



*Universidad Politécnica de Madrid*



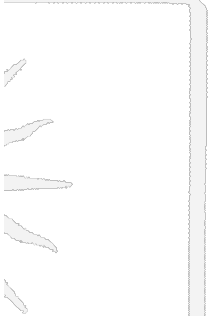
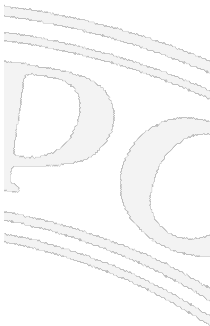
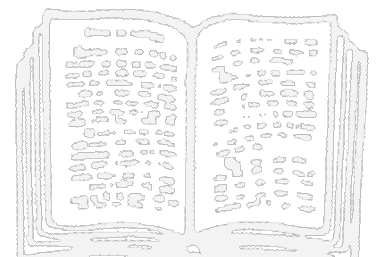
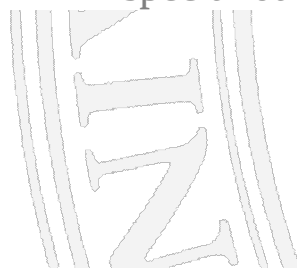
Máster Universitario en  
FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO y  
FORMACIÓN PROFESIONAL

## **DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL**

Nombre: **Richard C. Hidalgo Lorite**

Curso: **2017-2018**

Especialidad: **Expresión gráfica**





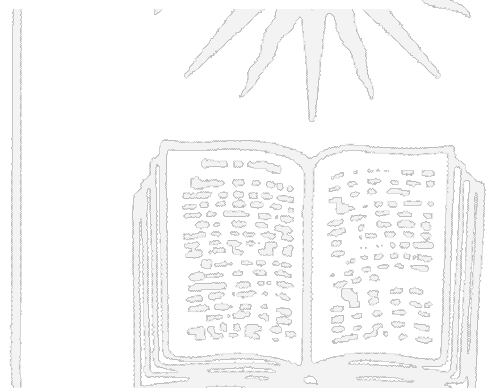
*Universidad Politécnica de Madrid*



Máster Universitario en  
FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO y  
FORMACIÓN PROFESIONAL

## **DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL**

Nombre: **Richard C. Hidalgo Lorite**  
Curso: **2017-2018**  
Especialidad: **Expresión gráfica**  
Dirección: **Gema Martí Blanc**  
Instituto de Ciencias de la Educación  
Ámbito: **Investigación/innovación educativa**  
Línea temática: **Competencias socioemocionales en  
Secundaria**





## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>1 INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
1.1 MOTIVACIÓN.....	8
1.2 OBJETIVOS.....	9
1.3 LENGUAJE INCLUSIVO.....	9
<b>2 MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>10</b>
2.1 EL AUTOCONCEPTO.....	10
2.2 LA EXPRESIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL.....	14
2.2.1 <i>El arte como vehículo de autoconocimiento</i> .....	15
2.3 EXPERIENCIAS DE DESARROLLO DE AUTOCONCEPTO.....	18
<b>3 CONSIDERACIONES EDUCATIVAS A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>20</b>
<b>4 INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>22</b>
4.1 METODOLOGÍA.....	22
4.2 PROGRAMACIÓN.....	25
4.2.1 <i>Programación 1º E.S.O.</i> .....	25
4.2.2 <i>Programación 2º E.S.O.</i> .....	26
4.2.3 <i>Programación 3º y 4º E.S.O.</i> .....	27
4.3 ACTIVIDADES.....	29
4.3.1 A1. <i>Emociones de película</i> .....	29
4.3.2 A2. <i>Pinta la música</i> .....	31
4.3.3 A3. <i>Collage de emociones</i> .....	33
4.3.4 A4. <i>El Autorretrato en la pintura</i> .....	34
4.3.5 A5. <i>Autorretrato fuera y dentro (sesión 1)</i> .....	36
4.3.6 A5. <i>Autorretrato fuera y dentro (sesión 2)</i> .....	38
<b>5 RESULTADOS.....</b>	<b>40</b>
<b>6 CONCLUSIONES.....</b>	<b>40</b>
<b>7 BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>42</b>
<b>8 ANEXOS.....</b>	<b>45</b>
8.1 CUESTIONARIO SDQ II (VERSIÓN BREVE).....	45
<b>9 ATRIBUCIONES.....</b>	<b>47</b>

## RESUMEN

Hay un reconocimiento generalizado de la importancia de la competencia emocional y, específicamente, de la necesidad de construir un autoconcepto ajustado para desarrollarse íntegramente como persona. La expresión artística ha demostrado ser una herramienta insustituible para este cometido, tanto en el ámbito de la educación, como en el terapéutico.

El sector educativo legisla objetivos y contenidos orientados a competencias relacionadas con el autoconcepto en la educación secundaria obligatoria. Sin embargo, no se encuentran programas didácticos aplicados suficientemente validados para ser llevados al aula.

El propósito de este trabajo es promover un autoconcepto ajustado en el alumnado de educación secundaria obligatoria mediante la expresión plástica, visual y audiovisual y proporcionar al cuerpo docente herramientas que puedan ser evaluadas científicamente en su desempeño para este objetivo.

Se ha desarrollado un programa didáctico con objetivos, contenidos, estándares de aprendizaje y actividades evaluables para primero y segundo de la E.S.O. y un programa general para tercero y cuarto, así como un método para evaluar el programa cuantitativamente, con un experimento con grupo de control y experimental no equivalentes y no aleatorizados, y cualitativamente, con técnicas de observación en el aula.

El resultado que se debe observar tras la aplicación del programa es un incremento significativo de todas las variables de autoconcepto medidas por la escala SDQ2 en el grupo experimental respecto al de control. El análisis cualitativo deberá mostrar que el alumnado pudo expresarse individualmente y en grupo y valoró positivamente esta experiencia.

Por último, se ha comprobado en la revisión de la literatura científica y en el proceso intelectual de realización del trabajo que existe un cuerpo suficiente de teoría para fundamentar una intervención de las características propuestas y que es altamente plausible el beneficio de su aplicación.

## **ABSTRACT**

Emotional skill and, specifically, a well-fitted selfconcept have been widely recognized as a must for the full development of any individual. Artistic expression has proven to be an unique tool for this task, both in the field of education and in the therapeutic field.

The education law stablishes aims and contents for self-concept skills in compulsory secondary education. However, there are no applied teaching programs with scientific evidence to be taken to the classroom.

The purpose of this work is to promote a well-fitted selfconcept in students of compulsory secondary education through visual, visual and audiovisual expression and to support teachers with tools whose performance could be scientifically evaluated.

A didactic program has been developed with objectives, contents, learning standards and evaluable activities for first and second of the E.S.O. and a general program for third and fourth year, as well as a method to evaluate the program quantitatively, with an experiment with non-equivalent and non-randomized control and experimental groups, and qualitatively, with observation techniques in the classroom.

The result that should be observed after the application of the program is a significant increase of all the self-concept variables measured by the SDQ2 scale in the experimental group with respect to the control group. The qualitative analysis should show that the students could express themselves individually and in groups and positively valued this experience.

Finally, it has been proven in the review of the scientific literature and in the intellectual process of carrying out the work that there is a sufficient body of theory to support an intervention of the proposed characteristics and that the benefit of its application is highly plausible.

## 1 Introducción

En el marco de la educación formal y, específicamente, en los ciclos tempranos de enseñanza obligatoria se considera del mayor interés contemplar objetivos relacionados con aspectos de actitud del alumnado, además de los más tradicionales objetivos de aprendizaje de procedimientos o adquisición de conocimientos.

Efectivamente, el desarrollo integral del ser humano, que es objeto de la educación, supone el crecimiento armónico en todas las dimensiones de la persona, y así lo reconoce el derecho internacional (Asamblea General de la ONU, 1948), y las organizaciones educativas nacionales y lo incorporan, consecuentemente, en su corpus legislativo relacionado con la educación (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa).

Goleman destaca (Goleman, 1995), para este desarrollo integral de la persona, la necesidad de educar todos los factores de la inteligencia emocional, dando especial importancia a la conciencia emocional, que hace referencia a la capacidad para ser consciente de uno mismo. Sus aspectos más determinantes son el autoconcepto y la autoestima.

En la práctica docente en la asignatura de Expresión Plástica, Visual y Audiovisual, hemos podido observar cómo el alumno y la alumna emiten frecuentemente juicios negativos sobre sus habilidades formulados con expresiones tales como “no sé dibujar” o “mis dibujos parecen de un niño de tres años”.

Aunque nuestro juicio docente no haya coincidido con las percepciones negativas por parte del alumno, es el caso que este tipo de contenidos de autoconcepto parecen tener una influencia en su motivación y expectativas al aproximarse a la materia. Según Fierro (Fierro, 1991), están demostradas las relaciones entre autoconcepto, rendimiento, logro y aprendizaje.

En relación con el autoconcepto, la expresión plástica puede funcionar como un canal no verbal de expresión de la persona (Gombrich, 1980) y esta expresión de uno mismo es fundamental para su desarrollo (Lowenfeld, 1980).

La expresión plástica es un canal sensorial, que permite remitir al rostro propio y al rostro del otro, a la naturaleza y al mundo desde la singularidad de cada uno y cada una, y activa experiencias y emociones de un modo diferente al que permiten otras disciplinas conducidas por el lenguaje verbal.

