



MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 16-17

(MESOB)
Especialidad de Dibujo

**El desarrollo de
la empatía a través
de la creación
audiovisual**
*Sara Sánchez
González*



El desarrollo de la empatía a través de la creación audiovisual

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO**

Alumna: Sara Sánchez González

Tutora: Dra. Ana Mampaso

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Curso: 2016-2017

Resumen

En el proyecto de innovación que aquí se desarrolla se explica, de forma argumentada y con base en numerosos estudios, la importancia de trabajar el desarrollo emocional y la empatía en el Centro de Enseñanza Secundaria, considerando esta última como la principal precursora de la conducta prosocial. Se pretende, respetando el currículo propuesto por la Comunidad de Madrid mediante el **Decreto 48/2015, de 14 de mayo**, para la asignatura de **Educación plástica, visual y audiovisual**, utilizar el lenguaje audiovisual como herramienta para trabajar la empatía. Especialmente si tenemos en consideración que para los alumnos de la denominada Generación Z este es su lenguaje natural. Se propone, por lo tanto, una unidad didáctica que integra la empatía tanto en su contenido y actividades como en la metodología utilizada.

Palabras clave: *educación emocional, empatía, conducta prosocial, Generación Z, enseñanza secundaria, lenguaje audiovisual, currículo oficial.*

Abstract

In the innovation project herein developed, the importance of working with emotional development and empathy in Secondary Education Centers is justified based on different studies, considering empathy as the main precursor of prosocial behavior. In compliance with the curriculum proposed by the Autonomous Community of Madrid by means of **Decree 48/2015, of 14 May**, for the subject of **Plastic, Visual and Audiovisual Education**, this innovation project suggests using audiovisual language as a means to work on empathy. This is particularly significant if we consider the fact that audiovisual language is the natural language of current students, the so-called Generation Z. A teaching unit is therefore proposed, integrating empathy not only in its contents and activities, but also in the methodology used.

Key words: *emotional education, empathy, prosocial behavior, Generation Z, secondary education, audiovisual language, official curriculum.*

Índice

Resumen	1
Abstract.....	1
I. Introducción	4
I. Marco teórico	6
1. ¿Qué es la empatía?	6
2. ¿Por qué trabajar la empatía con alumnos de Secundaria y Bachillerato?	9
3. ¿Cómo se trabaja la empatía de los adolescentes?.....	11
III. Contexto de aplicación:	13
1. Centro de Educación Secundaria B.S:	13
2. Características del alumnado y de sus familias	14
3. La educación artística en el centro:.....	15
4. Espacios y recursos	19
IV. Identificación de las necesidades relacionadas con los alumnos y con la educación artística.	20
V. Propuesta de innovación para fomentar la empatía con los adolescentes: el Mannequin Challenge.	23
1. Planificación de las sesiones.....	26
1.1. Primera Sesión:	26
1.2. Segunda Sesión: (Inglés).....	31
1.3. Tercera Sesión:.....	35
1.4. Cuarta Sesión: (Inglés).....	38
1.5. Quinta Sesión:	42
1.6. Sexta Sesión: (Inglés).....	45
1.7. Séptima Sesión:.....	46
1.8. Octava Sesión: (Inglés)	47
1.9. Novena Sesión:	48
1.10. Décima Sesión: (Inglés)	49

1.11. Undécima Sesión:.....	50
2. Atención a la diversidad	51
3. Evaluación	53
I. Conclusiones generales	54
Referencias:	55
Referencias legislativas:	59
ANEXO I: Vinculación con el currículo	60
NEXO II: Materiales	63
ANEXO III: Sistema de evaluación.	69

I. Introducción

El presente Trabajo de Fin de Máster trata de desarrollar una propuesta de innovación que se plantea como continuación del trabajo *El desarrollo emocional de los alumnos de secundaria y bachillerato a través de la educación artística* de Georgeta Negraru, alumna de este Máster en el curso 2015-2016, y dirigido por la Dra. Ana Mampaso.

En su obra, Negraru (2016) analiza la importancia de la educación emocional para el desarrollo integral de las personas, y diseña tres unidades didácticas para su integración en la enseñanza artística. Así, respetando el currículo propuesto por la Comunidad de Madrid mediante el **Decreto 48/2015, de 14 de Mayo**, para la asignatura de **Educación plástica, visual y audiovisual**, trabaja la educación emocional a través de contenidos del bloque de comunicación audiovisual, concretamente centrándose en el pre-cine y el lenguaje secuencial, planteando creativas actividades donde los alumnos aprenden a **reconocer e identificar sentimientos**.

La propuesta didáctica que aquí se plantea, dirigida a un curso de 4º de ESO, pretende continuar el trabajo de Negraru (2016), tanto en cuanto a los contenidos curriculares del bloque de audiovisuales, como en cuanto al magnífico trabajo desarrollado en el terreno de las emociones. Una vez hemos conseguido que los alumnos sean capaces de identificar los sentimientos, el siguiente paso lógico en su educación emocional parece ser enseñarles a actuar en consecuencia. Consideraré por lo tanto, los contenidos de la propuesta de Negraru (2016), los conocimientos previos de los que parte mi propuesta.

La empatía es la capacidad para tomar la perspectiva del otro y actuar en respuesta a sus sentimientos, y son numerosos los estudios que relacionan la empatía con la disposición de las personas a la conducta prosocial (Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006, Gutierrez Sanmartín, Escartí y Pascual (2011), Mestre, Samper, y Frías 2002,...etc), y además según Gutierrez Sanmartín, Escartí y Pascual (2011, p. 14) "desarrollando la empatía aumentará la conducta de ayuda y disminuirán los comportamientos antisociales como la agresividad".

Esta es la razón fundamental por la cual parece tan interesante y necesario trabajar la empatía en la clase, ya que la consideramos un recurso fundamental para un desarrollo

psicológico/emocional positivo. Se trata de un factor muy importante para que el individuo desarrolle unas pautas de pensamiento y comportamiento acordes a las normas sociales, pudiendo considerarla la base para la prevención de otra serie de comportamientos agresivos y antisociales como la discriminación, la violencia de género, el bullying o el consumo de sustancias estupefacientes entre otros. Todos ellos problemas que, desgraciadamente, podemos ver con frecuencia en los centros.

Sabemos además que en el contexto de un Instituto de Educación Secundaria (IES) tenemos una oportunidad única para desarrollar la empatía de los adolescentes, puesto que en esa etapa de la vida sus cerebros gozan de una gran plasticidad que hace que puedan desarrollar en gran medida ciertas capacidades que más adelante no serán tan fácilmente moldeables (Goldstein y Winner, 2012).

En cuanto a la organización de este trabajo, el lector encontrará, tras esta introducción, un apartado de fundamentación teórica en el cual se trata de dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Qué es la empatía?;

¿Por qué trabajar la empatía?;

¿Cómo se trabaja la empatía de los adolescentes?

El apartado termina exponiendo las ideas que llevan a pensar que la enseñanza artística y el lenguaje audiovisual resultan ideales para fomentar la empatía de los adolescentes.

A continuación describimos el contexto para el que se propone la aplicación de la unidad didáctica, exponiendo y analizando las necesidades relacionadas con los alumnos y la educación artística en el centro B.S, centro en el que he realizado mis prácticas. Es a partir de este contexto y de la firme convicción de los beneficios que reporta el desarrollo emocional y empático para cualquier persona, que se desarrolla una unidad didáctica completa, donde se resaltarán aquellos elementos y dinámicas planteados, en los cuales trabajamos la empatía de los adolescentes.

Finalmente, el trabajo consta de una breve conclusión.

I. Marco teórico

1. ¿Qué es la empatía?

La empatía ha sido durante el último siglo una de las variables de la conducta humana más estudiada dentro de la psicología y la filosofía. Sin embargo desde que Titchener acuñara por primera vez el término "empatía" (del griego ἐμπαθεια empáttheia "cualidad de sentirse dentro") en 1909 (citado en Fernández-Pinto, López Pérez y Márquez, 2008), han tenido lugar importantes confrontaciones teóricas en cuanto a su definición. Enfrentándose así la visión cognitiva de la empatía con la visión afectiva y las teorías disposicionales de la misma con las situacionales.

En cuanto a la primera confrontación encontramos que los estudios de la empatía desde un enfoque cognitivo, definen ésta como la capacidad para comprender los sentimientos del otro (Davis 1996, basado en ideas de Köhler, citado por Fernández Pinto et al. 2008) o lo que pasa por su mente (Hogan, citado por Fernández Pinto et al. 2008), es decir, que consideran que una persona empática es capaz de captar toda la información no sólo verbal, sino no verbal que le llega de la otra persona: sus gestos, su lenguaje corporal, el tono de su voz, su postura...para interpretarla posteriormente y llegar a comprender lo que esa otra persona está sintiendo. Esto requiere darse cuenta de que los demás pueden, o no, sentir y pensar como nosotros.

No será hasta finales de los 60 cuando se empiece a dar importancia al componente afectivo de la empatía o sentimiento vicario. Así Stotland, uno de los primeros autores en abordar este punto de vista, define la empatía como "la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción" (citado por Fernández Pinto et al., 2008, p. 285), entendiéndose así que la empatía es más un instinto inherente al hombre que el resultado de un proceso cognitivo.

Sin embargo, a partir de 1980 se empieza a buscar una definición integradora, que tuviera en cuenta tanto los componente cognitivos, como afectivos de la misma (Fernández-Pinto et al., 2008), y lo que parecían dos posturas irreconciliables se empiezan a entender como dos partes de un todo, de forma que los componentes cognitivos se consideran la

antesala de los afectivos. Ya no sólo consiste en interpretar la información que nos llega de la otra persona para entender cómo se siente, sino que se requiere de nuestra implicación directa, al sentir y actuar en respuesta a los sentimientos del otro. Así, Davis propone en 1983 una definición multidimensional de la empatía, definiéndola como "la capacidad de la persona para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos, y destacando la capacidad para discriminar entre el propio yo y el de los demás" (citado en Garaigordobil y Maganto, 2010, p.256), idea que concretará en 1996 en su *Modelo organizacional para explicar los antecedentes, procesos y consecuentes de la empatía*.

Por otro lado, al hacer un repaso de la concepción de la empatía a lo largo de la historia, encontramos el segundo enfrentamiento teórico que comentamos anteriormente en cuanto a las teorías disposicionales de la empatía y las situacionales. Las primeras consideran la empatía como un rasgo de la personalidad, mientras que las segundas, la entienden como un emoción provocada ante la presencia de un estímulo concreto en una situación determinada (Fernández-Pinto et al, 2008).

En cuanto a éstas últimas es importante diferenciar entre la situación que provoca la reacción emocional de la persona con la que se empatiza, y la situación en la que se produce el proceso empático. Diversos autores defienden que el estado emocional de la persona que empatiza influye enormemente en el proceso, así cuando una persona se siente feliz, tiende a empatizar más con los otros, mientras que si se encuentra inmersa en un estado emocional negativo tiende a centrarse en sus propias necesidades y sentimientos (Fernández-Pinto et al, 2008; Seligman, 2002).

Salovey y Mayer (1990) proponen integrar ambas perspectivas al afirmar que para una adecuada interpretación de la información verbal y no verbal que nos llega de la otra persona, es necesario tanto actitudes (rasgos propios de la personalidad), como habilidades y competencias desarrolladas en base a la experiencia, que enmarquen las respuestas emocionales que observamos en un contexto determinado.

En conclusión, en este trabajo de investigación sobre la definición de la empatía se han encontrado posturas que a priori parecían irreconciliables, pero que al verlas en su conjunto, han ido dando forma al concepto de empatía en su sentido más amplio. De esta forma, la

definición que mejor considero que podría resumir los diferentes enfoques cognitivo-afectivo, y la que se va a utilizar en la propuesta didáctica que aquí se desarrolla, es la siguiente:

Entendemos por empatía la capacidad para experimentar de forma vicaria los estados emocionales de otros, siendo crucial en muchas formas de interacción social adaptativa. Tiene dos componentes: uno cognitivo, muy relacionado con la capacidad para abstraer los procesos mentales de otras personas, y otro emocional, que sería la reacción ante el estado emocional de otra persona. (Moya-Albiol, Herreno Y Bernal, 2010, p.89)

Sin embargo, esta definición deja fuera las teorías disposicionales y situacionales, ya que no se ha encontrado ninguna definición que englobe o sintetice esta disyuntiva. Por lo que se ha considerado añadir a esta definición, algunos aspectos sacados de la propuesta teórica de Fernández-Pinto et al. (2008) en su *Modelo Integrador Multidimensional de empatía*. En este Modelo se explica que es necesario tener en cuenta los antecedentes del proceso empático, ya que éstos pueden influir como facilitadores o inhibidores de la empatía. Estos antecedentes a tener en cuenta serían principalmente:

- Las características de "la *persona objetivo* (o persona con la que se va a empatizar)", tales como su similitud con la *persona que empatiza*, o sus características infantiles (p.293).

- El estado emocional de la persona que empatiza, como se ha explicado anteriormente.

- La situación que ha desencadenado la respuesta emocional de la persona objetivo, como la causa, la gravedad, el signo de la emoción (positiva o negativa) y el grado en que la experiencia es generalizable.

- La situación en la que se desarrolla la emoción empática, que pueda inducir a la persona que empatiza a ser objetiva o a ponerse en el lugar de la otra persona.

De esta forma quedaría completa la concepción de la empatía de cara a la justificación de mi propuesta didáctica.

2. ¿Por qué trabajar la empatía con alumnos de Secundaria y Bachillerato?

Son numerosos los estudios que señalan la empatía como la principal precursora de la conducta prosocial (Barr y Higgins-D'Alessandro, 2007; Mestre, Samper y Frías, 2002; Richaud, 2014; Sánchez-Queija et al. 2006), entendiéndose ésta como una conducta realizada de forma voluntaria con la intención de ayudar a otras personas (Eisenberg y Fabes, 1998). Por lo tanto, podemos considerar la empatía como una habilidad fundamental para las personas como seres sociales. El reconocimiento y la comprensión de los estados mentales de otros, así como la capacidad para compartir dichos estados y responder a ellos de forma apropiada es una habilidad necesaria para la adaptación a contextos sociales cada vez más complejos (López, Arán y Richaud de Minzi, 2014).

Como consecuencia de esta asociación positiva entre empatía y conducta prosocial, se puede inferir su asociación negativa con la agresividad (De Wied, Branje y Meeus (2007). Tal como muestran Mestre et al.(2002, p. 227), "los individuos empáticos son menos agresivos por su sensibilidad emocional y su capacidad para comprender las potenciales consecuencias negativas, para él mismo y los otros, que se puedan derivar de la agresión".

Son precisamente estas relaciones entre empatía, conducta prosocial y agresividad la razón fundamental por la cual nos parece tan interesante y necesario trabajar la empatía durante la adolescencia, en un momento en el que el cerebro está en formación, y ciertos estímulos derivados de experiencias vividas pueden dejar su "impronta" en etapas de la vida posteriores (Jensen, 2015, p.37), ya que se trata de un factor muy importante para que el individuo desarrolle unas pautas de pensamiento y comportamiento acordes a las normas sociales. Como exponen Gutiérrez Sanmartín, Escarti y Pascual (2011), se destacan 4 áreas generales del desarrollo positivo: física, intelectual, psicológica/emocional y social, siendo la empatía un recurso fundamental para el desarrollo psicológico/emocional. De esta forma se ha considerado que ayudar a desarrollar la habilidad empática supone la mejor cimentación para prevenir otros muchos comportamientos antisociales relacionados con la agresividad, como la discriminación, la violencia de género o el bullying, entre otros.

Por otro lado, los resultados de la investigación de Garaigordobil y Maganto (2010) confirman correlaciones positivas entre empatía y resolución de conflictos de forma

cooperativa. Estos autores sugieren la importancia de "implementar programas que incluyan actividades para fomentar la empatía" (p.256), ya que, apoyándose en sus estudios, estos incidirán positivamente en la capacidad de resolución de conflictos. Todo esto apoya la creencia de que en el trabajo de la empatía encontramos la base para la solución de un gran abanico de problemas que podemos encontrar en los IES hoy en día.

