener los egos al margen y a generar resultados dinámicos.

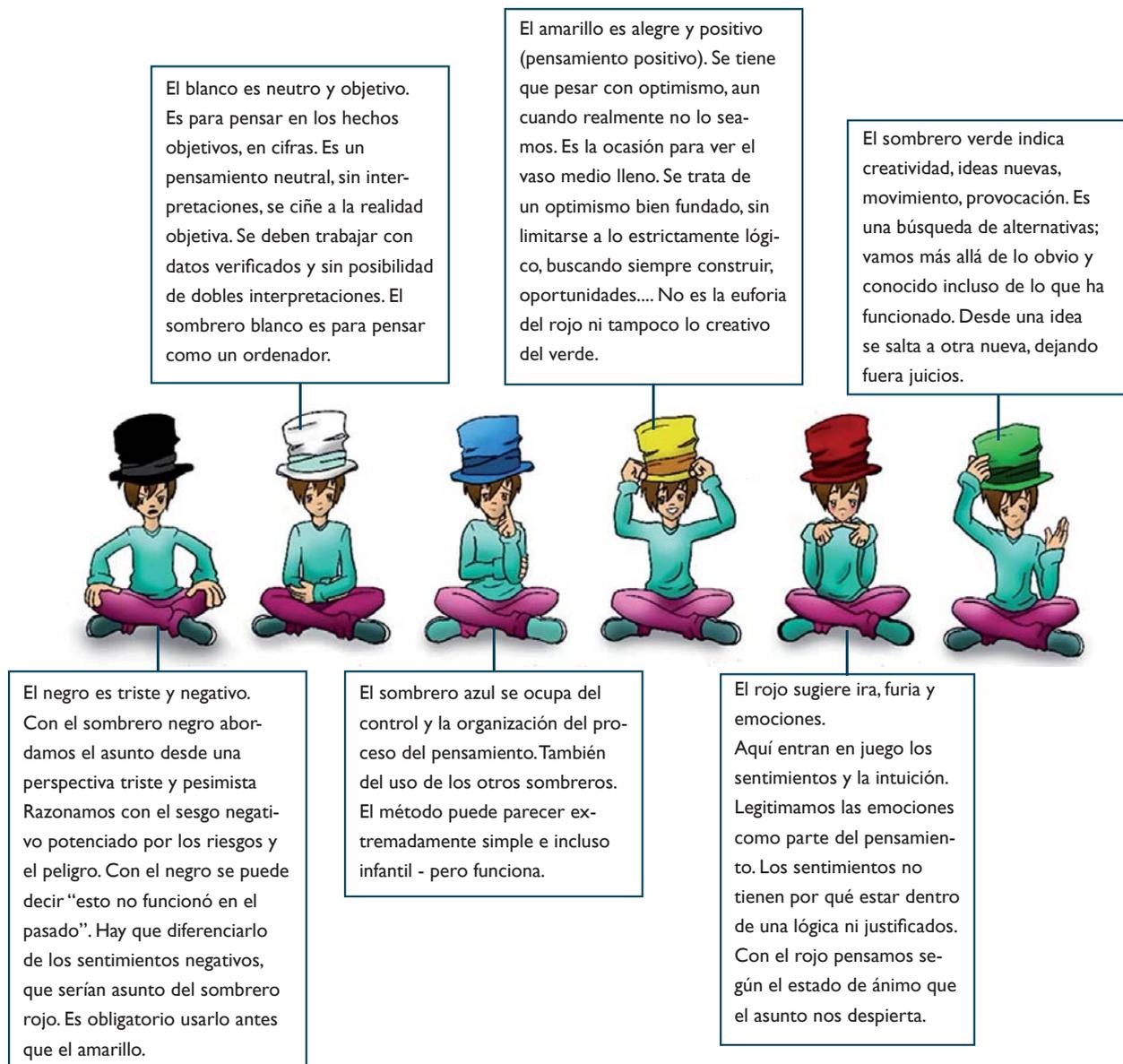


Figura 2: Esquema seis sombreros para pensar. (Elaboración propia a partir de <http://blog.fatimabril.es/2012/08/sal-del-pensamiento-rutinario-seis.html>).

Procedimiento¹:

Paso 1: Presentar un problema a los miembros del equipo. Dígalos que van a pensar en el problema desde diferentes perspectivas. Habrá 6 tipos de pensadores y cada pensador reflexionará sobre la cuestión desde una de las seis perspectivas. Primeramente, el orientador deberá explicar a los participantes que van a abordar el problema de seis maneras diferentes. Cada sombrero representa un modo de pensar determinado.