## **1.1 Motivación**

Tenemos el máximo interés en promover un autoconcepto ajustado en el alumnado, para favorecer su desarrollo integral y promover su rendimiento académico y sus elecciones personales y académicas libres. Queremos hacer esto a través de la EPVA que encontramos idónea como canal expresivo no sustituible por el verbal.

Son varios los autores y autoras que han trabajado el autoconcepto en educación desde una perspectiva teórica y, también, diseñando programas didácticos operativos para desarrollar el autoconcepto mediante la expresión plástica (Torres Monge, 2016).

Sin embargo, no hemos encontrado aplicaciones en la Educación Secundaria Obligatoria, y los trabajos de innovación revisados deben ser fortalecidos en varias áreas:

- Establecer los requisitos previos que se deben contemplar antes de implantar programas de estas características
- Conectar de manera clara y fundamentada cada unidad didáctica con el contenido del autoconcepto que es objeto de la misma
- Definir de manera operativa los resultados esperados tras la aplicación de las unidades o de la programación.

Teniendo en cuenta nuestra motivación y los déficits en el estado del arte, hemos trabajado para sintetizar el consenso científico acerca del autoconcepto, y sus posibilidades de desarrollo a través de la expresión plástica, visual y audiovisual de la educación secundaria obligatoria.

Asimismo, proponemos un programa didáctico y un método de investigación-acción para sustentar intervenciones educativas robustas, repetibles, medibles y basadas en evidencia científica.

## **1.2 Objetivos**

Nuestro objetivo principal es promover un autoconcepto ajustado en el alumnado de educación secundaria obligatoria mediante la expresión plástica, visual y audiovisual.

Los objetivos secundarios son:

- ★ Sintetizar los aspectos diferenciales de la expresión plástica, visual y audiovisual que constituyen un valor diferencial de la EPVA para trabajar el autoconcepto.
- ★ Recopilar y evaluar prácticas de uso de la expresión plástica, visual y audiovisual para el desarrollo del autoconcepto.
- ★ Probar la propuesta didáctica en el marco de un proyecto de investigación-acción para que los resultados sean repetibles y transferibles a distintos centros.

## **1.3 Lenguaje inclusivo**

Este trabajo se adscribe a los principios de igualdad y no discriminación entre sexos, por lo que rechaza el uso normativo del género masculino. Se prioriza el uso de sustantivos abstractos que no hagan referencia a ningún género en concreto, como profesorado o alumnado (Alario, NOMBRA, & de la Mujer (España). Comisión Asesora sobre Lenguaje, 1995).

Cuando se designen individuos genéricos mediante sustantivos que necesariamente refieran a un género, se utilizará alternativamente el género femenino y el masculino. Por ejemplo, en La profesora repasará los conceptos básicos, no se pretende hacer referencia expresa a una mujer.

## **2 Marco teórico**

### **2.1 El autoconcepto**

La percepción que cada persona tiene de sí misma ha sido objeto de estudio en la Psicología desde sus orígenes, pero es partir de los años setenta cuando resurge el interés por el tema y se comprueba empíricamente la hipótesis de que este constructo, el autoconcepto, es multidimensional y jerárquico (SHAVELSON, HUBNER, & STANTON, 1976).

En ese mismo período, se amplía la investigación sobre la relación del autoconcepto con otras variables psicológicas, en muchas ocasiones vinculadas al mundo académico (Piñeiro et al., 1998).

El autoconcepto de un individuo es lo que éste entiende que es él mismo, así como las valoraciones afectivas o de cualquier índole que se aplica a sí mismo. Los aspectos que han interesado en la investigación del autoconcepto han sido: contenido, estructura, génesis y relación con la conducta (González-Torres & Tourón, 1992).

Epstein (Epstein, 1973) estudia los antecedentes del constructo y propone una síntesis pacificadora para psicólogos conductuales y fenomenológicos: el concepto de uno mismo es una teoría que cada ser humano tiene sobre sí mismo.

Según Epstein establecemos una teoría de nuestro yo, el autoconcepto, que vamos extendiendo a lo largo de la vida con los datos de nuestra experiencia, con hipótesis que validamos o falsamos sobre nosotros mismos y sobre los demás.

El autoconcepto tendría, así, todas las propiedades de una teoría científica: extensible, parsimónica (económica o sucinta), con validez empírica, consistente, comprobable y útil. Su función sería satisfacer nuestras necesidades personales y contribuir a nuestra felicidad.

En la síntesis de distintos autores realizada por González-Torres (González-Torres & Tourón, 1992) queda de manifiesto que el autoconcepto de cada individuo tiene relación con su conducta a través de los motivos de autoconocimiento, conservación y engrandecimiento.

El motivo de conservación opera tratando de preservar los elementos centrales del autoconcepto, filtrando y organizando la información externa de modo que sea congruente con el contenido ya producido.

El motivo de engrandecimiento, por otro lado, promueve comportamientos destinados a mejorar la autovaloración afectiva del individuo conocida como autoestima en la literatura científica (González-Torres & Tourón, 1992).

El autoconcepto incluye referencias a cómo se autopercibe la persona no sólo en lo físico (Goñi & Infante, 2015), en lo académico (Guay, Marsh, & Boivin, 2003) o en lo social (Madariaga & Goñi, 2009), sino también en su esfera más personal.

Desde la filosofía, destacamos la contribución de la fenomenología Husserliana a los aspectos de génesis del autoconcepto.

El autoconcepto para Husserl (Husserl & Presas, 2006), estaría constituido por el conjunto de las propiedades habituales que mi yo trascendental ha constituido en el polo que se relaciona con distintos objetos intencionales en el flujo de la existencia. Este autoconcepto es, por tanto, la memoria y representación de cómo mi yo trascendental se relacionó, relaciona y previsiblemente se relacionará con estos objetos intencionales desde el punto de vista cognitivo, afectivo y volitivo.

Volviendo a la psicología, se ha podido comprobar que el autoconcepto es una de las variables de personalidad más relevantes, y que tienen una mayor incidencia sobre el rendimiento escolar (Amezcuca & Fernández, 2000; Núñez Pérez et al., 1998).

El autoconcepto ajustado o 'sano' es también, en sí mismo, un aspecto a trabajar para conseguir el desarrollo pleno, personal y social, del alumnado (LOE, 2006). Por ello, diversas autoras sugieren la importancia de crear programas de intervención en los que se fomente el autoconcepto de los alumnos para mejorar su rendimiento académico (Fernández, 2009).

También se ha abordado el estudio del autoconcepto desde la perspectiva de género. (Padilla Carmona, García Gómez, & Suárez Ortega, 2010) apuntan a la importancia de detectar las diferencias de género en el autoconcepto, con especial interés en la etapa de la adolescencia, e indican cómo las diferencias del autoconcepto entre chicos y chicas conlleva a la consecución de rendimientos diferentes en determinadas asignaturas.

Incluso cabe esperar que las elecciones educativas y vocacionales estén influidas por el autoconcepto, por lo que una peor autoimagen en el grupo de las chicas podría condicionar negativamente sus opciones vitales. En este sentido, se considera que el autoconocimiento y la autoestima debería ser un factor clave en cualquier programa de orientación profesional dirigido a alumnas adolescentes.

Como sugieren (Jackson & Warin, 2000), el papel de género es un aspecto significativo del autoconcepto que adquiere especial relevancia en los momentos de transición. Así, el autoconcepto podría influir en las decisiones educativo-vocacionales que los/as sujetos toman y, consecuentemente, determinar el proyecto profesional y vital.

También (Palacios, Zabala, & Borinaga, 2012) apoyan diferencias asociadas al sexo, aunque no aparece un patrón común en todas las dimensiones del autoconcepto personal. Por otro lado, apuntan que se aprecia de manera

general en la adolescencia de las mujeres, el punto más bajo en la autopercepción de autonomía y en el autoconcepto personal.

Según (Palacios et al., 2012), conocer más sobre la variabilidad del autoconcepto personal permitiría descubrir los patrones de las personas que tienden a percibirse en lo personal menos positivamente. En este sentido se apunta a la posibilidad de trabajar sobre la prevención desde la educación obligatoria.

Algunos autores indican que, incluso desde los últimos cursos de la Educación Secundaria, se podría intervenir de una manera más eficaz, de modo que se ahorraría el tiempo y el dinero que requiere el tratamiento de las patologías derivadas de las dificultades en el desarrollo personal, tan comunes en la sociedad actual.

Algunos de los factores que influyen en nuestro juicio sobre nosotros mismos según González-Torres (González-Torres & Tourón, 1992), son:

- Importancia que le damos al dominio que juzgamos.
- Diferencia entre nuestra pretensión y como nos percibimos.
- Juicio que hacen las otras personas.
- Factores que atribuimos nuestro fracaso o éxito .

Desde esta perspectiva, es posible incorporar diversas estrategias como reajustar la importancia del dominio, contrastar la evaluación de nuestro desempeño o modificar la pretensión, así como primar criterios internos o cambiar el grupo social de referencia o, por último, atribuir los éxitos a capacidad y esfuerzo y los fracasos a falta de esfuerzo.

Para medir el autoconcepto se han utilizado, a lo largo del tiempo, técnicas de observación directa o diferida, proyectivas o de autodescripción (Knapp & others, 1973), siendo esta última categoría la preponderante en la actualidad.