Es más, desde un punto de vista académico, también encontramos beneficios al desarrollar la empatía en el entorno, ya que la empatía y la autosuficiencia predicen positivamente la responsabilidad personal y social (Gutiérrez Sanmartín et al. 2011). Trabajando la empatía favorecemos indirectamente una actitud más responsable en la escuela.

Además, debemos tener en cuenta los aspectos culturales y raciales que afectan a la empatía. En una sociedad globalizada como la nuestra, es importante durante el desarrollo del estudiante la sensación de pertenencia a su comunidad local, nación/estado y/o grupo etnocultural, pero también lo es ser capaz de empatizar con otras personas y situaciones que difieran de las suyas (Bachen, Hernández-Ramos, y Raphael 2012).

Es por todas estas razones que nos hemos decantado por investigar y trabajar la empatía, pues se ha considerado que sus efectos directos e indirectos se ven reflejados en la mayor parte de las conductas sociales que se desarrollan en el día a día.

En palabras de McDonald y Messinger (2011):

In summary, the ability to empathize is important for promoting positive behaviors toward others and facilitating social interactions and relationships. Empathy is involved in the internalization of rules that can play a part in protecting others, and, significantly, it may be the mechanism that motivates the desire to help others, even at a cost to oneself. In addition, empathy plays an important role in becoming a socially competent person with meaningful social relationships. (p. 19)

3. ¿Cómo se trabaja la empatía de los adolescentes?

Desde el punto de vista de la pedagogía, se han venido utilizando diversas estrategias para trabajar la empatía con adolescentes. Un resumen bastante completo es el de Chauv (2010), sintetizado en la siguiente tabla (Villanueva en Sánchez y Villanueva, 2016):

TABLA DE ESTRATEGIAS DE TRABAJO DE LA EMPATÍA CON ADOLESCENTES	
1.	Estrategias para reconocer sentimientos y saber identificarlos correctamente. p.e.: un grupo de alumnos representan emociones sin palabras y el resto las tienen que identificar. La representación puede ser mediante gestos o a través de la danza.
2.	Estrategias para ponerse en el lugar de otro. p.e.: Ejercicios como plantear una situación extraña/ y animar a los adolescentes a pensar qué motiva la conducta del/la protagonista de la situación; o actividades de debate en la cual los adolescentes tienen que, primero pensar los argumentos para defender una cierta postura ideológica, y luego, debatirlos con otro grupo que defiende una postura diferente.
3.	Estrategias basadas en la literatura. p.e.: a raíz de una historia leída en clase, los alumnos reflexionan sobre los sentimientos de los personajes, analizan si han tenido o presenciado experiencias similares (conexión con su vida real) y proponen respuestas empáticas.
4.	Estrategias basadas en el teatro. p.e.: representación de situaciones como el bullying para lo que en primer lugar se tiene que analizar los sentimientos de cada personaje y luego la manera de representarlos.
5.	Estrategias basadas en la historia p.e.: a partir de eventos históricos se buscan paralelismos con las realidades actuales, por ejemplo conflictos entre naciones.
6.	Estrategias basadas en el análisis de materiales audiovisuales (basadas en el poder evocador de la imagen, para el análisis de conductas y sentimientos). p.e.: a partir de la visualización de una secuencia de violencia se genera una reflexión y debate respecto a los sentimientos de la/s persona/s que sufren los ataques, y si la representación se corresponde con los sentimientos que podríamos esperar si la situación fuera real.
7.	Estrategias basadas en el contacto entre grupos diferentes (en edad, entorno socio-cultural, nivel económico...) p.e.: trabajos colaborativos entre estudiantes de niveles educativos diferentes.

8. Estrategias basadas en el contacto con animales
9. Estrategias basadas en el análisis de situaciones reales del grupo de alumnos. p.e.: aprovechar los posibles conflictos que surgen entre los adolescentes para analizar los sentimientos de cada parte.

Marcadas en azul las estrategias que utilizaré en mi propuesta.

Sin embargo, como la propia autora reconoce, en la mayoría de los casos no se ha estudiado la relación entre estas estrategias y el desarrollo de la empatía aislando otras variables, por lo que no puede concluirse hasta que punto estas estrategias son efectivas a la hora de trabajar la empatía. Aun así, se ha considerado una recopilación útil de cara a incorporar el trabajo de la empatía con los adolescentes de manera transversal en la práctica docente.

Desde un punto de vista académico sabemos que hay diversas actividades lúdicas que fomentan la empatía, pero no está claro en qué medida. En concreto, en el ámbito que nos compete, hay estudios académicos que relacionan la mejora de la empatía de los adolescentes con actividades como: la interpretación, que ayuda a desarrollar la empatía cognitiva, al obligar al actor a comprender al personaje representado (Goldstein 2011; Goldstein y Winner, 2012); así como actividades del tipo visualización de films, o de imágenes fotográficas, al identificarse con los personajes (Igartua, Acosta, y Frutos, 2013).

Tal como lo describe Igarita, et al. (2013):

La identificación con los personajes es un mecanismo a través del cual las personas experimentan e interpretan una narración desde dentro, como si los acontecimientos que se relatan les estuviesen ocurriendo a ellas mismas, [...lo que] se ha definido como un concepto [...con varias dimensiones:] a) empatía emocional, la capacidad de sentir lo que los personajes sienten [...]; b) empatía cognitiva, [...] ponerse en el lugar de los personajes; c) la absorción en el relato, [...] proceso temporal [...] por medio del cual el individuo vive o imagina la historia como si fuera uno de los personajes; y, d) la atracción personal hacia los personajes, vinculada [...] la percepción de similitud con los mismos y el deseo de ser como uno de ellos. (p.2)

En cualquier caso, sabemos que los mecanismos por los cuales se desarrolla la empatía son fundamentalmente tres: reconocer sentimientos e identificarlos correctamente, ponerse en el lugar de otro, y sentir de acuerdo a los sentimientos de otro.

III. Contexto de aplicación:

1. Centro de Educación Secundaria B.S:

El Centro B.S, un centro laico, privado y concertado cuya entidad titular es una Cooperativa de profesores, viene desarrollando su actividad como tal desde el curso 1985-86, aunque para entonces el centro ya contaba con una larga trayectoria educativa.

La población de la zona en la que se ubica viene renovándose desde hace unos años, ya que había envejecido, sin embargo, no vienen a vivir a ella matrimonios jóvenes con hijos sino profesionales liberales y parejas sin hijos. La multiculturalidad es una de las características más notables de la zona. El desarrollo de la inmigración y la accesibilidad de los pisos han hecho que se convierta en una confluencia de múltiples nacionalidades: chinos, magrebíes, rumanos, sudamericanos en general, pakistaníes... a los que hay que añadir la extensa población de etnia gitana asentada tradicionalmente.

Dadas las características del entorno, el Centro debe atender a una gran diversidad de alumnado, pues, aunque tiene dos centros adscritos, todavía tiene capacidad para acoger a los hijos de las familias que incesantemente se están incorporando a la zona procedentes de sus países de origen.

En el Centro se impartía desde 1996, en régimen de concierto, una doble línea desde 1º hasta 4º de ESO y una línea de Bachillerato en la modalidad de Ciencias y Tecnología y otra de Humanidades y Ciencias Sociales en turno de mañana. Sin embargo por Orden 2459/2014 de 30 de julio, se modificó el concierto educativo para el Primer Ciclo de ESO, quedando en la actualidad un único curso de 3º de ESO. Además el centro tiene autorización para 1 Aula de Enlace en Secundaria.

2. Características del alumnado y de sus familias

Si hay algo que caracteriza al centro es la pluralidad, ya que cuenta con alumnos de 16 nacionalidades distintas, que suponen el 30,7 % del alumnado. Dato que resulta sorprendente, ya que a simple vista uno diría que el porcentaje es mucho mayor. Esto se debe a que muchos alumnos, aunque de procedencia extranjera, cuentan ya con la nacionalidad española, habiendo en muchos casos nacido aquí. Sin embargo, al verles relacionarse, uno se da cuenta de que pese a ser españoles, muchos no están integrados en la cultura de nuestro país, probablemente porque sus entornos familiares y sociales son muy cerrados a sus respectivas culturas. Además es importante destacar, que el centro cuenta con un 15.1% de alumnos de etnia gitana en 1º y 2º de la ESO , y 3 alumnos en Bachillerato.

Pese a esta variedad, al observar a los alumnos en las aulas, espacios comunes y recreos, uno se da cuenta de que esta pluralidad se vive como un enriquecimiento, más que como una dificultad. Los grupos de amigos que se observan son, en general, un ejemplo de tolerancia y respeto por las diferentes culturas. Sólo en los casos de los alumnos de etnia gitana, se puede percibir como, aunque se relacionan con todos sus compañeros, tienden a crear grupo en los recreos. Esto a veces se observa también entre estudiantes de origen chino, sobre todo en los primeros cursos, aunque parece ser que no se debe tanto a una cuestión de cultura, como de idioma, ya que muchos de estos alumnos presentan aún deficiencias en el uso del español. De hecho se observa cómo esta tendencia se va perdiendo en cursos más elevados. Mi impresión es que los problemas de convivencia que encontramos en el centro, son más propios de los problemas y cargas familiares, que raciales. Sin embargo si encontramos casos bastante preocupantes, aunque no muy numerosos, de agresividad y desafío a la autoridad, así como ciertas tendencias culturales a comportamientos sexistas.

Muchos alumnos pertenecen a familias de un nivel socioeconómico medio-bajo, en las que ambos cónyuges trabajan, o a familias monoparentales, por lo que los alumnos están mucho tiempo solos, pues el horario de trabajo de sus padres no les permite hacer un seguimiento de sus hijos en casa. En otros casos encontramos que los adolescentes deben asumir responsabilidades en relación con hermanos pequeños o tareas domésticas, que no son propias de su edad. También es bastante frecuente que en los hogares convivan familias extensas (abuelos, tíos...) lo que dificulta que los alumnos dispongan de espacios y medios disponibles para el estudio. Pocos padres tienen estudios universitarios o superiores por lo que

no pueden ayudar a sus hijos en casa, pero tampoco les inculcan la necesidad de estudiar y de formación para su futuro, por lo que los alumnos no se sienten motivados hacia el estudio ni son obligados a realizar diariamente las actividades del aula.

En general, una de las mayores problemáticas que se observan en el centro, y de la que más se quejan profesores y tutores, es de la falta de implicación generalizada de las familias. De hecho, fue frecuente durante mi estancia en el centro, que padres que tenían concertadas reuniones con los tutores no acudieran a la cita. Aunque el centro se esfuerza por cambiar esta situación organizando actividades extraescolares que implican a las familias, éstas no parecen surtir el efecto deseado. Otro problema añadido que dificulta la implicación de las familias es en algunos casos el desconocimiento del idioma, especialmente en el caso de los alumnos de nacionalidad china y la imposibilidad de contar asiduamente con un intérprete, aunque este inconveniente se subsana en los casos de absoluta necesidad con alumnos que dominan ambas lenguas.

Las principales carencias que se observan, como consecuencia de todo lo explicado hasta ahora son: desfase curricular o bajo nivel, dificultades en el manejo de técnicas instrumentales básicas, falta de hábito de trabajo, poco manejo en el uso de procedimientos útiles para el autoaprendizaje, autoexigencia baja para los objetivos escolares, etc., a las que hay que añadir en algunos casos el poco dominio del idioma.

También es digno de mención el absentismo generalizado entre alumnos de etnia gitana, que se extiende a otros alumnos a primera hora de la mañana.

Todos estos factores se traducen en malos resultados académicos que hacen que los alumnos arrastren muchas materias pendientes.

3. La educación artística en el centro:

La mayor limitación de la Educación Plástica Visual y Audiovisual (EPVA) en este centro es el reducido número de horas del que dispone.

Debemos recordar que la implantación de la LOMCE ha supuesto según un informe de la Asociación de profesorado de Dibujo de la Comunidad de Madrid (2016), una reducción de la carga horaria de esta materia de un 20 % dentro de nuestra Comunidad Autónoma. Y es que el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid determina la asignatura de EPVA como Asignatura Específica con dos sesiones semanales para los cursos de 1º y 2º de ESO, y como optativa, también de dos sesiones semanales, en 4º de ESO.

Cabe destacar que otras Comunidades Autónomas otorgan más carga horaria a esta asignatura, e incluso la incluyen durante todo el Primer Ciclo de ESO, y sin embargo, tal como establece el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, es el mismo para todo el territorio nacional.

A esta limitación horaria por parte de la legislación vigente, hay que añadir el hecho de que el centro B.S. participa, desde hace 4 años, en un Proyecto Bicultural cuyos objetivos principales son alcanzar el grado óptimo de comunicación de los alumnos en lengua inglesa en un proceso de inmersión cultural, y para ello, el centro cuenta con una auxiliar de conversación que imparte clases en colaboración con el profesor habitual de la materia, aportando así un conocimiento más natural de la lengua y acercando a las aulas conceptos geográficos, sociales, culturales, económicos y de actualidad de los países de habla inglesa.

El programa se lleva a cabo con los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, donde la auxiliar tiene dos horas lectivas semanales con cada grupo, una con cada una de las materias que se muestran en el siguiente cuadro:

CURSO	MATERIAS
1º E.S.O (grupo A y B)	- Tecnología - Plástica
2º E.S.O (grupo A y B)	- Música - Educación Física
3º E.S.O	- Música - Ciencias Sociales
4º E.S.O (grupo A y B)	- Ciencias Sociales - Plástica

Sin embargo, aunque la idea del proyecto es que el asistente de inglés imparta las clases en colaboración con el profesor habitual de la materia, de forma que puedan trabajarse los contenidos y objetivos propios de la materia en inglés, a la hora de la verdad, se traduce en fomentar la práctica del inglés a costa de la EPVA, ya que las tareas que se plantean durante la sesión semanal que los cursos de 1º y 4º tienen con el asistente de inglés, poco o nada tienen que ver con la asignatura.

Desgraciadamente, esto supone que los alumnos de 1º y 4º de ESO de este centro tan sólo cuentan con una sesión de EPVA a la semana, por lo que resulta imposible cumplir con el currículo establecido en el BOE.

Todo esto se debe en parte, a la poca consideración que tienen las artes dentro de la educación reglada. Y es que se puede observar claramente una jerarquía bien definida entre las diferentes asignaturas, en el planteamiento de la LOMCE. Pese a que en los Capítulos I-IV de su preámbulo habla de los objetivos a alcanzar por un buen sistema educativo de calidad para formar "personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa" siendo necesario para ello potenciar la adquisición de ciertas competencias como "el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio"(p 97860), en el Capítulo V el discurso da un giro trascendental. En este punto el estado asume de forma acrítica la validez de pruebas de evaluación externas como el informe PISA, considerando sus resultados "objetivos". Parece dejar claro en este punto, que ha efectos prácticos, la calidad de la educación no es otra cosa que salir bien parados en estas pruebas.

Bajo las presiones que genera este informe, el Estado se agarra casi de forma desesperada a las reformas que pudieron tener éxito en otros países, entre las que se incluye la simplificación del currículo y refuerzo de los conocimientos instrumentales. Es decir, se aumenta la carga horaria para las asignaturas de ciencias, lengua y literatura e idiomas. Sin embargo esta simplificación del currículo va en contra de la idea de desarrollar los diferentes talentos de los diferentes alumnos al dejar fuera asignaturas y contenidos

relacionados con el arte, la música o la filosofía. Y por supuesto se está limitando muchísimo la adquisición y desarrollo de competencias relacionadas con la creatividad y el pensamiento crítico, que era otro de los objetivos de lo que en los capítulos anteriores se consideraba educación de calidad.

Esta simplificación sólo parece tener justificación en los sistemas de evaluación de calidad como el informe PISA, ya que si limitamos los aprendizajes a los contenidos del sistema de evaluación, parece más probable mejorar las puntuaciones.

