



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación  
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

## Aprendiendo a transitar emociones a través del arte de acción y el aprendizaje- servicio en la enseñanza secundaria

Trabajo fin de estudio presentado por:	Paula Alesanco Sanz
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Dibujo y Artes Plásticas
Director/a:	Anita Feridouni Solimani
Fecha:	01 de junio de 2022

## Resumen

Alcanzar una educación emocional de calidad sigue siendo una asignatura pendiente en el sistema educativo español. A pesar de que esta se contempla de manera transversal en las normas jurídicas educativas que regulan la enseñanza en las etapas de infantil, primaria y secundaria, son cada vez más los estudiantes que llegan a la adolescencia sin haber desarrollado las habilidades de autorregulación necesarias para alcanzar su propia autonomía emocional. Esta situación repercute de manera directa en los problemas de salud mental e inestabilidad emocional que afectan actualmente a la población joven. Es por ello que este trabajo surge con el objetivo de ofrecer herramientas de gestión emocional y socioemocional a los alumnos de 2.º de Educación Secundaria Obligatoria, aplicando las virtudes pedagógicas del arte de acción planteado desde el modelo de aprendizaje-servicio, en la materia de Educación Plástica Visual y Audiovisual. Para ello, se diseña una propuesta de intervención innovadora tomando como base la literatura científica que define los elementos clave del trabajo, tales como la educación emocional en la enseñanza artística, el modelo de aprendizaje-servicio y el pensamiento artístico contemporáneo entendidos como motores de transformación social, el arte de acción empleado como recurso didáctico y un conjunto de experiencias educativas similares de éxito que sirven de referencia para el diseño de la misma. En definitiva, esta propuesta promueve que la comunidad educativa sea un pilar de prevención en el que se puedan apoyar todos sus miembros a la hora de fomentar la salud mental de los adolescentes. A su vez, se ponen de manifiesto los beneficios de ofrecer una educación emocional basada en el diseño de proyectos de aprendizaje-servicio enmarcados en el pensamiento artístico contemporáneo de la video *performance*, entendida como herramienta clave para sembrar en el alumnado una cultura de cuidados, aprendizaje, innovación y cooperación.

**Palabras clave:** *educación emocional, salud mental, arte de acción, aprendizaje-servicio, secundaria.*

## Abstract

Achieving a quality emotional education is still an unresolved issue in the Spanish educational system. Even though it is contemplated in a transversal way through the educational legal standards, that regulate the preschool, primary and secondary educational stages, there is a considerable increase in the number of students who reach adolescence without having developed critical self-regulation skills, required for emotional autonomy. This situation has a direct impact on adolescent mental health and emotional instability problems. Therefore, this thesis aims to provide 2nd year students of secondary education the essential emotional and socio-emotional management skills. In order to achieve this, the project has implemented the pedagogical virtues of the action art understood from the service-learning educational approach in the visual and fine arts subject area. To do so, an innovative educational intervention has been designed. It has been based on the scientific literature that defines the key elements of the project, such as emotional learning through the artistic education. The intervention also includes the social transformation powerhouse of a service-learning educational model, inspired by contemporary art thinking, inclusion of action art as a didactic resource, and other similarly successful educational experiences that have been used as a reference for the design of this educational intervention project. With the implementation of this proposal, the educational community would become a fundamental prevention cornerstone when it comes to promoting the adolescent mental health. The benefits of offering an emotional education based on the service-learning projects, designed through the contemporary art thinking, are highlighted in this thesis. The video performance would be understood as a key educational tool to instill into a culture of care, learning, innovation and cooperation in young students.

**Keywords:** *emotional education, mental health, action art, service-learning, secondary.*

## Índice de contenidos

1.	Introducción .....	8
1.1.	Justificación .....	9
1.2.	Planteamiento del problema .....	11
1.3.	Objetivos.....	13
1.3.1.	Objetivo general .....	13
1.3.2.	Objetivos específicos .....	13
2.	Marco teórico.....	14
2.1.	La educación emocional en la enseñanza artística .....	15
2.1.1.	Educación emocional en el sistema educativo: avances y retos.....	15
2.1.2.	Prácticas artísticas para el desarrollo de competencias emocionales .....	18
2.2.	Motores de transformación social como método de aprendizaje.....	20
2.2.1.	Aprendizaje-servicio en la educación artística y emocional .....	21
2.2.2.	Pensamiento artístico contemporáneo como metodología .....	23
2.3.	Arte de acción como recurso didáctico en educación secundaria .....	26
2.4.	Experiencias similares y buenas prácticas.....	29
3.	Propuesta de intervención .....	31
3.1.	Presentación de la propuesta.....	32
3.2.	Contextualización de la propuesta .....	33
3.3.	Intervención en el aula .....	35
3.3.1.	Objetivos.....	35
3.3.2.	Competencias .....	36
3.3.3.	Contenidos.....	39
3.3.4.	Metodología .....	41

3.3.5.	Cronograma y secuenciación de actividades .....	42
3.3.6.	Recursos.....	52
3.3.7.	Evaluación .....	52
3.4.	Evaluación de la propuesta.....	62
4.	Conclusiones.....	68
5.	Limitaciones y prospectiva .....	70
	Referencias bibliográficas.....	71
Anexo A.	Objetivos curriculares de la etapa de secundaria .....	78

## Índice de figuras

Figura 1. Competencias socioemocionales en la educación artística. ....	19
Figura 2. Evolución del entorno tecnosocial y de conocimiento.....	23
Figura 3. Principios del Art Thinking .....	24
Figura 4. Taller de iniciación a la performance .....	47
Figura 5. Diana de evaluación de la propuesta de intervención de ApS. ....	65

## Índice de tablas

Tabla 1. <i>Relación de los elementos del aprendizaje del alumnado.</i> .....	40
Tabla 2. <i>Temporalización y programación del desarrollo de la propuesta didáctica</i> .....	43
Tabla 3. <i>Ficha de la actividad 1</i> .....	44
Tabla 4. <i>Ficha de la actividad 2</i> .....	46
Tabla 5. <i>Ficha de la actividad 3</i> .....	48
Tabla 6. <i>Ficha de la actividad 4</i> .....	49
Tabla 7. <i>Ficha de la actividad 5</i> .....	50
Tabla 8. <i>Ficha de la actividad 6</i> .....	51
Tabla 9. <i>Recursos</i> .....	52
Tabla 10. <i>Evaluación del alumnado</i> .....	53
Tabla 11. <i>Rúbrica de participación</i> .....	54
Tabla 12. <i>Rúbrica de elaboración del portfolio digital</i> .....	56
Tabla 13. <i>Rúbrica de elaboración del diario del artista</i> .....	58
Tabla 14. <i>Escala de valoración de coevaluación del trabajo colaborativo</i> .....	59
Tabla 15. <i>Escala de valoración de autoevaluación inicial y final</i> .....	60
Tabla 16. <i>Rúbrica para la autoevaluación del proyecto de ApS</i> .....	63
Tabla 17. <i>Encuesta de valoración de la propuesta de intervención ApS para los alumnos</i> .....	66
Tabla 18. <i>Encuesta de valoración de la propuesta de intervención ApS para la entidad</i> .....	67
Tabla 19. <i>Objetivos de la etapa de secundaria</i> .....	78

## 1. Introducción

Este trabajo propone aplicar las virtudes pedagógicas del arte de acción como herramienta didáctica de una educación emocional que promueva la transformación social, planteada desde el modelo de aprendizaje-servicio (en adelante ApS), a través del diseño de una propuesta de intervención para la asignatura de Educación Plástica Visual y Audiovisual (en adelante EPVA) de 2.º de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO).

Para ello se ha estructurado el trabajo en tres partes. En el primer apartado se realiza una fundamentación científica que revela los beneficios, sobre la salud mental de los adolescentes, de implementar una educación emocional basada en el arte performativo y modelo de ApS. En el segundo apartado se ha diseñado una propuesta de intervención para alumnos de 2.º de la ESO de EPVA. Esta propuesta plantea trabajar desde una perspectiva de innovación y transformación social, cooperando con otra entidad externa al centro educativo a través de la video *performance*. En el último apartado se concretan las conclusiones del trabajo realizado, las cuales dialogan con los objetivos propuestos en el apartado de introducción, a fin de comprobar si estos se han alcanzado.

El aporte de este trabajo será acercar el pensamiento artístico contemporáneo al aula de EPVA, ofreciendo a los estudiantes de 2.º de la ESO, herramientas performativas que les permitan autorregular su estado emocional. Para ello, compartirán este proceso de aprendizaje con sus compañeros de aula y con adolescentes de otras entidades externas al centro educativo, con los que desarrollarán un proyecto de transformación social, planteado desde el modelo de ApS. Con esto se pretende generar un impacto social que ayude a tomar conciencia de la necesidad de ofrecer recursos preventivos frente a la inestabilidad emocional que afecta a la población joven, la cual ha aumentado considerablemente tras la pandemia del coronavirus. Esta propuesta busca normalizar la implantación de una educación emocional de calidad en los centros escolares, a fin de reducir el número de adolescentes que carecen de herramientas con las que gestionar estos problemas de salud mental.

## 1.1. Justificación

Como consecuencia del coronavirus la sociedad se enfrenta al gran impacto vital y emocional que esta pandemia ha causado (Bosada, 2020). Este trabajo parte del informe recientemente publicado por Aumaitre et al. (2021), en el que se analiza la salud mental y el suicidio en la adolescencia. Este estudio da visibilidad a los efectos que ha tenido la pandemia en este grupo poblacional, mostrando que, aun siendo el grupo menos afectado a nivel epidemiológico, actualmente están haciendo frente a un gran impacto negativo en su salud mental. Tras analizar la presencia de ansiedad, trastornos alimentarios, depresión o tentativas de suicidio en los jóvenes, se ha confirmado que estos problemas ya se daban antes del virus. La diferencia radica en el incremento de casos, o quizás en la sensibilización de la sociedad al respecto. Tanto así que este informe revela que el porcentaje de familias preocupadas por el estado de ánimo y de conducta de sus hijos ha pasado de un 19% a un 30% tras la pandemia.

Se puede afirmar que, a raíz de esta situación, la salud mental se encuentra en un escenario de mayor protagonismo en la agenda política y social de este país. Una muestra de ello, son los objetivos marcados en la Estrategia de Salud Mental del Sistema Nacional de Salud (Consejo de Ministros, 2021) en los que se contempla la promoción de la salud mental en la adolescencia. Este punto concreto establece como estrategias clave la prevención, la detección temprana y la atención de comportamientos suicidas. Así mismo, es importante destacar que, ya antes de la pandemia, se incluyeron en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS), concretamente en el ODS 3, temas como el tratamiento, la prevención y la promoción de la salud mental (Naciones Unidas, 2015).

Al hecho de que la salud mental de los adolescentes se ha visto enormemente perjudicada, es necesario sumar otros factores de impacto, como, por ejemplo, que su capacidad de aprendizaje ha resultado también afectada. El impacto sobre el aprendizaje ha estado condicionado por una falta de educación emocional que impide la gestión de emociones displacenteras tales como la ansiedad, el pánico, la rabia, el miedo o la tristeza. Los estudiantes que las experimentan entran en un estado de supervivencia en el que se reduce el funcionamiento normal de las áreas cognitivas de sus cerebros, provocando de esta forma un bloqueo en su capacidad de aprendizaje (Rotger, 2021).

La Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (en adelante RIEEB) expone que gran parte de estos problemas están relacionados con el analfabetismo emocional que hay en la sociedad. Por ello, es necesario potenciar una educación emocional que se fundamente en las aportaciones de las investigaciones científicas, con el objetivo de que la comunidad educativa sea un pilar de prevención y de cuidados en el que se puedan apoyar todos sus miembros para adquirir habilidades emocionales y socioemocionales (Bisquerra y Mateo, 2019). Otros autores como Hervás (s.f.) señalan la importancia de desmontar la creencia popular de que el universo emocional solo debe trabajarse en Educación Infantil y en Educación Primaria. Este reclamo se fundamenta en que, durante la adolescencia, los estudiantes se enfrentan a situaciones de cambios biológicos, psicológicos y sociales, así como a otros retos relacionados con casos de escasa motivación frente al estudio o la gran diversidad en las aulas, entre otros. Por ello es fundamental implementar una educación emocional de calidad en la etapa de educación secundaria.

Como vía para hacer frente a la problemática expuesta, este trabajo busca diseñar una propuesta de intervención que contemple un cambio de paradigma, en el que la comunidad educativa otorgue al coeficiente emocional el mismo valor que se concede al coeficiente intelectual (Rotger, 2021). Otras autoras como Acaso y Megías (2017) señalan que la educación tradicional se ha sustentado bajo un paradigma que separa el crecimiento emocional del intelectual, enfoque que deja de tener sentido a la luz de los recientes hallazgos de la neuroeducación.

Pero a pesar de las numerosas evidencias científicas que reclaman este cambio, la implantación de la educación emocional en los centros educativos ha sido prácticamente nula (Bosada, 2020). Tanto la LOE/LOMCE (2013) como en la LOE/LOMLOE (2020) contemplan la educación emocional y afectiva como elemento que debe ser trabajado, de manera transversal, en todas las áreas de la educación infantil, primaria y secundaria (Bisquerra y Mateo, 2019). Uno de los problemas que se desprenden de esta implantación transversal, es que los docentes de secundaria, y en concreto los de EPVA, no llegan a introducir la educación emocional en sus propuestas didácticas, ya que no se contempla en el currículum la manera de trabajar estas competencias emocionales en los proyectos educativos diarios (Bajardi, 2016).

Como refuerzo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO), ha transmitido la necesidad de integrar completamente el aprendizaje socioemocional en todos los niveles educativos y promover su transversalidad. De esta manera se pretende conseguir que este aprendizaje trascienda a los límites del aula, para que los centros educativos, las familias, las comunidades y los medios formen parte del proceso y se beneficien también del mismo (UNESCO, 2020).

Tras analizar los diferentes ángulos que abordan la necesidad de incluir la educación emocional en las aulas, se considera oportuno desarrollar una propuesta de intervención basada en el modelo de ApS. Una de las motivaciones perseguidas con este trabajo es fundamentar la necesidad de generar un espacio en el que el alumno pueda desarrollar las habilidades emocionales y socioemocionales necesarias para cuidar su salud mental y la de su entorno. Para este fin, se escoge la metodología del ApS, en la que aprendizaje y compromiso social están intrínsecamente relacionados, gracias a que el alumnado aprende a la vez que realiza un servicio para la comunidad (Batlle, 2020).

Esta metodología de ApS, sumada a la propuesta de Bajardi y Álvarez (2012), en la que se muestran los beneficios de incluir el arte contemporáneo, en concreto del arte de acción, como elemento curricular de la asignatura de EPVA de la ESO, son la base en la que se fundamenta el desarrollo de este trabajo, el cual centra el diseño de su propuesta en la prevención de problemas de salud mental a través de la educación emocional de los alumnos de 2.º de la ESO.

## 1.2. Planteamiento del problema

Al igual que los problemas derivados del contexto sanitario actual impactan en los miembros de la comunidad educativa, dando lugar a una clara necesidad de avanzar hacia nuevos modelos pedagógicos, las enseñanzas artísticas se enfrentan a su vez ante un cambio de paradigma. Cuando Camnitzer (2015) plantea que la docencia debe ser un motor de cambio social, incide en la importancia de dejar atrás la concepción de que la educación artística es un simple medio para refinar el gusto de la sociedad y enseñar diferentes técnicas artísticas. A fin de dar un servicio a la sociedad es necesario ser conscientes de lo que ocurre en ella. Por

tanto, se debe sembrar en el alumnado una nueva forma de mirar, que les conecte con lo que sucede en su entorno, cuestionando la realidad que habitan y motivándoles a actuar sobre ella. Se trata de un cambio de paradigma en el que el arte contemporáneo pasa a ser un aliado en el desarrollo del pensamiento artístico (Pedagogías invisibles, s.f.).

Es por ello que este trabajo busca dar visibilidad a los problemas de inestabilidad emocional, a través de un proyecto de arte performativo planteado desde el modelo de ApS, con el objetivo de que los alumnos de 2.º de la ESO adquieran habilidades emocionales y socioemocionales que les permitan hacer frente a los cambios que van a atravesar a lo largo de esta etapa de adolescencia. A fin de llevar a cabo este proyecto de ApS en colaboración con entidades que ya trabajen la salud mental, se ha consultado la guía de recursos de atención a la Salud Mental, emitida por la Oficina Regional de Coordinación de Salud Mental y Adicciones (2021). A pesar de que la mayoría de los recursos disponibles son de intervención, más que de prevención, se han encontrado propuestas con las que se podría trabajar en colaboración, entre las que destaca el programa de Acciones de Tratamiento de la Personalidad en la Adolescencia (en adelante ATRAPA) el cual se desarrolla con adolescentes de alta inestabilidad emocional (Delgado, s.f.).

Este trabajo supone un avance para la comunidad educativa, ya que promueve la educación emocional a través del arte performativo, el cual se contempla de manera implícita en los diseños curriculares de la ESO, lo que provoca que apenas se lleve a la práctica en las aulas (Gómez, 2005). A su vez se favorece la implementación de los programas de ApS en esta etapa educativa, recogida en la Ley del Voluntariado (2015), procurando que los alumnos sean protagonistas del proceso de transformación de su entorno. Para ello se toma como referencia la propuesta de Reig (2013) en la que se plantea introducir en los proyectos educativos, las Tecnologías de la Informática y la Comunicación (en adelante TIC), entendidas como Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (en adelante TAC) y como Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (en adelante TEP). En base a esto, se plantea diseñar una propuesta de intervención que tome el arte de acción como recurso didáctico contemplado desde la *video performance*.

## 1.3. Objetivos

### 1.3.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención que promueva la educación emocional del alumnado, a través de la herramienta didáctica del arte de acción planteada desde el modelo de ApS en las enseñanzas artísticas de la etapa de secundaria.