Los instrumentos han aumentado su consistencia en la medida en que el constructo se ha ido acotando y definiendo de un modo operativo. En este sentido, el punto de inflexión lo han constituido los desarrollos de Epstein (Epstein, 1973) y Shavelson (SHAVELSON et al., 1976).

En la actualidad, los instrumentos comunmente aceptados y usados profusamente en las investigaciones educativas con alumnado de secundaria, son el Self Description Questionarie (SDQII) (MARSH, BARNES, CAIRNS, & TIDMAN, 1984) y su versión reducida (Ellis, Marsh, & E Richards, 2018) en el mundo anglosajón

En España y América Latina va creciendo paulatinamente el uso de Autoforma 5 (García & Musitu, 1999).

## **2.2 La expresión plástica, visual y audiovisual.**

Al hacer referencia en este trabajo a la expresión plástica, visual y audiovisual (EPVA en adelante) contemplamos la asignatura de EPVA en el sistema educativo español. Desde esta perspectiva, lo que la define es:

- Se imparte en la Educación Secundaria Obligatoria en sus dos primeros cursos. Es optativa en los dos cursos siguientes.
- Se desarrolla manteniendo continuidad curricular con la Educación Artística impartida en primaria.
- La EPVA se entiende como una forma de expresión y de transmisión de ideas y sentimientos con un protagonismo sin precedentes en la sociedad actual.

Para entender cómo se puede favorecer en esta asignatura el desarrollo del autoconcepto, es esencial profundizar en el modo en que el arte nos permite comunicar y la importancia que tiene esta comunicación para nuestra autocomprensión y valoración.

## 2.2.1 El arte como vehículo de autoconocimiento

El arte, según Gombrich (Gombrich, 1980), puede servir para expresar un síntoma, una variable del mundo interior del artista como angustia o vergüenza, también puede ser una señal que pretenda activar una reacción en quien recibe esa producción, por ejemplo la nana que un padre canta a su hija para indicarle que debe dormir o, por último, puede ser un símbolo que se usa para describir estados emocionales, como ocurre cuando un escritor nos describe una escena y los sentimientos del protagonista.

Lo que Gombrich desvela (Gombrich, 1980), en un ejercicio de síntesis, es una cuarta función que él cree que es más acorde con la realidad expresiva del arte y es un proceso de realimentación síntoma-señal-síntoma en que el artista, conocedor de las formas y códigos en que se expresan emociones y sentimientos con el arte, expresa su interior en la obra.

*Figura 1: Mapa mental sobre la función expresiva del arte.*



La obra resuena primero en el propio artista y luego en otras personas, que de algún modo reverberan con él, con el movimiento que ésta les produce. Es un diálogo del artista consigo mismo y con otras personas a través del arte.

El artista se nutre de la tradición y de las formas expresivas ya conocidas, usando la función simbólica del arte y las personaliza para realizar su obra,

aunque el proceso no es lineal, las formas también resuenan en el artista y generan el sentimiento-síntoma.

En psicología y, específicamente en la corriente psicoanalítica, se ha explorado la posibilidad de interpretar las obras artísticas de un modo semejante a como se hace con los sueños.

Gombrich (Gombrich, 1954; Neumeyer, 1964) cuestiona que las producciones artísticas puedan ser usadas por un terapeuta en ese sentido, pues aunque no pone en duda que las obras son un producto personal del autor o autora y, de algún modo, tienen mensajes de su interior, no son interpretables sin la presencia de la persona autora que es imprescindible en 'el diván' para vivificar estos mensajes.

Gombrich (Gombrich, 1954) refuerza este argumento usando las palabras del propio Freud:

“No preciso recordar a la audiencia la carta que escribió Freud a André Bretton en relación a la contribución a una antología de sueños que este líder del surrealismo le había pedido: una colección de sueños sin las asociaciones que hace quien los soñó y, sin conocer las circunstancias en que se dieron, no me dice nada ni creo que le puedan decir nada a nadie”<sup>1</sup>

También, en este sentido, Lowenfeld (Lowenfeld, 1980) afirma sobre la interpretación psicoanalítica de los dibujos de los niños:

“Lo que ocurre a menudo es que la persona ve, en los dibujos de los niños, formas que tienen un significado para el que mira los dibujos, pero no para el niño que los pintó. En cierta medida, pues, logramos una mejor comprensión de la persona que hace esas interpretaciones que del niño que hizo la pintura”.

1 Traducido del inglés por el autor de este trabajo.

En cualquier caso, Gombrich y Lowenfield están criticando la interpretación diagnóstica de una obra por una persona ajena a la creadora y sin diálogo con ella. Sin embargo, afirman la posibilidad de expresión y auto-conocimiento del propio autor o autora a través del arte.

Así Lowenfield destaca la relación entre la persona y su expresión artística diciendo:

“No hay expresión artística posible sin la auto-identificación con la experiencia expresada, así como con el material artístico utilizado para ese fin. Este es uno de los factores fundamentales de cualquier expresión creadora. Es la verdadera expresión del yo. Los materiales artísticos están controlados y manipulados por un individuo, y el proyecto completo es él mismo.”

Al continuar examinando la teoría pertinente, resulta de utilidad detenernos en el "arteterapia". El "arteterapia" es un tipo de psicoterapia en que el cliente se expresa principalmente con su arte para alcanzar unos objetivos terapéuticos. El arte no se utiliza para diagnosis, sino como un medio para manejar aspectos emocionales confusos o que le creen malestar a la persona (The British Association of Art Therapists, 2018).

Los terapeutas y las terapeutas en "arteterapia" se aproximan a la práctica desde corrientes sicodinámicas, humanísticas, sico-educacionales, sistémicas o integradoras (Rubin, 2012).

Rhyne (Rhyne, 2001), desde una aproximación gestáltica, afirma que cuando somos niños tenemos un acceso directo a lo que somos y deseamos pero la educación anula, en parte, nuestra sabiduría. Desde esa perspectiva, propone procesos para desaprender y crearnos de nuevo usando materiales artísticos para crear imágenes que permiten recuperar la sabiduría "naive".

Esas imágenes sirven como un archivo evocativo con resonancias y claves internas inmediatamente accesibles si se les presta tiempo y atención.

En esta misma línea, y desde el ámbito educativo, Lowenfeld afirma (Lowenfeld, 1980):

“A veces se dice que hay pasos definidos hacia el proceso creador y que uno de los primeros e importantes es la preparación. Sin embargo, es evidente que el niño crea con cualquier grado de conocimiento que posea en ese momento. El acto mismo de creación puede proporcionarle nuevos enfoques y conocimientos para desarrollar una acción en el futuro.”

De nuevo según Rhyne (Rhyne, 2001) la experiencia Arte Gestalt eres tú con tu complejidad personal creando formas artísticas, implicándote en las formas que creas, observando lo que haces y percibiendo en tus producciones no sólo lo que eres ahora sino, idealmente, otros caminos para crearte como quieres.

Hinz (Hinz, 2010) realiza un trabajo magnífico que proporciona una infraestructura teórica para las intervenciones del "arteterapia" mostrando los niveles Sensorial/Cinestésico, Perceptual/Afectivo y Cognitivo/Simbólico para el cerebro izquierdo y derecho y planteando como objetivo terapéutico el funcionamiento equilibrado e integrado del cliente en todos los niveles.

### **2.3 Experiencias de desarrollo de autoconcepto.**

En lo que se refiere a aplicaciones educativas, hemos encontrado distintas iniciativas prácticas que muestran una intención específica de promover el autoconcepto y apoyar la construcción de la identidad a través de la expresión plástica en el aula en secundaria (Vegas, 2012) y en primaria (Torres Monge & others, 2016).

En los trabajos mencionados, se explotan las distintas posibilidades expresivas indicadas por Gombrich (ver 2.2.1) a través de las siguientes experiencias:

- Reconocer sentimientos, emociones o características personales en las obras reconociendo, de este modo, la función simbólica del arte.

- Evocar situaciones personales y dibujarlas: la expresión artística como síntoma.
- Exhibir sus producciones frente a las compañeras y compañeros: la expresión artística como síntoma-señal.

Desde el punto de vista metodológico, se insiste en el trabajo de (Torres Monge & others, 2016) en la necesidad de que se realice una introducción motivadora y haya un momento de reflexión personal precedido de una breve relajación. Durante el desarrollo de la sesión se debe facilitar la participación del alumnado y la realimentación grupal y, a la finalización de cada sesión, se pide también una reflexión sobre lo aprendido.

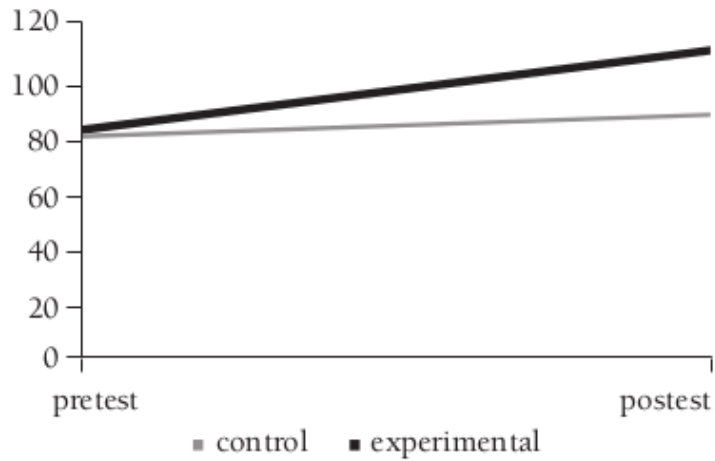
En lo que se refiere a la evaluación de los resultados, ambos trabajos (Torres Monge & others, 2016; Vegas, 2012) realizan observaciones cualitativas del proceso y de los resultados, y confirman que resulta imprescindible desarrollar las capacidades relacionadas con aprender a conocerse.