Como consecuencia directa de todo lo comentado, en el Centro B.S. se concibe la asignatura de EPVA como una "maría", tal como expresan los propios profesores del centro. Así, se ha convertido en una herramienta de marketing para el colegio, donde el único valor que se le atribuye es el de decorar el centro de cara a las familias en la jornada de puertas abiertas.

Al tratarse de un centro pequeño, el Departamento de dibujo está formado por una única profesora, y no se sigue ningún tipo de programación de departamento. El único documento que hay al respecto es el que se presenta a los inspectores año tras año.

Así, cuando hacemos un repaso por los contenidos mínimos reflejados en el Real Decreto 1105/2014, comprobamos cómo el bloque de Comunicación Audiovisual es suprimido en todos los cursos, por falta de tiempo, y por considerarse de forma errónea competencia de la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pese a que ésta no da ninguno de los contenidos reflejados en el currículo para Comunicación Audiovisual.

El desarrollo de la asignatura está basado en láminas fotocopiadas que el docente entrega a los alumnos, donde las actividades planteadas no dan cabida a ningún tipo de libertad creativa, y un par de "proyectos" colaborativos, realizados casi en su totalidad por la profesora de la materia y ejecutados en última instancia por los alumnos de los diferentes cursos, que pasan a decorar fachadas y paredes del centro, cumpliendo con esa función de marketing que se comentaba anteriormente.

En cuanto al alumnado, la actitud en el aula de educación plástica puede variar drásticamente de un día a otro, pero en general durante la clase cumplen con las actividades propuestas aunque sin mostrar mucho interés ni dedicar ningún esfuerzo, lo que ha derivado en que a medida que avanzaba el curso los trabajos y proyectos planteados sean cada vez menos exigentes. Al menos un 30 % de los alumnos presentan bajos niveles de responsabilidad cuando hablamos de traer el material necesario al aula, o terminar las tareas en casa. Muchos de ellos no entregan a tiempo los trabajos, o mantienen entregas pendientes.

4. Espacios y recursos

El centro cuenta con un Taller de Artes Plásticas, con seis mesas grandes para el trabajo en grupo, cuatro lavabos, pizarra, y varios armarios, vitrinas y estanterías donde se reparte el material e instrumentos propios de las asignaturas. Aunque este aula no cuenta con ningún tipo de recursos tecnológico, a parte de un proyector, encontramos en el centro dos aulas de informática bien equipadas, una de ellas con 15 ordenadores, y otra con 13, además de proyector, escáner e impresora.

No encontramos otros recursos relacionados con la enseñanza audiovisual como cámaras, trípodes o dispositivos de audio en estas aulas, aunque si hay disponibles dos cámaras y trípodes en secretaría, que el centro utiliza para grabar los acontecimientos más importantes como las graduaciones.

Debido al bajo poder adquisitivo de las familias, los materiales propuestos para las actividades en el centro deben ser económicos, por lo que en ocasiones encontramos problemas para cumplir adecuadamente con los contenidos procedimentales. Sin embargo todos los alumnos disponen de teléfonos inteligentes con conexión a internet.

IV. Identificación de las necesidades relacionadas con los alumnos y con la educación artística.

Lo primero que debemos tener en cuenta, y parece que muchas veces llega a olvidarse, es que estamos trabajando con adolescentes. Los alumnos atraviesan una etapa de experimentación, de autodefinición, en la cual las emociones se intensifican, mientras tratan de definirse como seres individuales. Se trata de una etapa de máxima inteligencia y creatividad, donde son capaces de desarrollar un pensamiento analítico, lógico e intuitivo que les hará cuestionarse el mundo que le rodea antes de formarse sus propios códigos éticos.

Sin embargo, paradójicamente, aunque por un lado el adolescente lucha constantemente por su independencia e individualidad, ansia el sentimiento de pertenencia al grupo, y le importa, más que en ninguna otra etapa de la vida, lo que sus semejantes opinen de él. "Encajar" se convierte en la máxima preocupación de esta etapa, y se desarrolla una autoconsciencia desmedida, que lleva en muchas ocasiones a una obsesión por la imagen.

Se trata de un momento en la vida de gran confusión, no sólo para los adolescentes, sino también para los adultos de su entorno, como es el caso de los profesores, que no saben si tratarles como niños o como adultos. Este problema se debe, en parte, a las normas sociales establecidas. Sabemos que el cerebro del adolescente aún no ha terminado de desarrollarse hasta los 22 años, pero sin embargo, la sociedad les concede todos los derechos y deberes de adulto a los 18. Los padres no les permiten salir más tarde de las 11 de la noche a los 16 años, pero el gobierno les permite casarse o abortar. Los profesores les exigen que asuman responsabilidades con respecto a sus estudios y se comporten como adultos en el aula, y sin embargo, les exigen solicitar permiso para ir al servicio.

El adolescente es, por tanto, una persona tratando de adaptarse a todos estos cambios sociales, físicos y psicológicos, que todos hemos atravesado. Sin embargo, encontramos en esta nueva generación de adolescentes, un handicap añadido y es que si siempre hubo una brecha en el entendimiento entre adolescentes y adultos, ésta es ahora mucho mayor.

Tal como explica Prensky (2001):

Los estudiantes de hoy no han cambiado solo gradualmente con respecto a los del pasado, no han cambiado simplemente su argot, su ropa, sus adornos corporales o su estilo, como había ocurrido hasta ahora entre las distintas generaciones. Ha tenido lugar una auténtica discontinuidad. Podríamos incluso llamarlo una “singularidad”: un acontecimiento que cambia las cosas de manera tan fundamental que no hay vuelta atrás. Esto que damos en llamar “singularidad” es la llegada y rápida propagación de la tecnología digital en las últimas décadas del siglo XX. (p.1).

Nos hallamos ante alumnos de lo que se conoce como Generación Z o Centenials, cuya principal diferencia, como explica Prensky (2009), con respecto a las generaciones anteriores, no son sus conocimientos o competencias frente a las nuevas tecnologías, sino su actitud ante ellas. No muestran ningún temor ante su utilización, están acostumbrados a vivir y crecer rodeados de dispositivos electrónicos. Esta generación es la más sobreestimulada de la historia, y en consecuencia son capaces de procesar información de forma paralela con gran rapidez. Están acostumbrados a la instantaneidad y la multitarea, por lo que la paciencia no es una de sus virtudes más características.

Ante un perfil así del alumnado, parece evidente que el sistema educativo actual, tal como está planteado, no sirve. "Los estudiantes de hoy ya no son el tipo de personas que nuestro sistema educativo pretendía formar cuando fue diseñado" (Prensky 2001, p. 1).

Para adaptarse y sacar lo mejor de este nuevo tipo de alumnado el docente debe cambiar completamente sus roles. Debe abandonar su antiguo rol de trasmisor de información, pues hoy en día nuestros alumnos llevan esa información en los bolsillos, en sus teléfonos con conexión a internet. El docente debe desarrollar otra serie de roles completamente distintos, entre ellos "el de facilitador, motivador, especialista, investigador, pedagogo y adulto" (López, 2017). Debe también hacer un esfuerzo por adaptarse a las necesidades de los alumnos de hoy en día, tratando siempre de darles autonomía y seguridad en sí mismos para que sean ellos los protagonistas de su propio aprendizaje. Debemos eliminar las jerarquía profesor-alumno, la interacción cercana entre estudiantes y maestros es crucial para ayudar a los adolescentes a encontrar el equilibrio entre el pensamiento analítico y el pensamiento intuitivo, así como para combatir su apatía en el aula, al general vínculos más sólidos y cercanos (Berger, 2006). Para ello, es fundamental acercar los contenidos a su mundo de forma interdisciplinar, para

que adquieran sentido para ellos y desarrollen interés. Sólo así podremos conseguir una motivación intrínseca. Y este mundo desde luego está relacionado con las nuevas tecnologías.

Sin embargo, sorprende comprobar cómo la gran parte del profesorado sigue sin entender cómo es posible que los alumnos dediquen una cantidad de tiempo tan grande al uso de las redes sociales y las nuevas tecnologías condicionando sus relaciones sociales y familiares, y su forma de entender la realidad social. De hecho llama la atención que aún las llamemos "nuevas tecnologías", en una era puramente digital. Resulta llamativa la poca consideración e importancia que se dan a estos medios de comunicación y expresión, primeramente en la LOMCE y posteriormente en el propio centro. A pesar de la declaración de intenciones que hace en el Capítulo XI del preámbulo de la LOMCE, donde afirma que "conectar con los hábitos y experiencias de las nuevas generaciones exige una revisión en profundidad de la noción de aula y de espacio educativo, solo posible desde una lectura amplia de la función educativa de las nuevas tecnología" (p 97865), a través del Decreto 48/2015, se determina la asignatura de TIC como Asignatura Específica, y sólo en 4º de ESO.

En el centro, el único contacto que se ofrece a los alumnos con las nuevas tecnologías es a través de esta asignatura, la cual, al igual que EPVA es considerada "una maría" por docentes y equipo directivo. La asignatura se plantea, además, como una herramienta. En ella se imparten una serie de contenidos sobre sistemas operativos y red, o diseño y programación, muchas veces desligados de la ética, la sociología o la política.

Por otro lado, tal como comentábamos en el punto **III.3. La educación artística en el centro**, la principal necesidad que presenta la EPVA es el reducido número de horas del que dispone. Por ello, es fundamental empezar a plantear la organización de las sesiones de forma que puedan llevarse a cabo en inglés o español, según corresponda, pero siempre siguiendo los contenidos y objetivos propios de la materia.

Por último, detectamos otra necesidad en el centro, y es el trabajo de la empatía, como base para desarrollar un comportamiento prosocial, ya que durante mi breve periodo de prácticas en el centro pude presenciar varias peleas (una de las cuales acabó en denuncia), situaciones de acoso escolar o bulling, comportamientos sexistas, y en general, episodios de agresividad y desafío a la autoridad.

V. Propuesta de innovación para fomentar la empatía con los adolescentes: el Mannequin Challenge.

El '**Mannequin Challenge**' es un reto que se hizo viral a través de las redes sociales, "que consiste en grabar un vídeo con muchos **protagonistas totalmente congelados ante la cámara**. Como maniquís" ('Mannequin Challenge', 2016)

Fue una joven afroamericana y sus compañeros de instituto, en Florida, los primeros autores de un video de estas característica. Y fue tras publicarlo en Twitter, el pasado 27 de octubre, bajo el hashtag #MannequinChallenge, cuando el reto se hizo viral, llegando a ser realizado por deportistas de élite, actores, e incluso políticos ('Mannequin Challenge', 2016).

Esta no es la primera vez que un reto de estas característica se hace viral a través de las redes sociales, extendiéndose rápidamente y llegando a todos los continentes. En 2014 fue el "Harlem Shake", un baile que sorprendía por sus grotescos movimientos y los estrambóticos personajes que aparecían en él. Un año después, en 2015, apareció el "Ice bucking Challenge", un reto que consistía en tirarse encima un cubo de agua con hielo, con el objetivo de recaudar dinero para los enfermos de Esclerosis Lateral Amiotrófica (ELA). Y así podríamos nombrar un sinnúmero de "Challenge" más, p.e. en enero de 2017 el Reto del Maniquí, evolucionó hacia el conocido "Dead Pose Challenge", donde los protagonistas simulan estar muertos.

Sin embargo, por desgracia, no todos los retos o juegos que circulan por internet, y que se hacen virales, atrayendo y desafiando a jóvenes adolescentes, son igual de inofensivos. También en 2014, el "Fire Challenge", reto que consistía en aplicarse líquidos inflamables sobre el torso desnudo y prenderse fuego delante de la cámara, llevó a decenas de jóvenes al hospital y provocó la muerte de al menos un joven de 15 años en EEUU. El "Muelle" juego que se inició en Colombia en 2013, para extenderse después por Europa, dejó numerosos embarazos no deseados entre jóvenes. Retos como el "Belly Button Challenge", o el "Collarbone Challenge", están resultando en numerosos casos de anorexia y bulimia. El último, y más sonado caso, es el del juego conocido como "Blue Whale" o en español, "Ballena azul", este juego donde se registran participantes y administradores, consiste en 50 retos que el administrador va dando al participante a medida que este supera los anteriores. Lo que empieza con pruebas del tipo "ver una película de miedo sólo", acaba avanzando hasta

pruebas donde el participante debe autolesionarse, y termina con el reto número 50, donde se le reta a atentar contra su propia vida. El resultado, un elevado número de suicidios juveniles por todo el mundo está vinculados a este juego.

"La necesidad de pertenencia al grupo, destacar entre los amigos y/o enfrentarse a nuevos retos y experimentar, ha llevado a que los adolescentes, y a través en la mayoría de los casos de las redes sociales, se jueguen literalmente la vida como entretenimiento" (González, 2017). Llegados a este punto, como docentes no podemos seguir ignorando la realidad. Es de extrema urgencia introducir estos temas en las aulas, para concienciar a los jóvenes de los peligros que circulan en forma de "juego" por internet. Y es que, aunque el currículo desarrollado por la Comunidad de Madrid mediante el **Decreto 48/2015, de 14 de Mayo**, incluye contenidos, para la asignatura de TIC, tales como:

- Adoptar conductas y hábitos que permitan la protección del individuo en su interacción en la red.

▪Interactúa con hábitos adecuados en entornos virtuales.

- Emplear el sentido crítico y desarrollar hábitos adecuados en el uso e intercambio de la información a través de redes sociales y plataformas.

▪Participa activamente en redes sociales con criterios de seguridad.

Como ya he comentado anteriormente, al menos en el centro B.S, esta asignatura deja de lado todo contenido moral, para centrarse en los aspectos técnicos de las nuevas tecnologías.

Esta es una de las principales razones por la cual, se ha considerado interesante la propuesta de realización de un "Mannequin Challenge" en el centro. Se trata de una buena oportunidad para establecer una relación interdisciplinar entre las materias de Tutoría, EPVA, TIC y Tecnología, donde Tutoría abordaría los problemas sociales o de convivencia que centrarían el tema del "Mannequin Challenge"; EPVA, se encargaría de los contenidos curriculares con respecto al lenguaje audiovisual; TIC abordaría el debate sobre la problemática y peligros que arriba explicaba, y Tecnología podría ayudar en la preparación de la escenografía y la performance. Siempre tratando de trabajar la empatía de forma transversal a través de las actividades planteadas.

Considero además que se trata de un buen proyecto para trabajar la empatía, ya que los temas y contenidos a abordar forman parte de su mundo directo, y como explicábamos en el marco teórico, las características de "la persona objetivo (o persona con la que se va a empatizar)", tales como su similitud con la persona que empatiza son un factor facilitador del proceso empático. Por lo que al hablar de los problemas sociales o de convivencia que les preocupan, o de los peligros de las redes sociales entre los jóvenes de su edad, estamos trabajando la empatía hacia jóvenes de características similares.

Por otro lado, en cuanto a los contenidos curriculares, aunque evidentemente existen muchas otras alternativas al "Mannequin Challenge" para abordarlos, éste resulta también idóneo para nuestro propósito, sobre todo teniendo en cuenta que en el centro no contamos con ningún dispositivo para grabar el audio con una calidad aceptable. Así, de acuerdo con el currículo propuesto por la Comunidad de Madrid mediante el **Decreto 48/2015, de 14 de Mayo, para Educación plástica, visual y audiovisual para 4º de la ESO**, la Unidad Propuesta didáctica que se desarrolla a continuación se relaciona con el **Bloque 4. Lenguaje audiovisual y multimedia**, y concretamente con los puntos: **1, 2, 4 y 5** (Anexo I.1.).

Por otro lado, la tarea que se plantea cumple con los objetivos generales de la EPV para la ESO **1, 4, 5, 6, 8, 9 y 13**, conforme al **BOCM Decreto 23/2007 de la Comunidad de Madrid** (Anexo I.2.).