### 1.3.2. Objetivos específicos

- › Indagar en la literatura científica que promueve la educación emocional y estudiar el papel de prácticas artísticas en el desarrollo de habilidades emocionales y socioemocionales.
- › Relacionar el potencial de transformación social del modelo de ApS y del arte contemporáneo, en concreto del arte de acción.
- › Determinar el servicio a la comunidad que van a realizar los alumnos de secundaria para combatir la necesidad social detectada.
- › Diseñar la secuencia de actividades que permitan integrar el uso creativo de las tecnologías digitales para la comunicación, para el aprendizaje y para el empoderamiento (TIC, TAC y TEP) a través de la producción de video *performances*.

## 2. Marco teórico

Bajo la premisa de alcanzar los objetivos planteados en el apartado anterior, se ha realizado una fundamentación científica de los conceptos necesarios para diseñar una propuesta de intervención para la asignatura de EPVA de 2.º de la ESO, que promueva el bienestar emocional y la salud mental de los adolescentes. El método utilizado para la búsqueda de bibliografía parte de la consulta de diferentes propuestas educativas que integran los conceptos de educación emocional, modelo ApS, arte de acción e implementación de las TIC, TAC y TEP. A través del estudio de experiencias educativas similares, se han escogido los autores que han servido de referencia para cada temática de este trabajo.

Una vez recogida la literatura científica se ha decidido estructurar este marco teórico en cuatro partes. En el primer apartado se fundamenta la necesidad de implementar una educación emocional, tomando como referencia a Rafael Bisquerra, socio fundador de la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB). Con el objetivo de conectar esta educación emocional con las enseñanzas artísticas, se ha recogido la literatura científica de Alice Bajardi como referente. En el segundo apartado se relaciona el potencial de transformación social del modelo de ApS, tomando a Nuria Ramos y a Roser Batlle como autoras de referencia, con el potencial transformador del pensamiento artístico contemporáneo, entendido como una metodología activa. Para esta segunda parte se ha estudiado en profundidad el modelo del Art Thinking que propone María Acaso. En el tercer apartado se ha profundizado en el estudio del arte de acción, como herramienta didáctica del aula de EPVA de secundaria, con María Elena Riaño y Ana Falcón como autoras de referencia. A su vez, se contempla en este apartado, la inclusión de las TIC, TAC y TEP a través de la *video performance*, tomando como referentes a Dolores Reig y Antonio Valero. Por último, se han recogido en un cuarto apartado, diferentes experiencias educativas similares que tratan de implementar el arte de acción y el ApS, como elementos clave en la educación emocional.

## 2.1. La educación emocional en la enseñanza artística

Partiendo de la situación expuesta en el apartado anterior, en la que se muestra la necesidad de promover la salud mental de los adolescentes, a través de la educación emocional, se ha llevado a cabo una fundamentación científica estructurada en dos partes. En primer lugar, se realiza un estudio de los últimos avances en materia de educación emocional, junto con el análisis de los retos a los que se enfrenta el sistema educativo en esta área. En un segundo apartado, se recoge la literatura científica que revela el potencial de las enseñanzas artísticas contemporáneas, cuando se busca alcanzar el desarrollo emocional y socioemocional de los adolescentes.

### 2.1.1. Educación emocional en el sistema educativo: avances y retos

Tal como se ha recogido en el apartado de la introducción, la sociedad experimenta profundas transformaciones que han propiciado un cambio de paradigma educativo, en el que la gestión del universo emocional ha ido adquiriendo cada vez más importancia, hasta convertirse en uno de los retos que debe alcanzar la comunidad educativa (Sáenz y Medina, 2021).

La reciente crisis provocada por la pandemia del coronavirus, ha favorecido un aumento de la conciencia social respecto a la necesidad de prevenir e intervenir en las cuestiones de salud mental que afectan a los adolescentes (Aumaitre et al., 2021). Pero no se trata de un problema reciente, ya en 2009 denunciaba Hidalgo la falta de correlación entre el porcentaje de población que sufre problemas de salud mental y los recursos disponibles en España para su asistencia, siendo esta insuficiencia especialmente llamativa cuando se trata de la atención juvenil. A pesar de ello, existen programas, como ATRAPA, en los que se trabaja con adolescentes, para que aprendan a autorregular su alta inestabilidad emocional. Tal como describe Delgado (s.f.), en este programa los pacientes desarrollan habilidades emocionales y socioemocionales para hacer frente a situaciones de hipersensibilidad, sensaciones frecuentes de vacío, emociones displacenteras constantes e inestabilidad en las relaciones sociales, entre otras. Esta iniciativa surge como respuesta ante los problemas de iatrogenia asociados a los ingresos en hospitales de día, los cuales proporcionan tratamientos de alta intensidad y contención, pero desvinculan al adolescente del entorno social, poniendo en

riesgo el vínculo con su proceso educativo y aumentando las probabilidades de recaída al volver a su entorno habitual. Es por ello que este programa busca que el adolescente siga vinculado al entorno proporcionando una contención y una terapia adecuada.

Con todo, Pérez-González et. al. (2020), exponen que a pesar de que existen programas que promueven la educación emocional, aún queda mucho camino por recorrer para su implantación real y efectiva en la práctica educativa. Pero, basándose en los avances científicos actuales, consideran necesario concretar su implantación como herramienta de prevención y mejora de la salud pública.

A fin de conocer los elementos que determinan una educación emocional preventiva de calidad, se ha desarrollado en este apartado una fundamentación de la misma. La educación emocional se basa en distintas investigaciones científicas, tales como la inteligencia emocional, las inteligencias múltiples, la neurociencia, la teoría de la autonomía, y la psicología positiva, entre otras (Bisquerra y Mateo, 2019). Esta surge en la década de los noventa, de la mano de Salovey y Mayer (1990) quienes definen el concepto de inteligencia emocional como la capacidad de conducir, comprender, expresar y regular las emociones y sentimientos. Uno de sus principales difusores fue Goleman (1995), quién incidió en la importancia de introducir la educación emocional en las aulas, a fin de prevenir en niños y adolescentes problemas como depresión, trastornos del comportamiento alimentario, consumo de drogas, conductas de agresividad y violencia, absentismo y abandono escolar, entre otros.

Tal como señalan Bisquerra y Mateo (2019), en el marco de las inteligencias múltiples que desarrolla Gardner (1995), no se contempla de manera explícita la inteligencia emocional, pero si se establecen elementos en común con la inteligencia intrapersonal, la cual permite acceder a los sentimientos propios y gestionar las reacciones que estos provocan. Por otro lado, también se relaciona con la inteligencia interpersonal, a través de la cual se puede responder de manera adecuada ante las emociones y actitudes de otras personas (Gardner y Hatch, 1989).

Desde la neurociencia, se ha demostrado que las emociones son un elemento clave de los procesos de aprendizaje. Rotger (2021) expone que estas son los pilares del aprendizaje, puesto que emoción y cognición, son procesos que están intrínsecamente relacionados. Toda

información sensorial pasa por el cerebro emocional (sistema límbico) antes de ser procesada por el cerebro racional (corteza cerebral), lo que lleva a la autora a definir a las personas como seres emocionales con capacidad de pensamiento. Parra (2019) considera que la mayor contribución de la neurociencia, hasta el momento, ha sido sembrar en los docentes la inquietud de conocer la función que desempeñan las emociones en el aprendizaje, cambiando el concepto de docente que transmite y discente que capta. El profesor pasa a ser un mediador que genera situaciones y emociones, las cuales permiten escuchar, expresar, cooperar y convivir en el aula.

Es necesario destacar el papel de la teoría de la autodeterminación en el desarrollo de habilidades emocionales, que proponen Ryan y Deci (2017), la cual sienta las bases para lograr personas emocionalmente autónomas, buscando su bienestar y salud mental. Por último, es importante recoger las aportaciones de la psicología positiva, la cual ha adquirido mucha importancia desde la primera aparición del término, en el artículo de Seligman y Csikszentmihalyi (2000). En él muestran la necesidad de que la psicología deje de enfocarse únicamente en el trabajo de las emociones negativas, las cuales muestran que ya hay un problema en el individuo, para potenciar también su felicidad a través del trabajo de las emociones positivas y ayudar a alcanzar el bienestar emocional individual y social.

En bases a todas estas aportaciones científicas, Bisquerra y Mateo (2019) proponen un diseño de competencias emocionales que se implanten en el currículum de todas las etapas del sistema educativo. A través de estas competencias se busca que el alumnado pueda desarrollar habilidades que incrementen su conciencia sobre las propias emociones, permitan su autorregulación emocional y promuevan la capacidad de gestión de sus relaciones interpersonales.

Con esta propuesta, Bisquerra y Mateo (2019) tratan de dar solución a lo que consideran uno de los grandes retos a los que se enfrenta la comunidad educativa en este país; encontrar la manera de concretar y estructurar la educación emocional en el diseño de los currículos. Otras autoras como Bajardi (2016) señalan que esta falta de concreción, respecto a cómo trabajar las competencias emocionales en el aula, es una de las causas por las los docentes no terminan de introducirlas en sus propuestas didácticas. Esto se debe a que la educación emocional se contempla de manera transversal, asociándose a todas las materias, en el artículo 6 del Real

Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

### 2.1.2. Prácticas artísticas para el desarrollo de competencias emocionales

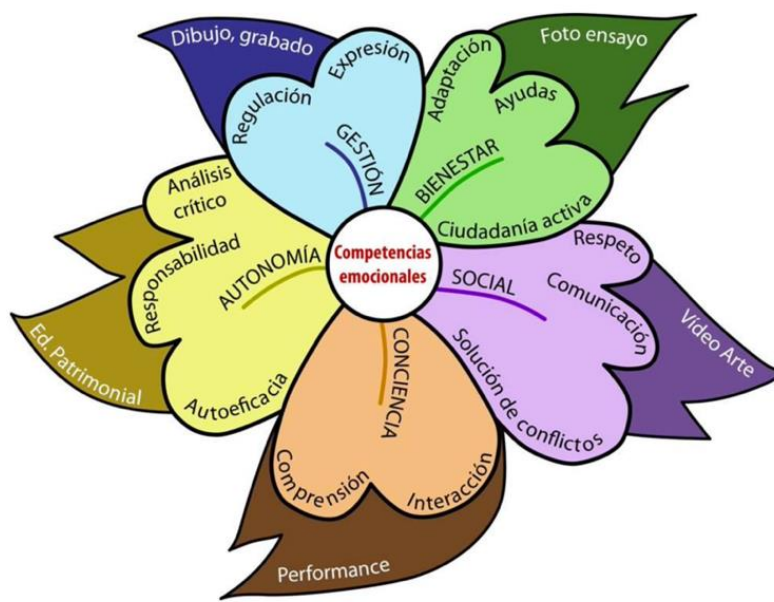
En el apartado anterior se han recogido las investigaciones científicas que promueven la educación emocional y se ha contemplado la necesidad de concretar la manera de implementarla en el sistema educativo. Por otro lado, en este apartado se fundamenta científicamente el potencial transformador de las enseñanzas artísticas a la hora de desarrollar habilidades emocionales y socioemocionales.

En base a las reflexiones de Bajardi (2016), se expone que las enseñanzas artísticas tienen un papel fundamental a la hora de impartir una educación emocional y socioemocional, ya que a través de la formación artística se trabaja la flexibilidad de pensamiento y el cambio de mirada. Las disciplinas artísticas deben contemplar un modelo de formación holística en la que los estudiantes puedan desarrollar las inteligencias múltiples que plantea Gardner, pero fundamentalmente la interpersonal y la intrapersonal, las cuales guardan una estrecha relación con la inteligencia emocional. La autora señala que a través de la educación artística los estudiantes logran desarrollar habilidades de expresión y comunicación, configurar su identidad, mejorar su autoestima y adquirir competencias emocionales.

Tal como se ha mencionado en el apartado anterior, Bajardi (2016) señala que al incluir las competencias emocionales en los currículos de manera transversal los docentes no terminan de introducirlas en sus propuestas didácticas. Basándose en el modelo de competencias emocionales que plantea Bisquerra, la autora desarrolla un ejemplo de cómo se podrían trabajar las competencias socioemocionales a través de la educación artística, el cual queda recogido en el mapa mental de la figura 1. En estas competencias se contempla la necesidad de integrar las tecnologías digitales para la comunicación, el aprendizaje y el empoderamiento, a través de herramientas como el foto ensayo, el video arte o la *performance*. Estas disciplinas artísticas, propias de arte contemporáneo, ofrecen nuevos enfoques para mirar y entender la realidad, a través de los cuales los alumnos hacen uso de

las TIC entendidas como TAC y TEP (Reig, 2013), ya que buscan implicarse en su propio proceso de desarrollo emocional, a través del empoderamiento personal y de la participación.

**Figura 1.** Competencias socioemocionales en la educación artística.



Fuente: Bajardi (2016)

Esta relación entre el arte y el desarrollo del individuo es contemplada por Klein (2006) como una forma de terapia, quien sugiere que cuando el sujeto se expresa a través de la danza, del teatro o de la elaboración de obras plásticas, está proyectándose a sí mismo en su propia producción artística, la cual permite la autoexploración través de sus propias creaciones. De lo anterior se desprende que la expresión creativa es una herramienta que favorece el desarrollo emocional de niños y adolescentes a través del autodescubrimiento (Barrantes et. al., 2021).

En consonancia con lo anteriormente expuesto, se han recogido los resultados de la investigación de Barrantes et. al. (2021), los cuales revelan que el desarrollo de actividades artísticas ha ayudado a mitigar muchas de las emociones displacenteras que han experimentado niños y jóvenes, durante el confinamiento provocado por el coronavirus. La investigación plantea que a través de la creatividad se potencia la adquisición de recursos para hacer frente a situaciones que desestabilizan emocionalmente, aumentando así la capacidad de adaptación y mejorando la resiliencia. Desde esta perspectiva Fernández-Cao (2011) argumenta que las personas creativas desarrollan una flexibilidad que se traslada a otras áreas

de su vida. Esto se debe a que bajo el prisma de la creatividad se buscan soluciones diversas, tratando de adaptarse a todas las opciones nuevas.

A fin promover el bienestar socioemocional y la salud mental de niños y jóvenes, la UNESCO (2020) propone introducir el aprendizaje socioemocional (en adelante ASE) de manera transversal en el currículum del sistema educativo. A través del ASE los estudiantes fortalecen su relación con sus familias, sus docentes y sus iguales fomentando la creación de redes de apoyo y cuidados. Esto guarda una relación directa con el ApS, en el que los estudiantes aprenden a la vez que trabajan en las necesidades de su entorno, buscando mejorar en este caso el bienestar socioemocional y la salud mental (Ramos, 2021). El informe de la UNESCO (2020), revela a su vez que las prácticas artísticas son un elemento clave en el desarrollo de estas habilidades socioemocionales y señala que las artes visuales, la danza, el teatro y la música proporcionan experiencias creativas que permiten integrar estas habilidades de manera duradera y profunda.

Se puede decir entonces que tanto las prácticas artísticas como el ApS son herramientas clave de transformación socioemocional. En el siguiente apartado se aborda esta temática y se fundamenta científicamente la relación de estas dos metodologías.

## 2.2. Motores de transformación social como método de aprendizaje

En el apartado anterior se ha recogido la literatura científica que fundamenta la necesidad de incorporar la educación emocional en los centros educativos y se ha enmarcado la temática de que las prácticas artísticas y las habilidades socioemocionales son herramientas de transformación social. En el siguiente apartado se aborda la fundamentación científica de dos metodologías educativas que están intrínsecamente relacionadas, por su capacidad de transformación social: el modelo de ApS aplicado a las enseñanzas artísticas y el pensamiento artístico contemporáneo, entendido como una metodología activa.

### 2.2.1. Aprendizaje-servicio en la educación artística y emocional

Tal como se ha mencionado en el apartado anterior, el ApS es un modelo de transformación social. Basándose en las aportaciones de Batlle (2020), se define el ApS como una propuesta educativa que combina el aprendizaje del alumnado con la realización de un servicio a la comunidad. Se trata de proyectos en los que los estudiantes aprenden a ser útiles para los demás, comenzando a sentirse ciudadanos activos capaces de mejorar su entorno y no solo su currículum académico.

Gracias a que los proyectos de ApS buscan dar solución a un problema de su entorno, esta metodología permite que los alumnos se identifiquen con su comunidad, desarrollando así la empatía, el pensamiento crítico, habilidades para trabajar el grupo, el autoconcepto y la autoestima (Blanco-Cano y García-Martín, 2020). Uno de los objetivos de los proyectos enmarcados en el modelo de ApS es que los alumnos puedan ver cómo su trabajo da lugar a una mejora de la sociedad (Ramos 2021).

Es importante fundamentar científicamente la relación que establece el modelo de ApS con la educación emocional. En el artículo de Martín-García et. al. (2021), consideran que el modelo de ApS es una herramienta perfecta para la transmisión de una serie de valores, que permiten preparar y realizar un servicio a la comunidad. Los autores defienden que estos valores solo se pueden adquirir cuando se viven y se experimentan a través de una acción, por ello, diseñan un mapa de valores necesarios para llevar a cabo actividades de ApS. En este mapa se recogen ciertos valores que llevan al alumnado a desarrollar habilidades emocionales y socioemocionales tales como la abertura, la sensibilidad moral, la implicación, el autoconocimiento, el empoderamiento, el disfrute y la honestidad.