Concluyen, igualmente, que la actividad artística les ha brindado una herramienta alternativa a la palabra, e irremplazable para que la persona pueda desvelarse aspectos presentes y ocultos de sí misma.

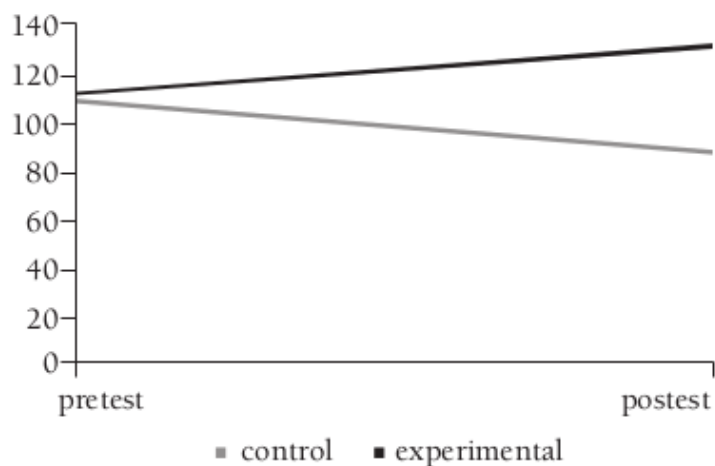
Mencionamos una investigación en autoconcepto y aprendizaje cooperativo (Pérez-Sánchez & Poveda-Serra, 2008) que, aunque no usa EPVA, es relevante, pues persigue los mismos resultados que este trabajo y realiza la evaluación de la aplicación del programa mediante escalas de autodescripción (ver Figura 2).

Figura 2: Evolución de los resultados de escalas de autoconcepto aplicando aprendizaje cooperativo.

**GRÁFICO 1. Autoconcepto escolar (SDQe)**



**GRÁFICO 2. Autoconcepto relacional (SDQr)**



### **3 Consideraciones educativas a partir del marco teórico**

El entorno educativo no es un entorno de psicoterapia pero, obviamente, tiene características que comparte con estos entornos, como la presencia de un espacio determinado, un tiempo, el rol de persona educadora y unos objetivos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales.

Hay una diferencia importante entre entorno educativo y terapéutico el sentido de que el cliente acude a terapia con su propio objetivo y motivación y, no necesariamente es así en la escolarización obligatoria.

El alumnado no presenta, en general, patologías psicológicas, pero son seres humanos con las mismas necesidades y anhelos esenciales que los que acuden a terapia y, en la etapa de educación secundaria, el alumnado convive con cambios importantes de índole neurofisiológica y social que suponen un reto importante para su crecimiento.

Parece claro, por todo lo expuesto, que para potenciar el autoconcepto del alumnado, se debe desempeñar, como docente, un papel de guía no directiva, estimulando la reflexión de cada individuo y del grupo para ayudarles a expresarse, a conocerse, y a encontrar sus propias respuestas a través del arte.

Como personas educadoras, estamos llamadas a reflexionar y actuar valientemente con la mejor competencia, aprovechando todos los recursos expresivos para que puedan realizar un camino personal de crecimiento. Como ya se indicó en la introducción, esta implicación con su desarrollo integral no es una opción que podamos acoger o desechar, sino que está en el centro de los objetivos de la educación.

También parece claro que el profesorado que conduzca las intervenciones que se proponen en este trabajo tiene que haber alcanzado unas competencias emocionales sólidas y saber responder a las reacciones del alumnado al introducir un programa de estas características.

## **4 Intervención educativa**

La intervención que se propone es un proyecto de investigación-acción con el objeto de contribuir a que el alumnado desarrolle un autoconcepto ajustado. Debe ser puesto en práctica de un modo sistemático y ser sometido a evaluación intermedia y final durante su ejecución.

Esta previsto para ser implementado en todos y cada uno de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual y tiene una carga lectiva media de 20 horas en los tres primeros cursos de la E.S.O. y 30 horas en el último curso.

### **4.1 Metodología**

Antes de poner en marcha el proyecto es recomendable realizar consideraciones éticas y consultar a un comité de ética, como el de la Universidad Politécnica de Madrid, para obtener recomendaciones si las hubiere y una evaluación favorable.

Para llevar a cabo el proyecto, conviene seleccionar un IES con los criterios de que pertenezca a una zona de nivel socioeconómico medio y sea público. Es deseable aunque no imprescindible que cuente con un perfil de orientadora propio.

El año lectivo anterior a la implementación se deben iniciar los contactos con la dirección del centro y con el personal docente implicado en el estudio para explicar lo que se va a realizar en las aulas de 1º de E.S.O.

Identificamos con ayuda del profesorado dos cursos de primero de E.S.O. que puedan participar en el programa. Es importante que conozcamos las particularidades de la selección del alumnado de estos cursos, si es que existió una selección, pues esto ayudará a la interpretación de las medidas que se tomen antes de la aplicación del programa.

Se debe impartir una formación inicial presencial de dos horas al profesorado de Expresión Plástica Visual y Audiovisual, explicando el proyecto, el programa didáctico y como impartir las unidades didácticas.

Es deseable comunicar a las tutoras de los grupos y la jefatura de estudios el proyecto y su rol en el mismo.

Al iniciar el curso se informa al alumnado de los grupos de referencia sobre el proyecto y se les reparte el formulario de consentimiento informado. Se les indicará que se compartirá con ellos el resultado del trabajo.

Antes de poner en marcha la investigación se debe realizar un sociograma en los grupos de referencia para entender mejor la dinámica del grupo y así disponer de más elementos para prevenir conflictos y generar un clima de respeto mutuo. Se tendrá en cuenta, igualmente, la atención a la diversidad.

Durante la investigación, se imparte la asignatura de EPVA a los dos grupos de referencia de primero de la E.S.O. usando nuestra programación con desarrollo de autoconcepto y a los dos grupos de control con una programación tradicional.

En las sesiones en que se realiza un trabajo grupal en el que el alumnado se da entre sí realimentación sobre la percepción de unos a otros hemos incorporado la presencia del personal de psicopedagogía y orientación del centro.

Los elementos diferenciales que hemos introducido en la programación didáctica con autoconcepto son:

- Inclusión en cada unidad de objetivos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales directamente relacionados con un contenido específico del autoconcepto,
- Contenidos y estándares de aprendizaje acordes con los objetivos.

- Introducción motivadora para fomentar la curiosidad por la exploración de uno mismo y el respeto mutuo.
- Cambio de rol del docente de transmisor de conocimientos a guía o facilitador.
- Metodología activa: introspección, realimentación de grupo.
- Cierre o conclusión de cada sesión por el docente interpretando lo experimentado para el alumnado y validando la experiencia.

El diseño de la investigación es cuasiexperimental con grupo de control no equivalente, de modo que, de los dos grupos que ya estaban conformados antes de aplicar la investigación se escoge uno cualquiera de ellos como grupo experimental, y otro como grupo de control, y se aplica test con cuestionarios Self Description SDQ-II-S antes de realización del programa y después de la misma.

*Tabla 1: Esquema de diseño de grupo de control no equivalente.*

<b>Grupos</b>	<b>Formación</b>	<b>Pretest</b>	<b>Condiciones</b>	<b>Posttest</b>
1	Natural	O <sub>1</sub>	X <sub>0</sub>	O <sub>2</sub>
2	Natural	O <sub>3</sub>	X <sub>1</sub>	O <sub>4</sub>

Complementaremos la investigación cuantitativa con evaluación cualitativa que, aunque no sea generalizable, será de interés para el avance del grupo concreto que está realizando el programa. La evaluación seguirá el esquema habitual de observación, recopilación de datos, intercambio de impresiones y elaboración de informe cualitativo (Arredondo & Diago, 2003).

En cuanto a la temporalización, durante el primer trimestre del curso escolar (de enero a abril), para cada uno de los cursos de la E.S.O., se aplica en el grupo experimental el programa de autoconcepto diseñado por nosotros.

En el mes de mayo se aplica el cuestionario de autoconcepto a ambos grupos, experimental y control.

Las escalas serán suministradas en papel al alumnado y la docente explica cómo rellenar su contenido recogiendo las escalas completadas cuando

sean rellenas. Posteriormente se mecanizan y procesan en soporte informático.

Todos los datos se analizarán diferenciados por el sexo/género.

## **4.2 Programación**

El currículo de secundaria en la asignatura de EPVA divide en bloque los contenidos de cada curso. En el caso de 1º de la E.S.O., por ejemplo, estos bloques son 1. Expresión Plástica, 2. Comunicación Audiovisual, 3. Dibujo Técnico.

La programación propuesta se desarrolla en unidades didácticas que se impartirán en el primer trimestre de cada uno de los cursos de la E.S.O. y siempre relacionadas con los bloques de Expresión Plástica o Comunicación Audiovisual.

Las actividades que se presentan en la programación ( ver tablas 1,2,4, y 5) son compatibles con el programa tradicional y están orientadas a los contenidos y estándares de aprendizaje curriculares legales. Aportan un valor añadido para el autoconocimiento mediante la expresión individual y grupal.