Por último, como podrá comprobar el lector, gracias a la metodología utilizada, se trabajan, no sólo la **competencia digital**, sino también: la de **aprender a aprender**, al fomentar la reflexión constante ante los procesos; la **competencia social y cívica**, al trabajar de forma cooperativa, y fomentar la verbalización de las emociones y opiniones, lo que nos hace trabajar también la **competencia lingüística**; la **competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor**, al desarrollar estrategias de planificación, previsión de recursos, investigación y autocrítica; la **competencia de conciencia y expresiones culturales**, al experimentar con las técnicas y recursos de su propio entorno, aprendiendo a apreciar los valores estéticos de sus propias producciones; y por último, las **competencias matemática**, gracias a la utilización del lenguaje simbólico y planos en la planificación de sus producciones (**Orden ECD/65/2015**).

1. Planificación de las sesiones

1.1. Primera Sesión:

1ª Actividad: Pre calentamiento. La caja de pandora.

- **Objetivos:**

- Romper el hielo y entrar en materia de forma amena y divertida.
- Reconocer sentimientos y asociarlos con expresiones faciales y corporales.

- **Organización:** La sesión tendrá lugar en el aula habitual del grupo. Para esta actividad grupal nos pondremos todos de pie, formando un círculo entre los pupitres.

- **Materiales:** Caja llena de papeles con un sentimiento escrito (Anexo II.1)

- **Recursos:** Ninguno

- **Desarrollo:** El primero participante saca de la caja un papel, y expresa con gestos, posturas y mímica el sentimiento que encuentre escrito. El resto de compañeros deben adivinar de qué sentimiento se trata. La persona que adivina de qué sentimiento se trata cogerá el siguiente papel.

Puede empezar el profesor para romper el hielo y servir de ejemplo dando algunas ideas al explicar el juego.

Después de adivinar cada sentimiento debemos asegurarnos de que todos los alumnos entiendan su significado.

- **Corrección:** Ninguna

- **Tiempo:** 5-7 min

- **Anticipación de problemas**

- Posible problema 1: Que algún alumno se quede en blanco, y no sepa como representar el sentimiento. En este caso puede pedirle a un compañero que le ayude.

En esta actividad tratamos de trabajar la empatía desde la base, utilizando una de las estrategias descritas por Chaux (2010), **para reconocer sentimientos y saber identificarlos correctamente.**

2ª Actividad: Repaso: Imagen fija vs Imagen secuencial

- Objetivos:

- Recordar la diferencia entre imagen fija, e imagen secuenciada.

- **Organización:** Cada alumno sentado en su pupitre. Debate entre todo el grupo.

- Materiales:

- Fotografía: fotograma del vídeo *La cadena de la empatía* (Fábrica Inconformistas, 2014).

- Secuencia: varios fotogramas del vídeo *La cadena de la empatía* (Fábrica Inconformistas, 2014).

- **Recursos:** Ordenador y proyector

- **Desarrollo:** Proyectamos un fotograma y pedimos a los alumnos que formulen hipótesis sobre qué está pasando, quiénes son las personas que aparecen, cuál es la relación entre ellas... Para ello les pediremos que presten especial atención a las expresiones faciales.

Después de hacer una puesta en común, proyectaremos una secuencia donde se incluye la imagen anterior, y les pedimos que reconsideren sus respuestas.

Iniciaremos entonces una reflexión sobre la diferencia entre Imagen fija, e Imagen secuencial. El profesor debe guiar el debate hacia la idea de que la Imagen secuencial no es conjunto de imágenes aleatorias, sino que sus acontecimientos tienen lugar en un espacio determinado, y se suceden en el tiempo, lo que se interpreta como movimiento.

Después, indagaremos en la diferencia entre Imagen secuencial y en movimiento.

- **Corrección:** Ninguna

- **Tiempo:** 10 min

- Anticipación de problemas

- Posible problema 1: Que el debate no fluya o se desvíe. El profesor debe guiar el debate hacia donde nos interesa, realizando las preguntas adecuadas.

En esta actividad utilizamos la estrategia **para ponerse en el lugar de otro a través del análisis de materiales audiovisuales** (Chaux, 2010). Por otro lado, según los resultados de un estudio de Ambrona (2013), se demuestra la eficacia de las instrucciones dadas a los alumnos para que presten atención a los pensamientos y sentimientos de las personas del vídeo, para generar una predisposición empática.

3ª Actividad: La empatía

- Objetivos:

- Reflexionar y debatir para llegar a entender qué es la empatía, y cuán importante es para la vida en sociedad.

- Poner en evidencia la diferencia entre Imagen secuencial e Imagen en movimiento.

- Organización: La misma que en la actividad anterior.

- Materiales: Vídeo: *La cadena de la empatía* (Fábrica Inconformistas, 2014)

- Recursos: Ordenador y proyector

- Desarrollo: Visualizamos el video *La cadena de la empatía* para posteriormente incitar a nuestros alumnos a la reflexión y al debate para definir entre todos la empatía, y determinar su importancia en la vida en sociedad.

El profesor deberá guiar el debate para alcanzar los objetivos, realizando las preguntas adecuadas. Con las respuestas recogidas redactaremos entre todos una definición de empatía.

A continuación el profesor planteará nuevas preguntas a los alumnos para que reflexionen sobre la importancia de la empatía para la convivencia y la vida en sociedad.

- Corrección: Ninguna

- Tiempo: 15 min

- Anticipación de problemas:

- Posible problema 1: Que el debate no fluya o se desvíe. El profesor debe guiar el debate hacia donde nos interesa, realizando las preguntas adecuadas.

Sería bueno tener preparada una definición sencilla de Empatía, para utilizarla en caso de ser necesario: "*La empatía es la capacidad para tomar la perspectiva del otro y actuar en respuesta a sus sentimientos*".

En este punto trabajamos la empatía al analizar y reflexionar sobre situaciones de la vida cotidiana en la que normalmente no prestamos atención al otro, o decidimos no tener una respuesta empática ante el sufrimiento o la necesidad ajena. Además, al tratar de definir el propio término, tomamos conciencia de los aspectos que intervienen en el proceso empático

4ª Actividad: Test de conocimientos previos

- Objetivos:

- Detectar de forma lúdica los conocimientos de los alumnos sobre la historia del cine, los elementos expresivos del lenguaje audiovisual y de la imagen en movimiento y de las fases de un proyecto audiovisual.

- Introducir los contenidos que se tratarán en las siguientes sesiones.

- **Organización:** Cada alumno sentado en su pupitre. Individual

- **Materiales:** Test preparado en **Kahoot!**

- Recursos:

- Ordenador con acceso a internet y proyector.

- App **Kahoot!** descargada en los teléfonos móviles inteligentes de los alumnos.

- **Desarrollo:** Se pedirá a los alumnos que se instalen en su teléfonos la aplicación **Kahoot!**. Se proyectará el test y cada alumno deberá contestar desde su dispositivo en el tiempo establecido a cada pregunta, dejándoles claro el objetivo de este test, que es completamente anónimo y no tendrá ninguna repercusión en la nota de la asignatura.

Se adelantará a los alumnos que estos son algunos de los contenidos que trabajaremos.

- **Corrección:** El programa dará as estadísticas de aciertos al profesor.

- **Tiempo:** 10 min (contando el tiempo de descarga e instalación de la aplicación)

- Anticipación de problemas

- Posible problema 1: Que algún alumno no tenga un teléfono inteligente, o no pueda instalar la aplicación. En cuyo caso se podrá plantear la actividad por parejas.

- Posible problema 2: Que la conexión a internet falle en ese momento, en cuyo caso podríamos conectar el ordenador a la red del teléfono móvil del profesor.

Como ya he comentado anteriormente el estado emocional de la persona que empatiza influye enormemente en el proceso, por lo que se ha considerado que sustituir el test escrito por una versión más lúdica y dinámica generará una actitud más abierta y positiva, que indirectamente favorecerá la empatía en el aula.

5ª Actividad: Autorización para toma de fotografía y grabación de vídeos.

- Objetivos:

- Conseguir las autorizaciones necesarias para la grabación de los menores.

- Organización: Cada alumno sentado en su pupitre. Individual

- Materiales: Fotocopia de la autorización de grabación.

- Recursos: Ninguno

- Desarrollo: Se repartirán las autorizaciones para que los alumnos se la lleven a casa y la traigan firmada por sus padres en la siguiente sesión.

- Corrección: Ninguna

- Tiempo: 3 min

- Anticipación de problemas: Ninguno

TAREA PARA CASA:

Puesto que el tema que estamos tratando es la empatía y los contenidos de esta unidad didáctica es la producción audiovisual, como tarea para casa se pedirá a los alumnos que piensen en una escena de película, serie, o corto...etc, que les genere una fuerte emoción.

Mediante esta actividad favorecemos la reflexión sobre las emociones propias, utilizando una de las estrategias descritas por Chauv (2010), **para reconocer sentimientos y saber identificarlos correctamente.**

1.2. Segunda Sesión: (Inglés)

1ª Actividad: El cine como generador de emociones

- **Objetivos:**

- Romper el hielo.
- Reflexionar sobre nuestra experiencia con las producciones audiovisuales.
- Reconocer y analizar el sentimiento de empatía hacia determinados personajes.

- **Organización:** La sesión tendrá lugar en el Taller de Plástica, y se impartirá en inglés, con ayuda del asistente. Los alumnos se distribuirán por las mesas formando grupos de 5-6 personas. La actividad se realizará de forma individual.

- **Materiales:** Escena de una película elegida por el profesor.

- **Recursos:** Ordenador y proyector.

- **Desarrollo:** Puesto que los alumnos deben cambiar de aula, y normalmente llegan de forma escalonada, en el momento que haya un número razonable de alumnos al taller de plástica, se iniciará la proyección de una escena de una película, serie, corto, o similar, que genere una fuerte emoción al profesor. De esa forma iremos captando la atención de los alumnos según lleguen, que al ver que se ha iniciado la sesión se irán sentando sin perder tanto tiempo como de costumbre.

Después de visualizar la escena, el docente pasará a explicar qué emoción le suscita esa escena y por qué. De esta forma servirá de ejemplo para que los alumnos hagan lo mismo posteriormente con las escenas que debían pensar en casa. El asistente de inglés participará también en la actividad. Se pedirá a los alumnos que compartan sus escenas escogidas, y las emociones que les suscitan, siempre de forma voluntaria.

Trataremos de analizar siempre la relación entre las emociones que nos genera el film y la empatía que sentimos hacia los personajes.

- **Corrección:** Ninguna

- **Tiempo:** 10-15 min

- **Anticipación de problemas:** Ninguno

Con la puesta en común en esta actividad, hacemos un ejercicio de escuchar a la otra persona. Trabajamos la empatía cognitiva al tratar de comprender sus emociones.

2ª Actividad: En sus zapatos

- Objetivos:

- Ponerse en el lugar de otra persona, experimentando sus limitaciones, con el fin de entenderle y empatizar con ellos.

- **Organización:** La sesión tendrá lugar en el Taller de Plástica.

- **Materiales:** Caja llena de papelitos con información de alguna limitación. Objetos para entrar en situación. (Anexo II.2)

- **Recursos:** Ninguno.

- **Desarrollo:** Enlazando con la actividad anterior, propondremos a los alumnos un pequeño experimento. Les invitaremos a que cojan un papelito de una caja, que contendrá información sobre alguna limitación que pueda tener una persona. Los alumnos deben asumir ese rol durante el resto de la sesión. Para ello se repartirán algunos objetos que les ayuden a ponerse en situación.

Es importante en este punto hacerles entender que estos son sólo algunos de los ejemplos de dificultades o discapacidades que puede padecer una persona. A veces puede tratarse simplemente de sentimientos que afectan a su rutina, como por ejemplo la pérdida de un ser querido, o la rabia o frustración por una situación que no controlamos, o simplemente el no encontrarnos bien, o estar cansados.

- **Corrección:** Ninguna

- **Tiempo:** 7-10 min

- Anticipación de problemas:

- Posible problema 1: Que los preparativos y explicaciones lleven demasiado tiempo, por lo que sería conveniente seleccionar 4 ó 5 roles que se repitieran.

- Posible problema 2: Que algunos alumnos se sientan incómodos con el rol que les ha tocado. Trataremos de animarles a que lo intenten, pero en última instancia permitiremos que se intercambien los roles entre ellos.

- Posible problema 3: Que no consigan aguantar con su rol el resto de la sesión, en cuyo caso les animaremos a la reflexión, para que se den cuenta de lo duro y difícil que puede ser para las personas que están en esa situación.

Con esta dinámica trabajamos directamente la empatía mediante **estrategias para ponerse en el lugar del otro** (Chaux, 2010).

3ª Actividad: Historia del cine

- **Objetivos:** Introducir la historia del cine de forma lúdica.
- **Organización:** En grupos de 5-6 personas.
- **Materiales:** Fichas con imágenes sobre la historia del cine.
- **Recursos:** Ninguno.
- **Desarrollo:** Se hará entrega a cada grupo de un juego de fichas, y estos deberán ordenarlos cronológicamente. Cada ficha contendrá información de un invento u avance importante para la historia del cine. Podemos plantearlo como una competición entre grupos para darle un toque divertido. Haremos una puesta en común y daremos la respuesta correcta.
- **Corrección:** Puesta en común.
- **Tiempo:** 10 min
- **Anticipación de problemas:** Ninguno

El trabajo de la empatía se realiza a través del trabajo cooperativo entre iguales. Al tratarse de una actividad diseñada con un componente lúdico, generamos un estado emocional positivo, creando una situación óptima para favorecer el proceso empático.

4ª Actividad: Reflexión

- **Objetivos:**
 - Reflexionar sobre lo que hemos sentido con el experimento "En sus zapatos"
- **Organización:** Todo el grupo de clase.
- **Materiales:** Ninguno
- **Recursos:** Ninguno.
- **Desarrollo:** Reflexión colectiva sobre la sesión una vez que hemos trabajado la empatía, y en especial sobre el experimento realizado con la Actividad 2.
- **Corrección:** Ninguna
- **Tiempo:** 5-7 min
- **Anticipación de problemas:** Ninguno

Con esta dinámica trabajamos directamente la empatía mediante **estrategias para reconocer sentimientos y saber identificarlos correctamente** (Chaux, 2010).

5ª Actividad: Explicación del sistema de evaluación

- Objetivos:

- Comunicar a los alumnos los trabajos que se tienen que entregar al finalizar la Unidad Didáctica, aunque sin desvelar aún el tipo de producción audiovisual que realizaremos.

- Exponer a los alumnos los criterios de evaluación.

- Organización: La misma que en la actividad anterior.

- Materiales: Ninguno

- Recursos: Pizarra y tiza, o diapositiva y proyector.

- Desarrollo: El profesor explicará la programación para las sesiones, advirtiéndole que siempre puede ser susceptible de cambio, e informará a los alumnos de los aspectos que se van a evaluar de cada actividad, dejando claras las entregas a realizar, la fecha y los estándares de aprendizaje que se deben alcanzar. Posteriormente acordará democráticamente con los alumnos los porcentajes que se asignarán a los diferentes aspectos a evaluar.

- Corrección: Ninguna

- Tiempo: 10 min

- Anticipación de problemas: Ninguno

Intuitivamente creo que el hecho de llevar a cabo cualquier proceso democrático, favorece un comportamiento cooperativo y prosocial, y que la relación entre conducta prosocial y empática funciona en las dos direcciones. De alguna manera, pienso que promoviendo una conducta prosocial vamos a favorecer un proceso de trabajo más empático.

1.3. Tercera Sesión:

1ª Actividad: Proyecto Mannequin Challenge. Fases

- **Objetivos:**

- Captar la atención de los alumnos.
- Introducir el tipo de producción audiovisual colaborativo que vamos a realizar.

- **Organización:** La sesión tendrá lugar en el aula habitual del grupo, por lo que cada alumno se sentará en su pupitre.

- **Materiales:** Vídeo *High School Mannequin Challenge 1500 Students - Maple Ridge Secondary School* (Maple Ridge Secondary School, 2016)

- **Recursos:**

- Ordenador y proyector.
- Pizarra y tiza.