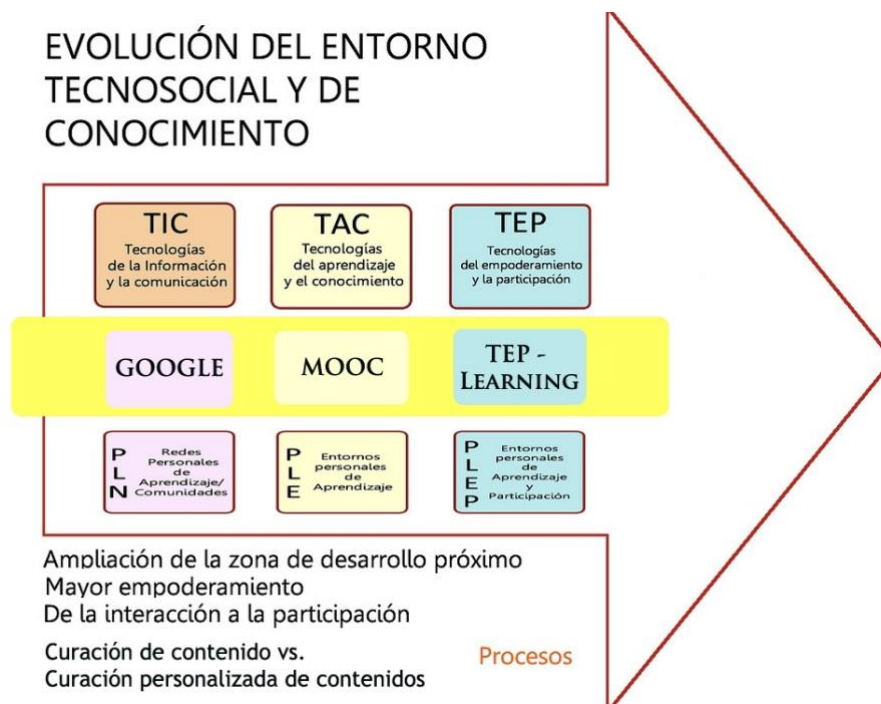
Es importante «entender los proyectos sociales como proyectos artísticos y los proyectos artísticos como proyectos sociales » (Acaso y Megías, 2017, p. 30). Desde esta mirada, Ramos (2021) defiende que en los proyectos educativos artísticos enmarcados en el modelo de ApS, aumenta la motivación de los alumnos, gracias a que pueden comprobar que su acción artística aporta un cambio en su comunidad. También destaca que este tipo de proyectos artísticos ayudan a los estudiantes entender la necesidad de reflexionar y de adaptarse a las

necesidades del su entorno, antes de llevar a cabo cualquier acción artística que pueda modificarlo.

El ApS implica un cambio de paradigma educativo, en el que se deja de transmitir únicamente contenidos, para generar experiencias en el alumnado que parten de sus intereses y les conectan con la realidad de su entorno, invitándoles a participar en él como ciudadanos activos (Ramos, 2021). Es aquí donde vuelven a confluir ApS y enseñanzas artísticas, puesto que, tal como sugiere Valenciano (2022) el arte implica, nunca explica. Esta artista, referente de la danza contemporánea, sugiere en su conferencia del arte de suceder, que es necesario dejar atrás la concepción de que la enseñanza artística se basa en la transmisión de conceptos a través de una explicación. Invita a los docentes a permitir que suceda algo en el aula. A ser capaces de crear un espacio en el que ocurran cosas para transmitir, desde la presencia y la participación, una escucha activa de las necesidades del entorno. Todo ello con el objetivo de transformar ese entorno desde la acción artística contemporánea.

En este sentido es necesario señalar el impacto que este cambio de paradigma ocasiona en la concepción de cómo implementar las tecnologías digitales en el aprendizaje de los estudiantes. Reig (2012) defiende que los nativos digitales son bastante hábiles en las TIC, pero no lo son tanto en las TAC y en las TEP. Desde su punto de vista, los adolescentes hacen un uso de las TIC desde una perspectiva más trivial, para interactuar y relacionarse. Por ello, es necesario introducir las TIC en el aula desde una perspectiva de las TAC, para que estos desarrollen habilidades de aprovechamiento de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. Pero teniendo en cuenta que a través del modelo de ApS y de la enseñanza artística el alumno busca participar, conversar y que su interacción genere una transformación social, es necesario trasladar las TIC y las TAC a una nueva concepción TEP que permite generar experiencias de participación y empoderamiento, a través de entornos artísticos colaborativos. Esta evolución de las tecnologías digitales en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, queda reflejada en la figura 2.

**Figura 2.** Evolución del entorno tecnosocial y de conocimiento



Fuente: Reig (2012)

### 2.2.2. Pensamiento artístico contemporáneo como metodología

Una vez fundamentado el modelo de ApS y relacionado con la práctica artística, en este segundo apartado se busca profundizar en el tema del arte contemporáneo como una metodología de enseñanza en sí misma, relacionando su potencial de transformación social con el del modelo de ApS.

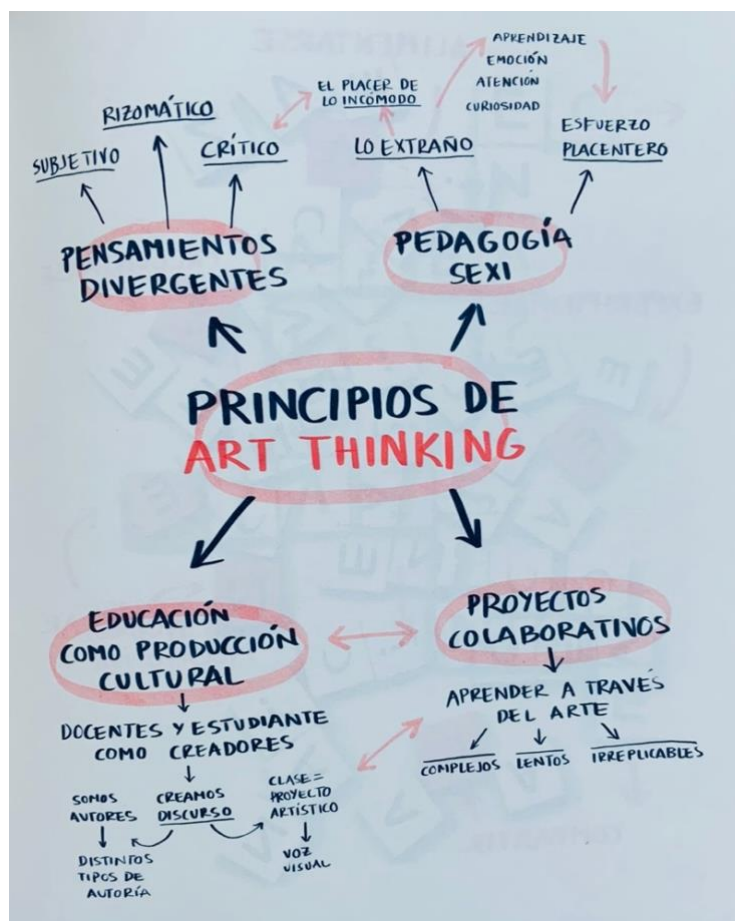
Del apartado anterior se desprende que es primordial conectar la práctica educativa con la realidad social. Desde este punto de vista, Acaso y Megías (2017) buscan trasladar los cambios de paradigma que se dan en el mundo del arte contemporáneo a la educación artística, y a su vez defienden que la asignatura de EPVA debe realizarse mediante metodologías activas que conecten a los estudiantes con las necesidades de su entorno.

Desde esta nueva mirada Roldán (2015) sugiere que las acciones artísticas educativas utilicen métodos de enseñanza basados en las artes visuales, a fin de que estas surjan en base a la lógica de creación de los procesos artísticos contemporáneos. En consonancia con esto, Rubio (2018) considera que una Metodología Artística de Enseñanza (en adelante MAE) es aquella

que traduce las formas de pensamiento de los procesos artísticos en una estrategia pedagógica. A través de ella, docente y discente pasan a ser artistas y el resultado del proceso educativo es una obra de arte y una experiencia estética. De esta manera, mediante una MAE se genera un aprendizaje activo que se gesta dentro del estudiante, a partir de herramientas que él mismo ha ido desarrollando de forma libre y consciente.

En consonancia con lo aquí expuesto, Acaso y Megías (2017) proponen que las artes visuales intervengan como una MAE desde la que se pueda generar conocimiento sobre cualquier temática. Las autoras denominan esta metodología como *Art Thinking*, cuyos principios quedan recogidos en la figura 3.

**Figura 3.** Principios del Art Thinking



Fuente: Acaso y Megías (2017)

Esta metodología surge como respuesta educativa que replantea el impacto de la segunda revolución tecnológica, marcada por la aparición de las redes sociales (en adelante RRSS). A través de las RRSS, las narraciones visuales y audiovisuales han pasado de ser elementos pasivos que ilustran o decoran, a ser elementos activos que afectan y traspasan a quienes las producen y consumen. Este factor transforma inevitablemente la educación artística, conectándola de manera directa con la necesidad de trasladar la enseñanza de las TIC hacia las TAC y TEP (Reig, 2013). Las autoras proponen la metodología del *Art Thinking* como herramienta para dar respuesta a los problemas de salud mental que afectan actualmente a los adolescentes, ya que la enseñanza basada en el arte contemporáneo ayuda a los estudiantes a desarrollar una actitud crítica con la que desmontar el engaño que pueden producir las imágenes de las RRSS. Un engaño que puede generar problemas de depresión, de violencia o incluso tentativas de suicidio en aquellos adolescentes que no encajan en los estándares socialmente establecidos.

A su vez, Acaso y Megías (2017) señalan la importancia de transformar el imaginario obsoleto de una educación artística que desvincula el lenguaje visual y las artes contemporáneas de la creación de conocimiento. Esto se debe a que si se desarrollan proyectos de educación emocional, reduciendo la práctica artística a la mera expresión de sentimientos del alumno a través de manualidades, se anula la posibilidad de llevar a cabo un ejercicio intelectual, el cual se genera a través de un proceso largo y complejo, que conecta a los estudiantes con su mundo interior y exterior. Se trata de un proceso que permite que esa expresividad se expanda y se vincule de manera directa con las necesidades reales del entorno. Desde esta nueva mirada, los modelos de educación artística pasan a ser un motor de cambio social intrínsecamente relacionado con el modelo de ApS.

A fin de llevar a la práctica el cambio de paradigma al que se enfrenta la educación, Acaso y Megías (2017) proponen usar las artes contemporáneas como herramienta de transmisión de los discursos de los estudiantes. Unos discursos que van a dejar atrás el lenguaje oral o escrito, para ser articulados a partir del lenguaje visual y audiovisual, por medio de la realización de una acción, una *performance*, una coreografía, un *happening* o una instalación, entre otras de las muchas opciones que ofrece el arte contemporáneo. Las autoras plantean que a través de

estos lenguajes visuales, tanto los docentes como los discentes, puedan trabajar con una voz poco empleada en el aula, la voz visual.

En el siguiente apartado se abordan dos de los conceptos fundamentales que plantea el Art Thinking, el trabajo de acciones artísticas, entendidas desde el arte contemporáneo, y el de la voz visual que incorpora las TIC, TAC, TEP en el aula a través de la video *performance*.

### 2.3. Arte de acción como recurso didáctico en educación secundaria

En el apartado anterior se ha fundamentado la relación existente entre el modelo de ApS y el pensamiento artístico contemporáneo, como prácticas educativas con poder de transformación social. En este apartado se aborda el tema del arte de acción como recurso didáctico de gran utilidad en la educación emocional con alumnos de secundaria. Este tema se relaciona con la incorporación de la voz visual de los estudiantes a través de la video *performance* como herramienta TIC, TAC y TEP.

De las metodologías estudiadas se desprende que, para llevar a la práctica el cambio de paradigma al que se enfrenta la educación, las artes contemporáneas son una herramienta clave para que los estudiantes desarrollen su voz visual a través de las acciones artísticas. El arte de acción propone nuevas formas de mirar y de expresarse, a través de tres herramientas: la *performance*, el *happening* y el *body art* (González-Victoria, 2011). Este trabajo se centra en la fundamentación científica de la *performance*, ya que esta es la herramienta escogida para el diseño de la propuesta de intervención.

Es importante comprender que el arte de acción surge como un género comprometido con la multiculturalidad y la diversidad que definían la sociedad de principios del siglo XX (González-Victoria, 2011). La *performance* es entendida por Totoricagüena y Riaño (2014) como una manifestación artística provocadora, rebelde y transgresora que busca romper con las convenciones estéticas que se imponían hasta el momento y con el concepto de que el arte era un producto de consumo en los años 60. Con la *performance*, el arte pasa a ser un elemento de resistencia que se compromete con otros modelos sociales, dejando de ser un producto artístico acabado para transformarse en experiencia, acción y proceso que establece un contacto directo con la realidad social y el arte.

Desde esta mirada, Parral (2021) define el arte performativo como una herramienta de juego, comunicación, creatividad y transformación social. Es importante que los alumnos entiendan que se trata de una dinámica relacional, en la que se debe fusionar el tema social escogido con sus cuerpos, con los objetos, con el tiempo y con el espacio en el que se realiza la acción. El arte performativo busca liberar la represión, por ello es importante que los estudiantes entiendan que sus cuerpos en acción pueden alejarse de lo que es una interpretación lógica para ellos, a fin de acercarse a una interpretación libre. Es fundamental que los alumnos crean en la idea propuesta, ya que a través de la *performance* se busca activar al espectador y provocar también en él esa necesidad de que se produzca una transformación social.

Siguiendo este discurso, Riaño, et al. (2017) muestran que las propuestas performativas aportan un componente emocional significativo, puesto que surgen como respuesta ante una demanda social, lo que establece una relación directa con el modelo de ApS. Solo el hecho de detectar un problema social con el alumnado permite trabajar sobre el concepto de justicia social, promoviendo en ellos la capacidad de reflexionar y de desarrollar el pensamiento crítico.

En base a los resultados de la propuesta de investigación sobre pedagogía y *performance* de Falcón (2016), se argumenta que el arte performativo es una herramienta didáctica que posibilita el desarrollo de la identidad, del autoconcepto y de habilidades emocionales y socioemocionales en los alumnos de la ESO. Esto se debe a que hay unas correspondencias muy interesantes entre las características del proceso adolescente y las propias características del proceso creativo de la *performance*. El arte de acción es una manifestación artística contemporánea en la que el cuerpo del sujeto es la propia obra de arte, rompiendo con las tradiciones gráfico-plásticas artísticas. La autora considera que dar este tipo de herramientas al adolescente supone permitir que este experimente el proceso comunicativo de otra manera totalmente diferente, ya que la experiencia performativa le permite ser dueño de todo el proceso y de los resultados. La *performance* lleva a los alumnos a tomar sus propias decisiones para poder mostrar, desde un nuevo punto de vista, su propia realidad y las realidades de su entorno. Son ellos mismos, a través del proceso reflexivo y creativo, los que aportarán los nuevos significados a las realidades que quieren transformar (Riaño, et al. 2017).

Entendiendo la *performance* como una práctica que transformadora, Totoricagüena y Riaño (2014) señalan que los alumnos pueden ir explorando y reflexionando, acerca de la temática social escogida, a la vez que van descubriendo su propio cuerpo y experimentado nuevos lenguajes de expresión que buscan la acción. Para Gómez (2005), introducir proyectos de arte performativo en el aula favorece la desinhibición, la sociabilización y la capacidad de trabajar de manera colaborativa, puesto que el arte de acción les ofrece la posibilidad de expresarse a través de un nuevo lenguaje.

Acudiendo de nuevo a la respuesta educativa de Acaso y Megías (2017) que replantea el impacto de la segunda revolución tecnológica, marcada por la aparición de unas RRSS colmadas de narraciones visuales y audiovisuales, se decide analizar aquellas propuestas que incorporen la producción audiovisual en el arte de acción, tales como la *video performance*. Esta combinación es estudiada por Valero (2017), quien señala que la fusión de estos dos elementos se puede generar desde dos perspectivas. Por un lado, se puede incorporar el video como un registro de la exploración en el que el artista busca documentar su *performance*. Desde otro enfoque, se puede incluir el video como un objeto artístico más de la exploración que dialoga con la acción, con el tiempo y con el espacio. El autor menciona que la fusión de la *performance* con la matriz del videoarte permite que los alumnos trabajen con mayor libertad, la cual no se consigue si se mantiene la matriz del cortometraje o del cine. A su vez señala que en aulas de secundaria la mayoría de los alumnos disponen de un instrumento de grabación propio del videoarte, como puede ser el *Smartphone*. Con todo, es importante contemplar que estas narraciones audiovisuales propias de las RRSS, ya entraron como herramienta educativa durante el confinamiento y que es momento de integrarlas como herramientas TIC que promuevan, tanto el aprendizaje de las TAC, como el empoderamiento y la participación de las TEP (Reig, 2020).

En consonancia con todo lo aquí expuesto y buscando diseñar una propuesta de intervención en la que sea viable alcanzar el bienestar emocional y socioemocional del alumnado, se ha llevado a cabo, en el siguiente apartado, un análisis de aquellos casos paradigmáticos en los que se han desarrollado experiencias educativas similares de éxito.

## 2.4. Experiencias similares y buenas prácticas

En el apartado anterior se han fundamentado científicamente las virtudes pedagógicas del arte de acción, en concreto de la video *performance*. Se recogen en el siguiente apartado experiencias de educativas similares de éxito, en las que se contemplan todos los temas recogidos en este marco teórico: la educación emocional y socioemocional, el modelo de ApS y el arte performativo.