### **4.2.1 Programación 1º E.S.O.**

En las tablas 2 y 3 se presentan los contenidos, estándares de aprendizaje y criterios de evaluación específicos de la unidad didáctica propuesta y su relación con los contenidos y estándares indicados por la legislación vigente:

- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, que describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y la evaluación de Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato.

- DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid.
- ORDEN 2398/2016, de 22 de julio, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria.
- REAL DECRETO 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato

*Tabla 2: Contenidos específicos para el Autoconcepto y relación con los contenidos legislativos en 1º E.S.O.*

Contenido específico "Autoconcepto"	Contenido legislativo relacionado	Actividades
El ABC de las emociones Origen y función. Tipos y características. La emoción en el arte.	<p><b>Bloque 1. Expresión plástica.</b></p> <p>4. Realización de un proceso creativo personal siguiendo las distintas fases: idea inicial, bocetos, pruebas, ejecución definitiva.</p> <p>6. El collage. Distintos procedimientos: corte, rasgado, plegado, figuras tridimensionales.</p> <p>7. Procedimientos y técnicas: secas, húmedas y mixtas, utilización y conservación de los materiales, trabajo con materiales reciclados.</p> <p><b>Bloque 2. Comunicación Audiovisual</b></p> <p>2. Significado de las imágenes: significante-significado, símbolos e iconos.</p>	<p>A1. Emociones de película.</p> <p>A2. Pinta la música</p> <p>Error: Reference source not found</p>

#### **4.2.2 Programación 2º E.S.O.**

En las tablas 4 y 5 se presentan los contenidos, estándares de aprendizaje y criterios de evaluación específicos de la unidad didáctica propuesta para el segundo curso de la E.S.O. y su relación con los contenidos y estándares indicados por la legislación vigente. Se usan las mismas referencias legales que las ya indicadas para el curso anterior.

Tabla 3: Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje específicos para el Autoconcepto y relación con los contenidos legislativos en 1º E.S.O.

Criterios y estándares "Autoconcepto"	Criterios y estándares legislativos relacionados.	Actividades
<p>-Aumentan su vocabulario emocional.</p> <p>-Identifican y distinguen las emociones en otros.</p> <p>-Identifican y distinguen sus propias emociones.</p> <p>-Valoran positivamente las emociones de los demás y las propias.</p> <p>-Comprenden las causas y efectos de las emociones.</p> <p>-Comprenden la función expresiva del arte plástico y audiovisual.</p> <p>-Usan el arte plástico y la producción audiovisual como estímulo de sus emociones y como canal para expresarlas.</p>	<p><b>Bloque 1. Expresión plástica.</b></p> <p>3. Expresar emociones utilizando distintos elementos configurativos y recursos gráficos: línea, puntos, colores, texturas, claroscuros.</p> <p>11. Conocer y aplicar las posibilidades expresivas de las técnicas gráfico-plásticas secas, húmedas y mixtas. La témpera, los lápices de grafito y de color. El collage.</p> <p><b>Bloque 2. Comunicación Audiovisual</b></p> <p>3. Identificar signifiicante y significado en un signo visual.</p> <p>6. Describir, analizar e interpretar una imagen distinguiendo los aspectos denotativo y connotativo de la misma.</p> <p>15. Apreciar el lenguaje del cine analizando obras de manera crítica, ubicándolas en su contexto histórico y sociocultural, reflexionando sobre la relación del lenguaje cinematográfico con el mensaje de la obra.</p>	<p>A1. Emociones de película.</p> <p>A2. Pinta la música</p> <p>Error: Reference source not found</p>

#### 4.2.3 Programación 3º y 4º E.S.O.

La programación detallada para los dos últimos cursos de la E.S.O. se realizará a la finalización del segundo año de aplicación del programa y tras la evaluación de los resultados. En cualquier caso, presentamos un borrador de los contenidos previstos inicialmente para estos cursos.

*Tabla 4: Contenidos específicos para el Autoconcepto y relación con los contenidos legislativos en 2º E.S.O..*

Contenido específico "Autoconcepto"	Contenido legislativo relacionado	Actividades
Yo mismo (& crew)  Aceptar al otro  La visión de uno mismo.  El autorretrato en el arte.	<b>Bloque 1. Expresión plástica.</b>  6. Métodos de creación en el diseño y en las artes visuales.  7. La Imagen visual como representación: niveles de iconicidad.  8. Procedimientos y técnicas: cualidades y posibilidades expresivas de las temperas, y técnicas mixtas.	A4. El Autorretrato en la pintura.  A5. El autorretrato fuera y dentro. Error: Reference source not found

*Tabla 5: Borrador de contenidos para 3º y 4º E.S.O.*

Contenido	Objetivos	Actividades
Yo mismo (& crew)  Autoconocimiento  Gestión de conflictos  Iniciativas artísticas para autoconocimiento y gestión de conflictos.	-Comprenden de modo profundo como se crea el autoconcepto.  -Conocen la génesis y evolución de los conflictos y su relación con la percepción (Gestalt).  -Sanear situaciones de conflicto con dinámicas artísticas.  -Aumentan la cohesión de grupo mediante el arte.	A5. La ventana de Yohari.  A6. Afuera lo malo  A7. Grafitti colectivo.
Revisitando emociones  Origen y función.  Tipos y características.  La emoción en el arte.  ¿Que pasa ahí fuera?  Crítica social artística	-Usan el arte plástico y la producción audiovisual como estímulo de sus emociones y como canal para expresarlas.  -Analizan críticamente el uso del arte en publicidad para conducir emociones.  -Conocen autores y obras con capacidad de crítica e incidencia social.  -Usan el arte para denunciar injusticias y discriminación.	A8. Modela la música.  A9. Lo que veo y lo que quiero.

## 4.3 Actividades



### 4.3.1 A1. Emociones de película.

#### Criterios de evaluación

- Identifican y nombran la emoción que representa el personaje mediante los signos corporales y el contexto de la acción.
- Reflexionan sobre las causas posibles de una emoción y sus efectos.
- Identifican recursos audiovisuales que evocan emociones.
- Experimentan emociones como reflejo o respuesta empática a lo que ven.
- Identifican emociones vividas en distintos episodios de su vida y reflexionan sobre la causa y efecto de esa emoción en su vida.
- Valoran positivamente la presencia de emociones y entienden su función.

#### Dinámica

##### **Inicio**

Se introduce la actividad indicando que se van a proyectar distintas secuencias de una película y que se trata de poner especial atención a las emociones que experimentan el personaje o personajes que se presentan. Se pregunta si conocen la película, se mencionan los nombres de actores y actrices que puedan motivarles y se resume brevemente el argumento.

##### **Desarrollo**

“Miramos hacia fuera”.

A continuación se proyectan las distintas secuencias seleccionadas previamente y se intercalan las siguientes preguntas:

¿cómo manifiesta la emoción el personaje? ¿con qué palabras, gestos y acciones? ¿qué características tienen la luz y la música que se emplean en la escena? ¿qué le pasa inmediatamente antes de experimentar la emoción? ¿cómo reaccionan el resto de personas frente a la expresión de esa emoción?

“Miramos hacia dentro”

Reflexionamos sobre la emoción encontrada ahora en nuestras vidas ¿has vivido alguna emoción cuando veías la película? ¿cómo lo has experimentado?. En tu vida en otras ocasiones ¿has vivido emociones parecidas a las del personaje? ¿cómo fue? ¿cómo le sentiste en tu cuerpo? ¿duró? ¿cómo influyó en el resto de personas a tu alrededor? ¿te sirvió de alguna manera?.



### 4.3.1 A1. Emociones de película.

#### **Finalización**

La docente resume las intervenciones y los logros de la sesión incidiendo en las características de la emoción visitada y en la importancia de la misma para la vida.

#### **Materiales**

Se puede seleccionar una entre las siguientes películas según la emoción que se vaya a trabajar en la sesión y las preferencias del alumnado:

- InsideOut (tristeza)
- El discurso del Rey (miedo)
- En busca de la felicidad (alegría)
- Little Miss Sunshine (alegría)
- Million Dollar Baby (tristeza)
- Crash (ira)

Se deben disponer marcadores para poder acceder rápidamente a las posiciones que ilustran las escenas de la dinámica y una pequeña guía en la que se anoten las posiciones en el vídeo y la descripción de su intención y preguntas asociadas para el alumnado.

#### **Tiempo**

1 hora.

#### **Instrumentos de evaluación**

Técnica de la pregunta. Observación participante. Observación con lista de cotejo. Registro anecdótico.

#### **Referencias**

[https://issuu.com/scout\\_es/docs/valores/5](https://issuu.com/scout_es/docs/valores/5)



### 4.3.2 A2. Pinta la música

#### Criterios de evaluación

- Identifican y nombran la emoción que sienten.
- Capturan una emoción, sentimiento o estado de ánimo evocado por la música y lo presentan visualmente.
- Conocen y aplican las posibilidades expresivas de las técnicas gráfico-plásticas secas, húmedas y mixtas.
- Se experimentan como miembros de un grupo.

#### Dinámica

##### **Inicio**

Se introduce la actividad indicando que se va a poner música y que se trata de dejarnos sentir y pintar la emoción o el estado de ánimo que la música nos evoque. Pueden seleccionar los materiales que se deseen de los que se ofrecen, y es más importante que conecten con el interior y pinten desde ahí, que el producto final que se obtenga.