Paso 2: A continuación, el equipo empieza a centrar la discusión en un enfoque concreto. Los miembros del equipo eligen deliberadamente el sombrero con el que quieren empezar. Por ejemplo, si eligen el sombrero azul, puede empezarse la reunión con todos los miembros colocándose el sombrero azul para analizar cómo se desarrollará la reunión y para establecer objetivos. Posteriormente, se puede adoptar el pensamiento del sombrero rojo para recoger opiniones y reacciones sobre el problema. Esta fase también puede servir para detectar las restricciones de la solución, por ejemplo, quién se verá afectado por el problema y/o las soluciones. A continuación, el análisis puede orientarse hacia el sombrero amarillo y, más tarde, al verde para generar ideas y posibles soluciones. Después, pueden intercalarse el pensamiento de sombrero blanco para desarrollar información y el pensamiento del sombrero negro para desarrollar las críticas a la solución.

Orden y secuencia de los sombreros: El orden real de la secuencia variará en función de la situación. Por ejemplo, si se aborda un asunto nuevo, la secuencia podría ser:

<p><i>Sombrero blanco</i> – objetivo (señala los hechos/obtiene información)</p> <p><i>Sombrero verde</i> – creativo (ideas y propuestas creativas tras analizar la información desde una nueva perspectiva)</p> <p><i>Sombrero amarillo</i> – positivo (aspectos positivos/evalúa alternativas)</p> <p><i>Sombrero rojo</i> – emocional (expresa las emociones/evalúa sentimientos)</p> <p><i>Sombrero azul</i> – control del proceso (garantizar que cada sombrero posee una visión de conjunto del asunto/ decide qué modo de pensar se adoptará a continuación)</p> <p><i>Sombrero negro</i> – crítico (aspectos negativos)</p>

Por otro lado, cuando se analiza una propuesta conocida, la secuencia podría ser: rojo, amarillo, negro, verde (para superar los puntos negativos), blanco y azul.

Paso 3: Después de establecer un conjunto de soluciones, los participantes las analizan con espíritu crítico y eligen una solución.

¹ Extraído de Training Material in Creativity and Innovation for European R&D Organisations SMES. Recuperado el 15 de julio de 2013 de http://www.creatividad.cl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=10:6-sombreros-para-pensar&id=1:sobre-creatividad&Itemid=18

El **Brainstorming**² o lluvia de ideas es una técnica para generar ideas y soluciones a problemas diversos. Fue diseñada por Alex Osborn en 1954 y estableció cuatro reglas básicas:

- **Suspender el juicio.** Eliminar toda crítica. Se anotan todas las ideas y la evaluación (sobre todo la negativa) se reserva para después. Hemos estado tan entrenados a ser instantáneamente analíticos, prácticos y convergentes en nuestro pensamiento que esta regla resulta difícil de seguir, pero es crucial. Crear y juzgar al mismo tiempo es como echar agua caliente y fría en el mismo cubo.

- **Pensar libremente.** Es muy importante la libertad de emisión (pensamientos salvajes). Las ideas imposibles o inimaginables están bien. De hecho, en cada sesión tendría que haber alguna idea bastante disparatada que provocara risa a todo el grupo. Hace falta recordar que las ideas prácticas a menudo nacen de otras casi imposibles. Permittedote pensar fuera de los límites de lo habitual, de lo normal, pueden surgir soluciones nuevas y geniales. Es más fácil perfeccionar una idea que emitir una nueva.

- **La cantidad es importante.** Hace falta concentrarse en generar un gran número de ideas que posteriormente se puedan revisar. Cuanto más grande sea el número de ideas, más fácil es escoger entre ellas. Parece que las ideas obvias, habituales, gastadas, impracticables son las que vienen primero a la mente, de forma que es probable que las primeras 20 o 25 ideas no sean frescas ni creativas. Cuanto más larga sea la lista, más habrá que escoger, adaptar o combinar. En algunas sesiones, se fija el objetivo de conseguir un número determinado de ideas, del orden de 50 o 100, antes de acabar la reunión.

- **El efecto multiplicador.** Se busca la combinación de ideas y sus mejoras. Además de contribuir con las propias ideas, los participantes pueden sugerir mejoras de las ideas de los demás o conseguir una idea mejor a partir de otras dos. ¿Qué tiene de bueno la idea que han dicho? ¿Qué se puede hacer para mejorarla o para hacerla más salvaje? Utiliza las ideas de los demás como estímulo para tu mejora o variación. A veces, cambiar sólo un aspecto de una solución impracticable la puede convertir en una gran solución.

Procedimiento en una sesión:

Formular el objetivo.	Generar ideas por asociación.
Anotar rápidamente cualquier idea que pase por la cabeza.	Combinar ideas existentes para obtener ideas nuevas.
No escribir las frases enteras.	Modificar ideas existentes para obtener ideas nuevas.
No evaluar las ideas.	Asociar ideas usando conexiones y proximidad.
No ordenar las ideas.	Clasificar ideas por colores.
Preferir cantidad a calidad.	Mantener todas las ideas a la vista.
Dos cabezas son mejor que una (realizar la técnica en grupo).	Parar cuando no surjan más ideas.
Incluir ideas salvajes (que podrían llevar a ideas útiles).	

² Extraído de *Técnicas de creatividad. Brainstorming.* (2003) www.innovaforum.com Recuperado el 15 de julio de http://www.innovaforum.com/tecnica/brain_e.htm