Una de las experiencias de referencia más afines al diseño de propuesta de intervención que se plantea en este trabajo, es la que proponen Riaño, et al. (2017). Las autoras presentan una práctica educativa universitaria enmarcada en el modelo de ApS desde un enfoque performativo. Para llevar a cabo varios proyectos, se dividió la clase en 10 grupos asociados a distintas organizaciones que estaban involucradas en proyectos de actuación social. Los grupos realizaron una entrevista previa a las organizaciones, a fin de detectar el problema social a transformar. A su vez, se realizó un trabajo de aproximación conceptual de la experiencia performativa en el aula, a partir de la cual los alumnos pudieron diseñar sus *performances*. Una vez realizado el trabajo de preparación, se presentaron los proyectos en las sedes de las organizaciones, aunque algunos grupos tuvieron que presentarlos solo a sus compañeros del aula. Estas experiencias fueron grabadas y se realizó una posterior edición audiovisual de las mismas. Por último, se llevó a cabo una autoevaluación de los propios miembros del grupo y otra evaluación por parte de las organizaciones con las que habían trabajado. En las conclusiones de la propuesta se revela que los grupos que realizaron las *performances* en las sedes de las organizaciones, tuvieron experiencias más enriquecedoras para ambas partes y pudieron reflejar, en la postproducción audiovisual, reflexiones muy interesantes acerca de las transformaciones sociales que querían promover.

De esta experiencia se pueden tomar muchas ideas para el diseño de la propuesta de intervención en el aula de EPVA de 2.º de la ESO. Es cierto que es necesario simplificar muchas de las fases y contar con el hecho de que probablemente se tenga que trabajar con una única asociación. Esto se debe a que los proyectos de ApS realizados con menores de edad requieren de un acompañamiento mayor, fundamentalmente a la hora de realizar las salidas extraescolares. Por ello, es más viable que todo el grupo-clase trabaje con la misma entidad,

a fin de poder realizar las vistas a la organización sin tener que involucrar a muchos miembros del centro.

Otra propuesta muy interesante es la que plantean Bajardi y Álvarez (2012). Las autoras promueven la inclusión del arte contemporáneo como elemento curricular clave de la asignatura de EPVA de la ESO. Para ello llevan a cabo un proyecto de *performance* con el que muestran que se trata de un método didáctico muy valioso para ayudar a alumnos repetidores o en riesgo de fracaso escolar, que apenas participan en las actividades didácticas debido a su escasa motivación.

Una práctica pedagógica más reciente es la que desarrolla Parral (2021). Este plantea una experiencia de *performance* con alumnos de 3.º de la ESO, buscando trabajar la diversidad sexual y de género a través de la creatividad, la empatía, la autoestima y la convivencia. Este proyecto promueve el empoderamiento individual de todos los miembros de la clase y la transformación social mediante la difusión de estas experiencias performativas en las RRSS. Las conclusiones del proyecto revelan que los alumnos que participaron en el mismo consiguieron eliminar prejuicios sociales que traían respecto a la igualdad o a los movimientos sociales LGTBIQ. A su vez, lograron perder el miedo a participar con sus compañeros, de tal forma que ganaron en autoestima y desarrollaron un espíritu crítico y reivindicativo.

Por último, se hace referencia a la propuesta educativa en la que Fuset (2013) pone en práctica un cambio pedagógico en el que el juego pasa a ser una estrategia democrática a través de la experiencia de la *performance*. Esta propuesta se lleva a cabo con alumnos de 3.º de la ESO y el autor la define como un proyecto educativo que direcciona al alumno hacia la vida y hacia la participación activa en su entorno. Las conclusiones de la experiencia se muestran a través de imágenes que buscan hablar por sí solas, a modo de reflexión de lo que sucedió con los alumnos en el aula.

En base al análisis de estos casos paradigmáticos, en los que se han desarrollado experiencias educativas similares de éxito, se prevé que el aporte de este trabajo favorecerá la prevención y mejora de los problemas de inestabilidad emocional del alumnado de secundaria y de su entorno, a través de la experiencia del arte de acción enmarcado en el modelo de ApS.

### 3. Propuesta de intervención

En base a la fundamentación científica realizada en el apartado anterior, en la que se han recogido y relacionado los conceptos necesarios para alcanzar los objetivos de este trabajo, se plantea en este apartado el diseño de una propuesta de intervención para estudiantes de 2.º de la ESO de EPVA. Con esta propuesta se busca dar solución a los problemas de salud mental a los que se enfrentan los estudiantes durante la etapa de la adolescencia. Todo ello se realizará a través de la implementación de herramientas de educación emocional planteadas desde el arte de acción y el modelo de ApS.

Para llevar a cabo el diseño de la propuesta de intervención, se ha decidido estructurar la misma en cuatro partes. En el primer apartado se realiza una presentación de la propuesta, en la que se describe el desarrollo del proyecto de educación emocional planteado desde el modelo de ApS, en el que los alumnos llevarán a cabo una experiencia de video *performance* realizando un servicio para los adolescentes del programa ATRAPA (Delgado, s.f.). En el segundo apartado se lleva a cabo una contextualización de la propuesta, en la que se estudia el entorno, las características del centro educativo, el alumnado del aula y la legislación que se va a tener en cuenta para el desarrollo de la misma. En un tercer apartado se desarrolla de manera específica la propuesta didáctica, la cual está estructurada en siete subapartados en los que se contemplan: los objetivos de la propuesta, los curriculares de la etapa de secundaria descritos en la legislación y los específicos didácticos que buscan alcanzar el aprendizaje del alumnado; las competencias que se van a trabajar; los contenidos que abarca la propuesta, relacionados con los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje; la metodología que se utilizará para el desarrollo de la misma; un cronograma que describe y centra en el calendario escolar la secuencia de actividades; los recursos materiales, espaciales o humanos a utilizar, y la evaluación del alumnado. Por último, se recoge en un cuarto apartado la evaluación de la propuesta, para la cual se ha elaborado una diana de autoevaluación y unos cuestionarios para la futura evaluación de la propuesta, tanto del alumnado como de la entidad externa al centro que forme parte del proyecto de ApS.

### 3.1. Presentación de la propuesta

A partir de la necesidad detectada, la cual pone de manifiesto la importancia de potenciar un sistema de prevención de los problemas de salud mental en adolescentes y del interés de plantear soluciones educativas que promuevan el desarrollo de habilidades emocionales y socioemocionales en estudiantes de la etapa de secundaria, se propone diseñar una propuesta de intervención basada en el potencial de transformación social del arte performativo, planteado desde el modelo ApS. Este proyecto se diseña para poder trabajar en colaboración con cualquier entidad que promueva la salud mental en niños o adolescentes, buscando que los alumnos de EPVA de 2.º de la ESO, puedan desestigmatizar estos problemas e integrar la necesidad de adquirir herramientas de prevención, detección y de intervención temprana ante los casos de inestabilidad emocional propios o ajenos.

Con el objetivo de llevar a cabo un ejercicio intelectual, creativo, reflexivo y transformador, se plantea que la propuesta se desarrolle a través de un proceso largo y complejo, que permita a los estudiantes conectar con sus propias necesidades y con las de su entorno. Por ello se propone diseñar esta experiencia en 5 fases. En una primera fase, se presenta el proyecto al grupo-clase y se realizan los grupos en los que se van a trabajar. En esta fase, se llevará a cabo un trabajo de investigación acerca de la necesidad social de cuidar la salud mental. La siguiente fase se dedicará sentar las bases de la *performance*. Para ello, se cuenta con la colaboración de los artistas David Crespo y Christian Fernández Mirón, quienes impartirán su taller de iniciación a la *performance* “Atrapados en el acto” (Extensión Bellas Artes, 2012). En una tercera fase, los grupos, en contacto con los terapeutas de los adolescentes del programa ATRAPA, van a diseñar y ensayar sus propias video *performances*. La siguiente fase conforma el núcleo central de proyecto de ApS, ya que los alumnos llevan a cabo el servicio en una sesión con los jóvenes de ATRAPA. Una vez realizada la *performance*, se destinará un espacio para su postproducción y difusión en las RRSS. En la última fase se presentarán al grupo-clase las producciones grupales, a fin de reflexionar acerca de este proyecto de ApS. Esta fase tiene a su vez un carácter evaluativo, por lo que se llevará a cabo una valoración de la experiencia, del impacto y del alcance de sus proyectos en las RRSS. Esta evaluación será realizada por el docente, por los alumnos y los terapeutas del programa ATRAPA.

### 3.2. Contextualización de la propuesta

El centro educativo para el que se desarrolla la propuesta de intervención es un centro concertado laico situado en un barrio obrero del extrarradio de la ciudad de Madrid. Las familias de este centro educativo tienen, en general, un nivel socioeconómico bajo y conforman una comunidad de gran variabilidad cultural, lo que dota al centro de un carácter multicultural y diverso. En el barrio se pueden destacar tres grupos de familias: por un lado, un pequeño porcentaje de familias que han abandonado el centro de la ciudad, buscando una vivienda asequible; por otro, grupo de familias que han vivido siempre en el barrio, y familias inmigrantes que vienen de zonas deprimidas de Colombia, Ecuador, Venezuela, Paraguay, Marruecos, Rumanía y Bulgaria.

A pesar de sus limitados medios económicos, es un centro que lleva unos años apostando por la innovación educativa. Hace cuatro años se llevó a cabo una inversión para cambiar las pizarras tradicionales por pizarras digitales y dejar atrás los libros de texto, incorporando un Chromebook por alumno. Su implementación ha favorecido mucho a los estudiantes, ya que, gracias a esta medida, todos los alumnos pudieron contar con un soporte digital con el que conectarse a clase durante la pandemia. A su vez, el equipo directivo sigue fomentando la implementación de las TIC entendidas como TAC y TEP, para que su uso no se limite al de una herramienta de consulta. Es por ello que, en este curso escolar 2021-2022, se ha promovido que todos los docentes de la etapa de secundaria realicen un curso de formación en proyectos de ApS, a fin de llevar a cabo un proyecto interdisciplinar piloto a lo largo del siguiente curso escolar 2022-2023, enmarcado en un modelo de ApS que integre las TIC.

Desde el departamento de orientación se ha detectado la necesidad de llevar a cabo proyectos que promuevan la salud mental de los adolescentes del centro, la cual se ha visto enormemente afectada tras la pandemia de coronavirus. Por ello, se ha incorporado en el plan de acción tutorial (en adelante PAT) y el plan anual de centro (en adelante PAC), la implementación de este proyecto interdisciplinar de ApS piloto que se desarrollará con el alumnado de 2.º de la ESO a lo largo del curso escolar 2022-2023. Es importante destacar que en el centro existe cierta cultura de participación por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, porque la apertura al barrio es un reflejo de una de sus señas de identidad.

Respecto al departamento de enseñanzas artísticas, este se compone de dos profesoras. Una de ellas se encarga de la asignatura de EPVA, impartida en los cursos de 1.º, 2.º y 4.º de la ESO y la otra imparte las materias de Dibujo Técnico de Bachillerato. El centro cuenta con un aula taller de artes en la que se imparten las clases de EPVA de la ESO.

Esta propuesta se va a desarrollar en el aula de 2.º C de la ESO. El grupo-clase lo integran 28 alumnos, 16 chicas y 12 chicos, de los cuales el 32% de provienen de otros países. Es un grupo muy cercano y participativo, que muestra interés en las asignaturas que fomentan la creatividad y el trabajo cooperativo, lo que para esta propuesta es una ventaja. Hay dos alumnos repetidores que están en riesgo de abandono escolar. Son alumnos con circunstancias familiares muy complicadas que les han afectado a nivel personal y académico. Por otro lado, hay una alumna ACNEAE que presenta TDAH. Respecto al grupo-clase, es importante destacar que la mayor parte del claustro de profesores percibe que es un grupo bastante consolidado, en el que priman los cuidados. Esto se debe a que es el segundo año que están juntos, desde que entraron en la etapa de secundaria, y ya en el curso anterior se trabajó mucho en Tutoría la consolidación del grupo. Por otro lado, se trata de un grupo que estaba acostumbrado a trabajar con metodologías cooperativas en primaria, pero con las normas de distanciamiento social impuestas en el aula, tras el coronavirus, ha bajado su rendimiento y su motivación en casi todas las materias, uno de los motivos se debe a que la mayoría de clases han vuelto a tener un carácter de clase magistral.

En relación a las normas jurídicas consultadas, este trabajo se va a basar en la siguiente legislación estatal y autonómica de la Comunidad de Madrid. La legislación estatal que se va a tener en cuenta para el desarrollo de la propuesta didáctica es la siguiente:

- LOE/LOMCE: La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación con las 109 modificaciones que le hace la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

A nivel autonómico, la legislación que rige el diseño de esta propuesta didáctica es la siguiente:

- › DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- › ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

### 3.3. Intervención en el aula

#### 3.3.1. Objetivos

Los objetivos curriculares (en adelante OC) que se van a desarrollar en esta propuesta de intervención, se han diseñado en base a los objetivos de la etapa de la ESO definidos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre y el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, los cuales quedan descritos en el anexo 1. Entre ellos cabe destacar:

- › OC1: Favorecer sus competencias afectivas, en todos los aspectos de su personalidad y en sus relaciones con otros, de tal forma que estas competencias promuevan el rechazo de cualquier injusticia social y que le permitan resolver los conflictos de manera pacífica.
- › OC2: Desarrollar la confianza en uno mismo, la iniciativa personal, el espíritu crítico, la participación y de asumir responsabilidades sociales.
- › OC3: Comprender que ya son ciudadanos activos y democráticos, que ejercitan el diálogo, la igualdad, los valores comunes como sociedad plural.
- › OC4: Conocer y promover el bienestar del propio cuerpo, desarrollando habilidades de cuidado y salud corporal y mental, para favorecer el desarrollo social y personal.
- › OC5: Apreciar las formas de expresión artísticas, utilizando el cuerpo como medio de expresión y representación.
- › OC6: Desarrollar destrezas en el uso creativo y responsable de las tecnologías digitales para la comunicación, el aprendizaje, el empoderamiento y la participación.

Por otro lado, se han definido los objetivos específicos didácticos (en adelante OD), relacionados con el aprendizaje del alumno, de la propuesta de intervención:

- › OD1: Tomar conciencia de las emociones propias y ajenas, a través del lenguaje emocional verbal y corporal, favoreciendo el desarrollo de la autoestima, el autoconcepto y la identidad.
- › OD2: Adquirir herramientas performativas de autorregulación que permitan gestionar la inestabilidad emocional propia o ajena, promoviendo la desestigmatización y la prevención de los problemas de salud mental.
- › OD3: Comprender la naturaleza de las narraciones visuales y audiovisuales, como elementos activos que afectan y traspasan a quienes las producen y consumen.
- › OD4: Analizar y reflexionar acerca de los problemas que afectan al entorno cercano para desarrollar un espíritu crítico que promueva procesos de transformación social.
- › OD5: Realizar producciones audiovisuales que aporten un contenido de calidad y transformación social en las RRSS.
- › OD6: Aprender a trabajar en equipo, a cooperar, a comunicarse corporalmente, a desinhibirse, a improvisar, a empatizar y desarrollar la asertividad.

### 3.3.2. Competencias

Esta propuesta de intervención busca favorecer la adquisición de algunas de las competencias clave definidas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero. Se describe a continuación la manera en la que estas van a ser trabajadas a lo largo de las actividades planteadas:

- › **Competencia comunicación lingüística** (en adelante CCL). Esta competencia se desarrollará a lo largo de toda la propuesta. En las primeras actividades se busca recoger con los alumnos del grupo varias *performances* que sirvan de referencia y que despierten en ellos la necesidad y la curiosidad de leer, para entender el significado de esas obras performativas. Estas lecturas, serán compartidas en los momentos de asamblea, debate y reflexión. También tendrá especial protagonismo la expresión de

emociones a través del lenguaje corporal y audiovisual, los cuales se trabajarán en la elaboración y la realización de las video *performances*.

- › **Competencia digital** (en adelante CD). Con el objetivo de desarrollar una alfabetización audiovisual, la presente propuesta de intervención integra el trabajo de las TIC, entendidas como TAC y TEP en gran parte de sus actividades. En esta línea se busca que los alumnos adquieran herramientas creativas, críticas y seguras de búsqueda de información, que les permitan entender e integrar las diferentes emociones y los problemas de salud mental que se van a trabajar, junto con las posibilidades que ofrecen las propuestas performativas a la hora de lograr su propia autorregulación emocional. A su vez se trabajará la participación en la sociedad por medio de la postproducción de la video *performance*, y su posterior difusión en las RRSS y en diferentes canales de participación ciudadana y de la comunidad educativa.
- › **Competencia aprender a aprender** (en adelante CAA). La propia naturaleza de la *performance* y de la metodología de ApS ponen al alumno en el centro de su proceso de aprendizaje, permitiendo el desarrollo de habilidades relacionadas con la autonomía personal y la toma de decisiones durante el proceso creativo de la *performance*. Estos podrán desarrollar a lo largo de todas las actividades de la propuesta destrezas de autorregulación, tanto emocional como de su propio proceso de aprendizaje, puesto que serán ellos quienes planifiquen, supervisen y evalúen sus propios procesos de aprendizaje. Otro de los pilares para adquirir esta competencia es que cada alumno afrontará las actividades performativas desde sus experiencias vitales previas, lo cual favorecerá su motivación y confianza. Realizar diferentes tipos de actividades, en las que el alumno vaya alcanzando metas realistas a corto, medio y largo plazo será fundamental para aumentar su percepción de auto-eficacia y confianza.
- › **Competencia sociales y cívicas** (en adelante CSC). Se trata de una de las competencias base de esta propuesta de intervención, puesto que los proyectos enmarcados en el modelo de ApS permiten que los alumnos participen en la sociedad de manera activa y democrática, tratando de dar solución a uno de los problemas del entorno, en este caso la inestabilidad emocional y la salud mental de los adolescentes. Esta metodología favorece que los estudiantes se identifiquen con su comunidad, estimulando el trabajo

en equipo, la empatía, el pensamiento crítico, el respeto, la tolerancia y la cooperación. A través de esta propuesta el alumno busca alcanzar el bienestar emocional personal y el colectivo, trabajando de manera directa con otros colectivos y extendiendo el conocimiento adquirido al resto de la comunidad educativa a través de la difusión de los resultados.