##### **Desarrollo**

“Conectamos con las sensaciones”.

Se activa la primera audición. El educador enfoca al alumnado sobre lo que se vive escuchando la música, primero sobre los sentidos, lo que nos proporciona el material al tacto, al olfato y a la vista y al oído. Puede apoyar la experiencia con guías habladas a intervalos regulares durante la realización de la actividad, tales como:

"Visita las sensaciones te llegan con la música y con la pintura y el color.". "Trata de centrarte en lo que oyes y ves. Armoniza el color con lo que escuchas."

“Conectamos las emociones”.

Cuando se finaliza la obra se les invita por turnos a mirar su obra y se pregunta individualmente sobre la emoción que les evoca lo que están viendo.

Se pueden realizar preguntas del tipo: "Describe lo que sientes.", "¿cómo sería estar dentro de esa pintura?", "Cuenta que emociones se expresan en esa imagen."

##### **Finalización**

La docente pone en valor las intervenciones y los logros de la sesión. Resalta la importancia de expresarnos para “ser”, para auto-conocernos y dejarnos conocer y la realidad de que somos grupo porque en el aula todos compartimos emociones.



### 4.3.2 A2. Pinta la música

#### Materiales

Se pueden seleccionar dos de entre las siguientes piezas musicales de “Cuadros de una exposición de Muggorsky” según la emoción que se vaya a trabajar en la sesión: El viejo castillo (tristeza), Gnomo (miedo), Los polluelos salen del cascarón (alegría).

Se debe disponer de colores vibrantes y de materiales fluidos pues éstos favorecen una respuesta afectiva aunque virtualmente cualquier material puede producir esto. Es importante dar libertad para elegir los materiales.

Para la selección de la música esta dinámica se puede complementar solicitando al alumnado que pase una lista de piezas musicales que les agraden con la emoción que les evoca y el docente selecciona entre el conjunto pudiendo convocar también una sesión de exposición posterior de las obras con el fondo de las audiciones de todas las piezas suministradas por el alumnado.

#### Tiempo

10 minutos de introducción y organización. 20 minutos para cada una de las dos emociones elegidas. 10 minutos de finalización.

#### Instrumentos de evaluación

Técnica de la pregunta. Observación participante. Observación con lista de cotejo. Registro anecdótico.

Se debe prestar atención para conocer las preferencias de cada alumno en la selección de los materiales y el modo de ejecución de la obra para agrupar al alumnado en futuras actividades del programa: sensorial/cinestésica si seleccionó materiales fluidos como tempera, acuarela o arcilla e incorporó movimiento al ejecutar, perceptual/afectiva si seleccionó materiales fluidos en cantidad abundante y exteriorizó emotividad o cognitiva/simbólica si usó materiales más rígidos como lápiz de color y el trazado es figurativo y simbólico.

#### Referencias

<https://books.google.es/books?isbn=8498815797>



### 4.3.3 A3. Collage de emociones

#### Criterios de evaluación

- Reflexionan sobre las causas posibles de una emoción y sus efectos.
- Conocen y aplican las posibilidades expresivas del collage.
- Se experimentan como miembros de un grupo.

#### Dinámica

##### **Inicio**

Se introduce la actividad indicando que se trata de escoger una entre las emociones: ira, miedo, tristeza, alegría, asco y componer un collage con rostros y actitudes que muestren la emoción.

##### **Desarrollo**

Se forman grupos de un máximo de cuatro personas promoviendo la mezcla de alumnado que habitualmente no trabaja junta y se les solicita que nombren una persona que apunte y ejerza portavocía. Cuando haya transcurrido aproximadamente la mitad del tiempo asignado al collage, la persona portavoz hace una ronda de preguntas para cada miembro: Elige una de las fotografías que pegaste y responde ¿qué crees que le ha ocurrido a esa persona? ¿cómo reaccionaran las personas que estén cerca cuando exprese esa emoción?. Se anotan las respuestas, se hace una síntesis de las mismas y se concluye el collage. Salen a la pizarra las personas portavoces de cada emoción y exponen sus resultados. La persona docente dinamiza el diálogo.

##### **Finalización**

La persona docente pone en valor las intervenciones y los logros de la sesión incidiendo en el valor de las emociones como señales que nos alertan de nuestro estado interior y suscitan reacciones congruentes en el resto.

#### Materiales

Revistas y periódicos. Tijeras. Cola. Materiales reciclados.

#### Tiempo

10 min. de introducción. 35 min. para grupo. 15 min. de finalización.

#### Instrumentos de evaluación

Técnica de la pregunta. Observación participante. Observación con lista de cotejo. Registro anecdótico.



#### 4.3.4 A4. El Autorretrato en la pintura.

##### Criterios de evaluación

- Analiza de manera oral producciones grafico-plásticas ajenas.
- Reflexiona y evalúa oralmente el proceso creativo ajeno.
- Comprende los diferentes niveles de iconicidad de la imagen

##### Dinámica

Se facilitará al alumnado una serie de 12 retratos realizados por artistas reconocidas. Cada alumno deberá identificar cualidades sobre el físico y sobre la personalidad que considera expresan las pinturas de las personas retratadas, y escribirá su respuesta en una hoja. En caso de que les resulte complicado se podrá facilitar un listado de cualidades, para que los alumnos las asignen aunque el cualquier caso deben indicar porque extraen una cualidad u otra a partir de lo que observan.

La indicación de la época y estilos puede servir de base para el análisis del retrato, que aunque no es el objeto principal de la actividad también se puede indicar o explicar si se considera conveniente.

La respuesta de los alumnos se compartirá con el resto de la clase de manera justificada, y promoverá un debate en clase, identificando y trabajando los distintos puntos de vista manifestados.

##### Materiales

Papel en formato A4.  
 Reproducciones en formato A3 de los autorretratos elegidos. Una posible selección es:  
 Alberto Durero (1497) Renacimiento alemán  
 Sofonisba Anguissola (1556) Renacimiento  
 Judith Leyster (1630)  
 Diego Velázquez (1640) Barroco  
 Marie Louise Élisabeth Vigée Lebrun (1782) Neoclásico-Romántico



#### 4.3.4 A4. El Autorretrato en la pintura.

Francisco de Goya (1815) Romanticismo  
 María Bashkirtseff (aprox.1860) Impresionismo  
 Vincent Van Gogh (1887-88) Postimpresionismo  
 Autorretrato joven, Julio Romero de Torres, (1898)  
 Mary Cassatt (aprox.1900) Impresionismo  
 Modigliani (1919) Expresionismo  
 'Autorretrato con collar de espinas y colibrí' Frida Kahlo (1943)

#### Tiempo

5 minutos de introducción y organización. 25 minutos para los dos autorretratos y limpieza. 20 minutos de grupo y finalización.

#### Instrumentos de evaluación

Técnica de la pregunta. Observación participante. Observación con lista de cotejo. Registro anecdótico.



#### 4.3.5 A5. Autorretrato fuera y dentro (sesión 1).

##### Criterios de evaluación

- Se sienten aceptados y valorados por otros miembros del grupo.
- Exploran su autoconcepto mediante el arte.
- Desarrollan recursos artísticos para ajustar su autoconcepto.
- Reflexiona y evalúa oralmente el proceso creativo propio

##### Dinámica

###### **Inicio**

Se introduce la actividad indicando que se trata de realizar dos autorretratos, uno en el que representamos como nos vemos y otro en el que representamos como creemos que nos ven los demás. Se indica que pueden seleccionar los materiales que se deseen de los que se ofrecen, y, que es más importante conectar con el interior y pintar desde ahí, que el resultado final del producto que se obtenga. Es voluntario compartir el autorretrato sobre como nos vemos.

###### **Desarrollo individual**

“¿cómo somos para los demás?”.

El educador enfoca al alumnado sobre lo que piensan los demás sobre su persona. No sólo cómo les ven físicamente. Puede apoyar la experiencia con una introducción y preguntas:

“Ponte en la piel de la gente que te conoce y nota como te experimentan ¿que cosas ve la gente que te interesan? ¿cómo te ven relacionándote con los demás? ¿eres para quien te conoce una persona inteligente, tímida, divertida, activa, reflexiva?”.

Se le pide al alumnado que se centre en todo eso y lo represente como desee, puede usar formas figurativas, abstractas, símbolos.

“¿cómo soy para mí?”

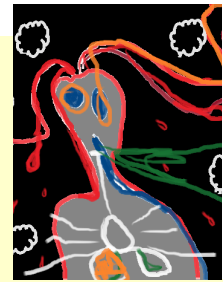
El educador invita a coger otro papel y realiza una nueva introducción para enfocar hacia la visión propia.

“Hemos pensado en lo que ven los demás pero ahora piensa en lo que ves tú, tus cualidades, preocupaciones, deseos, aspiraciones, búsquedas que forman una parte muy importante de ti, que no están tan visibles y conocen pocas personas.”

Se le pide al alumnado que se centre en todo eso y lo represente como desee, puede usar formas figurativas, abstractas, símbolos.