- **Desarrollo:** Puesto que en los cambios de clase los alumnos se dispersan y tardan en centrarse en la nueva materia, en el momento en que el profesor esté listo se iniciará la proyección, de esa forma iremos captando la atención de los alumnos, que al ver que se ha iniciado la sesión se irán sentando sin perder tanto tiempo como de costumbre.

Una vez visualizado el video, abriremos un debate planteando preguntas del tipo: *¿Hasta qué punto esta producción audiovisual ha sido planificada? ¿Qué habéis observado que os haga pensar eso? ¿Cuáles son las fases del proyecto que se han llevado a cabo?*

Al desgranar el proceso de producción del Mannequin Challenge que acabamos de ver, pediremos a un voluntario que vaya anotando, en la mitad derecha de la pizarra, las diferentes fases o tareas que se han llevado a cabo para la realización del Mannequin Challenge que acabamos de ver. Después pediremos que den ejemplos de otros tipos de producción audiovisual, como por ejemplo, una película, documental, corto...., y llevaremos a cabo una lluvia de ideas que nuestro voluntario irá apuntando en la mitad izquierda de la pizarra. Finalmente les pediremos que reflexionen sobre si todas esos tipos de producción siguen las mismas fases que apuntamos anteriormente, e iremos completando la lista con las nuevas aportaciones. Diferenciaremos entonces entre las fases de **preproducción, producción, postproducción y comercialización.**

Después de haber hablado de las diferentes fases de un proyecto audiovisual, informaremos de que nosotros también vamos a realizar un Mannequin Challenge colaborativo,

pero que en nuestro caso, puesto que estamos trabajando la empatía, debe tener una función de denuncia social.

- **Corrección:** Ninguna

- **Tiempo:** 20-25 min

- **Anticipación de problemas**

- Posible problema 1: Que los alumnos no sepan reconocer las fases de un proyecto audiovisual. El profesor irá dando pistas, o formulando preguntas si lo considera necesario.

2ª Actividad: Proyecto Mannequin Challenge. La idea

- **Objetivos:**

- Elegir democráticamente el tema a tratar en nuestro proyecto colectivo del Mannequin Challenge.

- Relacionarse con otras personas manteniendo una actitud flexible y tolerante, asumiendo responsabilidades.

- **Organización:** Todo el grupo de alumnos

- **Materiales:** Ninguno

- **Recursos:** Pizarra y tiza.

- **Desarrollo:** Se realizará una lluvia de ideas para sacar posibles temas que trabajar en nuestro Mannequin Challenge. Posteriormente se reducirán democráticamente las opciones hasta decantarse por una.

- **Corrección:** Ninguna

- **Tiempo:** 10-15 min

- **Anticipación de problemas:**

- Posible problema 1: Que los alumnos no tengan ideas, en cuyo caso el profesor puede dar algún ejemplo para iniciar la dinámica.

La búsqueda por consenso del tema a tratar en nuestra producción audiovisual supone en sí misma una oportunidad de trabajo de la empatía por medio del ejercicio de ponerse en el lugar del otro, para así identificar los problemas sociales más cercanos e importante para ellos.

3ª Actividad: Proyecto Mannequin Challenge. La organización

- Objetivos:

- Establecer el sistema de trabajo que se seguirá en la realización del proyecto.

- Organización: Todo el grupo

- Materiales: Ninguno

- Recursos: Ninguno

- Desarrollo: El profesor pasará a explicar cómo nos organizaremos para llevar a cabo el proyecto del Mannequin Challenge:

Se les explicará que trabajaremos en grupos de 5-6 personas, y cada grupo deberá realizar su propio "mini Mannequin Challenge", es decir, cada grupo deberá grabar 2 o 3 escenas, intercambiándose los roles de director-cámara y actores. Deberán seguir todas las fases propias del proceso de creación audiovisual, que deberán quedar reflejadas en una carpeta de campo. Posteriormente se distribuirá todo el material grabado por cada grupo, para que todos lo puedan utilizar en la fase de postproducción. De esa manera tendremos la oportunidad de ver los diferentes resultados que podemos obtener con el mismo material.

Les pediremos que en la próxima sesión tengan decididos los grupos de trabajo.

- Corrección: Ninguna

- Tiempo: 5 min

- Anticipación de problemas: Ninguno

4ª Actividad: El Storyboard

- Objetivos:

- Recordar qué es un storyboard.

- Explicar cómo realizar un storyboard.

- Organización: Todo el grupo de alumnos.

- Materiales: Presentación *Cómo hacer un Storyboard* (Larralde, 2012)

- Recursos: Ordenador y proyector.

- Desarrollo: Se proyectará la presentación *Cómo hacer un storyboard* (Larralde, 2012) y se aclararán términos como escena, secuencia, encuadre o plano. Les informaremos de que para nuestro proyecto deberemos hacer un Storyboard.

- Corrección: Ninguna

- Tiempo: 10 min

- Anticipación de problemas: Ninguno

1.4. Cuarta Sesión: (Inglés)

1ª Actividad: Precalentamiento. Storyboard con cadáver exquisito.

- **Objetivos:**

- Retomar la clase donde la dejamos el día anterior, captando la atención del alumno.

- **Organización:** La sesión tendrá lugar en el taller de plástica, y se impartirá en inglés, con ayuda del asistente. Los alumnos se sentarán en los grupos de trabajo que hayan elegido.

- **Materiales:**

- Fotocopias con los recuadros para viñetas. Una copia por alumno. (Anexo II.3.)

- Lápices y gomas.

- **Recursos:** Ninguno

- **Desarrollo:** El profesor repartirá una fotocopia para la realización de un storyboard a cada alumno. Siguiendo la técnica del cadáver exquisito, cada alumno tendrá 2,5 min para dibujar la primera viñeta de su historia. Pasado ese tiempo deberán pasar su papel al compañero de la derecha, y éste dispondrá de 2 min para dibujar la segunda viñeta. Repetimos el proceso recortando el tiempo cada vez, hasta terminar todas las viñetas.

El alumno deberá no sólo bocetar la viñeta, sino también apuntar la información referente al audio, respetando los condicionantes que ha incluido el profesor, que tienen siempre que ver con sentimientos.

Guardaremos los storyboards para seguir trabajando con ellos como tarea para casa.

- **Corrección:** Ninguna

- **Tiempo:** 10 min

- **Anticipación de problemas**

- Posible problema 1: Que no sepan que dibujar, especialmente en la primera viñeta. El profesor puede sugerir en caso de que les vea atascados, que empiecen dibujando un objeto o un animal. Como cada grupo tendrá varias historias no pasa nada porque alguna no salga, o no tenga mucho sentido.

En esta actividad tratamos de trabajar la empatía utilizando **estrategias para reconocer sentimientos y saber identificarlos correctamente** (Chaux 2010), al imponer algunos condicionantes relacionados siempre con emociones y sentimientos, que los alumnos deberán reconocer para que la secuencia tenga sentido.

2ª Actividad: Herramientas de trabajo

- Objetivos:

- Aprender que es un Circuito Cerrado de Televisión (CCTV).
- Reconocer las diferentes partes de las herramientas que vamos a utilizar.
- Aprender a utilizar una cámara de vídeo.

- Organización: Los alumnos mantendrán la misma distribución que en la actividad anterior. Mientras los alumnos hacían la actividad anterior, el profesor habrá tenido tiempo para sacar todo el material necesario para realizar un CCTV.

- Materiales: Ninguno

- Recursos:

- Cámara de vídeo
- Ordenador
- Trípode
- Proyector
- Los cables necesarios para montar un CCTV

- Desarrollo: El profesor pedirá un voluntario que sepa montar un CCTV, y le pedirá que lo explique mientras lo hace. Posteriormente pedirá otro voluntario que deberá salir y explicar a sus compañeros cuáles son las diferentes partes de la cámara y del trípode (ver Anexo II. 2) y cómo funcionan. El profesor prestará la ayuda necesaria llegado el caso.

- Corrección: Oral si fuera necesario.

- Tiempo: 10 min

- Anticipación de problemas:

- Posible problema 1: Si nadie supiera cómo montar un CCTV o utilizar una cámara, el profesor pedirá un voluntario que hará de ayudante, y le irá indicando los diferentes pasos a seguir, mientras explica la teoría a toda la clase.

3ª Actividad: Planos de cámara

- Objetivos:

- Aprender los diferentes tipos de planos.
- Empezar a manejar la cámara de vídeo.

- Organización: Igual que en la actividad anterior

- Materiales: Cuaderno, bolígrafos...etc

- Recursos: Los mismos que en la actividad anterior.

- Desarrollo: El profesor pedirá un voluntario que salga a manejar la cámara, y otro que se ponga frente a ésta, de actor. Entonces el docente irá haciendo un repaso plano a plano, escribiendo en la pizarra las siglas, y pidiéndole al ayudante de cámara que lo realice. Si el plano ejecutado por el ayudante de cámara no fuera el correcto, el profesor preguntará al resto de alumnos qué opinan, si creen que está bien o deberíamos cambiar algo, hasta llegar a la solución correcta. Si es necesario le dará las pistas adecuadas para que corrija el plano.

Puesto que no todas nuestras sesiones son en inglés, les daremos también los nombres en español.

A lo largo de la actividad se puede ir cambiando las figuras de ayudante de cámara y actor.

- Corrección: Ninguna

- Tiempo: 15-20 min

- Anticipación de problemas: Ninguno

Tal como se plantean las *Actividades 2 y 3*, el mero hecho de que el alumno asuma el rol del profesor, le está haciendo ponerse, inevitablemente en el lugar de este. Además al tener que explicar ciertos conceptos a sus compañeros, debe identificar las posibles deficiencias de estos, haciendo un ejercicio de empatía cognitiva. por otro lado, cuando el alumno voluntario duda, o no está seguro de la respuesta, la empatía se trabaja al tener que prestarse apoyo entre ellos.

4ª Actividad: Dinámica para perder la vergüenza ante la cámara

- Objetivos:

- Acostumbrarse a verse ante la cámara y perder la vergüenza.
- Aplicar lo aprendido a lo largo de la sesión.

- Organización: La misma que en las actividades anteriores.

- Materiales: Un folio, lápiz o bolígrafo.

- Recursos: Los mismos que en la actividad anterior.

- Desarrollo: Se pedirá a los alumnos que apunten en grande en medio folio uno de los planos que hemos visto en clase, de esta forma no se verán condicionados por la actividad a la hora de elegir el plano. Después les pediremos a todos que se levanten y formen una fila frente a la cámara. La profesora será la primera que haga de ayudante de cámara.

El primer alumno de la fila deberá presentarse y nombrar a alguien de la clase con quien te sientes identificado y la razón (preferiblemente alguien que no pertenezca a su grupo cercano de amigos) y posteriormente dar la vuelta a su folio mostrando el plano que ha escogido. El ayudante de cámara deberá colocar el plano.

Entonces el alumno que acaba de hacer las veces de actor pasará a ser el cámara, y el cámara se colocará al final de la fila. Repetimos el proceso hasta que todos hayan participado.

- Corrección: El profesor dará las indicaciones oportunas si fuera necesario.

- Tiempo: 10 min

- Anticipación de problemas:

- Posible problema 1: Que algunos alumnos sientan vergüenza ante la cámara. Al ser una actividad dinámica, donde todos participan es un buen ejercicio para enfrentarse a este miedo, y el profesor participará igualmente.

En este punto trabajamos la empatía al analizar y reflexionar sobre las emociones propias y ajenas, utilizando estrategias **para reconocer sentimientos y saber identificarlos correctamente, y para ponerse en el lugar del otro** (Chaux 2010).

TAREA PARA CASA:

Completar el apartado de "Tipo de plano" de los Storyboards desarrollados al comienzo de la clase, los cuales deberán incluirse en el cuaderno de campo del grupo.

1.5. Quinta Sesión:

1ª Actividad: Pre calentamiento.

- **Objetivos:**

- Romper el hielo y captar la atención de los alumnos.
- Acostumbrarse a actuar ante la cámara y perder la vergüenza.
- Introducir de forma lúdica el tema de esta sesión: los movimientos de cámara.

- **Organización:** La sesión tendrá lugar en el aula de música, ya que sólo se utiliza un día a la semana, y suele estar libre. con tiempo podremos reservar el aula. Este aula tiene las sillas dispuestas en un semicírculo en torno a la pizarra, o pantalla de proyección. Cuando lleguen los alumnos el profesor tendrá montada la cámara y el trípode. Se dispondrán las sillas en un semicírculo en torno a la cámara.

- **Materiales:** Una patata

- **Recursos:** Cámara de vídeo y trípode

- **Desarrollo:** El profesor cogerá una patata, y preguntará a los alumnos qué es y para qué sirve. Cuando estos sorprendidos respondan que es una patata y que sirve para alimentarse, el profesor la utilizará como si de otro objeto se tratase, por ejemplo, "un peine". Entonces preguntará nuevamente "¿Qué es este objeto que estoy usando?". cuando algún alumno responda que es un peine o un cepillo, el profesor afirmará y le pasará la patata al primer alumno sentado en uno de los extremos del semicírculo. Éste deberá repetir la operación, y usar la patata como si de otro objeto se tratase, hasta que lo adivinen sus compañeros. Cuando los alumnos hayan entendido la dinámica el profesor se colocará tras la cámara, grabando todo mediante una panorámica horizontal.

Quando la patata llegue al extremo deberá volver hacia el otro lado.

- **Corrección:** Ninguna

- **Tiempo:** 7-10 min, contando el tiempo de cambio de clase.

- **Anticipación de problemas:**

- Posible problema 1: Que a los alumnos no se les ocurra que hacer. Pasado un tiempo prudencial el profesor dirá "Pasa patata" y la patata deberá pasar al siguiente alumno.

Nuevamente tratamos de favorecer el proceso empático, al introducir elementos de juego que pretenden de generar un estado emocional positivo

2ª Actividad: Movimientos de cámara

- Objetivos:

- Aprender los diferentes movimientos de cámara cinematográficos.
- Acostumbrarse a verse ante la cámara y perder la vergüenza.

- Organización: La misma que en la actividad anterior.

- Materiales: Ninguno

- Recursos: Cámara de vídeo y trípode, así como proyector y los cables necesarios.

- Desarrollo: Visualizamos el vídeo que acabamos de grabar, y preguntamos a nuestros alumnos si saben cómo se llama el movimiento de cámara que hemos realizado.

Después, siguiendo la misma metodología empleada cuando explicamos los tipos de planos (ver p. 42, donde también queda explicado de qué forma esta metodología contribuye al trabajo de la empatía), iremos explicando los movimientos de cámara cinematográficos.

- Corrección: Ninguna

- Tiempo: 15-20 min

- Anticipación de problemas: Ninguno

3ª Actividad: Ángulos de cámara

- Objetivos:

- Aprender los diferentes ángulos de cámara, practicando el posado.

- Organización: La misma que en la actividad anterior.

- Materiales: Espejos para todos los alumnos e imagen resumen con los tipos de ángulos de cámara.

- Recursos: Ordenador y proyector

- Desarrollo: El profesor hará entrega de un espejo a cada alumno para que se observen como si estuvieran haciéndose un selfi desde diferentes ángulos: arriba, abajo, izquierda, derecha... Los alumnos podrán levantarse si les resulta más cómodo.

Después el docente especificará el ángulo, p.e. "contrapicado", indicando el nombre y preguntándoles acerca de sus sensaciones. Así irá repasando cada tipo de ángulo. Posteriormente proyectará una imagen con los ángulos y los nombres para que tomen notas.

- Corrección: Ninguna

- Tiempo: 10-15

- Anticipación de problemas: Ninguno

4ª Actividad: Iluminación

- Objetivos:

- Aprender las diversas formas de iluminación posibles.

- Organización: La misma que en toda la sesión. Se cerrarán las persianas para tratar de conseguir una relativa oscuridad.

- Materiales: Presentación *Iluminación fílmica* (García, 2010).

- Recursos:

- Un flexo o foco de luz.

- Ordenador y proyector.

- Desarrollo: Se proyectará la presentación *Iluminación fílmica*, y se irán explicando los contenidos. sin embargo en lugar de proyectar la última diapositiva, pediremos a dos voluntarios, uno hará de actor y el otro de técnico de iluminación. Haciendo un repaso de los diferentes tipos de iluminación según la dirección de la luz, el técnico de iluminación deberá ir probándolas con su compañero.