- › **Competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor** (en adelante SIE). Esta competencia se desarrollará a lo largo de toda la propuesta de intervención, ya que una de sus finalidades es transformar las ideas en actos. El arte de acción es una herramienta clave para la expresión corporal de estas ideas relacionadas con la gestión emocional. Los alumnos desarrollarán su capacidad proactiva, creadora e innovadora por medio de la elaboración de sus propias *performances*. Compartir este proyecto con otros adolescentes que forman parte de un proyecto sanitario en el que buscan alcanzar su salud mental, favorecerá en desarrollo del sentido de la responsabilidad en los estudiantes. A su vez aprenderán a gestionar la incertidumbre que plantea la representación de una *performance* junto con otros adolescentes que no forman parte de su grupo-clase. Las actividades grupales generan un espacio en el que se pueden trabajar cualidades de liderazgo y delegación, tanto en el trabajo personal como en el colectivo.
- › **Competencia conciencia y expresiones culturales** (en adelante CEC). Finalmente se contempla el desarrollo de actividades en las que el estudiante de familiarizará con los lenguajes y expresiones artísticas propios del arte de acción. En las primeras sesiones se generará un espacio de búsqueda y comprensión de las diferentes expresiones culturales y artísticas relacionadas con el arte performativo. A partir de este estudio y comprensión previa, los alumnos dispondrán de las nociones básicas para expresarse a través de la creación de sus propias *performances*.

### 3.3.3. Contenidos

Los contenidos que se van a desarrollar en esta propuesta de intervención se han diseñado en base a los contenidos planteados en el Decreto 48/2015, de 14 de mayo. En relación al bloque 1 de expresión plástica y al bloque 2 de comunicación audiovisual, se van a trabajar los siguientes contenidos:

- › C1: El entorno comunicativo. Grados de iconicidad y abstracción en la expresión emocional a través del arte de acción.
- › C2: Cualidades y posibilidades expresivas del cuerpo en relación a los objetos, el tiempo y el espacio en el que se realiza. Ruptura con los procedimientos y las técnicas gráfico-plásticas tradicionales.
- › C3: Análisis del lenguaje audiovisual. Lectura objetiva y subjetiva de la voz visual propia y del contexto social.
- › C4: Métodos de creación en las artes visuales y performativas. Estructura narrativa de del video arte y de la video *performance*.
- › C5: La composición. Equilibrio compositivo, proporción y ritmo.

Con el objetivo de relacionar todos elementos del aprendizaje del alumnado, se han recogido en la tabla 1 los objetivos y contenidos anteriormente expuestos, junto con los principales criterios de evaluación (en adelante CE) y los estándares de aprendizaje (en adelante EAE) que plantea el Decreto 48/2015, de 14 de mayo.

**Tabla 1.** Relación de los elementos del aprendizaje del alumnado.

Objetivos	Contenidos	CE	EAE
OD1 OD2	C1 C2	<p>CE1. Apreciar el lenguaje performativo analizando obras de manera crítica, ubicándolas en su contexto histórico y sociocultural, reflexionando sobre la relación del lenguaje performativo empleado con el significado de la obra.</p> <p>CE2. Reconocer los diferentes grados de iconicidad en las imágenes y producciones audiovisuales presentes en el entorno comunicativo.</p> <p>CE3. Expresar emociones utilizando distintos elementos configurativos y recursos artísticos corporales.</p>	<p>EAE1. Reflexiona críticamente sobre una <i>performance</i>, ubicándola en su contexto y analizando la narrativa performativa en relación con el mensaje.</p> <p>EAE2. Diferencia, reconoce y crea <i>performances</i> con el grado de abstracción o figuración deseado.</p> <p>EAE3. Diseña y realiza su obra performativa identificando y expresando sus emociones propias o ajenas.</p>
OD3 OD4	C3	<p>CE4. Describir, analizar e interpretar una imagen o una producción audiovisual distinguiendo los aspectos connotativos de los denotativos.</p> <p>CE5. Identificar y reconocer los diferentes lenguajes visuales y audiovisuales, apreciando los estilos de los diferentes contextos socioculturales, valorando, respetando y disfrutando del patrimonio histórico, cultural y social.</p>	<p>EAE4. Realiza una lectura subjetiva identificando los elementos de significación, narrativos y herramientas visuales utilizadas, sacando conclusiones e interpretando su significado.</p> <p>EAE5. Identifica los recursos visuales presentes en los mensajes visuales y audiovisuales de su entorno.</p>
OD5	C4	<p>CE6. Utilizar de manera adecuada los lenguajes visual y audiovisual con distintas funciones.</p> <p>CE7. Comprender los fundamentos del lenguaje multimedia, valorar las aportaciones de las tecnologías digitales y ser capaz de elaborar documentos mediante el mismo.</p>	<p>EAE6. Diseña, en equipo, mensajes visuales y audiovisuales con distintas funciones utilizando el lenguaje del arte de acción, siguiendo de manera ordenada las fases del proceso. Valora de manera crítica los resultados.</p> <p>EAE7. Elabora documentos multimedia para presentar sus proyectos, empleando los recursos digitales de manera adecuada.</p>
OD6	C5	<p>CE8. Identifica y aplica los conceptos de equilibrio, proporción y ritmo en las composiciones grupales audiovisuales.</p>	<p>EAE8. Analiza, identifica, y explica oralmente, por escrito, gráfica y audiovisualmente el esquema compositivo básico de su propia obra performativa, atendiendo a los conceptos de proporción, equilibrio y ritmo.</p>

Fuente: elaboración propia

### 3.3.4. Metodología

En cuanto a los aspectos metodológicos que definen el diseño de esta propuesta de intervención, se tratará de fomentar en todas las actividades un aprendizaje activo y participativo. Para ello, tal como se ha mencionado en el marco teórico, el diseño de la propuesta se ha planteado desde el modelo de ApS. Con todo, el proyecto se estructura en las cinco fases que propone la red española aprendizaje-servicio (2021). Siguiendo este modelo, se contempla una fase previa en la que el docente tiene que definir: qué necesidad social debe ser atendida, en este caso la desvinculación social de los adolescentes que están en tratamiento hospitalario por alta inestabilidad emocional; el servicio que llevarán a cabo los alumnos de 2.º de la ESO, el cual será realizar una video *performance* junto con los jóvenes del programa ATRAPA a fin de favorecer su vinculación con diferentes entornos sociales; el aprendizaje de los alumnos del grupo, los cuales desarrollarán sus propias habilidades emocionales, y la organización del proyecto y su gestión.

- › Fase 1: Sensibilización del grupo. En esta etapa es fundamental motivar al grupo, respecto al servicio que se va a hacer. Para ello se planteará el proyecto al grupo-clase, dedicándose una sesión a la investigación individual que luego se compartirá con el grupo-clase. En esta fase se establecerán los grupos de cuatro alumnos en los que se va a trabajar a lo largo de toda la propuesta.
- › Fase 2: Preparación del servicio. En esta fase serán necesarias unas sesiones de introducción e investigación acerca de la herramienta didáctica que van a utilizar para llevar a cabo el servicio, la video *performance*. Para ello se contará con la visita de los artistas David Crespo y Christian Fernández Mirón, quienes impartirán su taller de iniciación a la *performance* “Atrapados en el acto” en dos sesiones que tendrán lugar en el patio del centro y en el aula taller de artes. Una vez realizado el taller, se llevará a cabo el diseño de las *performances* grupales. Será fundamental que cada grupo esté en contacto con los terapeutas del programa ATRAPA, a fin de asegurarse de que el servicio satisface las necesidades de los jóvenes del programa.
- › Fase 3: Ejecución con el grupo. Momento de llevar a cabo el servicio. Para ello se hará una salida al Hospital Gregorio Marañón, a fin de realizar la video *performance* en una de las sesiones de terapia grupal de los jóvenes del programa ATRAPA.

- › Fase 4: Reflexión, postproducción y difusión. De nuevo en el aula taller de artes se dedicarán unas sesiones a la postproducción de la video *performance*, en la que quedarán reflejadas todas las reflexiones grupales e individuales de los alumnos respecto al proceso, resultados, imprevistos, el impacto en el entorno, los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas. En esta fase se llevará a cabo el proyecto de difusión de las experiencias a través del canal de RRSS escogido por el grupo clase.
- › Fase 5: Evaluación multifocal. Por último se llevará a cabo una autoevaluación del propio proyecto ApS por parte del docente y otra evaluación del trabajo en red por parte de los alumnos y de los terapeutas del programa ATRAPA.

### 3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

Con la finalidad de llevar a cabo la propuesta de intervención, se ha diseñado una unidad didáctica que se va a desarrollar a lo largo de seis actividades distribuidas durante ocho sesiones. Es necesario tener en cuenta que la asignatura de EPVA de 2.º C de la ESO cuenta con dos sesiones semanales de 55 minutos cada una. Estas actividades se desarrollarán en el segundo trimestre, una vez impartida la unidad didáctica del lenguaje audiovisual, en la que los alumnos ya habrán estudiado la matriz del video arte y diferentes herramientas digitales de edición de video, teniendo en cuenta la composición de la imagen en movimiento y el color.

Tal como se ha mencionado en la contextualización de la propuesta, son varios los docentes que van a llevar a cabo un proyecto piloto de implementación de la metodología de ApS desde un enfoque interdisciplinar. Los departamentos de coordinación docente implicados en el desarrollo de este proyecto, que promueve la salud mental son: el departamento de artes, el departamento de Biología y el departamento de orientación. Este proyecto comenzará en el primer trimestre desde la asignatura de Biología, en la que se trabajará una unidad didáctica del cuerpo humano y la salud mental, con el objetivo de que los alumnos vayan integrando nociones científicas de cómo funciona el cuerpo humano y cómo afectan estos procesos hormonales en el estado de ánimo y en las emociones. A su vez, desde la hora de Tutoría se llevarán a cabo varias dinámicas que favorezcan el desarrollo de la conciencia emocional del alumnado, junto con la adquisición de herramientas de autorregulación emocional. A lo largo

de este primer trimestre se realizará la primera salida al Hospital Gregorio Marañón, en la que los alumnos recibirán una sesión de sensibilización acerca de los problemas de salud mental por parte de los terapeutas del programa ATRAPA. A lo largo de todo el proyecto, los alumnos estarán en contacto con los terapeutas, a través de una plataforma digital de Classroom, en la que podrán plantear sus dudas y resolverlas entre todos.

Una vez finalizado el primer trimestre, los alumnos habrán desarrollado varias competencias emocionales básicas para poder trabajar, desde la asignatura de EPVA, en la unidad didáctica “Aprendiendo a transitar emociones a través del arte de acción”. A continuación se recoge en la tabla 2, un cronograma de temporización y desarrollo de las seis actividades de la propuesta, distribuidas en ocho sesiones.

**Tabla 2.** *Temporalización y programación del desarrollo de la propuesta didáctica*

Fase	Mes	Semana	Sesión	Actividades
1	Enero	9 - 13	1	A1. Introducción al proyecto: necesidad social y servicio
2	Enero	9 - 13 16 - 20	2 y 3	A2. Taller de iniciación a la <i>performance</i> “Atrapados en el acto”
	Enero	16 - 20 23 - 27	4 y 5	A3. Diseño de la <i>performance</i>
3	Enero	23 - 27	6	A4. Realización del servicio: la video <i>performance</i>
4	Enero - Febrero	30 - 3	7	A5. Postproducción y difusión de la video <i>performance</i>
5	Enero - Febrero	30 - 3	8	A6. Evaluación y reflexión del proyecto

Fuente: elaboración propia

La propuesta comienza con la una actividad de introducción al proyecto, la cual queda recogida en la tabla 3. Esta va a llevar a lo largo de una sesión en el aula taller de artes. La primera parte de la sesión se dedicará a enmarcar el servicio que se va a realizar desde la asignatura de EPVA, el cual consiste en realizar una *performance* para los jóvenes del programa ATRAPA. Es importante motivar al alumnado y transmitir que este servicio busca generar un espacio que les permita evitar la desvinculación de estos jóvenes, en tratamiento terapéutico intensivo, del entorno social.

Es cierto que el alumnado cuenta con todo un aprendizaje de autorregulación emocional previo, realizado a lo largo del primer trimestre en las horas de Tutoría y Biología, pero con el objetivo de conocer el punto de partida de cada alumno, se realizará una encuesta de autoevaluación inicial. A su vez, empezarán a generar su portfolio digital del proyecto, el cual elaborarán de manera individual en la aplicación Canva de sus Chromebooks. Para ello llevarán a cabo el diseño de un poster que recoja de manera gráfica y visual las herramientas de autorregulación emocional previamente aprendidas. Por último se harán los grupos de cuatro alumnos que trabajarán de manera colaborativa a lo largo de la unidad didáctica.

**Tabla 3. Ficha de la actividad 1**

<b>Actividad 1</b>		<b>Trimestre</b>	<b>Sesiones</b>	
Introducción al proyecto: necesidad social y servicio		Segundo	S1 (55´)	
<b>Objetivos didácticos</b>		<b>Contenidos</b>	<b>Competencias</b>	
OD1, OD2, OD3, OD4 y OD6		C1, C3 y C5	CCL, CD, CAA y CSC	
<b>Tarea</b>	<b>Descripción</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>
T1 (S1)	Presentación del proyecto de ApS.	Grupo-clase	Pizarra digital	10´
T2 (S1)	Encuesta de autoevaluación emocional inicial	Individual	Chromebook	10´
T3 (S1)	Investigación de la necesidad social de cuidar la salud mental. Realización de un póster de resumen que sirva como comienzo del diseño del portfolio digital individual	Individual	Chromebook Canva	20´
T4 (S1)	Formación de grupos y compartir reflexiones.	Grupos de 4	Diario del artista	15´
<b>Criterios de evaluación</b>		<b>Instrumentos y herramientas de evaluación</b>		
CE1, CE2, CE3, CE4 y CE5		<ul style="list-style-type: none"> <li>› Escala de valoración de autoevaluación inicial (tabla 15)</li> <li>› Rúbrica de elaboración del portfolio digital (tabla 12)</li> <li>› Rúbrica de elaboración del diario del artista (tabla 13)</li> <li>› Rúbrica de participación (tabla 11)</li> </ul>		

Fuente: elaboración propia

Para llevar a cabo la segunda actividad de este proyecto, resumida en la tabla 4, se ha escogido trabajar con los artistas David Crespo y Christian Fernández Mirón, quienes impartirán en dos sesiones su taller de iniciación a la *performance* “Atrapados en el acto” (Extensión Bellas Artes, 2012). Se trata de un viaje teórico por la historia de la *performance*, seguido de una serie de ejercicios prácticos en los que los alumnos exploran los pilares básicos del arte de acción, tal como queda reflejado en el esquema gráfico de la figura 4.

La segunda sesión de la propuesta se dedicará a investigación de los conceptos relacionados con la *performance*, la cual tendrá lugar en el aula taller de artes. Para ello se llevará un trabajo con todo el grupo-clase, denominado constelación de referencias. En él se visualizarán dos *performances*, la de “La artista está presente” (Bocatto, 2018) de la artista serbia Marina Abramovic, conocida como una de las pioneras en el arte de la *performance* y la de “Portrait of myself as my father” (Peak Performances at Montclair State University, 2016) de la artista zimbabuense Nora Chipaumire, quien centra su trabajo en denunciar los estereotipos raciales y de género. En los visionados de las *performances*, se dejará un espacio de análisis y reflexión en el que cada alumno deberá recoger sus propias reflexiones en el diario del artista.

Con el objetivo de cerrar esta parte teórica se propondrá llevar a cabo una investigación individual, en la que cada alumno tendrá que ir añadiendo en su portfolio digital, otras *performances* que sirvan de referencia en el posterior diseño de la propuesta grupal. Se propone realizar una búsqueda de videos, artículos académicos, libros o cualquier publicación que explique el significado de cada *performance* estudiada.

Una vez enmarcada esta parte teórica, se llevarán a cabo una tercera sesión que tendrá lugar en el patio del colegio. En ella se realizará, con el grupo-clase, una serie de ejercicios prácticos que permitan explorar los cuatro pilares básicos del arte de acción: el espacio, el tiempo, el cuerpo y la interacción con el espectador.

**Tabla 4. Ficha de la actividad 2**

Actividad 2		Trimestre	Sesiones	
Taller “Atrapados en el acto”		Segundo	S2 y S3 (110’)	
Objetivos didácticos		Contenidos	Competencias	
OD3, OD4 Y OD5		C3 y C4	CCL, CAA, CSC y CEC	
Tarea	Descripción	Agrupamiento	Recursos	Tiempo
T1 (S2)	Presentación de David Crespo y Christian Fernández Mirón y del taller “Atrapados en el acto”	Grupo-clase	Artistas invitados	10’
T2 (S2)	Visualización de la <i>performance</i> de Marina Abramovic “La artista está presente” (Bocatto, 2018)	Grupo-clase	Pizarra digital	5’
T3 (S2)	Visualización de la <i>performance</i> de Nora Chipaumire “Portrait of myself as my father” (Peak Performances at Montclair State University, 2016)	Grupo-clase	Pizarra digital	5’
T4 (S2)	Reflexión y análisis transversal de las <i>performances</i>	Grupo-clase e individual	Diario del artista	20’
T5 (S2)	Investigación y búsqueda de <i>performances</i> de referencia	Individual	Chromebook Canva	15’
T6 (S3)	Ejercicios de exploración de los cuatro pilares del arte de acción: cuerpo, interacción, espacio y tiempo	Grupo clase e Individual	El cuerpo de los alumnos	45’
T7 (S3)	Reflexión grupal y relación con las técnicas de autorregulación emocional aprendidas en el trimestre anterior con los terapeutas.	Grupo-clase	Diario del artista	10’
Criterios de evaluación		Instrumentos y herramientas de evaluación		
CE4, CE5, CE6 y CE7		<ul style="list-style-type: none"> <li>› Rúbrica de participación (tabla 11)</li> <li>› Rúbrica de elaboración del portfolio digital (tabla 12)</li> <li>› Rúbrica de elaboración del diario del artista (tabla 13)</li> </ul>		

Fuente: elaboración propia

Con este taller se pretende que los estudiantes relacionen todas las herramientas de autorregulación emocional aprendidas a lo largo del primer trimestre en la hora de Tutoría, tales como la respiración, la relajación, la meditación, la visualización o el *mindfulness*, con el

potencial transformador del arte de acción, el cual ayuda a cultivar un estado de presencia que permite estar en las cosas que se están haciendo o que están sucediendo en ese instante.