###### **Desarrollo grupal**

Después de haber limpiado el aula nos sentamos si es posible en círculo y lanzamos una serie de preguntas aclarando que la intervención es voluntaria:



#### 4.3.5 A5. Autorretrato fuera y dentro (sesión 1).

¿cómo os habéis sentido realizando la actividad?  
¿cómo os planteasteis la realización de la obra? ¿por qué elegisteis un determinado material o soporte y cómo os ayudó a expresar?  
¿encontrasteis muchas diferencias entre lo que sois y lo que ven los otros? ¿por qué creéis que existe esa diferencia?  
¿que retrato os costó más realizar?  
¿qué aprendiste con esta actividad?

##### **Finalización**

La docente pone en valor las intervenciones y los logros de la sesión. Resalta la importancia de expresarnos para “ser”, para auto-conocernos y la realidad de que somos grupo porque en el aula compartimos lo que somos. Se invita a quien lo desee a llevarse el trabajo para compartirlo con familia o amistades.

##### **Materiales**

Papel en formatos A3 y A4 para técnicas secas y húmedas.  
Lápiz, lápices de colores, pastel, materiales fluidos de colores vibrantes.

##### **Tiempo**

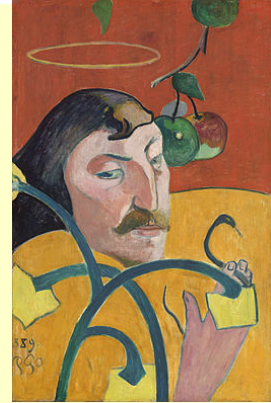
5 minutos de introducción y organización. 25 minutos para los dos autorretratos y limpieza. 20 minutos de grupo y finalización.

##### **Instrumentos de evaluación**

Técnica de la pregunta. Observación participante. Observación con lista de cotejo. Registro anecdótico.  
Es importante respetar el ritmo y la decisión del alumnado en lo que se refiere a compartir su visión de su persona pues en ocasiones hay situaciones personales, sociales o familiares delicadas que es mejor tratar en otro contexto.

##### **Referencias**

<https://www.uua.org/re/tapestry/children/windows/session1/143351.shtml>



#### 4.3.6 A5. Autorretrato fuera y dentro (sesión 2).

##### Criterios de evaluación

- Se sienten aceptados y valorados por otros miembros del grupo.
- Exploran su autoconcepto mediante el arte.
- Desarrollan recursos artísticos para ajustar su autoconcepto de modo sano.
- Reflexiona y evalúa oralmente el proceso creativo propio

##### Dinámica

###### **Inicio**

Se introduce la actividad indicando que se trata de enriquecer la obra y el autoconocimiento de las compañeras aportándoles la visión que tenemos de ellas. Es muy importante crear un clima de respeto mutuo motivando la actividad desde la empatía y el enfoque positivo con afirmaciones como “Tienes la oportunidad de que el compañero te diga cosas increíbles que no sabes de ti mismo y también de decíselas a otros”. “Es importante que seas sincero”. “Si no tienes nada positivo que decir de otra persona no le digas nada.”.

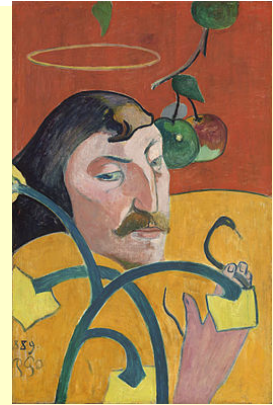
###### **Desarrollo individual**

Los dibujos de los compañeros se habrán dispuesto bien visibles en el aula y se habrá ampliado su espacio de lienzo pegando otro soporte de mayor área que el original. Deberán recorrer la clase para observar los dibujos de sus compañeros y sobre estos dibujos, deberán de añadir en el área libre cualidades, características y destrezas que consideren que el autor de ese dibujo tiene y no ha señalado y debe firmar su aportación. Para ello pueden usar palabras o medios plásticos. En los elementos que haya señalado previamente el autor del dibujo deberán añadir un signo que indique si están de acuerdo o no están de acuerdo.

Transcurrido el tiempo necesario para los aportes cada alumno se acerca a su dibujo y observa lo que le aportaron. Puede preguntar a quien realizó la aportación si tiene dudas sobre el significado.

###### **Desarrollo grupal**

Después de haber limpiado el aula nos sentamos si es posible en círculo y lanzamos una serie de preguntas:  
¿cómo os habéis sentido realizando la actividad?



#### 4.3.6 A5. Autorretrato fuera y dentro (sesión 2).

¿que te han parecido las cualidades añadidas por los compañeros?  
¿te han sorprendido? ¿crees que las tienes aunque no lo supieras?  
¿cómo te ha hecho sentir lo que te han aportado?.  
Respecto a las cualidades que indicaste que tenías  
¿las ven también l@s compañer@s? ¿qué piensas sobre lo que te han  
aportado?.  
¿qué aprendiste con esta actividad?

#### **Finalización**

La docente pone en valor las intervenciones y los logros de la sesión incidiendo en el valor de la expresión plástica para dejar aflorar nuestra persona y recibir realimentación de las otras personas. Resalta la importancia de expresarnos para “ser”, para auto-conocernos y dejarnos conocer y la realidad de que somos grupo porque en el aula todos compartimos lo que somos. Se invita a quien lo desee a llevarse el trabajo para compartirlo con familia o amistades fuera del aula.

#### **Materiales**

Papel en formatos A3 y A4 para técnicas secas y húmedas.  
Lápiz, lápices de colores, pastel, materiales fluidos de colores vibrantes.

#### **Tiempo**

5 minutos de introducción y organización. 25 minutos para los dos autorretratos y limpieza. 20 minutos de grupo y finalización.

#### **Instrumentos de evaluación**

Técnica de la pregunta. Observación participante y con lista de cotejo. Registro anecdótico.  
Es importante que el docente supervise las aportaciones intervenga si alguna de ellas puede ser puede herir a la persona receptora. También debe ocuparse de registrar si alguna persona recibe muy pocas aportaciones para comentarlo personalmente a posteriori.

#### **Referencias**

<https://www.uua.org/re/tapestry/children/windows/session1/143351.shtml>

## **5 Resultados**

Desde el punto de vista de la validez de la investigación cuantitativa esperamos que tras la aplicación del programa haya diferencias favorables al grupo experimental en lo que se refiere al autoconcepto del alumnado.

La comparación de los resultados de cuestionario de autodescripción aplicados antes y después del programa didáctico, deben arrojar resultados semejantes a los de otros trabajos similares como (Pérez-Sánchez & Poveda-Serra, 2008) que se mencionó en el marco teórico (ver Figura 2) , aunque en el caso de nuestra programación el incremento deberá ser mayor y aplicar a todas las componentes del autoconcepto medidas por la escala SDQ2.

La evaluación cualitativa deberá mostrar que el alumnado ha encontrado un espacio seguro y confiable para expresarse y ha sido capaz de hacerlo individualmente y en grupo a través del arte valorando positivamente esa experiencia. La interpretación del contenido de los instrumentos usados: sociograma, observación participante, registro anecdótico y observación con lista de cotejo deberá mostrar claramente una evolución positiva del alumnado en este sentido.

Esperamos, asimismo, mejorar los materiales desarrollados para primero y segundo de la E.S.O. y desarrollar los de tercero y cuarto teniendo en cuenta los resultados de nuestro análisis y la realimentación proporcionada por el alumnado.

## **6 Conclusiones**

Afrontamos este trabajo con la intuición de que el arte era un canal diferente, especial e insustituible para favorecer la expresión del alumnado ,y que esta expresión es esencial para conocerse y crecer de modo integral como persona.

Podemos afirmar, con gran satisfacción, que la comunidad científica y educativa confirman esta intuición.

Es verdaderamente alentador encontrar un cuerpo de conocimiento tan extenso sobre el autoconcepto, su influencia en el desarrollo académico e integral de la persona. Asimismo, es motivador encontrar tanto material publicado y compartido para usar el arte en el crecimiento personal.

Gracias a todas estas investigaciones hemos podido fundamentar una propuesta práctica para el ajuste del autoconcepto que se asienta en pilares fundamentales como:

- La expresión plástica, visual y audiovisual es un canal de expresión que ayuda de un modo especial a la persona adolescente a manifestarse y conocerse en el proceso de expresarse y recibir realimentación del grupo.
- El clima de acogida y aceptación en el aula promueve esta expresión.
- La actitud del profesorado como animador del proceso con una actitud de validación y acogida es un catalizador poderoso y fundamental.

Existe una dificultad importante, con la que ya contábamos en parte, y es que, independientemente de la afirmación generalizada de la importancia de la competencia emocional, ésta no se ha trasladado al currículo legislativo salvo en casos muy particulares como el de Castilla La Mancha.

No existen, por tanto, objetivos específicos, estándares de aprendizaje ni criterios de evaluación legislativos para esta competencia que está relacionada con el autoconcepto y ha sido preciso conectar algunos de los objetivos, ya existentes en la legislación, con los de autoconcepto y extenderlos oportunamente.

Por otro lado y, como era previsible, es fundamental la competencia emocional del profesorado para el éxito en la aplicación de un programa de estas características, sobre todo en lo que se refiere a la gestión de

situaciones imprevistas en el aula. Esto apunta a la conveniencia de impartir un programa de corto de competencial emocional y gestión de aula para el profesorado anejo a esta propuesta antes de la aplicación del programa.

En cualquier caso, y teniendo en cuenta estas dificultades, hemos podido desarrollar una propuesta didáctica que entendemos viable para ser ejecutada en tiempo y forma por el profesorado y, además, hemos dispuesto los medios para evaluar su impacto y corregirla y mejorarla en lo necesario.