El resto de alumnos deberán tomar las notas pertinentes.

- Corrección: En caso de que no acertaran con el tipo de iluminación, el profesor pediría al resto de alumno que ayudaran o daría las pistas adecuadas para la corrección.

- Tiempo: 10 min

- Anticipación de problemas: Ninguno

Nuevamente el alumno asume el rol del profesor, lo que, como explicábamos anteriormente contribuye al desarrollo de la empatía cognitiva.

TAREA PARA CASA:

Ver el vídeo *Camera Movement* (Videomaker, 2011), con el fin de conocer los nombres en inglés de los distintos movimientos de cámara. Y se les pondrá como tarea que investiguen cómo se llaman los diferentes ángulos de cámara en inglés.

1.6. Sexta Sesión: (Inglés)

1ª Actividad: Mannequin Challenge. Preproducción

- Objetivos:

- Planificar todos los aspectos relacionados con la preproducción del Mannequin Challenge.

- Reflexionar sobre el tema elegido, y sobre todo lo hablado en clase sobre la empatía.

- Relacionarse con otras personas manteniendo una actitud flexible y tolerante, asumiendo responsabilidades.

- **Organización:** La sesión tendrá lugar en el taller de plástica, y se impartirá en inglés, con ayuda del asistente. Los alumnos se sentarán en los grupos de trabajo que hayan elegido.

- **Materiales:** Cuadernos, lápices, gomas, bolígrafos...etc

- **Recursos:** Ninguno

- **Desarrollo:** La primera decisión que debe tomar cada grupo es la escena o escenas que van representar, es decir, las posturas de los personajes, que deberán contar una historia (se utilizarán los mismos personajes). Después deberán tomar decisiones de tipo técnico como la iluminación, la música, los movimientos de cámara, los planos..., así como planificar vestuario, maquillaje, lugar donde se va a grabar (el profesor facilitará un listado con los diferentes espacios libres en el centro donde podrán realizar la grabación posterior) y reflejarlo en su carpeta de campo. Para ello deberán incluir:

- Trabajo de investigación si lo hubiera.

- Bocetos de las posturas, reflejando el proceso de elección. Se les recomendará probar varias opciones antes de decidir.

- Plano con la ubicación de la iluminación: se darán unas instrucciones básicas en la pizarra.

- Plano con el recorrido de la cámara: se darán unas instrucciones básicas en la pizarra.

- Storyboard con los planos más importantes, donde indicarán también el tipo de ángulo utilizado. Dividirán el storyboard en 5 o 6 dibujos esquemáticos que permitan seguir una línea de actuación posteriormente a la hora de grabar

Se propondrá que compliquen la performance con elementos sorprendentes, como objetos suspendidos en el aire por ejemplo, cuyo sistema podrán trabajar en la asignatura de Tecnología, pues no llevaremos a cabo la fase de producción hasta dos sesiones después.

Informaremos de que en la siguiente sesión aprenderemos a montar un vídeo y les pediremos que se traigan sus propios cascos para poder añadir el audio sin molestar a los compañeros.

- **Corrección:** Durante el desarrollo de la actividad el profesor se pasará por cada uno de los grupos para detectar, anotar e intentar solucionar las posibles dificultades durante el proceso.

- **Tiempo:** 40 min

- **Anticipación de problemas:** Ninguno

El trabajo de la empatía se realiza a través del trabajo cooperativo entre iguales. Si conseguimos la motivación e implicación de los alumnos en el proyecto, generando así un estado emocional positivo, estamos creando una situación óptima para favorecer el proceso empático. Además la búsqueda por consenso de respuestas a todas las preguntas que irán surgiendo durante la fase de preproducción, supone en sí misma una oportunidad de trabajo de la empatía y de comportamiento prosocial.

Además, para poder elegir las poses que representarán deberán ponerse en el lugar de los personajes que pretendan representar, trabajando la empatía a través de **estrategias para ponerse en el lugar del otro**, así como **estrategias basadas en el teatro** (Chaux, 2010).

1.7. Séptima Sesión:

La séptima sesión se continuará con el proceso de preproducción por grupos. Esta vez al ser en español, los alumnos podrán resolver con mayor facilidad las dudas que les hayan quedado.

1.8. Octava Sesión: (Inglés)

1ª Actividad: Montaje de vídeo.

- **Objetivos:**

- Aprender a manejar el un programa de edición de vídeo y audio.
- Dejar tiempo suficiente para preparar todo lo necesario (vestuario, escenografía...etc) antes de la fase de producción.

- **Organización:** La sesión tendrá lugar en el aula de informática, y se impartirá en inglés, con ayuda del asistente. Si no hubiera ordenadores para todos, los alumnos se colocarán por parejas.

- **Materiales:** Cuadernos, lápices, gomas, bolígrafos...etc

- **Recursos:**

- Ordenadores con un programa sencillo de edición de instalado (versión en inglés) y una carpeta con vídeos y escenas grabados por el profesor durante las sesiones.
- Proyector.
- Cascos

-**Desarrollo:** Todos los grupos dispondrán de varios vídeos y escenas de diferentes grabaciones realizadas por el profesor durante las sesiones. El profesor explicará los elementos fundamentales del programa: cómo abrir un proyecto nuevo, como guardarlo, como añadir las escenas, cómo añadir las diferentes transiciones, la música, etc.

Los alumnos serán los encargados de realizar un "Making of" del proyecto colaborativo del Mannequin Challenge, a modo de prueba.

Al final de la sesión visualizaremos los resultados.

- **Corrección:** Durante el desarrollo de la actividad el profesor se pasará por cada uno de los grupos para detectar, anotar e intentar solucionar las posibles dificultades durante el proceso.

- **Tiempo:** 50 min

- **Anticipación de problemas:** Ninguno

1.9. Novena Sesión:

1ª Actividad: Mannequin Challenge. Producción.

- **Objetivos:**

- Realizar la fase de producción de nuestro Mannequin Challenge.

- **Organización:** Los grupos se distribuirán por diferentes espacios del centro.

- **Materiales:** Todo el material de atrezzo necesario.

- **Recursos:** Smartphone o cámara de vídeo, flexos,...ect

-**Desarrollo:** Los alumnos se distribuirán por los espacios elegidos para grabar sus escenas, de unos 10-15 segundos, portando todo el material y dispositivos necesarios.

Partiendo de su trabajo de preproducción, intentarán reproducir dicha escena plasmando de la mejor manera posible su visión sobre el tema elegido a través del vídeo.

Puesto que no disponemos de cámaras para todos, se les permitirá utilizar sus smartphones, pero se exigirá que hagan entrega de su tarjeta SIM al profesor, para evitar que las imágenes puedan ser distribuidas sin control. Al finalizar se entregará la grabación al profesor y la borrarán de sus smartphones.

- **Corrección:** Durante el desarrollo de la actividad el profesor se pasará por cada uno de los grupos para detectar, anotar e intentar solucionar las posibles dificultades.

- **Tiempo:** 50 min

- **Anticipación de problemas:** Ninguno

El trabajo de la empatía se realiza de a través del trabajo cooperativo entre iguales. Solucionar los diferentes problemas que vayan surgiendo, así como adoptar y respetar distintos roles, sólo será posible con una actitud de respeto y colaboración. Además trabajarán la empatía a través de **estrategias basadas en el teatro** (Chaux, 2010).

TAREA PARA CASA:

En la carpeta de campo se debe incluir una reflexión con las dificultades que se han encontrado, señalando los cambios que han tenido que hacer con respecto al plan inicial. Les recordaremos que deben traer la pista de audio que hayan elegido y cascos para el montaje en la siguiente sesión.

1.10. Décima Sesión: (Inglés)

1ª Actividad: Mannequin Challenge. Postproducción.

- **Objetivos:**

- Realizar la fase de producción de nuestro Mannequin Challenge.

- **Organización:** La sesión tendrá lugar en el aula de informática y se impartirá en inglés, con ayuda del asistente. Los diferentes grupos trabajarán conjuntamente uno por ordenador.

- **Materiales:** Las grabaciones realizadas por los alumnos.

- **Recursos:**

- Ordenadores con un programa sencillo de edición de instalado (versión en inglés) y una carpeta con vídeos y escenas grabadas por los alumnos.

- Cascos

-**Desarrollo:** Todos los grupos dispondrán de todas las secuencias grabadas por sus compañeros, siendo el objetivo principal de la actividad la unión de todas ellas a través de diferentes transiciones y efectos de vídeo disponibles en el programa. Los alumnos serán los encargados de elegir en qué orden colocarán las escenas, y por qué y el tipo de transiciones que emplearán para pasar de una a otra durante el vídeo, así como seleccionar la música que consideren conveniente.

Según vayan terminando le harán entrega del archivo al profesor. Si algún grupo no termina la actividad, podrá hacerlo en casa, y enviándola por correo electrónico al profesor.

- **Corrección:** Durante el desarrollo de la actividad el profesor se pasará por cada uno de los grupos para detectar, anotar e intentar solucionar las posibles dificultades durante el proceso.

- **Tiempo:** 50 min

- **Anticipación de problemas:** Ninguno

Para la toma de decisiones referentes a la fase de postproducción, los alumnos deberán ponerse en el lugar del espectador, para así buscar la mejor manera de transmitirle el mensaje del vídeo.

1.11. Undécima Sesión:

1ª Actividad: Mannequin Challenge. Visualización

- Objetivos:

- Exponer los trabajos realizados mientras se realiza una reflexión.
- **Organización:** La sesión tendrá lugar en el aula normal del grupo. Individual.
- **Materiales:** Las diferentes producciones realizadas por los alumnos.
- **Recursos:** Ordenador y proyector.
- **Desarrollo:** Se proyectarán las producciones de todos los grupos.
- **Corrección:** Ninguna
- **Tiempo:** 15 min
- **Anticipación de problemas:** Ninguno

2ª Actividad: Coevaluación

- Objetivos:

- Reflexionar con sentido crítico sobre el resultado obtenido, tomando conciencia de los puntos fuertes y débiles de cada grupo y cada alumno individualmente.
- Aprender a realizar y recibir críticas constructivas.
 - **Organización:** La misma que en la actividad anterior
 - **Materiales:** Ninguno
 - **Recursos:** Ninguno
 - **Desarrollo:** El profesor dirigirá un debate en la clase sobre los resultados obtenidos, las dificultades encontradas durante el proceso, los puntos fuertes y débiles de cada producción...etc, fomentando la reflexión sobre el tema tratado.
 - **Corrección:** Ninguna
 - **Tiempo:** 10-15 min
 - **Anticipación de problemas:**
 - Posible problema 1: Que los alumnos no sepan encajar las críticas. Se hará hincapié en que cualquier opinión o crítica debe ser constructiva.

Trabajamos la empatía, al tener que ponernos en el lugar del otro, con el fin de no resultar ofensivos o crueles en nuestras observaciones.

3ª Actividad: Autoevaluación

- Objetivos:

- Reflexionar con sentido crítico sobre el resultado obtenido.
- Tomar conciencia de los puntos fuertes y débiles de cada grupo y cada alumno individualmente.

- Examinar los propios errores para aprender de ellos.

- Evaluar el funcionamiento del grupo.

- Organización: los alumnos se sentarán en torno a las mesas.

- Materiales: Test de autoevaluación (Anexo II. 4) y bolígrafo

- Recursos: Ninguno

- Desarrollo: El profesor repartirá el "test de autoevaluación" a cada alumno para que lo rellene.

- Corrección: Ninguna

- Tiempo: 10 min

- Anticipación de problemas: Ninguno

2. Atención a la diversidad

Puesto que durante el diseño de esta unidad didáctica se ha tratado en todo momento de que se ajuste lo máximo posible al DUA, planteando distintos tipos de actividades casi siempre basadas en el trabajo colaborativo y en el aprendizaje entre iguales, se considera poco probable que fuera necesario llevar a cabo adaptación curricular significativa.

Quiero aclarar, que aunque esta unidad didáctica ha sido diseñada pensando en las necesidades concretas de un centro concreto, no he tenido la oportunidad de conocer personalmente al grupo de alumnos con el que se podría aplicar. Y por tanto, desconozco los casos o necesidades concretas que puedan presentar. Sin embargo, basándome en las estadísticas del centro, parece probable que podamos encontrar algún caso diagnosticado de TDAH, dislexia, o algún alumno con deficiencias en el idioma.

Teniendo en cuenta este tipo de necesidades, recurrentes en centro Santa Bárbara, considero que, tan sólo a la hora de elaborar los test de evaluación (tanto el de conocimientos

previos como el de autoevaluación del alumno) es necesario tener en cuenta que contamos con varios alumnos que presentan problemas de lectoescritura, por lo que se han diseñado siguiendo estas recomendaciones del Departamento de Orientación:

- Utilizar una fuente que facilite la lectura a los alumnos disléxicos, como p.e. *Dyslexie* creada específicamente para personas con este problema.

- Utilizar un tamaño de fuente grande, y un interlineado amplio con agregado de espacio antes y después de cada párrafo.

- Formular preguntas cortas y claras, donde se incluya toda la información, y no se haga referencia a información de preguntas anteriores.

- Utilizar un lenguaje lo más sencillo posible, evitando las oraciones subordinadas.

- Si es posible diseñar las respuestas cortas o tipo test.

En caso de tener algún alumno con alguna de estas necesidades deberíamos además, tener en cuenta estas consideraciones a la hora de gestionar el aula:

- Prestar especial atención a los alumnos con problemas de lectoescritura durante la sesión de evaluación y a los alumnos con TDAH durante toda la unidad didáctica, dándoles una atención individualizada siempre que sea necesario.

- Colocar a estos alumnos cerca del profesor, lejos de estímulos que puedan distraerles.

- En la formación de grupos de trabajo, colocar a los alumnos diagnosticados con TDAH con compañeros tranquilos y responsables que puedan ayudarles durante la actividad.

- En la sesión de evaluación, leer los test en voz alta, dándoles tiempo para organizar sus pensamientos y contestar sin presiones. De esta forma no se frustrarán al ver que sus compañeros terminan mucho antes que ellos, y se podrán resolver las dudas que puedan surgir. Esto supondría también aumentar considerablemente el tiempo en el test de evaluación inicial de **Kahoot!**

3. Evaluación

La evaluación será un proceso continuo, individualizado, y cuantitativo:

Evaluación Inicial:

Se realiza un test de conocimientos previos, para detectar cuáles son las posibles deficiencias y poder así adaptar el proceso educativo.

Evaluación continua y formativa:

El proceso de evaluación, se producirá durante todo el transcurso de las sesiones. Podemos hablar por tanto de **evaluación continua**, ya que en todas las actividades se verificarán, mediante rúbricas (Anexo III), ciertos indicadores de logro de cada uno de los estándares de aprendizaje evaluables (Anexo II.3) que se comprobarán a través del cuaderno de campo de cada grupo, así como a través de la observación directa del profesor..

Además, la asistencia constante por parte del profesor, servirá para tomar decisiones en el momento en que surjan dificultades, proponiendo soluciones o modificaciones en las actividades. En este sentido, podemos hablar de **evaluación formativa**.

Evaluación final:

Podemos hablar de **evaluación exhaustiva**, puesto que se servirá de diferentes fuentes y agentes. Combinaremos diversos tipos de evaluación, atendiendo al agente que la realiza, diversificando la comprobación de los indicadores de logro.

Primeramente, la **coevaluación** por parte de todos los alumnos permitirá hacer partícipes a todos del análisis y la valoración de la tarea globalmente, opinando sobre las virtudes y defectos tanto de su propia producción como de la de los demás.

Otro punto importante será la **autoevaluación** de cada alumno a través de un formulario de autoevaluación, permitiendo una reflexión crítica propia sobre su propio trabajo.

Por último, el profesor tomará en cuenta todos estos elementos y valorará los indicadores, por lo que también estaremos hablando de **heteroevaluación**.