Figura 4. Taller de iniciación a la performance «Atrapados en el acto».



Fuente: Acaso y Megías (2017)

Una vez realizado este taller de iniciación, se dedicarán dos sesiones al diseño de las video *performances* que posteriormente se van a realizar con los jóvenes de programa ATRAPA. En la cuarta sesión, descrita en la tabla 5, los alumnos pondrán en común las referencias performativas encontradas con el objetivo de empezar a diseñar sus propias propuestas de *performance*. Para el diseño, se llevarán a cabo bocetos en los diarios del artista. En esta fase los alumnos estarán en contacto con los terapeutas del programa ATRAPA, con la finalidad de adecuar sus proyectos performativos a las necesidades reales de los jóvenes. La quinta sesión se destinará a ensayar las propuestas en grupos, guardando un espacio para reflexionar acerca de las propuestas de otros grupos y proponer mejoras. Ambas sesiones se llevarán a cabo en el aula taller de artes.

**Tabla 5. Ficha de la actividad 3**

Actividad 3		Trimestre	Sesiones	
Diseño de la <i>performance</i>		Segundo	S4 y S5 (110')	
Objetivos didácticos		Contenidos	Competencias	
OD1, OD2 Y OD5		C1, C2 Y C4	CCL, CD, CAA, CSC, SIE y CEC	
Tarea	Descripción	Agrupamiento	Recursos	Tiempo
T1 (S4)	Puesta en común de las búsquedas de referentes de la <i>performance</i> y elaboración de bocetos con propuestas de lo que se quiere hacer	Grupos de 4	Chromebook Diario del artista	35'
T2 (S4)	Puesta en común de las propuestas diseñadas y reflexión acerca de sus posibles mejoras	Grupo-clase	Diario del artista	20'
T3 (S5)	Ensayos de las <i>performances</i> grabándolas con la matriz del video arte estudiada en la unidad didáctica anterior	Grupos de 4	El cuerpo de los alumnos Cámara del móvil	35'
T4 (S5)	Puesta en común, reflexiones y decisiones finales de mejora	Grupo-clase	Diario del artista	20'
Criterios de evaluación		Instrumentos y herramientas de evaluación		
CE4, CE5, CE6 y CE7		<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Rúbrica de participación (tabla 11)</li> <li>&gt; Rúbrica de elaboración del diario del artista (tabla 13)</li> <li>&gt; Escala de valoración de coevaluación del trabajo colaborativo (tabla 14)</li> </ul>		

Fuente: elaboración propia

La actividad cuatro, resumida en la tabla 6, representa el núcleo central del proyecto de ApS, ya que a lo largo de esta sesión se realiza el servicio a los jóvenes del programa ATRAPA. Se ha tenido en cuenta que las reuniones terapéuticas grupales del programa ATRAPA, denominadas “el grupo de habilidades” se dan entre la 13:00 y las 15:00 horas. Es por ello que esa semana se cuadrarán los horarios con el resto de asignaturas con la finalidad contar con

el tiempo suficiente para realizar la salida extraescolar al Hospital Gregorio Marañón. Es importante tener en cuenta que el espacio en el que se desarrollará esta sesión será en la sala de terapias grupales del hospital, lo que llevará a los alumnos a estar abiertos a tener que improvisar respecto al diseño original de sus propuestas performativas si el espacio, el tiempo o los espectadores lo requieren.

**Tabla 6. Ficha de la actividad 4**

<b>Actividad 4</b>		<b>Trimestre</b>	<b>Sesiones</b>	
Realización del servicio: la video <i>performance</i>		Segundo	S6 (55´)	
<b>Objetivos didácticos</b>		<b>Contenidos</b>	<b>Competencias</b>	
OD1, OD2 y OD6		C1, C2 Y C5	CCL, CD, CAA, CSC y SIE	
<b>Tarea</b>	<b>Descripción</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>
T1 (S6)	Salida al Hospital Gregorio Marañón para realizar las <i>performances</i> durante la sesión de terapia grupal de los jóvenes del programa ATRAPA	Grupos de 4	Cuerpo de los alumnos Cámara móvil	55´
<b>Criterios de evaluación</b>		<b>Instrumentos y herramientas de evaluación</b>		
CE1, CE2 y CE3		<ul style="list-style-type: none"> <li>› Rúbrica de participación (tabla 11)</li> <li>› Escala de valoración de coevaluación del trabajo en colaborativo (tabla 14)</li> </ul>		

Fuente: elaboración propia

Tal como se muestra en la tabla 7, una vez realizado el servicio se plantea una quinta actividad que tendrá lugar en el aula taller de artes. Esta se desarrolla a lo largo de una sesión de reflexión, en la que todo el grupo-clase compartirá sus impresiones acerca de lo vivido en la experiencia performativa. También se dejará un espacio para la edición del video con la aplicación digital de WeVideo, el cual se incorporará posteriormente a los portfolios digitales individuales. Por último, se compartirán todas las video *performances* en el canal de difusión de RRSS escogido de manera asamblearia, por el grupo-clase.

**Tabla 7. Ficha de la actividad 5**

Actividad 5		Trimestre	Sesiones		
Postproducción y difusión de la video <i>performance</i>		Segundo	S7 (55')		
Objetivos didácticos		Contenidos	Competencias		
OD3, OD4 Y OD6		C3 y C5	CCL, CD, CAA, CSC, SIE y CEC		
Tarea	Descripción	Agrupamiento	Recursos	Tiempo	
T1 (S7)	Reflexión grupal acerca de lo vivido en la sesión con los jóvenes del programa ATRAPA	Grupo-clase	Diario del artista	15'	
T2 (S7)	Edición de los videos realizados durante la elaboración de las <i>performances</i>	Grupos de 4	Chromebook WeVideo	25'	
T3 (S7)	Elección y creación del canal de difusión del proyecto en RRSS	Grupo-clase	Móviles de los alumnos	15'	
Criterios de evaluación		Instrumentos y herramientas de evaluación			
CE4, CE5, y CE8		<ul style="list-style-type: none"> <li>› Rúbrica de participación (tabla 11)</li> <li>› Rúbrica de elaboración del portfolio digital (tabla 12)</li> <li>› Escala de valoración de coevaluación del trabajo en colaborativo (tabla 14)</li> </ul>			

Fuente: elaboración propia

Como actividad de cierre de esta unidad didáctica se dedicará la última sesión, descrita en la tabla 8, a decidir entre todos los miembros del grupo-clase la manera en la que se publicarán las video *performances* en el canal de difusión escogido, mientras se realiza un visionado de todos los videos de los proyectos. El espacio en el que se desarrollará la actividad es el aula taller de artes. Para la difusión, el proyecto cuenta con el apoyo del Ministerio de Sanidad y del Ministerio de Educación y Formación Profesional, quienes darán a conocer la propuesta y sus resultados en el apartado de prensa de su página web, con el objetivo de fomentar los proyectos de ApS en otros centros educativos del país.

Por otro lado, se llevará a cabo una evaluación del proyecto ApS por parte del alumnado, del profesorado y de los terapeutas del programa ATRAPA. Esta evaluación es fundamental para identificar las fortalezas y debilidades del proyecto piloto y establecer un plan de mejora en la implementación interdisciplinar del método de ApS. Para finalizar la sesión se generará un último espacio de reflexión grupal y de celebración de los resultados del servicio.

**Tabla 8. Ficha de la actividad 6**

<b>Actividad 6</b>		<b>Trimestre</b>	<b>Sesiones</b>	
Evaluación y reflexión del proyecto		Segundo	S8 (55')	
<b>Objetivos didácticos</b>		<b>Contenidos</b>	<b>Competencias</b>	
OD1, OD2, OD3 y OD4		C2 y C3	CCL, CAA, CSC, SIE	
<b>Tarea</b>	<b>Descripción</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>
T1 (S8)	Presentaciones grupales de las video <i>performances</i> . Elección del material que se va a publicar en las RRSS y en la web del Ministerio de Sanidad y del Ministerio de Educación y Formación Profesional	Grupos de 4	Pizarra digital	30'
T2 (S8)	Evaluación del proyecto	Individual	Rúbricas	10'
T3 (S8)	Reflexión grupal y celebración de los resultados	Grupo-clase	Diario del artista	15'
<b>Criterios de evaluación</b>		<b>Instrumentos y herramientas de evaluación</b>		
CE1, CE2, CE3, CE4 y CE5		<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Rúbrica de participación (tabla 11)</li> <li>&gt; Escala de valoración de coevaluación del trabajo en colaborativo (tabla 14)</li> <li>&gt; Escala de valoración de autoevaluación final (tabla 15)</li> <li>&gt; Rúbrica para la autoevaluación del proyecto de ApS (tabla 16)</li> <li>&gt; Encuesta de valoración de la propuesta de intervención ApS para los alumnos (tabla 17)</li> <li>&gt; Encuesta de valoración de la propuesta de intervención ApS para la entidad (tabla 18)</li> </ul>		

Fuente: elaboración propia

### 3.3.6. Recursos

Para llevar a cabo esta propuesta de intervención es necesario disponer de los recursos que se recogen en la tabla 9.

**Tabla 9.** *Recursos*

<b>Recursos Personales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>› Profesora de la materia de EPVA de 2.º de la ESO</li><li>› El cuerpo de los alumnos de 2.º C de la ESO</li><li>› Artistas David Crespo y Christian Fernández Mirón</li><li>› Terapeutas del programa ATRAPA</li><li>› Jóvenes en tratamiento del programa ATRAPA</li></ul>
<b>Recursos TIC</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>› Pantalla digital</li><li>› Chromebooks con las aplicaciones de diseño Canva y WeVideo</li><li>› Móviles de los alumnos</li></ul>
<b>Recursos espaciales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>› Aula taller de artes</li><li>› Patio</li><li>› Sala de terapias grupales del Hospital Gregorio Marañón</li></ul>
<b>Instrumentos y materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>› Cuaderno para hacer el diario del artista</li><li>› Materiales de dibujo artístico a elegir por el alumno: lápices de grafito de diferentes durezas, carboncillo, pasteles, acuarelas, pinceles...</li><li>› Materiales necesarios para la elaboración de la <i>performance</i></li></ul>

Fuente: elaboración propia

### 3.3.7. Evaluación

Con el objetivo de conocer la progresión del alumnado a lo largo de la propuesta y valorar los resultados del proceso de aprendizaje, se plantea llevar a cabo una evaluación continua y personalizada, en la que se tendrán en cuenta una evaluación inicial, formativa y sumativa, junto con la autoevaluación y la coevaluación del propio alumnado.

Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, que plantea el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, están descritos en la tabla 1, de la página 37, que relaciona los elementos de aprendizaje del alumnado.

Por otro lado, con el objetivo de determinar los porcentajes de cada instrumento de evaluación, se establecen en la tabla 10, los siguientes criterios de calificación de la propuesta de intervención.

**Tabla 10.** *Evaluación del alumnado*

<b>Criterio de calificación</b>	<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento de evaluación</b>	<b>Herramientas de evaluación</b>
<b>30%</b>	Heteroevaluación	Observación	Diario de clase	Rúbrica de participación (tabla 11)
<b>40%</b>	Heteroevaluación	Producción	Producción artística digital	Rúbrica de elaboración del portfolio digital (tabla 12)
	Heteroevaluación	Producción	Producción de recopilación del proceso creativo	Rúbrica de elaboración del diario del artista (tabla 13)
<b>20%</b>	Coevaluación	Producción	Escala de valoración de coevaluación del trabajo colaborativo (tabla 14)	Diana de valoración del trabajo colaborativo
<b>10%</b>	Autoevaluación inicial	Observación	Escala de valoración de autoevaluación inicial (tabla 15)	Diana de autoevaluación inicial
	Autoevaluación final	Observación	Escala de valoración de autoevaluación final (tabla 15)	Diana de autoevaluación del aprendizaje

Fuente: elaboración propia

A continuación se presentan los instrumentos y herramientas de evaluación recogidas en la tabla 10, con el objetivo de llevar a cabo la heteroevaluación (tabla 11, tabla 12 y tabla 13), la coevaluación (tabla 14) y la autoevaluación (tabla 15) continua del proceso de aprendizaje del alumnado.

**Tabla 11. Rúbrica de participación**

Alumno/a						
Indicadores	Nivel de logro				Calificación	
	Nivel 1 (suspense)	Nivel 2 (aprobado)	Nivel 3 (notable)	Nivel 4 (sobresaliente)	Nivel	Puntuación
<b>Participación</b>	No participa en las asambleas, debates o momentos de trabajar en equipo	Solo ha participado una vez en las asambleas, debates o momentos de trabajar en equipo	Participa frecuentemente en las asambleas, debates o momentos de trabajar en equipo	Participa frecuentemente en las asambleas, debates o momentos de trabajar en equipo y motiva a sus compañeros/as a participar	4	1,25
<b>Compromiso con la experiencia</b>	No se compromete con la experiencia	Se limita a seguir indicaciones de sus compañeros/as y de la docente	Se compromete con la experiencia	Se compromete con la experiencia y fomenta que sus compañeros/as se comprometan también	4	1,25
<b>Interés</b>	No realiza las tareas	No muestra interés al realizar las tareas	Muestra interés al realizar las tareas	Muestra un gran interés al realizar las tareas y motiva a sus compañeros/as para despertar en ellos la motivación	4	1,25
<b>Respeto</b>	Realiza críticas destructivas y no respeta las ideas de sus compañeros/as	Realiza críticas que no son del todo constructivas, pero trata de respetar las ideas de sus compañeros/as	Realiza críticas constructivas y respeta las ideas y aportaciones de otros grupos	Realiza críticas constructivas, respeta las aportaciones de otros grupos y muestra predisposición para intercambiar ideas con sus compañeros/as.	4	1,25
<b>Colaboración</b>	No colabora con su grupo de trabajo y con el grupo-clase	Solo colabora con su grupo de trabajo, pero no se involucra en las tareas del grupo-clase	Colabora con su grupo de trabajo y se involucra en las tareas del grupo-clase	Colabora con su grupo de trabajo, se involucra en las tareas del grupo-clase y	4	1,25

				ayuda a los otros grupos a enriquecer sus propuestas		
<b>Creatividad</b>	No propone ideas ni elabora propuestas	Todas las ideas que propone son exactas a las de otras obras artísticas	Toma como referente una obra artística y la transforma para generar diseños parecidos	Se inspira en varias obras artísticas y genera un diseño innovador	4	1,25
<b>Disfrute</b>	No realiza ninguna tarea	Realiza las tareas solo por aprobar pero no disfruta de ellas	Se motiva y disfruta con las tareas que se plantean	Se motiva y disfruta con las tareas que se plantean y promueve en sus compañeros el disfrute y la motivación	4	1,25
<b>Desinhibición</b>	No se da la oportunidad de experimentar con su cuerpo	Mueve el cuerpo imitando a los demás, pero sin conectarse con el movimiento de su cuerpo	Se da la oportunidad de experimentar con su cuerpo y descubre nuevas formas de expresión	Se da la oportunidad de experimentar con su cuerpo, descubre nuevas formas de expresión y ayuda a los compañeros que están más bloqueados a desinhibirse también	4	1,25
<b>Puntuación total</b>						<b>10</b>

Fuente: elaboración propia

**Tabla 12. Rúbrica de elaboración del portfolio digital**

Alumno/a						
Indicadores	Nivel de logro				Calificación	
	Nivel 1 (suspenseo)	Nivel 2 (aprobado)	Nivel 3 (notable)	Nivel 4 (sobresaliente)	Nivel	Puntuación
<b>Diseño gráfico</b>	No atiende a cuestiones de composición, color y escala en el diseño del portfolio	Atiende únicamente a una de las siguientes cuestiones de diseño del portfolio: composición, color o escala	Atiende todas cuestiones de diseño del portfolio: composición, color o escala	Atiende todas cuestiones de diseño del portfolio: composición, color o escala. Realiza el portfolio en un formato y con unas características gráficas que muestran gran creatividad	4	1,25
<b>Poster de competencias emocionales</b>	No incorpora el poster resumen de competencias emocionales y salud mental	Incorpora un listado escrito de competencias emocionales y salud mental	Incorpora un listado escrito junto con diseños gráficos de las competencias emocionales y de diferentes elementos de salud mental	Incorpora un listado escrito junto con diseños gráficos y sus propias reflexiones acerca de las competencias emocionales y de la salud mental	4	1,25
<b>Reflexiones del taller del "Atrapados en el acto"</b>	No incorpora reflexiones del taller	Incorpora únicamente apuntes del contenido teórico impartido en el taller	Incorpora apuntes del contenido teórico impartido en el taller y sus propias reflexiones acerca de la experiencia	Incorpora apuntes del contenido teórico impartido en el taller y expresa sus propias reflexiones, acerca de la experiencia, de manera gráfica	4	1,25
<b>Investigación <i>performances</i> de referencia</b>	No ha incorporado la investigación de las <i>performances</i> de referencia	Solo ha incorporado una fuente de referencia de <i>performances</i>	Ha incorporado tres o más fuentes de referencia de <i>performances</i>	Ha incorporado tres o más fuentes de referencia de <i>performances</i> y ha incluido sus reflexiones acerca de las lecturas consultadas	4	1,25
<b>Incorporación de apuntes y bocetos del diario del artista en el portfolio digital</b>	No ha incorporado los apuntes y bocetos de su diario del artista	Ha incorporado algunos apuntes y bocetos de su diario del artista de manera aleatoria	Ha incorporado todos los apuntes y bocetos relevantes de su diario del artista sin mucha conexión con el resto del portfolio	Ha incorporado todos los apuntes y bocetos relevantes de su diario del artista, de una manera totalmente integrada con el resto del portfolio	4	1,25