Esperamos que sirva al mejor de los objetivos posibles, contribuir al desarrollo de nuestro alumnado como personas completas, equilibradas, sanas y libres.

## 7 Bibliografía

- Alario, C., NOMBRA, & de la Mujer (España). Comisión Asesora sobre Lenguaje, I. (1995). *Nombra en femenino y en masculino: la representación del femenino y el masculino en el lenguaje*. Instituto de la Mujer. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=E9DhAQAACAAJ>
- Amezcuca, J. A., & Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 5(1).
- Arredondo, S. C., & Diago, J. C. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Prentice Hall.
- Ellis, L., Marsh, H., & E Richards, G. (2018). A Brief Version of the Self Description Questionnaire II.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. Or a theory of a theory. *The American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/h0034679>
- Fernández, A. R. (2009). Autoconcepto físico y bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 155-158.
- Fierro, A. (1991). Autoestima en adolescentes. Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, 12(45), 85-107.
- García, F., & Musitu, G. (1999). AF5 AUTOCONCEPTO FORMA 5 [AF5: Self-concept form 5].

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gombrich, E. H. (1954). Psycho-analysis and the history of art. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 35, 401.
- Gombrich, E. H. (1980). Four theories of artistic expression. *ARCHITECTURAL ASSOCIATION QUARTERLY(U. K.), VOL. 12, NO. 4(1980), P. 14-19. BIBLIOG.(General)*.
- Goñi, E., & Infante, G. (2015). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2).
- González-Torres, M. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124.
- Hinz, L. D. (2010). Expressive Therapies Continuum: A Framework for Using Art in Therapy. In *EXPRESSIVE THERAPIES CONTINUUM: A FRAMEWORK FOR USING ART IN THERAPY* (pp. 1-292).
- Husserl, E., & Presas, M. A. (2006). *Meditaciones cartesianas*. Tecnos.
- Jackson, C., & Warin, J. (2000). The importance of gender as an aspect of identity at key transition points in compulsory education. *British Educational Research Journal*, 26(3), 375-391.
- Knapp, J., & others. (1973). *A Selection of Self Concept Measures*.
- Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora* (2ª ed.). Buenos Aires: Kapelusz.
- Madariaga, J. M., & Goñi, A. (2009). El desarrollo psicosocial. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1).
- MARSH, H. W., BARNES, J., CAIRNS, L., & TIDMAN, M. (1984). SELF-DESCRIPTION QUESTIONNAIRE - AGE AND SEX EFFECTS IN THE STRUCTURE AND LEVEL OF SELF-CONCEPT FOR PREADOLESCENT CHILDREN. *JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*, 76(5), 940-956. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.5.940>
- Neumeyer, A. (1964). E. H. Gombrich, *Meditations on a Hobby Horse and other essays on the Theory of Art*: xii + 184 pp., 135 ill. London: Phaidon Press (Greenwich, Conn.: New York Graphic Society), 1963. 7.50. *Art Journal*, 24(2), 214.
- Núñez Pérez, J. C., González Pienda, J. A., García Rodríguez, M., González Pumariega, S., Roces Montero, C., Álvarez Pérez, L., & González Torres,

- M. del C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1).
- Padilla Carmona, M. T., García Gómez, M. S., & Suárez Ortega, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, (352), 495-515.
- Palacios, E. G., Zabala, A. F., & Borinaga, G. I. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40(1), 39-50.
- Pérez-Sánchez, A., & Poveda-Serra, P. (2008). AUTOCONCEPTO Y APRENDIZAJE COOPERATIVO. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(3), 85-97. Retrieved from <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29141>
- Rhyne, J. (2001). The gestalt approach to experience, art, and art therapy (Reprinted from *The Gestalt Art Experience*, 1973). *AMERICAN JOURNAL OF ART THERAPY*, 40(1), 109-U1.
- Rubin, J. A. (2012). *Approaches to art therapy: Theory and technique*. Routledge.
- SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J., & STANTON, G. C. (1976). SELF-CONCEPT - VALIDATION OF CONSTRUCT INTERPRETATIONS. *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Torres Monge, L., & others. (2016). Inteligencia emocional, autoconcepto y autoestima a través de la educación plástica.
- Vegas, N. G. (2012). *La educación artística y el arte como terapia: un camino para construir la identidad del adolescente*. Universidad Complutense de Madrid.

## 8 Anexos

### 8.1 Cuestionario SDQ II (versión breve).

El cuestionario se compone de 51 ítems asociados con 11 dimensiones del autoconcepto: tres académicas en los aspectos verbal, matemático y académico general; siete no académicas en los aspectos de habilidad física, apariencia física, relaciones con el mismo sexo, relaciones con el sexo opuesto, relaciones con los padres, sinceridad-veracidad y estabilidad emocional y una dimensión que evalúa el aprecio del sujeto hacia si mismo (autoestima).

*Tabla 6: Dimensiones del autoconcepto, relación con los ítems y descripción en la escala SDQ2 versión breve.*

<i>Dimensión e Ítems relacionados</i>	<i>Descripción de la dimensión</i>
Habilidades físicas(5, 16, 27, 38)	Habilidad e interés por el deporte, los juegos y la actividad física.
Apariencia física(2, 13, 24, 35)	Atractivo físico, como son físicamente comparados con otros y como les ven los demás.
Relaciones con el mismo sexo (11, 21*, 22**, 33, 43*, 44**, 49)	Popularidad entre las personas del mismo sexo y facilidad para hacer amistades dentro de su mismo sexo.
Relaciones con el sexo opuesto (10, 21**, 22*, 32, 43**,44*)	Popularidad entre las personas del sexo opuesto y facilidad para hacer amistades con el sexo opuesto.
Sinceridad-veracidad(4, 15, 26, 37, 46, 51)	Honestidad y confiabilidad.
Relaciones con padres(8, 19, 30, 41)	Como se llevan con los padres, si les gustan y la calidad de sus relaciones con ellos.
Estabilidad emocional(7, 18, 29, 40, 48)	Bienestar emocional y ausencia de patologías psicológicas.
Verbal(6, 17, 28, 39, 47)	Habilidad, disfrute e interés en lengua y lectura.
Matemático(1, 12, 23, 34)	Habilidad, disfrute e interés en matemáticas y razonamiento lógico.
Académico general(9, 20, 31, 42)	Habilidad, disfrute e interés por las asignaturas escolares.

Autoestima(3, 14, 25, 36, 45, 50)	Autovalía, confianza en uno mismo y satisfacción con uno mismo.
-----------------------------------	---

\* Indica que los ítems se incluyen para saturar en el factor si se trata de una muestra de hombres.

\*\* Indica que los ítems se incluyen para saturar en el factor si se trata de una muestra de mujeres.

*Tabla 7: Items en la escala SDQ2 versión breve.*

Item
MATHEMATICS is one of my best subjects
I have a nice looking face
Overall, I have a lot to be proud of
I am honest
I enjoy things like sports, gym, and dance.
I am hopeless in ENGLISH classes.
I worry more than I need to.
I get along well with my parents
I get bad marks in most SCHOOL SUBJECTS
I am not very popular with members of the opposite sex
It is difficult to make friends with members of my own sex
I get good marks in MATHEMATICS
I am good looking
Most things I do, I do well
I often tell lies
I am good at things like sports, gym, and dance
Work in ENGLISH classes is easy for me
I am a nervous person
My parents treat me fairly
I learn things quickly in most SCHOOL SUBJECTS
I make friends easily with boys
I make friends easily with girls
I have always done well in MATHEMATICS

Other people think I am good looking
Overall, most things I do turn out well
I sometimes cheat
I am awkward at things like sports, gym, and dance
ENGLISH is one of my best subjects
I often feel confused and mixed up
My parents understand me
I do things as well as most people
I am better than most of my friends at things like sports, gym, and dance
I get good marks in ENGLISH
I get upset easily
I do not like my parents very much
I am good at most SCHOOL SUBJECTS
I do not get along very well with boys
I do not get along very well with girls
If I really try I can do almost anything I want to do
I sometimes take things that belong to other people
I learn things quickly in ENGLISH classes
I worry about a lot of things
I make friends easily with members of my own sex
Overall I am a failure
I sometimes tell lies to stay out of trouble

## 9 Atribuciones

Incluimos aquí enlaces a las imágenes que se han empleado en el trabajo en el mismo orden en el que aparecen. Todas ellas se encuentran licenciadas en modos que autorizan su uso sin modificaciones, mencionando su origen y usándolas sin fin comercial.

<https://www.flickr.com/photos/bagogames/19995797742>

<https://www.flickr.com/photos/sergiosvox/8371257712>

<https://www.publicdomainpictures.net/download-picture.php?id=108265&check=99757efbcc3a4f3de5221765d0302255>

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9c/Jolie\\_Gautierre\\_Self\\_Portrait.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9c/Jolie_Gautierre_Self_Portrait.png)

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/6/64/Paul\\_Gauguin\\_-\\_Self-Portrait\\_with\\_Halo\\_and\\_Snake.jpg/256px-Paul\\_Gauguin\\_-\\_Self-Portrait\\_with\\_Halo\\_and\\_Snake.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/6/64/Paul_Gauguin_-_Self-Portrait_with_Halo_and_Snake.jpg/256px-Paul_Gauguin_-_Self-Portrait_with_Halo_and_Snake.jpg)