I. Conclusiones generales

La idea para este trabajo surgió de la convicción personal de que la empatía es imprescindible para el desarrollo emocional adolescente y para garantizar relaciones de calidad entre las personas. Partiendo de esa idea se trató, en primer lugar, de responder a una serie de preguntas: ¿Qué es la empatía?; ¿Por qué trabajar la empatía?; y ¿Por qué es importante trabajar la empatía de los adolescentes?. La búsqueda de respuestas a estas preguntas me llevó a corroborar lo que ya intuía y es que desarrollar la empatía redundante en la conducta prosocial, beneficia la comunicación, ayuda en la resolución de conflictos, y favorece la creación de relaciones sociales de calidad.

Como futura profesora de educación secundaria, esta investigación me ha llevado a la conclusión de que el desarrollo de la empatía, especialmente entre adolescentes, es fundamental y podría ser la base para la solución y prevención de muchos de los problemas que hoy en día encontramos en las aulas. Por ello considero que de ninguna manera deberíamos reducirlo a una única unidad didáctica, a un trabajo anecdótico, si no que la educación emocional y el trabajo de la empatía debería ser una constante en la planificación de cada una de las asignaturas, pero en especial la nuestra, ya que su propio currículo nos permite con facilidad explorar el mundo de las emociones y pone a nuestra disposición diversos lenguajes gráfico-plásticos, visuales y audiovisuales que facilitan esta tarea.

Aunque lamentablemente no he tenido la oportunidad de llevar a cabo esta unidad didáctica en el aula y por consiguiente no he podido corroborar hasta que punto podría funcionar, o que aspectos de la misma deberían ser revisados, he tratado en todo momento de apoyar mi propuesta en la investigación teórica realizada. De esa forma se han utilizado diversas estrategias para el desarrollo de la empatía, favoreciendo en todo momento el trabajo colaborativo, la reflexión y la verbalización de las emociones y sentimientos. Espero tener la oportunidad en un futuro de aplicar esta unidad didáctica en el aula, y comprobar por mí misma, hasta que punto las actividades aquí planteadas favorecen el desarrollo de la empatía.

Referencias:

- Ambrona Benito, T. (2013). *La generalización del vínculo empatía-altruísmo cuando hay otros en necesidad* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Asociación del profesorado de Dibujo de la Comunidad de Madrid (2016). *Estudio e informa sobre la situación de la asignatura de educación plástica, visual y audiovisual en la Comunidad de Madrid*. Recuperado el 12 de junio de 2017 desde <http://bit.ly/2sLt70p>
- Bachen, C. M., Hernández-Ramos, P. F. y Raphael, C. (2012). Simulating REAL LIVES: Promoting global empathy and interest in learning through simulation games. *Simulation & Gaming*, Agosto de 2012,43: 437-460, primera publicación el 20 de enero de 2012, doi:10.1177/1046878111432108
- Barr, J. J., y Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231-250.
- Berger, K. (2006). *Psicología del Desarrollo Infancia y Adolescencia* (1st ed., pp. 480-484). Buenos Aires: Panamericana.
- Chaux, E. (2010). Empathy: Pedagogical strategies to promote empathy. *Indirect and direct aggression*, 143-158.
- De Wied, M., Branje, S. J. y Meeus, W. H. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive behavior*, 33(1), 48-55.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 701-778). New York: Wiley.

[Fábrica Inconformistas] (2014, 23 de junio). La cadena de la empatía [Archivo de vídeo]. Recuperado el 16 de junio de 2017, desde <http://bit.ly/2semQtg>

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología* 24(2), 284-298.

Garaigordobil, M. y Maganto, C., (2010). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266

García, A. (2010). *La iluminación fílmica* [Presentación de Power Point]. Recuperado en 15 de junio de 2017 desde <https://es.slideshare.net/cuentin/la-iluminacin-flmica>.

Goldstein, T. R. (2011). Correlations Among Social-Cognitive Skills in Adolescents Involved in Acting or Arts Classes. *Mind, Brain, and Education*, 5(2), 97-103.

Goldstein, T. y Winner, E. (2012). Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal Of Cognition And Development*, 13(1).

González, A. (2017). *La moda de los juegos peligrosos. Harper's Bazaar*. Recuperado el 17 de junio de 2017, desde <http://bit.ly/2seeaD2>

Gutierrez Sanmartín, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.

Hernández, A. (2012, 10 de marzo). Zoótopo: Vida que gira [Archivo de vídeo]. Recuperado el 22 de junio de 2017, desde <https://www.youtube.com/watch?v=4l4lCgEa69A>

Igartua, J. J., Acosta, T., y Frutos, F. J. (2013). Recepción e impacto del drama cinematográfico: el papel de la identificación con los personajes y la empatía. *Global Media Journal México*, 6(11).

- Jensen, F. (2015). *El cerebro adolescente: Guía de una madre neurocientífica para educar adolescentes* (1st ed., pp. 37-60). Madrid: RBA.
- Larralde, G. (2012). *Como hacer un story board* [Presentación de Power Point]. Recuperado el 12 de junio de 2017 desde <http://bit.ly/2rHExyH>
- Libra Producciones (2016, 8 de febrero). Movimientos de cámara | Curso de Iniciación al cine / vídeo. [Archivo de vídeo]. Recuperado el 22 de junio de 2017, desde <http://bit.ly/2sYrtcx>
- López, C. (2017). *Mini MOOC para Docentes con Estudiantes Z.* [Presentación de prezi]. Recuperado el 7 de junio de 2017, desde <http://bit.ly/2seA6Ou>
- López, M., Arán, V., y Richaud de Minzi, M.C. (2014). Empatía: algunos debates en torno al concepto. *Avances de Psicología Latinoamericana* 32, 37-51.
- 'Mannequin Challenge': ¿Qué es y por qué ha paralizado al mundo del deporte el 'reto del maniquí'? (9 de noviembre de 2016). *Marca*. Recuperado el 16 de junio de 2017, desde <http://bit.ly/2fV6Qod>
- Maple Ridge Secondary School (2016, 2 de diciembre). High School Mannequin Challenge 1500 Students - Maple Ridge Secondary School [Archivo de vídeo]. Recuperado el 19 de junio de 2017, desde <https://www.youtube.com/watch?v=qFaUhLkdRPg>
- Martínez-Salanova, E. (2017). *Historia del cine. Uhu.es*. Recuperado el 22 junio de 2017, desde <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion>
- McDonald, N. M., y Messinger, D. S. (2011). The development of empathy: How, when, and why. *Moral Behavior and Free Will: A Neurobiological and Philosophical Approach*, 341-368.

- Mestre, M. V., Samper, P. y Frías, M. D., (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema* 14(2), 227-232.
- Moya-Albiol, L., Herreno, N. y Bernal, M.C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Rev Neurol* 50(2), 89-100
- Negraru, G (2016). *El desarrollo emocional de los alumnos de secundaria y bachillerato a través de la educación artística* (Trabajo de Maestría no publicado). Universidad Autónoma de Madrid.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On The Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2009). *Encántame o Piérdeme*. Conferencia, Expo Enlaces - Chile. Recuperado el 19 de junio de 2017, desde <https://www.youtube.com/watch?v=twKZiGmd7yo>
- Richaud, M. C. (2014). Algunos aportes sobre la importancia de la empatía y la prosocialidad en el desarrollo humano. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2).
- Sánchez, S. y Villanueva, G. (2016). *Propuesta de trabajo de la empatía con adolescentes: el Flashmob* (Trabajo para la asignatura Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, no publicado). Universidad Autónoma de Madrid.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., y Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Seligman, M. E. P. (2002) *Authentic Happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY, US: Free Press.
- Strawser, P (2017, 13 de enero). La feria de la vanidad (Becky Sharp ,1935). [Archivo de vídeo]. Recuperado el 22 de junio de 2017, desde <http://bit.ly/2tSCOXK>

[Videomaker] (2011, 9 de agosto). Camera Movement [Archivo de vídeo]. Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=45e1XuA-oLY>

Referencias legislativas:

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. BOCM núm. 118, 20 de mayo de 2015. Consejería de Educación, Juventud y Deporte.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, 10 de diciembre de 2013. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

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. BOE núm. 25, 29 de enero de 2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

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

ANEXO I: Vinculación con el currículo

1. Contenidos:

De acuerdo con el currículo propuesto por la Comunidad de Madrid mediante el **Decreto 48/2015, de 14 de Mayo**, para la asignatura de **Educación plástica, visual y audiovisual para 4º de la ESO**, la Unidad Propuesta didáctica que se desarrolla a continuación se relaciona con el **Bloque 4. Lenguaje audiovisual y multimedia**, y concretamente con los puntos:

1. Elementos expresivos de los lenguajes audiovisuales: encuadre, escala, angulación, iluminación.

2. Elementos de la imagen en movimiento: movimientos de la cámara, montaje.

4. El proyecto audiovisual y sus fases.

5. Lectura de la imagen audiovisual.

2. Objetivos generales de la EPV en la ESO (BOCM)

Conforme al **BOCM Decreto 23/2007 de la Comunidad de Madrid**, los objetivos generales de la EPV para la ESO que se persigue alcanzar con la unidad didáctica planteada son los correspondientes a los puntos:

1. Observar, percibir, comprender e interpretar críticamente la comunicación a través de las imágenes y las formas de su entorno natural y cultural, y ser sensibles a sus cualidades evocadoras, plásticas, estéticas y funcionales.

4. Desarrollar la creatividad y expresarla, preferentemente, con la subjetividad de su lenguaje personal, utilizando los códigos, la terminología y los procedimientos del lenguaje

visual y plástico, con la finalidad de enriquecer estéticamente sus posibilidades de comunicación.

5. Utilizar el lenguaje plástico para representar emociones y sentimientos, vivencias, sentimientos e ideas, contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.

6. Apreciar las posibilidades expresivas que ofrece la investigación con diversas técnicas plásticas y visuales y las tecnologías de la Información y la comunicación, valorando el esfuerzo de superación que comporta el proceso creativo.

8. Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de un objeto partiendo de unos objetivos prefijados y revisar y valorar, al final de cada fase, el estado de su consecución.

9. Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, responsabilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones o características personales o sociales.

13. Aceptar y participar en el respeto y seguimiento de los valores y las normas que regulan el comportamiento en las diferentes situaciones que surgen en las relaciones humanas y en los procesos comunicativos, reconocerlos como integrantes de una formación global e integrarlos en la expresión de ideas a través de mensajes visuales.

3. Criterios de evaluación

De acuerdo con el **Decreto 48/2015, de 14 de Mayo**, se consideran para la presente Unidad Didáctica, los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables:

1. Identificar los distintos elementos que forman la estructura narrativa y expresiva básica del lenguaje audiovisual y multimedia, describiendo correctamente los pasos necesarios para la producción de un mensaje audiovisual y valorando la labor de equipo.

1.1. Analiza los tipos de plano que aparecen en distintas películas cinematográficas valorando sus factores expresivos.

1.2. Realiza un storyboard a modo de guión para la secuencia de una película.

2. Reconocer los elementos que integran los distintos lenguajes audiovisuales y sus finalidades.

2.1. Visiona diferentes películas cinematográficas identificando y analizando los diferentes planos, angulaciones y movimientos de cámara.

3. Realizar composiciones creativas a partir de códigos utilizados en cada lenguaje audiovisual, mostrando interés por los avances tecnológicos vinculados a estos lenguajes.

3.3. Realiza, siguiendo el esquema del proceso de creación, un proyecto personal.

NEXO II: Materiales

1. La caja de Pandora

LISTA DE SENTIMIENTOS		
TRISTEZA	ALEGRÍA	CANSANCIO
CONFUSIÓN	RABIA	ABURRIMIENTO
NOSTALGIA	ANSIEDAD	ASCO
PREOCUPACIÓN	MIEDO	ENTUSIASMO
ORGULLO	COMPASIÓN	ALIVIO
ASOMBRO	GRATITUD	ENVIDIA/CELOS
DEPRESIÓN	OPTIMISMO	DOLOR
RENCOR	REMORDIMIENTO	SUPERIORIDAD
IMPACIENCIA	SOBREBIA	INDIGNACIÓN

2. Tabla de roles

LIMITACIÓN	INSTRUCCIONES	MATERIAL ADICIONAL
CEGUERA	Vendarse los ojos	Antifaz o pañuelo opaco
DEFICIENCIA VISUAL	Vendarse los ojos	Pañuelo o gafas semitransparentes
DEFICIENCIA AUDITIVA	Taparse los oídos	Tapones
DÉFICIT DE ATENCIÓN	Llevar auriculares con música variada y animada.	Ipod o teléfono móvil con una lista de reproducción y auriculares.
FALTA DE COORDINACIÓN	Atarse una pierna a la otra permitiendo un movimiento limitado.	Cuerda
BRAZO ESCAYOLADO	Ponerse el brazo en cabestrillo.	Pañuelo grande
FALTA DE UN BRAZO	Meterse el brazo por la camiseta o camisa	-
PROBLEMAS CON EL IDIOMA (Problemas para expresarse)	Hablar en un idioma inventado, sin utilizar ninguna palabra reconocible.	-
DISGRAFIA	Escribir con la mano contraria a la usual.	-
TRASTORNO DEL HABLA	Hablar sólo con la vocal A.	-
FALTA DE MOVILIDAD EN LAS MANOS	Atarse los dedos unos a otros, y ponerse una tablilla en la muñeca.	Esparadrapo y tablilla o palo rígido.

3. Ficha para el storyboard

TÍTULO:		
1	2	3
Plano:	Plano:	Plano:
Notas:	Notas:	Notas:
Diálogo:	Diálogo:	Diálogo:
Audio:	Audio:	Audio:
4	5	6
Plano:	Plano:	Plano:
Notas:	Notas:	Notas:
Diálogo:	Diálogo:	Diálogo:
Audio:	Audio:	Audio:

4. Test de autoevaluación

Nombre y Apellidos:

Clase:

YO ME EVALÚO 

¡Ahora tú te puntúas! Por favor, contesta a estas preguntas con sinceridad. Tomate tu tiempo y rodea la respuesta ¡no hay prisa!

1. He escuchado con atención todas las explicaciones.

No

Poco

Bastante

Mucho

2. He participado activamente en los debates de clase.

No

Poco

Bastante

Mucho

3. Entiendo la importancia de la empatía para la vida en sociedad.

No

Poco

Bastante

Mucho

4. He participado activamente en las actividades en clase.

No

Poco

Bastante

Mucho

5. He aprovechado el tiempo de clase para las tareas asignadas.

No

Poco

Bastante

Mucho

6. ¿Te has sentido cómodo con tu grupo?

No

Poco

Bastante

Mucho

7. ¿Todos los miembros del grupo han participado en la realización de la tarea?

No

Poco

Bastante

Mucho

8. ¿Se han respetado las diferentes opiniones de los miembros del grupo?

No

Poco

Bastante

Mucho

9. ¿Consideras que tus compañeros han sido un apoyo en tu aprendizaje?

No

Poco

Bastante

Mucho

10. ¿Consideras has sido un apoyo para tus compañeros?

No

Poco

Bastante

Mucho

11. ¿Habéis cumplido con las fechas de entrega establecidas?

No

A veces

Casi siempre

Sí

12. ¿Te ha gustado la tarea de realizar un "mannequin challenge"?

No

No sé

Sí

13. ¿Qué es lo que más te ha gustado de la tarea de realizar un "mannequin challenge"?

15. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de la tarea de realizar un "mannequin challenge"?

16. ¿Qué es lo que más te gusta del "mannequin challenge" de tu grupo?

17. ¿Qué te gustaría mejorar de tu "mannequin challenge"?

18. ¿Cuál es el "mannequin challenge" que más te ha gustado?

¿Por qué? _____

19. ¿Qué nota le pondrías a tu grupo?

20. ¿Qué nota te pondrías tú en la realización de esta tarea de "Mannequin Challenge"?

ANEXO III: Sistema de evaluación.