<b>Video performance</b>	No ha incorporado el video de la <i>performance</i>	Solo ha incorporado el link en formato texto del video de la <i>performance</i>	Ha incorporado el video de la <i>performance</i> , pero ha realizado un análisis muy pobre acerca de la experiencia	Ha incorporado el video de la <i>performance</i> y ha realizado un análisis muy interesante acerca de la experiencia	4	1,25
<b>Canal de difusión</b>	No ha incorporado el canal de difusión creado	Solo ha incorporado el link en formato texto del canal de difusión creado	Ha incorporado el imágenes del canal de difusión creado y ha llevado a cabo un análisis del impacto social	Ha incorporado el imágenes del canal de difusión creado, ha llevado a cabo un análisis del impacto social y ha realizado propuestas de mejora del mismo	4	1,25
<b>Reflexión personal del proyecto</b>	No ha incorporado ninguna reflexión	Ha incorporado alguna reflexión	Ha escrito reflexiones, de todas las cuestiones tratadas	Ha escrito reflexiones, de todas las cuestiones tratadas y ha realizado una representación gráfica de las mismas	4	1,25
<b>Puntuación total</b>						<b>10</b>

Fuente: elaboración propia

**Tabla 13. Rúbrica de elaboración del diario del artista**

Alumno/a						
Indicadores	Nivel de logro				Calificación	
	Nivel 1 (suspense)	Nivel 2 (aprobado)	Nivel 3 (notable)	Nivel 4 (sobresaliente)	Nivel	Puntuación
<b>Uso de materiales</b>	El diario ha sido elaborado usando un solo material de dibujo artístico	El diario ha sido elaborado usando dos o tres materiales de dibujo artístico	El diario ha sido elaborado usando más de tres materiales de dibujo artístico	El diario ha sido elaborado usando y combinado de manera creativa una gran variedad de materiales de dibujo artístico que están en consonancia con las ideas que el alumno pretende transmitir	4	2,5
<b>Bocetos y croquis</b>	No hay bocetos o croquis que ayuden a orientar el proyecto	Hay bocetos y croquis que tratan de orientar el proyecto, aunque se aprecia falta de profundización	Los bocetos y los croquis realizados orientan de manera clara el proyecto.	Los bocetos y los croquis realizados orientan de manera clara el proyecto y complementan las investigaciones realizadas	4	2,5
<b>Apuntes sobre los contenidos teóricos</b>	No se recogen apuntes de las clases y talleres de teoría	Se recoge alguna cuestión tratada en las clases y en el taller de iniciación	Se recogen la gran mayoría de conceptos teóricos impartidos en las clases y en el taller	Se recogen todos los conceptos teóricos impartidos en las clases y en el taller	4	2,5
<b>Investigación y Reflexión</b>	No ha realizado ninguna investigación	Ha redactado alguna reflexión de las investigaciones planteadas	Ha plasmado gráficamente los resultados y reflexiones de las investigaciones realizadas	Ha logrado ampliar y mostrar ideas propias acerca de las investigaciones realizadas de manera gráfica y escrita	4	2,5
<b>Puntuación total</b>						<b>10</b>

Fuente: elaboración propia

**Tabla 14.** *Escala de valoración de coevaluación del trabajo colaborativo*

<b>Grupo</b>					
<b>Aspectos a coevaluar</b>	<b>Insuficiente (0-4)</b>	<b>Bien (5-6)</b>	<b>Muy bien (7-8)</b>	<b>Excelente (9-10)</b>	<b>Comentarios</b>
Todos/as los compañeros/as han puesto interés en integrarse e integrar a los demás en el grupo					
Todos/as los compañeros/as han participado activamente en los debates, asambleas y momentos de reflexión					
Todos/as los compañeros/as han participado en el diseño de la video <i>performance</i>					
Todos/as los compañeros/as han participado en la ejecución de la video <i>performance</i>					
Todos/as los compañeros/as han participado en la postproducción de la video <i>performance</i>					
Todos/as los compañeros/as han participado en la difusión de la video <i>performance</i>					
Todos/as los compañeros/as se han preocupado por estar en contacto con el terapeuta del programa ATRAPA para entender bien las necesidades de los jóvenes del programa					
Considero que el trabajo desarrollado por mi grupo ha sido creativo y transformador					
<b>Calificación total</b>					

Fuente: elaboración propia tomando como referencia el trabajo de García y Sánchez (2017)

**Tabla 15.** *Escala de valoración de autoevaluación inicial y final*

Alumno/a					
Aspectos que autoevaluar	Nunca (0-4)	A veces (5-6)	Casi siempre (7-8)	Siempre (9-10)	Comentarios
Soy capaz de detectar y nombrar mis emociones					
Comprendo las emociones de los demás					
Soy capaz de autorregular mis emociones					
Tengo herramientas para autogenerar emociones placenteras					
Respeto las emociones de los demás					
Comparto mis emociones con los demás					
Comunico mis necesidades de manera asertiva					
Soy capaz de prever los conflictos y solucionarlos					
Busco ayuda cuando no soy capaz de gestionar mis emociones					
Siento bienestar emocional					
Soy capaz de fluir y aceptar los cambios					
Sé utilizar herramientas artísticas contemporáneas para autorregular mis emociones					
Ejercer una ciudadanía activa, comprometida, participativa, responsable y crítica.					
<b>Calificación total</b>					

Fuente: elaboración propia tomando como referencia el trabajo de García y Sánchez (2017)

A su vez se recogen a continuación las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares que se van a llevar a cabo en esta unidad didáctica. Tal como se ha mencionado en la contextualización de la propuesta, en el aula de 2.º C hay los dos alumnos repetidores en riesgo de abandono escolar junto con una alumna ACNEAE que presenta TDAH.

Ya en el marco teórico se han recogido las características de inclusión social y educativa propias del arte de acción y el modelo de ApS. Esto se debe a que los grupos de aprendizaje cooperativo son una medida de inclusión en sí misma. A pesar de ello se prestará especial atención a los alumnos con riesgo de exclusión social, para que este proceso de aprendizaje despierte en ellos la motivación por aprender, participar, cooperar e integrarse en los proyectos realizados con su grupo-clase.

Respecto a la alumna que presenta TDAH, se realizarán adaptaciones curriculares no significativas y se llevarán a cabo las siguientes medidas:

- › Asegurar la comprensión de las instrucciones de cada tarea, explicando de manera individualizada, tratando de subdividir las tareas más complejas en sencillas y tratando de proporcionar dos o tres instrucciones como máximo.
- › Trabajar las autoinstrucciones elaborando con ella un horario, a modo de agenda, en su diario del artista. Recordar con ella, en cada clase que es lo que debe hacer y anticiparse a los cambios de actividad para ayudarle a gestionar el tiempo de cada tarea.
- › Partir de los conceptos concretos a los abstractos.
- › Poner especial atención a su entorno físico para que esté ordenado.

### 3.4. Evaluación de la propuesta

Con el objetivo de analizar y reflexionar acerca de las características pedagógicas de la propuesta de intervención, se ha tomado como referencia el instrumento de evaluación diseñado por GREM (2014) para los proyectos de ApS. Se trata de la rúbrica, reflejada en la tabla 16, que permite: identificar las fortalezas y debilidades de la propuesta; optimizar las actividades, con el objetivo de establecer planes de mejora que impulsen el desarrollo de futuros proyectos de ApS, y fomentar el debate pedagógico entre los miembros del centro. Esta rúbrica ha sido configurada en base a dos elementos. Por un lado, se establecen cuatro niveles que describen el grado de desarrollo pedagógico de otros elementos denominados dinamismos, los cuales representan los elementos pedagógicos que conforman el proyecto de ApS. En la propuesta de GREM (2014) estos dinamismos se clasifican en tres grupos:

- › Dinamismos básicos: son aquellos que por su razón de ser recogen la esencia de las experiencias de ApS, por lo que son imprescindibles. Entre ellos se encuentran las necesidades sociales, el servicio, el sentido del servicio y el aprendizaje.
- › Dinamismos pedagógicos: se refieren a los aspectos formativos que dan lugar a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los proyectos de ApS, tales como la participación, el trabajo en grupo, la reflexión, el reconocimiento y la evaluación.
- › Dinamismos organizativos: recogen los aspectos institucionales y logísticos que permiten llevar a cabo el proyecto de ApS, entre los que se encuentran el partenariado y la consolidación en entidades y centros.

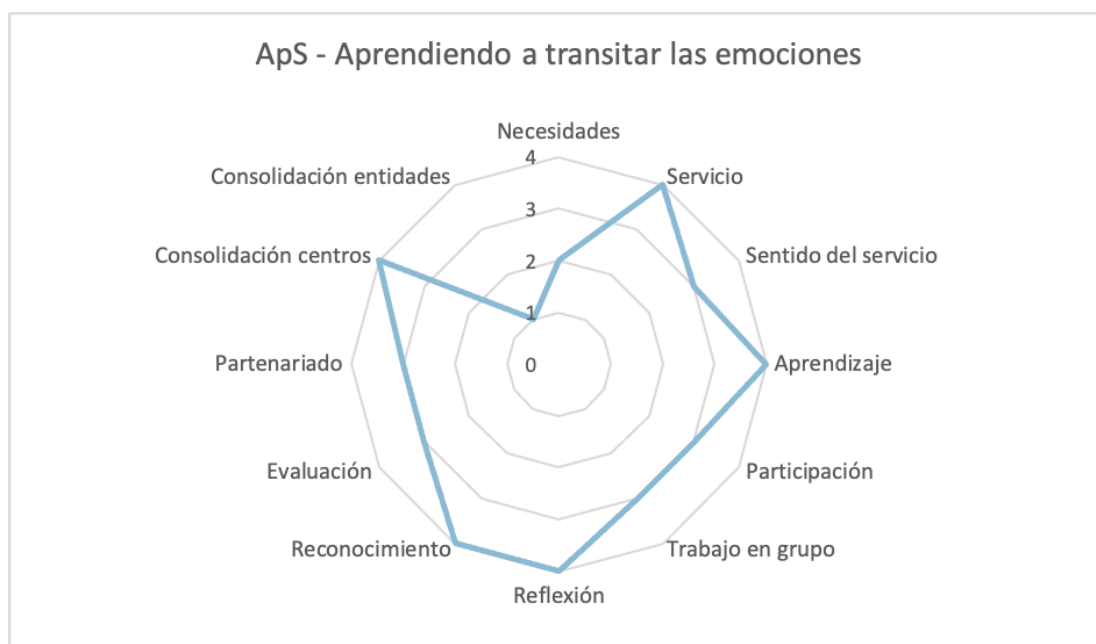
Tabla 16. Rúbrica para la autoevaluación del proyecto de ApS

		I	II
<b>BÁSICO</b>	Necesidades	<b>Ignoradas.</b> Las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definir las, aunque es probable que estén presentes en el proyecto.	<b>Presentadas.</b> Los educadores y/o entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes.
	Servicio	<b>Simple.</b> Servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas.	<b>Continuado.</b> Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas.
	Sentido del servicio	<b>Tangencial.</b> Servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social.	<b>Necesario.</b> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social.
	Aprendizaje	<b>Espontáneo.</b> Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio.	<b>Planificado.</b> Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se diseñan actividades para adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio.
<b>PEDAGÓGICO</b>	Participación	<b>Cerrada.</b> Los participantes se limitan a realizar las tareas que previamente se han programado para el desarrollo de la actividad, sin la posibilidad de introducir modificaciones a la propuesta inicial.	<b>Delimitada.</b> Los participantes realizan aportaciones puntuales requeridas por los educadores en distintos momentos del proceso.
	Trabajo en grupo	<b>Indeterminado.</b> Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio.	<b>Colaborativo.</b> Procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes.
	Reflexión	<b>Difusa.</b> La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural puede pensarse y someterse a debate la propia experiencia.	<b>Puntual.</b> La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa sólo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto.
	Reconocimiento	<b>Casual.</b> No hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas.	<b>Intencionado.</b> Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio.
	Evaluación	<b>Informal.</b> No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores, de manera espontánea y puntual, pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes.	<b>Intuitiva.</b> Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse.
<b>ORGANIZATIVO</b>	Partenariado	<b>Unilateral.</b> En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, bien porque se accede directamente al espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa.	<b>Dirigido.</b> En el proyecto participan, al menos, dos organizaciones: la educativa que lo planifica y lleva a cabo y la entidad social que se limita a ofrecer el espacio de servicio.
	Consolidación centros	<b>Incipiente.</b> El aprendizaje servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro.	<b>Aceptada.</b> Los proyectos de aprendizaje servicio de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado.
	Consolidación entidades	<b>Incipiente.</b> El aprendizaje servicio se conoce porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad.	<b>Aceptada.</b> Los proyectos de aprendizaje servicio tienen el reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización.

III	IV
<b>Decididas.</b> Los participantes, a menudo junto con los educadores, deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas.	<b>Descubiertas.</b> Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad.
<b>Complejo.</b> Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas.	<b>Creativo.</b> Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación mayores.
<b>Cívico.</b> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes.	<b>Transformador.</b> Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política.
<b>Útil.</b> Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención.	<b>Innovador.</b> Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad.
<b>Compartida.</b> Los participantes comparten con sus educadores la responsabilidad en el diseño y desarrollo del conjunto de la actividad.	<b>Liderada.</b> Los participantes se convierten en promotores y responsables del proyecto de modo que intervienen en todas sus fases, decidiendo sobre los diferentes aspectos relevantes.
<b>Cooperativo.</b> Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común.	<b>Expansivo.</b> El trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes externos, creando así redes de acción comunitaria.
<b>Continua.</b> Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto.	<b>Productiva.</b> La reflexión, además de prevista y continuada, implica a los participantes en una actividad de síntesis o de creación que produce una nueva aportación a la comunidad.
<b>Recíproco.</b> Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio.	<b>Público.</b> El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública, bien porque la actividad se ha dado a conocer a la ciudadanía, o bien porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico.
<b>Competencial.</b> Los educadores aplican un plan de evaluación que define objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial de los participantes y para acreditarlos.	<b>Conjunta.</b> Los participantes, junto con los educadores, intervienen de manera activa en diferentes momentos del proceso de preparación y aplicación de un plan de evaluación competencial.
<b>Pactado.</b> Al menos dos organizaciones –una educativa y otra social– acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio diseñado exclusivamente por una de ellas.	<b>Construido.</b> Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del proceso.
<b>Integrada.</b> El aprendizaje servicio está presente en más de un nivel educativo, se vincula al currículum de diferentes materias, tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro.	<b>Identitaria.</b> El aprendizaje servicio forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad.
<b>Integrada.</b> El aprendizaje servicio está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación.	<b>Identitaria.</b> El aprendizaje servicio forma parte del ideario de la entidad, que lo presenta como un rasgo propio de su identidad y lo dota de los recursos necesarios para asegurar su implementación.

En base a esta rúbrica, se han reflejado en la diana de evaluación de la figura 5, las fortalezas del proyecto, entre las que destacan: el servicio a la comunidad realizado, el cual ha sido diseñado por los participantes bajo la motivación de resolver la necesidad social detectada de la manera más creativa posible; el aprendizaje innovador del alumnado, ya que los estudiantes aprenden a partir de una actividad de investigación, el cual relaciona el proyecto educativo del centro, el currículum y el servicio a la comunidad; la reflexión productiva y continuada a lo largo de todo el proceso de creación, ejecución y difusión del servicio; el reconocimiento público del proyecto por parte del Ministerio de Sanidad y del Ministerio de Educación y Formación Profesional, con el objetivo de dar a conocer la propuesta a la ciudadanía, y la consolidación del centro, ya que el modelo de ApS está empezando a formar parte de la cultura del colegio y toda la comunidad educativa vela por asegurar su implementación. Por otro lado, es necesario recoger los dinamismos más débiles de la propuesta, entre los que destacan: la consolidación de la entidad, ya que esta es la primera vez que el programa ATRAPA accede a realizar un proyecto de ApS y la necesidad social, la cual ha sido escogida por los docentes del centro, sin consultar a los participantes. Uno de los potenciales de los proyectos de ApS es que los alumnos descubran las necesidades sociales al realizar un proyecto colectivo de investigación previo.

**Figura 5.** *Diana de evaluación de la propuesta de intervención de ApS.*



Fuente: elaboración propia tomando como referencia el trabajo de Puig et. al. (2017)

Tal como se ha mencionado en la elaboración de la propuesta, al final del proyecto de ApS se llevará a cabo una encuesta de valoración de la propuesta por parte del alumnado y otra por parte de la entidad que ha participado en el proyecto, en este caso ATRAPA. Para ello se han elaborado las encuestas recogidas en la tabla 17 y en la tabla 18.