SESIÓN 1	1	2	3	4
Actividad 1: "La caja de pandora"	Se niega a participar en la actividad planteada o llega tarde para participar.	Participa de forma pasiva en la actividad planteada	Participa en la actividad planteada de forma correcta.	Participa activamente en la actividad planteada, mostrando interés.
Actividad 2: Imagen fija e Imagen secuencial	Se niega a participar en la actividad planteada	Participa de forma pasiva en la actividad planteada	Participa en la actividad planteada, pero no favorece el trabajo en equipo	Participa activamente en la actividad planteada, mostrando interés por hacer aportaciones de valor al grupo.
Actividad 3: La empatía	Se niega a participar en la actividad planteada	Participa de forma pasiva en la actividad planteada	Participa en la actividad planteada, pero no favorece el trabajo en equipo	Participa activamente en la actividad planteada, mostrando interés por hacer aportaciones de valor al grupo.
	No tolera las opiniones de sus compañeros y reacciona de forma agresiva.	Se muestra ofendido por las intervenciones de sus compañeros	Acepta las opiniones de sus compañeros.	Escucha activamente a sus compañeros, mostrando interés por su opinión.

SESIÓN 2	1	2	3	4
Actividad 1: El cine como generador de emociones	Se niega a participar en la actividad planteada o llega tarde para participar.	Participa de forma pasiva en la actividad planteada	Participa en la actividad planteada de forma correcta.	Participa activamente en la actividad planteada, mostrando interés.
Actividad 2: En sus zapatos	Se niega a participar en la actividad planteada.	Participa de forma pasiva en la actividad planteada	Participa en la actividad planteada, pero no favorece el trabajo en equipo	Participa activamente en la actividad planteada, mostrando interés por hacer aportaciones de valor al grupo.
Actividad 3: Historia del cine	Se niega a participar en la actividad planteada.	Participa de forma pasiva en la actividad planteada	Participa en la actividad planteada, pero no favorece el trabajo en equipo	Participa activamente en la actividad planteada, mostrando interés por hacer aportaciones de valor al grupo.

SESIÓN 3	1	2	3	4
Actividad 1: Mannequin challenge. Fases	Se niega a participar en la actividad planteada o llega tarde para participar.	Participa de forma pasiva en la actividad planteada	Participa en la actividad planteada de forma correcta.	Participa activamente en la actividad planteada, mostrando interés.
Actividad 2: Mannequin challenge. La idea	Se niega a participar en la actividad planteada	Participa de forma pasiva en la actividad planteada	Participa en la actividad planteada, pero no favorece el trabajo en equipo	Participa activamente en la actividad planteada, mostrando interés por hacer aportaciones de valor al grupo.

SESIÓN 4	1	2	3	4
Actividad 1: Story board	Se niega a participar en la actividad planteada o llega tarde para participar.	Participa de forma pasiva en la actividad planteada	Participa en la actividad planteada de forma correcta.	Participa activamente en la actividad planteada, mostrando interés.
Actividad 2 y 3: Herramientas de trabajo y planos de cámara	No muestra ningún interés por los contenidos, e interrumpe el ritmo normal de la clase.	No muestra ningún interés por los contenidos, y no participa de ninguna manera.	Muestra algo de interés por los contenidos.	Muestra mucho interés por los contenidos y tratar de hacer aportaciones.
Actividad 4: Dinámica ante la cámara	Se niega a participar en la actividad planteada.	Participa de forma pasiva en la actividad planteada	Participa en la actividad planteada de forma correcta.	Participa activamente en la actividad planteada, mostrando interés por hacer aportaciones de valor al grupo.
	No sabe manejar la cámara ni colocar los planos.	Muestra dificultades al manejar la cámara y colocar los planos de forma adecuada.	Maneja la cámara y coloca los planos de forma adecuada.	Maneja la cámara y coloca los planos sin titubear.

SESIÓN 5	1	2	3	4
Actividad 1: Movimientos de cámara	No muestra ningún interés por los contenidos, e interrumpe el ritmo normal de la clase.	No muestra ningún interés por los contenidos, y no participa de ninguna manera.	Muestra algo de interés por los contenidos.	Muestra mucho interés por los contenidos y tratar de hacer aportaciones.
Actividad 2: Ángulos de cámara	Se niega a participar en la actividad planteada.	Participa de forma pasiva en la actividad planteada	Participa en la actividad planteada de forma correcta.	Participa activamente en la actividad planteada, mostrando interés.
Actividad 3: Iluminación	Se niega a participar en la actividad planteada.	Participa de forma pasiva en la actividad planteada	Participa en la actividad planteada de forma correcta.	Participa activamente en la actividad planteada, mostrando interés por hacer aportaciones de valor al grupo.

SESIÓN 6 y 7: PREPRODUCCIÓN	1	2	3	4
Actitud	Suele interrumpir y molestar a los compañeros, creando distracciones innecesarias.	A veces interrumpe o crea distracciones innecesarias.	Colabora con el grupo.	No sólo colabora, sino que siempre está dispuesto a ayudar a los demás.
Participación	Se niega a participar en la actividad planteada.	Participa de forma pasiva en la actividad planteada	Participa en la actividad planteada de forma correcta.	Participa activamente en la actividad planteada, mostrando interés.
Organización (nota grupal)	No planifica bien el trabajo, y no cumple con los plazos establecidos.	Cumple con los plazos establecidos, aunque no planifica bien el trabajo, necesitando terminar las tareas en casa, o hacerlas rápido y corriendo en el último momento.	Planifica el trabajo de forma adecuada, aunque en ocasiones pierde demasiado el tiempo. Cumple con los plazos establecidos.	Planifica muy bien el trabajo, sin desperdiciar el tiempo y cumpliendo con los plazos establecidos.
Autonomía	No es capaz de tomar decisiones	Le cuesta mucho tomar decisiones	Es capaz de tomar decisiones de forma autónoma	No sólo es capaz de tomar decisiones de forma autónoma, sino que además adquiere un rol de líder para el grupo.
Resolución de problemas	Cuando surgen problemas, espera a que sea otro quien los resuelva.	Sólo colabora en la búsqueda de soluciones cuando el grupo le presiona.	Trata de buscar soluciones de forma activa, aunque no consigue hacer aportaciones de valor al grupo.	Tratade buscar soluciones de forma activa, haciendo propuestas de valor al grupo.

SESIÓN 8	1	2	3	4
Actividad 1: Movie Maker	No muestra ningún interés por los contenidos, e interrumpe el ritmo normal de la clase.	No muestra ningún interés por los contenidos, y no participa de ninguna manera.	Muestra algo de interés por los contenidos.	Muestra mucho interés por los contenidos y tratar de hacer aportaciones.
	Se niega a participar en la actividad de realizar el Making of.	Participa de forma pasiva en la actividad de realizar el Making of.	Participa en la actividad de realizar el Making of, de forma correcta.	Participa activamente en la actividad de realizar el Making of, mostrando interés.

SESIÓN 9: PRODUCCIÓN	1	2	3	4
Actitud	Suele interrumpir y molestar a los compañeros, creando distracciones innecesarias.	A veces interrumpe o crea distracciones innecesarias.	Colabora con el grupo.	No sólo colabora, sino que siempre está dispuesto a ayudar a los demás.
Participación	Se niega a participar en la actividad planteada.	Participa de forma pasiva en la actividad planteada	Participa en la actividad planteada de forma correcta.	Participa activamente en la actividad planteada, mostrando interés.
Organización (nota grupal)	No planifica bien el trabajo, y no cumple con los plazos establecidos.	Cumple con los plazos establecidos, aunque no planifica bien el trabajo, necesitando terminar las tareas rápido y corriendo en el último momento.	Planifica el trabajo de forma adecuada, aunque en ocasiones pierde demasiado el tiempo. Cumple con los plazos establecidos.	Planifica muy bien el trabajo, sin desperdiciar el tiempo y cumpliendo con los plazos establecidos.
Autonomía	No es capaz de tomar decisiones	Le cuesta mucho tomar decisiones	Es capaz de tomar decisiones de forma autónoma	No sólo es capaz de tomar decisiones de forma autónoma, sino que además adquiere un rol de líder para el grupo.
Resolución de problemas	Cuando surgen problemas, espera a que sea otro quien los resuelva.	Sólo colabora en la búsqueda de soluciones cuando el grupo le presiona.	Trata de buscar soluciones de forma activa, aunque no consigue hacer aportaciones de valor al grupo.	Trata de buscar soluciones de forma activa, haciendo propuestas de valor al grupo.

SESIÓN 10: POSTPRODUCCIÓN	1	2	3	4
Actitud	Suele interrumpir y molestar a los compañeros, creando distracciones innecesarias.	A veces interrumpe o crea distracciones innecesarias.	Colabora con el grupo.	No sólo colabora, sino que siempre está dispuesto a ayudar a los demás.
Participación	Se niega a participar en la actividad planteada.	Participa de forma pasiva en la actividad planteada	Participa en la actividad planteada de forma correcta.	Participa activamente en la actividad planteada, mostrando interés.
Organización (nota grupal)	No planifica bien el trabajo, y no cumple con los plazos establecidos.	Cumple con los plazos establecidos, aunque no planifica bien el trabajo, necesitando terminar las tareas rápido y corriendo en el último momento.	Planifica el trabajo de forma adecuada, aunque en ocasiones pierde el tiempo. Cumple con los plazos establecidos.	Planifica muy bien el trabajo, sin desperdiciar el tiempo y cumpliendo con los plazos establecidos.
Autonomía	No es capaz de tomar decisiones	Le cuesta mucho tomar decisiones	Es capaz de tomar decisiones de forma autónoma	Tomar decisiones de forma autónoma, y adopta un rol de líder para el grupo.
Resolución de problemas	Cuando surgen problemas, espera a que sea otro quien los resuelva.	Sólo colabora en la búsqueda de soluciones cuando el grupo le presiona.	Buscar soluciones de forma activa, aunque no consigue hacer aportaciones de valor al grupo.	Buscar soluciones de forma activa, haciendo propuestas de valor al grupo.

SESIÓN 11:	1	2	3	4
Actividad 2: Coevaluación	No participa en la actividad planteada, o participa generando críticas poco constructivas.	Participa de forma pasiva en la actividad planteada.	Participa en la actividad planteada tratando de hacer observaciones constructivas.	Participa activamente en la actividad planteada aportando siempre observaciones constructivas.
	No tolera las críticas de sus compañeros y reacciona de forma agresiva.	Se muestra ofendido por las críticas de sus compañeros	Acepta las críticas de sus compañeros.	Escucha activamente a sus compañeros, mostrando interés por su opinión y por sus propios puntos débiles.
Actividad 3: Autoevaluación	No es realista en su autoevaluación, mostrando una reflexión nula sobre su propia actuación.	Es poco realista, mostrando una pobre reflexión sobre su propia actuación.	Es poco realista, pero muestra un esfuerzo por reflexionar sobre su propia actuación.	Es realista en su autoevaluación, mostrando una reflexión sobre su propia actuación.

CARPETA DE CAMPO (grupal)	1	2	3	4
Trabajo de investigación	No se ha realizado ningún trabajo de investigación.	Apenas se ha realizado trabajo de investigación.	Se ha realizado trabajo de investigación pero no se ha documentado bien.	Se ha realizado trabajo de investigación y se ha documentado bien.
Bocetos para la performance	No han presentado el trabajo	Se ha hecho del trabajo, pero no refleja el proceso de elección de las posturas a representar.	Se intuye el proceso de elección de las posturas a representar.	Se ha realizado un trabajo exhaustivo, reflejando el proceso de elección de las posturas a representar.
Story board	No han presentado el trabajo	. El storyboard cumple 1 de las siguientes premisas: - Se refleja de forma ordenada los acontecimientos. - Las imágenes están bien elegida. - aporta toda la información adicional pedida: planos, ángulos de cámara, audio, descripción...	El storyboard cumple 2 de las siguientes premisas: - Se refleja de forma ordenada los acontecimientos. - Las imágenes están bien elegida. - aporta toda la información adicional pedida: planos, ángulos de cámara, audio, descripción...	El storyboard cumple las siguientes premisas: - Se refleja de forma ordenada los acontecimientos. - Las imágenes están bien elegida. - aporta toda la información adicional pedida: planos, ángulos de cámara, audio, descripción...
Plano de iluminación	No han presentado el trabajo	Ha presentado el trabajo pero no ha seguido las pautas dadas por el profesor, y no aporta la información necesaria.	El plano presentado adecuado, aunque no aporta toda la información necesaria para el proceso de producción.	El plano presentado está bien hecho y aporta toda la información necesaria para el proceso de producción.
Plano de movimientos de cámara	No han presentado el trabajo	Ha presentado el trabajo pero no ha seguido las pautas dadas por el profesor, y no aporta la información necesaria.	El plano presentado es adecuado, aunque no aporta toda la información necesaria para el proceso de producción.	El plano presentado está bien hecho y aporta toda la información necesaria para el proceso de producción.
Reflexión problemas de producción	No han presentado el trabajo	Apenas quedan reflejadas y explicadas las dificultades que se han encontrado, y los cambios que han tenido que hacer con respecto al plan inicial.	Quedan reflejadas y explicadas las dificultades que se han encontrado, y los cambios que han tenido que hacer con respecto al plan inicial. Pero no todos.	Quedan reflejadas y explicadas todas las dificultades que se han encontrado, señalando los cambios que han tenido que hacer con respecto al plan inicial.

TOMAS GRABADAS (grupal)	1	2	3	4
Originalidad	No han presentado el trabajo.	Ha realizado el trabajo evitando las complicaciones	Ha incorporado en su performance algún elemento original.	Ha incorporado en su performance elementos originales y complejos.
Lenguaje audiovisual	No han presentado el trabajo.	Las tomas son bastante planas, no se han utilizado diferentes tipos de planos, ángulos y movimientos de cámara estudiados en clase	Se ha intentado utilizar diferentes tipos de planos, ángulos y movimientos de cámara estudiados en clase, aunque de forma torpe.	Ha utilizado diferentes tipos de planos, ángulos y movimientos de cámara estudiados en clase
Desarrollo técnico	No han presentado el trabajo.	No se han utilizado correctamente los medios técnicos de los que se disponía.	Se han utilizado de forma correcta los medios técnicos de los que se disponía.	Se han aprovechado al máximo los medios técnicos de los que se disponía.

MANNEQUIN CHALLENGE¹ (grupal)	1	2	3	4
Tema	No han presentado el trabajo.	No es capaz de transmitir ideas y emociones al espectador. El tema apenas queda claro.	Es capaz de transmitir ideas, pero no emociones al espectador.	Es capaz de transmitir ideas y emociones al espectador, realizando un trabajo fabuloso de crítica social.
Edición	No han presentado el trabajo.	La yuxtaposición de las imágenes es completamente arbitraria dando lugar a un resultado muy pobre.	La yuxtaposición de las imágenes da lugar a un resultado que no siempre resulta complejo y sugerente.	La yuxtaposición de las imágenes da lugar a un resultado muy complejo y sugerente.
Música	No han añadido audio a su producción.	El audio es descuidado. Las funciones de estos elementos sonoros dentro del sistema textual son difíciles de determinar.	Hay un uso correcto del audio. Sin embargo no siempre produce significados sugerentes y complejos.	Hay un uso expresivo del audio. La música y ruidos incorporados producen significados sugerentes y complejos.

¹ Esta rúbrica de evaluación ha sido adaptada de la Rúbrica para la evaluación de cortometrajes, de Jaime Correa (2017), en los apartados de *Edición* y *Música*.

Títulos, rótulos y créditos.	No han añadido ninguno de estos elementos a su producción.	Se ha intentado añadir sin mucho éxito, estos elementos	Se han añadido estos elementos de forma correcta, aunque con errores (también ortográficos).	Se han añadido estos elementos de forma correcta, sin errores (también ortográficos).
-------------------------------------	--	---	--	---

Las notas obtenidas mediante estas rúbricas se clasificarán de la siguiente manera (tal como muestran los colores en cada caso), asignando a cada una de ellas un porcentaje de la nota final, previo acuerdo con los alumnos:

ACTITUD Y PARTICIPACIÓN	
ORGANIZACIÓN	
RESULTADOS	
100%	