**Tabla 17.** Encuesta de valoración de la propuesta de intervención ApS para los alumnos

Alumno/a					
Aspectos que evaluar	Insuficiente (0-4)	Bien (5-6)	Muy bien (7-8)	Excelente (9-10)	Comentarios
¿Crees que este proyecto ayuda a cumplir los objetivos del programa ATRAPA?					
¿Crees que el servicio que has realizado ha influido en la sociedad?					
¿Crees que los canales de difusión escogidos han sido los más adecuados?					
¿Consideras que la realización del servicio ha tenido un impacto en ti?					
¿Consideras que la realización del servicio ha tenido un impacto en los jóvenes del programa atrapa?					
¿Recomendarías a otras entidades la realización de este proyecto de aprendizaje-servicio?					
¿Estarías dispuesto/a a participar de nuevo en un proyecto de aprendizaje-servicio?					
¿Crees que habría otras formas de implicar a los estudiantes de secundaria que estén relacionadas con las prácticas artísticas contemporáneas?					
Por favor, comparte tus aportaciones e ideas acerca de cómo mejorar el servicio realizado a través de este proyecto					
<b>Calificación final</b>					

Fuente: elaboración propia

**Tabla 18.** Encuesta de valoración de la propuesta de intervención ApS para la entidad

Entidad					
Aspectos que evaluar	Insuficiente (0-4)	Bien (5-6)	Muy bien (7-8)	Excelente (9-10)	Comentarios
¿Ayuda esta propuesta a cumplir los objetivos del programa ATRAPA?					
¿Cree que el servicio ha influido en la sociedad?					
¿Cree que los canales de difusión escogidos han sido los más adecuados?					
¿Considera que la realización del servicio ha tenido un impacto en los estudiantes implicados?					
¿Considera que la realización del servicio ha tenido un impacto en los jóvenes del programa atrapa?					
¿Recomendaría a otras entidades la realización de este proyecto de aprendizaje-servicio?					
¿Estaría dispuesto a participar de nuevo en un proyecto de aprendizaje-servicio?					
¿Cree que habría otras formas de implicar a los estudiantes de secundaria, que estén relacionadas con las prácticas artísticas contemporáneas?					
Por favor, comparta sus aportaciones e ideas acerca de cómo mejorar el servicio realizado a través de este proyecto					
<b>Calificación final</b>					

Fuente: elaboración propia tomando como referencia el trabajo de Riaño (2017)

## 4. Conclusiones

El objetivo general de este trabajo ha sido diseñar una propuesta de intervención que promueva la educación emocional del alumnado de secundaria, a través de la herramienta didáctica del arte de acción planteada desde el modelo de ApS en las enseñanzas artísticas. Esta propuesta surge ante la necesidad de dar visibilidad al elevado número de adolescentes que sufren problemas de inestabilidad emocional. Asimismo, se busca fomentar la implantación de una educación emocional de calidad en los centros escolares, a fin de reducir el número de adolescentes que carecen de herramientas con las que gestionar estos problemas de salud mental.

Bajo la premisa de cumplir con los cuatro objetivos específicos planteados al inicio del trabajo, se ha recogido en el marco teórico aquella literatura científica que promueve la educación emocional, tal como se establece en el primero de ellos. A su vez, se han incorporado aquellas investigaciones que muestran el potencial transformador de las prácticas artísticas en relación al desarrollo de las competencias emocionales y socioemocionales.

El segundo objetivo específico plantea la necesidad de relacionar el potencial de transformación social de modelo de ApS con el del arte contemporáneo, entendido como una metodología en sí mismo. Para ello se han reflejado de manera explícita en el marco teórico, los elementos comunes de ambas metodologías. A su vez se han recogido experiencias similares de éxito, que combinan ambos métodos y que sirven de referencia para el diseño de actividades que promueven el bienestar emocional y mental del alumnado de secundaria y de su entorno. Una vez fundamentada científicamente la relación entre ambos métodos se ha llevado a cabo el diseño de la propuesta de intervención combinando sus virtudes pedagógicas.

En relación al tercer objetivo específico, se ha determinado el servicio a la comunidad que van a realizar los alumnos de secundaria para combatir la necesidad social detectada. Para ello se ha consultado la guía de recursos de atención a la Salud Mental del país, en donde se ha detectado la necesidad social de proporcionar una solución a los problemas de iatrogenia asociados a los ingresos de los jóvenes en hospitales de día, los cuales desvinculan al adolescente del entorno social, poniendo en riesgo su proceso educativo y aumentando las

probabilidades de recaída al volver a su entorno habitual. En base a esto se ha determinado el servicio a la comunidad, el cual será realizar una *video performance* para los adolescentes que forman parte del programa de terapia ATRAPA, con el objetivo de favorecer un espacio en el que los jóvenes en tratamiento puedan vincularse con el entorno, a través de la relación con otros iguales.

Finalmente, se ha logrado la consecución del cuarto objetivo específico gracias al diseño de una secuenciación de actividades que permiten utilizar el uso creativo de las tecnologías digitales. Por un lado está el uso de los móviles, que no solo se emplearán como una herramienta de comunicación para la difusión del proyecto en RRSS, sino que también se utilizará como herramienta de aprendizaje al ser el instrumento de grabación de las *video performances*. Por otro lado se reflexionará acerca de cómo utilizar las RRSS, entendidas como un lugar de participación ciudadana, en la que los alumnos podrán compartir sus proyectos y subir un contenido que despierte en ellos el sentido de ser ciudadanos empoderados y activos. A su vez se consigue este objetivo trabajando con herramientas de aprendizaje colaborativo, tales como la plataforma de Classroom, a través de la cual los estudiantes pueden compartir su aprendizaje entre ellos, con el profesor y con los terapeutas del programa ATRAPA.

A modo de conclusión, es necesario destacar las diferentes aportaciones que este trabajo ofrece a la comunidad educativa. A través de la implementación de este tipo de proyectos de ApS, los alumnos se familiarizan con la necesidad de velar por la salud mental propia y ajena. A su vez, van adquiriendo herramientas de autorregulación emocional, a fin de desarrollar su propia conciencia y autonomía emocional. Por otro lado, se favorece la implantación de una educación afectiva de calidad en los centros escolares, en la que el pensamiento artístico contemporáneo cobra un papel clave, ofreciendo a los estudiantes herramientas performativas que favorecen la adquisición de habilidades emocionales y socioemocionales. Otra de las aportaciones directas es la realización de un servicio a la comunidad, a través del cual se comparte el proceso de aprendizaje entre los compañeros de aula y los jóvenes del programa ATRAPRA. Esta es la base del proyecto, sembrar en el alumnado una cultura de cuidados, aprendizaje y cooperación.

## 5. Limitaciones y prospectiva

La principal limitación a la hora de realizar este trabajo ha sido la dificultad para encontrar elementos del currículum que contemplen de manera explícita la inclusión del arte contemporáneo, concretamente del arte de acción, en las enseñanzas artísticas de secundaria. Como consecuencia de ello se han tendido que adaptar, a las necesidades performativas de esta propuesta de intervención, los elementos curriculares definidos en las normas jurídicas que desarrolla la LOE/LOMCE (2013). A pesar de ello, es necesario destacar que la ley orgánica vigente, LOE/LOMLOE (2020), supone un gran avance para este tipo de propuestas, ya que en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, se contempla de manera explícita la implementación de las prácticas artísticas contemporáneas en la asignatura de EPVA de secundaria.

Por otro lado, la imposibilidad de llevar a la práctica este trabajo ha supuesto una limitación importante a la hora de diseñar la temporalización. Al no ser una propuesta real, existen una serie de variables externas al diseño de la misma que pueden provocar modificaciones en el contenido, la secuenciación o la duración de las actividades, si esta se lleva a la práctica. Entre ellas, las necesidades específicas de los jóvenes en tratamiento terapéutico, las cuales condicionarán completamente las temáticas a trabajar y los días de salida extraescolar para realizar el servicio. Por otro lado, se tendrá que comprobar si es necesario ampliar el número de sesiones destinadas a realizar el taller de iniciación a la *performance*, ya que el arte de acción es una herramienta que requiere de mucha desinhibición por parte del alumnado y cada grupo-clase tendrá su propio ritmo de aprendizaje.

Con todo, se plantea una posible línea de investigación basada en la ejecución de esta propuesta de intervención en un centro escolar concreto. Esta se podría desarrollar en base a los procesos de aprendizaje que surjan en los estudiantes a lo largo de la realización del servicio. También sería muy interesante que la unidad didáctica tuviera una continuidad respecto al estudio de la difusión y del impacto social del mismo. A partir de las reflexiones realizadas por los propios alumnos, a lo largo de todo el proyecto de ApS, estos podrán descubrir nuevas necesidades sociales y definir por sí mismos el siguiente servicio a realizar.

## Referencias bibliográficas

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking*. Paidós.
- Aumaitre, A., Costas, E., Sánchez, M., Taberner, P. y Vall, J. (2021). *Crecer Saludable(mente). Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia*. Save the Children España. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-12/Informe\\_Creer\\_saludablemente\\_DIC\\_2021.pdf?utm\\_source=NotaPrensa&utm\\_medium=referral&utm\\_campaign=SaludMental](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-12/Informe_Creer_saludablemente_DIC_2021.pdf?utm_source=NotaPrensa&utm_medium=referral&utm_campaign=SaludMental)
- Bajardi, A. y Álvarez-Rodríguez, D. (2012). La performance como experiencia educativa en la enseñanza secundaria: un medio para fomentar la motivación y la creatividad. *Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia*, 1-8. [http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1\\_comunicaciones/intervencion\\_reconstruccion/190\\_bajardi\\_alvarez\\_performance-secundaria.pdf](http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1_comunicaciones/intervencion_reconstruccion/190_bajardi_alvarez_performance-secundaria.pdf)
- Bajardi, A. (2016). Aportaciones de las disciplinas artísticas al desarrollo de competencias socioemocionales y a la configuración de la identidad. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 13, 53-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5844658>
- Barrantes, T., Cruz, E., Rangel, J. F. y Parejo, F. M.(2021). Arte y bienestar emocional en tiempos de confinamiento obligatorio. *Artseduca*, 29, 231-247 <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.17>
- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-Servicio. Aprender haciendo un servicio a la comunidad*. Red Española de Aprendizaje-Servicio. [https://www.aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/?id\\_shown=que\\_es](https://www.aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/?id_shown=que_es)
- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horosori.
- Blanco-Cano, E. y García-Martín, J. (2020). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32 (4), 639-649. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/70939>

- Bocatto, L. (2018, junio 25). *Marina Abramovic e Ulay MoMa*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Sf8o1teJdXo>
- Bosada, M. (2020, mayo 27). *La educación emocional, clave para la enseñanza-aprendizaje en tiempos de coronavirus*. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2020/05/27/educacion-emocional-clave-ensenanza-aprendizaje-tiempos-coronavirus-19205/>
- Calvo, A., Rodríguez-Hoyos, C. y Haya, I. (coords.). (2014). *Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la Universidad*. Libro de Actas XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. AUFOP-Universidad de Cantabria.
- Toticagüena, M., y Riaño, M. E. (Eds.). (2014). Educación artística y realidad social: la performance como práctica transformadora. 1328-1337. <https://www.congresoaufop2014.unican.es/wp-content/uploads/2013/12/ACTAS-AUFOP-2014.pdf>
- Camnitzer, J. (2015, abril). Thinking about art Thinking. *E-flux journal. Issue 65*. <https://www.e-flux.com/journal/65/336660/thinking-about-art-thinking/>
- Consejo de Ministros (2021) . *Informe sobre la Estrategia de Salud Mental del Sistema Nacional de Salud*. Secretaría de Estado y Comunicación. <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/referencias/documents/2021/refc20211203.pdf>
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 118*, de 20 de mayo de 2015, 10-309. <https://www.bocm.es/boletin/CM Orden BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF>
- Delgado, C. (s.f.). *Programa ATRAPA. Acciones para el Tratamiento de la Personalidad en la Adolescencia*. Centro de Investigación Biomédica En Red de Salud Mental. <https://www.cibersam.es/media/503666/manual-atrapa.pdf>
- Extensión Bellas Artes (2012, mayo 16). *Atrapados en el acto. Iniciación a la performance*. [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/42282140c>

- Falcón, A. (2016, noviembre 16). *Performance y pedagogía*, Ana Falcón. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=I5sGUqySVXg>
- Fernández-Cao, M. L. (2011). *Memoria, ausencia e identidad. El arte como terapia*. Eneida.
- Fuset, M. (2013). Pedagogía performática y patrimonio artístico. *EARI*, 4, 89-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4462350>
- García, M. y Sánchez, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos*, 20, 127-145. <http://doi.org/10.18172/con.2991>
- Gardner, H. y Hatch T. (1989). Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *American Educational Research Association*, 18 (8), 4-10. <https://doi.org/10.2307/1176460>
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. Batman Books.
- Gómez, J. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 117-134. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/6653>
- González-Victoria, L. (2011). Artes de acción: Re-significación del cuerpo y el espacio urbano. *Nodo: Arquitectura. Ciudad. Medio Ambiente*, 5(10), 55-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736212>
- GREM (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y mejora de los proyectos de ApS*. Aprentatgeservei. <https://aprenentatgeservei.cat/guies-practiques/>
- Hervás, J. (s.f.). La educación emocional. *Debates. Revista del consejo escolar de la Comunidad de Madrid*, 5. <https://www.educa2.madrid.org/web/revistadebates/articulos/-/visor/trabajar-la-educacion-emocional-en-un-centro-de-secundaria2>
- Hidalgo, A. (2009). La asistencia Sanitaria en Salud mental juvenil en España. *Revista de Estudios de juventud*, (84), 179-194. <http://www.injuve.es/observatorio/salud-y-sexualidad/no-84-la-salud-mental-de-las-personas-jovenes-en-espana>

- Klein, J. (2006) La creación como proceso de transformación. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 11-18.
- Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 247, de 15 de octubre de 2015, 1-20. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-11072>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, 1-112. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 1-64. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 1-83. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J.M. y Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Alteridad*, 16(1), 12-22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>
- Naciones Unidas (2015). A/RES/70/1. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
- Oficina Regional de Coordinación de Salud Mental y Adicciones (2021, septiembre). *Guía de recursos de atención a la Salud Mental y adicciones*. [https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/sanidad/asis/guia\\_recursos\\_salud\\_mental\\_sept-2021\\_.pdf](https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/sanidad/asis/guia_recursos_salud_mental_sept-2021_.pdf)
- ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

- Parral, V. (2021). La pedagogía de la performance como paradigma del feminismo y de la diversidad sexual y de género en la ESO. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 12, 301-313. <https://doi.org/10.7203/eari.12.19723>
- Pedagogías invisibles. (s.f.). *Pedagogías invisibles arte + educación*. <https://www.pedagogiasinvisibles.es/nosotras/-pedagogiasinvisibles>
- Página de RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar). <https://rieeb.com/sobre-rieeb/>
- Parra, S. (2019). Aprendiendo desde la emoción. *Infancias imágenes*, 18(2), 285-294. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7136690>
- Peak Performances at Montclair State University (2016, marzo 7). Nora Chipaumire on “Portrait of Myself as My Father”. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=L0oVoVo3Fgk>
- Pérez-González, J. C., Yáñez, S., Ortega-Navas, M. C. y Piqueras, J. A. (2020). Educación emocional en la educación para la salud: cuestión de salud pública. *Clínica y Salud*, 31(3), 127-136. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a7>
- Puig, J., Martín, X. y Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio?. *Voces de la Educación*, 2 (4), 122-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6475481>
- Ramos, N. (2021). El Aprendizaje-servicio para el desarrollo de la motivación en la educación artística. *Artseduca*, (31), 79-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229978>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 282, de 3 de enero de 2015, 169-546. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 76, de 30

- de marzo de 2022, 41571-41789. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>
- Red española aprendizaje-servicio. (2021). *¿Cómo desarrollar un proyecto de aprendizaje servicio?* <https://www.aprendizajeservicio.net/wp-content/uploads/2021/04/APS-COMO-DESARROLLAR-UN-PROYECTO-APS.pdf>
- Reig, D. (2012, abril 16). *Sociedad aumentada y aprendizaje #IBERTIC Dolors Reig*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ci3EeZR XVDM&t=0s>
- Reig, D. (2013, marzo 13). *Tep-learning, la excelencia que no puede ser masiva*. El caparazón (desde 2007 contigo). <https://www.dreig.eu/caparazon/tep-learning/>
- Reig, D. (2020, mayo 2) *Educación postpandemia, edu3.0, personalización y humanidad en la nueva identidad conectada*. El caparazón (desde 2007 contigo). <https://www.dreig.eu/caparazon/educacion-postpandemia/>
- Riaño, M., Mier, P. y Pozo, M. (2017). Aprendizaje-servicio a través de la performance: análisis de una práctica artística para el desarrollo socio-emocional y creativo en la formación inicial del profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16 (32), 151-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6205682>
- Roldán, J. (2015). Visual Arts-Based Teaching-Learning Methods. *International yearbook for research in arts education*. (3), 191-195.
- Rotger, M. (2021). *La educación y las emociones en pandemia: el desafío de enseñar y aprender en tiempos complejos*. Editorial Brujas. <https://bv.unir.net:2769/es/lc/unir/titulos/183436>
- Ryan, R. y Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publishing.
- Sáenz, P. y Medina, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación en la Escuela*, 104, 29-40. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.03>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Seligman, M y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14. <https://liminalolutions.com/wp-content/uploads/2021/06/Positive-Psychology-An-Introduction-by-Martin-Seligman-and-Mihaly-Csikzentmihalyi.pdf>

UNESCO (2020, abril). Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis. *Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19. Notas temáticas del Sector de Educación*. NT 1.2. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa)

Valenciano, M (2022, mayo 2). *¿Pero.. Esto es arte? El arte de suceder*. Mónica Valenciano. Museo CA2M. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bJRhutVO9XU>

## Anexo A. Objetivos curriculares de la etapa de secundaria

Los objetivos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria quedan definidos a nivel estatal en el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre y a nivel autonómico en el artículo 3 del Decreto 48/2015, de 14 de mayo.

**Tabla 19.** *Objetivos de la etapa de secundaria*

Objetivo	Concepto
a	Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
b	Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
c	Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
d	Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
e	Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
f	Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
g	Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
h	Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
i	Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

---

**j** Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

---

**k** Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

---

**l** Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

---

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 48/2015, de 14 de mayo.